

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância e 1.º CEB: a participação ativa das crianças no seu processo de avaliação de desempenho ao nível das atitudes

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Patrícia Daniela Cristina Ferreira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Ana Paula Coelho de Pina Proença

Professora Doutora Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, novembro de 2021

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

Intervenientes nas Práticas Pedagógicas Supervisionadas

Professora Doutora Maria de São Pedro Santos Silva Lopes

Professora Supervisora de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação de Infância
1.º ano | 1.º e 2.º semestres

Professora Doutora Ana Paula Coelho de Pina Proença

Professora Supervisora de Prática Pedagógica Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino
Básico 2.º ano | 1.º e 2.º semestres

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Fernanda e Carlos**, por todos o suporte que me deram e por me permitirem lutar pelos sonhos.

Ao meu irmão, **Pedro**, pelo ser humano especial que é, foi ele que despertou este amor que tenho pela educação.

Aos meus avós, **Benilde e Manuel**, pelo orgulho que têm em mim e pela infância maravilhosa que me proporcionaram.

Ao meu namorado, **Pedro**, que esteve sempre lá para mim, nos melhores e piores momentos, a apoiar-me de forma incondicional.

Ao meu melhor amigo, **Carlos**, o irmão que escolhi, pelo incentivo que sempre me deu para a escolha desta formação profissional.

À minha colega de prática pedagógica, **Ana Simões**, por tudo o que me ensinou e pela sua amizade que levo para a vida.

Às **Professoras Doutoradas Ana Paula Proença, Ana Rita Leal e Maria de São Pedro Lopes**, por todo o apoio, disponibilidade e por tudo o que me ensinaram ao longo desta jornada.

Às **crianças e cooperantes** que conheci ao longo das várias práticas pedagógicas, pois permitiram-me crescer e aprender.

Aos **professores da ESECS**, com os quais privei ao longo da minha formação académica, pois cada um, à sua maneira, me inspirou a fazer a diferença enquanto futura profissional.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em duas partes: dimensão reflexiva e dimensão investigativa. Este tem como principal objetivo dar a conhecer o meu percurso ao longo das Práticas Pedagógicas Supervisionadas bem como a investigação realizada, neste caso, em contexto de 1.º CEB, com uma turma do 2.º ano de escolaridade.

Na primeira parte, apresenta-se a reflexão crítica e fundamentada do meu percurso, ao longo das práticas pedagógicas supervisionadas, em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB. Na segunda parte, apresenta-se a dimensão investigativa que envolve um estudo em torno da questão: “Qual a influência da participação ativa de cinco crianças, do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, no seu processo de avaliação de desempenho ao nível das atitudes?”.

Este estudo de caso exploratório desenvolveu-se ao longo de três fases, sendo estas: a observação das estratégias de avaliação usadas pela professora cooperante, a identificação e implementação de novas estratégias com os participantes e a reflexão sobre todo o processo desenvolvido. Assim, perante os sinais de desmotivação observados, por parte de cinco crianças da turma, no que diz respeito aos resultados que obtinham ao nível da avaliação das atitudes, procurou-se dar resposta a este problema. Para tal, foram implementadas novas estratégias de avaliação das atitudes com cinco crianças, consistindo no *brainstorming* e na negociação e mediação das ideias das crianças, resultando na criação de um jogo de cadernetas recorrendo a autocolantes. Os resultados emanados deste estudo evidenciaram uma influência positiva pela mudança de atitudes por parte dos alunos e uma mudança de práticas, neste caso através da valorização pela própria professora cooperante, das estratégias implementadas.

Palavras-chave

1.º CEB, Avaliação das atitudes, Educação à distância, Implementação de estratégias, Participação ativa da criança.

ABSTRACT

This report was carried out within the scope of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. It is divided into two parts: reflective dimension and investigative dimension. The aim of this report is to present my development during the Supervised Pedagogical Practices as well as the research carried out in the context of the 1st Cycle of Basic Education, with a class from the 2nd year of schooling.

The first part presents a critical reflection of my development as a soon to be teacher along the supervised pedagogical practices, in the context of Nursery, Kindergarten and 1st Cycle of Basic Education. The second part presents the investigative dimension which has the following research question: "What is the influence of the active participation of five children, from the 2nd grade of the 1st Cycle of Basic Education, in their performance evaluation process in what concerns to their attitudes?".

This exploratory case study was developed over three phases: observation of the assessment strategies used by the cooperating teacher, identification and implementation of new strategies with the participants and, reflection of the entire process. Due to the signs of demotivation observed by the five children an attempt was made to respond to this problem. Thus, new attitude assessment strategies were implemented with the participants. This consisted of brainstorming, negotiation and mediation of children's ideas resulting in the creation of a booklet game using stickers. The results showed a positive influence through the change in the children's attitudes. Additionally, a change in practices was verified through the valorization of the implemented strategies by the cooperating teacher.

Keywords

1st Cycle of Basic Education, Active Child Participation, Attitude Assessment, Distance Education, Implementation of Strategies.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE QUADROS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xi
ABREVIATURAS	xii
INTRODUÇÃO DO RELATÓRIO	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA	2
CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	2
1. CONTEXTO DE CRECHE	3
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	3
1.2. O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE DADOS	4
1.3. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVA	5
1.4. A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	10
1.5. DESAFIOS E APRENDIZAGENS NESTE PERCURSO	11
2. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	13
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	13
2.2. O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE DADOS	14
2.3. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVA	15
2.4. A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	17
2.5. DESAFIOS E APRENDIZAGENS NESTE PERCURSO	17
CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	20
1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB I	20
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	21

1.2.	O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE DADOS.....	22
1.3.	PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVA	23
1.4.	DESAFIOS E APRENDIZAGENS NESTE PERCURSO	25
2.	PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB II.....	26
2.1.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	27
2.2.	O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE DADOS.....	28
2.3.	PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVA	29
2.4.	O PROJETO “À DESCOBERTA DO AMBIENTE MARINHO”	32
2.5.	DESAFIOS E APRENDIZAGENS NESTE PERCURSO	33
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA		36
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....		36
1.1	IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	36
1.2.	QUESTÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	37
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO		38
2.1.	O PROCESSO DE AVALIAÇÃO: EXPLORAÇÃO DE SIGNIFICADOS	39
2.2.	O PAPEL DO ALUNO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO ATIVA NO PROCESSO.....	43
2.3.	O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO 1.º CEB: DO ENQUADRAMENTO DE REFERÊNCIA ÀS PRÁTICAS ATUAIS	46
2.4.	O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM 7 E 8 ANOS DE IDADE	50
2.4.1.	O DESENVOLVIMENTO FÍSICO	51
2.4.2.	O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....	51
2.4.3.	O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL	52
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....		53
3.1.	OPÇÕES METODOLÓGICAS	54
3.2.	CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO	55
3.3.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	57

3.4. PROCEDIMENTOS	58
3.5. MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS	62
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES DO ESTUDO	73
5.1. REFLEXÃO FINAL	73
5.2. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	75
CONCLUSÃO DO RELATÓRIO	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS	1
ANEXO I – GUIÃO E TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.	2
ANEXO II – QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS DA PROFESSORA COOPERANTE.	17
ANEXO III – EXEMPLAR DO JOGO DE CADERNETAS.....	21

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - As experiências das crianças.	7
Figura 2 - Exemplo de registo de documentação pedagógica.	8
Figura 3 - A exploração dos rolos de papelão.	9
Figura 4 - Etapas do projeto “À descoberta do ambiente marinho”.....	33
Figura 5 - Folha de autocolantes do jogo de cadernetas.....	67
Figura 6 - Registo do desejo a realizar ao atingir o objetivo.....	67

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Procedimentos da investigação.	62
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados obtidos a partir das estratégias de avaliação usadas pela professora cooperante na 1. ^a fase da investigação.....	65
---	----

Tabela 2 - Resultados obtidos a partir da análise das cadernetas implementadas na 2. ^a fase da investigação.	69
---	----

ABREVIATURAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCT – Projeto Curricular de Turma

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

INTRODUÇÃO DO RELATÓRIO

O presente relatório tem como principal objetivo espelhar todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem realizado no decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), ao longo de quatro semestres, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Desta forma, no decorrer deste percurso foi-me possível conhecer e vivenciar experiências verdadeiramente impactantes e significativas em vários contextos educacionais bem como crescer e evoluir, tanto a nível pessoal como profissional, ao contactar com diversas realidades, métodos e excelentes profissionais.

Nesse sentido, o presente relatório encontra-se organizado em duas partes, nomeadamente a Parte I e a Parte II. A Parte I compreende a dimensão reflexiva nos vários contextos vivenciados em Prática Pedagógica em Educação de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo de quatro semestres, e a Parte II diz respeito à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva encontra-se dividida em quatro reflexões críticas e fundamentadas, tendo em conta o caminho percorrido em Educação de Infância e em 1.º CEB. O Capítulo I, relativo à Educação de Infância, integra duas reflexões, uma sobre todo o percurso em contexto de Creche e outra sobre o todo o percurso em contexto de Jardim de Infância (JI). O Capítulo II, relativo ao 1.º CEB, contempla duas reflexões acerca de todo o trabalho desenvolvido, sendo uma delas relativa a uma turma do 2.º ano de escolaridade e outra relativa a uma turma do 4.º ano de escolaridade.

No que concerne à dimensão investigativa, é aqui apresentado um estudo realizado, no âmbito da Prática Pedagógica do 1.º CEB I, que integra cinco crianças de uma turma do 2.º ano de escolaridade, relativo à participação ativa das crianças no seu processo de avaliação de desempenho ao nível das atitudes. Neste enquadramento, a segunda parte do relatório encontra-se organizada em cinco capítulos, sendo estes: Introdução; Enquadramento teórico do estudo; Enquadramento metodológico; Apresentação e discussão dos resultados; Conclusões do estudo.

Este relatório termina com uma conclusão sobre todo o processo de formação vivenciado ao longo deste mestrado, em PPS, as referências bibliográficas consultadas e os anexos.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

A primeira parte do relatório diz respeito à dimensão reflexiva, onde serão evidenciadas todas as aprendizagens desenvolvidas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, irei refletir acerca de todo o percurso nos vários contextos que integrei, no decorrer destes quatro semestres, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada.

Assim, a Parte I encontra-se dividida e organizada em dois capítulos, abordando a passagem pelo contexto de Prática Pedagógica em Educação de Infância (Capítulo I) e pelo contexto de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico (Capítulo II).

A Prática Pedagógica em Educação de Infância compreendeu a passagem pelo contexto de Creche e pelo contexto de Jardim de Infância e a Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico compreendeu a passagem por dois anos de escolaridade distintos, nomeadamente o 2.º e o 4.º ano de escolaridade. Importa mencionar que as duas primeiras Práticas Pedagógicas, em contexto de Creche e Jardim de Infância, foram realizadas em instituições educativas distintas. Entre Março a Junho de 2020 as Escolas encerraram a nível nacional devido à situação pandémica provocada pelo vírus Covid-19, que implicou o confinamento das pessoas, sendo que as restantes Práticas Pedagógicas, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorreram já em regime presencial e na mesma escola.

CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Neste capítulo serão apresentadas as reflexões críticas e fundamentadas referentes às práticas pedagógicas em Educação de Infância, evidenciando o meu processo de desenvolvimento e aprendizagem ao longo deste percurso. Assim, este capítulo encontra-se dividido em dois tópicos: o contexto de Creche e o contexto de Jardim de Infância. Para a abordagem dos dois contextos mencionados, optei por organizar cada reflexão em cinco subtópicos, sendo estes: Caracterização do contexto educativo; O período de observação e recolha de dados; Planificação e intervenção educativa; A reflexão sobre a prática pedagógica; Desafios e Aprendizagens neste percurso.

1. CONTEXTO DE CRECHE

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizei a prática pedagógica em contexto de Creche, ao longo do primeiro semestre – entre setembro de 2019 e janeiro de 2020 – com um grupo de dezoito crianças de dois anos de idade. Desta forma, numa fase inicial procedeu-se ao período de observação, recolha de dados e de integração no contexto em questão e, após esse período, deu-se início às intervenções, conjuntas e individuais, tendo por base o método de trabalho observado, o trabalho cooperativo e a pesquisa, autónoma e contínua, sobre a metodologia utilizada que, através da sua visão sobre os vetores pedagógicos, dirige e inspira o educador no seu trabalho com as crianças. Assim, na dimensão reflexiva em contexto de Creche, pretendo apresentar e refletir sobre o impacto dos vários momentos vividos durante a prática, desenvolvida em contexto de Creche, na minha evolução enquanto futura profissional na área da educação, sobre as aprendizagens realizadas e sobre os desafios enfrentados durante todo o percurso.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O grupo de crianças era composto por dezoito crianças, nove do sexo masculino e nove do sexo feminino. Este grupo compreendia crianças de dois anos de idade, com a exceção de uma criança do sexo masculino que, dado o seu nascimento prematuro, estava prestes a completar os três anos de idade.

Na Creche todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa e, de um modo geral, este era um grupo que demonstrava interesse por histórias, sendo bastante afetuoso, curioso e calmo. As famílias das crianças deste grupo viviam na região de Leiria e o seu agregado familiar era maioritariamente tradicional sendo constituído por pai e mãe. É ainda de salientar que, neste grupo, existiam duas crianças que eram irmãos gémeos.

No que diz respeito à adaptação à Creche, quase todas as crianças se mostravam neste período bastante à vontade, uma vez que este não era o primeiro ano que frequentavam a instituição. O grupo era, na sua maioria, bastante autónomo, principalmente no que dizia respeito à alimentação e higiene pessoal, uma vez que já conseguiam lavar as mãos/boca e ir à casa de banho autonomamente. Relativamente ao controlo dos esfíncteres, cinco

crianças já estavam completamente autónomas nesse sentido, sendo que, as restantes ainda estavam em fase de transição.

1.2. O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE DADOS

O período de observação permitiu-me conhecer a instituição e as suas especificidades, o grupo de crianças, em geral, as necessidades particulares de cada criança nos vários momentos da rotina, uma vez que cada criança tem o seu ritmo, bem como conhecer o trabalho da educadora, com o grupo, marcado pelo incentivo à autonomia das crianças e pela inspiração na abordagem *Reggio Emilia*.

Desta forma, durante a observação realizada, foi-me possível perceber a importância de expandir o meu conhecimento sobre a abordagem pedagógica mencionada, uma vez que esta metodologia norteia todo o trabalho que se viria a desenvolver posteriormente. Por isso, tendo em conta esta abordagem, o educador deve ter por base os interesses e as necessidades das crianças, tendo um papel de orientador e observador da criança que é vista como um ser com conhecimentos e capaz de se expressar através de múltiplas linguagens (Edwards, Gandini & Forman, 2016).

Assim, este período de observação e recolha de dados é fundamental no processo de formação de futuros profissionais na área da educação, uma vez que permite “um diálogo entre fundamentação teórica e as experiências vivenciadas” (Zinke & Gomes, 2015, p. 28654). A observação de acontecimentos, situações e comportamentos faz parte do papel do educador pois permite conhecer melhor o grupo e os fenómenos, bem como registar factos para depois os analisar. Tal como referem Silva e Aragão (2012, p. 58),

A observação é uma ferramenta fundamental no processo de descoberta e compreensão do mundo.

O ato de observar pode desencadear muitos outros processos mentais indispensáveis à interpretação do objeto analisado, principalmente se for feito com o compromisso de buscar uma análise profunda dos [fenómenos] observados.

Concretizando, durante este período realizei uma entrevista à coordenadora pedagógica da Creche que permitiu a recolha de dados acerca da instituição e, ainda, à educadora cooperante permitindo a recolha de dados acerca da sala e do grupo de crianças. Foi-me possível, também, observar a forma como a abordagem mencionada foi implementada com o grupo de crianças em sala. Concretamente, através das provocações com luz negra que proporcionaram momentos de grande descoberta, por parte das crianças, ao

observarem as mudanças ocorridas nas cores quando expostas à luz negra. A educadora cooperante levou, também, noutra momento, pinhas para a sala levando as crianças a explorar o som que estas faziam a bater umas nas outras, bem como o seu cheiro e as diferenças que existiam entre elas.

1.3. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVA

As intervenções, conjuntas, em par de prática pedagógica, e individuais, surgem após três semanas de observação, em contexto de Creche tendo por base o método de trabalho já descrito e o trabalho cooperativo entre o meu par de prática e a educadora cooperante. Assim, os objetivos passam pela elaboração de propostas dinâmicas, criativas e adequadas, tendo em conta os interesses demonstrados. A triangulação de ideias entre a professora supervisora, a educadora cooperante e o meu par de prática pedagógica bem como a partilha de conhecimentos têm um papel imprescindível para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas. Isto é, amplia o potencial do trabalho a desenvolver com as crianças, através da abertura a novas perspetivas, não anulando o trabalho individual de cada uma das partes. De acordo com Góes (1997), citado por Damiani (2008, p. 219),

o jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (pretendido, na intencionalidade do outro; ou previsto, na perspetiva de um observador) pode ou não ser construído pelo indivíduo.

Desta forma, por considerar o trabalho cooperativo uma mais-valia no progresso pessoal e profissional do ser humano, encarei, as intervenções, conjuntas e individuais, em parceria com o meu par de prática, como um trabalho em equipa, elaborando-as e executando-as com o objetivo primordial de proporcionar momentos enriquecedores e significativos, às crianças, para que pudessem explorar através das suas “cem linguagens” (Malaguzzi, 1998 citado por Lino, 2018) os seus múltiplos interesses.

A importância de explorar os interesses das crianças e dar lugar à sua expressão, é fundamental, sobretudo, quando nos referimos à abordagem *Reggio Emilia*, uma vez que estes são o ponto de partida para novas descobertas e novos focos de interesse e, por isso, orientam todo o trabalho a desenvolver dando à criança a liberdade de poder escolher o rumo da sua aprendizagem.

Para tal, a planificação diária constituiu a melhor forma de conseguir ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, acarretando para o profissional de educação alguma insegurança pela abertura que promove, estimulando a sua criatividade através do desenvolvimento da flexibilidade para criar soluções face aos imprevistos. Desta forma, a descoberta do mundo é feita com as crianças, mediando e observando os seus passos, construindo, com estas, uma teia de descobertas.

A teia de descobertas, representa o trabalho desenvolvido com as crianças, ou seja, é o conjunto das experiências proporcionadas às crianças partilhando entre si o facto de emergirem dos interesses das mesmas, interligando-se, uma vez que advêm de um foco, ou interesse, central. Concretizando, durante o período de observação, o entusiasmo pelo momento da leitura da história e pelo escutar de histórias, em geral, levou-me à identificação do principal foco de interesse do grupo.

Tendo em conta a identificação do principal foco de interesse do grupo, a primeira intervenção consistiu na leitura da história “Os três porquinhos”, que integrava as figuras dos porquinhos, elaboradas em cartolina, e as respetivas casas com texturas como palha, paus e lixa. A partir desta intervenção surgiu o interesse por soprar, que remetia à ação do lobo para derrubar as casas dos porquinhos, e pela palha, a textura da casinha que mais despertou a curiosidade do grupo. Os interesses demonstrados nortearam, assim, a elaboração das explorações seguintes que, por sua vez, desencadearam novos interesses que proporcionaram, conseqüentemente, novas experiências (Figura 1).

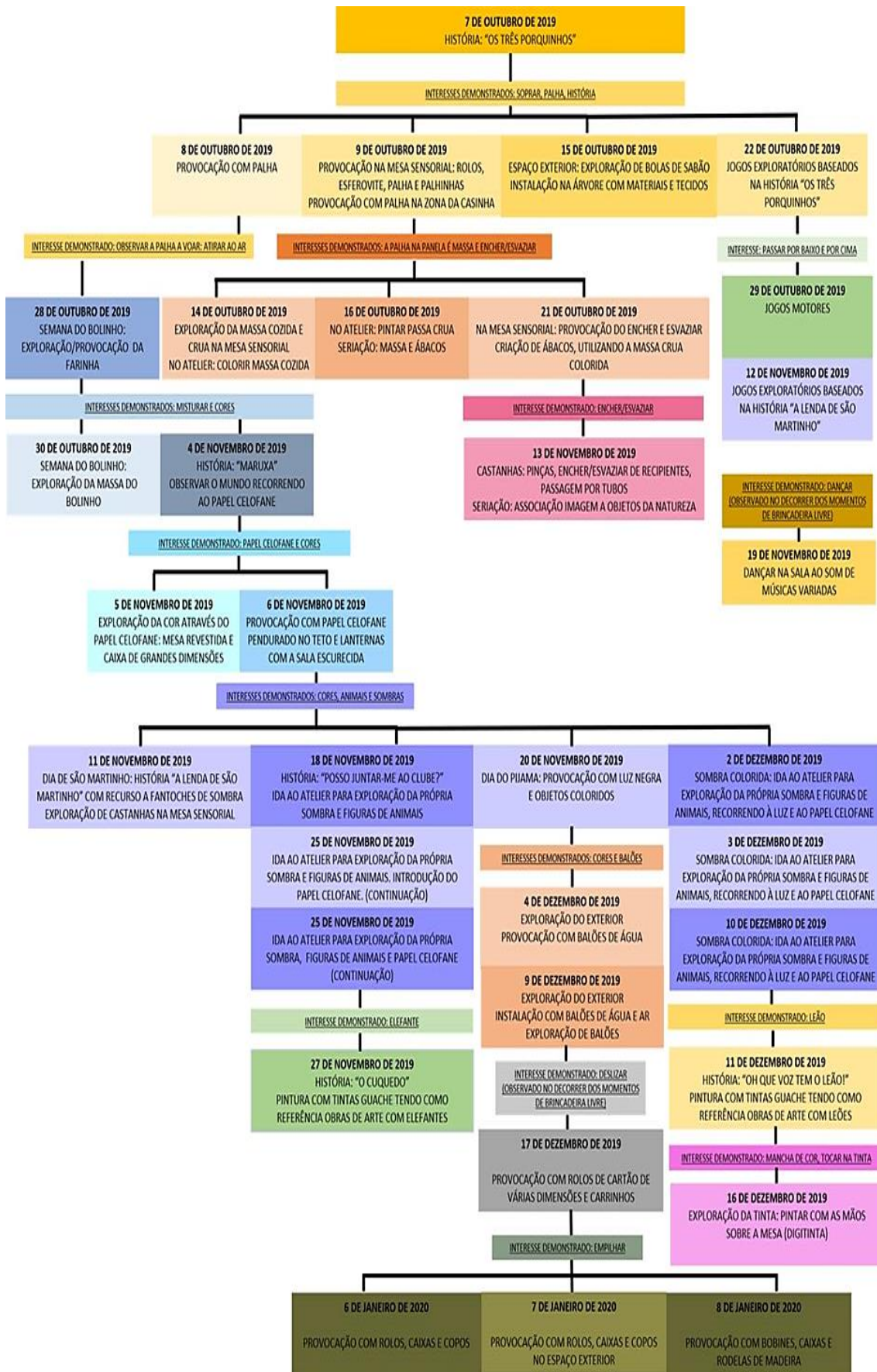


Figura 1 - As experiências das crianças.

Estas experiências eram documentadas semanalmente, em par de prática, através da construção da documentação pedagógica que tinha como foco a criança, os seus interesses, as suas experiências e as suas descobertas (Figura 2). Após a sua construção, esta era exposta no corredor da instituição, na parede mais próxima da sala, a uma altura que permitisse a sua observação por parte das crianças, mas, também, por parte de toda a comunidade escolar. Tal como afirmam Malavasi e Zoccatelli (2013, p. 21), acerca da importância e relevância deste instrumento, a documentação pedagógica constitui “uma ocasião para abrandar o tempo, para ativar a reflexão em torno daquilo que se está a fazer e a realizar com as crianças, para reler os materiais, as observações, as conversas e o material fotográfico”.



Figura 2 - Exemplo de registo de documentação pedagógica.

No decorrer das intervenções, percecionei a inquestionável importância dos espaços pois revelaram-se peças fundamentais para o desenvolvimento de propostas que, efetivamente, envolvessem as crianças de forma significativa. A maior ou menor familiaridade com dado espaço e os estímulos que lhes estão associados, são fatores que condicionam o desenrolar, mais ou menos eficiente, de dada exploração.

Assim, equacionar o melhor espaço, avaliando as suas potencialidades, consoante o contexto é algo imprescindível para uma prática pedagógica de qualidade. Além disso, tendo em conta que era nos espaços interiores que as crianças passavam a grande maioria do seu tempo, foi fundamental refletir sobre o grande potencial do exterior, para a mobilização de mais propostas para o espaço exterior, que é bastante rico e proporciona

à criança inúmeros benefícios, pois “a possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autônoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta” (Bento, 2015, p. 130).

A escolha dos materiais utilizados para a exploração livre por parte das crianças constituiu, também, um grande desafio, ao longo da prática pedagógica, pela infinidade de opções existentes e pelas múltiplas formas de usabilidade, dos mesmos, conforme os objetivos que se pretendiam alcançar.

Contudo, as crianças através da sua exploração mostraram-me que é através dos materiais mais simples, e de fim aberto, que podem surgir as experiências mais ricas. Algo que prova isso mesmo é, por exemplo, a intervenção que pretendeu explorar o ato de deslizar integrando rolos de papelão, de vários tamanhos, para esse efeito. Desta forma, para além do ato de deslizar que despertou a exploração, as crianças exploraram uma infinidade de outras possibilidades com muita criatividade, como, por exemplo, os rolos a representar longos braços, moletas, binóculos, ou, até mesmo, guitarras (Figura 3). Ou seja, nesta perspetiva, os materiais são veículos de expressão e comunicação e, por isso, fazem parte de todo o processo que envolve as experiências e as aprendizagens das crianças (Lino, 2018).



Figura 3 - A exploração dos rolos de papelão.

Neste sentido, optar por materiais que não limitem a imaginação das crianças é algo fundamental, pois estimulam o seu pensamento flexível bem como múltiplas capacidades necessárias para que se tornem indivíduos capazes de criar soluções criativas, para a resolução de vários problemas, ao longo da vida.

Em contexto de Creche, deparei-me, também, com o papel crucial da rotina para as crianças uma vez que é através dela que se sentem seguras, conseguindo prever os momentos que se seguem, ao longo do dia. Assim, torna-se pertinente refletir sobre a rotina e toda a sua complexidade e amplitude na vida da criança, uma vez que, segundo Barbosa (2006), citada por Monção (2016, p. 4), a rotina é uma “categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver um trabalho [quotidiano] nas instituições de educação infantil”.

A rotina diária do grupo de crianças consistia na chegada à sala polivalente, onde brincavam livremente ou assistiam a desenhos animados na televisão, posteriormente dirigiam-se com a educadora, para sala, brincando livremente até ao momento do lanche da manhã. Seguidamente, procedia-se ao momento destinado à intervenção educativa. Após a intervenção educativa, seguia-se o momento de arrumação da sala, de higiene, do almoço e, novamente, o momento de higiene após o almoço. O momento da sesta e do lanche sucediam-se bem como depois o momento de higiene. Por fim, as crianças mantinham-se em brincadeira livre até à chegada dos seus familiares.

Quanto à rotina semanal, importa mencionar que a quarta-feira era marcada pela aula de música, com a duração de trinta minutos, após a chegada das crianças à sala, vindas da sala polivalente. Estas organizavam-se em fila, a pares, e caminhavam em grupo até ao edifício que se encontrava em frente à instituição e, à chegada, cada criança descalçava os seus sapatos, com auxílio quando necessário, pois a aula de música pressupunha a utilização apenas de meias. Após a aula, calçavam-se e regressavam à instituição, organizados em fila, a pares, para o lanche da manhã.

O impacto da rotina para a criança é visível, principalmente, quando surge uma alteração da mesma. Cito um exemplo, quando ocorreu a alteração do local da aula de música, passando a realizar-se na própria instituição, pois este acontecimento provocou alguma estranheza e desorientação, às crianças, levando-as a executar ações que, pela mudança de espaço, já não seriam necessárias, mas que estas tinham guardadas na sua memória uma vez que as realizavam habitualmente.

1.4. A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A reflexão sobre a prática pedagógica constituiu a base para todo o trabalho desenvolvido, pois permitiu-me dar sentido aos vários momentos vividos, durante a mesma, revelando-

se algo fundamental para o meu progresso, tanto a nível pessoal como profissional, uma vez que foi constante a reflexão sobre cada semana vivida neste contexto.

Assim, através da reflexão contínua realizada ao longo desta experiência, pude compreender melhor que o educador tem um papel crucial, que passa pela observação e escuta atenta das crianças objetivando conhecê-las cada vez melhor para, simultaneamente, adequar a sua prática aos seus interesses e necessidades, sendo que, para tal, é necessário ser-se um indivíduo humilde, crítico, com abertura de espírito e flexibilidade, observador e reflexivo relativamente a tudo o que observa e escuta, ao longo dos vários momentos do dia.

A reflexão é uma ação essencial ao processo educativo pois este envolve a observação, a caracterização, a planificação, a intervenção, a avaliação e, obviamente, a reflexão sobre todas estas ações que se interrelacionam e potenciam entre si. Concretizando, a observação do contexto educativo permite caracterizá-lo e planificar tendo em conta as características de cada criança para, posteriormente, intervir de acordo com o planificado, ainda que a planificação tenha sempre um carácter flexível. A avaliação do grupo de crianças e a avaliação da minha ação bem como a reflexão que está presente ao longo das várias ações compõem, assim, o ciclo educativo.

Neste enquadramento, importa, ainda, mencionar os autores Oliveira e Serrazina (2002) que, citando Schön (1992), abordam a importância da reflexão sobre a reflexão na ação para o educador pois, através deste processo, este conhece-se enquanto profissional e constrói ferramentas para a sua progressão. De acordo com os autores supracitados,

A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (p. 31).

1.5. DESAFIOS E APRENDIZAGENS NESTE PERCURSO

Durante todo o percurso surgiram, inevitavelmente, desafios, contudo revelaram-se importantes aprendizagens, tais como a gestão dos vários interesses demonstrados pelas crianças e, conseqüentemente, a planificação diária tendo em conta esses mesmos

interesses, permitindo-me gerir o sentimento de alguma insegurança e, desta forma, estimular e desenvolver um pensamento mais flexível.

Nesse sentido, aprendi que com a escuta e observação atenta das crianças, dando-lhe autonomia para procurar os seus interesses de forma livre, torna-se possível proporcionar momentos enriquecedores e promotores de aprendizagens significativas, e, ainda, que com a adaptação e reformulação do planeado (pela impossibilidade de executar tudo como estipulado) é possível perceber a riqueza das situações não espectáveis.

Destaco, ainda, o contacto com a abordagem *Reggio Emilia* que se revelou das aprendizagens mais significativas desta experiência, por toda a sua filosofia e visão relativa à educação, onde o papel do educador é proporcionar um ambiente educativo que reconhece e valoriza de forma igual todas as linguagens e, desta forma, cria oportunidades para a criança desenvolver todas as suas excepcionais potencialidades (Lino, 2018).

Num balanço geral, a presente reflexão permitiu-me rever todo o meu percurso durante a Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche no que toca às temáticas que mais me suscitaram interesse, tendo em conta as vivências neste contexto, bem como aos principais desafios e aprendizagens. Assim, concluí que todos os erros cometidos e os desafios ultrapassados, ao longo da prática, acabaram por se revelar de extrema importância pois permitiram-me refletir sobre o que poderia ter sido alterado para alcançar um melhor desempenho. Considero, por isso, que enquanto futura profissional na área da educação, devo ter flexibilidade e criatividade para criar soluções face aos imprevistos, objetivando, simultaneamente, promover o desenvolvimento dessa capacidade nas crianças, imprescindível para a vida, face aos obstáculos que esta nos coloca. Neste enquadramento e de acordo com Rinaldi (1999, p. 122), “não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e de lidar com sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos”.

Considero que toda esta experiência contribuiu bastante para o meu crescimento pessoal e profissional, possibilitando-me contactar com uma abordagem desconhecida e explorá-la, tanto teoricamente, como na sua aplicação prática, em parceria com o meu par de prática e com os profissionais com os quais contactei e aprendi. Tendo por objetivo promover as melhores oportunidades de aprendizagem ao grupo de crianças, absorvendo tudo aquilo que cada uma delas tinha para partilhar e contribuir. Assim, considero uma

grande riqueza a individualidade e pluralidade de diferenças que é inerente a cada criança, uma vez que esta diversidade individual constitui um importante recurso para a aprendizagem e crescimento de cada indivíduo e, conseqüentemente, para o grupo de crianças e adultos que todos os dias interagem e, que em conjunto, constroem conhecimento (Lino, 2018).

2. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizei a prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância, ao longo do segundo semestre – entre fevereiro e junho de 2020 – com um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Desta forma, numa fase inicial procedeu-se ao período de observação e recolha de dados e de integração ao contexto em questão. Após este período, o país, e o mundo, deparou-se com uma situação atípica e sem precedentes, o surto de Covid-19, que alterou a vida de todas as pessoas a nível mundial enquanto Pandemia. Nas escolas, em Portugal, alterou todas as dinâmicas de trabalho, exigindo uma adaptação rápida e eficiente, a um novo contexto, para que fosse possível continuar a entregar a todas as crianças, sem exceção de nível de ensino, estímulos ao seu desenvolvimento holístico.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O grupo de crianças integrava vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Segundo o Projeto Curricular de Grupo, em setembro, aquando do início do ano letivo, dez das crianças tinham três anos de idade, frequentando, todas elas, pela primeira vez o Jardim de Infância, cinco tinham quatro anos, sendo que uma delas frequentava pela primeira vez a instituição, oito tinham cinco anos, frequentando uma delas pela primeira vez o Jardim de Infância, e existiam, ainda, duas crianças com seis anos de idade que já frequentavam a instituição anteriormente.

Quanto às nacionalidades presentes no grupo, este compreendia quatro crianças com nacionalidade brasileira, uma de nacionalidade angolana, outra de nacionalidade romena e, por fim, existia uma criança com nacionalidade venezuelana, sendo que as restantes eram de nacionalidade portuguesa.

Este era um grupo bastante alegre e curioso, com muita vontade de aprender e experimentar novos desafios, demonstrando interesses que incidiam no conhecimento do mundo e na escuta de histórias.

Quanto às Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar, dezanove das vinte cinco crianças usufruíam da música e da dança, durante o período de prolongamento e vinte quatro crianças almoçavam no Jardim de Infância.

Em suma, este era um grupo heterogéneo no que concerne às suas idades bem como nacionalidades e contextos familiares, o que, conseqüentemente, lhe conferia vivências bastantes singulares e inúmeras oportunidades de aprendizagem com os seus pares, através das suas múltiplas diferenças.

2.2. O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE DADOS

O período de observação e recolha de dados iniciou-se com uma reunião com a educadora cooperante que pretendeu dar-nos a conhecer a instituição e as suas especificidades, a metodologia utilizada com as crianças (Metodologia de Trabalho de Projeto), os projetos que se encontravam a desenvolver e como se processava a rotina ao longo do dia.

Durante este período, foi-me, ainda, possível conhecer um pouco de cada criança, nomeadamente alguns dos seus interesses, individuais e enquanto grupo, tais como, os livros de histórias e o gosto por aprender novas músicas para cantar. Compreendi, também, a forma como estes interesses condicionam a dinâmica de grupo, bem como a lógica de organização das áreas existentes na sala que têm por base esses mesmos interesses e, por isso, estão sempre sujeitas a alterações consoante os mesmos.

Nesse sentido, foi através da escuta de histórias que foi introduzida, pela educadora de infância, a exploração do corpo humano ao nível da sua estrutura física, recorrendo às figuras geométricas, bem como ao nível do seu funcionamento interno. O processo, que antecedeu a exploração desta temática, passou por perceber os conhecimentos que o grupo já tinha sobre o corpo humano, o que gostariam de descobrir mais e quais os meios a utilizar para obter a informação pretendida, o que remete para a Metodologia Trabalho de Projeto. Fundamentando, identifiquei a utilização desta metodologia

porque o trabalho de projeto estrutura-se por projetos que resultam de problemas dos interesses dos alunos e/ou sociais, normalmente manifestados por questões ou por curiosidades por eles

sentidas, que são elaborados e desenvolvidos pelos alunos, sob a orientação do professor (Ferreira, 2008 & Leite et al., 2001 citados por Ferreira, 2013, p. 313).

Desta forma, compreendi melhor o trabalho da educadora com o grupo de crianças que era marcado pela valorização dos seus interesses e necessidades, pelo incentivo à liberdade de escolha e pelo trabalho de abordagens temáticas numa perspectiva integradora, sem barreiras estanques entre as várias áreas do saber. Assim, a utilização da transversalidade, possibilita a abordagem das várias áreas de conteúdo, simultaneamente, permitindo à criança uma visão global do conhecimento. Sublinhando esta ideia, na visão de Ramos (2014, p. 106), “visa a unidade do conhecimento, articulando os conteúdos de forma a contribuir para a compreensão da realidade conjunta e complexa representando uma cooperação e um pensamento organizador que ultrapassa um mero somatório - pensamento complexo”.

2.3. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVA

No que concerne ao período de adaptação ao novo contexto, a educação à distância, todo o trabalho desenvolvido presencialmente foi adaptado com o objetivo de, face às circunstâncias, auxiliar as crianças no seu processo de desenvolvimento. Este período iniciou com uma planificação fictícia, para que, num cenário hipotético, fosse implementada em casa, com o auxílio de um adulto, evoluindo para um trabalho contínuo em articulação com a educadora cooperante, as mestrandas, o grupo de crianças e as suas famílias.

Quanto a este trabalho articulado e desenvolvido com o grupo de crianças, explorou-se, ao longo da prática pedagógica, os animais selvagens, domésticos e aquáticos, através da leitura de histórias, de recursos digitais e das várias propostas planificadas semanalmente, de forma transversal e holística. Nesse sentido, foi a partir da leitura de histórias que se procedeu à abordagem dos vários animais, com propostas ao longo de cada semana que envolveram as diversas áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), isto é, a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo.

Assim, ao longo das semanas procedeu-se (i) à planificação semanal com várias propostas lúdicas e dinâmicas que pretendiam estimular a criatividade nas crianças, uma vez que “quando os conteúdos são apresentados de uma forma lúdica, as crianças interessam-se

mais [e] aprendem brincando” (Balinha & Mamede, 2016, p. 126-127), e (ii) a encontros semanais através de sessões síncronas com recurso à plataforma digital disponibilizada pelo agrupamento de escolas.

As sessões síncronas eram destinadas às crianças que reuniam condições para comparecer nas mesmas, contudo as restantes crianças tinham acesso à planificação semanal e o trabalho desenvolvido, por estas, era também acompanhado. Existindo, por isso, uma mobilização de esforços para que todos tivessem igual possibilidade de participar nas várias propostas, uma vez que “o essencial é encontrar estratégias que constituam formas particulares de estabelecer a interação do aluno [ou criança] com o conhecimento, atendendo às suas necessidades e à melhoria nas suas aprendizagens” (Silva & Leite, 2015, p. 49).

Estes momentos de reunião com o grupo de crianças, que possuíam computador e condições de acesso à internet, eram uma importante forma de acompanhar as atividades que iam sendo propostas, mas também uma forma de reunião e partilha entre todos, de trabalhos, livros, e de tudo o que desejassem partilhar com o grupo. Durante estes momentos eram desenvolvidas dinâmicas que pretendiam prender a atenção da criança, tais como jogos interativos, teatros de fantoches e leitura de histórias.

Cada sessão iniciava com a canção do bom dia ou boa tarde, uma vez que ocorriam duas sessões por semana que tinham em conta a disponibilidade das famílias e/ou dos adultos cuidadores. Após este momento procedia-se à leitura da história, por exemplo, a história “Os três porquinhos”, que contei com recurso a fantoches, que despertou claramente a atenção de todas as crianças pois demonstraram um grande envolvimento durante este momento. Posteriormente, era levado um jogo interativo, por exemplo, o jogo do bingo adaptado aos animais da história mencionada que resultou bastante bem com o grupo e, por fim, terminava com as várias partilhas de cada criança acerca das propostas de atividades solicitadas durante a semana, mas, também, sobretudo o que desejassem partilhar com o grupo como, por exemplo, falar sobre o seu animal de estimação.

No fundo, através deste método pretendia-se, essencialmente, continuar a promover estímulos ao desenvolvimento da criança, face à sua faixa etária, uma vez que, apesar dos desafios subjacentes, “há uma clara distinção que deve ser feita entre transmitir informação e criar condições de construção de conhecimento” (Valente, 2003, p.139).

2.4. A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A reflexão sobre a prática pedagógica foi uma constante ao longo deste contexto, uma vez que as ações implicadas no ciclo educativo sofreram reformulações nunca antes equacionadas pelos profissionais de educação, em contexto de Jardim de Infância. Assim, a reflexão esteve presente nos vários momentos da prática pedagógica, desde o período de observação e recolha de dados, ainda em regime presencial, até à planificação, intervenção educativa e avaliação, em regime de educação à distância.

A ação reflexiva teve um papel preponderante para a condução desta prática pedagógica atípica, permitindo a elaboração de propostas aliciantes tendo em conta as características do grupo de crianças, as suas condições socioeconómicas e as demandas das suas circunstâncias face à situação pandémica que se vivia.

Ao longo do percurso foi necessário repensar várias estratégias de atuação face aos problemas que iam surgindo, objetivando o envolvimento de todas as crianças no processo educativo. Por exemplo, nem todas as crianças possuíam computador e acesso à internet e esta questão foi bastante refletida e articulada, chegando-se a soluções como o acompanhamento semanal destas crianças, através de encontros com o encarregado de educação para a entrega das propostas planificadas e todos materiais necessários à sua concretização.

O processo reflexivo auxilia o educador no seu progresso pessoal e profissional, permitindo que este desenvolva um trabalho consciente e empático. Indo ao encontro desta ideia, o autor Júnior (2010, p. 581) afirma que no seu entender “um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional”.

2.5. DESAFIOS E APRENDIZAGENS NESTE PERCURSO

Os desafios ao longo da prática pedagógica, pelas circunstâncias em que esta se desenrolou, foram inúmeros e a vários níveis. Por exemplo, encontrar respostas para todas as crianças foi, sem dúvida, o maior desafio. No entanto, possibilitou uma constante reflexão sobre o papel do educador de infância na tomada de decisões que permitissem dar respostas diferenciadas e adaptadas a cada criança, perante uma situação atípica. De acordo com Pessoa e Nogueira (2009, p. 112), “aprender a pensar, isto é, a analisar e

refletir sobre as situações de ensino-aprendizagem e a investir, também, de modo ativo e flexível na construção do conhecimento pedagógico será (...) a preocupação fundamental no desenvolvimento profissional do professor [ou educador]”.

Destaco, também, a exploração autônoma de recursos digitais como um grande desafio, uma vez que estes recursos ganham uma enorme importância na educação à distância e têm a capacidade de captar a atenção das crianças, proporcionando-lhes o alargamento dos seus conhecimentos de forma lúdica e interativa. Concretizando, ao longo deste percurso desenvolvi inúmeras competências ao nível da gravação e edição de vídeo, com recurso ao Programa *Windows Movie Maker*, bem como aptidões na construção de jogos interativos e estimulantes, com recurso ao Programa *Microsoft PowerPoint*.

As diversas circunstâncias inerentes às diferentes realidades vividas pelas crianças, ao longo deste período, resultaram em estímulos bastante distintos, ou seja, crianças mais estimuladas em casa pelos seus familiares e/ou adultos cuidadores acompanhavam substancialmente melhor as várias propostas sugeridas e dinamizadas, em par de prática e com a educadora cooperante, do que aquelas que, por variados motivos, não o eram e, por isso, fazer esta gestão constituiu um dos principais desafios desta prática pedagógica.

Aponto, ainda, a proximidade entre a criança, o educador e as famílias como a chave para o bom funcionamento deste método implementado, constituindo, por isso, um desafio muito enriquecedor para todas as partes e que deve ser mantido em todo processo de ensino-aprendizagem, seja à distância ou presencialmente.

Por fim, importa mencionar o desafio inerente à avaliação das crianças, consequência do método de educação à distância. Concretizando, o apoio dado às crianças, em casa, era bastante díspar e, em alguns casos, grande parte do trabalho desenvolvido por estes contou com a ajuda dos seus familiares e/ou adultos cuidadores, muitas vezes até exclusivamente realizado pelos mesmos, o que dificultou significativamente o processo de avaliação. Tal como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 15), no documento referente à OCEPE, “avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” e, por isso, a grande dificuldade consistiu em perceber a veracidade dessa evolução.

As aprendizagens, ao longo da prática pedagógica, resultaram, essencialmente, de todos os desafios enfrentados e obstáculos ultrapassados ao longo do percurso. A procura de soluções que objetivaram proporcionar o melhor ao grupo de crianças tendo em conta as

suas especificidades como seres únicos e individuais foi, sem dúvida, uma grande aprendizagem que, obviamente, será constante ao longo da vida. Desta forma, fundamentando esta ideia de aprendizagem ao longo da vida, tal como referem Alheit e Dausien (2006, p. 177),

aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na Internet, tanto quanto quando refletimos e quando fazemos projetos. Pouco importa se essa maneira de nos formarmos é trivial ou requintada: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes “no longo curso” da vida.

Destaco, também, o desenvolvimento de competências digitais, necessárias para estimular o desenvolvimento holístico das crianças. Esta foi a maior aprendizagem desta prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância, uma vez que todas as ferramentas exploradas e implementadas serão uma mais-valia para uma futura prática docente pela forma como cativam e prendem a atenção das crianças.

Assim, e a partir desta adaptação necessária a uma nova realidade, considero emergente que todos os profissionais na área da educação trabalhem no sentido de se tornarem digitalmente mais competentes, uma vez que é necessário romper com o espírito antigo das instituições escolares e procurar outras formas de chegar a cada criança. Desta forma, tal como referem Silva e Behar (2019, p. 26), “o que se espera de um sujeito digitalmente competente é que este possa compreender os meios tecnológicos o suficiente para saber utilizar as informações, ser crítico e ser capaz de se comunicar utilizando uma variedade de ferramentas”.

Por fim, importa mencionar a percepção tida sobre a criança em ambiente familiar que é algo que dificilmente seria, num contexto presencial, tão perceptível como neste contexto de educação à distância. Ou seja, a criança no seu ambiente familiar face ao que conhecíamos dela no Jardim de Infância constituiu um conhecimento importante bem como bastante interessante e, por isso, uma grande aprendizagem ao longo da prática. Em alguns casos, conhecemos uma criança mais segura e participativa junto do seu ambiente familiar e, noutros casos, pelo contrário. Compreender o que causa tal disparidade é um grande e importante desafio para o educador de infância e, possivelmente, uma chave para chegar verdadeiramente à criança e, conseqüentemente, promover o apoio necessário para o seu desenvolvimento.

Em suma, num balanço geral, toda esta experiência inesperada e atípica que nos foi imposta acabou por se revelar uma grande fonte de aprendizagem, pois toda a prática educativa teve de ser repensada à luz de um problema que a todos nos transcendia. Assim, pensar no papel do educador de infância e no futuro da profissão tendo em conta as limitações que foram impostas e, simultaneamente, pensar em formas de entregar às crianças o melhor, constituiu a grande dualidade de todo este processo. Tal como refere Vieira (2011, p. 171), citando Nóvoa (1992): “É que ser professor [ou educador] obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste capítulo serão apresentadas as reflexões críticas e fundamentadas referentes às práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando o meu processo de desenvolvimento e aprendizagem ao longo deste percurso. Assim, este capítulo encontra-se dividido em dois tópicos: a Prática Pedagógica em 1.º CEB I e a Prática Pedagógica em 1.º CEB II. A reflexão, referente ao primeiro tópico mencionado, encontra-se dividida em quatro subtópicos, sendo estes: Caracterização do contexto educativo; O período de observação e recolha de dados; Planificação e intervenção educativa; Desafios e Aprendizagens neste percurso. Já a reflexão, referente ao segundo tópico mencionado, encontra-se dividida em cinco subtópicos, sendo estes: Caracterização do contexto educativo; O período de observação e recolha de dados; Planificação e intervenção educativa; O projeto “À descoberta do ambiente marinho”; Desafios e Aprendizagens neste percurso.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB I

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º CEB I, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizei a prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente com uma turma de vinte e quatro alunos do 2.º ano de escolaridade, ao longo do primeiro semestre – entre setembro de 2020 e janeiro de 2021. Desta forma, numa fase inicial

procedeu-se à observação e recolha de dados sobre o grupo de crianças, a escola e o meio. Posteriormente, numa segunda fase, evolui-se para o apoio à concretização das propostas de planificação da professora cooperante e, seguidamente, para a planificação e atuação em par de prática pedagógica. Por fim, dá-se a concretização, de forma rotativa, das propostas de planificação de cada mestranda.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A turma do 2.º ano de escolaridade era constituída por vinte e quatro alunos, sendo catorze deles do sexo masculino e dez do sexo feminino. As crianças que compunham a turma tinham entre sete e oito anos de idade e viviam, na sua maioria, na cidade de Leiria.

A turma era muito interessada, curiosa e, de um modo geral, atenta, demonstrando grande interesse em conhecer novas temáticas e em debater e partilhar temáticas já conhecidas. Relativamente aos gostos e interesses da turma, é de salientar que esta gostava de histórias, jogos interativos e músicas. Tendo em conta a observação realizada e as conversas com a professora cooperante, os pontos fortes desta eram, essencialmente, a motivação para a leitura e escrita e o desenvolvimento de competências ao nível da leitura, da escrita e da Educação Artística. Relativamente aos pontos fracos é essencial destacar o espaço físico da sala de aula pouco adequado e de pequena dimensão, para o número de alunos, condicionando o desenvolvimento de várias dinâmicas em sala de aula.

No que diz respeito às famílias, apenas três alunos provinham de agregados compostos por duas pessoas e as restantes de agregados constituídos por três a cinco pessoas. As idades dos pais das crianças da turma estavam compreendidas entre os vinte e oito e os quarenta e sete anos. Tendo em conta as características económicas das famílias, cinco alunos beneficiavam de Apoio Social Escolar (ASE). No decorrer do ano letivo, para além da professora titular, a turma contava ainda com o apoio de um professor de Apoio Educativo, de Expressão e Educação Musical, de Atividade Física, de Pentatlo, de Jogos de Tabuleiro, de Expressão Dramática e, ainda, com um terapeuta da fala. Dos alunos da turma, seis usufruíam de Apoio Educativo, quatro encontravam-se enquadrados no decreto-lei 54/2018, vinte permaneciam na escola para Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), seis usufruíam da Componente de Apoio à Família (CAF) e dois frequentavam Atividades de Templos Livres (ATL) fora da escola.

1.2. O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE DADOS

O período de observação e recolha de dados é essencial para o conhecimento do contexto educativo a integrar e, conseqüentemente, para uma melhor planificação e atuação, uma vez que o conhecimento das características do meio, da instituição e da turma, percebendo as particularidades de cada aluno, é imprescindível para tal. Indo ao encontro desta ideia, Escaraboto (2007) afirma que

conhecer o aluno nas primeiras semanas do ano letivo é fundamental não só para a adaptação da criança no contexto escolar, como também para que o professor saiba com quem e como vai trabalhar, delineando práticas e intervenções consistentes que venham ao encontro das necessidades individuais de cada um (p. 135).

No entanto, a observação e a recolha de dados no meio é um processo contínuo e uma constante ao longo da prática pedagógica. Importa referir que, tendo em conta a pandemia que o país e o mundo atravessa, a aproximação às crianças leva substancialmente mais tempo e dedicação. Uma vez que estas não conhecem, devido às máscaras, a cara das duas mestrandas que são elementos desconhecidos, que chegam à sua sala, e de quem têm de manter o distanciamento possível, tornando, por isso, todo este processo muito mais desafiante.

Concretizando, após a chegada à escola, conheci a sala de professores e a professora cooperante. Este foi um primeiro contacto muito agradável, uma vez que fui muito bem recebida, através de uma conversa informal onde pude ter uma melhor perceção da turma que iria acompanhar. Ao iniciar a aula, a professora cooperante fez-me chegar a sua planificação semanal, algo que foi crucial para a observação. Uma vez que, desta forma, foi-me possível prever os vários momentos de ensino-aprendizagem e o motivo pelo qual foram planeados por dada ordem, bem como perceber que tudo aquilo que o professor planifica pode e deve ser alterado no decorrer da sua ação, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Quanto às estratégias de observação e recolha de dados, construí grelhas de observação para facilitar o processo de recolha dos mesmos e contei, também, com a ajuda da professora cooperante que me disponibilizou o Projeto Curricular de Turma (PCT) que orientou todo o processo educativo.

1.3. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVA

O apoio à concretização das propostas de planificação da professora cooperante é uma evolução imprescindível para, mais à frente, se desenvolver autonomia nesse sentido. Esta fase é marcada pela transição da observação para a ação e, essencialmente, pela interação com as crianças no seu processo de ensino-aprendizagem. Percebendo-se um notório o trabalho em equipa, por parte das mesmas, pela capacidade que demonstram em compreender conceitos trocando impressões com os colegas, ajudando-se mutuamente. Assim, fundamentando a importância desta cooperação, observada, entre as crianças:

O ser humano cresce e desenvolve-se ao longo do tempo na e a partir da relação: nós existimos em relação, não havendo outra forma de nos constituirmos que não seja essa. É na interação ininterrupta com o mundo, desde o nascimento até o fim de sua vida, que o ser humano diferencia-se, transforma-se e desenvolve-se como uma pessoa com características próprias (Aguiar, 2014, p. 30).

Posteriormente, entra-se no processo de planificação e de atuação em par de prática pedagógica tendo em conta o conhecimento já obtido, nomeadamente quanto aos interesses e necessidades de cada criança e à dinâmica implementada pela professora cooperante. O grande desafio consistiu em executar o planificado, pela dificuldade em gerir os diversos ritmos de cada criança, consequência da inexperiência e do, ainda, pouco conhecimento sobre as mesmas. Contudo, a diversidade presente em qualquer grupo de crianças e, conseqüentemente, os vários ritmos de cada uma, devem ser tidos em conta e respeitados. Por isso, é fundamental pensar em estratégias, como a diferenciação pedagógica, para colmatar este facto incontornável e tão difícil de gerir. Fundamentando esta ideia, tal como refere Roldão (2003), citada por Tavares e Sanches (2013, p. 312):

Diferenciar passa, então, por conceder a cada aluno, de acordo com as suas potencialidades, a oportunidade de ter um lugar que é o seu, bem ‘desenhado’ no espaço do aprender, uma voz que é audível por todos e uma participação que se vê com nitidez e contribui para o crescimento cognitivo e social, próprio e dos seus pares. Diferenciar, incluindo, passa por uma estratégia de organização de grupos ou pares de níveis de aprendizagem diversos, a trabalharem numa tarefa organizada para rendibilizar essa diversidade.

A concretização, de forma rotativa, das propostas de planificação de cada mestranda é a fase mais extensa e desafiante do percurso em prática pedagógica, marcada por diversas dificuldades e significativas aprendizagens. Este período compreende a observação, da colega de prática pedagógica, e a planificação e atuação. Importa mencionar que a planificação é uma tarefa realizada sempre em parceria, que envolve a colega de prática pedagógica, a professora cooperante e a professora supervisora.

A observação, da colega de prática pedagógica, é imprescindível para o crescimento individual, e enquanto grupo, pois permite refletir sobre o que poderia ter decorrido de forma diferente, perceber quais as tarefas que se revelaram mais, e menos, difíceis para as crianças e compreender qual a área de intervenção onde revelou mais, e menos, dificuldades.

Desta forma, o papel da mestranda observadora não tem como objetivo julgar ou criticar a atuação do seu par de prática pedagógica, mas sim recolher dados, através da observação, que permitam refletir sobre a atuação. Para que, em parceria, possam crescer e amadurecer enquanto futuras professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Indo ao encontro desta ideia, Ninin (2009) afirma: “A proposta de um observador não é julgar, avaliar ou criticar o professor observado, ou ainda oferecer sugestões, mas, simplesmente, coletar dados através da observação, para posterior análise e discussão” (p. 367).

Observar permite perceber a evolução, da colega observada, de uma perspetiva que não é totalmente percebida pela colega atuante e vice-versa. O confronto e a reflexão das duas perspetivas obtidas são a chave para colmatar as dificuldades e superar os desafios e as inseguranças sentidas, dando lugar à aprendizagem e à construção de um ser humano e de um profissional mais rico e competente no exercício desta profissão.

A planificação, como referido, é realizada em cooperação pelos inúmeros benefícios que, esta partilha construtiva de ideias, tem para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Assim, planificar exige adequar o plano aos interesses e necessidades individuais, e plurais, das crianças objetivando uma construção transdisciplinar e integradora da mesma. Fundamentando esta ideia, e tal como refere Santos (2008, p. 75-76), acerca do desafio, que é a transdisciplinaridade, e a sua importância para as crianças:

Aplicados ao processo ensino-aprendizagem, os princípios holográfico e transdisciplinar tornam o aprender uma atividade prazerosa na medida em que resgatam o sentido do conhecimento

(perdido em razão de sua fragmentação e descontextualização). Esse é o desafio que se coloca na reconstrução da prática pedagógica.

A atuação corresponde à execução do planejado, onde é necessário desenvolver, continuamente, capacidades de improviso face ao inesperado, que o plano prévio não contemplou. As complexidades das variáveis implícitas, neste processo, e a forma como a mestrandia faz a gestão das mesmas, acaba por determinar se a planificação consegue, ou não, cumprir os seus objetivos.

Contudo, a ação para permitir o desenvolvimento de aprendizagens significativas, por parte das crianças, tem de ir ao encontro do que, naquele dia, faz sentido para as mesmas, desenvolvendo um olhar sobre a planificação como um instrumento meramente orientador e flexível. Assim, este período é inevitavelmente marcado por diversos desafios, mas, também, por aprendizagens significativas.

1.4. DESAFIOS E APRENDIZAGENS NESTE PERCURSO

As principais dificuldades ao longo da atuação consistiram na gestão dos vários ritmos inerentes a qualquer grupo de crianças e na articulação das temáticas de forma integradora e tendo em conta os interesses e necessidades das mesmas. Ajustar a ação às crianças, com todas as suas particularidades únicas e irrepetíveis, é de uma complexidade imensa, mas, simultaneamente, um exercício de extrema importância para o professor e para a escola da atualidade. Tal como refere Tavares e Sanches (2013, p. 310), a escola do século XXI deve “flexibilizar-se e adequar-se, indo ao encontro das características individuais dos alunos, das suas necessidades e potencialidades e fazendo da diferença uma mais-valia para o desenvolvimento de cada um, com benefícios claros para todos”.

Os desafios ao longo da prática pedagógica foram inúmeros e constantes, nomeadamente a necessidade de aprofundar, de forma contínua, conhecimentos específicos para uma melhor abordagem dos conteúdos e a necessidade de desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica.

A implementação de estratégias interativas e envolventes na abordagem das várias temáticas correspondeu, também, a um grande desafio pois uma dinâmica mais descontraída e interativa permite, efetivamente, captar a atenção das crianças e, uma vez que é na sala de aula que estas passam a grande maioria do seu tempo, é necessário desenvolver dinâmicas nesse sentido, reconhecendo os inúmeros benefícios para as

mesmas, criando condições para que os momentos de aprendizagem sejam cada vez mais prazerosos. Para que, desta forma, seja possível promover aprendizagens contextualizadas e significativas é necessário que estas radiquem no aspeto lúdico, mas, de acordo com Palma (2017, p. 206):

Embora os estudos sobre o valor do jogo e da brincadeira no contexto da sala de aula demonstrem a íntima relação e os benefícios da ludicidade no quadro das aprendizagens que fazem as crianças, sua cultura lúdica tem sido marginalizada, em grande escala, neste contexto.

Quanto às aprendizagens desenvolvidas destaco, essencialmente, o desenvolvimento da capacidade de improviso em certos momentos, aproveitando a capacidade de entreajuda da turma e situações pertinentes que foram surgindo, na abordagem das diversas temáticas bem como a capacidade de ajustar a ação aos interesses e necessidades da turma.

Nesse sentido, considero fundamental que o processo de ensino-aprendizagem da criança acompanhe o tempo da mesma e que envolva os seus interesses e necessidades, exigindo do professor um trabalho diário nesse sentido, refletindo continuamente, ou seja, tal como refere Pasqualini (2010, p. 174), “observa-se a preocupação em se adaptar a educação ao desenvolvimento, respeitando os prazos, o ritmo, as características do pensamento e da percepção”.

Em suma, ao longo de todo o percurso registei inúmeros progressos que resultaram das dificuldades enfrentadas, dos desafios superados e das aprendizagens realizadas, superando-me a cada dia no exercícios desta função que me preenche e onde procuro aperfeiçoar-me e reinventar-me a cada dia, de forma contínua e ao longo da vida. No fundo, importa reconhecer que a aprendizagem é um processo inacabado e constante. Uma vez que, durante este percurso, aprendemos com tudo aquilo com o qual nos envolvemos, pessoalmente e profissionalmente, havendo, por isso, aprendizagem ao longo da vida.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB II

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º CEB II, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizei a prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente com uma turma de vinte e um alunos do 4.º ano de escolaridade, ao longo do segundo semestre –

entre abril e junho de 2021. Desta forma, tal como habitualmente, numa primeira fase, procedeu-se observação e recolha de dados, posteriormente, ao apoio à concretização das propostas de planificação da professora cooperante e, seguidamente, à planificação e atuação em par de prática pedagógica. Finalmente, concretiza-se, de forma rotativa, as propostas de planificação de cada mestranda e, paralelamente, a observação da mestranda interveniente.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A turma do 4.º ano de escolaridade era constituída por vinte e um alunos, sendo onze deles do sexo masculino e dez do sexo feminino. As crianças que compunham a turma tinham entre nove e dez anos de idade e viviam, na sua maioria, na cidade de Leiria. Existia um aluno com uma retenção e quatro ao abrigo do decreto-lei n.º 54/2018.

O grupo de crianças era interessado e, de modo geral, participativo e empenhado, demonstrando interesses e conhecimentos sobre o mundo que os rodeia. Assim, generalizando, como pontos fortes da turma destacava-se a motivação para a aprendizagem, o interesse pelos diversos conteúdos trabalhados, o empenho na realização das tarefas propostas, a participação ao longo das aulas, o bom ritmo de trabalho, o conhecimento do mundo que os rodeia. Importa mencionar que, embora não fosse extensível a todas as crianças, algumas delas demonstravam bastante atenção e concentração ao longo do período de tempo da aula.

Relativamente aos pontos fracos da turma, destacavam-se alguns alunos com problemas de atenção e/ou concentração, com dificuldades de interpretação de enunciados escritos bem como na escrita autónoma e na ortografia. Embora não se aplique à generalidade das crianças, alguns alunos eram bastante conversadores. Particularizando, existiam dois alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, um aluno com inúmeras dificuldades na disciplina de Matemática e um aluno que demonstrava pouco empenho na realização da maioria das tarefas propostas.

Dos alunos da turma, dois usufruíam de Apoio Educativo, à terça-feira, de Português e quatro, à quinta-feira, de Matemática, estando dois destes alunos presentes nos dois apoios mencionados. Um dos alunos da turma, que possuía características que se inserem no Transtorno do Espectro Autista, usufruía de antecipação e reforço das aprendizagens bem como de apoio psicopedagógico.

A turma era caracterizada por um aluno, do sexo masculino, cuja língua portuguesa não era a língua materna, ao contrário das restantes crianças cuja língua materna era o português. Quanto aos alunos que almoçavam no refeitório, dez deles são rapazes e oito são raparigas, perfazendo um total de dezoito crianças. Relativamente aos alunos que frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nove eram rapazes e nove eram raparigas perfazendo, também, um total de dezoito crianças. No que concerne aos alunos que frequentavam a Componente de Apoio à Família (CAF), identificava-se um rapaz e três raparigas, perfazendo um total de quatro crianças. Nenhuma das crianças frequentava, fora da escola, uma instituição de Atividades de Tempos Livres (ATL). Por fim, quanto aos alunos que beneficiavam de Apoio Social Escolar (ASE), dois deles tinham o escalão A e um deles o escalão B, ambos do sexo masculino.

Como atividades, ou estratégias, de remediação utilizadas eram desenvolvidas com as crianças um conjunto de procedimentos que visavam colmatar as dificuldades sentidas pelas mesmas, tais como: o ensino individualizado por parte da professora cooperante; o apoio educativo; a educação inclusiva; a apresentação de tarefas motivadoras para os alunos; a adequação dos materiais, e tarefas propostas, às especificidades dos alunos; a realização de trabalho individual, em grupo e em turma; a pesquisa de informação sempre que suscitar alguma dúvida ou interesse por parte das crianças; a realização de atividades que promovam o desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita. A realização de atividades de compensação e de extensão de conhecimentos bem como exercícios que desenvolvessem a atenção e/ou concentração dos alunos eram também estratégias aplicadas para colmatar as dificuldades presentes na turma. Importa, ainda, mencionar que era solicitada a colaboração dos encarregados de educação, destes alunos, em todo o processo.

No decorrer do ano letivo, para além da professora titular, a turma contava ainda com outros professores e técnicos, nomeadamente uma professora de Inglês, uma professora de Educação Especial, uma professora de Apoio Educativo, um professor de Atividade Física, um professor de Pentatlo, uma professora de Música e, ainda, com uma psicóloga do agrupamento.

2.2. O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE DADOS

O período de observação, a recolha de dados assentou, essencialmente, em notas de campo diárias, de toda a informação necessária, bem como na consulta do Projeto

Curricular de Turma, fornecido pela professora cooperante. As notas de campo são um importante instrumento neste período inicial e ao longo da PPS, uma vez que permitem reunir com detalhe todas as informações recolhidas. Tal como afirma Agar (1980) e Lopes (1993), citados por Simões e Sapeta (2018, p. 52):

Dada a assumida extensão do trabalho de observação direta, as notas de campo afirmam-se como ferramentas privilegiadas de registo das observações e reflexões decorrentes (...). São um instrumento complexo que permitem detalhar as informações, observações e reflexões sugeridas no decorrer da investigação ou momento observado.

Ainda durante o período de observação, foi-me possível observar a metodologia utilizada pela professora cooperante, assente numa abordagem transdisciplinar dos conteúdos, à semelhança do trabalho observado em contextos anteriores, permitindo aos alunos uma visão global do saber, uma vez que se eliminam as barreiras estanques entre as várias áreas do conhecimento. Por exemplo, quando a professora cooperante abordava a compreensão leitora num determinado texto do livro de Português, partia desse mesmo texto para a exploração de outros conteúdos programáticos dentro da Matemática e do Estudo do meio. Assim, indo ao encontro desta ideia, Nicolescu (2000, p. 2) afirma:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Desta forma, este período de observação e recolha de dados foi fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica neste contexto, uma vez que, além da recolha dados no meio, este período permitiu, também, compreender o método de trabalho usado pela professora cooperante, com as crianças, bem como alargar possibilidades de exploração dos conteúdos tendo em conta os interesses e necessidades das mesmas.

2.3. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVA

No que diz respeito ao apoio às propostas de planificação da professora cooperante, espectava uma necessidade de atuação bastante superior, uma vez que, ao contrário dos alunos do anterior contexto, estes eram substancialmente mais autónomos e responsáveis. Assim, foi-me possível identificar uma grande evolução face aos anteriores contextos

pedagógicos que fiz parte, sendo evidente todo o trabalho desenvolvido pelos educadores e professores na formação de cidadãos ativos, autônomos e conscientes.

Neste enquadramento, os autores Martins et al. (2017, p. 5), no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, afirmam que “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autônomas e responsáveis e cidadãos ativos”.

A planificação e atuação em par de prática constitui uma etapa essencial e importante pois confere inúmeros benefícios, uma vez que a entreaajuda que o trabalho cooperativo pressupõe, possibilita um grande crescimento pessoal e profissional. Este trabalho, em cooperação, assentava na troca de ideais constante que visava pesquisar e selecionar as melhores possibilidades para que, os alunos, desenvolvessem aprendizagem significativas. Neste sentido, os autores Nunes e Ferreira (2013), afirmam que o trabalho cooperativo deve ser encarado como a realização de aprendizagens através da partilha.

A planificação e atuação individual, de forma rotativa, assume o período mais extenso em prática pedagógica bem como a observação realizada à mestranda interveniente. Assim, ao longo das várias intervenções individuais destaco o reformular de ideias durante a atuação, o principal desafio pois, muitas vezes, surgem dúvidas e questões que não foram previstas e às quais é necessário dar resposta. Por exemplo, na abordagem dos graus dos adjetivos foi planeada uma dinâmica, em grupo, que objetivava a construção de um quadro síntese. Contudo surgiram algumas dúvidas nesse sentido que exigiram uma sistematização e, posterior aplicação de estratégias para captar a atenção das crianças que permitissem, simultaneamente, esclarecer as dúvidas que surgiram, incluindo cada uma delas no processo, bem como as suas dúvidas particulares relativamente ao conteúdo. De acordo com Almeida (2002, p. 160):

Se o investimento a nível cognitivo ou dos conhecimentos deve se situar, cada vez mais, no ensinar o aluno a saber e a saber como fazer, ao nível da sua personalidade, dos seus afetos e dos seus sentimentos, o professor deve abandonar práticas que deixam os alunos negativamente marcados em termos de autoestima e de autoconceito, ou desmotivados por tudo o que possa significar “aprender”.

Quanto à observação do meu par de prática, aponto o seu inquestionável carácter enriquecedor, a nível pessoal e profissional, pois permite desenvolver aprendizagens significativas, mas na perspetiva de quem observa, obtendo-se, desta forma, uma visão mais alargada dos erros cometidos e das dinâmicas bem conseguidas. Desta forma, através da reflexão diária, relativa à atuação do meu par de prática, foi-me possível identificar aspetos, na atuação que desenvolvi anteriormente, que deveria melhorar bem como aspetos que deveria manter.

A professora cooperante, através dos *feedbacks* dados diariamente, contribuiu para esta reflexão diária desenvolvida em cooperação, tendo em conta a sua perspetiva de observadora e a sua vasta experiência profissional enquanto professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Fundamento a importância de observar e refletir sobre essas observações, Reis (2011, p. 9) afirma: “Torna-se necessário encarar a observação como uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática”.

Concretizando, a observação é imprescindível e, por isso, essencial à qualidade da intervenção pedagógica, permitindo, tal como referido, identificar os erros e refletir sobre as estratégias que se poderiam adotar. Por exemplo, algumas crianças da turma, regra geral, revelavam um comportamento desajustado sempre que se encontravam no espaço exterior. Perante este facto, o meu par de prática explicou como se iria processar toda a dinâmica no exterior, ainda, dentro da sala de aula. Esta abordagem do que era pretendido, ainda dentro da sala, permitiu que tarefa planeada se desenrolasse bastante bem, revelando-se, por isso, uma ótima estratégia a adotar futuramente. Assim, indo ao encontro desta ideia, Nodari (2012, p. 26) afirma: “Cumprer ressaltar ainda que a observação de aulas viabiliza o desenvolvimento didático-pedagógico e o amadurecimento do pensamento crítico-reflexivo”.

Aponto, ainda, a abordagem transdisciplinar desenvolvida com as crianças, ao longo da prática pedagógica, como um método de trabalho realizado de forma, cada vez mais, intuitiva com o decorrer do tempo. Este método implementado, permitiu-me desenvolver inúmeras capacidades reflexivas, relativas aos conteúdos abordados, através da pesquisa constante de informações, que visaram estabelecer conexões, que articulam os conteúdos abordados. Fundamentando esta ideia, tal como afirma Santos (2016, p. 53):

A concepção do tempo deve ser orientada para caminhos de interação dos saberes, de modo a quebrar o isolamento das diferentes áreas do saber, elucidar as suas mais diversas compreensões e permitir um entendimento mais abrangente e interligado sobre ele e as suas relações com o espaço (espaço-tempo) que, com os avanços tecnológicos e sincronismo moderno, tende a ter um papel relevante na orientação e mobilidade nos espaços físicos.

Assim, a importância da abordagem transdisciplinar dos conteúdos é inquestionável, assumindo uma condição essencial, à planificação e atuação, para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas. Assim, fundamentando a importância da abordagem transdisciplinar dos conteúdos: “O ser humano e o mundo que o cerca são coexistentes e interdependentes, inclusive as disciplinas organizadas por nós inicialmente de modo fragmentado só poderiam existir a partir do pensamento humano de acordo com suas experiências e inter-relações, desde sempre existentes” (Guedes, Machado, Brito, Brito & Machado, 2010, p. 27).

2.4. O PROJETO “À DESCOBERTA DO AMBIENTE MARINHO”

O projeto “À descoberta do ambiente marinho” surge do interesse das crianças pelos animais marinhos e pelo desenho e pintura do seu ambiente e silhueta. Este projeto, assente numa abordagem transdisciplinar, inicia com uma contextualização acerca dos animais marinhos selecionados pela turma, nomeadamente: o golfinho, a baleia, o cavalo-marinho e a tartaruga marinha.

Concretizando, num primeiro momento, a partir daquilo que as crianças já sabiam sobre estes animais marinhos, introduziu-se informações adicionais acerca de cada um deles bem como curiosidades e especificidades sobre os mesmos.

Após o aprofundar de conhecimentos acerca dos quatro animais marinhos mencionados, cada criança tenta desenhar livremente a silhueta de cada um deles, fazendo uso do lápis de grafite, inicialmente, e do lápis de cor, numa fase posterior, para colorirem os seus esboços. Numa etapa seguinte, procedeu-se ao desenho e pintura do animal marinho escolhido por cada aluno, através da imagem de um fragmento do mesmo, colado na folha de papel cavalinho, fazendo uso de técnica mista (Figura 4). Importa mencionar que, no quadro, foi exposta uma imagem real dos respetivos animais, no seu ambiente natural, para que pudessem ser visualizadas, pelos alunos, auxiliando todas as etapas do processo.

O projeto culminou com a exposição dos trabalhos desenvolvidos pela turma, numa primeira instância, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, no âmbito do Projeto de Intervenção e Animação Artísticas Maio Criativo, sendo, posteriormente, levada para a escola do 1.º CEB, local onde decorreu a PPS, e colocada no painel.

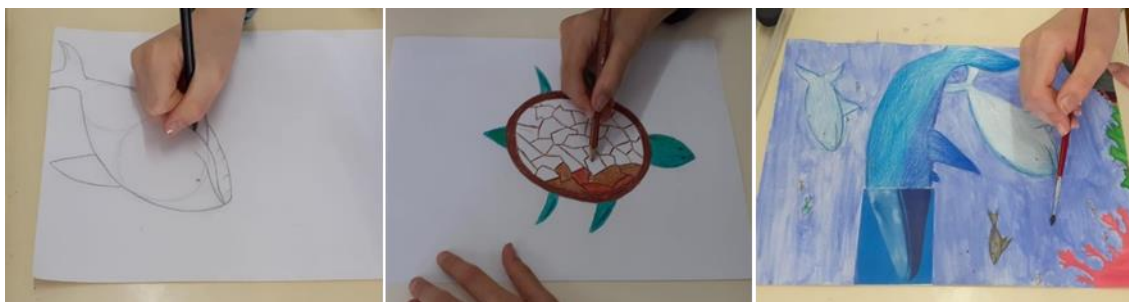


Figura 4 - Etapas do projeto “À descoberta do ambiente marinho”.

Tendo como ferramentas as linguagens artísticas, este projeto permitiu aos alunos: “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas”; “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos”; “Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação” (Ministério da Educação, 2018, p. 9). Desta forma, o interesse e o entusiasmo de todos os alunos, sem exceção, ao longo de todo o processo foi, sem dúvida, notório.

Assim, enquanto futura professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considero crucial a valorização do papel das artes na educação e o seu impacto benéfico no processo de ensino-aprendizagem pois “é imprescindível que compreendamos que a arte pode levar-nos para espaços dentro de nós mesmos a que não teríamos acesso de outra maneira” (Albano, 2000, citado por Silva, 2004, p. 101).

2.5. DESAFIOS E APRENDIZAGENS NESTE PERCURSO

Os desafios foram inúmeros e prenderam-se, essencialmente, pela gestão dos vários ritmos e necessidades dos alunos, pela flexibilização do processo de ensino-aprendizagem às diversas circunstâncias bem como pelo aprofundar de conhecimentos científicos e didáticos de forma contínua e, substancialmente, mais trabalhosa comparativamente aos anteriores contextos.

A gestão dos vários ritmos e necessidades dos alunos é um desafio, comum aos vários contextos, que é crucial na implementação da planificação, exigindo bastante flexibilidade durante a atuação bem como um conhecimento substancial das particularidades de cada aluno. Contudo, a cada dia surgiam novas estratégias, discutidas em cooperação com a professora cooperante, a professora supervisora e par de prática, para colmatar e tirar partido desta questão incontornável, estando presente em qualquer grupo, de forma mais ou menos acentuada, permitindo-me crescer cada vez mais nesse sentido. Tal como afirmam Clérigo, Alves, Piscalho e Cardona (2017, p. 100), citando Perrenoud (2020):

Deve-se deste modo adequar o ensino às características de cada criança, não se tratando apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito pela individualidade de cada ser humano. Segundo a sua perspetiva, a finalidade desta pedagogia visa reduzir o insucesso escolar, tendo como objetivo evitar que as escolas se transformem num sistema de exclusões sucessivas de alunos, em função por exemplo da sua origem ou cultura, de modo a colmatar essas desigualdades.

A capacidade de flexibilizar o ensino às circunstâncias e às particularidades de cada criança é um importante progresso a apontar ao longo de todo o percurso, ainda que se tenha revelado, inicialmente, uma grande dificuldade consequência do, ainda, pouco conhecimento da turma e do contexto. Assim, é crucial, para o processo de ensino-aprendizagem, compreender que “cada criança é única na sua forma de sentir e expressar-se” (Motta, Silva & Castro, 2010, p. 89), para que seja possível adaptar, continuamente, a atuação às especificidades de cada uma e às diversas circunstâncias, uma vez que nem sempre o planeado decorre como esperado por diversos fatores, muitos vezes, imprevisíveis.

O aprofundar de conhecimentos científicos e didáticos é uma constante ao longo da prática pedagógica, tendo um impacto significativo neste último contexto. Sendo uma turma muito curiosa e interessada em alargar os seus conhecimentos para além dos conteúdos abordados, é fulcral alimentar esses interesses e curiosidades mesmo que extrapolem o planeado. Para tal, o professor precisa de aprofundar os seus conhecimentos continuamente e de fazer uso da sua capacidade de improviso em sala de aula. Indo ao encontro desta ideia Escobar e Sanches (2016, p. 10), citando Nunes (2004, p. 119), afirmam: “O reconhecimento da existência de um carácter de improvisação na ação

pedagógica da sala de aula não sugere que o professor dispense a elaboração de um projeto ou de uma preparação prévia”.

Em suma, considero que esta experiência resultou numa grande evolução a vários níveis, proporcionando, desta forma, um enorme crescimento pessoal e profissional. A predisposição para aprender, superar os desafios e vencer as dificuldades, condição para crescer e progredir, sustentou todo o progresso percebido. Assim, ao longo da prática pedagógica realizada com esta turma do 4.º ano de escolaridade, foi-me possível alargar perspectivas relativamente ao futuro desempenho da função docente. Concretizando, tal como afirma Silva (2007, p. 119): “O professor, no exercício da arte de relação com o educando, é por natureza um mediador: mediador entre o conhecimento e o educando, [arquiteto] de pontes entre saberes e pessoas”.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta segunda parte do relatório, que diz respeito à dimensão investigativa, será apresentado o estudo realizado, nomeadamente como surgiu e o que motivou a sua realização. Assim, esta segunda parte encontra-se organizada em cinco capítulos que abordam a introdução à investigação, o enquadramento teórico do estudo, o enquadramento metodológico e a apresentação, análise e discussão dos resultados e, por fim, culmina com as considerações finais relativas ao estudo apresentado e desenvolvido.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Este capítulo introdutório encontra-se dividido em dois tópicos essenciais à contextualização do problema em estudo, sendo estes: Identificação e caracterização do problema de investigação; Questão e objetivos da investigação.

1.1 IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me possível conhecer um grupo de crianças, do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade. Assim, no decorrer da prática pedagógica comecei por observar atentamente o grupo, no geral, e cada criança, em particular, percebendo as suas diferentes formas de estar e os seus distintos interesses e necessidades. Desta forma, é importante equacionar que “cada criança constrói, reconstrói, a seu modo, no jogo, na aprendizagem, na interação, uma nova dimensão: um terceiro. Não se trata de copiar; de imitar, apenas. Há uma dimensão da autoaprendizagem, da autoformação e da (re)criação.” (Vieira, 2011, p. 124). Assim, esta dimensão deve ser considerada, para se perceber o envolvimento de cada criança, no seu processo de ensino-aprendizagem.

Contextualizando, observei no decorrer da prática pedagógica, que a avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, se realizava através da atribuição de cores como o vermelho, o amarelo, o verde e o azul que correspondiam, respetivamente, ao insuficiente,

suficiente, bom e muito bom desempenho, ao nível das atitudes da criança, ao longo do dia. A cor era atribuída pela professora cooperante, processo no qual as mestrandas se integraram, com o parecer do aluno quanto a essa atribuição. Esta estratégia parecia ser apreciada por algumas crianças (as que tinham facilidade em gerir as suas próprias atitudes e viam a estratégia como uma recompensa), mas também gerava desmotivação nas que tinham dificuldades em alcançar os resultados que ambicionavam, olhando a mesma como uma repreensão. Isto gerava um impacto negativo, observável, na forma como estas crianças se envolviam quotidianamente no seu processo de ensino-aprendizagem.

Senti, por isso, a necessidade de me debruçar sobre esta problemática, com o apoio da professora cooperante, com o intuito de tornar este momento da avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, um momento prazeroso e motivador para todas as crianças. Para isso, procurei refletir sobre as dificuldades sentidas pelo grupo de cinco crianças, em que este problema, de desmotivação, consequência das dificuldades em alcançar os resultados esperados, se verificava. A importância de definir com as crianças os parâmetros que devem ter em conta para obter um desempenho muito bom, bem como envolvê-las na criação de estratégias para a sua própria avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, constituíram os principais focos de reflexão para colmatar as dificuldades identificadas. Assim, procurei valorizar as premissas de que “as crianças são capazes de realizar diferentes tarefas, ter diferentes papéis, assumir responsabilidades, tomar decisões individuais e coletivas” (Trevisan, 2012, p. 355) bem como a ideia de que o processo de avaliação deve fornecer aos alunos informações claras e objetivas sobre o que devem e como devem aprender, definindo objetivamente o que esperamos deles. E, desta forma, identificar um conjunto de estratégias que permitissem a participação ativa e significativa (com envolvimento) das crianças no seu processo de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes. Nesse sentido, surgiu a questão de investigação e os objetivos que apresento de seguida.

1.2. QUESTÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta a identificação e a caracterização do problema de investigação, anteriormente elaboradas, pretendo definir os objetivos, que considero pertinentes, para o estudo desenvolvido a partir da questão: *Qual a influência da participação ativa de*

cinco crianças, do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, no seu processo de avaliação de desempenho ao nível das atitudes?

Fundamentando, “um problema de investigação é qualquer questão para a qual não se conhece resposta e se procura, pelo menos, uma solução, em qualquer domínio do conhecimento” (Morais, 2013, p. 2). Para tal, os objetivos que defini para o estudo em questão são:

1. Caracterizar as práticas de avaliação de desempenho ao nível das atitudes da professora cooperante;
2. Identificar e implementar estratégias que permitem a participação ativa das crianças no seu processo de avaliação de desempenho ao nível das atitudes;
3. Avaliar como a participação ativa de crianças, do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, no seu processo de avaliação influencia o seu desempenho ao nível das atitudes;
4. Refletir sobre o envolvimento e participação ativa das crianças no seu processo de avaliação de desempenho ao nível das atitudes.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

O presente enquadramento teórico do estudo pretende expor os temas em estudo relacionados com o problema de investigação identificado, unindo os textos escolhidos e incorporando o resumo crítico de cada um deles, reagrupando-os segundo os temas tratados e utilizando frases ou parágrafos de transcrição, entre os resumos, para dar mais destaque aos elementos comuns e aos divergentes. Finalmente, será dada uma perspetiva dos textos consultados relacionando-os, uns com os outros, e situando-os no problema em estudo (Fortin, 1996). Desta forma, o quadro de referência, neste caso, o quadro teórico, encontra-se implicado pois “é a estrutura lógica de encadeamento das ideias ou dos conceitos entre si”, formando “a ligação necessária entre a questão de investigação ou hipótese e o trabalho empírico” (Fortin, 1996, p. 69).

Nesse sentido, ao longo deste capítulo, serão desenvolvidos os seguintes referenciais teóricos, tendo em conta a presente investigação: O processo de avaliação; O papel do aluno no processo de avaliação: estratégias de envolvimento e participação ativa no

processo; O processo de avaliação no 1.º CEB: do enquadramento de referência às práticas atuais; O desenvolvimento e a aprendizagem da criança com 7 e 8 anos de idade.

2.1. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO: EXPLORAÇÃO DE SIGNIFICADOS

“A avaliação não é tudo; não deve ser o todo, nem na escola nem fora dela; e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas, também” (Meirieu, 1994 citado por Freitas, 2001, p. 51).

A avaliação está presente nos vários domínios da atividade humana, “seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (Chueiri, 2008, p. 51 citando Dalben, 2005).

O vocábulo avaliação, quando se refere a educação, pode significar diferentes realidades e esta não se define numa única direção (Freitas, 2001). Sendo uma prática organizada e sistematizada, esta realiza-se tendo em conta objetivos escolares explícitos e implícitos, refletindo normas sociais e valores. Desta forma, não operando por si mesma, esta é determinada pelas conceções que fundamentam dada proposta de ensino (Chueiri, 2008). Fundamentando, tal como afirma Caldeira (2000, p. 122):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

A avaliação como prática escolar não é uma atividade neutra ou somente técnica, sendo equacionada por um teórico modelo de mundo, ciência e educação que se traduz em prática pedagógica. Assim, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem surge da relação pedagógica, envolvendo intencionalidades, atitudes e habilidades de todos os atores envolvidos. Desta forma, sendo o professor o avaliador deste processo, atribuindo-lhe sentidos e significados, importa compreender as conceções pedagógicas subjacentes às atuais práticas de avaliação, em contexto escolar (Chueiri, 2008).

Relacionando as conceções pedagógicas e os significados da avaliação, ao longo do tempo, é possível apresentar quatro momentos. Num primeiro momento, a partir do

século XVI, convencionou-se que a avaliação e os exames, ou provas escolares, seriam equivalentes. Num segundo momento, com origem no século XX, através dos estudos de Thorndike, concebeu-se a avaliação como um processo de medida. Seguidamente, num terceiro momento, a avaliação é concebida como um instrumento para classificar e regular o desempenho do aluno. Por fim, num quarto momento, a avaliação é concebida para qualificar, tratando-se de uma concepção qualitativa da avaliação (Ibidem).

A prática de examinar para avaliar, ainda presente nas escolas, constituiu um enorme progresso na democratização e configuração de uma sociedade meritocrática (Chueiri, 2008). Contudo, apesar de reconhecer a utilidade e necessidade dos exames em diversas situações, Luckesi (2003), citado por Chueiri, (2008, p. 54) afirma que “a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios”.

A expansão de uma cultura de testes e medidas, na educação, conduziu à confusão entre os conceitos avaliar e medir nas primeiras décadas do século passado, uma vez que “embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados” (Chueiri, 2008, p. 55 citando Dias, 2003). Desta forma, segundo Hadji (2001), reduzir a avaliação à medida, ou à prova, implica aceitar a sua confiabilidade como instrumento de medida, desconsiderando que a subjetividade do avaliador pode ter interferência nos resultados dessa avaliação.

A classificação do desempenho do aluno por meio da avaliação, segundo Perrenoud (1999), tem em conta duas lógicas que podem coexistir: a avaliação formativa e a sumativa. A avaliação formativa debruça-se sobre o processo de apropriação dos saberes por parte do aluno e os caminhos por este percorridos, por meio da intervenção do professor, que objetiva promover a regulação das aprendizagens, revertendo eventuais fracassos por parte do mesmo. No caso da avaliação sumativa, esta está assente numa lógica ou concepção classificatória de avaliação que objetiva verificar se ocorreu, ou não, a aquisição de conhecimento por parte do aluno (Chueiri, 2008). Concretizando, na prática, estas lógicas coexistem entre si, contudo a diferença consiste na posição do educador/professor perante elas, utilizando a sua autonomia para definir o que valorizar no processo de avaliação (Sordi, 2001, citado por Chueiri, 2008).

A avaliação para qualificar surge como reação às concepções mais técnicas e quantitativas da mesma pois, em 1960, surgem vastas críticas aos modelos e práticas de avaliação nas escolas, o que acelerou o interesse pela perspectiva qualitativa da mesma, reconhecendo que os resultados dos testes não forneciam a informação necessária sobre o processo de ensino-aprendizagem (Saul, 1988 citado por Chueiri, 2008). Assim, esta concepção caracteriza-se pela “preocupação em compreender o significado de produtos complexos a curto e a longo prazos, explícitos e ocultos, o que requer uma mudança de orientação, uma troca de pólo: da ênfase nos produtos à ênfase no processo” (Saul, 1988 citado por Chueiri, 2008, p. 59). Importa mencionar que, apesar do avanço na avaliação escolar com a incorporação de uma abordagem qualitativa, esta não é ainda suficiente para uma reconstrução global da prática avaliativa (Chueiri, 2008), ainda que constitua um forte aliado à configuração de uma nova perspectiva de avaliação (Santos, 2008).

Surge, nesse sentido, o paradigma da avaliação emancipatória, uma concepção alternativa para a avaliação, assente numa abordagem qualitativa, “inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa” (Saul, 2008, p. 22). Assim, a avaliação emancipatória do processo de ensino-aprendizagem tem (i) uma função diagnóstica, (ii) favorece o autoconhecimento do aluno, (iii) contribui para que o aluno se torne o sujeito do seu processo de aprendizagem, (iv) tem propósitos e práticas de inclusão dos alunos, com compromisso com a educação democrática, (v) promove uma relação pedagógica democrática entre o professor e o aluno, (vi) auxilia o aluno a aprender e o professor a ensinar, permitindo-lhe reformular a sua ação, (vii) tem como prioridade os aspetos qualitativos do desenvolvimento do aluno, (viii) destaca o processo e o resultado da aprendizagem e (ix) é participativa (Saul, 2008). Desta forma, a avaliação, nesta concepção, assume-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma determinada realidade que se pretende transformar (Cosme, Ferreira, Sousa, Lima & Barros, 2020).

Neste enquadramento, Guba e Lincoln (1989), citados por Freitas (2001), enumeram quatro gerações na avaliação, isto é, “inicialmente, os avaliadores procuravam medir; na geração seguinte, a finalidade era descrever; na terceira geração, a avaliação tornou-se judicativa, e finalmente, a quarta geração promoveu uma avaliação privilegiando a resposta aos participantes, dialogando com eles” (p. 98). O autor supracitado deixa, ainda, em aberto a possibilidade de existir uma quinta geração de avaliadores pela

complexificação das relações interpessoais e pelas condições cada vez mais desafiantes do mundo pós-moderno (Freitas, 2001).

A primeira geração entende a avaliação como medida e envolve processos relacionados com a construção de testes cuja finalidade é medir a inteligência, constituindo um ato técnico e perfeito que apenas a falha humana pode colocar em causa (Cosme et al., 2020). O autor Fernandes (2004), citado por Cosme et al. (2020, p. 24), identifica as características desta concepção de avaliação afirmando que:

- “Prevalecem as funções sumativas, classificativas e seletivas da avaliação;
- O único objetivo de avaliação são os conhecimentos;
- Há pouca, ou nenhuma, participação dos alunos no processo;
- A avaliação é, em geral, descontextualizada;
- Privilegia-se a quantificação das aprendizagens em busca da objetividade e da neutralidade do professor (avaliador);
- A avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.”

Na segunda geração, a medida deixa de ser sinónimo de avaliação, passando a constituir um instrumento ao seu serviço, sendo utilizada para orientar e inserir alterações, ao invés de medir, descrever e apontar os pontos fortes e fracos (Cosme et al., 2020). Segundo Hadji (1994), citado por Cosme et al. (2020), esta concepção promoveu um avanço por apontar a necessidade de existir um referencial na avaliação e de esta se centrar não apenas nos produtos, mas também nos processos. Contudo, apesar de considerar os processos dá mais relevância aos resultados (Cosme et al., 2020).

A terceira geração, que concebe a avaliação como juízo de valor, surge com o propósito de colmatar falhas verificadas anteriormente. Assim, “a avaliação passa a ter como objetivo sustentar processos de tomada de decisões, de transformação e de ações concretas” (Cosme et al., 2020, p. 26). Assim, os currículos, os projetos e as aprendizagens tornam-se objeto de avaliação, verificando se obedecem aos critérios de qualidade que pretendem alcançar (ibidem).

A quarta geração de avaliação, tal como afirmam Guba e Lincoln (1989), citados por Cosme et al. (2020), pretende romper com as gerações anteriormente mencionadas. Assim, surgem diversas propostas alternativas às três gerações referidas como, por

exemplo, o paradigma de avaliação emancipatória, já referido anteriormente, tratando-se de uma avaliação envolvida com o futuro que parte de um crítico autoconhecimento da realidade e proporciona alternativas para a transformação da mesma (Cosme et al., 2020). Desta forma, tal como afirma Fernandes (2004), a quarta geração está assente em princípios, ideias e conceções que a concebem como algo relativo, onde o poder de avaliar é partilhado com os alunos e outros intervenientes, fazendo uso de várias estratégias, técnicas e instrumentos. Esta deve ser formativa e integrada no processo de ensino-aprendizagem, tem o *feedback* como elemento indispensável, serve para ajudar ao invés de julgar ou classificar, tem em conta os contextos, a negociação e o envolvimento dos participantes e, por fim, utiliza predominantemente métodos qualitativos, não excluindo os métodos quantitativos (Fernandes, 2004 citado por Cosme et al., 2020).

Em síntese, a evolução da conceção de avaliação acarretou uma complexificação crescente que certamente ainda proporcionará outras abordagens, congruentes com os novos desafios colocados, desenvolvendo-se em torno da sua função pedagógica, isto é, enquanto dimensão integrante no processo de ensino-aprendizagem (Cosme et al., 2020, p. 29).

2.2. O PAPEL DO ALUNO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO ATIVA NO PROCESSO

“Quando a criança é considerada uma “tábua rasa”, uma “folha em branco” na qual o ensino vem inscrever os conhecimentos, esta inscrição passa a ser a tarefa central do professor e o polo de gravitação da definição de objetivos educacionais” (Formosinho, 2013, p. 23).

A abordagem qualitativa da avaliação, com uma função diagnóstica, promove a participação ativa do aluno nesse processo, tendo um carácter inclusivo e democrático, permitindo ao professor ter como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos. Desta forma, esta avaliação auxilia o processo de ensino-aprendizagem ao invés de constituir um instrumento de mera classificação, favorecendo o sentido crítico do aluno que, ao não construir de forma passiva os seus conhecimentos, transforma-os em habilidades capazes de enfrentar de forma crítica a realidade social (Santos, 2008). Contudo, tal como afirma Santos (2008, p. 5), importa salientar que

a prática da avaliação diagnóstica só é possível, se compreendida e realizada dentro de uma [conceção] pedagógica progressista. Longe disso, ela pode ser reduzida a mera classificação

inicial, onde se agrupa alunos de acordo com o grau de dificuldades, transformando as práticas de sondagem-diagnóstica dos conhecimentos prévios em práticas de sondagem-diagnóstica das condições prévias.

Assim, segundo Marinho, Leite e Fernandes (2013), a avaliação torna-se relevante quando perspectivada como um meio que propicia o sucesso escolar, ou seja, quando é desenvolvida ao serviço da aprendizagem. Nesse sentido, “este entendimento de avaliação prevê, igualmente, uma pedagogia que promova a participação ativa dos alunos na sua própria formação e na sua autorregulação” (Marinho et al., 2013, p. 309). Concretizando, quando o ensino é centrado no aluno e este detém um papel ativo nesse processo não faz sentido a utilização de uma avaliação comportamentalista e dicotómica, isto é, sim ou não, realizou ou não realizou aprendizagens, pois é necessário respeitar o carácter progressivo das aprendizagens significativas que podem ser desenvolvidas pelos alunos (Moreira, 2011).

Desta forma, “é preciso dar opções aos alunos, trabalhar os conteúdos através de situações que façam sentido para os alunos, que sejam relevantes para eles. São sempre eles que decidem se querem aprender algum conhecimento de modo significativo” (Moreira, 2011, p. 7). Torna-se, por isso, necessário procurar formas de ensinar nas quais o professor fale menos e o aluno fale mais, participando de forma crítica no seu próprio processo de aprendizagem (ibidem). Indo ao encontro desta ideia, os autores Belotti e Faria (2010, p. 4) afirmam a este respeito que “o professor deve ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem junto ao aluno, em todo o contexto no qual ele está inserido, e estar em atualização continuada mediante as mudanças que ocorrem no mundo globalizado de hoje”.

Equacionando as conceções que permeiam a avaliação em contexto escolar e as mudanças que têm vindo a ocorrer nas conceções de educação que orientam a prática pedagógica é possível estabelecer uma clara relação (Chueiri, 2008). Por esse motivo, “a implementação de políticas educativas, aliada a uma atuação pedagógica atenta a conflitos, contradições, fissuras, fragmentos, vozes que constituem o panorama escolar, poderá dar novos sentidos à práxis da avaliação” (ibidem, p. 62).

As pedagogias participativas rompem com a pedagogia tradicional transmissiva, promovendo uma outra visão do processo de ensino-aprendizagem e dos papéis do aluno e do professor. Desta forma, os objetivos destas pedagogias participativas prendem-se

pelo envolvimento na experiência e pela construção de aprendizagens na experiência que deve ser contínua e interativa. Assim, a criança é vista como um ser competente e ativo e o professor tem o papel de organizar e ambiente, observando-a e escutando-a para que seja possível compreendê-la e dar-lhe respostas (Oliveira-Formosinho, 2013). Tal como afirma Formosinho (2013, p. 23), citando Oliveira-Formosinho (2007): “No modo participativo, bom aluno é o aluno envolvido, pois o envolvimento da criança nas atividades e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender”.

A avaliação alternativa, que incorpora uma pedagogia participativa e é de natureza descritiva, foca-se na forma como a criança processa a informação, como constrói os seus conhecimentos e como resolve os problemas, ao invés de se focar apenas nos produtos. Assim, a criança é observada em vários contextos e com frequência, tendo várias oportunidades para revelar as suas competências e a informação que resulta deste procedimento é impactante no desenvolvimento e modificação do currículo, com o objetivo de colmatar as necessidades da mesma, reconhecendo o que está e não está a resultar do ponto de vista educativo (Cardoso, 2013). Nesta avaliação, respondente e construtivista, incorpora-se um processo de construção negociado, interativo e dinâmico entre todos os intervenientes do processo (Cosme et al., 2020).

Neste enquadramento, ao ser incorporada na rotina diária, a avaliação alternativa não interrompe o processo educativo e, além disso, a criança é, ainda, encorajada a refletir e a avaliar o seu próprio trabalho, envolvendo-se na sua própria avaliação e no conhecimento do currículo, isto é, naquilo que é esperado que ela aprenda. Desta forma, esta engloba, também, estratégias de metacognição, permitindo a consciencialização da criança relativamente à sua própria aprendizagem, implicando-a cada vez mais nela (Abrecht, 1994 citado por Cardoso, 2013).

Indo ao encontro desta ideia, os autores Zabalza (2004), Gullo (1997), Kartz (1997), Shores e Grace (2001), citados por Cardoso (2013, p. 87), acrescentam o importante conceito de autoavaliação pois a criança, ou o aluno, deve ser “assistida na avaliação do seu próprio progresso, já que a criança se autoavalia quando realiza diferentes experiências de aprendizagem, mede as suas possibilidades, conhece as suas incapacidades e vai elaborando um conceito sobre si mesma”. Assim, ao realizar tarefas específicas de autoavaliação e de coavaliação, o aluno é implicado e responsabilizado pelo desenvolvimento das suas competências, diversificando os intervenientes no

processo de avaliação e alterando a tradicional distribuição de poderes atribuída na escola (Cosme et al., 2020).

Importa mencionar, ainda, que, apesar de integrada num contexto, a avaliação da criança tem um carácter individual, não se realizando com a finalidade de comparar resultados e classificá-los, mas, sim, de obter informação com critérios exclusivamente individuais acerca do seu próprio progresso (Cardoso, 2013).

Considerando todos os aspetos mencionados, importa reter a importância e a necessidade de se alargar perspetivas a pedagogias participativas e a formas de avaliar alternativas, colocando-as efetivamente em prática na sala de aula, isto é, que todo o avanço que se tem vindo a fazer em teoria se traduza, de facto, na prática pedagógica. Integrando, cultivando e incentivando continuamente a participação ativa do aluno no seu processo de avaliação, tornando-a libertadora ao invés de opressora, pelos benefícios que confere ao seu processo de desenvolvimento enquanto ser único e individual e, conseqüentemente, pelo impacto benéfico no processo de ensino-aprendizagem. Tal como afirma Carvalho (2006), citado por Bertagna, Mello e Polato (2014, p. 255):

Historicamente, a palavra avaliação tem sido associada a julgamento autoritário, prova, erro, fracasso, reprovação e, ainda hoje, apesar do avanço teórico no campo da avaliação educacional, apesar dos novos paradigmas que enfatizam o carácter emancipatório, libertador, da avaliação, a prática pedagógica resiste em romper com uma cultura avaliativa que aprisiona, domestica, adestra, aliena, oprime.

2.3. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO 1.º CEB: DO ENQUADRAMENTO DE REFERÊNCIA ÀS PRÁTICAS ATUAIS

“Difícilmente se poderão fazer progressos assinaláveis num domínio tão intrinsecamente pedagógico como é o da avaliação, sem investigar as suas relações com a aprendizagem, com o ensino e com as dinâmicas e ambientes existentes nas salas de aula” (Fernandes, 2011 citado por Cosme et al., 2020, p.53).

Para operacionalizar e sustentar a organização do trabalho pedagógico, importa consultar os documentos orientadores, tendo em conta a legislação atual, da ação pedagógico-didática. Assim, ao refletir sobre os mesmos é possível compreender o modo como cada um deles pode potenciar a promoção de aprendizagens significativas por parte dos alunos

(Cosme et al., 2020). Desta forma, importa apresentar os documentos, evidenciando a sua finalidade, para uma melhor percepção do processo de avaliação no 1.º CEB, à luz das práticas atuais, retendo as ideias principais.

O currículo do ensino básico pretende assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, ao longo dos vários anos de escolaridade, definindo um conjunto de conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos (“Decreto-Lei n.º 139/2012”, 5 de julho de 2012, p. art. 5.º). Assim, o Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho de 2018, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Ao nível da avaliação das aprendizagens, define-se uma avaliação sustentada por uma dimensão formativa que objetiva a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, num processo contínuo de intervenção pedagógica que explicita as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação. Define-se, desta forma, uma avaliação que “orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (“Decreto-Lei n.º 55/2018”, 6 de julho de 2018, p. art. 22.º).

Concretizando, o *feedback* é uma componente do processo de avaliação formativa, entendida como um processo pedagógico contínuo, assente numa lógica de diálogo e questionamento, de forma produtiva, entre o professor e o aluno, que se encontra integrado no processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2020 citado por Cosme et al., 2020). Desta forma, o *feedback* de qualidade contribui, também, para a participação ativa do aluno no seu processo de avaliação pois “o poder e impacto do *feedback* dependem da qualidade e da utilidade com que são mobilizados, contribuindo para um envolvimento direto da participação dos alunos no seu processo de aprendizagem” (idem, p. 46).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, encontra-se estruturado em princípios, visão, valores e dez áreas de competências, constituindo um documento de referência para a organização do sistema educativo e para o trabalho desenvolvido pelas escolas, cooperando para a convergência e a articulação das decisões intrínsecas às várias dimensões do desenvolvimento curricular (Martins et al., 2017). Contudo, a operacionalização do documento mencionado implica alterações nas práticas pedagógicas e didáticas, entre as quais: (i) “promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao

aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores”; (ii) “criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente”; (iii) “valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade” (Martins et al., 2017, p. 31). Importa mencionar que este documento, de base humanista, “respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social” (Martins et al., 2017, p. 8).

No aspeto da avaliação que enquadra a educação inclusiva são estabelecidos “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (“Decreto-Lei n.º 54/2018”, 6 de julho de 2018, p.art. 1.º). No entanto,

uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos (“Decreto-Lei n.º 55/2018”, 6 de julho de 2018).

Nesse sentido, a promoção de uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem está assente “numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no caráter formativo da avaliação, de modo que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos” (“Decreto-Lei n.º 55/2018”, 6 de julho de 2018, p. art. 4.º).

Importa referir, ainda, as Aprendizagens Essenciais que se definem como a “orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, em cada ano de escolaridade ou de formação” (“Decreto-Lei n.º 55/2018”, 6 de julho de 2010, p. art. 17.º).

Tendo em conta os documentos curriculares em vigor e os referentes normativos, é possível compreender que a avaliação, tendo uma vertente sistemática e contínua, “(...) fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria

do processo de ensino e de aprendizagem” (“Despacho Normativo n.º 1-F/2016”, de 5 de abril, p. art. 3.º). Segundo este despacho normativo, a avaliação compreende três modalidades (diagnóstica, formativa e sumativa), sendo a avaliação formativa a principal modalidade e da competência dos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica de cada escola definir para cada modalidade de avaliação, os procedimentos mais adequados a adotar (“Despacho Normativo n.º 1-F/2016”, de 5 de abril, p. art. 9.º e 11.º).

No que concerne à avaliação das atitudes, implicada no presente estudo, esta constitui um dos temas mais controversos na avaliação, uma vez que a interpretação sobre o que é um bom aluno, ou um aluno com um bom comportamento, depende de interpretações muito subjetivas. Desta forma, é proposto a cada escola a definição, de acordo com o projeto educativo, das atitudes que pretendem que os alunos desenvolvam (Cosme et al., 2020), tendo em conta a sua idade e nível de desenvolvimento e, deste modo, os descritores utilizados podem alargar-se e aprofundar-se consoante o ano de escolaridade (Fernandes et al., 1993 citado por Cosme et al., 2020). Assim, é fundamental “que a avaliação se ocupe de favorecer aprendizagens, contando para isso com comportamentos que auxiliem esse processo” (Soares, 2019 citado por Cosme et al., 2020, p. 128). No entanto, por se entender o aluno como um ser holístico, esta avaliação deve ser realizada por toda a equipa pedagógica para que cada docente reflita e analise o aluno numa lógica de formação integral e, ainda, participe da reflexão acerca do que se entende por cada um dos domínios da dimensão socio afetiva (Cosme et al., 2020).

Neste enquadramento, ao analisar o perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, destaco que este tem o dever de (i) “[promover] a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola”, (ii) “[avaliar] com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e [desenvolver] nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem” e (iii) “[promover] a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (“Decreto-Lei n.º 241/2001”, 30 de agosto de 2001).

2.4. O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM 7 E 8 ANOS DE IDADE

“Desde a [concepção] no útero materno até ao momento em que morre, o ser humano vive num processo caracterizado por constantes mudanças. Este processo de mudança, que resulta da interação entre as características biológicas de cada indivíduo e os fatores contextuais onde o indivíduo se encontra inserido (sociedade e cultura), é denominado por desenvolvimento humano” (Matta, 2001; Núñez, 2005; Papalia et al., 2001; Portugal, 2009; Tavares et al., 2007 citados por Dias, Correia & Marcelino, 2013, p. 10).

A aprendizagem é definida por Mazur (1990), citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007), como uma mudança que ocorre numa pessoa tendo como causa a experiência. É, por isso, uma construção pessoal que resulta de um processo experimental, interior ao indivíduo, traduzindo-se numa modificação de comportamento (Tavares & Alarcão, 2002 citados por Tavares et al., 2007). O desenvolvimento potencia a aprendizagem e “a aprendizagem resulta em desenvolvimento quando a criança aplica as operações mentais, apreendidas em uma dada situação, em outras diferentes, e o faz com desenvoltura” (Campaner, Bellanda & Faria, 2002, p. 118-119). Assim, uma vez que todos os seres humanos aprendem desde o seu nascimento, a aprendizagem e o desenvolvimento encontram-se inseparavelmente relacionados (Slavin, 2003 citado por Tavares et al., 2007).

A faixa etária compreendida entre os seis e os onze/doze anos, integra a fase designada por *período escolar*, uma vez que, de um modo geral, em praticamente todas as culturas, as crianças já se encontram disponíveis e preparadas para a aprendizagem formal. Assim, o desenvolvimento físico ocorre, geralmente, de forma discreta e livre de problemas que possam gerar grande ansiedade, proporcionando a aquisição de inúmeras habilidades físicas. Quando ao desenvolvimento cognitivo, este já permite a realização de aprendizagens rápidas com entusiasmo, perseverança e curiosidade, que, por vezes, no futuro podem diminuir bem como um pensamento lógico, ainda que não muito abstrato. Nesta fase, tendo em conta o contexto social, os pais são heróis, os professores são justos e os amigos leais. No que concerne ao raciocínio moral e ao comportamento da criança, nesta fase parece haver uma clara distinção entre o certo e o errado, sem a ambiguidade que complexifica esta distinção na adolescência (Tavares et al., 2007).

2.4.1. O DESENVOLVIMENTO FÍSICO

O período escolar é uma fase marcada pelo aperfeiçoamento de capacidades físicas já adquiridas e pela aprendizagem de novas habilidades, por exemplo, ler e escrever. Comparativamente a qualquer outro período até à adolescência, este é aquele que se processa de forma mais lenta, ou seja, as crianças crescem lentamente. A oscilação de tamanho, forma e maturação corporais é condicionada pelo código genético, pela nutrição, pelo agregado familiar e pela estrutura da sociedade onde a criança se insere (Tavares et al., 2007).

No que concerne ao desenvolvimento motor, as crianças estão aptas a desempenhar qualquer função, exceto aquelas que exigem níveis de esforço e abstração a desenvolver em etapas posteriores. A especificidade sexual, isto é, se é rapaz ou rapariga, não interfere nos seus potenciais motores, muito semelhantes, e as diferenças que possam existir entre as mesmas derivam, essencialmente, de fatores genéticos, de maturação e ambientais. A motricidade grossa e fina torna-se, neste período, fundamental para praticar atividades e desenvolver de aprendizagens escolares (ibidem).

2.4.2. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A capacidade cognitivas das crianças, ao longo deste período, é perceptível pois encontram-se ativas no desempenho das tarefas. Geralmente, entre os seis e os doze anos, as crianças aprendem com alguma velocidade e facilidade os conteúdos abordados na escola e memorizam facilmente partes de músicas, livros e filmes (Berger, 2000 citado por Tavares et al., 2007). Segundo os autores mencionados, o sentido do “jogo de pensamento” é adquirido e, por isso, as crianças concebem o pensamento e a aprendizagem como um desafio intelectual, percecionando que “o pensamento envolve a planificação, a procura de uma lógica de ação, a construção de alternativas e a consistência na sua resolução” (idem, p. 59).

Para Piaget, entre os seis/sete e os onze/doze anos, a criança encontra-se a desenvolver o pensamento concreto, isto é, no *estádio das operações concretas*. O pensamento torna-se mais lógico, capaz de realizar operações mentais, e menos egocêntrico e intuitivo, tornando-se reversível, flexível e mais complexo, conseguindo avaliar e estabelecer relações de causa-efeito, principalmente se o objeto se encontrar à sua frente, podendo observar as suas transformações (Tavares et al., 2007).

O pensamento reversível permite que a criança entenda as operações, compreendendo que é possível somar e subtrair, relacionando-as. A conservação da matéria sólida, noção adquirida por volta dos sete anos, ou líquida, adquirida aos oito anos aproximadamente, permite que a criança recorra ao raciocínio lógico e reversível, utilizando a inferência lógica, ou seja, chegando a conclusões através de evidências por vezes não visíveis (ibidem). Tendo em conta as características do pensamento operatório, neste estágio cognitivo, a criança já compreende a relação entre a parte e o todo, tem a noção de tempo, espaço e velocidade, realiza operações de classificação e seriação e adquire a noção de conservação do número (Monteiro & Santos, 1996a citados por Tavares et al., 2007).

2.4.3. O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

A criança nesta faixa etária, integrada no período escolar, interage com os seus pares, professores e outros adultos do contexto social em que se insere e, por isso, descobre novas regras, rituais e autoridades bem como uma nova liberdade, inúmeras e novas oportunidades, e amizades. Com a expansão do mundo social, há uma maior percepção de conflitos e de momentos de ansiedade, especialmente em contexto familiar. Por exemplo, crianças que no seu ambiente familiar estão envolvidas em tragédia, pobreza, divórcio e abusos de álcool ou drogas, desenvolvem estratégias para lidar com as situações que têm um impacto significativo no desenvolvimento da personalidade das mesmas (Tavares et al., 2007).

Durante este período as crianças, ao construírem um complexo quadro de características físicas, intelectuais e sociais de si mesmas e das pessoas que as rodeiam, dão continuidade e aperfeiçoam a construção do seu autoconceito, construindo um padrão de respostas perante o seu contexto social, reconhecendo a importância dos outros nas suas vidas (ibidem).

Segundo a perspectiva freudiana, este período é definido como estágio de latência, compreendido entre os cinco/seis anos e a puberdade, e é marcado por um processo designado por amnésia infantil, caracterizado pelo esquecimento dos acontecimentos e sensações anteriormente vividos. A diminuição da atividade sexual, parcial ou total, dando lugar ao desenvolvimento de capacidades e aprendizagens escolares, sociais e culturais como, por exemplo, a compreensão dos papéis sexuais na sociedade que integra são, também, marcos neste estágio. Importa mencionar que, a preocupação com questões

morais e a existência do superego, controlam o libido da criança que manifesta sentimentos de vergonha e pudor (Tavares et al., 2007).

Segundo Erikson, expandindo as ideias de Freud, a questão central, presente neste período, consiste na existência do conflito psicossocial indústria vs inferioridade. Para o autor o conceito de indústria é utilizado para simbolizar a produtividade, o desenvolvimento, a aprendizagem e a competência. Assim, esta fase caracteriza-se por uma forte atividade por parte da criança que investe as suas capacidades nos vários contextos, sendo recompensada por esse esforço. Contudo, tem sentimentos de inferioridade e de inadequação por não se sentir segura quanto às suas capacidades ou por não se sentir confiante e reconhecida socialmente. Desta forma, uma resolução positiva desta crise permite o desenvolvimento de capacidade e método, refletindo-se numa autoimagem positiva bem como numa maior motivação para resolver problemas e realizar aprendizagens novas (ibidem).

O marco central deste período para a criança é o estabelecimento de amizades, pois através delas aprendem conceitos sociais e desenvolvem estratégias de interação social e, progressivamente, a sua autoestima. O grupo de pares vai-se tornando cada vez mais importante para a criança bem como a sua conformidade no mesmo. Assim, o estatuto da criança no seu grupo de pares é influenciado pela sua capacidade de ajustamento ao mesmo. Dependendo dos valores pelos quais o grupo é regido, as crianças mais entusiasmadas, cooperativas, responsivas, com um bom desempenho escolar e capacidades desportivas tendem a ser mais populares no seu grupo. Em contrapartida, crianças que participam menos tendem a ser menos populares entre os seus pares, podendo gerar ansiedade e diminuição da sua autoestima (ibidem). Desta forma, “o modo como cada criança lida com estes problemas depende do número e da natureza de situações ansiosas que possa ter vivenciado, da consciência das suas capacidades e, não menos importante, do suporte social que recebe” (Tavares et al., 2007, p. 63).

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, destinado ao enquadramento metodológico do estudo, pretende-se desenvolver aspetos relacionados com a metodologia do mesmo. Para tal, serão apresentados os seguintes tópicos: Opções metodológicas; Contexto e participantes do

estudo; Técnicas e instrumentos de recolha de dados; Procedimentos; Método de análise de dados.

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Os paradigmas de investigação podem ser de natureza quantitativa ou de natureza qualitativa, sendo que, uma determinada investigação, tendo em conta o que está a ser investigado, acaba por se posicionar perante um deles. Contudo, apesar das suas diferenças, estes não são incompatíveis, podendo haver articulação entre os dois, tal como afirma Pardal e Lopes (2011, p. 26),

mesmo sendo certo que alguns investigadores de ambos os campos acentuam as diferenças entre os dois paradigmas e optem claramente por um ou por outro como se aqueles se excluíssem mutuamente, a tendência vai crescendo no sentido da assunção da complementaridade investigativa entre ambos, ao mesmo tempo que se enfatiza uma ou outra das estratégias de investigação.

A investigação quantitativa caracteriza-se pelo distanciamento do investigador em relação ao objeto em estudo, recorrendo às vastas técnicas estatísticas, procurando uma regularidade e uma constância dos fenómenos, permitindo “aos investigadores a sua observação rigorosa e o estabelecimento de leis explicativas de relações causa-efeito existentes entre variáveis” (Pardal & Lopes, 2011, p. 23).

A investigação qualitativa, contrariamente ao paradigma quantitativo, caracteriza-se pela participação do investigador, podendo condicionar o estudo dado o seu envolvimento. Assim, “o meio natural do fenómeno na sua observação é o traço mais marcante deste paradigma e a ele estão associadas as suas grandes características: a observação participante e a ênfase no processo de investigação” (Pardal & Lopes, 2011, p. 23), distinguindo-o, por isso, do paradigma quantitativo.

Neste enquadramento, tendo em conta o problema de investigação selecionado, o paradigma investigativo que se privilegia no estudo é o qualitativo. Este posicionamento deve-se ao facto de o estudo exigir o envolvimento do investigador ao longo de todo o processo, através da observação participante, requerendo a sensibilidade do mesmo na procura de respostas e estratégias adequadas. Desta forma, estamos perante um estudo

que requer “preocupação com a compreensão dos acontecimentos” e a “valorização dos significados” (Pardal & Lopes, 2011, p. 26).

Relativamente à adequação do paradigma qualitativo aos objetivos da investigação já definidos, todos eles envolvem o método mencionado, uma vez que requerem do investigador um grande envolvimento no estudo, envolvendo a sua capacidade de compreensão, interpretação e sensibilidade face aos fenómenos observados e, também, face à complexidade do problema em investigação. A respeito disto Pardal e Lopes (2011, p. 23), citando Stake (2009), afirmam que o paradigma qualitativo privilegia “a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe”. Nesse sentido, este paradigma socorre-se “de técnicas tão variadas como a semiótica, a hermenêutica, a observação participante, a análise de artefactos e outras, sem esquecer a própria estatística, mesmo se apenas de forma subsidiária” (Pardal & Lopes, 2011, p. 23), técnicas essas que, em parte, serão utilizadas para alcançar os objetivos do estudo, em questão, dado o carácter subjetivo da investigação.

Assim, apesar do estudo em causa se posicionar perante um dos paradigmas, no caso, o qualitativo, importa salientar que ambos se preocupam com a “valorização da validade da investigação, independentemente da metodologia que mais os orienta: a credibilidade dos resultados juntos de terceiros e dos elementos que foram objeto de estudo e a transferibilidade dos resultados” (Pardal & Lopes, 2011, p. 25).

Sendo esta uma investigação realizada com um grupo de cinco crianças, em que se pretende estudar a influência da participação ativa destas no seu processo de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, está-se perante um estudo de caso exploratório. De acordo com Fortin (2006), este pretende examinar de forma completa e detalhada um dado fenómeno relacionado com uma entidade social que “pode ser um indivíduo, um grupo, uma família, uma comunidade ou uma organização” (p. 241).

3.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

A presente investigação tem como sujeitos, ou participantes, cinco alunos, do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB de uma escola pública da região de Leiria. Definiu-se esta amostra por conveniência, uma vez que as crianças escolhidas demonstravam algum desânimo e frustração perante os seus resultados, face às estratégias de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, implementadas pela professora cooperante. Assim, o

grupo de cinco crianças envolvido na investigação, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, é composto por quatro alunos do sexo masculino e uma aluna do sexo feminino e frequentam o 2.º ano de escolaridade, numa turma composta por vinte e quatro alunos na região de Leiria.

Segundo o Projeto Curricular Turma, neste grupo de cinco crianças, três delas estão enquadradas no decreto-lei n.º 54/2018, sendo que duas delas usufruem, também, de apoio educativo consequência de dificuldades comportamentais demonstradas, condicionando negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

As crianças envolvidas no estudo, antes de ingressarem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, frequentaram a Educação Pré-Escolar, uma delas ingressou aos dois anos de idade, três delas aos três anos de idade e a restante aos quatro anos.

Quanto às disciplinas preferidas, três crianças apontam a Matemática, uma delas aponta o Estudo do Meio e a restante o Português. As cinco crianças frequentam, após o horário letivo, atividades extracurriculares, apenas uma delas frequenta as Atividades de Tempos Livres fora (ATL) da escola e outra delas usufrui da Componente de Apoio à Família (CAF).

Relativamente ao enquadramento sociofamiliar, todas as crianças residem em Leiria, os seus pais têm idades compreendidas entre os trinta e um e os quarenta e cinco, com habilitações compreendidas entre o sexto ano de escolaridade e o grau de licenciado, e apenas uma criança beneficia de Apoio Social Escolar (ASE) com o escalão A.

Além das cinco crianças, participou também na investigação a professora cooperante responsável pela turma onde estavam integradas as cinco crianças participantes pois, além do acompanhamento e apoio ao longo de todo o processo desenvolvido, nos dias em que não havia prática pedagógica na instituição, esta dava continuidade à investigação. A professora, que acompanha esta turma desde o 1.º ano de escolaridade, tem, atualmente, quarenta e dois anos de idade e exerce a sua profissão há dezanove anos. No entanto, particularizando esta escola da região de Leiria, onde se desenvolveu a presente investigação, a professora conta já com dois anos de serviço a lecionar.

No que concerne à sua formação inicial e à escola de formação onde estudou, a professora desta turma do 2.º ano de escolaridade, tem a Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo do

Ensino Básico, tendo-se formado, no ano de 2001, na Escola Superior de Educação da Guarda, exercendo a sua profissão enquanto docente desde então.

Ao longo do seu percurso, no desempenho da função docente, já trabalhou em diversos distritos do país, nomeadamente, Coimbra, Leiria e Santarém. No distrito de Coimbra trabalhou ao longo de quatro anos, no distrito de Santarém permaneceu por um ano letivo e, por fim, no distrito de Leiria, onde permanece atualmente, já trabalha há catorze anos. Importa mencionar, ainda, que a docente integra, há dois anos, o Quadro de Zona Pedagógica (QZP).

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Tendo em conta a minha questão de investigação e os objetivos que delinee para a mesma, destaco como técnicas e instrumentos de recolha de dados: (i) a observação não participante num primeiro momento e, posteriormente, a observação participante, utilizando notas de campo, (ii) a análise documental do Projeto Curricular de Turma e das cadernetas das cinco crianças envolvidas no estudo e (iii) a entrevista e o questionário fazendo uso dos respetivos guiões construídos.

Justificando estas opções, a observação é utilizada “quando o objeto do estudo a empreender requer dados que dificilmente podem ser obtidos de outra forma para além da observação. Certos estudos necessitam de uma tal abordagem, como é o caso da investigação junto de crianças” (Fortin, 1996, p. 242). Contudo, a observação participante, tem um forte envolvimento associado, por parte do observador, pois “o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo. Daí definir-se como uma técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (Dias, 2009, p. 197).

O uso da análise documental, prende-se por ser uma técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação (Pardal & Correia, 1995), sendo muito útil, uma vez que, neste caso, complementa a informação obtida por outros métodos (Duffy, 1997).

Quanto à entrevista, esta pretende apoiar a reflexão sobre todo o processo, nomeadamente perceber qual a influência da participação ativa de crianças, do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, no seu processo de avaliação de desempenho ao nível das atitudes, uma vez que “é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e

os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas” (Fortin, 1996, p. 245). Por fim, o questionário tem por objetivo, tal como a entrevista, dar suporte à reflexão sobre o processo desenvolvido pois “o questionário tem por objetivo recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações conhecidas, sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões” (Fortin, 2006, p. 380).

Quanto ao papel que irei desempenhar na investigação em causa, sendo este um estudo de cariz qualitativo, será o papel de investigador, observador não participante e participante. Num primeiro momento, observadora não participante e, num segundo momento, observadora participante, pois além de tentar compreender a problemática também estarei envolvida em todo o processo que visa modificar o problema encontrado. Sustentando esta ideia, Pardal e Lopes (2011, p. 23) afirmam que o método de investigação, em causa, “considera o investigador como parte do objeto de estudo, o qual pode, aliás, condicionar”, sendo características do mesmo “a observação participante e o ênfase no processo de investigação”. Importa salientar, ainda, que a investigação é desenvolvida em cooperação com a professora cooperante, estando, por isso, implicada nas várias fases da mesma.

3.4. PROCEDIMENTOS

A presente investigação desenvolveu-se ao longo de três fases (Quadro 1), sendo estas: observação das estratégias de avaliação usadas pela professora cooperante, ao nível das atitudes da turma (1.^a fase), identificação e implementação de novas estratégias que visam dar resposta ao problema identificado (2.^a fase) e reflexão sobre todo o processo desenvolvido (3.^a fase).

A primeira fase decorreu de 9 a 25 de novembro de 2020 e consistiu na observação das estratégias de avaliação, ao nível das atitudes de todos os elementos da turma, usadas pela professora cooperante. A segunda fase decorreu entre 23 de novembro de 2020 e 13 de janeiro de 2021, consistindo na implementação de estratégias que visavam dar resposta ao problema identificado. Por fim, a terceira fase, que decorreu entre 21 de janeiro e 1 de fevereiro de 2021, consistindo na realização de entrevistas individuais às cinco crianças envolvidas no estudo e no envio do questionário à professora cooperante, pretendeu dar suporte à reflexão sobre todo o processo desenvolvido.

Desta forma, irei apresentar, abaixo, os procedimentos da investigação desenvolvida, com o grupo de cinco crianças do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, ao longo destas três fases mencionadas, com a respetiva calendarização:

Calendarização	Procedimentos
1.ª Fase: Observação das estratégias de avaliação usadas pela professora cooperante, ao nível das atitudes da turma;	
9/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> • Início da avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, com a turma, recorrendo ao calendário do mês de novembro. • No final de cada dia, cada aluno pinta, o dia em questão, no seu calendário com a cor que corresponde ao seu desempenho, ao longo do dia, isto é, a vermelho (insuficiente), amarelo (suficiente), verde (bom) ou azul (muito bom). Esta cor é ponderada e decidida pela Professora Cooperante no final de cada dia.
10/11/2020 11/11/2020 16/11/2020 17/11/2020 18/11/2020 23/11/2020 24/11/2020 25/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> • Nos dias que se seguiram, esta avaliação dos alunos, ao nível das atitudes, passou a ser realizada pela mestranda interveniente, nos dias de prática pedagógica na instituição, e pela professora cooperante, nos restantes dias. • Identificação de algum desânimo e frustração no envolvimento de cinco alunos, da turma, nesta proposta face aos resultados que obtinham.
2.ª Fase: Identificação e implementação de novas estratégias que visam dar resposta ao problema identificado;	
23/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza-se uma conversa com os cinco alunos, numa mesa no espaço exterior, onde cada um expôs os motivos da sua desmotivação perante as estratégias implementadas, expressando vontade de realizar outra forma de avaliação, ao nível das atitudes. • Recorrendo ao <i>brainstorming</i>, registou-se as ideias de cada aluno nesse sentido. • Através da negociação e mediação das suas ideias, chegou-se à realização de um jogo, recorrendo à utilização de uma caderneta personalizada para cada aluno, onde seriam colados autocolantes, diariamente, tendo em conta o desempenho de cada um.

24/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> O grupo é novamente reunido, numa mesa no espaço exterior, para definir as regras, as instruções e o objetivo do jogo.
25/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> Para os cinco alunos envolvidos neste processo, este foi o último dia em que realizaram a avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, recorrendo ao calendário e às cores (vermelho, amarelo, verde e azul).
2/12/2020 3/12/2020 4/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> Início da implementação do jogo de cadernetas como forma de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes (nos dias em que não há prática pedagógica na instituição, a professora cooperante dá continuidade ao jogo). No final do dia, é mantida uma conversa com o aluno acerca do seu desempenho e, posteriormente, é atribuído um, dois ou três autocolantes, tendo em conta o número de regras cumpridas ao longo desse dia.
9/12/2020 10/12/2020 11/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> Após a atribuição dos autocolantes, realizada diariamente com os cinco alunos envolvidos, três deles conseguem atingir o objetivo do jogo, isto é, completar uma página da caderna. Na página seguinte, registam o que gostariam de fazer, durante meia hora, constituindo o desejo que irão realizar posteriormente.
14/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> No período da tarde, os três alunos que atingiram o objetivo do jogo dirigem-se ao espaço exterior, durante meia hora, para jogar futebol no campo, sendo este o desejo que registaram anteriormente, e convidaram outros três alunos da turma para este momento. No final do dia, um aluno consegue atingir o seu objetivo e regista na caderneta, na página seguinte, o que deseja fazer.
15/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> Dois alunos atingem o objetivo do jogo, sendo que, no caso de um deles, é já o segundo objetivo conquistado. Estes procedem ao registo do que desejam fazer durante meia hora.
16/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> Durante o período da tarde, ao longo de meia hora, os três alunos que conquistaram o objetivo do jogo dirigem-se ao espaço exterior para jogar futebol no campo, convidando outros três alunos da turma. Neste mesmo dia, dois alunos conquistam pela segunda vez o objetivo do jogo e registam, mais uma vez, o seu desejo na caderneta.

17/12/2020 18/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> • Durante estes dois dias, nenhum dos alunos conquistou novamente o objetivo do jogo, isto é, não completaram uma página da caderneta.
4/01/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Dois dos alunos, implicados nesta experiência, completam pela segunda vez uma página da caderneta e um aluno pela terceira vez. • Estes procedem ao registo do seu desejo.
5/01/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Dois dos alunos, completam pela terceira vez uma página da caderneta. • Estes procedem ao habitual registo na caderneta do seu desejo.
6/01/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Durante a tarde, ao longo de meia hora, os cinco alunos envolvidos, nesta experiência, dirigem-se ao espaço exterior para jogar futebol, desejo partilhado por todos eles e convidam um aluno da turma. • Ao final do dia, um dos alunos completa pela terceira vez uma página da caderneta e nesta regista o seu desejo.
07/01/2021 08/01/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Nestes dois dias, dois alunos conquistaram o objetivo, novamente, e procederam ao registo do seu desejo. • No dia 7, um aluno completa pela terceira vez uma página da caderneta e, no dia seguinte, um aluno conquista o seu quarto desejo ao longo da experiência.
11/01/2021	<ul style="list-style-type: none"> • No período da tarde, durante meia hora, três alunos dirigem-se ao exterior para jogar futebol, desejo registado por estes, e convidam três alunos da turma. • No final do dia, um dos alunos completa uma página da caderneta pela quarta vez e, por isso, regista o seu desejo na caderneta.
12/01/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Este dia é marcado pela conquista de mais um desejo por quarto dos alunos, durante a atribuição dos autocolantes realizada diariamente. Três alunos conquistam um novo desejo pela quarta vez e um deles pela quinta vez. • Cada um deles regista na caderneta o seu desejo.
13/01/2021	<ul style="list-style-type: none"> • No período da tarde, durante meia hora, quatro dos alunos dirigem-se ao campo para jogar futebol e uma aluna dirige-se aos escorregas, convidando uma aluna da turma para a acompanhar.

	<ul style="list-style-type: none"> • Este dia é marcado pelo fim da experiência e pelo término da prática pedagógica com esta turma.
3.ª Fase: Reflexão sobre todo o processo desenvolvido.	
21/01/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de entrevistas individuais às cinco crianças envolvidas na presente investigação, com a duração de, aproximadamente, cinco minutos cada uma.
01/02/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Envio do questionário à professora cooperante.

Quadro 1 - Procedimentos da investigação.

3.5. MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados permite “considerar em detalhe os resultados obtidos, tendo em vista realçar o essencial” (Fortin, 2006, p.474). Nesse sentido, para este estudo irei recorrer, com principal foco, à análise descritiva associada à análise de conteúdo, apoiando-o numa breve análise estatística dos dados recolhidos.

Neste enquadramento, para o tratamento da informação recolhida, que tem por objetivo a disposição dos dados “de modo a que possam ser avaliados através da análise e interpretação” (Dias, 2009, p. 144), utiliza-se, essencialmente, a análise de conteúdo objetivando a interpretação dos dados recolhidos, através dos resultados advindos das entrevistas realizadas às crianças e do questionário realizado à professora cooperante. Assim, a análise de conteúdo assume-se como uma estratégia que pretende identificar um conjunto de características fundamentais à significação ou definição de um dado conceito (Fortin, 1996).

Analisando o conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos participantes do estudo, o sistema de categorização emergente dos dados recolhidos permite fazer o levantamento das seguintes categorias-chave: (i) *sentimentos/emoções* vividos ao longo do processo de avaliação de desempenho ao nível das atitudes, quer durante a implementação de estratégias por parte da professora cooperante (1.ª fase da investigação), quer posteriormente durante as estratégias implementadas pela investigadora em conjunto com os alunos em questão (2.ª fase de investigação); (ii) *momentos positivos e negativos* associados ao processo de avaliação de desempenho quanto às atitudes, e (iii)

motivos/razões apontadas pelos alunos entrevistados para uma possível mudança de comportamento esperável. Quanto ao sistema de categorização ao qual foram submetidos os dados inerentes ao questionário realizado à professora cooperante, as categorias-chave identificadas passam por: (i) *momentos positivos e negativos* associados ao processo de avaliação de desempenho dos alunos quanto às atitudes, e (ii) *mudanças e implicações* no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos inerentes à sua participação ativa no seu processo de avaliação de desempenho.

Associada a esta estratégia que é a análise de conteúdo, utiliza-se, ainda, a análise descritiva dos resultados obtidos, através dos dados obtidos da observação (não participante e participante) e da análise documental realizadas, que “tem por finalidade dar um resumo do conjunto das características dos participantes” (Fortin, 2006, p. 474).

Também, embora com menor incidência, é utilizada a análise estatística dos dados recolhidos, através dos dados obtidos da observação (não participante e participante) uma vez que esta, objetiva descrever as características da amostra bem como responder às questões de investigação definidas (Fortin, 2006). Assim, “o tratamento estatístico refere-se à análise dos dados numéricos, por meio de técnicas estatísticas” (ibidem, p. 410).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, com o intuito de responder à questão de investigação: “Qual a influência da participação ativa de cinco crianças, do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, no seu processo de avaliação de desempenho ao nível das atitudes?”. Para a realização desta análise serão tidos em conta os resultados (i) da observação das estratégias de avaliação usadas pela professora cooperante (1.ª fase da investigação), permitindo a caracterização das suas práticas de avaliação de desempenho ao nível das atitudes da turma, (ii) da identificação e implementação de novas estratégias com os participantes da investigação (2.ª fase da investigação), e (iii) das entrevistas realizadas aos cinco alunos (Anexo I) bem como do questionário realizado à professora cooperante (Anexo II) (3.ª fase da investigação). De seguida, procede-se à apresentação e discussão dos resultados organizados de acordo com as fases de investigação.

- **1.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO – Caracterização das práticas de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, desenvolvidas pela professora cooperante**

Inicialmente, o grupo começou por realizar a avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, recorrendo ao calendário do mês de novembro, que era colado nos cadernos, e as crianças diariamente desenhavam uma bola colorida (azul, verde, amarela ou vermelha) tendo em conta as suas atitudes ao longo do dia (azul – muito bom; verde – bom; amarela – suficiente; vermelha – insuficiente). Contudo, apesar de constituir uma estratégia bastante apreciada pela maioria dos alunos, algumas das crianças da turma não conseguiam obter os resultados pretendidos pois tinham mais dificuldades em gerir as suas próprias atitudes e o desempenho que era esperado da parte delas, também, não estava explícito. Fundamentando esta ideia, ao questionar as crianças (Anexo I), que participaram na investigação, acerca da forma como se sentiam durante este período (1.ª fase da investigação), obtive respostas como: “Ah não gostava, porque estava sempre a levar amarelo e verde e nunca levava azul! E às vezes levava vermelho” (V); “Portava-me sempre bem, mas a professora só me dava verde, nunca azul!” (A).

Importa referir que, como reforço positivo, a professora cooperante oferecia pontualmente um autocolante aos alunos que se destacassem de forma positiva na realização das tarefas diárias. De acordo com o autor Skinner (2007), citado por Santos e Leite (2017, p. 11), o reforço positivo “é geralmente definido como o fortalecimento de uma resposta devido à apresentação de determinado estímulo a ela contingente”. Nesse sentido, a utilização de autocolantes, estratégia já utilizada pela professora, era a recompensa mais desejada por todas as crianças.

Neste enquadramento, durante a observação das estratégias de avaliação, ao nível das atitudes, utilizadas pela professora cooperante, fui registando os resultados obtidos pelas cinco crianças. Paralelamente, as crianças reuniam-se com a investigadora, no espaço exterior, onde partilharam os motivos da desmotivação sentida, expressando, ainda, vontade de realizar outra forma de avaliação, ao nível das atitudes. Desta forma, apresento na tabela 1, abaixo, os resultados obtidos pelas crianças, durante a 1.ª fase da investigação, ao longo do mês de novembro de 2020, no que concerne à avaliação do seus desempenhos, ao nível das atitudes:

Data	A	M	P	S	V
9/11/2020	●	●	●	●	●
10/11/2020	●	●	●	●	●
11/11/2020	●	●	●	●	●
12/11/2020	●	●	●	●	●
13/11/2020	●	●	●	●	●
16/11/2020	●	●	●	●	●
17/11/2020	●	●	●	●	●
18/11/2020	●	●	●	●	●
19/11/2020	●	●	●	●	●
20/11/2020	●	●	●	●	●
23/11/2020	●	●	●	●	●
24/11/2020	●	●	●	●	●
25/11/2020	●	●	●	●	●
26/11/2020	●	●	●	●	●
27/11/2020	●	●	●	●	●

● Muito bom
● Bom
● Suficiente
● Insuficiente
● Faltou

Tabela 1 - Resultados obtidos a partir das estratégias de avaliação usadas pela professora cooperante na 1.^a fase da investigação.

Descrevendo os resultados obtidos é possível verificar que, durante o período letivo de 9 a 27 de novembro de 2020, dos cinco alunos envolvidos na investigação, apenas três deles obtiveram, uma vez, uma bola azul (desempenho muito bom ao nível das atitudes). Olhando para a tabela, observa-se que o aluno A obteve dez bolas verdes (o seu desempenho, ao nível das atitudes, foi bom), quatro bolas amarelas (o seu desempenho, ao nível das atitudes, foi satisfatório) e uma bola vermelha (o seu desempenho, ao nível das atitudes, foi insatisfatório). O aluno M obteve uma bola verde, oito bolas amarelas e faltou seis dias à escola. O aluno P registou uma bola azul, doze bolas verdes e duas bolas amarelas. A aluna S conseguiu uma bola azul, dez bolas verdes, uma bola amarela, duas bolas vermelhas e faltou um dia à escola. Por fim, o aluno V obteve uma bola azul, oito bolas verdes, três bolas amarelas e três bolas vermelhas.

Estes resultados, como já referido anteriormente, eram um fator de desmotivação para as crianças envolvidas, o que originou o início da 2.^a fase da investigação.

- **2.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO – Identificação e implementação de novas estratégias de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, com participação ativa dos alunos envolvidos**

Por forma a dar início à 2.ª fase da investigação e como forma de dar resposta ao problema identificado, reuni as crianças em dois momentos distintos. Durante a primeira reunião, dia 23 de novembro de 2020, procurei perceber e mediar as suas ideias, interesses e motivações para a criação de um novo procedimento de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes. Através da realização de um *brainstorming*, concluí que as ideias destas, se centravam na criação de um jogo, que incluísse autocolantes, recorrendo a uma caderneta com cores ao gosto de cada uma, bem como na utilização de uma recompensa que privilegiasse a liberdade destas para fazer algo à sua escolha – pelas suas palavras: “Queremos autocolantes giros!” (S); “Uma caderneta para cada um!” (A); “Podemos escolher a cor da caderneta? (S); “Recebermos muitos autocolantes se nos portarmos bem!” (V); “Podemos brincar na rua?” (M); “Podemos fazer o que quisermos?” (P).

Na segunda reunião, dia 24 de novembro de 2020, definiu-se, negociando, as regras, as instruções e o objetivo do jogo. O objetivo do jogo consistia em completar uma página da caderneta (Figura 5) e, conseqüentemente, o máximo de páginas possíveis até que ficasse completa. Ao atingirem esse objetivo, as crianças podiam escolher o que desejavam fazer, com a duração de meia hora, durante um dia da semana (Figura 6). As regras deste jogo passavam por (i) estar atento à professora enquanto explica as tarefas da manhã e da tarde, (ii) sentar, silenciosamente, no lugar respetivo sempre que a professora pedir e (iii) resolver os conflitos com os colegas usando o diálogo, dentro e fora da sala. Estas regras foram construídas e discutidas pelos alunos participantes e incluíram algumas das principais dificuldades sentidas pelos mesmos, mas, simultaneamente, desafios que as mesmas consideraram importantes de ultrapassar. As instruções do jogo prendiam-se pela atribuição de um autocolante a cada regra cumprida.

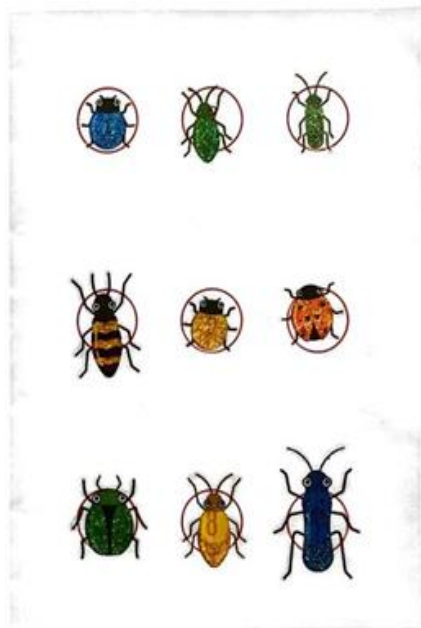


Figura 5 – Folha de autocolantes do jogo das cadernetas.



Figura 6 - Registo do desejo a realizar ao atingir o objetivo.

A estratégia de participação ativa do aluno no seu processo de avaliação de desempenho ao nível das atitudes aqui implementada é intitulada de **brainstorming**: uma ferramenta que permite fazer uso da criatividade coletiva da equipa eliminando as barreiras que impedem os indivíduos de sugerir ideias (Gobble, 2014).

A **negociação, com as crianças**, foi outra estratégia utilizada, uma vez que as decisões tomadas resultaram de uma negociação na qual todos os membros do grupo participaram, influenciando a construção de um novo procedimento para a avaliação de desempenho, ao nível das atitudes. Tal como afirma Bruner (2000), citado por Silva e Pereira (2018, p. 7), “por meio de processos de troca e negociação, há um favorecimento da criação de uma cultura de participação”.

A **mediação das ideias das crianças** foi, também, uma estratégia utilizada para a criação de um novo procedimento de avaliação, uma vez que “a prática mediadora é sempre um [ato] de intermediário, de um terceiro, estratégico e de intervenção” (Silva, 2007, p. 118).

Assim, motivada pela inquestionável importância da participação ativa, por parte das crianças, no processo de ensino-aprendizagem, considerei que a sua voz deveria estar presente, também, nos instrumentos utilizados para a sua avaliação de desempenho, neste caso, ao nível das atitudes. Neste enquadramento, procurei criar um ambiente onde a

participação das crianças fosse amplamente valorizada e tivesse valor por si só, objetivando identificar a influência da participação ativa, de cinco crianças, do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no seu processo de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes. Uma vez que, tal como afirma Barlow (2006, p. 123), “é bom que a avaliação se mostre motivadora. Longe de desencorajar o aluno, ela deve ajudá-lo efetivamente a avançar, em forma de encorajamento ou estímulo”, permitindo à criança estímulos à sua autoformação, autoaprendizagem e (re)criação.

Ao questionar as crianças implicadas no estudo (Anexo I), acerca da forma como se sentiram a criar e realizar este jogo, todas elas afirmaram que se sentiram bem – estas foram as razões que apresentaram: “Porque era divertido” (S); “Porque podia escolher tudo o queria fazer!” (M); “Porque eu agora, como tenho a caderneta, quero sempre levar três autocolantes, e porto-me bem, para depois vir cá para fora jogar à bola” (V). A este respeito a professora cooperante, concorda com as crianças, afirmando (Anexo II): “Os alunos gostaram muito e ficaram muito motivados”.

Ao longo da observação realizada, durante a 2.ª fase da investigação, a partir da análise das cadernetas implementadas pelos participantes da investigação, obtive os seguintes resultados (Tabela 2):

Data	A	M	P	S	V
02/12/2020	3	2	3	3	●
03/12/2020	3	2	2	2	●
04/12/2020	1	1	3	1	●
09/12/2020	2	2	1	2	3
10/12/2020	2	1	2	1	1
11/12/2020	●	●	1	2	2
14/12/2020	3	3	3	2	2
15/12/2020	2	3	3	2	3
16/12/2020	3	2	3	3	3
17/12/2020	●	2	2	2	3
18/12/2020	3	3	3	3	3
04/01/2021	3	2	3	2	2
05/01/2021	3	2	3	3	2
06/01/2021	3	3	3	●	2
07/01/2021	1	1	3	2	2
08/01/2021	3	3	3	3	3
11/01/2021	3	3	3	3	3
12/01/2021	3	3	3	3	3
13/01/2021	3	2	3	3	3

0 Nenhum autocolante recebido
1 Um autocolante recebido
2 Dois autocolantes recebidos
3 Três autocolantes recebidos
● O aluno faltou

Tabela 2 - Resultados obtidos a partir da análise das cadernetas implementadas na 2.ª fase da investigação.

Descrevendo os resultados obtidos, de 2 de dezembro de 2020 a 13 de janeiro de 2021, durante o período letivo, é possível verificar que todas as cinco crianças conseguiram obter várias vezes os três autocolantes (obtendo o desempenho máximo) e não se registou nenhuma criança que não tivesse recebido nenhum autocolante. O aluno A recebeu doze vezes o número máximo de autocolantes (três), três vezes dois autocolantes (cumprindo duas das regras), duas vezes um autocolante (cumprindo apenas uma regra) e faltou dois dias à escola. O aluno M recebeu sete vezes três autocolantes, oito vezes dois autocolantes, três vezes um autocolante e faltou um dia à escola. O aluno P obteve catorze vezes os três autocolantes, três vezes dois autocolantes e duas vezes um autocolante. A aluna S conquistou oito vezes os três autocolantes, oito vezes dois autocolantes, por duas vezes recebeu apenas um autocolante e faltou um dia à escola. Por fim, o aluno V obteve

nove vezes o número máximo de autocolantes, recebeu seis vezes dois autocolantes, uma vez apenas um autocolante e faltou três dias à escola.

Assim, tendo em conta os resultados obtidos, é possível verificar progressos nos cinco alunos envolvidos na investigação.

- **3.^a FASE DA INVESTIGAÇÃO – Reflexão sobre o processo vivenciado quanto à participação ativa dos alunos envolvidos no seu processo de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes**

Refletindo sobre todo o processo vivenciado e descrito anteriormente, pode-se referir que os progressos vividos pelos alunos foram sentidos por todos os participantes do estudo – por mim, pelas crianças e pela professora cooperante – de forma evidente e muito satisfatória. Quando questionadas (Anexo I), todas as crianças afirmaram que efetivamente houve melhorias no seu desempenho, identificando, ainda, o que motivou essa melhoria: “Porque eu queria brincar” (S); “Porque quis agora tentar me portar bem... e o jogo era divertido!” (P); “Porque é um jogo muito fixe e queria portar-me bem para vir cá para fora mais vezes!” (V); “Porque tínhamos as regras do jogo e sabíamos fazer as coisas bem” (A). Indo ao encontro das ideias das crianças, a professora cooperante refere no questionário (Anexo II): “Considero que houve mudanças, os alunos realizaram um esforço maior para estarem mais atentos na sala e cumpridores das regras. Eles próprios se tornaram responsáveis pelas suas atitudes”.

Avaliando os resultados obtidos, é possível afirmar que, neste caso, a participação ativa das crianças no seu processo de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, influenciou positivamente as atitudes das mesmas, no que concerne às regras estipuladas. Tal como afirma a professora cooperante, no questionário (Anexo II): “Esta experiência beneficiou a forma de estar dentro e fora da sala de aula dos alunos envolvidos”. Assim, esta influência positiva prendeu-se pelo facto de (i) todo o processo de avaliação ter sido construído através das ideias e interesses destas cinco crianças, tornando-se, para elas, aliciante e envolvente e pela (ii) definição das regras do jogo que, além do envolvimento destas na sua construção, estavam explícitas e registadas nas suas cadernetas (Anexo III) e, por isso, as crianças sabiam o que deveriam cumprir para conseguirem conquistar a recompensa desejada.

Importa mencionar que, o jogo de cadernetas, contrariamente ao anterior processo de avaliação, permitiu que cada criança realizasse o jogo ao seu ritmo, não existindo

comparações com os colegas pois, mesmo que houvesse alunos com mais autocolantes, todos tinham a oportunidade de usufruir das recompensas que iam conquistando, através do esforço individual de cada um. Desta forma, este jogo de cadernetas permitia que cada criança se comparasse consigo própria e com o seu progresso ao longo do tempo. Este facto, poderá, também, ter constituído um fator determinante para as mudanças positivas verificadas, eliminando possíveis sentimentos de frustração e desmotivação.

No entanto, o facto de os restantes colegas da turma, ainda que apreciassem o processo de avaliação implementado pela professora, terem demonstrado vontade em participar neste novo processo de avaliação, levou à identificação de alguns pontos menos positivos neste estudo. Isto porque, por constituir um processo que tomava bastante tempo da aula, ao nível da atribuição dos autocolantes e da realização das recompensas, mas, também, pelo facto de ser bastante dispendioso, não seria viável aplicá-lo desta forma a toda a turma. Estes pontos menos positivos foram, também, identificados por algumas crianças (Anexo I) e pela professora cooperante (Anexo II), como é possível perceber nas seguintes respostas: “Eu gostei! Mas os outros não têm e eu queria convidá-los! Aos que não têm” (V); “O processo só poderia ser implementado em alguns alunos e não para toda a turma. (...) O tempo da aula que se «perdia» para a entrevista e para colar os autocolantes, bem como os custos” (professora cooperante) – quando a professora menciona a entrevista, está a referir-se ao diálogo mantido com cada criança durante a atribuição dos autocolantes.

Como ponto menos positivo, é pertinente identificar, ainda, a elaboração de uma caderneta extensa no que concerne ao número de páginas, pois nenhuma das crianças conseguiu terminá-la durante o período estipulado para a investigação. Este aspeto é evidenciado, na entrevista (Anexo I), por uma das cinco crianças que participou no estudo: “Gostava de criar uma mais perto, porque 63 autocolantes, na verdade, é muito!” (A). Neste sentido, outras duas crianças, quando questionadas acerca da continuação desta estratégia ou possível criação de outra forma de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, demonstraram, também, vontade de terminar a caderneta: “Quero acabar a caderneta até ao fim” (P); “Assim podíamos mudar a caderneta e não ser sempre a mesma... agora quando acabar esta” (S).

Neste enquadramento, duas das cinco crianças (os alunos P e M) gostavam de continuar a utilizar a caderneta sem qualquer alteração às ideias iniciais, contudo as três restantes crianças sentiram vontade de reformular ideias – ao nível do número de páginas (o aluno

A), ao nível do aspeto físico (a aluna S) e ao nível da recompensa estipulada (o aluno V). Ao nível da recompensa estipulada é sugerido, aquando a conquista da mesma, a atribuição de mais um autocolante para colar num outro local, para além da caderneta (por exemplo, no caderno) – pelas suas palavras (Anexo I): “Quando recebêssemos o prémio podíamos receber um autocolante para colar no caderno também” (V). Assim, aquando a implementação das estratégias, importa compreender se estas continuam a fazer sentido e a motivar os intervenientes, ajustando-as continuamente para que, de facto, resultem e cumpram o seu propósito.

Refletindo sobre todo o processo desenvolvido, tendo em conta os resultados obtidos, esta foi uma investigação bastante enriquecedora para todos os que nela participaram pois verificou-se uma influência bastante positiva, a vários níveis, envolvendo estratégias que aplicarei futuramente, enquanto professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Concordando, assim, com a professora cooperante, que quando questionada sobre a recomendação destas estratégias a outros professores, afirma: “Sim, porque resulta em mudanças de comportamentos e envolve os alunos na participação das regras da sala de aula”. Contudo, é necessário que o professor pondere e preveja os custos monetários, toda a logística associada à execução das estratégias a implementar bem como as possíveis adaptações a fazer ao longo do tempo para que continuem aliciantes e envolventes.

Num balanço geral, reforçando a resposta à pergunta de partida a partir dos resultados obtidos, é possível afirmar que o envolvimento e participação ativa destas cinco crianças, do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, no seu processo de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, teve uma influência positiva nas atitudes das mesmas, ao nível das regras que elas próprias estipularam e sobre as quais refletiram. Concretizando, as estratégias implementadas influenciaram positivamente as crianças pelo envolvimento que estas tiveram em todo o processo, motivando-as, alterando atitudes, pois viram a concretização das suas ideias e interesses. Criaram algo novo e à sua medida e, por isso, tornaram-se responsáveis pelas regras que definiram, refletindo sobre elas diariamente. Este estudo influenciou também as estratégias utilizadas pela professora cooperante pois estas foram reformuladas, passando-se a implicar cada vez mais os alunos desta turma neste processo. Assim, este estudo revelou-se, de facto, significativo para todos os participantes, uma vez que todos os envolvidos puderam alargar as suas perspetivas a pedagogias participativas e formas de avaliar alternativas, trazendo para a prática em sala de aula importantes avanços que se têm vindo a fazer em teoria.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES DO ESTUDO

Este capítulo encontra-se dividido em dois tópicos essenciais às conclusões do estudo desenvolvido no presente relatório, sendo estes os seguintes: Reflexão final; Limitações e recomendações. No primeiro tópico, apresenta-se a reflexão final sobre a investigação desenvolvida que integra uma breve síntese do estudo, os principais desafios enfrentados e as aprendizagens realizadas. No segundo tópico, comunicam-se as limitações do estudo realizado bem como as recomendações para futuras investigações.

5.1. REFLEXÃO FINAL

O presente estudo surgiu após a observação das estratégias de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, usadas pela professora cooperante, com uma turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Ao observar o envolvimento das crianças com o processo implementado, foram identificadas cinco crianças bastante desmotivadas com o mesmo. Assim, procedeu-se, num primeiro momento, à caracterização das práticas implementadas e, num segundo momento à identificação e implementação de um conjunto de estratégias que permitissem a participação ativa destas cinco crianças no seu processo de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, implicando-as em todo o processo.

Após as reuniões realizadas com o grupo de cinco crianças, recorrendo a estratégias como o *brainstorming*, a negociação e a mediação das ideias das crianças, chegou-se à construção de um jogo de cadernetas a completar diariamente com autocolantes. Para este jogo, criado pelas crianças, foram definidas regras e instruções de jogo, pelas mesmas. Assim, ao longo da investigação pretendeu-se avaliar como a participação ativa das crianças, neste processo, influenciou o desempenho das mesmas, ao nível das suas atitudes, bem como refletir sobre todo o processo. Através da observação de práticas, da análise documental, das entrevistas às crianças participantes e do questionário realizado à professora cooperante, e recorrendo à análise descritiva e à análise de conteúdo, concluiu-se que o estudo desenvolvido contribuiu para uma influência positiva da participação ativa das crianças no seu processo de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes. Esta influência positiva é apoiada em resultados que demonstram uma maior motivação das crianças para a alteração das suas atitudes, dentro e fora da sala de aula. Assim, ao estarem implicadas em todo o processo, as cinco crianças envolvidas esforçaram-se e cumpriram as regras que estipularam, pois, a avaliação estava de acordo com as suas

ideias, gostos e interesses. A definição de regras e critérios de atribuição de autocolantes com a sua participação permitiu, também, que as crianças soubessem muito claramente o que teriam de fazer para atingir os resultados que pretendiam. Esta influência positiva resultou, também, na reformulação de estratégias por parte da professora cooperante, que passou a implicar, cada vez mais, os alunos no seu processo de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes.

Ao longo desta investigação foram vários os desafios enfrentados e as aprendizagens realizadas durante o percurso. Os desafios foram constantes, uma vez que o estudo desenvolvido implicou um trabalho diário com as crianças, tanto na criação de uma nova forma de avaliação de desempenho, ao nível das atitudes, como na sua execução que exigiu bastante disciplina e organização para que tudo decorresse como planeado. As aprendizagens realizadas foram inúmeras e, na sua maioria, resultaram de todos os desafios que enfrentei ao longo da realização da investigação.

Quanto aos desafios enfrentados, aponto a mediação das ideias das crianças para a criação de uma nova forma de avaliação, uma vez que, encontrar soluções para a criação de algo que contempla ideias, gostos e interesses de cinco crianças, é um grande desafio. No entanto, a gestão do jogo de cadernetas constituiu o maior desafio do estudo, pois cada criança tem o seu ritmo e eram necessários registos diários do número de autocolantes atribuídos a cada criança, dos desejos conquistados por cada uma e do que pretendiam fazer fora da sala. Com o desenrolar da investigação, percebi que as crianças gostavam de usufruir da conquista do seu desejo com os restantes colegas, participantes e não participantes na investigação, e, por isso, gerir o número de crianças que saíam da sala por semana, durante meia hora, constituiu um enorme desafio.

Quanto às aprendizagens realizadas, ao longo deste estudo exploratório, considero que desenvolvi importantes competências de investigação e, também, ao nível da resolução de problemas e da autonomia pedagógica. Estas competências terão um forte impacto na futura profissional que serei e, também, contribuiram para alargar as minhas perspetivas a pedagogias participativas e a formas de avaliar alternativas, concretizando-as na prática pedagógica.

5.2. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao longo da realização do presente estudo surgiram, como em qualquer investigação, algumas limitações que condicionaram a sua execução. Desta forma, aponto como limitação a implementação de uma forma de avaliação monetariamente dispendiosa, no que concerne às impressões das cadernetas e aquisição de autocolantes, que tomava, também, bastante tempo da aula, tanto ao nível da atribuição dos autocolantes como da concretização dos desejos conquistados pelas crianças. Esta limitação tornou-se um impedimento à aplicação do jogo de cadernetas aos restantes colegas da turma que, ao longo da investigação, manifestaram vontade de participar.

Outra limitação a apontar deveu-se ao período pandémico vivido durante a investigação, impossibilitando a realização da entrevista *focus group* planeada e construída inicialmente. Concretizando, no dia estipulado para a realização da entrevista às crianças, o estado decretou o encerramento das escolas devido ao surto da Covid-19 e, por isso, as crianças encontravam-se bastante agitadas neste dia. Desta forma, como não funcionou a entrevista em grupo, devido às circunstâncias, optou-se pela realização de entrevistas individuais a cada uma das cinco crianças. Comparando a aplicabilidade em investigação da entrevista individual e da entrevista *focus group*, Galego e Gomes (2005, p. 182) afirmam que “em relação à entrevista individual, esta assegura um maior controlo da informação por parte do investigador, enquanto que o *focus group* permite, ainda que com menor profundidade, acesso a um maior volume de informações”.

No seguimento da anterior limitação apresentada, a entrevista à professora cooperante inicialmente idealizada, devido ao confinamento que entrou em vigor, sofreu adaptações e, por isso, foi construído e enviado, por email, um questionário. Esta solução revelou-se a mais viável, face à pertinência da recolha da informação para esta investigação.

Quanto às recomendações para futuras investigações, ou para a aplicabilidade das estratégias utilizadas em prática pedagógica, considero que é necessário ponderar o número de crianças envolvidas e mediar as suas ideias para a construção de algo exequível e aplicável a toda a turma. Ainda que, no âmbito de um estudo exploratório, seja projetado para poucas crianças é necessário ponderar que os restantes elementos de turma possam querer participar mais tarde e, dessa forma, assegurar o envolvimento de todos.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

O presente relatório espelha todo o meu percurso durante o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitindo relebrá-lo e atribuir-lhe significado. Assim, durante esta caminhada pude compreender que a minha formação é constante e ao longo da vida, não estando circunscrita à minha formação académica.

A dimensão reflexiva deste relatório permitiu-me integrar os aspetos mais significativos do meu percurso, ao longo das práticas pedagógicas, nos contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante este trajeto, repleto de desafios e aprendizagens, alarguei as minhas perspetivas acerca da educação, isto é, acerca do meu olhar perante a criança bem como das ações implícitas ao processo educativo, desenvolvendo a minha identidade profissional.

Importa mencionar que esta dimensão reflexiva foi marcada, também, pelo período de confinamento, devido à pandemia da Covid-19, que exigiu adaptações rápidas por parte dos profissionais de educação, levando-me a refletir bastante sobre o papel do educador/professor enquanto eterno aprendiz. Portanto, a aprendizagem é uma constante durante a formação académica bem como, posteriormente, no exercício da função docente pois enquanto futura profissional procuro reinventar-me e construir-me a cada dia, almejando sempre ser melhor do que ontem.

A dimensão investigativa teve um papel preponderante para a compreensão da importância da investigação em prática pedagógica pois, ao investigar, o educador/professor equaciona como pode melhorar vários aspetos na sua prática. Desta forma, com a realização do presente estudo, desenvolvi competências essenciais para o futuro enquanto educadora/professora, permitindo-me alargar perspetivas a pedagogias participativas e a formas de avaliar alternativas, concretizando-as na prática pedagógica, trazendo para a sala de aula os avanços teóricos que se têm vindo a fazer nesse sentido.

Em suma, concluo este relatório com um sentimento de gratidão por todas as aprendizagens que me foram proporcionadas nos vários contextos, permitindo-me alicerçar bases profissionais importantes para iniciar a minha jornada enquanto educadora/professora. Levo de toda esta experiência a capacidade de *aprender a aprender* cada vez mais, desafiando-me continuamente a nível pessoal e profissional, dimensões estas que comunicam e contribuem para a construção da profissional que ambiciono ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, L. (2014). *Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática*. Summus Editorial.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 177-197.
- Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.
- Balinha, F., & Mamede, E. (2016). Brincar com a geometria na educação pré-escolar. *Saber & Educar* 21, 118-129.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Artmed. Porto Alegre.
- Belotti, S., & Faria, M. (2010). Relação professor/aluno. *Saberes da Educação*, 1(1), 01-12.
- Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores – perspectivas sociais e educativas na atualidade*. Investigar em Educação.
- Bertagna, R., Mello, L., & Polato, A. (2014). Política e Avaliação educacional: aproximações. *Revista eletrônica de educação*, 8(2), 244-261.
- Caldeira, A. (2000). Resignificando a avaliação escolar. In Caldeira, A. M. S., *Comissão Permanente de Avaliação Institucional UFMG-PAIUB* (pp. 122-129). Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG.
- Campaner, I., Bellanda, M., & Faria, M. (2002). Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *Revista portuguesa de educação*, 15(1), 111-128.
- Cardoso, G. (2013). Avaliação em contextos socioconstrutivistas. In Oliveira, M. & Godinho A. S. (Org.), *Abordagem Óbidos Criativa - Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp. 81-94). Leiria: Folheto Edições e Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Chueiri, M. (2008). Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em avaliação educacional*, 19(39), 49-64.

- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UI_IPSantarém-Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 98-118.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios, pp. 213-230.
- Dias, I., Correia, S., & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(3), 9-24.
- Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação – A lógica do processo em ciências sociais*. Viseu: PsicoSoma.
- Duffy, B. (1997). Análise de dados documentais. In J. Bell, *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (pp. 101-115). Lisboa: Gradiva.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). Introdução: origens e pontos iniciais. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Org.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2). Porto Alegre: Penso.
- Escaraboto, K. (2007). Sobre a importância de conhecer e ensinar. *Psicologia USP*, 18(4), 133-146.
- Escobar, B., & Sanches, E. (2016). A presença do imprevisto na prática da docência. *Blucher Design Proceedings*, 2(10), 7-14.
- Fernandes, C., Falcão, S., Gomes, J., Colares, F., Maior, M., Correa, R., & Bessa, O. (2014). Ensino de emergências na graduação com participação ativa do estudante. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 38, 261-268.
- Ferreira, C. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, 309-328.

- Formosinho, J. (2013). Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. In M. Oliveira & A. S. Godinho (Org.), *Abordagem Óbidos Criativa - Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp. 17-27). Leiria: Folheto Edições e Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Fortin, M. (1996) *O Processo de Investigação da concepção à realização*. Loures, Lusociência.
- Fortin, M. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação* (N. Salgueiro, Trans.): Lusodidacta.
- Freitas, C. (2001). Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: os anos 70. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 95-130.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5).
- Gobble, M. (2014). The persistence of brainstorming. *Research-Technology Management*, 57(1), 64-67.
- Guedes, C., Machado, J., Brito, M., Brito, S., & Machado, V. (2010). Importância das aplicações da transdisciplinaridade na educação humana. *Revista Graduando*, 1(1), 21-32.
- Hadji, C. (2001). *A Avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 94-111). Porto: Porto Editora.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Professores de Educação de Infância.
- Marinho, P., Leite, C., & Fernandes, P. (2013). A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(55), 304-334.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo de Ensino Básico – Educação Artística – Artes Visuais*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Monção, M. (2016). Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, 43, 162-176.
- Morais, C. (2013). *Investigação: Do problema aos resultados*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Moreira, M. (2011). Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 4(1).
- Motta, C., Silva, L., & Castro, H. (2010). A psicanálise da criança—um estudo de caso. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas*, 9(1), 89-94.
- Nicolescu, B. (2000). Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. *Educação e transdisciplinaridade*, 1(2).
- Ninin, M. (2009). A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 25(2), 347-400.
- Nodari, J., & Almeida, M. (2012). Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. *Revista X*, 2.
- Nunes, M., & Ferreira, J. (2013). Estratégias de aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula: um estudo de caso com alunos do 4.º ano. *II Conferência Internacional — Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 63-69). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Prefácio. In M. Oliveira & A. S. Godinho (Org.), *Abordagem Óbidos Criativa - Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Leiria: Folheto Edições e Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Palma, M. (2017). Representações das crianças sobre o brincar na escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 203-221.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pasqualini, J. (2010). O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In L. Martins & N. Duarte (Org.), *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pessoa, T., & Nogueira, F. (2009). Flexibilidade cognitiva nas vivências e práticas educativas. *Casebook para a formação de professores*, pp. 111-131.
- Ramos, C. (2014). Artes visuais e transdisciplinaridade na era da complexidade: uma prática pedagógica continuada. *Revista Lusófona de Educação*, (26), 103-122.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do Conselho Científico para a avaliação de professores-2. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Org.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 113-122). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 71-83.

- Santos, A. (2016). A gestão do tempo nos tempos educativos do 1º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, (21), 50-65.
- Santos, E., & Leite, F. (2013). A distinção entre reforçamentos positivo e negativo em livros de ensino de análise do comportamento. *Perspectivas em análise do comportamento*, 4(1), 9-18.
- Santos, J. (2008). *História da avaliação: do exame à avaliação diagnóstica*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.
- Saul, A. (2008). Referenciais freireanos para a prática da avaliação. *Revista de educação PUC-Campinas*, (25), 17-24.
- Silva, A., & Leite, T. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 44-62.
- Silva, E., & Pereira, M. (2018). A criança em foco: conversando sobre práticas parentais e estratégias de negociação. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12(3).
- Silva, I. (2007). O professor como mediador. *Cadernos De Pedagogia Social*, (1), 117-123.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, K., & Behar, P. (2019). Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. *Educação em Revista*, 35.
- Silva, N., & Aragão, R. (2012). A observação como prática pedagógica no ensino de geografia. *GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais*, 3(6), 50-59.
- Silva, S. (2004). Algumas reflexões sobre a arte e a formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(4), 100-111.
- Simões, Â., & Sapeta, A. (2018). Entrevista e observação: instrumentos científicos em investigação qualitativa. *Investigación Cualitativa*, 3(1), 43-57.

- Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 307-347.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Trevisan, G. (2012). Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola. In C. Gonçalves & C. Tomás (Org.), *Atas do V Encontro do CIED: Escola e Comunidade*. Lisboa: ESSE (dissertação de doutoramento).
- Valente, J. (2003). Educação à distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 7 (12), 139-142.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural. Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zinke, I., & Gomes, D. (2015). A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia. In *Anais do XII Congresso Nacional de Educação, PUCPC*.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 54/2018, (6 de julho de 2018), Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 55/2018, (6 de julho de 2018), Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 241/2001, (30 de agosto de 2001), Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Despacho n.º 6478/2017. (26 de julho de 2017).

Despacho Normativo n.º 1-F/2016. (5 de abril de 2016).

Documentos consultados

Projeto Curricular de Grupo (JI) – 2019/2020, Leiria.

Projeto Curricular de Turma (2.º ano) – 2020/2021, Leiria.

Projeto Curricular de Turma (4.º ano) – 2020/2021, Leiria.

ANEXOS

ANEXO I – GUIÃO E TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.

Guião de entrevista às crianças:

Local: Leiria

Data: 14 de janeiro de 2021

Partes da entrevista	Objetivos da entrevista	Questões	Observações
Parte I- Contextualização da entrevista e recolha de dados sobre as crianças entrevistadas.	<ul style="list-style-type: none">*Agradecer às crianças a sua atenção e informá-las que vamos conversar sobre o jogo das cadernetas que estão a realizar.*Caracterizar as crianças entrevistadas.*Pedir autorização para gravar.	<ul style="list-style-type: none">*Olá! Vamos conversar sobre um pouco sobre o jogo das cadernetas que criaram juntos?*Eu vou gravar as vossas respostas com este telemóvel, pode ser?	
Parte II- Recolha de opiniões sobre a experiência realizada.	<ul style="list-style-type: none">*Identificar sentimentos sobre a estratégia de avaliação do comportamento/ das atitudes realizada anteriormente.*Identificar sentimentos associados à criação de novas estratégias para avaliar o comportamento/ as atitudes.*Identificar sentimentos, momentos positivos e negativos durante a realização do jogo das cadernetas.	<ul style="list-style-type: none">* Como se sentiam durante a avaliação, do comportamento, que faziam antes?* Como se sentiram durante a criação desta forma de avaliar o comportamento?* Como se sentiram durante este jogo das cadernas?* Ao longo desta experiência, o que mais gostaram?* Ao longo desta experiência, o que menos gostaram?	<ul style="list-style-type: none">*Fazer uma pergunta de cada vez e ir fazendo as perguntas consoante as respostas das crianças.

<p>Parte III- Recolha de opiniões sobre o impacto, da experiência realizada, no comportamento das crianças.</p>	<p>*Perceber se as crianças identificam uma mudança benéfica no seu comportamento/ nas suas atitudes, após implementado o jogo das cadernetas.</p> <p>*Identificar os motivos que despoletaram a melhoria do seu comportamento/ das suas atitudes.</p>	<p>* Achar que melhoraram o vosso comportamento? Se sim, porque é que acham que isso aconteceu?</p>	
<p>Parte III- Recolha de opiniões sobre a continuidade da experiência.</p>	<p>*Perceber se as crianças ainda se sentem motivadas pelo jogo das cadernetas.</p> <p>*Compreender se as crianças sentem vontade de criar outras estratégias para avaliar o seu comportamento/ as suas atitudes e o que as motiva a tal.</p>	<p>* Gostavam de continuar a utilizar esta forma de avaliar o comportamento ou gostavam de criar outra? Porquê?</p>	
<p>Parte IV- Validar as respostas das crianças entrevistadas.</p>		<p>*Então deixa aqui ver o que eu escrevi sobre o que me disseram.</p> <p>*É isto? Foi isto que disseram?</p> <p>*Querem acrescentar mais alguma coisa ao que já conversámos?</p>	<p>*Resumir as respostas das crianças à entrevista como forma de as validar.</p>

Transcrição das entrevistas:

Entrevista S:

Olá! Vamos conversar sobre um pouco sobre o jogo das cadernetas?

Resposta (R): Sim, pode ser...

Eu vou gravar as tuas respostas com este telemóvel, pode ser?

R: Sim...

Então, lembras-te como te sentias antes, durante a avaliação do comportamento? Quando usavam as bolas vermelha, amarela, verde e azul?

R: Oh sei... não gostava muito, tinha sempre verde... e às vezes amarelo e vermelho!
(suspiro)

E como te sentiste durante a criação deste jogo das cadernas?

R: Bem...

E porque é que te sentiste bem?

R: Porque era divertido... (muda o tom de voz) os autocolantes são muito giros!

E mais?

R: E porque gostava! Ah... e conseguia ter muitas vezes os três autocolantes, porque fazia todas as regras... às vezes. (risos)

Muito bem! Esforçavas-te para cumprir as regras?

R: Sim...mas às vezes é difícil (risos)

Olha, mas gostaste de criar o jogo com os teus amigos, sentiste bem a criá-lo?

R: Gostei muito!

Boa! Então deixa-me ver o que tenho aqui escrito: “Não gostavas muito de usar as bolas coloridas para te avaliares, pois não conseguias ter bola azul. Gostaste de criar o jogo e durante o jogo sentiste bem, pois era divertido e conseguias perceber que regras terias de cumprir para conseguires os três autocolantes”. E isto? Foi isto que disseste?

R: Hum... sim é isso. (com entoação pensativa)

Olha e ao longo desta experiência, o que mais gostaste?

R: Os brilhos dos autocolantes... e de vir à rua brincar quando fazia prémio! (entusiasmo)

E mais?

R: E escolher as brincadeiras! (muda o tom de voz) Mas da outra vez não fui para os escorregas porque estava molhado... fui para o campo jogar...

Então e o que menos gostas-te?

R: Era isso... às vezes tínhamos de pensar noutras brincadeiras porque estava a chover...

Muito bem! E houve mais alguma coisa que não gostaste?

R: De resto gostei de tudo... sim...acho que sim... (com entoação pensativa)

Então e achas que melhoraste o teu comportamento?

R: Sim! (com entoação de entusiasmo)

E porquê? Porque é que achas que isso aconteceu?

R: Porque eu queria brincar... e não queria ficar de castigo...

E mais?

R: Porque queria fazer amizades e portar-me bem...

Olha e achas que saberes as regras que tinhas de cumprir ajudou?

R: Sim! Tinha de cumprir todas para me portar muito bem...

Hum...boa! Então deixa-me ver, “O que mais gostaste, nesta experiência, foi dos autocolantes e dos prémios porque podias escolher qualquer brincadeira, mas, por vezes, tinhas de escolher outras brincadeiras, por exemplo por causa da chuva, e isso foi o que menos gostaste. Achas que melhoraste o teu comportamento porque querias brincar com os teus amigos e porque sabias as regras a cumprir para teres um comportamento considerado muito bom”. Foi isto que me disseste?

R: Isso mesmo!

E Gostavas de continuar a utilizar esta forma de avaliar o comportamento ou gostavam de criar outra?

R: Gostava de criar outra!

Porquê?

R: Porque... Assim podíamos mudar a caderneta e não ser sempre a mesma... agora quando acabar esta...

O que querias mudar então?

R: Hum... sei lá, escolher outras cores e outro desenho.

Muito bem! Então: “Gostavas de criar outra caderneta, com outras cores e outro desenho, quando completares a atual”. É isto?

R: Isso...

Queres acrescentar mais alguma coisa ao que já conversámos?

R: Não...

Tens a certeza?

R: Sim!

Obrigada!

Entrevista P:

Olá! Vamos conversar sobre o jogo das cadernetas?

Resposta (R): Sim!

Eu vou gravar as tuas respostas com este telemóvel, pode ser?

R: Está bem!

Olha, lembras-te como te sentias antes, durante a avaliação do comportamento? Quando usavas as bolas vermelha, amarela, verde e azul?

R: Hum... bem...mas gosto mais das cadernetas agora!

E como te sentiste durante a criação da nova forma de avaliar o comportamento?

R: Bem...

Hum, e porquê?

R: Ah esqueci-me... (risos)

Gostaste de pensar neste jogo com os teus amigos?

R: Sim, gostei de pensar no jogo com os meus amigos... E tenho sempre três autocolantes agora! (com entoação de entusiasmo)

Ao longo desta experiência, das cadernetas, o que mais gostaste?

R: Das cadernetas! E dos autocolantes... dos autocolantes dourados!

E mais?

R: Hum... brincar com os meus amigos também. (muda o tom de voz)

E o que menos gostaste?

R: De levar menos autocolantes...

E achas que era justo quando recebias menos autocolantes?

R: Sim... era... porque não fazia as regras todas...

Certo, deixa-me ver o que tenho aqui escrito: “Gostas mais deste jogo das cadernetas do que a anterior forma de avaliar o comportamento. Sentiste-te bem a criar o jogo porque o fizeste com os teus amigos. O que mais gostaste, neste jogo, foi de utilizar os autocolantes e de brincar com os teus amigos e o que menos gostaste foi de, por vezes, não conseguires ganhar os três autocolantes, mas achas justo pois não cumprias as regras necessárias para isso”. Foi isto que me disseste até aqui?

R: Exato!

Achas que melhoraste o teu comportamento?

R: Acho...

E porquê?

R: (Silêncio) porque quis agora tentar me portar bem... e o jogo era divertido!

E como te sentiste durante o jogo divertido das cadernas?

R: Bem...

E porque é que te sentiste bem?

R: Porque os meus amigos viram que eu jogava bem à bola... e comecei a jogar melhor!
E hoje consegui defender bem também...

E gostavas de continuar a utilizar esta forma de avaliar o comportamento ou gostavam de criar outra?

R: Sim!

Gostavas de continuar a utilizar esta caderneta?

R: Sim, e quero acabar a caderneta até ao fim...

E porquê?

R: (Silêncio) porque gosto das cadernetas...

Ok, deixa-me ver o que tenho aqui: “Achas que melhoraste o teu comportamento porque estavas motivado. Sentiste-te bem, durante o jogo, porque conseguiste dar a conhecer, aos teus amigos, o teu gosto pela posição de guarda-redes e isso ajudou-te a defender cada vez melhor. Gostavas de continuar a usar esta caderneta, até ao final, porque estás a gostar deste jogo.” Foi isto que me disseste?

R: Foi isso!

Queres acrescentar mais alguma coisa ao que já conversámos?

R: Hum... não sei... (silêncio)

Pensa...há mais alguma coisa que gostavas de dizer?

R: Não!

Obrigada!

Entrevista M:

Olá! Queres conversar um bocadinho comigo sobre o jogo das cadernetas?

Resposta (R): Sim!

Eu vou gravar as tuas respostas com este telemóvel, pode ser?

R: Ok... pode ser!

Como te sentias antes, durante a avaliação do comportamento?

R: Oh mal...

Então porquê?

R: Porque eu não gostava daquilo... (silêncio)

E porque é que não gostavas?

R: Porque queria ter outra coisa... bola azul...

E como te sentiste durante a criação do jogo das cadernetas?

R: Bem, claro!

E porquê?

R: Porque podia escolher tudo o que queria fazer!

E mais?

R: Não sei... (silêncio) e a caderneta é da minha cor preferida!

Boa! Então ao longo desta experiência, das cadernetas, o que mais gostaste?

R: Gostei de jogar futebol... (silêncio) e brincar com os meus amigos...

E mais?

R: E de convidar amigos para jogar futebol comigo!

E o que menos gostaste?

R: Quando não tinha os três autocolantes... porque me portava mal...

Vou ler-te o que escrevi aqui: “Sentiste-te mal na outra forma de avaliar o comportamento porque não conseguias ter a bola azul. Durante a criação do jogo sentiste-te bem porque incluía a possibilidade de escolheres algo, à tua escolha, para fazeres e outros gostos como, por exemplo, a tua cor preferida. Durante esta experiência, gostaste de jogar futebol e de brincar com os teus amigos e não gostaste das vezes em que não tinhas os três autocolantes.” Foi isto me disseste?

R: Sim!

E achas que melhoraste o teu comportamento?

R: Aaaa... Mais ou menos.

E porquê?

R: Aaaaa... Já não sei... (silêncio)

Achas que agora tens conseguido cumprir as regras?

R: As da caderneta sim!

É mais fácil quando as regras estão escritas?

R: É mais fácil... porque sabemos quais são...

E como te sentiste durante o jogo das cadernas?

R: Aaaa... bem, senti-me bem! Senti-me muito bem... muito bem...

E porquê?

R: Porque eu gostei de fazer a caderneta... com os autocolantes!

E gostavas de continuar a utilizar esta forma de avaliar o comportamento ou gostavas de criar outra?

R: Gostava de criar a mesma... continuar com a mesma todos os dias!

Certo, então deixa-me confirmar: “Achas que melhoraste mais ou menos o teu comportamento e, também, que tens conseguido cumprir as regras da caderneta. Durante o jogo da caderneta sentiste-te muito bem porque gostas do jogo e gostavas de continuar a jogá-lo.”. Foi isto que me disseste?

R: Aaaaa... sim!

Queres acrescentar mais alguma coisa ao que já conversámos?

R: Hum... não!

Muito bem! Obrigada!

Entrevista V:

Olá! Vamos conversar sobre o jogo das cadernetas?

Resposta (R): Ok... sim!

Eu vou gravar as tuas respostas com este telemóvel, pode ser?

R: Pode!

Então... lembras-te como te sentias antes, durante a avaliação do comportamento?

R: Ah não gostava, porque estava sempre a levar amarelo e verde e nunca levava azul! E às vezes levava vermelho...

E como te sentiste durante a criação deste jogo das cadernas?

R: Aaaa... eu gostei! Mas os outros não têm e eu queria convidá-los! Aos que não têm...

Gostavas que todos na turma participassem no jogo, certo?

R: Pois! Assim todos tínhamos...

Mas como é que te sentiste a criar este jogo?

R: Foi bom! Porque eu agora, como tenho a caderneta, quero sempre levar três autocolantes, e porto-me bem, para depois vir cá para fora jogar à bola...

E ao longo da experiência, o que mais gostaste?

R: Dos autocolantes e da caderneta com as cores do arco-íris, porque era da cor que nós quiséssemos...

E o que menos gostaste?

R: Não gostei dos dias em que não levei os três autocolantes!

E achas que melhoraste o teu comportamento?

R: Melhorei?

Sim, achas que melhoraste?

R: Ah sim!

E porquê?

R: Porque é um jogo muito fixe e queria portar-me bem para vir cá para fora mais vezes!

Então deixa-me ver o que escrevi aqui: “Não gostavas da outra forma de avaliar o comportamento porque nunca conseguias ter a bola azul. Sentiste-te bem durante a

criação do jogo das cadernetas e gostavas que toda a turma tivesse participado. Gostaste, ao longo da experiência, dos autocolantes e da caderneta porque tinha em conta o gosto de cada um e o que menos gostaste foi de, nem sempre, conseguires os três autocolantes pois, quantos mais tivesses, mais rapidamente vinhas para a rua jogar à bola. Achas que melhoraste o teu comportamento porque o jogo das cadernetas motivava-te para isso.” Foi isto que me disseste?

R: Sim, foi isso!

E como te sentiste durante o jogo das cadernas?

R: Bem...

Porquê?

R: Porque foi fixe... (silêncio) porque foi fixe, a ideia, e gostei muito!

Gostavas de continuar a utilizar esta forma de avaliar o comportamento ou gostavam de criar outra?

R: Criar outra!

Porquê?

R: Porque... por exemplo... quando nós nos portássemos bem e quando recebêssemos o prémio podíamos receber um autocolante para colar no caderno também... é uma boa ideia! Eu sempre quis ter mais autocolantes colados no caderno!

Boa ideia! Muito bem! E além dessa ideia, tens mais ideias?

R: Aaaa... não! Essa já era fixe!

Deixa-me confirmar se percebi tudo: “Sentiste-te bem durante o jogo das cadernetas porque gostaste muito da ideia que tiveste com os teus amigos. Gostavas de criar outra forma de avaliar o comportamento e de implementar a possibilidade de receberes um autocolante extra, para colocares no caderno, sempre que cumpres as regras do jogo e sempre que chegas ao prémio.” Foi isto que me disseste?

R: Sim!

Queres acrescentar mais alguma coisa ao que já conversámos?

R: Não... Já acabou?

Sim! Obrigada!

Entrevista A:

Olá! Vamos conversar um bocadinho comigo sobre o jogo das cadernetas?

Resposta (R): Olá! Sim, vamos!

Eu vou gravar as tuas respostas com este telemóvel, pode ser?

R: Sim!

Olha, lembras-te como te sentias antes, durante a avaliação do comportamento?

R: Aaaa... sentia-me mal!

Porquê?

R: Oh... olha... portava-me sempre bem, mas a professora só me dava verde, nunca azul!

E como te sentiste durante a criação deste jogo das cadernas?

R: Aaa... eu senti-me bem! Algumas vezes levava três e depois dois...

Hum... e mais? Como te sentiste a criar o jogo?

R: Bem, fiquei feliz... porque esta forma é muito mais rápida! Nós podemos receber três autocolantes... antes era só uma bola... vermelha ou amarela e assim...

Então e ao longo da experiência, o que mais gostaste?

R: Gostei de, ao completar uma página, ter meio hora para brincar ao que quisermos... no campo... eu escolhi quase sempre o campo...

E o que menos gostaste?

R: Eu acho que gostei de tudo... só é mau levar zero autocolantes...mas isso nunca me aconteceu!

Então deixa-me ver o que tenho aqui escrito: “Sentias-te mal durante a outra forma de avaliar o comportamento porque não sabias o que tinhas de fazer para ter bola azul, em vez de verde. Durante a criação das cadernetas, sentiste-te bem porque podiam receber até três autocolantes por dia, o que torna o processo de completar a página, e

consequentemente de escolher o prémio, mais rápido. O que mais gostaste, nesta experiência, foi de conquistar os prémios, ou seja, a possibilidade de escolheres qualquer coisa que te apeteça fazer durante meia hora. Não houve nada que não gostasses, mas consideras negativo, neste jogo, o facto de alguém puder não receber nenhum autocolante.” Foi isto que disseste?

R: Foi isso... sim!

Olha e achas que melhoraste o teu comportamento?

R: Sim!

Porquê?

R: Porque eu sempre levei três ou dois autocolantes... só...

E isso era bom? Ficavas contente?

R: Era bom porque três autocolantes é portar muito bem... como se fosse bola azul...

E porque é que achas que isso aconteceu?

R: Porque tínhamos as regras do jogo e sabíamos fazer as coisas bem... às vezes... para ter três autocolantes...mas às vezes não conseguia isso porque é difícil... (suspiro)

Olha e como é que te sentiste durante o jogo das cadernetas?

R: Sentia-me bem! E... gostei muito... só quero acabar rápido!

Gostavas de continuar com este jogo das cadernetas ou gostavas de pensar noutra coisa diferente?

R: Aaaaa... bom... gostava de criar uma mais perto, porque 63 autocolantes, na verdade, é muito!

Muito bem! Sendo assim, gostavas de criar uma caderneta mais rápida de terminar?

R: Sim...por exemplo... até ao 59 (risos)... sei lá... 63 é muito e vai demorar muito tempo a completar...

Boa! Então: “Achas que melhoraste o teu comportamento pois conseguiste ter o número máximo de autocolantes por dia, ou quase, porque conhecias as regras do jogo e, por isso, sabias como fazer, apesar de, por vezes, ser difícil cumprir todas as regras. Sentiste-te

bem durante o jogo das cadernetas e tens vontade de chegar ao fim da caderneta, mas gostavas de criar uma mais rápida de completar.” É isto? Foi isto que me disseste?

R: Exato... sim!

Queres acrescentar mais alguma coisa ao que já conversámos?

R: Aaaa... não!

Muito bem! Obrigada!

ANEXO II – QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS DA PROFESSORA
COOPERANTE.

Questionário sobre as estratégias de avaliação usadas em sala de aula

O presente questionário é dirigido à professora cooperante, da turma do 2.º ano de escolaridade, de uma escola pública da região de Leiria. Este tem por objetivo recolher a opinião da professora cooperante relativamente às estratégias de avaliação do desempenho das crianças. Concretizando, pretende-se (i) identificar as conceções acerca da criação, por parte das crianças, de uma nova estratégia para avaliar o seu desempenho, (ii) perceber os pontos negativos e positivos da experiência vivida bem como o impacto da experiência no desempenho das crianças e no ambiente propício à aprendizagem, (iii) identificar os desafios e as aprendizagens, que resultarem deste processo, e (iv) o que poderia ter melhorado a experiência bem como a sua pertinência, para a prática pedagógica. Agradecemos desde já a disponibilidade para responder ao presente questionário, assumindo a responsabilidade do anonimato e confidencialidade das suas respostas.

• Parte I- Caracterização do respondente

1. Qual é a idade da professora? 42
2. Qual a sua formação inicial e a escola de formação onde estudou?
3. Curso Ensino Básico - 1º ciclo Licenciatura
4. |Escola de Formação Escola Superior de Educação da Guarda
5. Em que ano concluiu a sua formação? 2001
6. Quantos anos tem de serviço? 19 anos

• Parte II- Recolha de opinião face à estratégia de avaliação de desempenho das crianças implementada em sala de aula

7. Inicialmente, qual foi a perceção obtida relativamente à criação, por parte das crianças, de um novo método de avaliação de desempenho ao nível do comportamento?

Os alunos gostaram muito e ficaram muito motivados.

8. Quais os pontos positivos observados durante todo o processo?

Os alunos ficaram motivados para alterar os seus comportamentos.

9. Quais os pontos negativos observados durante todo o processo?

O processo só poderia ser implementado em alguns alunos e não para toda a turma. Os restantes alunos ficaram tristes e sentiram que não se

reconheceu o seu bom comportamento. O tempo da aula que se «perdia» para a entrevista e para colar os autocolantes, bem como os custos.

10. O que mudou com esta nova forma de avaliação comportamental face à anterior?

Os prémios estavam de acordo com os seus interesses.

11. De que forma é que esta experiência beneficiou o comportamento das crianças implicadas?

Os alunos esforçavam-se para ter um comportamento adequado, pois saberiam o prémio que iriam receber, pois estavam envolvidos nas escolhas da recompensa.

12. De que forma é que esta experiência beneficiou o ambiente propício à aprendizagem?

Esta experiência beneficiou a forma de estar dentro e fora da sala de aula dos alunos envolvidos.

13. Quais os desafios e aprendizagens que decorreram desta experiência implementada com as crianças?

Os desafios foram contornar, insistir, reforçar e motivar os alunos mais inquietos e impulsivos, pois frequentemente esqueciam-se das regras nos momentos de recreio.

14. Qual a perceção obtida depois de realizada esta experiência? Alteraria alguma coisa? Se sim, o quê?

Esta experiência resultou com a maioria dos alunos e conseguiu alterar/melhorar alguns comportamentos nos restantes. Alteraria a caderneta, pois não é viável para 24 alunos, bem como os autocolantes só eram atribuídos aos alunos no final da semana e claro aplicaria para todos os alunos.

15. Aplicaria futuramente um método para avaliar o comportamento das crianças que parta das ideias delas? Justifique por favor.

Já estou a aplicar com a turma, sendo eles os responsáveis pelas regras de bom funcionamento da sala de aula, bem como a recompensa, que passará por colecionar uns bonecos de acordo com as preferências de cada um.

16. Considera que houve mudança de comportamentos das crianças ou pelo contrário, considera não ter ocorrido qualquer mudança de comportamento? Tendo ocorrido mudanças, pode nomear que tipo de mudanças?

Considero que houve mudanças, os alunos realizaram um esforço maior para estarem mais atentos na sala e cumpridores das regras . Eles próprios se tornaram responsáveis pelas suas atitudes.

17. Recomendaria outros professores a adotar estratégias de avaliação de desempenho semelhantes às implementadas? Porquê?

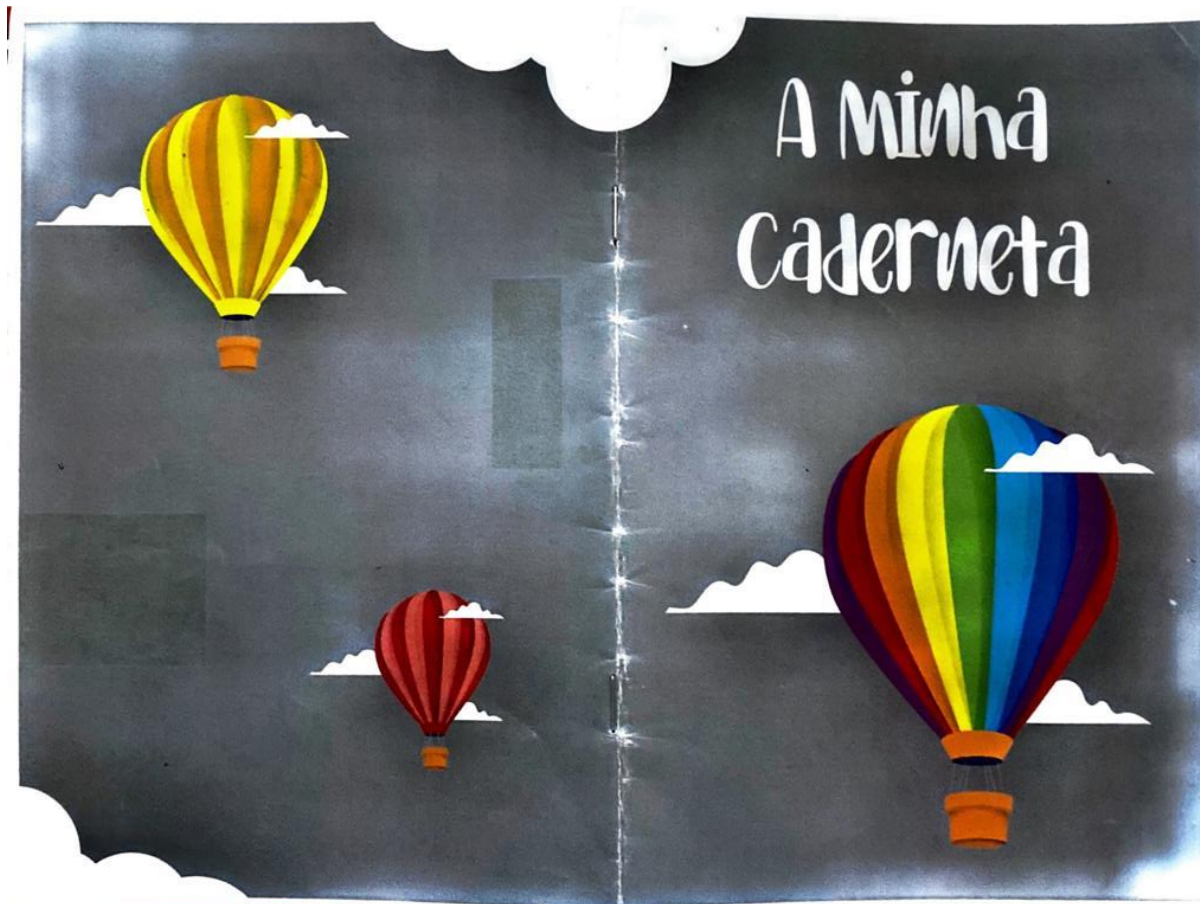
Sim, porque resulta em mudanças de comportamentos e envolve os alunos na participação das regras da sala de aula.

18. Quer acrescentar alguma coisa a este questionário que ache relevante e que não tenha sido questionado?

Não.

Obrigada pela sua colaboração, pois ela é imprescindível para o desenvolvimento desta investigação!

ANEXO III – EXEMPLAR DO JOGO DE CADERNETAS.



A Minha Caderneta



V
EBI de
Leiria



Vamos
Jogar?

Regras do Jogo:

Estar atento à professora enquanto explica as tarefas da manhã e da tarde.
Sentar, silenciosamente, no lugar respetivo sempre que a professora pedir.
Resolver os conflitos com os colegas usando o diálogo, dentro e fora da sala.

Instruções do Jogo:

- X Ao não cumprires nenhuma regra não recebes nenhum autocolante.
- 1 Ao cumprires uma das regras recebes um autocolante.
- 2 Ao cumprires duas das regras recebes dois autocolantes.
- 3 Ao cumprires as três regras recebes três autocolantes.

Objetivo do Jogo:

Ao completares uma página da caderneta,
com autocolantes, tens meia hora
durante a semana para fazeres
algo à tua escolha.





O QUE
TE APETECE
FAZER?

Eu quero jogar futebol.



O QUE TE
APETECE
FAZER?



*Eu quero ir jogar futebol no
campo de futebol e quero ser
arbitro de.*





O que
Te Apetece
Fazer?

Quero jogar futebol e ser avançado.



O que Te
Apetece Fazer?

Quero ir jogar futebol e ser avançado.



O QUE
TE APETECE
FAZER?





47

48

49

50

51

52

53

54