

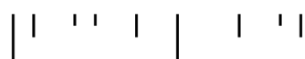


O PAPEL DO FEEDBACK ENTRE PARES NO SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS DE 1.º ANO

Inês Barata

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2023-2024



◊ PAPEL DO FEEDBACK ENTRE PARES NO SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS DE 1.º ANO

Inês Barata

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Dalila Lino

Júri

Presidente: Professor Doutor Miguel Falcão

Arguente: Professor Doutor Tiago Tempera

Orientador: Professora Doutora Dalila Lino

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| | ' | | ' |

Desta forma termina o meu percurso académico, que foi sem dúvida, um dos maiores desafios da minha vida até ao momento. Ao terminar o meu percurso académico, tenho a oportunidade de agradecer a todos aqueles que me apoiaram nesta minha caminhada, e que sem eles nada disto seria possível.

Assim começo por agradecer, sem dúvida, **aos meus pais** que estiveram sempre comigo desde o início, que me incentivaram a continuar e a lutar pelos meus sonhos, sendo eles próprios os melhores exemplos que eu podia seguir!

Agradeço, também, **à minha irmã, Sofia**, que mesmo não compreendendo me apoiou e tantas vezes foi a minha «cobaia» em tantas atividades que preparei. E sem dúvida, pelo carinho que sempre me deu durante esta etapa, na sua forma tão característica!

Quero também agradecer ao **Fábio** pela compreensão, carinho, por ter sempre acreditado em mim, mesmo quando eu achava que não era capaz e por todas as vezes que ouviu os meus desabafos e me incentivou a continuar!

Não podia deixar de agradecer à **Carlota** que foi a minha primeira amiga que conheci na ESELx e que se tornou muito mais do que esperava! Foste uma verdadeira irmã durante todo este percurso e, sem dúvida, que tenho de te agradecer, durante este percurso rimos, chorámos, desabafámos, aprendemos e, sem ti, nada disto seria possível!

Agradeço também aos restantes **amigos** que me apoiaram em todos os momentos e sempre que precisei. Um agradecimento em particular aos **amigos que conheci na ESELx** e com os quais aprendi muito!

Tenho também a agradecer ao **docente cooperante** que me ensinou muito, pelo carinho com que me recebeu e por me mostrar o tipo de professora que quero ser! E ainda **a cada um dos alunos** que tive o prazer de acompanhar, e que todos os dias deste estágio me conseguiram surpreender e que me mostraram que nós, professores, temos tanto a aprender com eles como eles connosco!

À professora Dalila Lino, obrigada por todas as reuniões, por me ter sempre ajudado a melhorar a minha prática e o meu relatório!

A todos eles um grande obrigado, sem todos vocês nada disto seria possível!

RESUMO

| | ' ' | | ' ' |

O presente Relatório Final, elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, encontra-se dividido em duas partes. Numa primeira, são analisadas e descritas as práticas de ensino supervisionada. Na segunda parte, encontra-se a investigação desenvolvida em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo anteriormente mencionado realizou-se numa turma de 1.º ano e tinha como questão problema: «*De que forma os alunos integram o feedback entre pares e as suas estruturas na sua aprendizagem?*».

Desta forma, o presente estudo visava compreender as conceções dos alunos e do professor sobre o *feedback*, as tipologias de *feedback* entre pares dadas pelos alunos, bem como a forma como estes integram o *feedback* dado pelos colegas na sua aprendizagem. Como tal, foram definidas as seguintes questões de investigação: (i) Quais as conceções dos alunos e de um professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o *feedback*? (ii) Que tipologia de *feedback* é dada pelos alunos nos Planos Individuais de Trabalho e nas comunicações? (iii) De que forma os alunos integram as sugestões dadas pelos colegas nos Planos Individuais de Trabalho, para o planeamento do seu Tempo de Estudo Autónomo?

O presente estudo assume uma metodologia qualitativa, sendo caracterizado como um estudo de caso. Assim, a recolha de dados baseou-se na recolha de produções, gravações das interações em aula, bem como entrevistas iniciais e finais aos alunos. Face à natureza dos dados, foi preconizada a análise de conteúdo como método de análise dos dados.

Com os dados da presente investigação compreendeu-se que as tipologias de *feedback* dadas pelos alunos são bastantes distintas, no entanto é necessário o apoio e mediação do professor, como forma de conduzir os alunos a tipologias de *feedback* progressivamente mais complexas e que, conseqüentemente, tenham contributos no trabalho dos colegas. No entanto a maior dificuldade na introdução de *feedback* entre pares prende-se com a integração desse mesmo *feedback* no seu trabalho.

Palavras-chave: *feedback*; *feedback* entre pares; tipologias de *feedback*; integração do *feedback*

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This Final Report, drawn up as part of the course Supervised Teaching Practice II, is divided into two parts. The first part analyzes and describes the supervised teaching practices. The second part contains the research carried out in the 1st Cycle of Basic Education.

The study took place in a 1st grade class and its problem question was: «*How do students integrate peer feedback and its structures into their learning?* ».

In this way, this study aimed to understand the students' and the teacher's conceptions of feedback, the types of peer feedback given by the students, as well as how they integrate the feedback given by their peers into their learning. As such, the following research questions were defined: (i) What are the students' and an elementary school teacher's conception of feedback? (ii) What type of feedback do students give in their Individual Work Plans and in their communications? (iii) How do students integrate the suggestions given by their peers in their Individual Work Plans when planning their Self-Study Time?

Data collection was based on the collection of productions, recordings of interactions in class, as well as initial and final interviews with the students. Given the nature of the data, content analysis was used as the method of data analysis.

The data from this research showed that the types of feedback given by the students are quite different, although the teacher's support and mediation is necessary to lead the students to progressively more complex types of feedback and, consequently, to contribute to their colleagues' work. However, the biggest difficulty in introducing peer feedback is integrating it into their work.

Keywords: feedback; peer feedback; types of feedback; integration of feedback

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO.....	5
ABSTRACT	7
1. INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I	4
1.1. Caracterização Sumária	6
1.1.1. Caracterização da instituição	6
1.1.2. Caracterização da turma	6
1.2.1. Atividades implementadas.....	8
1.2.2. Avaliação	9
2.1. Caracterização Sumária	12
2.1.1. Caracterização da instituição	12
2.1.2. Caracterização da turma	12
2.2.1. Atividades implementadas.....	14
2.2.2. Avaliação	15
Parte II	24
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	25
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1 Avaliação pedagógica (Avaliação sumativa e formativa)	29
2.2. <i>Feedback</i>	31
2.2.1. <i>Feedback</i> entre pares.	34
3.METODOLOGIA.....	37
3.1 Natureza do Estudo	38
3.2 Técnicas de recolha de dados	40

3.3. Técnicas de análise de dados	44
3.4. Caracterização sumária dos participantes	45
3.5. Princípios éticos.....	45
4.RESULTADOS	47
4.1. Apresentação dos dados.....	48
4.1.1. Tipologias de <i>feedback</i> aos PIT	48
4.1.2. Tipologias de <i>feedback</i> nas comunicações	55
4.1.2. Integração do <i>feedback</i> dado aos PIT	61
4.1.3. Análise das entrevistas aos alunos	62
4.1.4. Análise da entrevista ao DC	68
4.2. Discussão dos resultados	69
4.2.1. Quais as concepções dos alunos e de um professor de 1.º CEB sobre o <i>feedback</i> ?	69
4.2.2. Que tipologia de <i>feedback</i> é dada pelos alunos, aos PIT e nas comunicações?	71
4.2.3 De que forma os alunos integram as sugestões dadas pelos colegas nos PIT, para o planeamento do seu TEA?	74
5.CONCLUSÕES	76
REFLEXÃO FINAL.....	80
REFERÊNCIAS	84
ANEXOS	91
Anexo A - Guião de Entrevista ao DC	92
Anexo B – Transcrição das respostas do DC à entrevista	94
Anexo C – Lista dos alunos de 1.º CEB	103
Anexo D – Potencialidades e Fragilidades da turma de 1.ºCEB	104
Anexo E – Tabela de avaliação inicial - 1.ºCEB	105

Anexo F – Tabela de avaliação final - 1.ºCEB	106
Anexo G – Lista de alunos – 2.º CEB.....	107
Anexo H – Potencialidades e Fragilidades da turma de 2.ºCEB	110
Anexo I – Tabela de avaliação inicial grupo A – 2.ºCEB	111
Anexo J – Tabela de avaliação final grupo A – 2.ºCEB.....	112
Anexo K – Tabela de avaliação inicial grupo B – 2.ºCEB	113
Anexo L – Tabela de avaliação final grupo B – 2.ºCEB	114
Anexo M – Modelo orientador do <i>feedback</i> aos PIT.....	115
Anexo N – Notas de Campo	116
Anexo P – Transcrição das entrevistas iniciais – alunos	125
Anexo Q – Transcrição das entrevistas finais – alunos	132
Anexo R – Guião de entrevista ao DC - estudo.....	140
Anexo S – Transcrição da entrevista ao DC – Estudo.....	142
Anexo T - Lista de alunos da amostra	145
Anexo U – Autorizações do estudo	146
Anexo V – Transcrição das comunicações	147
Anexo Y – Tabelas de registo e de contagem da integração do <i>feedback</i>	153
Anexo X – Tabelas de registo e de contagem de categorias e subcategorias à primeira pergunta de entrevista aos alunos.....	154
Anexo Z – Tabelas de registo e de contagem de categorias e subcategorias à segunda pergunta de entrevista aos alunos.	155
Anexo AA – Tabelas de registo e de contagem de categorias e subcategorias à terceira pergunta de entrevista aos alunos.	156
Anexo AB – Tabelas de registo e de contagem de categorias e subcategorias à quarta pergunta de entrevista aos alunos.	157

Anexo AC – Tabelas de registo e de contagem de categorias e subcategorias à quinta pergunta de entrevista aos alunos.	158
Anexo AD – Tabelas de registo e de contagem de categorias e subcategorias à sexta pergunta de entrevista aos alunos.	159
Anexo AE – Tabelas de registo e de contagem de categorias e subcategorias à sétima pergunta de entrevista aos alunos.	160

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Avaliação formativa	31
Figura 2 Papel de cada um dos intervenientes da avaliação formativa	34
Figuras 3 e 4 Resultados da integração do <i>feedback</i> a 29/04 e de 06/05, respetivamente.	61
Figuras 5 e 6 Resultados da integração do <i>feedback</i> a 13/05 e de 27/05, respetivamente.	62

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Objetivos gerais, respetivos indicadores de avaliação, técnicas e instrumentos.....	10
Tabela 2 Categorias e Subcategorias do <i>feedback</i> dado aos PIT	49
Tabela 3 Análise do <i>feedback</i> dado aos PIT no dia 29/04/2024.....	50
Tabela 4 Análise do <i>feedback</i> dado aos PIT no dia 06/04/2024.....	51
Tabela 5 Análise do <i>feedback</i> dado aos PIT no dia 13/05/2024.....	52
Tabela 6 Análise do <i>feedback</i> dado aos PIT no dia 27/05/2024.....	54
Tabela 7 Categorias e subcategorias do <i>feedback</i> dado nas comunicações	55
Tabela 8 Análise do <i>feedback</i> de 29/04 a 03/05	56
Tabela 9 Análise do <i>feedback</i> de 06/05 a 10/05	57
Tabela 10 Análise do <i>feedback</i> de 13/05 a 17/05	58
Tabela 11 Análise do <i>feedback</i> de 20/05 a 24/05	59

LISTA DE ABREVIATURAS

A	Adquirido
AA	A Adquirir
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DC	Docente cooperante
EA	Em Aquisição
EE	Encarregados de Educação
NA	Não Adquirido
OE	Objetivos Específicos
OG	Objetivos Gerais
PA	Parcialmente Adquirido
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PIT	Plano Individual de Trabalho
QI	Questões de Investigação
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação
TEA	Tempo de Estudo Autónomo

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | ' ' |

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II inserida no 4.º semestre do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizado o presente Relatório Final, decorrente de um processo de intervenção educativa realizado num contexto de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Desta forma, o presente documento ilustra de forma crítica e reflexiva o meu percurso de intervenção educativa ao longo de cerca de dois meses, sendo este compreendido entre 8 de abril e 31 de maio de 2024. O presente estágio teve lugar numa instituição de cariz privado, localizada no concelho de Lisboa. A turma é composta por vinte e dois alunos do 1.º ano do 1.º CEB.

O Relatório Final tem como título “O Contributo do *Feedback* entre pares numa turma de 1.º CEB” e visa compreender o papel do *feedback* entre pares na aprendizagem dos alunos, nomeadamente, no planeamento dos momentos de estudo autónomo e nos momentos de comunicação.

Como forma de orientar a leitura do presente relatório, importa salientar a estrutura global do mesmo, bem como a síntese de cada uma das partes incluídas. Assim, no que concerne à estrutura do presente documento, este está dividido em duas partes. Numa primeira parte é feita a descrição detalhada da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB, bem como uma análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.

A segunda parte integra todo o estudo metodológico realizado no 1.º CEB. Assim, o documento está dividido em cinco capítulos: (i) Apresentação do Estudo, no qual se retrata a apresentação do tema, bem como do objeto em estudo, é ainda neste capítulo que estão identificados as questões de investigação e objetivos específicos do estudo; (ii) Fundamentação Teórica, neste capítulo é apresentada uma revisão de literatura, que aborda a explicitação dos conceitos fundamentais e sistematização de dados relativos a estudos associados às questões de investigação e respetivas formas de resolução; (iii) Metodologia, no qual estão espelhadas todas as opções metodológicas, tais como, natureza do estudo, métodos de recolha e análise de dados, e ainda os princípios éticos do processo de investigação; (iv) Resultados, onde são apresentados os resultados do estudo, bem como a sua discussão; (v) Conclusões, neste estão refletidas as conclusões do estudo e os constrangimentos sentidos na realização do mesmo.

Por fim, encontra-se uma Reflexão Final, que objetiva refletir acerca das aprendizagens desenvolvidas durante a PES II, nos dois ciclos de ensino e sobre os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais. Esta reflexão incorpora ainda a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional e de dimensões a melhorar no exercício da profissão docente

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

**1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º**

CEB

| ' ' | | ' ' |

1.1. Caracterização Sumária

O presente capítulo apresenta a caracterização do contexto educativo e da turma. Os dados referidos ao longo do capítulo foram extraídos de fontes distintas, tais como: (a) observação direta, realizada durante o período de observação, da qual surgem as notas de campo, (b) inquérito por entrevista semiestruturada realizado ao Docente Cooperante (DC) (Anexo A) e respetivas respostas (Anexo B), (c) conversas exploratórias com os alunos, com o DC e outros professores da escola, e (d) análise documental, em particular do Projeto Educativo (PE), do Regulamento Interno, e do Plano de Turma.

1.1.1. Caracterização da instituição

O presente contexto educativo tratava-se de um colégio, de cariz privado, localizado no centro do concelho de Lisboa. As suas instalações estão situadas na zona da Cidade Universitária, muito perto do Jardim do Campo Grande em Lisboa.

Com a análise do site do colégio, bem como por meio de conversas exploratórias com o DC, verificou-se que o colégio adota uma metodologia que coloca os alunos como agentes ativos da sua aprendizagem, admitindo que o principal foco não é o ensino, mas sim a criação de condições para a sua construção. Assim, de acordo com o PE do colégio, verifica-se que os objetivos da ação pedagógica de um professor são: (i) desenvolver o gosto pela descoberta; (ii) desenvolver a capacidade de cooperação; (iii) tornar a criança um ser criador, autónomo, responsável e transformador, por meio da criatividade e do conhecimento.

1.1.2. Caracterização da turma

A turma em questão era constituída por vinte e dois alunos do 1.º ano do 1.º CEB, sendo onze do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos (Anexo C). Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, sendo que pertenciam a um nível socioeconómico médio-alto. Na sua grande maioria os Encarregados de Educação (EE) mostravam-se interessados e presentes no percurso dos seus educandos, existindo uma relação muito próxima escola – família – alunos.

A nível comportamental verificava-se alguma agitação latente dos alunos, que poderá ser considerada normal devido a se tratar de um contexto de 1.º ano do 1.º CEB. Para além disso, os alunos encontravam-se ainda em fase de adaptação e apropriação da

dinâmica de sala de aula de 1.º CEB. Este era um grupo heterogéneo, o que levava o DC a adotar estratégias diversificadas, por forma a combater os diferentes ritmos de trabalho, existentes na turma.

Ainda assim, era um grupo bastante autónomo, para a sua idade, revelando bons conhecimentos do mundo, e uma boa relação com a aprendizagem. Esta autonomia e boa relação refletia-se em diversos momentos da rotina dos discentes, facilitando o trabalho realizado com os alunos. Neste sentido, eram alunos que, na sua maioria, procuravam trabalhar sobre as suas dificuldades, e tinham consciência das mesmas. Assim, é de considerar que estes revelavam bastante espírito crítico nos seus resultados, o que se traduzia num bom poder argumentativo.

Em suma, os alunos apresentavam bastante interesse nas atividades propostas, contudo apresentavam algumas dificuldades ao nível do cumprimento de regras.

1.2. Problematização Sumária dos Dados Recolhidos e Identificação da Problemática de Intervenção

O presente subcapítulo prende-se com a identificação e definição de uma problemática, e respetivos Objetivos Gerais (OG), sob a qual assentou o plano de ação. Para a definição da mesma foi necessário atender às potencialidades e fragilidades do grupo, resultantes da análise das notas de campo, respostas do DC ao inquérito por entrevista, conversas exploratórias com o DC, plano da turma, e grelha de observação. Estas encontram-se sintetizadas na tabela presente no Anexo D.

Através da análise articulada das potencialidades e fragilidades do grupo, e atendendo à intencionalidade pedagógica do DC, emergiu a problemática e os respetivos OG. Desta forma, considerou-se essencial que esta integrasse todas as áreas do saber, assim como as competências transversais. Deste modo, a problemática identificada foi a seguinte, «*Como promover o desenvolvimento de ações relacionais e colaborativas com atividades estruturadas de âmbito curricular?*». Assim, com esta problemática pretendia-se que os alunos desenvolvessem competências de resolução de conflitos, bem como a tolerância, empatia, colaboração e responsabilidade.

Partindo da problemática identificada, foram definidos os OG, tendo por base as estratégias e as atividades a implementar, sendo eles:

- **OG1:** Adequar os comportamentos às diferentes situações do quotidiano numa perspetiva colaborativa.
- **OG2:** Aplicar os conhecimentos acerca dos saberes sociais de modo a interagir com tolerância, empatia, colaboração e responsabilidade por meio de diversas atividades curriculares.

Os objetivos delineados concorriam para a resolução da problemática definida, partindo das fragilidades, e potencialidades apontadas. Assim, o OG1 emergiu da necessidade de os alunos desenvolverem comportamentos adequados às diferentes situações do quotidiano, escolar ou não. Nomeadamente, a capacidade de interpretação e comunicação com vista a serem capazes de “expressar opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real e as situações dramáticas desenvolvidas em aula” (Ministério da Educação, 2018). Neste seguimento, surgiu o OG2, este procurava que os alunos adquirissem novos conhecimentos sobre as competências de relacionamento interpessoal, espalhadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), nomeadamente que fossem capazes de “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins et al., 2017, p.25). Com a aquisição destes novos conhecimentos pretendia-se que os alunos ganhassem mais competências para viver em sociedade, atuassem com tolerância, empatia, colaboração perante o meio que os rodeia, e que tivessem responsabilidade daquilo que é ser cidadão do mundo.

1.2.1. Atividades implementadas

Na área do português procurou-se que os alunos desenvolvessem a leitura e a escrita a partir dos seus interesses, no caso daqueles que ainda não a tinham adquirido na sua globalidade. Para isso, com a confeção de uma sopa, em grande grupo, foi escrita uma receita, o que levou os alunos contactar com uma nova tipologia de texto: receita. Os momentos de melhoramento de texto foram desenvolvidos a partir de um texto escrito por um dos alunos, uma vez que emergia de algo das suas próprias produções motivava os alunos, e assim estes estavam mais envolvidos na atividade. Ainda da área do Português foi implementada a “Hora do Conto”, com atividades seguintes à história (e.g. a escrita de uma carta, discussões em grande grupo sobre o tema da história).

A nível do Estudo do Meio a estratégia aplicada foi a de trabalho em projeto. Os temas para os projetos já haviam sido escolhidos e atribuídos, previamente à PESII. É de realçar que foram os alunos que trouxeram a informação e os recursos que precisaram, além de poderem recorrer a livros ou outros materiais da sala.

No que tange a área da Matemática recorreu-se ao Ensino Exploratório da Matemática, as tarefas aplicadas decorreram em três fases distintas: lançamento da tarefa, exploração, e discussão e sistematização. Estas eram exercícios que exigiam raciocínio, e que os alunos tinham de resolver por meio de uma aprendizagem colaborativa.

Para Música as sessões planificadas eram mais focadas na exploração do corpo como fonte sonora.

Apesar da Expressão Plástica/Artes Visuais ser também assumida por uma professora coadjuvante, esta área estava muito presente no dia-à-dia dos alunos. Na medida em que, os alunos faziam um desenho de todos os textos que escreviam, por forma a ilustrar e dar significado. Com o Dia da Mãe no dia 5 de maio, os alunos trabalharam com pasta de moldar, com objetivo de fazerem duas esferográficas para dar à mãe.

A Expressão Dramática/Teatro era a única área artística que não era lecionada na escola. Assim, foi implementada uma aula de teatro por semana. Estas aulas eram estruturadas, tendo os seguintes momentos: aquecimento, relaxamento, comunicação/expressão e reflexão (roda final).

1.2.2. Avaliação

O presente subcapítulo apresenta a avaliação e os respetivos sistemas de regulação aplicados, no decorrer do período de intervenção. Neste processo foi considerada a avaliação de cariz formativo sendo, por isso, continua.

No decorrer da prática pedagógica, para a realização da avaliação formativa foram utilizados diversos instrumentos como grelhas de observação, preenchidas e analisadas, com os dados obtidos através da observação direta, da participação e empenho dos alunos, e da análise das produções dos alunos. Deste modo, utilizaram-se indicadores quantitativos, no entanto com significado qualitativo, 1- a adquirir (AA), 2 – em aquisição (EA), 3 – adquirido (A).

No que concerne aos OG do plano de intervenção, estes foram alvo de avaliação por meio dos respetivos indicadores de avaliação formulados. Os indicadores constam nas grelhas de observação iniciais e finais.

Tabela 1
Objetivos gerais, respetivos indicadores de avaliação, técnicas e instrumentos.

Objetivos Gerais	Indicadores de Avaliação	Avaliação	
		Técnicas	Instrumentos
1. Adequar os comportamentos às diferentes situações do quotidiano numa perspetiva colaborativa.	1.1. Procura adequar o seu comportamento a situações distintas. 1.2. Colabora com os seus pares a fim de ter uma postura correta em diferentes ambientes do quotidiano.	Observação direta Análise Documental	Notas de Campo Grelhas de Observação Produções dos alunos
2. Aplicar os conhecimentos acerca dos saberes sociais de modo a interagir com tolerância, empatia, colaboração e responsabilidade por meio de diversas atividades curriculares.	2.1. Colabora com os seus pares, nas diferentes atividades curriculares. 2.2. Tolerância as atitudes, ideias e opiniões dos seus colegas. 2.3. Relaciona-se empaticamente com os seus colegas. 2.4. Demonstra responsabilidade enquanto ser individual, pertencente da sociedade.	Conversas exploratórias com o DC Auto e Heteroavaliação	

Nota: Realizado pelas autora e colega de estágio pedagógico, Carlota Conceição.

Com a análise dos resultados é possível constatar que, de modo geral, os alunos demonstraram evoluir ligeiramente, como espelhado nas tabelas de avaliação inicial e final (Anexos E e F). Relativamente ao OG1, estes indicadores revelam uma evolução equiparada. No que diz respeito ao OG2 evidencia-se uma maior evolução no indicador 2.2, apesar de ser aquele que, inicialmente, já apresentava um menor número de alunos no nível AA. Neste sentido, ao analisar os indicadores 1.2 e 2.1, é possível apurar que a colaboração continua a ser a competência na qual a turma apresenta mais dificuldades. É possível aferir que o OG que evidencia uma melhoria mais fraca é o OG1, na medida em que os respetivos indicadores revelam menos evolução. Em contrapartida, o OG2 por integrar o indicador que apresenta uma melhoria mais clara, 2.2., é consequentemente o que OG que manifesta uma maior evolução. Deste modo, pode-se aferir que os alunos evoluíram ao nível dos saberes sociais e das competências identificadas no OG2. Todavia, ainda revelam dificuldades ao nível da adequação de comportamentos.

Face ao exposto, considera-se que a avaliação global da turma revelou ter evoluído ao nível das competências identificadas como fragilidades na problemática. No entanto a evolução não correspondeu ao esperado, na medida em que o tempo de intervenção foi demasiado curto para que existissem mudanças significativas.

**2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º**

CEB

| ' ' | | ' ' |

2.1. Caracterização Sumária

O presente capítulo pretende apresentar a caracterização do contexto socioeducativo, da escola, da turma, relativos ao contexto onde o estágio de 2.º CEB decorreu. Os dados referidos ao longo do capítulo foram extraídos de fontes distintas, tais como: (a) observação direta, realizada durante o período de observação, presente nas notas de campo, (b) inquérito por entrevista semiestruturada realizado à DC, (c) conversas exploratórias com os alunos, com a DC e outros professores da escola, e (d) análise documental, em particular do PE, do Regulamento Interno, do Plano de Turma, e registos realizados pelos professores no final do ano letivo passado.

2.1.1. Caracterização da instituição

O contexto educativo era de cariz público, tratava-se de uma Escola Básica para 1.º, 2.º e 3.º CEB, localizada no concelho de Sesimbra e era escola sede do agrupamento de escolas em que se inseria. Com a análise do site do agrupamento e em conversas exploratórias com a DC verificou-se que o agrupamento estava envolvido em muitos projetos, que visavam assegurar a participação e a melhor aprendizagem dos alunos. De acordo com o PE (s.d.), a EB123 tem como missão “criar uma escola que responda às necessidades de todos os nossos alunos, potencie as suas máximas competências e permita que cresçam e aprendam como indivíduos felizes” (p.4).

2.1.2. Caracterização da turma

A turma em questão era mista, sendo constituída por quarenta e oito alunos dos 5.º e 6.º anos do 2.º CEB, vinte e nove do sexo masculino e dezanove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os treze anos (Anexo G). A turma estava dividida em dois grupos, A e B, vinte e cinco e vinte e três elementos, respetivamente. Dois dos alunos eram de nacionalidade Indiana, não falavam nem compreendem a língua portuguesa, e por isso tinham acompanhamento de Português Língua Não Materna.

Quatro das crianças estão ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, diagnosticadas e referenciadas com Necessidades Educativas Específicas. Para além destas existiam outros quatro alunos com problemas de saúde graves. É de assinalar ainda a existência de alunos com problemas emocionais.

Ao nível do comportamento existia uma diferença entre os dois grupos. No grupo A, existiam mais alunos com comportamentos inadequados que perturbavam o funcionamento da aula, com conversas indesejadas e até com comentários inapropriados. No grupo B, também existiam alguns alunos que manifestavam comportamentos inadequados, no entanto menos evidentes.

Na área da Matemática a maioria dos alunos demonstrava alguma dificuldade, nomeadamente na compreensão dos enunciados, bem como de conceitos. A turma tentava acompanhar o trabalho, contudo não colocava grandes dúvidas, com exceção dos alunos mais empenhados e interessados.

Na área das Ciências Naturais, os discentes demonstravam maior motivação pelos conteúdos, colocando mais questões e prestando mais atenção. É de considerar que nesta área do conhecimento os alunos relacionavam de forma mais eficaz os conteúdos trabalhados com a realidade, sendo que muitas das suas questões eram nesta perspetiva.

2.2 Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

O presente subcapítulo prende-se com a identificação de uma problemática, e respetivos OG, sob a qual assenta o plano de ação. Para a definição da mesma foi necessário atender às potencialidades e fragilidades do grupo, resultantes da análise das notas de campo, respostas da DC ao inquérito por entrevista, conversas exploratórias com a DC, plano da turma, e grelhas de observação. Estas encontram-se sintetizadas no Anexo H.

Através da análise articulada das potencialidades e fragilidades do grupo, e atendendo à intencionalidade pedagógica da DC, emergiu a problemática e os respetivos OG. Desta forma, considera-se essencial que esta procure integrar todas as áreas do saber, bem como as competências transversais. Deste modo, a problemática formulada foi a seguinte, «*Como desenvolver a autonomia dos alunos, tornando-os os atores centrais das suas aprendizagens?*».

Partindo da problemática identificada, foram definidos os OG, tendo por base as estratégias e as atividades a implementar, sendo eles:

- OG1: Desenvolver competências de trabalho autónomo.
- OG2: Adquirir hábitos de estudo.

- OG3: Consciencializar-se da importância do seu papel no processo de aprendizagem.

Os objetivos delineados concorriam para a resolução da problemática definida, partindo das fragilidades apontadas. Assim, o OG1 emergiu da necessidade de promover nos alunos competências de trabalho autónomo, que lhes permitiriam trabalhar gradualmente nos conteúdos em que sentissem mais dificuldades, bem como desenvolver as competências do PASEO (Martins et al., 2017), avaliadas pela DC. Neste seguimento, surgiu o OG2 no qual se pretendia que os alunos desenvolvessem hábitos de estudo, tanto nos momentos de trabalho autónomo, como nos seus tempos livres, quando necessário (e.g. preparação para os momentos de avaliação sumativa). Por fim, em conformidade com os objetivos anteriormente referidos, vem o OG3 que procurava consciencializar o aluno da importância que tem o seu papel ativo, no respetivo processo ensino-aprendizagem.

Visando detalhar as ideias dos OG bem como guiar abordagem de todo o trabalho a desenvolver durante o período de intervenção, foram desenvolvidos os seguintes Objetivos Específicos (OE):

- OE1: Envolver-se nas tarefas exploratórias.
- OE2: Dar significado aos seus conhecimentos.
- OE3: Ser capaz de estudar autonomamente.
- OE4: Procurar melhorar os seus resultados.
- OE5: Ser consciente das suas aprendizagens.
- OE8: Ser crítico do seu processo de aprendizagem.

2.2.1. Atividades implementadas

A implementação do plano de ação decorreu da introdução de guiões de exploração, e do projeto «*Um ficheiro por dia, nem sabem o bem que vos fazia*», no âmbito das disciplinas de Matemática e Ciências Naturais.

A par da introdução do projeto, a intervenção foi complementada com os seguintes recursos: (i) «*diário do cientista*», (ii) «*guião de resolução de problemas matemáticos*», e (iii) «*os exploradores*». Com vista a promover a cooperação nos grupos de trabalho, foram desenvolvidos os recursos (i) e (iii), constituídos por atividades de pesquisa e exploração, que guiaram toda a prática em 2.º CEB. Apesar de os alunos já estarem

familiarizados com a metodologia do trabalho de pesquisa, o trabalho por guiões foi uma nova estratégia. Por ser algo introduzido na dinâmica da turma, e apelativo foi também motivador para os alunos.

2.2.2. Avaliação

O presente subcapítulo apresenta a avaliação e os respetivos sistemas de regulação aplicados, bem como, os resultados das avaliações das aprendizagens concretizadas pelos alunos, no decorrer do período de intervenção. Neste processo foram considerados dois tipos de avaliação, continua ou formativa, e sumativa.

No decorrer da prática pedagógica, para a realização da avaliação formativa foram utilizados diversos instrumentos como grelhas de observação, preenchidas e analisadas, semanalmente, com os dados obtidos através da observação direta, da participação e empenho dos alunos, e da análise das produções dos alunos, submetidas na *classroom*, em ambas disciplinas.

No que tange aos momentos de avaliação sumativa, estes integraram apenas os conteúdos trabalhados no decorrer da prática. Assim realizou-se uma questão – aula para cada uma das disciplinas a lecionar. Este tipo de avaliação teve como principal objetivo formular hipóteses gerais acerca das aprendizagens conseguidas, por parte de cada aluno, e contribuiu de igual forma para a classificação dos alunos no 3.º momento, em ambas as áreas curriculares.

No âmbito da avaliação formativa utilizaram-se indicadores quantitativos, no entanto com significado qualitativo, 1 – Não adquirido (NA), 2 – Parcialmente Adquirido (PA), 3 – Adquirido (A). Em relação à avaliação sumativa, utilizaram-se igualmente indicadores quantitativos, no entanto, aos alunos foram atribuídas três notas de 0% a 100%, uma vez que na escola se avaliam as competências do PASEO. Desta forma, nas questões – aula foram avaliadas as competências: comunicação, conhecimento e raciocínio. Contudo, nas grelhas de avaliação optou-se por se colocar uma nota geral, de 0% a 100%, de acordo com os seguintes indicadores Fraco (de 0 a 19%), Não Satisfaz (de 20 a 49%), Satisfaz (de 50 a 69%), Bom (de 70 a 89%), e Muito Bom (de 90 a 100%). Todavia, estas foram colocadas sob a forma de comentário nas observações, com intenção de *feedback* e orientação (Fernandes, 2021a).

No que concerne aos OG, estes foram alvo de avaliação por meio dos respetivos indicadores de avaliação formulados. Os indicadores constam nas grelhas de observação quer no grupo A (Anexos I e J), como no grupo B (Anexos K e L) .

Seguidamente, estará explanada a avaliação do **Grupo A**. Neste grupo, constata-se que, de uma forma geral, os alunos evoluíram significativamente. Relativamente ao OG1 os três indicadores, correspondentes, revelam uma evolução equiparada. Já no OG2 evidencia-se uma maior evolução no indicador F, uma vez que a grande parte dos alunos, inicialmente estava no nível NA, e no final já se apresenta distribuída de forma equilibrada, pelos níveis superiores. Ainda no OG2 encontra-se o indicador G que não foi avaliado inicialmente, uma vez que se refere ao sentido crítico sobre a sua autoavaliação, e por isso só foi avaliado no fim da intervenção. Em relação ao OG3 observa-se uma evolução mais evidente no indicador J, na medida em que este representa uma das grandes fragilidades dos alunos, e no final cerca metade da turma evoluiu para o nível PA, e um aluno conseguiu atingir o nível A. À semelhança do que ocorre com o indicador G, também o indicador I não foi avaliado inicialmente, pelos mesmos motivos.

De seguida, será apresentada a avaliação do **Grupo B**. Neste grupo é de assinalar, em termos globais, um progresso significativo nas capacidades avaliadas, quando comparadas as avaliações iniciais e finais. No que tange o OG1 observa-se uma evolução equiparada, de maneira geral nos respetivos indicadores. No OG2 evidencia-se um progresso nas aprendizagens dos alunos no que diz respeito aos indicadores D e E. Ainda em relação ao indicador E, numa fase inicial não se verificou nenhum aluno no nível A, no entanto no final, foi possível registar-se quatro alunos neste nível. Em relação ao OG3 observa-se um aprimoramento das capacidades nos alunos, com destaque para o indicador J, que inicialmente não registava nenhum aluno no nível A, e no final já se contabilizaram três alunos nesse mesmo nível. É de realçar, que tal como no grupo A, os indicadores G e I, não foram avaliados inicialmente, exatamente pelos mesmos motivos.

É ainda possível aferir que o OG que evidencia uma melhoria mais fraca é o OG1, na medida em que apesar de existir evolução, não é tão relevante como nos outros dois OG, ou seja, o seu progresso foi menos evidente. Contrariamente, o OG que apresenta uma evolução considerável, diz respeito ao OG2, na medida em que integra o indicador E, que por sua vez foi o que evoluiu de uma forma mais significativa.

**3. ANÁLISE CRÍTICA
DOS RESULTADOS
OBTIDOS EM AMBOS OS
CICLOS**

|' '| |' |' |'

Findada a caracterização das práticas desenvolvidas em 1.º e em 2.º CEB, importa realizar uma análise comparativa e reflexiva da experiência vivida em cada um dos contextos. Neste sentido, com vista a uma análise completa e abrangente de ambas as experiências, no presente capítulo serão abordados os seguintes aspetos: (i) Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) Métodos de ensino-aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) Relação pedagógica; (vi) Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Tal como mencionado em capítulos anteriores, nas diferentes intervenções educativas, os próprios contextos eram bastante distintos. Por um lado, o contexto de 1.º CEB era de cariz privado e o de 2.º CEB de cariz público. Assim, existia uma grande diferença ao nível socioeconómico de cada um dos contextos. Também a diversidade cultural foi um aspeto a salientar nas diferenças entre ambos os contextos. Por um lado, em 1.º CEB, todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, por outro lado, em 2.º CEB cinco alunos eram de nacionalidade estrangeira, três destes brasileiros e dois de nacionalidade indiana. Estes dois alunos de nacionalidade indiana apenas comunicavam em inglês, o que me dotou de competências necessárias para que fosse possível chegar a estes alunos.

3.1 Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos

De uma forma geral, é possível afirmar que estes ciclos revelam diferenças notórias em todos os níveis acima referidos. Todavia, é de assinalar a grande diferença de idades entre ambas as turmas, sendo uma do 1.º ano do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, e outra de 5.º e 6.º anos do 2.º CEB, com idades compreendidas entre os onze e doze anos. Deste modo, a diferença assinalada de idades, conduz, também, a níveis muito distintos de desenvolvimento. Esta diferença dos níveis de desenvolvimento envolve também uma distinção nas competências esperadas em cada um dos ciclos.

Assim, antes de analisar as competências desenvolvidas em cada um dos ciclos é essencial analisar o documento normativo que estabelece as competências a atingir ao fim da escolaridade obrigatória, o PASEO, como forma de compreender o que se entende por

competência. De acordo com este normativo “as competências envolvem conhecimento (factual, conceitual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (Martins et al., 2017, p.9). Neste sentido, no documento supramencionado são apresentadas dez áreas de competência que se espera que os alunos atinjam, transversais a todas as áreas curriculares.

Nesta perspectiva, analisando todas as áreas de competência é de assinalar uma grande distinção, no desenvolvimento pessoal e autonomia, com especial enfoque na autonomia. Contrariamente ao esperado, os alunos de 1.º CEB eram muito mais autónomos no seu processo de aprendizagem do que os alunos de 2.º CEB. Tal pode ser explicado pelas metodologias de trabalho utilizadas em cada um dos ciclos, sendo que o DC de 1.º CEB sempre priorizou uma prática que proporcionasse aos alunos estas capacidades de autonomia. Enquanto as metodologias utilizadas em 2.º CEB eram mais expositivas e, conseqüentemente, mais centradas na docente. Esta autonomia possibilitou que a diferenciação pedagógica em 1.º CEB fosse aplicada de uma forma mais ativa em sala de aula, por permitir um maior acompanhamento dos alunos com mais dificuldades (Rato et al., 2021).

Por outro lado, o relacionamento interpessoal foi uma área de competência que estava mais desenvolvida no 2.º CEB. Os alunos de 1.º CEB, eram ainda muito novos, pelo que manifestavam mais conflitos e uma grande dificuldade na resolução destes mesmos conflitos. Este aspeto prende-se muito com a idade dos alunos que em 5.º e 6.º anos do 2.º CEB, que já se espera que sejam capazes de o fazer.

3.2 Métodos de ensino-aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

No que toca à metodologia adotada em sala de aula, em ambos os contextos, foi privilegiada uma prática ativa que fosse ao encontro dos interesses dos alunos e que partisse dos seus conhecimentos prévios. Assim, a prática pedagógica, implementada em ambos os ciclos, valorizava a participação ativa dos alunos com vista a desenvolver nos mesmos o pensamento racional (Domingues & Gomes, 2015). Desta forma, a participação ativa dos discentes valorizava a sua opinião enquanto agentes ativos da sua própria aprendizagem. Esta participação

desempenha um papel extremamente importante na criação das condições para o reconhecimento das crianças, incluindo o facilitar e apoiar o desenvolvimento da sua agência, da sua capacidade de se compreenderem e de definirem a sua própria identidade, sempre cientes do poder embutido no seu diálogo (Graham & Fitzgerald, 2010, p. 350).

Não obstante da prática pedagógica adotada em ambos os ciclos de aprendizagem ter sido semelhante, é de salientar que em 1.º CEB, o trabalho realizado pelo DC, alicerçado nestes mesmos princípios, favoreceu a prática implementada, na medida em que os alunos estavam já acostumados a ter um papel ativo nas suas aprendizagens, o que resultava em maiores níveis de autonomia, como referido anteriormente. Neste contexto, os alunos estavam também mais conscientes do seu processo de aprendizagem, uma vez que tinham instrumentos, como o Plano Individual de Trabalho (PIT), que lhes permitiam regular as suas aprendizagens. Os momentos de Tempo de Estudo Autónomo (TEA) permitiram ainda que os alunos trabalhassem autonomamente de acordo com as suas necessidades, e como tal, que fossem mais responsáveis do seu próprio percurso de aprendizagem (Rato et al., 2021). Em 2.º CEB foi necessário um trabalho progressivo mais focalizado na apropriação de competências de autonomia e responsabilidade, para que existisse uma transição entre a prática mais expositiva, adotada pela DC, e práticas mais ativas, implementadas durante o período de intervenção.

Outra diferença, bastante acentuada em ambos os contextos, assenta na gestão da agenda semanal. Em 2.º CEB esta era gerida pela DC e pelo par de estágio. Em contrapartida, em 1.º CEB, à segunda-feira era apresentada aos alunos uma proposta e estes tinham oportunidade de participar na gestão da mesma, existindo um trabalho colaborativo entre docentes e alunos. Neste sentido, a monodocência específica do 1.º CEB, permitia ainda uma maior flexibilidade na gestão das atividades, pois caso uma atividade se prolongasse era possível gerir as atividades da semana, para conseguir terminar a atividade que levou mais tempo.

3.3. Relação pedagógica

No presente subcapítulo pretende-se refletir criticamente acerca da relação pedagógica estabelecida em 1.º e em 2.º CEB. Assim, é essencial reforçar a importância que a relação pedagógica tem nas aprendizagens dos alunos, na medida em que

“aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo; quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando nos mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro das regras organizacionais” (Moran, 2012, p. 1).

Nesta perspectiva, foi preponderante estabelecer em ambos os contextos uma relação pedagógica saudável de proximidade, baseada no respeito mútuo, empatia e confiança. Por outro lado, foi também necessário, em ambos os ciclos de aprendizagem, estabelecer limites, através de uma postura assertiva, para que os alunos adequassem o seu comportamento e fosse possível estabelecer um ambiente de aprendizagem positivo. No entanto, esta postura de assertividade foi mais marcante em 2.º CEB, na medida em que os alunos apresentavam mais comportamentos desviantes e perturbantes do ambiente em sala de aula. Desta forma, estes comportamentos subversivos, provenientes da indisciplina, tornavam-se e inviabilizadores do trabalho planificado (Jesus, 1999), uma vez que perturbava o decorrer da aula. Assim, tendo em conta que o professor é responsável por todos os alunos, foi essencial manter uma boa relação com os mesmos, mas repreendê-los de forma assertiva quando necessário, como forma de manter um bom ambiente em sala de aula (Kounin, 1970).

Face ao exposto, a relação pedagógica estabelecida foi ligeiramente distinta entre os dois ciclos de aprendizagem. Neste sentido, a relação estabelecida em 1.º CEB revelou-se mais próxima e afetuosa, devido, não só, ao fator supramencionado, mas também à monodocência, característica deste ciclo de aprendizagem. Assim, em 1.º CEB existe um maior tempo de interação semanal com os alunos, o que permite estabelecer uma relação mais próxima e mais centrada no afeto, empatia e confiança. Isto resultou num ambiente de aprendizagem, em que os discentes estavam mais à vontade para falar, participar nas atividades letivas e até expor os seus problemas pessoais.

Todavia, é de salientar que em 2.º CEB ao acompanhar o papel de um diretor de turma, proporcionou-me mais tempo de interação com os alunos, o que facilitou a aproximação aos discentes. Assim, dentro da pluridocência o diretor de turma tem uma maior possibilidade de construir uma relação mais fortalecida com os alunos, face a outros docentes da turma.

3.4 Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

No que tange aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, em ambos os contextos, a avaliação foi vista como uma forma de regular as aprendizagens dos alunos e a prática docente, objetivando o ajustamento de estratégias (Vaz, 2023). Assim, a avaliação foi considerada um processo de carácter contínuo e sistemático, cujo principal objetivo é contribuir para o melhoramento da qualidade das aprendizagens dos alunos e ajudá-los a aprender (Cosme, 2020).

Por conseguinte, em ambos os ciclos de aprendizagem, foi realizada uma avaliação diagnóstica das aprendizagens e competências sociais dos alunos, durante o período de observação, por forma a delinear um plano de ação que fosse ao encontro das necessidades dos mesmos. Para a definição do plano de ação foi necessário atender às potencialidades e fragilidades dos grupos, resultantes da análise das notas de campo, respostas dos DC aos inquéritos por entrevista, conversas exploratórias com os DC, planos da turma, e grelhas de observação.

Durante o período de intervenção priorizou-se, em ambos os contextos, um método de cariz formativo, e consequentemente um processo contínuo e sistemático, realizado através de recolha de informação. Este método de acordo com Decreto-Lei n.º55/2018 privilegia ao professor e ao aluno a informação sobre o respetivo desenvolvimento escolar, a fim de ser possível o ajuste de metodologias e estratégias. Posto isto, a avaliação formativa foi realizada por meio da observação direta dos alunos no desempenho das atividades propostas, assim como do seu comportamento e atitudes e da análise das suas produções. Em relação aos instrumentos de avaliação formativa, estes foram: notas de campo e grelhas de observação do desempenho dos alunos.

De forma complementar, em ambos os ciclos de aprendizagem, foi também utilizada a autoavaliação como forma de tornar os alunos mais responsáveis e conscientes do seu processo de aprendizagem.

No entanto, em 2.º CEB recorreu-se também à avaliação sumativa, por ser uma prática já instituída pela DC à qual foi necessário dar continuidade. Esta “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como

objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei n.º55/2018). Esta avaliação foi realizada a partir de questões-aula, realizadas no final da intervenção.

Por último a regulação dos comportamentos sociais foi feita de forma bastante distinta. Em 1.º CEB existia uma maior regulação destes comportamentos sendo que se não fosse possível resolver no momento, os alunos iriam de forma autónoma reportar a situação para o jornal de parede. Desta forma, em 1.º CEB existia um momento semanal, a Assembleia, que visava regular os conflitos e os comportamentos sociais da turma, com a intervenção do docente. Em contrapartida, em 2.º CEB, apesar de existir no horário dos alunos e da DC, como diretora de turma, um tempo por semana dedicado à Assembleia, durante todo o período de estágio, este nunca ocorreu. Tal aconteceu porque a DC não o considerava necessário e preferia usar esse tempo para lecionar os seus próprios conteúdos. Desta forma, a regulação de conflitos era realizada autonomamente pelos alunos nos intervalos.

Parte II

| ' ' | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | ' ' |

O presente capítulo prende-se com a definição e apresentação do tema e questão problema do objeto de estudo. Alicerçadas neste tema, serão expostas as questões de investigação, bem como os objetivos específicos (OE).

De acordo com Sousa e Batista (2011), o tema de uma investigação deve ir ao encontro dos interesses do próprio investigador. A par do interesse, o tema de qualquer investigação deverá ser também pertinente e atual, tendo em atenção os recursos existentes (Sousa & Batista, 2011). Assim, atendendo a estas ideias, definiu-se o tema como “*feedback entre pares*”.

Sousa e Batista (2011) acrescentam ainda que um objeto de estudo é definido com base em três critérios (i) critério da familiaridade do objeto de estudo; (ii) critério da afetividade; (iii) critério dos recursos. Neste sentido, o tema apresentado tem para mim um interesse pessoal, desde o contacto com o mesmo na PESI. Ao contactar diretamente com a dinâmica de *feedback* entre pares pude verificar as suas potencialidades na turma em questão, deste modo fiquei interessada em saber mais e em conhecer ao certo as potencialidades do *feedback* entre pares. Assim, considera-se que tal como Sousa e Batista (2011) defendem, o trabalho a desenvolver tem por base uma experiência anterior (critério 1), o que conduz a uma forte motivação pessoal (critério 2). Por conseguinte, ao encontrar o contexto no qual foi realizada a presente investigação, foi necessária a “antevisão de meios necessários à investigação imaginada” (Sousa & Batista, 2011, p.19) (critério 3). Para tal, durante o período de observação objetivou-se conhecer o contexto em questão, e, por meio de observação direta e conversas exploratórias com o DC, identificar os momentos da semana, na qual o *feedback* entre pares poderia ter um maior contributo para a aprendizagem dos alunos. Desta forma, concluiu-se que seria oportuno introduzir uma dinâmica de *feedback* entre pares aos Planos Individuais de Trabalho (PIT), bem como analisar o *feedback* oral que os alunos davam aos colegas durante os momentos de comunicação¹. A par da introdução do momento de *feedback* entre pares aos PIT, considerou-se, ainda, que seria necessário criar um recurso que orientasse os alunos na construção do seu *feedback*.

¹ Momentos de comunicação característicos do Movimento de Escola Moderna

Face ao tema escolhido, bem como ao contexto analisado, foi necessário definir uma questão problema que orientasse o estudo. Assim, a questão problema definida foi a seguinte: «*De que forma os alunos integram o feedback entre pares e as suas estruturas na sua aprendizagem?*».

Partindo da questão problema identificada e do contexto analisado, foram então definidas as questões de investigação (QI), sendo elas:

- **QI1:** Quais as conceções dos alunos e de um professor de 1.º CEB sobre o *feedback*?
- **QI2:** Que tipologia de *feedback* é dada pelos alunos nos PIT e nas comunicações?
- **QI3:** De que forma os alunos integram as sugestões dadas pelos colegas nos PIT, para o planeamento do seu TEA?

Estabelecidas as questões de investigação, importa explicitar os OE que acompanharam toda a investigação, desta forma os OE definidos foram:

- **OE1:** Conhecer as conceções dos alunos e de um professor de 1.º CEB sobre o *feedback*.
- **OE2:** Interpretar o *feedback* dado na dinâmica de comunicações orais e aos PIT.
- **OE3:** Averiguar de que forma os alunos planificam o seu TEA, após o *feedback* dos colegas.

Analisando as QI e os OE verifica-se que foi feita uma análise da integração do *feedback* nos PIT, mas não nas comunicações. Este fator prende-se com o facto de a participação nas comunicações ser voluntária. Assim, apesar de terem sido recolhidos dados durante os momentos de comunicações, não foi possível analisar a integração das sugestões nestes momentos, pois durante o período da investigação não existiu mais que uma apresentação de um mesmo aluno da amostra. Isto impossibilitou a recolha de dados que permitisse analisar a integração do *feedback* dado nos momentos de comunicação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo foi construído com vista a refletir sobre os aspetos inerentes à investigação realizada em contexto educativo. Neste sentido, é apresentada uma revisão de literatura, na qual estão explanados os conceitos essenciais à resolução da problemática evidenciada anteriormente. Tendo em conta estes aspetos, importa explicitar-se, na presente revisão de literatura, conceitos relativos a: (i) avaliação pedagógica; (ii) *feedback*; (iii) *feedback* entre pares.

2.1 Avaliação pedagógica (Avaliação sumativa e formativa)

A avaliação pedagógica exige que os alunos sejam considerados o centro da sua aprendizagem nos processos relacionados com a sua educação e formação (Machado, 2021a). Segundo Lopes e Silva (2020), *avaliar* distingue-se de *classificar*, na medida em que avaliar tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem, enquanto classificar tem por base a atribuição de uma posição, numa determinada escala. A avaliação pressupõe, assim, aprendizagem, uma vez que avaliamos “porque queremos conhecer alguma coisa” (Lopes & Silva, 2020, p.2), tendo a função de apoiar os alunos na aprendizagem (Black & Wiliam, 2006).

Inserida na Avaliação Pedagógica, encontra-se a avaliação sumativa que se caracteriza por proporcionar “informação sintetizada que, em geral, se destina a registar e a tornar público o que se considera ter sido aprendido pelos alunos” (Fernandes, 2021a, p.21). Neste sentido, a avaliação sumativa não acompanha as aprendizagens dos alunos de forma sistemática, na verdade ocorre *após* o processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2021b) Na perspetiva de Fernandes (2021a), a avaliação sumativa tem uma natureza *criterial e normativa*, na medida em que compara as aprendizagens dos alunos com uma norma (e.g. uma média) ou um grupo. Desta forma, emerge na avaliação sumativa o desafio que se coloca aos professores de aumentarem o significado dado às classificações, usando rubricas e/ou critérios (Machado, 2021b). Fernandes (2021a) complementa esta ideia afirmando que o docente deve priorizar a avaliação sumativa cujo propósito é recolher informações sobre aquilo que os alunos aprenderam, sem se preocupar com as classificações. Isto é, o professor pode realizar um teste escrito objetivando realizar um balanço das aprendizagens dos alunos num determinado período (Fernandes, 2021b). Deste modo, a avaliação sumativa é utilizada como forma de os alunos autorregularem e melhorarem as suas aprendizagens (Fernandes, 2021a).

Em contrapartida à avaliação sumativa, que é apresentada como a avaliação *de* aprendizagens, surge a avaliação formativa característica de uma avaliação *para* as aprendizagens (Pedrosa et al., 2022). Analisando o n.º 2 do artigo 24.º-A do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, é possível considerar que a avaliação formativa

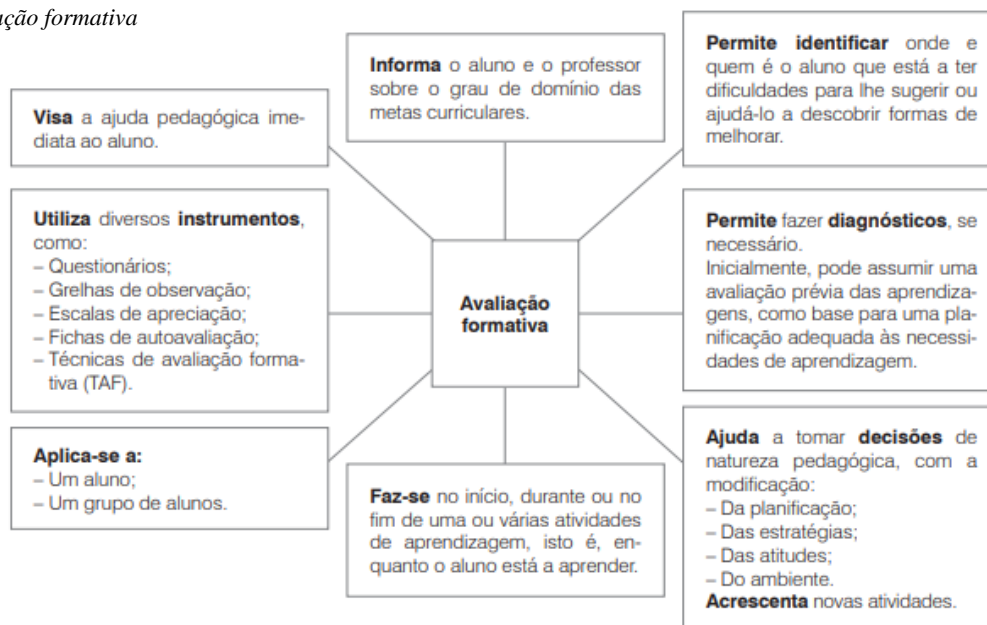
assume carácter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (p. 1125).

Por conseguinte, a avaliação formativa caracteriza-se por ser um processo contínuo e integrado, permanentemente, no processo de ensino-aprendizagem (Machado, 2021b). Desta forma, de acordo com Machado (2021b), a avaliação formativa pressupõe a recolha constante de informação pertinente, sistemática e organizada, visando que os discentes tenham consciência do seu percurso académico. “A avaliação formativa tem como principal propósito contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor – é uma avaliação para as aprendizagens” (Machado, 2021b, p.4). Nesta perspetiva, Machado e Pinto (2014) assumem que o objetivo principal da avaliação formativa é ter em conta o percurso individual de cada aluno, como forma de identificar as dificuldades que emergem do seu processo de aprendizagem.

Atendendo a esta recolha permanente de informação, a avaliação formativa possibilita que os docentes adaptem a sua prática educativa com base na informação recolhida por este meio (Vaz, 2023). Por outro lado, a avaliação formativa permite que os alunos utilizem os dados acerca do seu processo de aprendizagem para que autonomamente sejam capazes de a ajustar aos objetivos pretendidos (Lopes & Silva,

2020). Assim, a figura 1 espelha as diferentes valências da avaliação formativa, tendo em conta a perspetiva dos autores anteriores.

Figura 1
Avaliação formativa



Nota: Retirado de Lopes e Silva (2020, p.14)

Tendo em conta o supramencionado, é de essencial reforçar que a avaliação sumativa e formativa, não se distinguem pelos métodos de recolha de informação realizados, ou seja, não se diferenciam através dos *instrumentos de avaliação* (Fernandes, 2021b). Efetivamente, segundo o autor, aquilo que as distingue é a finalidade dos resultados obtidos, caso o propósito da avaliação seja classificatório estamos perante uma avaliação sumativa, por outro lado, caso o desígnio da avaliação seja dar orientações que permitam aos alunos regular as suas aprendizagens, estamos perante uma avaliação formativa (Fernandes, 2021b).

Todavia, apesar de as avaliações sumativa e formativa serem bastante distintas e terem propósitos e naturezas particulares, estas são complementares entre si, uma vez que ambas contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem dos discentes (Fernandes, 2021a).

2.2. Feedback

No âmbito da avaliação formativa, o *feedback* destaca-se por ser “uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma

avaliação formativa com impacto nas aprendizagens” (Machado, 2021b, p.4), na medida em que pretende atender às necessidades individuais de cada um dos estudantes (Machado, 2021b). Assim, Machado e Pinto (2014) caracterizam o *feedback* como sendo “um comentário oral ou escrito dado por um avaliador” (p.321). Este é composto por mensagens que visam informar os discentes acerca do seu processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes ajustar o seu percurso, adequando as suas respostas (Machado & Pinto, 2014). Neste sentido, Machado (2021b) reforça a importância de o *feedback* ser dado enquanto os alunos ainda estão conscientes do objetivo de aprendizagem, e têm tempo para agir sobre ele.

No entanto, Machado e Pinto (2014) distinguem dois tipos de *feedback*: o *feedback* avaliativo, e o *feedback* descritivo. O primeiro está associado à avaliação sumativa, caracterizando-se pela presença de juízos de valor sem grande informação (e.g. certo/errado, seja escrito ou com os respetivos símbolos). Este tipo de *feedback* apresenta um contributo reduzido para o desenvolvimento da aprendizagem, desvalorizando o erro, por este estar associado à incompetência. Por outro lado, o *feedback* descritivo está associado à avaliação formativa. Neste tipo de *feedback* os alunos são agentes ativos da sua própria aprendizagem, na medida em que o poder avaliativo é partilhado com eles.

Desta forma, o impacto positivo do *feedback* nos alunos pode concretizar-se em dois níveis: (i) a nível cognitivo, uma vez que proporciona que os discentes se consciencializem do seu percurso académico, sabendo em que ponto da sua aprendizagem estão e que caminho devem seguir; (ii) a nível motivacional, na medida em que os alunos sentem que têm controlo sobre a sua própria aprendizagem, ampliando o envolvimento dos estudantes, cada vez mais uma maior capacidade de autorregulação da mesma (Machado, 2021b).

Frequentemente, quando nos referimos ao *feedback* pensamos em um conjunto de processos complexos que são fundamentais à construção de aprendizagens. Neste sentido, Machado (2021b) apresenta três componentes que estão inerentes ao *feedback*: (i) *feed up*; (ii) *feed back*; (iii) *feed forward*. O *feed up* visa que os alunos sejam conscientes dos objetivos de aprendizagem, uma vez que “se os alunos compreenderem o que se espera deles, é muito provável que consigam orientar melhor as suas aprendizagens, adotar melhores estratégias e autorregulem o seu percurso” (Machado, 2021b, p.6). É ainda de

salientar o *feed up* como uma estratégia que fomenta uma relação de confiança entre o docente e os seus alunos. Esta confiança tende a aumentar as expectativas dos intervenientes, evitando a ideia de que o sucesso escolar é determinado por capacidades inatas. Relativamente ao *feed back*, Machado (2021b) caracteriza-o como uma resposta ao trabalho realizado pelo aluno, isto é, uma informação, oral ou escrita, que tem em conta a avaliação do progresso do aluno, fazendo sugestões de melhoria de acordo com os objetivos delineados. O *feed back* requer que o docente esteja disposto a desenvolver novas oportunidades para que os alunos possam aplicar a informação dada. Neste sentido, surge o *feed forward*, que possibilita aos docentes reajustar as suas ações de ensino e de apoio à aprendizagem (Machado, 2021b).

Todavia, Machado (2021b) atenta que o *feedback*, se não for construído de forma correta, pode também constituir-se como um obstáculo à aprendizagem, especialmente o *feedback* centrado no indivíduo aluno e não na sua aprendizagem (e.g. «és um aluno fantástico», ou «és um aluno muito preguiçoso»). Isto revela-se pouco eficaz, uma vez que leva o aluno a pensar que o seu desempenho depende de qualidades inatas, que não controla. Nesta perspetiva, para garantir que o *feedback* é eficaz Machado e Pinto (2014) apresentam características essenciais que o *feedback* deve contemplar, assim este deve ser: (a) uma mensagem curta e clara, que o aluno seja capaz de compreender; (b) não identificar o erro nem a solução; (c) incidir na tarefa em análise; (d) incorporar o caminho a seguir; (e) levar o aluno a reanalisar a sua resposta; (f) reconhecer o esforço do aluno.

Tendo em vista a definição de estratégias que melhor se adequem a situações específicas com as quais os docentes se deparam no seu dia a dia, Machado (2021b) preconiza as seguintes variáveis: (a) tempo, (b) quantidade, (c) modo e (d) audiência. Assim, relativamente a (a) o autor refere que o *feedback* deve ser dado enquanto os alunos ainda estão plenamente conscientes do objetivo de aprendizagem e ainda têm tempo para agir sobre ele (e.g. dar um *feedback* oral imediato sobre as resoluções após a atividade). No que toca a (b), o autor indica que o *feedback* deve ser suficiente para os discentes compreenderem o que devem fazer, mas sem que o trabalho seja feito por eles. No que concerne a (c), o docente deve avaliar a situação e escolher o modo mais apropriado, se for adequado que os alunos possam guardar esse *feedback* para mais tarde, optar por um *feedback* estrito. Por outro lado, caso os alunos estejam com muitas dificuldades naquele

momento, o docente deve optar por um *feedback* oral. Por fim, em (d), o autor salienta que o *feedback* deve ser dirigido aos alunos para os quais seja pertinente aquela informação específica.

2.2.1. *Feedback* entre pares.

Frequentemente, encontramos escolas nas quais o docente é visto como o único responsável pelo processo de *feedback* (Machado, 2021a). Todavia, por meio de estudos recentes tem vindo a ser comprovado que a participação do aluno, bem como dos seus pares, é benéfica para a aprendizagem dos mesmos, na medida em que conduz a uma progressiva responsabilização das aprendizagens e autonomia (Machado, 2021a). Na perspetiva de Machado (2021a), esta participação ativa dos alunos não deve substituir o papel do professor, deve sim promover uma corresponsabilidade nos discentes na realização de um conjunto de funções complementares com um objetivo comum. Neste sentido, a figura 2 caracteriza as funções dos alunos e do docente no processo de avaliação.

Figura 2
Papel de cada um dos intervenientes da avaliação formativa

	Para onde vai o aluno	Onde é que o aluno se encontra agora	Como lá chegar
Professor	1 Clarificar os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso	2 Implementar discussões efetivas na sala de aula e outras tarefas de aprendizagem que evidenciam a compreensão do aluno	3 Dar feedback que permita aos alunos avançar
Par	Compreender e partilhar os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso	4 Implicar os alunos como recursos de aprendizagens uns dos outros	
Aluno	Compreender e partilhar os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso	5 Implicar os alunos como responsáveis pela sua própria aprendizagem	

Nota: Retirado de Machado (2021a, p.4)

Neste sentido, ao analisar a figura anterior depreendemos que a participação dos alunos nos processos de avaliação formativa exige o desenvolvimento de competências reflexivas, espelhadas nos valores presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017). Assim, no que toca a estratégias efetivas que o docente deve adotar para promover em sala de aula uma avaliação formativa

participativa, Machado (2021a) destaca as seguintes: (a) clarificar os objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso, (b) criar em sala de aula um ambiente que promova o diálogo e compreensão, (c) dar primazia à autoavaliação e, por fim, como estratégia principal, o autor salienta (d) o *feedback* entre pares.

Face a este aspeto Machado (2021a) estabelece que a participação dos alunos na avaliação formativa, nomeadamente no *feedback* entre pares, deve ter inerentes a si os seguintes aspetos: (i) ser contínua, pois deve acompanhar continua e sistematicamente a aprendizagem dos alunos; (ii) progressiva, na medida em que deve respeitar as características individuais de cada aluno, conduzindo, progressivamente, a um espaço de aquisição plena de competências de autorregulação das aprendizagens; (iii) diferenciada, uma vez que os discentes devem ter oportunidade para participar em situações distintas, por meios de expressão diversos; (vi) criterial, dado que o papel de cada um dos intervenientes deve estar claro, assim como as aprendizagens esperadas e os critérios de avaliação, para que a avaliação participativa seja significativa e eficaz.

Por conseguinte, Machado e Pinto (2014) evidenciam que o trabalho por meio do *feedback* entre pares exige que os alunos desenvolvam capacidades reflexivas enquanto recetores do *feedback*, que lhes permitem lidar com o *feedback* recebido dos colegas. Todavia, o *feedback* entre pares requer ainda que os alunos desenvolvam capacidades enquanto avaliadores, na medida em que para serem capazes de dar *feedback* têm de estar plenamente conscientes dos conteúdos inerentes à tarefa a desenvolver, bem como serem capazes de elaborar o *feedback* de modo a motivar os colegas para a autorregulação das aprendizagens (Machado & Pinto, 2014). Desta forma, ao serem colocados no papel de avaliadores, os discentes desenvolvem sentido de responsabilidade, pois adquirem uma função determinante no processo de aprendizagem dos colegas (Machado, 2021a).

Assim, através de um trabalho contínuo assente no *feedback* entre pares os alunos vão sendo progressivamente mais autónomos, uma vez que vão resolvendo as dificuldades inerentes ao trabalho realizado, sem a necessidade da intervenção direta do docente (Machado & Pinto, 2014). Nesta perspetiva, Huisman et al. (2018) complementam estas ideias afirmando que esta é umas das funções do *feedback* entre pares, uma vez que os alunos recebem informações sobre aquilo que devem melhorar, tendo em conta os objetivos da tarefa, através dos seus colegas. Todavia, para isto, é

necessário que o professor trabalhe estas competências com os seus alunos, pois inicialmente não é esperado que o *feedback* dado pelos discentes vá além de correções simples (Huisman et al., 2018). Deste modo, o professor deve fomentar uma prática que permita que os alunos contactem com os diferentes aspetos do *feedback* entre pares, e assim, progressivamente os alunos vão sendo capazes de fornecer um *feedback* cada vez mais complexo (Huisman et al., 2018).

Contudo, Min (2016) reconhece que existe falta de informação acerca de que atividades implementar a fim de desenvolver habilidades de estruturação de *feedback* entre pares. Como forma de colmatar este fator, o autor apresenta um modelo, que visa o desenvolvimento destas competências. Este apresenta em quatro fases: (i) observação, (ii) estimulação, (iii) autocontrole e (iv) autorregulação. As duas primeiras experiências de aprendizagem social são pré-requisitos para a aquisição bem-sucedida de competências académicas pelos alunos nas duas últimas fases. Numa primeira fase o aluno observa o professor e este torna-se um «modelo», assim ao observar, os alunos vão compreendendo a forma como este dá *feedback* e vão se apropriando da mesma. Assim, o professor deve priorizar na sua prática o tipo de *feedback* que espera dos seus alunos. Por outro lado, na fase (ii) os alunos são estimulados ao receberem um *feedback* que priorize o elogio, e que valorize o seu trabalho, não sendo focado apenas no que está errado. Desta forma, por meio destas duas fases os alunos vão sendo, progressivamente, mais autónomos e atingem as fases (iii) e (vi). Nestas, os alunos já são capazes de dar *feedback* funcional aos seus pares (Min, 2016).

Souza e Amante (2021) complementam estas ideias, atribuindo ao professor o papel de orientador das responsabilidades atribuídas aos discentes. Neste sentido, reforçam a importância da definição de estratégias conscientes, por parte do docente. Para tal apresentam as seguintes estratégias: “uma abordagem positiva do erro, a prática do *feedback* oral e escrito, a explicitação e negociação dos critérios de avaliação e o uso de instrumentos alternativos e diversificados de avaliação” (Souza & Amante, 2021, p.100).

3. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

Com vista a legitimizar o processo investigativo decorrente do estudo em questão, surge o presente capítulo no qual será apresentada a metodologia adotada. Neste sentido, torna-se pertinente abordar a natureza do estudo, bem como os métodos de recolha e tratamento de dados.

3.1 Natureza do Estudo

Tendo em conta os objetivos propostos, conduziu-se uma investigação de natureza qualitativa, que surge de pressupostos epistemológicos e metodológicos (Coutinho, 2011). Desta forma, segundo Garcia e Quek (1997), os estudos qualitativos dão ênfase aos processos e significados, atribuindo uma maior participação aos intervenientes da ação.

Por conseguinte, Bogdan e Bilken (1994) caracterizam os estudos qualitativos como a imersão do investigador no ambiente de recolha de dados. De acordo com estes autores, os investigadores qualitativos pretendem conhecer o contexto, no qual se integram, na sua totalidade. Assim, “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tornar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Bilken, 1994, p.51). Deste modo, o investigador torna-se o responsável pelo rumo da sua própria investigação, não existindo uma sequência rígida de procedimentos a seguir (Amado, 2014).

Flick (1998) distingue um estudo de natureza qualitativa pela sua não linearidade, isto é, o autor defende que esta abordagem pressupõe que exista uma interação entre todas as fases do estudo. Assim, estas interações permitem ao investigador ter uma visão holística e integradora do contexto em estudo. Nesta perspetiva, o objetivo de uma investigação de natureza qualitativa é “compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem” (Coutinho, 2011, p.289). Deste modo, investiga-se um contexto em concreto descobrindo significados nas interações sociais da amostra (Coutinho, 2011).

Nesta perspetiva, Coutinho (2011) acrescenta ainda que os estudos de natureza qualitativa, distinguem-se de estudos quantitativos, nomeadamente através dos métodos de recolha e análise de dados. Nestes estudos, os investigadores não recolhem os dados com vista a confirmar uma hipótese prévia, na verdade recolhem os dados de forma intuitiva, contruindo as suas conjeturas à medida que os mesmos são analisados e

agrupados (Bogdan & Bilken, 1994), pelo que o investigador utiliza instrumentos menos padronizados, e opta por métodos mais adaptados à sua investigação (Coutinho, 2011). De facto, Bogdan e Bilken (1994) afirmam que “a investigação qualitativa é descritiva” (p.48), isto é, a recolha dos dados é feita por meio de descrições, transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos. Desta forma, a recolha de dados é, na maioria das vezes, diversificada e exige que o investigador tenha flexibilidade e criatividade para se adaptar aos problemas que provavelmente irão surgir, em estudos de abordagem qualitativa (Coutinho, 2011).

Face ao exposto, a abordagem qualitativa adequa-se à presente investigação, na medida em que a questão problema definida: «*De que forma os alunos integram o feedback entre pares e as suas estruturas na sua aprendizagem?*» visa compreender o fenómeno *feedback* entre pares, num contexto de 1.º ano do 1.º CEB, com o objetivo de melhorar as práticas de *feedback* na turma, bem como de compreender a forma como os estudantes integram o *feedback* dado pelos colegas na sua aprendizagem.

No âmbito da investigação qualitativa, surge o estudo de caso, como uma metodologia que contribui para o conhecimento de fenómenos sociais (Yin, 2014). Neste sentido, o presente estudo segue a metodologia estudo de caso, caracterizada pelo estudo intensivo e detalhado de um aspeto definido (Coutinho, 2011). Desta forma, “o investigador esforça-se, ao mesmo tempo, por refletir a peculiaridade do caso e por transmitir uma imagem complexa, vivida e única do mesmo” (Amado, 2014, p. 124). Tendo em conta a presente investigação, este aspeto é o ***feedback* entre pares, numa turma de 1.º ano do 1.º CEB**. Assim, nesta abordagem metodológica a investigação objetiva “compreender o caso no seu todo e na sua unicidade” (Coutinho, 2011, p.293). Deste modo, ***feedback* entre pares, numa turma de 1.º ano do 1.º CEB**, foi observado e analisado, na sua complexidade, de forma contextualizada, “recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade” (Amado, 2014, p.125).

Desta forma, Coutinho (2011) identifica as características principais de um estudo de caso. Para o autor, um estudo de caso deve ser focalizado, conferindo ao investigador a tarefa de direcionar o foco da investigação, preocupando-se também em preservar os aspetos que tornam aquele caso único. O estudo de caso é uma metodologia que decorre

de um ambiente natural, e que deve atender a distintas técnicas de recolha e análise de dados. Neste sentido, Yin (2014) acrescenta ainda que um estudo de caso deve partir de uma pergunta que vise responder a «o quê?» e/ou «porquê?», a partir de factos contemporâneos.

Apesar destas características comuns a todos os estudos de caso, na literatura encontra-se uma diversidade de estudos de casos face aos objetivos determinados em cada um (Coutinho, 2011). Yin (2014) apresenta duas principais tipologias de estudo de caso, o *estudo de caso único* e o *estudo de caso múltiplo*. Por um lado, o estudo de caso único concentra-se apenas num caso, face ao estudo de caso múltiplo que visa comparar os dados de diversos casos. Assim, a presente investigação caracteriza-se como um *estudo de caso único comum*, que pretende conhecer as circunstâncias de um contexto “because of the lessons it might provide about the social processes related to some theoretical interest” (Yin, 2014, p.52).

De forma complementar, Stake (2007) distingue duas tipologias de estudo de caso, o estudo de caso *intrínseco* e o *instrumental*. Face à investigação realizada, o presente estudo de caso caracteriza-se por ser *instrumental*, na medida em que pretende aprofundar o conhecimento do **feedback entre pares numa turma de 1.º ano do 1.º CEB**, pelo seu contributo global para a aprendizagem dos alunos. Assim, ao estudar o **feedback entre pares** neste contexto específico, pretende-se encontrar características e dimensões que o aproximam de outros casos (Stake, 2007).

3.2 Técnicas de recolha de dados

Tendo em vista o estudo a realizar importa definir a forma como os dados foram recolhidos, bem como fundamentar as técnicas de recolha de dados utilizadas. Desta forma, nesta fase pretende-se “planear o acesso à informação pertinente, a seleção de técnicas de colheita de dados, incluindo a adoção, adaptação ou produção de instrumentos” (Afonso, 2014, p.58).

Tendo em conta o supramencionado, considerou-se que a recolha documental, seria uma das técnicas de recolha de dados a utilizar no presente estudo. Neste sentido, de acordo com Junior et al. (2021), neste método de recolha de dados, um documento caracteriza-se por ser um material escrito, sem tratamento analítico, que representa um

facto ocorrido. Assim, a recolha documental tem em vista a “compreensão e análise de um universo de documentos” (Junior et al., 2021, p.42).

Por conseguinte, na presente investigação procedeu-se à recolha de produções dos alunos. Estas produções integravam os PIT, bem como os registos de *feedbacks* entre pares, uma vez que se tratavam de materiais escritos, que representavam a realidade, nomeadamente na identificação de estruturas de *feedback* e integração do mesmo, no caso dos PIT. Para a presente investigação, foi essencial recolher ambos os dados, pois só por meio da triangulação de ambos era possível dar resposta às QI (Amado, 2014).

Desta forma, à segunda-feira era pedido aos alunos que dessem *feedback* ao trabalho realizado em TEA dos colegas, a partir de um modelo orientador disponibilizado (Anexo M). Este modelo foi construído com o objetivo de orientar o *feedback* dos alunos, visto que se trata de um contexto de 1.º ano do 1.º CEB, estes tinham ainda alguma inexperiência. Assim, este modelo visava guiar os alunos, objetivando que o seu *feedback* fosse progressivamente “específico, apropriado, de alta qualidade, oportuno, preciso, construtivo, focado nos resultados, encorajador, positivo, compreensível e focado no que é feito corretamente e no que precisa de ser melhorado” (Lopes et al., 2019, p. 109). O recurso criado tinha uma parte mais guiada, na qual os alunos apenas tinham de preencher uma tabela de acordo com os parâmetros dados. De modo complementar, este dispunha ainda de uma parte que pressupunha um *feedback* escrito, mais completo, que identificasse os aspetos positivos, os aspetos a melhorar, bem como sugestões de melhoria. Deste modo, este recurso conduz os alunos a serem progressivamente mais autónomos e a serem capazes de dar *feedback* mais complexo, que vá além de simples correções (Huisman et al., 2018).

Como forma de compreender as diferentes tipologias de *feedback* que os alunos do 1.º ano são capazes de dar, foram ainda gravadas as sessões de comunicação, particularmente, o *feedback* oral dado pelos discentes aos seus colegas. Nestas comunicações, o *feedback* dado não era estruturado pela investigadora, pelo que se esperava verificar se os alunos transpunham a estrutura de *feedback* orientado pelo modelo disponibilizado para este momento.

Durante a realização do estudo, foi utilizada ainda a observação participante como método de recolha de dados. Assim, este método pressupõe a análise da realidade social,

na qual está a ser realizado o estudo (Flick, 2005). Posto isto, a observação, como método de recolha de dados, visa descrever o estado de certas comunidades (Flick, 2005). O autor destaca este método como “um profundo mergulho no terreno, na ótica de membro, mas também na influência sobre o que é observado” (Flick, 2005, p.142).

Decorrente desta observação participante, torna-se necessário recorrer a um método de registo, que permita a descrição densa da situação (Flick, 2005). Segundo Flick (2005), é essencial que a grelha de registo seja pouco estruturada, como forma de não restringir a observação do investigador. Todavia, na observação participante, o investigador depara-se com a dificuldade de registar enquanto vivencia a situação. Por isso, o registo deve ser feito o mais próximo possível aos acontecimentos (Flick, 2005).

Na presente investigação, foram utilizadas notas de campo, pela riqueza que podem trazer aos dados observados (Bogdan & Biklen, 1994). As notas de campo devem integrar descrições das atividades, que podem incluir: (i) reconstruções de diálogos; (ii) descrições do espaço; (iii) descrições de comportamentos, e ainda uma parte reflexiva (Bogdan & Biklen, 1994). Nesta última parte, é feito um relato mais pessoal das descrições, assim, é dada ênfase à “especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.165). Face ao exposto, foi utilizado um modelo de notas de campo, presente no Anexo N. Este modelo é composto por uma parte de identificação da data, da hora, do número do registo, do local e do tema do registo, bem como uma parte mais descritiva intitulada de «Registo das Observações» e uma última parte destinada a reflexões e elações denominada de «Comentários/Reflexões».

Preconizando a resolução da problemática evidenciada no presente estudo, verificou-se que seria ainda pertinente realizar entrevistas, iniciais e finais, aos alunos, que foram realizadas a fim de ter em conta as considerações dos alunos acerca do processo em que estavam emersos. De acordo com Bogdan e Bilken (1994) uma entrevista é um método de recolha de dados, que consiste numa conversa intencional, que normalmente acontece entre duas pessoas, entrevistador e entrevistado, no entanto, pode envolver mais indivíduos, tendo o entrevistador como moderador da conversa. De acordo com os autores supramencionados, este último método permite que os inquiridos tenham maior abertura para expressar as suas opiniões sobre a temática. Desta forma, quando bem realizadas,

geram uma riqueza de dados, repletos de palavras e expressões que demonstram os pontos de vista dos entrevistados.

À luz dos objetivos do presente estudo, optou-se por aplicar uma entrevista de tipologia Grupo Focal (*Focus Group*), por permitir a recolha de dados por intermédio da interação de um grupo. Através do *Focus Group* é possível viabilizar uma conversa rica em perspetivas e pontos de vista de vários intervenientes, neste caso dos alunos que integraram o estudo. Esta tipologia de entrevista promove o envolvimento do entrevistador no contexto dos entrevistados e, apesar das suas potencialidades, pode apresentar constrangimentos, tal como o apoderamento por parte de alguns entrevistados. Isto é, serem sempre os mesmos ou o mesmo a responder às questões colocadas, tendo o entrevistador de encarnar o seu papel fundamental de gestor da conversa (Silva et. al, 2014). Apesar destas fragilidades escolheu-se este método devido à existência de alunos muito tímidos na amostra, que poderiam não reagir bem a uma entrevista individual. Assim, torna-se o papel do professor garantir que todos os intervenientes têm igual oportunidade de participar.

Estas entrevistas tiveram por base o mesmo guião (Anexo O), o que permitiu comparar as conceções iniciais dos discentes, com aquelas que estes tinham na fase final do estudo, visíveis nas respostas (Anexos P e Q). Face a estes objetivos as entrevistas iniciais foram realizadas no dia 10/05/2024 e as entrevistas finais no dia 04/06/2024, o que permitiu avaliar a evolução das conceções dos discentes acerca do *feedback* entre pares com a implementação do presente estudo. Assim, as entrevistas tinham como objetivos: (i) Compreender o que os alunos entendem por avaliação, (ii) Compreender a visão dos alunos acerca do processo de avaliação, (iii) Conhecer as perspetivas dos alunos quanto ao *feedback* e (iv) Compreender as potencialidades do *feedback*, na perspetiva dos alunos.

Aliada a estas entrevistas foi ainda realizada uma entrevista ao DC da turma na qual foi realizada a investigação em questão. Esta teve por base uma entrevista semiestruturada, contruída com base em perguntas abertas, que são respondidas tendo em conta os conhecimentos do entrevistado (Flick, 2005). Desta forma, de acordo com o mesmo autor, os conteúdos da entrevista semiestruturada são reconstruídos durante a entrevista, na medida em que se fazem perguntas adicionais ao guião. Estas perguntas

têm como objetivo tornar mais explícitas as informações dadas pelo entrevistado, pedindo, por exemplo, exemplos ilustrativos das suas ideias (Bodgan & Biklen, 1994). Desta forma, apresenta-se no Anexo R o guião de entrevista elaborado ao DC, e as suas respostas no Anexo S. Com este guião pretendia-se: (i) Compreender a perspetiva do entrevistado acerca do *feedback* e (ii) Conhecer as perspetivas do entrevistado relativamente à investigação realizada.

3.3. Técnicas de análise de dados

Face a todos os métodos de recolha de dados anteriormente apresentados, importa agora salientar o método de análise priorizado aquando da realização do estudo. Neste sentido, o método de análise de dados privilegiado foi a análise de conteúdo. De acordo com Esteves (2006), a análise de conteúdo caracteriza-se por ser “o tratamento de informação previamente recolhida” (p.107). Assim, a mesma autora distingue duas tipologias de dados que podem ser alvo de uma análise de conteúdo: (i) dados invocados pelo investigador, que acontecem naturalmente sem a sua intervenção direta (e.g. dados resultantes da observação direta, registados em notas de campo, dados presentes em livros); (ii) dados suscitados pelo investigador, que são provocados pelo mesmo (e.g. dados resultantes de entrevistas, de conversas exploratórias).

Tendo em conta esta definição, é possível considerar que na presente investigação foram analisados dados de ambas as tipologias, sendo que no presente estudo foi realizada uma análise às notas de campo, decorrentes da observação direta, às produções dos alunos, às gravações das interações em aula aquando do momento das comunicações, sendo estes dados invocados pelo investigador. Em contrapartida, foram utilizados dados suscitados pelo investigador como a análise às transcrições das entrevistas.

Face ao grande número de dados recolhidos considerou-se importante categorizar estes mesmos dados, agrupando-os em diferentes categorias (Esteves, 2006). Desta forma, a análise de conteúdos tornou-se um processo de categorização que gerou inferências sobre os significados dos dados, tendo em conta o seu contexto, de modo que este pudesse ser interpretado e do qual se pudesse retirar conclusões (Bardin, 1977). Assim, embora existam diversas formas de análise de conteúdo, a realizada foi a categorial (Bardin, 1977), em que se criaram categorias e respetivas subcategorias para codificar os diferentes tipos de dados recolhidos e analisá-los. Esta categorização foi

realizada a partir da análise dos dados obtidos em cada um dos métodos de recolha de dados (Esteves, 2006). Neste sentido, considera-se que foi utilizado um procedimento de exploração, que possibilita “a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis” (Bardin, 1977, p.99). A autora anteriormente mencionada, caracteriza este processo como sendo dedutivo e facilitador do levantamento de hipóteses.

3.4. Caracterização sumária dos participantes

Tal como referido anteriormente, o presente estudo realizou-se durante o estágio pedagógico da PESII. Desta forma, foi realizado no contexto de 1.ºCEB descrito na primeira parte do presente relatório final.

Neste sentido, a turma na qual foi realizado o estudo era composta por vinte e dois alunos, onze do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Todavia, devido à curta duração do estágio e do tempo de entrega do relatório, tornou-se necessário selecionar uma amostra para que fosse possível analisar todos os dados. A amostra selecionada era composta por dez alunos, cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino (Anexo T). Na seleção da amostra, procurou-se que esta fosse representativa da população, a fim de obter resultados o mais fidedignos possível (Lima, 2006). Assim, procurou-se escolher alunos que representassem o grupo-turma nas suas potencialidades e fragilidades, isto é, face ao presente estudo, foram escolhidos alunos com maior capacidade de argumentação e alunos com mais dificuldades nesta competência.

No que concerne ao DC, que foi também entrevistado, exerce a profissão há cerca de dezoito anos, e procura adotar metodologias centradas no aluno, com vista à promoção da comunicação e na organização de aprendizagens.

3.5. Princípios éticos

A presente investigação foi sustentada por princípios éticos, com vista a preservar os direitos dos participantes, bem como do DC e instituição cooperante. Desta forma, garante-se que a presente investigação segue os princípios defendidos pelo *Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação* (All European Academies [ALLEA], 2017) de fiabilidade, honestidade, respeito e responsabilidade.

Aliado a isto, torna-se imperativo analisar a *Carta Ética*, criada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

[SPCE], 2020). Nesta, estão espelhados os princípios e linhas orientadoras defendidas pela SPCE para fundamentar a qualidade de qualquer investigação em Ciências da Educação.

Nesta perspetiva, no decorrer da presente investigação, foram tidos em conta os princípios refletidos na “relação com os/as participantes de investigação” (SPCE, 2020, p.11). Assim, procurou-se obter um consentimento livre e informado dos representantes legais dos participantes, tendo por base um documento escrito (Anexo U), devidamente assinado. O documento anterior, informava os EE, de forma clara e rigorosa, de todos os aspetos relativos à sua participação, do compromisso assumido por ambas as partes, nomeadamente, na garantia do anonimato, bem como sobre a possibilidade de retirar o consentimento em qualquer altura da investigação (SPCE, 2020). A gravação das interações em aula, bem como das entrevistas, foi ainda um fator integrante na obtenção do consentimento informado, identificando a razão de o fazer (Lima, 2006).

Em conformidade com o disposto na *Carta Ética*, os próprios participantes da investigação deram autorização para a sua participação, com especial enfoque nos momentos de gravação de entrevista. No início de cada entrevista os participantes foram informados que as mesmas iriam ser gravadas, e deram a sua autorização para a gravação das entrevistas.

Face ao exposto no documento de autorização assinado pelos representantes legais dos participantes, durante toda a investigação, procurou-se manter o anonimato de todos os participantes, cujos nomes foram substituídos por códigos (Anexo C e T) (Lima,2006). O estudo realizando no âmbito do presente relatório final, teve em conta “o respeito pelo bem-estar e pela integridade de todas as pessoas envolvidas” (SPCE, 2020, p.12).

Por fim, é de salientar que os resultados da presente investigação são apresentados de forma aberta, transparente e exata, tendo em conta as ideias de investigação recentes, tal como disposto no *Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação* (ALLEA, 2017).

4 . RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo visa a apresentação dos resultados do estudo e sua discussão, por referência às questões de investigação. Por forma a facilitar a leitura, primeiramente será feita uma apresentação dos dados, tendo em conta cada um dos métodos de recolha utilizados e descritos no capítulo anterior. Posteriormente, é feita a discussão dos dados apresentados, face a cada uma das QI, mobilizando o quadro teórico de referência.

4.1. Apresentação dos dados

4.1.1. Tipologias de *feedback* aos PIT

À luz do presente relatório final, optou-se pela realização da análise de conteúdo às produções dos alunos aquando do momento de *feedback* aos PIT. Para isto, recolheu-se, ao longo de quatro semanas, o modelo orientador preenchido pelos alunos com o *feedback* dado ao PIT do seu par.

Após a recolha de todas as produções foi feita uma “leitura flutuante” (Bardin, 1977, p. 96) ao *feedback* dado pelos alunos, o que permitiu fazer o levantamento de hipóteses de possíveis categorias. Iniciou-se assim a segunda fase da análise de conteúdo, na qual surgiram as primeiras categorias. Após esta primeira análise, foi criada uma tabela que incluía, as categorias, as unidades de registo dos *feedbacks*, e a contagem de unidades de registo por cada categoria, o que facilitou a “contagem de um ou vários temas ou itens [sic] de significação, numa unidade de codificação previamente determinada” (Bardin, 1977, p.77). Durante a fase de preenchimento das categorias, sentiu-se a necessidade de as ajustar e até mesmo de fazer a subcategorização dos *feedbacks*. Assim, este foi um processo contínuo de ajuste e reajuste até chegar às categorias e subcategorias a seguir apresentadas. Este é considerado por Esteves (2006), um processo “de validação interna do trabalho” (p.109) que leva os vários parâmetros a serem testados e reajustados, em prol de uma boa categorização dos critérios de análise de conteúdo.

Aquando do recorte e colocação das unidades de registo nas tabelas, sentiu-se a necessidade de inserir alguns comentários em mais do que uma categoria e/ou subcategoria. Esta opção é corroborada por Bardin (1977), ao referir que isto é viável, desde que a dimensão em análise seja diferente. Neste sentido, não se aplica o *princípio da exclusividade*, defendido por Vala (1999).

Desta forma, findado este processo chegou-se à concretização das seguintes categorias e subcategorias, espelhadas na tabela seguinte:

Tabela 2*Categorias e Subcategorias do feedback dado aos PIT*

Categorias	Subcategorias
<i>Feedback simples</i>	Sugestão simples
	Reforço positivo
<i>Feedback completo</i>	Identificação de pontos fortes
	Identificação de fragilidades
	Sugestões de melhoria

Nota: Realizado pela autora

Tal como foi referido anteriormente, como forma de organizar os dados recolhidos, foram extraídas unidades de registo dos *feedbacks* dados pelos alunos e organizados numa tabela de acordo com a categoria e subcategoria a que pertencem. Assim, foi possível extrair a frequência absoluta de cada uma das subcategorias e categorias de *feedback* dado. Esta contabilização foi organizada em quatro tabelas, uma por cada dia em que foi implementada a dinâmica de *feedback* entre pares aos PIT. Por conseguinte, proceder-se-á à apresentação de cada uma das tabelas. É importante reforçar que nas unidades de registo são notórios erros ortográficos, na medida em que se optou pela transcrição integral do que os alunos escreveram no *feedback* aos PIT.

A primeira semana em que foi aplicada a estratégia de *feedback* entre pares, iniciou-se a sessão com a explicação do significado de *feedback* bem como a sua importância, tal como está descrito nas notas de campo (Anexo N). No entanto, no preenchimento de sugestões, que visa um *feedback* descritivo, foi notória alguma agitação na sala, decorrente das dúvidas dos alunos, assim foi necessário dar exemplos, oralmente, do que poderiam escrever para que compreendessem².

Face ao exposto apresentam-se na tabela três os resultados do *feedback* da primeira semana de aplicação de *feedback* entre pares aos PIT, realizada no dia 29 de abril de 2024.

² “Este momento gerou alguma agitação na sala, pois os alunos estavam constantemente a vir ter comigo, pois não sabiam o que escrever, alguns perguntavam se podiam não escrever nada. Existiu ainda uma aluna (MP) que se levantava e ia ter com o colega que estava a avaliar a fim de lhe perguntar o que ele achava que ela deveria de colocar na tabela. A aluna foi chamada a atenção, no entanto este comportamento repetiu-se e foi necessário repreender a aluna e explicar não só à aluna como à turma que ao questionarem diretamente os colegas se tornava numa autoavaliação e não uma avaliação ao trabalho do colega, como era pedido” (registo n. °1 – 29 de abril de 2024, Anexo N).

Tabela 3

Análise do feedback dado aos PIT no dia 29/04/2024.

Contagem da semana 29/04					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (subcategoria)	Frequência (Categoria)
Feedback simples	Sugestão simples	“trabalhar melhor”	LD	1	2
	Reforço positivo	“Podes continuar a trabalhes bem”	SM	1	
Feedback completo	Identificação de fragilidades	“Estejas mais concentrada (...) não fazer tudo à pressa”	LD	2	11
		“Fazer mais silêncio”	LC		
	Sugestões de melhoria	“Precisas de ler”	JL	9	
		“Devias de ter feito leituras”	MV		
		“Trabalhes mais matematica, ficheiros de operações”	IG		
		“Marca mais trabalhos”	TB		
		“Marca meno trabalhos”	MP		
		“Trabalhes matemática: contagens, operações”	DT		
		“variar”	LC		
		“Podias conversar menos e trabalhes mais matematica”	CM		
		“trabalhar mais rapido e para respeitar o teu PIT. Marcar pocos trabalhos, para trabalhar melhor e não fazer tudo à presa”	LD		

Nota: Realizado pela autora.

Com a análise da tabela anterior compreende-se que existem onze registos na categoria de «*feedback completo*», face a dois na categoria de um «*feedback simples*». No entanto, é de salientar que, apesar de se verificarem onze registos nesta categoria, nove deles são na subcategoria «*sugestões de melhoria*», e que apenas dois alunos (LD e LC) sentiram a necessidade de complementar as suas sugestões de melhoria com a identificação de fragilidades e nenhum aluno identificou pontos fortes. Assim, apesar de a maioria dos registos se encontrar na categoria «*feedback completo*», o contributo para o trabalho dos colegas acaba por ser diminuto, na medida em que, na sua generalidade, os alunos apenas abrangem uma subcategoria. Efetivamente, ao analisar as unidades de registo, as sugestões de melhoria são pouco objetivas (e.g. “Fazer mais silêncio e variar”, LC, 29/04/2024; “Marca meno trabalhos”, MP, 29/04/2024). Estas sugestões sem uma melhor explicitação, proveniente da identificação de fragilidades ou pontos fortes, tornam o *feedback* pouco efetivo, na medida em que dificulta a sua aplicação.

Os dados da primeira implementação da dinâmica de *feedback* entre pares aos PIT, demonstram que os alunos tiveram dificuldades em elaborar um *feedback* detalhado e construtivo ao trabalho realizado pelos colegas. Deste modo, na segunda aplicação desta

dinâmica foi necessário relembrar os alunos que um *feedback* que possa ajudar um colega deve ir além de simples comentários.

Salientei que a maioria dos alunos apenas tinha dado comentários muito superficiais, e se apenas dissermos ao colega que ele precisa de melhorar ele não sabe em quê, ou então, no caso de dizermos que o colega está a ir bem, ele também não sabe em quê. De seguida, complementei dando exemplos daquilo que poderiam dizer e sugestões de melhoria (registo n. 2 – 06 de maio de 2024, Anexo N).

A tabela quatro irá apresentar os resultados obtidos na segunda implementação da dinâmica de *feedback* aos PIT, realizada no dia 06 de maio de 2024.

Tabela 4

Análise do feedback dado aos PIT no dia 06/04/2024.

Contagem da semana 06/05					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (subcategoria)	Frequência (Categoria)
<i>Feedback simples</i>	Sugestão simples	"Podes trabalhar mais"	SM	1	2
	Reforço positivo	"Eu acho que trabalhaste bem"	CM	1	
<i>Feedback completo</i>	Identificação de fragilidades	"fizeste poucos trabalhos"	SM	2	8
		"esta semana não conseguiste cumprir o teu PIT"	IG		
	Sugestões de melhoria	"Podes planear menos trabalhos"	MP	6	
		"Eu acho que devias fazer escrita de textos"	MV		
		"Leitura e escrita das listas de palavras"	LC		
		"marques menos trabalhos"	TB		
		"estejas mais focada e trabalhes mais rapido para respeitar o teu plano"	LD		
"Não marques tantos trabalhos"	IG				

Nota: Realizado pela autora.

Analisando a tabela quatro é de salientar que os resultados obtidos são muito similares aos da tabela três, correspondente à primeira semana. A subcategoria mais mencionada continua a ser a «*sugestão de melhoria*» com sete registos, contudo estas continuam a ser pouco completas (e.g. “podes planear menos trabalhos”, MP, 06/05/2024). Contudo, nesta semana observam-se dois alunos que sentem a necessidade de complementar a sua sugestão com a identificação de fragilidades (IG e SM). No entanto, apenas um deles apresenta uma sugestão que pode contribuir para melhorar o

trabalho, “Não marques tantos trabalhos. Porque esta semana não conseguiste cumprir o teu PIT” (IG, 06/05/2024).

É de reforçar que na presente semana verificou-se que o DT não foi capaz de dar qualquer *feedback* ao seu par, pois respondeu “não sei”. Este é um aluno com algumas dificuldades na aprendizagem, e que beneficiaria do apoio direto de um professor para o ajudar a fazer um comentário ao trabalho do colega.

Nesta semana ainda se verificam dificuldades na elaboração de um *feedback* que tenha impacto no trabalho (e.g. “Eu acho que trabalhaste bem”, CM 06/05/2024).

Face aos resultados observados nas duas primeiras semanas de implementação do estudo, sentiu-se a necessidade de reformular a estratégia de aplicação de *feedback* entre pares. Assim, antes da aplicação da terceira sessão, foi dado um *feedback* individual a cada aluno escrito no seu PIT. Neste sentido, durante a explicação houve oportunidade para leitura de algum do *feedback* dado por mim, enquanto professora estagiária, em grande grupo, sem identificar a quem tinha sido dado esse *feedback* e para a discussão sobre os aspetos que um *feedback* construtivo deve integrar, tais como a identificação de: (i) pontos fortes, (ii) fragilidades e (iii) sugestões de melhoria objetivas.

Apresenta-se de seguida a tabela cinco, que incorpora a análise de conteúdo categorial do *feedback* dado aos PIT, no dia 13 de maio de 2024.

Tabela 5
Análise do *feedback* dado aos PIT no dia 13/05/2024.

Contagem da semana 13/05					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (subcategoria)	Frequência (Categoria)
Feedback simples	Sugestão simples	"no PIT há coisas que tu peressizas fazer"	JL	1	3
	Reforço positivo	"acho que trabalhaste muito bem"	CM	2	
		"Eu acho que tinhas um PIT bom!"	MV		
Feedback completo	Identificação de fragilidades	"Mas tanho pena que não tenhas feito nada"	MV	3	
		"Esta semana fizeste poucos trabalho"	SM		
		"tu podes melhorar as letras"	LC		
	Sugestões de melhoria	"trabalha mais trabalhos. Acho que não precisas de fazer alfabeto"	IG	6	
		"trabalhes mais e mais concentrado"	DT		
		"Pois trabalhar mais trabalhos (...) Não precisas de fazer escritas de alfabeto"	SM		
		"Faças leitura e escrita dos texto da sala (...) a fazer alfabeto"	LC		
		"marques mais trabalhos"	LD		
"Marques mais trabalhos"	CM				
Dois alunos faltaram (MP e TB)					

Nota: Realizado pela autora.

Através da análise das categorias em que cada *feedback* se insere verifica-se uma distribuição equiparada à das semanas anteriores. Contudo, por meio da análise das subcategorias, «*identificação de fragilidades*» e «*sugestões de melhoria*» salienta-se uma pequena evolução ao nível do *feedback*. Na presente semana, o *feedback* é mais objetivo, (“trabalha mais trabalhos. Acho que não precisas de fazer alfabeto”, IG, 13/05/2024; “Faças leitura e escrita dos texto da sala (...) a fazer alfabeto”, LC, 13/05/2024) e consequentemente tem, potencialmente, um maior contributo no trabalho dos colegas. Além disto observa-se mais um registo na «*identificação de fragilidades*» do que nas semanas anteriores, o que significa que existiu mais um aluno a complementar o seu *feedback* com a identificação de fragilidades, sendo que MV, SM e LC foram os alunos que o fizeram.

Tendo em vista os resultados da terceira semana de aplicação, a estratégia implementada manteve-se a mesma na semana seguinte. O que, mais uma vez, fomentou uma discussão em grande grupo

Assim, a LC disse “temos de analisar o PIT do nosso colega e ver as coisas que ele fez bem e as coisas que ele tem de melhorar, e depois nesse quadrado escrevemos o que achamos que ele pode melhorar, por exemplo, se ele só fez trabalhos de matemática, vou lhe dizer que também tem de fazer trabalhos de português”, ao que eu complementei “e se o teu colega só tiver feito dois trabalhos?”, ao que a aluna respondeu “se só tiver feito dois trabalhos ele tem de se esforçar mais e estar mais concentrado, porque dois trabalhos é muito pouco” (registo n. °4 – 27 de maio de 2024, Anexo N).

Na tabela seguinte (seis) serão apresentados os resultados obtidos na quarta semana de aplicação de *feedback* aos PIT, realizada no dia 27/05/2024.

Tabela 6

Análise do feedback dado aos PIT no dia 27/05/2024.

Contagem da semana 27/04					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (subcategoria)	Frequência (Categoria)
Feedback simples	Reforço positivo	"DT estou impressionado contigo (...) mas estou muito impressionado contigo parabés!!!"	JL	2	2
		" parabém TB mas podes melhorar continua eu sei que tu consiges""	LC		
Feedback completo	Sugestões de melhoria	"acho que devias marcar mais trabalhos de português. Podes fazer ditados e autoditados"	DT	7	7
		"Para a próxima deves variar mais"	MV		
		"Podes sr mais repida e podes tradanha mais tradanhos"	SM		
		"marques menos trabalhos e concordo contigo de conversares menos"	TB		
		"marca menos trabalhos"	MP		
		"Mas devias ter feito leitura de livros "	JL		
		"TB tu podes marcare parserias e podes marcare mais trabalhos e podes pelo menos marca um trabalho de estodo do meio"	LC		
Três alunos faltaram (CM, IG, LD)					

Nota: Realizado pela autora.

Pela primeira vez, os dados desta semana apresentam uma distribuição distinta ao nível das categorias, nas quais o *feedback* dado pelos alunos se insere. As próprias unidades de registo são bastante diferentes das unidades de registo verificadas no início da investigação. Estas são mais completas e também mais específicas (e.g. “Podes trabalhar menos”, JL, 29/04/2024; “estou impressionado contigo mas devias ter feito leitura de livro mas estou muito impressionado contigo parabés!!!”, JL, 27/05/2024). No entanto, os alunos apenas estão centrados em dar sugestões de melhoria, sem a identificação de pontos fortes ou fragilidades, o que levou a que estas subcategorias deixassem de existir. Ainda assim, as próprias sugestões são mais específicas (e.g. “devias ter feito leitura de livros”, JL, 27/05/2024; “Podes fazer ditados e autoditados”, DT, 27/05/2024) e, potencialmente, podem ter um maior contributo no trabalho dos colegas, do que as sugestões da fase inicial da investigação. A maioria das sugestões no início da investigação era bastante simples (e.g. “Marca mais trabalhos”, TB, 29/04/2024). Nesta fase, apesar de ainda se verificarem sugestões desta natureza (e.g. "marca menos trabalhos", MP, 27/05/2024), a maioria dos alunos procura dar sugestões mais completas e objetivas (e.g. “TB tu podes marcare parserias e podes marcare mais trabalhos e podes

pelo menos marca um trabalho de estodo do meio", LC, 27/05/2024; “acho que devias marcar mais trabalhos de português. Podes fazer ditados e autoditados”, DT, 27/05/2024).

Todavia, é necessário salientar que três dos alunos (CM, IG, LD) faltaram no dia da dinamização desta sessão, o que pode ter afetado os resultados desta semana.

4.1.2. Tipologias de *feedback* nas comunicações

Visando a análise das tipologias de *feedback* dadas nos momentos de comunicação, procedeu-se à gravação de áudio desta dinâmica. Neste sentido, após cada apresentação, o aluno tinha oportunidade de escolher três colegas para lhe darem *feedback*. Desta maneira, a participação era voluntária e dependia de quem era escolhido por quem estava a apresentar, pelo que o número de registos varia de semana para semana e nem todos os alunos presentes na amostra tiveram oportunidade de participar. Este era um procedimento já adotado pelo DC, pelo que se considerou importante manter durante a investigação por fazer parte da rotina de sala de aula. Assim, por forma a ser possível a análise destes momentos, foi feita a transcrição dos mesmos (Anexo V).

À semelhança do que aconteceu com a análise do *feedback* dado aos PIT, o processo de análise de conteúdo utilizado foi o mesmo descrito acima. Finalizado este processo chegou-se às seguintes categorias:

Tabela 7
Categorias e subcategorias do feedback dado nas comunicações

Categorias	Subcategorias
<i>Feedback</i> sobre a forma da comunicação	Aspetos positivos
	Sugestões de melhoria
<i>Feedback</i> sobre os conteúdos apresentados	Aspetos positivos
	Sugestões de melhoria

Nota: Realizado pela autora

Tal como no subcapítulo anterior, por forma a organizar os dados recolhidos, foram extraídas unidades de registo dos *feedbacks* dados pelos alunos e organizados numa tabela de acordo com a categoria e subcategoria a que pertencem. Assim, a organização da informação foi feita em quatro tabelas, uma por cada semana, de modo a ser possível observar a evolução das tipologias de *feedback* dadas pelos alunos ao longo da investigação. No entanto, nestas tabelas foi necessário incorporar uma coluna que identificasse a quem se dirigia o *feedback*, intitulada de «*apresentação de*», uma vez que os alunos na mesma semana podiam fazer mais que um comentário. Esta coluna permitiu, assim, compreender as diferentes categorias e subcategorias a que um mesmo *feedback*

pertence. De seguida, proceder-se-á à apresentação de cada uma das tabelas, começando pela tabela oito, na qual estão espelhados os resultados da semana de 29 de abril a 03 de maio de 2024.

Tabela 8
Análise do feedback de 29/04 a 03/05

Tabela de análise do feedback de 29/04 a 03/05						
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Feedback de	Apresentação de	Frequência (subcategoria)	Frequência (Categoria)
Feedback sobre a forma da comunicação	Aspetos positivos	"só tiveram uma hesitação, por isso eu acho que treinaram. Também acho que preparam bem a vossa leitura"	TB	CB e SM	4	5
		"falaste alto"	LC	MN		
		"Falaram alto, não tiveram quase hesitações, eu não percebi nenhuma hesitação, estavam a ler as duas, não leram o texto ao mesmo tempo, combinaram uma parte"	CM	CB e SM		
	Sugestões de melhoria	"depois aqui acho que podias ler um bocadinho de nada mais alto"	TB	MP	1	
Feedback sobre os conteúdos apresentados	Aspetos positivos	"acho que a tua leitura está melhor do que as de antes (...) de resto acho que deves continuar na leitura e acho que tiveste poucas hesitações"	TB	MP	3	5
		"O texto está muito giro, está muito bem feito, gostei que tivesse uma cobra (...) achei que o texto ficou engraçado"	CM	CB e SM		
		"Tu leste bem"	LC	MN		
	Sugestões de melhoria	"tu podes treinar um bocadinho mais a leitura no texto da SM"	LC	MN	2	
		"apresentaram um texto um bocadinho curto e acho que podiam fazer um texto um bocadinho maior. "	TB	CB e SM		

Nota: Realizado pela autora

Com a análise da tabela anterior, verifica-se que a categoria «*feedback sobre a forma comunicação*» apresenta mais uma unidade de registo que a categoria «*feedback sobre os conteúdos apresentados*». Contudo, ao analisar as unidades de registo em si, compreende-se que o *feedback* na primeira categoria é muito mais específico e completo (e.g. “só tiveram uma hesitação, por isso eu acho que treinaram. Também acho que preparam bem a vossa leitura (...) depois aqui acho que podias ler um bocadinho de nada mais alto” TB, 02/05/2024), do que na segunda (e.g. “O texto está muito giro, está muito bem feito, gostei que tivesse uma cobra (...) achei que o texto ficou engraçado”, CM, 02/05/2024). Além disso, em ambas as categorias, observa-se que os alunos se concentram muito mais nos «*aspetos positivos*» da comunicação dos colegas do que em dar «*sugestões de melhoria*», sendo que apenas dois alunos é que o fazem (TB, “apresentaram um texto um bocadinho curto e acho que podiam fazer um texto um bocadinho maior”, 02/05/2024 e LC “tu podes treinar um bocadinho mais a leitura no

texto da SM” 03/05/2024). Assim, compreende-se que na fase inicial do estudo, a grande maioria dos alunos não vai além da identificação de «*aspetos positivos*» com poucas «*sugestões de melhoria*».

Na tabela nove estão apresentados os resultados obtidos no *feedback* dado às comunicações da semana de 06 de maio a 10 de maio de 2024.

Tabela 9
Análise do *feedback* de 06/05 a 10/05

Tabela de análise do <i>feedback</i> de 06/05 a 10/05						
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Feedback de	Apresentação de	Frequência (subcategoria)	Frequência (Categoria)
<i>Feedback sobre a forma da comunicação</i>	Aspetos positivos	"Acho que falaste alto, mais alto do que tens falado nas outras apresentações e continua a falar nesse nível de voz"	CM	MP	2	3
		"Parece mesmo que treinaste muito, muito muitas vezes. E eu daqui consegui ouvir"	LC	TB		
	Sugestões de melhoria	"Eu daqui ouvi, mas eu acho que tu podias falar um bocadinho mais alto, acho que podias projetar mais um bocadinho a voz"	TB	LC	1	
<i>Feedback sobre os conteúdos apresentados</i>	Aspetos positivos	"vi na tua apresentação que queres ler e ler muito, acho que estiveste muito bem"	MV	LC	3	3
		"gostei da ideia do DC e que tu seguiste que era ler o ilustrador o escritor e assim"	TB	LC		
		"gostei da forma como leste a parte em « <i>plim</i> está pronto o bolo». Acho que essa leitura foi interessante"	LC	TB		

Nota: Realizado pela autora

Analisando os resultados espelhados na tabela nove, depreende-se que estes são bastante similares aos resultados obtidos na semana anterior. Mais uma vez, verifica-se um *feedback* muito mais específico e completo ao nível da categoria «*feedback sobre a forma da comunicação*» (e.g. “Eu daqui ouvi, mas eu acho que tu podias falar um bocadinho mais alto, acho que podias projetar mais um bocadinho a voz”, TB, 09/05/2024). É ainda de salientar que esta semana nenhum aluno fez «*sugestões de melhoria*» acerca dos conteúdos apresentados pelos colegas, apenas salientaram «*aspetos positivos*» (e.g. “gostei da ideia do DC e que tu seguiste que era ler o ilustrador o escritor e assim”, TB, 09/05/2024). Assim, de uma forma geral os registos analisados são bastante simples e com pouco impacto no trabalho dos colegas ao nível dos conteúdos apresentados (e.g. “vi na tua apresentação que queres ler e ler muito, acho que estiveste muito bem”, MV, 09/05/2024), continuando bastante concentrados nos «*aspetos positivos*» das comunicações dos colegas (e.g. “gostei da forma como leste a parte em «*plim* está pronto o bolo». Acho que essa leitura foi interessante”, LC, 10/05/2024).

Na tabela dez serão apresentados os resultados obtidos no *feedback* dado às comunicações na semana de 13 de maio a 17 de maio de 2024.

Tabela 10
Análise do *feedback* de 13/05 a 17/05

Tabela de análise do <i>feedback</i> de 13/05 a 17/05						
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Feedback de	Apresentação de	Frequência (subcategoria)	Frequência (Categoria)
Feedback sobre a forma da comunicação	Aspetos positivos	"Eu gostei da ideia de tu treres lido e também teres tentado fazer os exercícios"	TB	CB	1	4
	Sugestões de melhoria	"Acho que podias falar um bocadinho mais alto, mas eu consegui ouvir."	SM	CB	3	
		"Eu consegui ouvir, mas podias projetar um bocadinho mais a voz, só mesmo um bocadinho"	TB	AA		
		"CB eu também gostei do teu tom de voz acho que tu falaste alto, mas falaste também um bocadinho baixo, acho que podias projetar um bocadinho mais a voz"	TB	CB		
Feedback sobre os conteúdos apresentados	Aspetos positivos	"Gostei do livro, eu acho que é um livro que como és do projeto da ginástica e também gostas de ginástica e trouxeste um livro de ginástica, por isso eu acho que foi uma boa escolha para ti, uma coisa que tu gostas"	TB	CB	2	2
		"Acho que tu gostaste de ir ver e tiveste uma boa ideia de trazer à turma uma coisa que já tinhas visto. AA parabéns e acho que deves continuar assim"	TB	AA		

Nota: Realizado pela autora

Na presente semana apenas foram registados três *feedbacks*, pelo que se considera a semana com menor número de comentários, devido à maioria dos registos ser de alunos fora da amostra. No entanto, é de salientar que apesar de haver um menor número de registos de *feedback*, existe uma distribuição semelhante de unidades de registo pelas subcategorias, relativamente às semanas anteriores. Isto significa que na presente semana, os alunos começaram a dar *feedbacks* mais completos e, que assim, integram mais subcategorias. Analisando o *feedback* dado pelo TB à apresentação de CB, verifica-se que este comentário integra três das quatro subcategorias definidas, revelando-se mais completo: "Eu gostei da ideia de tu treres lido e também teres tentado fazer os exercícios. (...). CB eu também gostei do teu tom de voz acho que tu falaste alto, mas falaste também um bocadinho baixo, acho que podias projetar um bocadinho mais a voz (...) Gostei do livro, eu acho que é um livro que como és do projeto da ginástica e também gostas de ginástica e trouxeste um livro de ginástica, por isso eu acho que foi uma boa escolha para ti, uma coisa que tu gostas" (TB, 15/05/2024). Na presente semana é ainda de realçar que

os *feedbacks* da categoria «*feedback sobre os conteúdos apresentados*» são mais específicos do que nas anteriores, apesar de estarem apenas centrados em «*aspetos positivos*» (e.g. “Acho que tu gostaste de ir ver e tiveste uma boa ideia de trazer à turma uma coisa que já tinhas visto”, TB, 17/05/2024).

Na tabela seguinte, serão apresentados os resultados obtidos no *feedback* dado às comunicações na semana de 20 de maio a 24 de maio.

Tabela 11
Análise do *feedback* de 20/05 a 24/05

Tabela de análise do <i>feedback</i> de 20/05 a 24/05						
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Feedback de	Apresentação de	Frequência (subcategoria)	Frequência (Categoria)
Feedback sobre a comunicação	Aspetos positivos	"Eu acho que estavas a falar muito baixo, depois começaste a falar mais alto."	LC	DT	5	11
		"À primeira falaste um bocadinho baixo, mas depois quando te apercebeste tu começaste a falar mais alto"	MV	DT		
		"projetou bem a voz "	DT	CB		
		"acho que tu projetaste mais a voz desta vez, eu consegui ouvir daqui"	CM	AP		
		"Eu ouvi-vos, nessa parte da voz, acho que não precisam de melhorar eu ouvi-vos. Eu acho que vocês treinaram, porque quando apresentamos com um par e lemos ao mesmo tempo fica um bocado difícil de gerir, mas vocês, acho que não tiveram essa parte"	TB	SM e MC		
	Sugestões de melhoria	"podias ter projetado um bocadinho mais a voz"	TB	CB	6	
		"Eu aqui ao fundo não te ouvi muito bem, acho que podias projetar um bocadinho mais a voz"	TB	AP		
		"No princípio podias ter explicado à turma qual é o teu preferido. Porque eu não faço ideia nenhuma de quantos livros tens, portanto podias ter dito"	TB	AP		
		"tiveste algumas hesitações, é normal. Acho que deves treinar mais para não teres hesitações"	JL	AT		
		"projetar mais a voz, porque aqui ao fundo eu não oiço"	TB	AT		
		"Falaram um pouco baixo, o GM devia de tirar o caderno da frente da cara para se ouvir melhor"	CM	MV e GM		
Feedback sobre os conteúdos apresentados	Aspetos positivos	"Eu acho que a leitura foi fluente"	TB	CB	4	12
		"ela leu bem (...) Era uma história interessante"	DT	CB		
		"eu gostei ainda mais desta do que das outras porque já trouxeste coisas escritas "	TB	AT		
		"O texto foi muito giro, estava engraçado"	CM	MV e GM		
	Sugestões de melhoria	"deves continuar em coisas que gostes e se quiseres acho que podias ir pesquisar um bocadinho mais sobre a bateria e trazes uma nova apresentação para partilhares."	TB	DT	8	
		"Acho que agora podias fazer mais textos com outros amigos"	TB	CB		
		"eu não percebi muito bem os elementos que estavas a dizer, porque tu estavas a falar muito rápido"	DT	CB		
		"AP tu, agora sei que tu gostas desses livros, mas acho que tu consegues apresentar um livro maior. A minha	TB	AP		

	sugestão que te queria dar para a próxima apresentação é que leias mais do que esses livrinhos pequenos. "		
	"Eu gosto muito que tu apresentes peluches. Mas da próxima vez tenta não apresentar outra vez um peluche"	JL	AT
	"AT como tu disseste, és uma pessoa que sabes ler, eu acho que podias agora, fazer outros tipos de apresentações, não só de peluches"	TB	AT
	"eu acho que tiveste algumas hesitações a dizer «Caparica» (...) AT o que eu costumo fazer é em casa depois de escrever leio e vejo se tiver dificuldade em «Caparica» fico um tempo a tentar ir treinando sempre essa palavra. Depois voltas ao início e vês se consegues passar por essa palavra bem"	TB	AT
	"houve uma coisa que eu não percebi, onde é que eles estavam na loja, como no outro texto, ou neste já estavam em casa? É que vocês não disseram"	CM	MV e GM

Nota: Realizado pela autora

Contrariamente à semana anterior, esta é aquela em que se verificam mais registos. Relativamente às categorias, na presente semana verifica-se, pela primeira vez, um maior número de registos na categoria «*feedback sobre os conteúdos apresentados*» (e.g. “Eu acho que a leitura foi fluente”, TB, 22/05/2024; “deves continuar em coisas que gostes e se quiseres acho que podias ir pesquisar um bocadinho mais sobre a bateria e trazeres uma nova apresentação para partilhares.”, TB, 20/05/2024). Este fator demonstra que os alunos deixam de estar tão centrados nos aspetos comunicativos da apresentação dos colegas e começam a incorporar também aspetos sobre os conteúdos apresentados.

Neste sentido, ao analisar a disposição dos *feedbacks* dados pelas subcategorias, constata-se que existe uma maior distribuição pelas mesmas, indicando que os alunos começaram a progredir para tipologias mais complexas de *feedback*. De facto, analisando as subcategorias verifica-se que existe um maior número de registos na subcategoria «*sugestões de melhoria*», relativas aos conteúdos apresentados, algo que não acontecia nas semanas anteriores (e.g. “Eu gosto muito que tu apresentes peluches. Mas da próxima vez tenta não apresentar outra vez um peluche”, JL, 24/05/2024; “eu acho que tiveste algumas hesitações a dizer «Caparica» (...) AT o que eu costumo fazer é em casa depois de escrever leio e vejo se tiver dificuldade em «Caparica» fico um tempo a tentar ir treinando sempre essa palavra. Depois voltas ao início e vês se consegues passar por essa palavra bem”, TB, 24/05/2024). Deste modo, é possível aferir que os alunos começaram a progredir para outras tipologias de *feedback*, deixando de estar tão centrados nos

«*aspetos positivos*» e começando a incorporar «*sugestões de melhoria*» nos seus comentários.

A par das evidências de evolução dos alunos explanadas acima, é de notar as próprias unidades de registo, presentes na tabela onze. Estas são muito mais completas e específicas que as unidades de registo da fase inicial do estudo. Desta forma, compreende-se que os estão a progredir para tipologias de *feedback* cada vez mais completas e que, conseqüentemente, têm, potencialmente, um maior impacto no trabalho dos colegas.

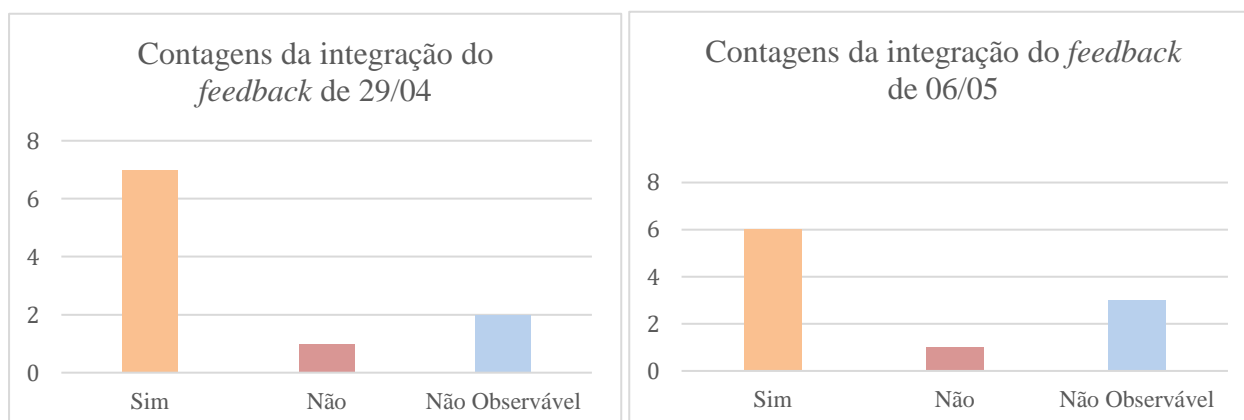
4.1.2. Integração do *feedback* dado aos PIT

Após a análise das tipologias de *feedback* dadas pelos alunos, torna-se importante verificar se os mesmos integraram as sugestões dos seus colegas no seu planeamento de TEA da semana seguinte. Para tal foram analisados semanalmente os PIT, tendo em conta o *feedback* dado pelos alunos ao plano anterior. Neste sentido, com a análise destes dados foram elaboradas tabelas de registo, que permitiram construir tabelas (Anexo Y) e gráficos de contagem. É de notar que a contagem integrou os casos em que não era possível verificar se o *feedback* tinha sido integrado, por este não ter uma aplicação direta (e.g. “Podes continuar trabalhaste bem”, “trabalhar melhor”). Estes casos foram considerados na categoria «*Não Observável*».

Nas figuras três a seis serão apresentados os dados obtidos na integração do *feedback* dado pelos alunos aos PIT, semanalmente, sendo que cada gráfico representa uma semana.

Figuras 3 e 4

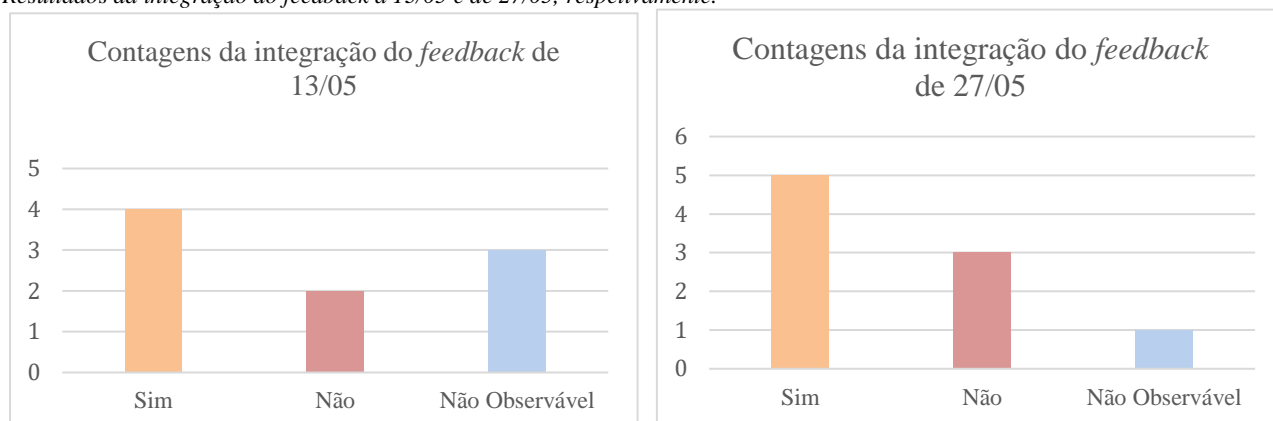
Resultados da integração do *feedback* a 29/04 e de 06/05, respetivamente.



Nota: Realizado pela autora

Figuras 5 e 6

Resultados da integração do *feedback* a 13/05 e de 27/05, respetivamente.



Nota: Realizado pela autora

Com a análise dos gráficos apresentados acima, compreende-se que a maioria dos alunos tem em conta as sugestões dadas pelos colegas. Todavia, contrariamente ao esperado, verifica-se que a primeira semana (figura 3) é aquela que apresenta um maior número de alunos que tiveram em conta as sugestões dos colegas. Na segunda semana (figura 4), os resultados são similares, na medida em que a única diferença prende-se com menos um aluno a integrar o *feedback*, e mais um registo na categoria «*não observável*», pelo que esta diferença se deve à construção do *feedback*. Por outro lado, na terceira semana (figura 5) observa-se um decréscimo no número de alunos que integra as sugestões dos colegas no seu PIT. Na verdade, apenas quatro alunos o fazem, e dois não o fazem, face à contagem de apenas um aluno nas semanas anteriores. No entanto, apesar de na quarta semana (figura 6) se registar um novo aumento nos alunos que integram o *feedback* dos colegas, com cinco registos, é também notório um aumento de alunos na categoria «*não*», com três alunos. Assim, a última semana é aquela que em que constam mais alunos nesta última categoria, contudo é também a semana com menos registos na categoria «*não observável*», o que leva a que os registos se distribuam mais pelas restantes categorias.

Face ao exposto, considera-se que foi registada uma ligeira distinção entre as semanas. A diferença que se verifica prende-se com um ligeiro aumento da quantidade de alunos que não tem em conta o *feedback* dado pelos colegas (um aluno na primeira semana para três na última semana). Todavia, o número de alunos que integra o *feedback* dos colegas foi sempre superior.

4.1.3. Análise das entrevistas aos alunos

Tal como descrito no capítulo metodológico, para a presente investigação foram feitas duas entrevistas aos alunos, uma inicial e uma final. Desta forma, pretendia-se compreender as conceções dos alunos sobre a avaliação e, mais concretamente, sobre o *feedback*, verificando se as suas conceções se alteravam com a aplicação do estudo, nomeadamente, com a introdução do *feedback* entre pares aos PIT. Assim, a entrevista estava dividida em quatro blocos, sendo o primeiro a legitimação da entrevista, e o último o encerramento da mesma. Assim, o segundo bloco da entrevista estava centrado na avaliação pedagógica e o terceiro no *feedback*.

Findadas as entrevistas procedeu-se à transcrição das mesmas, possibilitando a observação repetida e detalhada do conteúdo da entrevista (Azevedo et al., 2017). Visando a melhor compreensão do conteúdo transcrito, optou-se por uma transcrição não naturalista, que de acordo com Azevedo et al. (2017) prioriza o discurso verbal, e que como tal, viabiliza a omissão de elementos particulares como a gaguez, pausas e vocalizações involuntárias. Neste sentido, o discurso apresentado nos Anexos P e Q, caracteriza-se por ser mais polido e seletivo (Azevedo et al., 2017).

Por conseguinte, a transcrição das entrevistas permitiu categorizar as respostas dadas pelos discentes, a fim de ser possível a sua análise. O processo de categorização utilizado foi o mesmo descrito acima no subcapítulo 4.1.1.

Preconizando a análise de cada uma das perguntas da entrevista, verifica-se que foi este foi um processo contínuo de ajuste e reajuste até chegar às categorias e subcategorias a seguir apresentadas, no entanto é de salientar que as categorias são distintas entre a primeira e a segunda fase de entrevistas, na medida em que as respostas dos alunos foram também variadas.

Como forma de apresentação os resultados serão dispostos por pergunta, fazendo uma análise das respostas iniciais e finais em simultâneo. Priorizou-se a análise de conteúdo por pergunta, por forma a garantir uma análise mais cuidada e clara de cada pergunta, bem como por possibilitar a evolução das conceções dos alunos da fase inicial da investigação, para a final. A par desta análise serão apresentadas, nos Anexos X a AE, duas tabelas por pergunta, uma em primeiro lugar com as categorias correspondentes às respostas dadas na entrevista inicial, e uma com as categorias das respostas finais. Escolheu-se colocar as tabelas em anexo, devido à extensão das mesmas, isto é, se estas

fossem incluídas no corpo de texto, tal como desejado, o presente relatório final iria ultrapassar muito o limite de páginas.

Assim, nas tabelas presentes no Anexo X são apresentadas as respostas à primeira pergunta «*O que é para vocês a avaliação?*» das entrevistas iniciais e finais, organizadas por categorias e subcategorias, para a sua posterior análise.

Com a análise das tabelas do Anexo X, compreende-se que as subcategorias são ligeiramente distintas entre si. Na primeira fase de entrevistas existe uma maior distinção entre as respostas, o que se reflete na distribuição das mesmas. Enquanto nas entrevistas iniciais as subcategorias são bastante distintas entre si, nas respostas finais as subcategorias são mais semelhantes. Na fase inicial as respostas, além de distintas, eram bastante simples (e.g. “Dar uma nota”, MV, 10/05/2024; “É avaliar o que nós fizemos, bem ou mal”, SM, 10/05/2024). Por outro lado, na fase final do estudo as respostas são mais completas e pelo menos dois alunos (JL e SM) já reconhecem a avaliação como um processo que contribui para a sua aprendizagem, que lhes pode dar «*sugestões de melhoria*», “dizer às pessoas o que é que elas têm de bom, de mau, o que é que precisam de fazer” (JL, 04/06/2024). Face às respostas iniciais que incidiam apenas no aspeto avaliativo (“É avaliar o que nós fizemos e depois vocês no final, nas reuniões de pais avaliam”, JL, 10/05/2024). É ainda de salientar a subcategoria «*feedback entre pares*», esta reflete as respostas de dois alunos (LC e TB) que identificam o *feedback* entre pares como parte integrante da avaliação, algo que não se verificava inicialmente, “o *feedback*, que também é avaliar, mas em vez de ser um adulto é um menino para outro menino” (TB, 04/06/2024). Por fim, é importante reforçar ainda a resposta dada por TB, na medida em que este aluno, na fase final de entrevistas, identificou na sua resposta três funções da avaliação, revelando uma maior compreensão de o que é a avaliação, “até temos lá um retângulo para nós escrevermos o que achamos do nosso TEA. Lá também tem um outro retângulo, que os adultos nos dão comentários. (...) depois temos o *feedback*, que também é avaliar, mas em vez de ser um adulto é um menino para outro menino” (TB, 10/05/2024).

Nas tabelas do Anexo Z são apresentadas as respostas dadas à segunda pergunta da entrevista «*Para vocês quem é que pode avaliar?*», iniciais e finais, organizadas por categorias e subcategorias.

Com a análise das tabelas presente no Anexo Z, verifica-se uma distinção entre as respostas dadas pelos alunos. Por um lado, na fase inicial das entrevistas as respostas dadas são mais divergentes entre as diferentes subcategorias (e.g. “Vocês, os professores”, JL, “Podemos avaliar os nossos amigos”, TB; “Primeiro somos nós, os alunos, e depois os adultos ajudam”, SM, 10/05/2024). Por outro lado, na fase final do estudo, a grande maioria dos alunos refere que tanto os professores como os alunos têm poder avaliativo, não havendo distinção na detenção deste poder (“Os adultos e os colegas”, TB, “Os colegas, os professores”, JL, “nós a nós próprios (...) os adultos”, CM, 04/06/2024). Sendo que apenas dois alunos não inserem as suas respostas nesta subcategoria (“Eu acho que é só os adultos”, DT e “Nós, os colegas”, IG, 04/06/2024).

Nas tabelas do Anexo AA encontram-se as respostas à terceira pergunta «*Acham que a avaliação pode contribuir para a vossa aprendizagem?*», iniciais e finais. Estas estão agrupadas por categorias e subcategorias.

Analisando as respostas iniciais e finais presentes no Anexo AA, observa-se que as respostas estão bastante equiparadas. A grande maioria dos alunos reconhece, em ambas as fases de entrevista, que a avaliação pode ter um contributo positivo na sua aprendizagem, na medida em que os ajuda a melhorar o seu trabalho (“Pode. Porque assim nós podemos melhorar”, SM, 10/05/2024; “nós estamos a dar um comentário, para o que o colega deve melhorar” TB, 04/06/2024). Contudo, na fase final da investigação os alunos são mais específicos nas suas respostas (e.g. “se nós temos de melhorar a nossa letra, ou a nossa leitura. E como nós não sabemos não fazemos. Mas os amigos que sabem que nós temos de fazer dizem-nos”, JL, 04/06/2024), o que se reflete também nas próprias subcategorias. No final, todos os alunos referem que a avaliação contribui para a sua aprendizagem, mas em diferentes aspetos, tal como a leitura já evidenciada no exemplo anterior ou até em ajustar a quantidade de tarefas ao ritmo de trabalho (e.g. “Porque nós descobrimos que fizemos mais trabalhos e temos de marcar mais trabalhos da próxima vez”, CM, 04/06/2024).

No Anexo AB, encontram-se as tabelas em que são apresentados os resultados das respostas iniciais e finais, à quarta pergunta da entrevista «*O que é para vocês o feedback?*». Mais uma vez estas estão agrupadas pelas categorias e subcategorias definidas.

Tendo em conta os dados expostos no anexo AB, considera-se que existiu uma alteração nas conceções dos alunos relativamente ao *feedback*. No início do estudo, a maioria das respostas incidia no aspeto avaliativo do *feedback*, “é uma avaliação” (MV, 10/05/2024), “*Feedback* é aquilo que nós estamos a avaliar o PIT aos colegas”, (TB, 10/05/2024). Todavia, na fase final do estudo verifica-se que, a par com as respostas dadas na primeira pergunta, os alunos começam a reconhecer o *feedback* e a avaliação como um aspeto que contribui positivamente para a sua aprendizagem, “é um comentário de uma pessoa que nos está a avaliar e aí nós sabemos que temos de melhorar essas coisas e sabemos que temos de fazer melhor” (LD, 04/06/2024), surgindo a subcategoria «*melhorar a qualidade do desempenho*», sendo que esta se torna a subcategoria com maior número de registos.

Torna-se importante considerar ainda que apesar de dois alunos (TB e SM), um em cada uma das fases, associar o conceito de *feedback* apenas ao *feedback* dado aos PIT (e.g. “vêm o PIT o antigo e dizem «ah não trabalhou as suas dificuldades»”, SM, 04/06/2024) nenhum aluno identificou os comentários dados oralmente nas comunicações como *feedback*, pelo que as comunicações não aparecem refletidas nas subcategorias.

Nas tabelas apresentadas no Anexo AC, encontram-se as respostas iniciais e finais à quinta pergunta «*Em sala de aula, quem é que vos pode dar feedback?*», organizadas pelas categorias e subcategorias definidas.

As respostas dadas à quinta pergunta da entrevista (Anexo AC) são bastante distintas entre as duas fases. Na fase inicial do estudo, a maioria dos alunos revelava que o professor era o único que poderia dar *feedback*, “Os professores” (IG, LC, TB, SM, 10/05/2024). Todavia, na fase final apenas duas respostas, de MC e TB, se inserem nesta categoria (e.g. “Para mim é só os adultos”, TB, 04/06/2024). Assim, face às respostas dadas pelos alunos nesta última fase de entrevistas, existiu a necessidade de introduzir uma terceira subcategoria, «*os colegas*», a fim de incluir respostas que reportavam apenas aos alunos (e.g. “Os amigos”, JL e MP, 04/06/2024). É ainda de notar que na fase final os alunos referem-se aos professores como “adultos”, algo que não acontecia na fase inicial do estudo. Este fator poderá ser explicado pela minha presença enquanto estagiária, bem como do meu par pedagógico.

No Anexo AD são expostas as tabelas que contêm as respostas, iniciais e finais, obtidas à sexta pergunta da entrevista, «*Consideram que o feedback dado pelos vossos colegas poderia ter impacto no vosso trabalho? Como?*». Estas estão organizadas por categorias e subcategorias definidas.

Com a análise das respostas à pergunta seis, compreende-se que em ambas as fases de entrevistas os alunos reconhecem que o *feedback* tem um impacto positivo no seu trabalho (e.g. “Pode melhorar, se a pessoa fez muito mal, o colega avisa-a e depois ela pode melhorar”, SM, 10/05/2024 e “Sim, porque sabemos mais ou menos o que temos de fazer, aprendemos mais com eles, porque eles dão-nos coisas (...) nós aprendemos e na próxima estamos atentos e conseguimos ir evoluindo”, CM, 04/06/2024). Contudo, na fase inicial da investigação muitos alunos referiam que o *feedback* que davam aos colegas poderiam ser utilizados para a sua própria aprendizagem, “eu escrevo lá, e se eu achar que estou a marcar poucos trabalhos desses, eu também posso começar a fazer o que escrevo para os outros” (TB, 10/05/2024). Apesar de este ponto de vista ser também válido, estes alunos ainda não reconheciam o papel do seu *feedback* para a aprendizagem do colega. Por outro lado, na fase final do estudo, deixa de existir a subcategoria «*melhorar o próprio trabalho*», o que revela que nesta fase a grande maioria dos alunos já reconhece que o seu *feedback* contribui para a aprendizagem do seu par (e.g. “o *feedback* onde ajuda mais é no retângulo que diz «para a próxima semana sugiro que...». Depois nós escrevemos e depois temos lá a tabela que também ajuda o colega porque ele vê que não fez aquilo bem e pode tentar melhorar”, TB, 04/06/2024). Todavia, é de salientar que três alunos (JL, LD e DT) apesar de reconhecerem que o *feedback* tem impacto no seu trabalho não são capazes de explicar como (e.g. “Quase sempre. Muito raramente não tem”, LD, 04/06/2024).

Nas tabelas presentes no anexo AE, serão apresentados das entrevistas iniciais e finais, relativamente à pergunta sete, «*Que tipo de comentários é que poderiam fazer a um colega, para o ajudar na sua aprendizagem?*». Nestas tabelas apresentam-se as respostas dos alunos organizadas pelas categorias e subcategorias definidas.

As respostas à sétima pergunta revelam alguma evolução por parte dos alunos, nas tipologias de *feedback* dadas aos PIT. Mais uma vez, todos os alunos associaram o conceito de *feedback* ao dado aos PIT (e.g. “O colega tem de melhorar a sua escrita, então

podemos dizer «Olha acho que deves marcar no PIT escrita de alfabeto, escrita de textos, para melhorar a tua escrita», JL, 04/06/2024), sendo que nenhum aluno mencionou o *feedback* dado nas comunicações.

Ao comparar as próprias unidades de registo verifica-se que os alunos são muito mais específicos nas suas respostas na fase final de entrevistas (e.g. “imagina que um amigo fez muito poucos trabalhos. Nós podemos dizer assim, acho que podes fazer mais trabalhos”, SM, 10/05/2024; “Podemos dizer que não precisa de fazer tantas fichas de operações, se o colega tiver mais dificuldades na escrita. Dizer que os colegas não precisam de estar sempre a repetir coisas. Se por exemplo o colega tiver muitas coisas de português e uma de matemática, podemos dizer que devia de marcar mais matemática, como contagens, ficheiro de operações, número do dia”, SM, 04/06/2024). Estas respostas revelam-se também em comentários mais específicos e completos de *feedback*. Aliado a isto, é importante analisar também a frequência absoluta das subcategorias, na fase final do estudo destaca-se a subcategoria «*conteúdos*» como aquela com maior número de registos (seis), o que significa que os alunos começaram a centrar-se mais nos conteúdos que os colegas devem trabalhar nos tempos de TEA (e.g. “porque os trabalhos que nós devíamos de marcar é os que nós temos dificuldade”, TB, 04/06/2024), do que na fase inicial, na qual apenas se verificavam três unidades de registo.

4.1.4. Análise da entrevista ao DC

Durante a recolha de dados da presente investigação foi realizada uma entrevista ao DC. Esta visava compreender as conceções do mesmo acerca do *feedback*, pelo que foram abordados tópicos como: (i) contributos; (ii) estratégias; (iii) dificuldades.

Como forma de análise à entrevista realizada ao DC foi feita uma transcrição não naturalista (Azevedo et al., 2017). Assim, à semelhança das entrevistas realizadas aos alunos, também o discurso do Anexo S apresenta a omissão de elementos particulares do discurso verbal, sendo assim mais polido e seletivo (Azevedo et al., 2017). Para a apresentação dos dados obtidos, foi extraída a informação da entrevista e organizada nos tópicos acima descritos, por forma a facilitar a análise da informação.

(i) Contributos do *feedback* para a aprendizagem

Por meio da entrevista realizada compreende-se que o DC atribui importância ao *feedback* na aprendizagem dos alunos, “o *feedback* é fundamental” (DC, Anexo S).

Particularmente, no que diz respeito ao *feedback* entre pares o DC salienta que este tem um contributo positivo na aprendizagem dos alunos, na medida em que apresenta uma linguagem mais próxima da sua realidade “porque a linguagem é mais próxima, por vezes pode até ter mais eficiência, com crianças que podem reagir melhor a um comentário de um par” (DC, Anexo S).

(ii) Estratégias de aplicação do *feedback* entre pares

Relativamente às estratégias de aplicação do *feedback*, o DC refere que na sua prática prioriza a diversificação no contacto com o *feedback*, “é criando momentos e rotinas em que o *feedback* possa ser o mais diversificado possível, isto é, existir *feedback* oral, *feedback* escrito”. O DC acrescenta ainda que este contacto deve ser tanto com o *feedback* dado por colegas, como por um professor, ou um outro adulto que esteja presente na sala.

(iii) Maiores dificuldades na implementação de *feedback* (dado pelo professor e entre pares)

No que toca às dificuldades apresentadas pelo DC na implementação de *feedback*, quer seja do professor, ou entre pares, este evidenciou a integração do *feedback* pelos alunos no seu próprio trabalho, “A maior dificuldade é mesmo fazer com que os alunos compreendam que o *feedback* é um comentário que deve ser tido em conta para melhorar a sua própria aprendizagem.” (DC, Anexo S).

De forma particular, no *feedback* entre pares o DC destacou a necessidade de trabalhar com os alunos as estruturas do *feedback*, caso contrário os comentários dados pelos alunos acabam por ser bastante simples, e sem impacto no trabalho dos colegas. Neste sentido, de acordo com o DC é necessário trabalhar essas estruturas e também ter presente em sala o *feedback* do professor e diversificar esse *feedback*, “quanto mais diversificado for o *feedback* com o qual os alunos contactam, mais aumentamos o poder de argumentação e as estruturas dos alunos” (DC, Anexo S).

4.2. Discussão dos resultados

Tal como supramencionado, no presente subcapítulo será feita a discussão dos dados anteriormente apresentados, por referência a cada uma das QI. Assim, será feita a triangulação destes dados, face a um quadro teórico de referência.

4.2.1. Quais as concepções dos alunos e de um professor de 1.º CEB sobre o *feedback*?

Por forma a dar resposta à presente pergunta de investigação, torna-se necessário considerar as respostas dadas às entrevistas realizadas aos alunos, bem como ao DC. Tendo em conta as respostas dadas pelos alunos nas entrevistas, verifica-se que as suas conceções alteraram com o decorrer da presente investigação. Numa fase inicial, as conceções dos alunos sobre o *feedback* incidiam muito no seu aspeto avaliativo (e.g. “é uma avaliação”, MV, 10/05/2024), no entanto, tal como supramencionado, na fase final do estudo os alunos começam a reconhecer o *feedback* como algo que pode contribuir positivamente para a sua aprendizagem. Efetivamente, na resposta à pergunta «o que é para vocês o *feedback*?», vários alunos reconhecem o papel preponderante que o *feedback* desempenha em ajudar os alunos a melhorarem o seu trabalho (e.g. “é um comentário de uma pessoa que nos está a avaliar e aí nós sabemos que temos de melhorar essas coisas e sabemos que temos de fazer melhor”, LD).

Com a análise dos resultados expostos acima verifica-se que numa fase inicial do estudo, a maioria dos alunos considerava que o professor era o único que poderia dar *feedback* (e.g. “os professores”, SM, 10/05/2024). No entanto, na fase final os alunos começam a reconhecer que este poder avaliativo do *feedback* pode ser partilhado pelos alunos e professores (e.g. “É quase sempre os adultos, mas também pode ser as crianças às outras crianças”, SM, 04/06/2024). Contudo, alguns alunos começam a identificar os colegas como os únicos que lhes podem dar *feedback* (“os amigos”, JL, 04/06/2024). Assim, nota-se que seria necessário um trabalho contínuo com a turma, durante mais tempo, a fim de promover uma corresponsabilidade nos discentes em dar *feedback*, mas sem substituir o papel do professor (Machado, 2021a).

Com a análise das respostas dadas à pergunta seis «*Consideram que o feedback dado pelos vossos colegas poderia ter impacto no vosso trabalho? Como?*», verifica-se que desde o início da investigação os alunos consideram que o *feedback* entre pares tem um impacto positivo no seu trabalho. Todavia, na fase inicial os alunos viam o *feedback* entre pares também como uma forma de autoavaliação do seu trabalho (e.g. “eu escrevo lá, e se eu achar que estou a marcar poucos trabalhos desses, eu também posso começar a fazer o que escrevo para os outros”, TB, 10/05/2024). Contrariamente, na fase final do estudo os alunos reconhecem que o papel que o seu *feedback* tem na aprendizagem dos colegas (e.g. “o *feedback* onde ajuda mais é no retângulo que diz «para a próxima semana

sugiro que...». Depois nós escrevemos e depois temos lá a tabela que também ajuda o colega porque ele vê que não fez aquilo bem e pode tentar melhorar”, TB, 04/06/2024). Assim, compreende-se que os alunos no decorrer da investigação foram se apropriando do sentido de responsabilidade necessário à função determinante no processo de aprendizagem dos colegas (Machado, 2021a).

Complementariamente, foi realizada uma entrevista ao DC, com vista a compreender as suas conceções acerca do *feedback*. Durante a entrevista o DC revelou considerar que o *feedback* é fundamental para a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, compreende-se ainda através da entrevista realizada que o *feedback* deve ser diversificado, indo ao encontro do que é defendido por Huisman et al. (2018).

Relativamente ao *feedback* entre pares o DC destaca a sua importância, “porque a linguagem é mais próxima, por vezes pode até ter mais eficiência, com crianças que podem reagir melhor a um comentário de um par” (DC, Anexo S). No entanto, indo ao encontro dos resultados obtidos no presente estudo, o DC reforça que o *feedback* entre pares carece de uma mediação por parte do professor, por forma a conduzir os alunos a níveis de *feedback* cada vez mais complexos, “só assim começam a ser eficientes nos seus comentários, para que este seja válido” (DC, Anexo S).

4.2.2. Que tipologia de *feedback* é dada pelos alunos, aos PIT e nas comunicações?

À luz dos dados apresentados é de notar uma ligeira evolução na tipologia de *feedback* dado pelos alunos aos PIT. Tal como espelhado anteriormente, os dados iniciais reportavam a tipologias de *feedback* muito simples, sem grande complexidade, nem contribuição para o trabalho dos colegas (e.g. “podes continuar a trabalhar bem”, SM, 29/04/2024). Neste sentido, tornou-se essencial adotar estratégias que ajudassem os alunos a evoluir para tipologias de *feedback* que pudessem ter impacto no trabalho dos colegas. Inicialmente, tentou-se uma abordagem pela discussão em grande grupo, na qual eram dadas indicações aos alunos do caminho que deveriam seguir. Contudo, esta estratégia revelou-se pouco eficaz, na medida em que as tipologias de *feedback* permaneceram as mesmas. Nesta fase, indo ao encontro do que é defendido por Min (2016), foi introduzido o meu *feedback*, enquanto professora estagiária, por forma a servir como um modelo para os alunos. Assim, após a implementação desta estratégia foi visível uma ligeira evolução nas tipologias de *feedback* utilizadas pelos alunos (e.g. “TB tu podes

marcare parcerias e podes marcar mais trabalhos e podes pelo menos marca um trabalho de estado do meio, parabém TB mas podes melhora continua eu sei que tu cosiges”, LC, 27/05/2024).

Em conformidade com o descrito, analisando os dados apresentados na dinâmica das comunicações é de considerar que durante a grande maioria das semanas, os alunos apresentaram tipologias de *feedback* bastante simples e muito concentradas em aspetos comunicativos (e.g. “Falaram alto, não tiveram quase hesitações, eu não percebi nenhuma hesitação, estavam a ler as duas, não leram o texto ao mesmo tempo, combinaram uma parte”, SM, 02/05/2024). Assim, tal como aconteceu no *feedback* dado aos PIT, foi necessária a intervenção da professora estagiária a fim de ajudar os alunos a elaborarem comentários mais construtivos e que fossem enriquecedores do trabalho dos colegas, tal como se pode observar no Anexo V (e.g. “TB – “Acho que podias ter projetado um bocadinho mais a voz. Gostei da tua leitura” Estagiária (Inês) – “Porque é que gostaste da leitura?” TB – “Eu acho que a leitura foi fluente e também tu és boa a ler e a escrever.”). Por conseguinte, a última semana de intervenção é aquela que revela mais unidades de registo com tipologias de *feedback* mais complexas, corroborando que esta intervenção foi bastante positiva, na medida em que foi facilitadora do trabalho dos alunos (“AT gostei muito da tua apresentação, eu gostei ainda mais desta do que das outras porque já trouxeste coisas escritas. AT como tu disseste, és uma pessoa que sabes ler, eu acho que podias agora, fazer outros tipos de apresentações (...) AT o que eu costumo fazer é em casa depois de escrever leio e vejo se tiver dificuldade em «Caparica» fico um tempo a tentar ir treinando sempre essa palavra. Depois voltas ao início e vês se consegues passar por essa palavra bem. AT acho que tens de projetar mais a voz, porque aqui ao fundo eu não oiço muito bem, mas estás de parabéns”, TB, 24/05/2024).

É ainda interessante articular os dados obtidos com o *feedback* dado aos PIT, com as respostas à pergunta sete. Neste sentido, constata-se que os dados obtidos na fase final das entrevistas, vão ao encontro dos dados obtidos na recolha das produções dos alunos, verificando-se uma melhoria ligeira nas tipologias de *feedback* (e.g. “imagina que um amigo fez muito poucos trabalhos. Nós podemos dizer assim, acho que podes fazer mais trabalhos”, SM, 10/05/2024; “Podemos dizer que não precisa de fazer tantas fichas de operações, se o colega tiver mais dificuldades na escrita. Dizer que os colegas não

precisam de estar sempre a repetir coisas. Se por exemplo o colega tiver muitas coisas de português e uma de matemática, podemos dizer que devia de marcar mais matemática, como contagens, ficheiro de operações, número do dia”, SM, 04/06/2024; “«olha eu vi o teu PIT e podias marcar mais leitura ou mais escrita de textos”, JL, 10/05/2024; “O colega tem de melhorar a sua escrita, então podemos dizer «Olha acho que deves marcar no PIT escrita de alfabeto, escrita de textos, para melhorar a tua escrita»”, JL, 04/06/2024).

Comparando os resultados obtidos no *feedback* dado aos PIT com as tipologias de *feedback* dadas nas comunicações, considera-se que os comentários aos PIT são mais completos e mais direcionados aos conteúdos em questão (e.g. “TB tu podes marcarea parserias e podes marcarea mais trabalhos e podes pelo menos marca um trabalho de estodo do meio. Parabém TB mas podes melhorar continua eu sei que tu consiges”, LC, 27/05/2024; “Eu acho que estavas a falar muito baixo, depois começaste a falar mais alto”, LC, 20/05/2024). Tal justifica-se pelo facto de os momentos de *feedback* aos PIT terem uma maior mediação, na forma como este *feedback* deve ser estruturado. Assim, verifica-se que nos momentos em que os alunos foram mais orientados, revelaram também melhores resultados.

Tendo em consideração os resultados analisados, é possível depreender que as tipologias de *feedback* utilizadas pelos alunos, são bastante distintas. Tal acontece porque, o *feedback* entre pares requer um trabalho progressivo e de mediação por parte do professor. Este aspeto é também realçado pelo DC na entrevista, o mesmo refere que “evoluir de um registo de *feedback* de «o teu trabalho está giro», para níveis mais completos é complicado, e este tipo de *feedback* mais simples é muito redundante e é necessário trabalhar no vocabulário e nas estruturas de comentários, para o *feedback* evoluir” (DC, Anexo S).

Assim, os resultados da presente investigação corroboram o que é descrito por Huisman et al. (2018), na medida em que sem a mediação do professor e sem o trabalho contínuo de competências inerentes ao *feedback* entre pares, as tipologias de *feedback* dadas pelos alunos não vão além de comentários simples, sem grande contributo. A par da mediação, torna-se de igual forma importante a diversificação do *feedback* dado pelo docente, tal como o DC referiu na sua entrevista “é importante também existir o *feedback* de um adulto, para haver diversidade de comentários, até se houver mais adultos na sala,

colocar esses adultos a dar *feedback*. Quanto mais diversificado for o *feedback* com o qual os alunos contactam, mais aumentamos o poder de argumentação e as estruturas dos alunos” (DC, Anexo S). Este ponto de vista é ainda corroborado por Min (2016) que coloca o *feedback* dado pelo professor como um «modelo» que os alunos ao observarem vão progressivamente se apropriando do mesmo. Neste sentido, quanto mais diversificado for esse *feedback*, mais fácil será a apropriação por parte dos alunos (Huisman et al., 2018). Desta forma, considera-se que com a aplicação destas duas estratégias, é possível conduzir os alunos a tipologias de *feedback* mais completas, que priorizam um *feedback* descritivo, em vez de um *feedback* avaliativo (Machado & Pinto, 2014).

Assente nesta perspetiva, é de salientar que a presente investigação apresentou evidências de evolução nas tipologias de *feedback*, todavia o tempo de investigação foi demasiado curto para que fosse possível verificar resultados mais consistentes. Assim, considera-se que com a continuação deste trabalho durante mais tempo seriam visíveis tipologias de *feedback* cada vez mais complexas, uma vez que os alunos iriam ser cada vez mais autónomos e iriam precisar cada vez menos da mediação do professor (Machado & Pinto, 2014).

4.2.3 De que forma os alunos integram as sugestões dadas pelos colegas nos PIT, para o planeamento do seu TEA?

Tal como acima mencionado, os resultados obtidos na integração do *feedback* aos PIT não foram ao encontro do esperado. Numa fase inicial os alunos demonstram uma maior integração das sugestões dos colegas, do que na fase final do estudo, na qual o *feedback* era também mais completo. Todavia, as semanas na quais se verifica um aumento do número de alunos que não integra do *feedback* dado pelos colegas, correspondem às semanas em que eu, enquanto professora estagiária, dei *feedback* por escrito aos PIT como forma de ajudar os alunos a construir o seu *feedback*. Assim, considera-se que é possível que os alunos que optaram nestas semanas por não integrarem o *feedback* dos colegas o tenham feito porque, ao terem dois *feedbacks* do seu trabalho, um do professor, e um dos colegas, tenham escolhido considerar apenas o meu comentário, enquanto professora estagiária, não integrando as sugestões dos colegas.

Ainda assim, é de considerar que o DC na sua entrevista destacou que a maior dificuldade de qualquer *feedback* está relacionada com a integração das sugestões dadas

no *feedback*, no próprio trabalho dos alunos, “por vezes, o aluno não tem uma ação preponderante sobre a sua aprendizagem, tendo em conta o *feedback* dado. A maior dificuldade é mesmo fazer com que os alunos compreendam que o *feedback* é um comentário que deve ser tido em conta para melhorar a sua própria aprendizagem” (DC, Anexo S).

Face aos resultados obtidos, importa considerar a perspetiva de outros autores, bem como os resultados de outras investigações a fim de compreender as potencialidades do *feedback* na aprendizagem dos alunos, quando são integradas as sugestões feitas pelos colegas. De acordo com um estudo realizado por Carreira e Branco (2019), no qual o *feedback* entre pares incidiu na resolução de problemas, as autoras verificaram que o *feedback* entre pares conduziu os alunos a melhorarem a resolução de problemas. Assim, as autoras consideraram que “o processo de coavaliação é um processo que permite comunicação entre os alunos e que ajuda a melhoria individual da aprendizagem de cada um” (p. 84). Machado e Pinto (2014) complementam estas ideias afirmando que o *feedback* entre pares despoletou “aprendizagens relevantes para os alunos, pois através desta avaliação gerou-se um processo de reflexão, pesquisa e aprendizagem e, consequentemente a correção de resolução”.

Contudo, estes autores destacam ainda que para que os alunos sejam capazes de lidar com o *feedback* dos colegas devem ter desenvolvidas capacidades reflexivas, enquanto recetores de *feedback*. Neste sentido, considera-se que o tempo da investigação foi demasiado curto para desenvolver estas capacidades nos discentes, originando os resultados acima espelhados.

5. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo pretende-se dar resposta à questão problema que orientou a presente investigação: «*De que forma os alunos integram o feedback entre pares e as suas estruturas na sua aprendizagem?*». Para tal, importa considerar todos os dados acima apresentados, bem como a análise dos mesmos feita no capítulo anterior.

No que tange à primeira QI, «*Quais as concepções dos alunos e de um professor de 1.º CEB sobre o feedback?*», considera-se que os alunos alteraram as suas concepções com o decorrer da presente investigação. Tal verifica-se por meio dos resultados obtidos nas entrevistas, espelhadas no capítulo anterior. Na fase final do estudo, a maioria dos alunos demonstrou reconhecer o *feedback* como potenciador da sua aprendizagem, admitindo que os ajuda a progredir na mesma. Particularmente, no *feedback* entre pares considera-se que os alunos adquiriram um sentido de responsabilidade perante a aprendizagem dos colegas, algo que não era tão evidente na fase inicial do estudo.

Os dados recolhidos na entrevista ao DC vão ao encontro dos espelhados nas restantes técnicas de recolha de dados. Assim, evidencia-se que o DC reconhece a importância do *feedback* em sala de aula, num contexto de 1.ºCEB. Na entrevista o DC identificou as potencialidades que este método de avaliação formativa pode ter na aprendizagem dos alunos. Todavia, o mesmo também reconhece as dificuldades que foram também identificadas na presente investigação: (i) a integração das sugestões dadas por colegas, ou professores, no próprio trabalho, por parte dos alunos e (ii) a evolução para tipologias de *feedback* descritivas que tenham impacto no trabalho dos colegas.

Relativamente à segunda QI, «*Que tipologia de feedback é dada pelos alunos, aos PIT e nas comunicações?*», é de considerar a diversidade de tipologias apresentadas pelos alunos, particularmente, nas primeiras semanas de intervenção. Contudo, foi sendo adotada progressivamente uma maior mediação do *feedback* dos alunos, o que se revelou também em tipologias de *feedback* cada vez mais completas. Tal expressa-se tanto nos dados recolhidos no âmbito das comunicações como com os PIT. A par da mediação do professor, considera-se também importante a diversificação no contacto com o *feedback*. Assim, os resultados da presente investigação apontam para a importância do contacto com *feedback* oral, *feedback* escrito, quer seja do professor como entre pares. Desta forma, por meio do contacto com a diversidade de *feedback* e com a mediação do

professor, é possível desenvolver nos alunos a capacidade de dar *feedback*, com estruturas próprias que conduzem a um *feedback* descritivo em vez de apenas avaliativo.

No que concerne à última QI, «*De que forma os alunos integram as sugestões dadas pelos colegas nos PIT, para o planeamento do seu TEA?*», verifica-se que esta foi a maior fragilidade na presente investigação. Tal constata-se, pois, esperava-se que no final do estudo mais alunos integrassem as sugestões dos colegas, dado que as sugestões dadas no final eram mais específicas e completas. No entanto, como descrito no capítulo anterior, verificou-se o contrário. Face a estes resultados procurou-se uma explicação para os mesmos. Analisando as semanas em que começa a haver um aumento dos alunos que não integra o *feedback* dos colegas, nota-se que estas são também as mesmas semanas em que os alunos começaram a receber também o meu *feedback* escrito, enquanto professora estagiária. Deste modo, é possível que os alunos tenham escolhido seguir as minhas sugestões, em vez de as dos colegas.

De igual forma, outra fragilidade do presente estudo, prende-se com a identificação das comunicações como *feedback*. Tal como mencionado no capítulo anterior, nenhum aluno identificou as comunicações como *feedback*, apesar de vários alunos terem identificado os comentários aos PIT como *feedback* durante as entrevistas. Tal pode ser explicado, pelo facto de os comentários às comunicações já serem praticados antes da introdução do presente estudo, enquanto o conceito de *feedback* foi introduzido a par da introdução do momento semanal de *feedback* aos PIT. Outra explicação pode prender-se com o facto de as comunicações serem um comentário oral, e não escrito.

Tendo em conta as fragilidades encontradas, considero que o maior constrangimento da presente investigação foi o tempo de recolha de dados. Atendendo que este teve a duração de cerca de um mês, não foi tempo suficiente para se verificarem resultados mais evidentes. Neste sentido, tendo em consideração os resultados apresentados, gostaria de dar continuidade ao presente estudo, numa futura prática, visando colmatar as fragilidades sentidas. Assim, considero que seria necessário continuar a trabalhar as estruturas de *feedback* com os alunos, fazer uma abordagem mais global de «o que é o *feedback*», por forma a que os alunos compreendessem que este não precisa de ser necessariamente escrito e ainda trabalhar com os alunos a integração de sugestões quer do professor, quer dos colegas.

Alicerçado nestes aspetos, seria ainda interessante fazer uma análise da evolução do *feedback* dado por cada aluno de forma a compreender os progressos e dificuldades individuais de cada aluno. Neste sentido, seria providenciado um acompanhamento mais individualizado a cada discente, ajudando-os a alcançar tipologias de *feedback* cada vez mais complexas. Todavia, para isto seria necessário mais tempo para a investigação.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Aproximando-se o final do meu percurso acadêmico torna-se imperativo refletir acerca de todas as aprendizagens proporcionadas ao longo do mesmo, com especial enfoque na PESII. Neste sentido, visando alcançar uma reflexão completa acerca de todos os aspectos inerentes à mesma, serão abordados os seguintes temas: (i) os contributos da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino, (ii) os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e, por fim, (iii) a identificação de aspectos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Por conseguinte, considero que a PESII me proporcionou experiências diversificadas que me permitiram crescer enquanto profissional. Assim, verifica-se que a PESII é o momento no qual os estudantes, têm oportunidade de transformar os conhecimentos teóricos em conhecimentos pedagógicos, num contexto real (Bento et al., 2021). Tendo em conta o descrito pelos autores, vejo nas suas ideias aquilo que vivi na prática, em cada um dos contextos tive de me adaptar, de recorrer a conhecimentos teóricos e pô-los em prática, e cada um dos contextos proporcionou-me aprendizagens distintas.

Na PESII tive oportunidade de intervir em dois contextos distintos. Não existem dois contextos iguais, por certo, contudo, na minha PESII, tive a possibilidade de intervir em dois conselhos diferentes, com duas valências diferentes, sendo um contexto de cariz público e outro de cariz privado. Neste sentido, cada um me trouxe aprendizagens distintas, pois em cada um tive de enfrentar desafios diferentes.

Por um lado, em 2.ºCEB fui desafiada com a indisciplina de muitos alunos, o que me obrigou a procurar estratégias de intervenção e a ser mais assertiva em sala de aula. Tal como Kounin (1970), que é muitas vezes considerado na literatura como o impulsionador de estratégias de gestão de sala de aula, refere em sala de aula o professor é responsável por todos os alunos, e por isso, este deve manter uma boa relação com os mesmos, mas repreendê-los de forma assertiva quando necessário, mesmo que seja através de linguagem não verbal. Neste momento, compreendo que um docente não passa a ser autoritário, por ter momentos de assertividade, muito pelo contrário, uma atitude assertiva

do docente contribui também para que exista respeito entre todos em sala de aula, sem deixar de existir um ambiente democrático e com uma boa relação aluno-professor.

Por outro lado, em 1.ºCEB tive o grande desafio de estar numa turma de 1.º ano do 1.º CEB. Todavia, tive oportunidade de fazê-lo num contexto distinto do modelo expositivo, fi-lo num contexto em que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita provém das ideias e interesses dos próprios discentes. Esta abordagem, baseada na metodologia Movimento de Escola Moderna, “parte da produção escrita das crianças, na qual mobilizam a sua experiência de vida e os seus saberes, para a construção de níveis progressivamente superiores de conhecimento da língua” (Santana, 2009, p.26). Assim, tive oportunidade de contactar na prática com uma abordagem de ensino que só tinha lido na teoria e com a qual me tinha identificado. Ao contactar com esta abordagem na prática tive ainda mais conhecimento sobre a mesma e sobre como aplicá-la numa futura prática profissional. Tal como Bento et al. (2021) referem é neste momento de prática que “se constroem referenciais de trabalho para o futuro profissional, seja pelas experiências que o próprio estudante, futuro professor, vai vivenciando, seja pelo modelo que vai vendo na escola” (p. 50).

A PESII contribuiu ainda para a aquisição de competências profissionais, por meio do contacto com a prática investigativa. De acordo com Mesquita-Pires (2010), a investigação tem um papel fundamental na melhoria da prática docente. Esta dota o professor de “estratégias de ensino que contribuem tanto para o desenvolvimento individual, como para a construção de uma importante base de conhecimento profissional” (Mesquita-Pires, 2010, p.69). Nesta perspetiva, com a investigação espelhada no presente relatório final, tive a possibilidade de compreender mais acerca do *feedback*, nomeadamente, acerca das tipologias de *feedback* que os alunos dão, bem como sobre a forma como integram o *feedback* dado pelos colegas na sua aprendizagem. Assim, tal como explanado em capítulos anteriores, compreendi a importância do papel do docente na mediação do *feedback*, uma vez que só com a orientação do mesmo é que os alunos são capazes de chegar a níveis cada vez mais completos de *feedback*.

Todavia, gostaria de reforçar que este foi um processo exaustivo e difícil, mas foi também um processo compensador, na medida em que me trouxe muita aprendizagem, bem como motivante, sendo um tema que partiu do meu interesse.

Face a todas as aprendizagens dispostas considero que a PESII foi, sem dúvida, o momento mais enriquecedor da minha prática profissional. Como referido anteriormente, dotou-me de muitas competências que pretendo levar para toda a minha vida profissional. Contactei com metodologias com as quais me identifico, sendo estas metodologias ativas que dão voz aos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. Tomei, ainda, consciência do ambiente que desejo tomar em sala de aula, ambiente democrático, no qual os alunos se sintam sujeitos ativos, em que as regras são construídas por meio de uma reflexão conjunta, através da qual os alunos têm a oportunidade de desenvolver senso moral (Grigolon et al., 2013). No entanto, existem aspetos ainda a melhorar, no que diz respeito à autoridade em sala de aula. Tal como mencionado anteriormente, desde a prática em 2.ºCEB, tenho tentado melhorar a minha assertividade e encontrar o balanço correto entre a postura assertiva e ao mesmo tempo afetiva, que permita estabelecer uma boa relação professor-aluno que seja enriquecedora do ambiente em sala. Pessoalmente, sinto que tenho feito progressos nesta caminhada, mas sei que ainda existem aspetos a melhorar.

No entanto, compreendo que esta é apenas a minha formação inicial e que existe um longo percurso de aprendizagem no meio profissional. Para isso, pretendo preconizar uma prática reflexiva ao questionar a minha atividade profissional, procurando soluções para os problemas encontrados (Bento et al., 2021), tal como a PESII me ensinou.

Em suma, é de reforçar que a PESII e todo o meu percurso académico dotaram-me de muitas experiências e conhecimentos, e hoje tenho mais certeza da profissional que quero ser, da marca que quero deixar nas minhas salas de aula, bem como na influência positiva que espero ter nos meus alunos. Quero ser uma professora para todos os alunos, tendo em atenção todos os processos que são necessários para lá chegar. Sem dúvida, que ainda tenho muito a aprender, mas não posso deixar de ressaltar o que aprendi aqui, com o processo investigativo, bem como com todos os estágios proporcionados.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Edições ASA.
- AEBA. (s.d). *Projeto Educativo, anos 2020/2024*.
- All European Academies [ALLEA]. (2017). *Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação*. Berlim: ALLEA.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares., Teixeira, F., & Maia, A. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(14), 159-168.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bento, C., Pereira, F., & Lopes, A. (2021). Refletir na Prática Pedagógica: o que dizem estudantes, professores cooperantes e supervisores. *Investigar em Educação*, 2(13), 49-59.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 9-26). Sage.
- Bodgan, R. & Biklen, A. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Carreira, L., Branco, N. (2019) Contributos da coavaliação entre pares na resolução de problemas in Pires, C., Lino, L., Pereira, S., Leite, T. *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (73-85). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa
- Cosme, A. (2020). *Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 65.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série - N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série - N.º 129.
- Domingues, M. & Gomes, E. X. (2015). Em busca das vozes das crianças: uma experiência de investigação durante a prática profissional supervisionada no mestrado em educação pré-escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 121-131). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Esteves, M. (2006). In: Lima, J.A. e Pacheco, J.A. (2006). *Fazer Investigação*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2021a). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do projeto MAIA*. Um texto de Apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos da investigação científica*. Lisboa: ED. Monitor.
- Garcia, L. & Quek, F. (1997). Qualitative research in information systems: time to be subjective?. In A. S. Lee, J. Liebenau & J. I. (Eds.), Degross, *Information systemns and qualitative research* (pp.444-465). Chapman & Hall.

- Graham, A., & Fitzgerald, R. (2010). *Progressing children's participation: Exploring the potencial of a dialogical turn*. Australia: Southern Cross University.
- Grigolon, A., Duarte, C., Oraggio, J., Marson, R., & Dedeschi, S. (2013). Regras Escolares: O que Pensam os Alunos de Ensino Fundamental I e II. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. 5(1), 96-125.
- Huisman, B., Saab, N., Driel, J. & Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 43(6), 955-968.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Coleção cadernos do CRIAP. Asa Editores.
- Junior, E. B., Oliveira, G., Santos, A., & Scjnekenberg, G. (2021). Análise Documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 35-51.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in claksrooms*. Malalw, FL: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. In: A' vila de Lima J. e Pacheco, J.A. (Ozes). (2006). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.
- Lopes, J. P. L., Silva, H. S., Dominguez, C., Payan-Carreira, R., Catarino, P., Morais, F., & Vasco, P. (2019). *O feedback na promoção do pensamento crítico*. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Coords.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 101-124). PACTOR.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. PACTOR.
- Machado, E. A. (2021a). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação

em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Machado, E. A. (2021b). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Machado, H. (2013). *Contributos da coavaliação entre pares no desenvolvimento dos processos matemáticos*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.

Machado, H., & Pinto, J. (2014). Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.), *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 317-331). Acedido em: https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_vi_encontro_do_cied_3_2014.pdf

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer: revista de educação*. 2(2), 66-83.

Min, H. (2016). Effect of teacher modeling and feedback on EFL students' peer review skills in peer review training. *Journal of Second Language Writing*, 31(1), 43-57. Acedido em: [Efeito da modelagem e do feedback do professor nas habilidades de revisão por pares dos alunos de EFL no treinamento de revisão por pares - ScienceDirect](#)

Monteiro, A. (1998). Investigação-acção: Uma postura inovadora perante o conhecimento e a intervenção sociais. *Cadernos de Educação de Infância*, 46, 14-17

- Moran, J. (2012). *A afetividade na relação pedagógica*. Obtido de ECA - Escola de Comunicação e Artes: Universidade de São Paulo.
- Pedrosa, J., Leite, C., Rosa, M. J. P., Pinho, I., Vieira, C., & Marinho, P. (2022). Avaliação das Aprendizagens e Instituições Educativas. Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/146236/2/595332.pdf>
- Rato, V., Ramalho, S. & Correia, T. (2021). *O tempo de estudo autónomo: continuidade pedagógica entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. in Ferreira, N. M. & Nunes, C.(Eds.) Diversidades, educação e inclusão. (pp. 185-199). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Santana, I. (2009). Iniciação e desenvolvimento da escrita – dois percursos. *Escola Moderna*. 5(33), 25-40.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta Ética*. Instrumento de regulação ético-deontológica.
- Souza, E. & Amante, L. (2021). A autoavaliação e a avaliação entre pares: Estudo piloto numa Unidade Curricular do 2º Ciclo do ensino superior em Portugal. *Revista de Educação a Distância e Elearning*, 4(2), 97-113. Acedido em: [Visualização de A autoavaliação e a avaliação entre pares: Estudo piloto numa Unidade Curricular do 2º Ciclo do ensino superior em Portugal \(rcaap.pt\)](#)
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J.M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.

Vaz, A. T. M. (2023). Avalio para multiplicar a vontade de querer aprender... In Alves, J. M., *Em Busca de Novos Horizontes para as Práticas de Avaliação Pedagógica - Narrativas de professores*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Yin, R. (2014). *Case Study Research, Design and Methods*. SAGE Publications.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

Anexo A - Guião de Entrevista ao DC

Blocos	Objetivos Específicos	Formação de Questões
I. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista e motivar a entrevistado; -Garantir a confidencialidade e o anonimato da entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Informar o DC sobre tema e os objetivos do trabalho, explicando o que se pretende estudar. b) Solicitar a colaboração do entrevistado, justificando o valor da sua contribuição para o estudo. c) Afirmar a entrevista nem tem qualquer outro fim para além de trabalhos académicos.
II. Caracterização do entrevistado	-Recolher dados pessoais e profissionais do entrevistado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale-nos um pouco sobre a formação académica e percurso profissional. 2. Para além de ser responsável pela turma do 1.º ano tem alguma outra função na escola?
III. Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar os alunos enquanto turma; - Conhecer a gestão do professor face aos alunos com Necessidades Educativas Especiais; - Identificar as fragilidades e potencialidades da turma. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Como caracteriza a turma a nível sociodemográfico e socioeconómico? 4. Na turma existem vários alunos com necessidades educativas específicas? Será que nos pode falar um pouco mais sobre os seus diagnósticos? 5. Sente que existem ritmos de aprendizagem distintos? Se sim, sente que influenciam o progresso dos alunos, quer a nível individual, quer de grupo? 6. Quais são as potencialidades da turma? E as fragilidades?

<p>IV. Ação da DC e o Currículo Pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a gestão e organização pedagógica; - Conhecer a gestão e organização pedagógica com os alunos com Necessidades Educativas Especiais. 	<p>7. Qual o modelo curricular pedagógico que aplica em sala de aula? Sempre utilizou esta metodologia, ou adapta consoante o grupo?</p> <p>8. Acha que o trabalho de grupo potencia as aprendizagens e a participação dos alunos?</p> <p>9. Como planifica a semana?</p> <p>10. Tendo em conta a existência de alunos com necessidades educativas específicas ou dificuldades de aprendizagem, utiliza algumas estratégias adaptadas, quais?</p> <p>11. Como é realizada a avaliação dos alunos?</p> <p>12. Como é que o professor motiva os alunos?</p>
<p>V. Participação de outros agentes educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o meio socioeconómico das famílias; - Conhecer a articulação com as famílias; - Conhecer a articulação com a comunidade escolar. 	<p>13. Considera que a relação escola-família é determinante na aprendizagem dos alunos? Como é que esta relação está presente na escola? São realizadas reuniões com os EE? Os EE têm em consideração as opiniões e sugestões que lhes são dadas sobre os educandos?</p> <p>14. Para além de si e do agregado familiar, pensa que existem outros agentes educativos envolvidos na aprendizagem dos alunos?</p>
<p>VI. Encerramento da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar entrevista; - Agradecimentos. 	<p>Para além destas questões colocadas, tem algo mais a acrescentar?</p> <p>d) Gostaríamos de expressar o nosso agradecimento pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela informação fornecida.</p>

Anexo B – Transcrição das respostas do DC à entrevista

1. Fale-nos um pouco sobre a formação académica e percurso profissional.

“Então sou professor de 1.º Ciclo, acabei o curso já há 18 anos, trabalho aqui na escola há 17. A nível de formação, nós vamos sempre fazendo algum tipo de formação ao longo do percurso, mas a minha formação foi feita muito mais aqui, com as pessoas mais antigas que aqui estavam. Porque esta escola acaba por ter aqui umas particularidades muito grandes na abordagem à criança, no tipo de metodologias que utiliza. E, portanto, quando tu vais procurar formações, acabas por ir bater ao sistema. E, nós não é que estejamos contra o sistema, só acho que o sistema podia ir já muito além. Só para vocês terem noção, só esta última legislação a nível de conteúdos programáticos é que vem dar resposta aquilo que agente já faz há 60 anos. Agora, é que vem colocar assembleias de turma no currículo, é que vem colocar o trabalho a nível de investigação e descoberta, há muitas coisas que nós já fazemos aqui há muito tempo, e que só agora é que começam a vir para os programas Epah, e então nós aqui acabamos por ter uma postura a nível de formação um pouco diferente. Enquanto nas escolas públicas e mesmo nalgumas privadas, os professores saem, inscrevem-se em formações, e aqui, atenção, às vezes, também os fazemos, mas são coisas muito específicas. Aquilo que nós fazemos aqui, é chamar pessoas da área e formamo-nos a nível de equipa, ou seja, não vamos frequentar as formações, chamamos formadores que já conhecemos e que vemos interesse, chamamo-los cá, e a formação é feita para toda a equipa. A última formação que agente esteve a frequentar, ainda agora há pouco tempo foi a filosofia para crianças, trouxemos uma formadora que já conhecíamos, e que vai muito de encontro àquilo que nós pensamos enquanto pensamento pedagógico, filosofia e maneira de estar na escola, e é por aí. Desde formações a nível matemático, a nível das ciências, epah nós temos debatido muita coisa. Por vezes também, já fizemos por duas vezes, encontros da fundação, porque a escola pertence a uma fundação, e em que fazemos exatamente o contrário, transmitir um bocadinho daquilo que se passa aqui para fora, e é um bocadinho por aí.

Portanto, a minha formação, neste momento tenho a parte inicial do curso, mas depois acaba por ser muito feito aqui. No início do curso ia muito aos sábados pedagógicos do movimento escola moderna no ISPA, tive em grupos cooperativos, estive

na ESSE de Lisboa, ainda nos primórdios a apresentar coisas a alunos da ESE. Epah, mas é um currículo que acaba muito por ser feito aqui, apesar de já ter sido convidado para por exemplo, eu já recebo aqui estagiários como vocês, eu trabalho aqui há 17, e comecei a receber estagiários ainda não os podia receber, e eu com 3 anos de trabalho de trabalho já recebia, e legalmente só podemos com 5 anos de trabalho, e eu aqui com 3 já o fazia. E nunca mais deixei, já recebi alunos de várias universidades até de Erasmus aqui do instituto, tem vindo muita gente aqui à sala de aula.”

- É bom para nós aprendermos.

“E não é só para vocês, porque se pensarem um bocadinho, ou pelo menos eu, é isso que penso. É que os novos olhares que vêm de fora também nos fazem crescer, a nós que já estamos na profissão há muito tempo, porque há sempre qualquer coisa que vocês veem, e que nós às vezes estamos de olhos fechados para isso. E, isso é bom porque vemos de outra forma, com um olhar mais refrescante sobre a situação.”

2. Para além de ser responsável pela turma do 1.º ano tem alguma outra função na escola?

“Não, neste momento não. Tenho apenas a função de professor de 1.º Ciclo, aqui.”

3. Como caracteriza a turma a nível sociodemográfico e socioeconómica?

“Bem, neste momento os alunos vêm dos pontos mais diversos de Lisboa. Houve uma altura, em que, mas isso não tem mudado muito, talvez mudando aqui, e numa perspetiva um bocadinho contrária. Uma classe média-alta, depois o que é que caracteriza este núcleo de classe média-alta? Ahh, são pessoas que acabam por procurar às vezes, como são pessoas que às vezes estão dentro da área da educação, ou são muito curiosas, ou não querem entrar pelo ensino publico porque acham que há um distanciamento muito grande entre a família e a escola. Aquilo que fazem é que procuram projetos mais afetivos, mas também consistentes, e aquilo que acaba por acontecer, é que acabamos por ter aqui pessoas que são de várias zonas de Lisboa e alguma também dos subúrbios. Já ouvi alunos meus que vinham de Oeiras, por exemplo. Os pais trabalhavam para aqui, trabalhavam em Lisboa, mas acharam que o projeto aqui era o indicado para o desenvolvimento que eles pretendiam.”

4. Na turma existem vários alunos com necessidades educativas específicas? Será que nos pode falar um pouco mais sobre os seus diagnósticos?

“Ok, existe alguns meninos que têm necessidades educativas. No entanto, não está ainda nada muito definido, porquê? Trata-se de um primeiro ano e mesmo aquilo que está mais ou menos sob suspeita não é ainda taxativo. A única situação que temos na turma, é de uma criança que tem Défice de Atenção e bocadinho de Hiperatividade, e os pais desde o início do ano que começaram a fazer diagnósticos, e acharam por bem, face aquilo que estava a acontecer, medicar. Depois, temos aqui outro tipo de questões que há ali alguma aproximação à Hiperatividade, mas que está ali neste momento também ainda em fase de diagnóstico, porquê? Porque eles, no caso deste menino, há uma questão de deglutição, e então a análise que vem, também tem haver também com a ferritina, e a falta de ferritina faz com que haja uma descompensação também a nível de agitação, e então não conseguem ainda, fazer um diagnostico muito apurado sobre isso. E depois temos alguns meninos a frequentar a terapia da fala, há um menino que tem de certa forma um atraso global de desenvolvimento, mas também ainda não está diagnosticado. Para além de todos os outros que também têm as suas necessidades específicas. Mas não é uma turma que digas a nível médico está tudo descoberto. Não! Ainda não está muita coisa definida, porque trata-se de um primeiro ano, há suspeitas disto, há suspeitas daquilo, às vezes confirmamos e outras vezes não, e há ali alguns meninos com alguma falta de imaturidade. Há ali alguns deles que estão agora a fazer anos e outros que ainda não fizeram, vão fazer quase para dezembro. Temos aqui diferenças, quase a fim ao cabo de um ano e meio, e é muito neste sentido.”

5. Sente que existem ritmos de aprendizagem distintos? Se sim, sente que influenciam o progresso dos alunos, quer a nível individual, quer de grupo?

“Sinto que é o papel da escola lidar com os diferentes ritmos, e cada sala e cada professor tem de estar capacitado para dar resposta a isso. E isso tem haver com o nós enquanto professores, e nós enquanto comunidade escolar, de uma vez por todas reconhecermos nós não somos todos iguais, e que não aprendemos tudo ao mesmo tempo. E que há alunos mais rápidos, há alunos mais lentos, quer a nível do pensamento, quer a

nível do raciocínio, ou até da execução. E de uma vez por todas encararmos que a sala de aula não é uma situação em que tu tens que exigir o mesmo a todas, ou dar o mesmo a todos. Mas isso seja em que contexto for, eu acho que aqui dentro da nossa sala de aula e dentro da nossa escola, acaba por haver muito essa situação de diferenciação pedagógica, e no sentido de teres estratégias, teres metodologias, e teres materiais apropriados, porque se não tiveres estas três situações muito bem definidas na tua forma de agir, não vai conseguir dar resposta aquilo que cada um precisa, e às vezes não damos. Não tenhamos ilusões, pois há vezes que não conseguimos também dar resposta.”

6. É possível elencar algumas das fragilidades e potencialidades da turma?

“Olhem esta turma é de tal forma heterogénea, que as mesmas potencialidades às vezes também são fragilidades. A questão é exatamente essa, essa é talvez a turma que nos meus anos de serviço, talvez seja a mais desafiante, no sentido de haver uma grande décalage entre os alunos, e isso faz-nos pensar de outra forma, porquê? Quando nós temos, vou-vos dar um exemplo, a nível da leitura e da escrita. Quando tens alunos que chega ao Natal, e já te leem fluentemente, já te fazem entoação na leitura, já extraem informação daquilo que estiveram a ler, e tens uns que ainda nem sequer conseguem globalizar uma palavra, é muita complexo. Ou seja, tu tens uma situação que é uma grande potencialidade numa parte da turma, mas aquilo que tu identificas como potencialidade nessa parte da turma é fragilidade noutra sítio. Agora, é uma turma que com as estratégias que foram sendo adotadas aqui, acabam por estar muito autónoma, mesmo aqueles que estão dentro da sua faixa etária e bem, parecem que estão atras, mas não estão, pois estão enquadrados no perfil que é exigido para um primeiro ano. A questão aqui é às vezes esses meninos parece que estão atrás porque os outros estão lá muito à frente, há ali meninos que podiam ter transitado perfeitamente da pré para o segundo ano, não tenho a menor dúvida. Agora, o que é que aconteceu, há aqui uma perspectiva de adoção de estratégias para minimizar isso. O facto de haver planos de trabalho já num primeiro ano tão exigentes digamos, o facto de haver o tempo de estudo autónomo também já muito estruturado, ainda que eu o queira fazer de uma forma mais leve e que as crianças consigam indo trabalhando e conhecendo-se a elas próprias, há já aqui uma data de metodologias e de estrutura de forma a dar resposta a essa diferenciação que existe dentro da turma. Potencialidades:

autonomia, estão muito autónomos, e apesar de irem falhando aqui, eu acho que é uma turma que está muito responsável também. É uma turma que perante as atividades, se os professores conseguirem levados, são miúdos que se motivam muito facilmente, participam muito facilmente nas atividades. O vocabulário deles, na maioria dos casos, é um vocabulário muito rico, conseguem ter um poder de argumentação, para a idade deles já muito bom. Matematicamente eles estão também já bem desenvolvidos, acho que raciocinam bem, conseguem trabalhar dentro daquilo que são as atividades de grupo, eles conseguem já ir fazendo algum tipo de parceria no sentido de ajudar, trabalhar a par. Hoje vocês viram um texto que foi escrito a par, e vocês ao longo do vosso estágio vão ver os miúdos a quer participar muito a par. O facto de por exemplo no tempo de estudo autónomo haver jogos, eles poderem ir jogar jogos de palavras é outro tipo de situação que potencia também esse tipo de relação. E facilmente eles depois se juntam nos momentos de aprendizagem para socorrem-se uns aos outros. Portanto eu acho que há muita potencialidade sim, mas depois temos alunos que não sabem atar os sapatos, temos alunos que tem dificuldade em vestir uma bata, temos alunos que se cansam a andar na rua. Portanto, eu acho que o tipo de situações que surgem aqui como fragilidade, acabam por ser fragilidades da sociedade, porquê? Os pais andam a mil à hora, é mais fácil comprar uns sapatos de velcro do que ter uns de atacadores e todos os dias de manhã ter que estar a ensinar, e a «perder tempo», de como é que se atacam os atacadores. E portanto, aquilo que começa a acontecer a nível social, e isso não difere daqui é que tu começa a ter meninos com uma capacidade intelectual lá me cima, mas depois a nível de poder de execução, quer seja a nível escrito, nível plástico, nível corporal, está mais abaixo. E, isso começa a gerar aquilo que eu costumo dizer que são meninos muito desarmoniosos. Quando tu tens uma capacidade intelectual lá muito em cima, mas depois isso serve-te para quê? Vais mostrar que tens essa capacidade como? Não serve para nada, porque depois tornam-se meninos, desculpem lá a expressão, meninos senhores ministros, que tudo o que é falar está okay, mas depois colocar em prática, acaba por ser muito complexo de lidar. Por exemplo, tu vez imensos meninos ali na turma, pelo menos uns quatro ou cinco, que têm capacidades a nível de pensamento muitíssimo grande, tem conhecimentos do mundo e gerais espetaculares, mas depois tu pedes para escrever data, escrever o nome, copiar do quadro, e eles ficam e demoram imenso tempo a fazer esse

trabalho, que dá quase para tu concluíres que foi descorada aqui uma parte de motricidade. Epah, se formos pensar numa simples situação subir uma árvore, se for meter estes miúdos a subir árvores secalhar alguns conseguem, mas. Não vamos mais longe, há uns 10 anos atrás era normal as crianças subirem às árvores. E portanto, por isso é que eu vos digo que as potencialidades e as fragilidades acabam por ir bater um bocadinho sempre no mesmo.”

-Mas sente que alguma área do saber está mais frágil?

“Neste momento, a nível dos saberes, e a nível do que está em desenvolvimento não há uma área que tu possas dizer que está notoriamente em falta. Não, há sempre qualquer coisa que tu podes melhorar. Por exemplo, há uma situação, e depois também te colocas a ti em questão, que tem que ver com os materiais do tempo de estudo autónomo. Para tu teres um tempo de estudo autónomo rico, consegues dar resposta à diversidade tu tens que ter materiais preparados para. Por exemplo, e isto num primeiro ano é muito complexo, porque eu tenho meninos agora ali que no ficheiro de fichas fotocopiáveis não tem lá fichas, mas porquê? Porque é muito complexo tu estares sempre a colocar, a colocar, a colocar, a dar alimento, e isso também te coloca a ti em questão. Essa é uma fragilidade, mas é talvez uma fragilidade minha, percebem? Depois, talvez esta turma tenha beneficiado pouco, por eu querer chegar rapidamente o tempo de estudo autónomo, e querer a turma e melhores sistemas de autonomia, secalhar esta turma beneficiou pouco de uma rotina diário do que eu costumo ter num primeiro ano. Porque eu costumo fazer número do dia por exemplo, fazer composição e decomposição, para mim era, de manhazinha, quase todos os dias, era como se fosse uma rotina semanal, chegar à escola, metê-los com materiais nas mãos, na mesa, e ok, número do dia e vamos fazer descobertas. E quase todos os dias começávamos o dia com isso. Há outra situação que tem sido para mim difícil de gerir com eles, que tem que ver com outro tipo de rotina que eu costumo ter, e arrasta-se, propaga-se até ao quarto ano, que é o problema da semana. Todos as semanas, ou inventas um problema ou trazes outras situações problemáticas, em que colocas a turma em questão. No último período, no segundo período, fizemos muito pouco essa rotina, porque acabamos por ter aqui outro tipo de situações no meio e tens que aplicar alguma coisa. Porque depois, se repararam, e quanto a mim é muito bem, ter

educação física lá, ter os tempos de expressões, e o Inglês. Tu vais para a escola pública e aquilo que acontece é que isto tudo do 1.º Ciclo é tudo fora do horário e apesar de terem lá alguns tempos no horário para isto, acabam por ser tempo fictícios porque não são utilizados para isso. Epah, e isso vai te colocando alguns entraves na tua gestão, e tens de ir tomando opções para a turma. É complicado responder-vos a potencialidades e fragilidades porque há muitas quer de um lado quer do outro.”

7. Qual o modelo curricular pedagógico que aplica em sala de aula? Sempre utilizou esta metodologia, ou adapta consoante o grupo?

“Esta metodologia, estava eu ainda na ESE, eu trabalhei muito com a Inácia Santana e com Clara Rolo, que foram pessoas que trabalharam muito pelo modelo MEM. E se tu me disseres assim, sabes aplicar o modelo tradicional? Eu não sei, eu não sei dizer-te agora vais fazer fichas do manual. Secalhar é mais fácil, mas não me vai dar resposta aquilo que me preenche enquanto professor. Mas sim, eu trazia muito boas noções, quando cheguei a esta escola, a nível de trabalho e houve um feliz encontro, entre aquilo que eu pensava sobre a educação e aquilo que era feito aqui. E, portanto, o modelo pedagógico que eu trouxe, ou trazia na bagagem, a pouco e pouco foi-se adequando, porque aquilo que nós fazemos aqui acaba também por não ser movimento escola moderna. E depois és tu que te vais adequando a tua forma de estar, és tu que vais criando o teu próprio modelo, e quais é que são as tuas escolhas e onde é que te vais alterando. E, portanto, o modelo que eu aplico aqui, digamos que é um bocadinho híbrido.”

8. Acha que o trabalho de grupo potencia as aprendizagens e participação dos alunos?

“Sim, claro. Acho que quanto mais envolvidos em processos dinâmicos eles estiverem mais conseguem aprender, e daí a organização da sala se apresentar em pequenos grupos. É importantíssimo a discussão entre eles.”

9. Como planifica a semana?

“De acordo com aquilo que é o que está previsto nas aprendizagens essenciais, e vamos planificando com os alunos também algumas atividades. Já não faço as planificações detalhadas tal como vocês são obrigados a fazer, porque já tenho muito anos disto, e a planificação acaba por se apresentar automaticamente na nossa cabeça. Não é por aí, temos de avaliar até ao final do período e do ano, se as coisas vão batendo, temos uma grelha com os objetivos e vamos preenchendo, vamos fazendo o check.”

10. Tendo em conta a existência de alunos com necessidades educativas específicas, utiliza algumas estratégias adaptadas, quais?

“Neste momento ainda é tudo muito prematuro, mas tempos como o tempo de estudo autónomo, dão respostas cabais às diferenças dos alunos, e aos diferentes ritmos, e possibilita que o professor esteja mais liberto para apoiar quem dele necessita. Portanto, se é necessário por vezes também adequamos materiais, e depois aqui na escola acaba por haver uma benesse muito grande para professores do primeiro ciclo, uma vez que temos uma professora de apoio, neste caso a cristina, que acaba por apoiar os meninos, mesmo em contexto de aula de grupo a professora de apoio está presente para se for preciso ir ajudando ou complexificando a tarefa, se isso for necessário.”

11. Como é realizada a avaliação dos alunos?

“A avaliação dos alunos é ir aos objetivos, nós temos objetivos. E no fundo através da observação, através dos registos, cadernos, fichas, planos individuais de trabalho, e tudo aquilo que é observável, é ir tirando notas. Nesta faixa etária há quem o faça, mas eu não costumo colocar os alunos sob a questão da avaliação sumativa. No sentido, de toma lá uma ficha e agora vamos fazer uma avaliação. Não, acho que tudo são elementos que devem de contra, e a questão da avaliação vai colocando quase todas as semanas porque eles acabam por avaliar também a sua própria semana, portanto autoavaliam-se, avaliam os colegas também em determinadas alturas, o professor também vai dando constante feedback. E é uma questão que, portanto, acaba por estar aberta, mas não está presente de uma forma exaustiva, ainda nesta altura que é um primeiro ano.”

-Mas à direção da escola não tem de apresentar qualquer tipo de grelhas?

“Como assim? Elaborar relatórios? Sim, temos de o fazer, mas lá está é com base em tudo o que é observável e recolhemos.”

- E essa avaliação é qualitativa?

“Andamos muito na base daquilo que são parâmetros adquiridos, em aquisição, e a adquirir, não nos baseamos em bons, muito bons, nem qualitativo ou quantitativo. A lei prevê isso, mas o nosso projeto educativo não prevê isso.”

- E como é que o colégio contorna essa situação?

“Apresentando um projeto educativo, muito válido para o ministério.”

- Mas e por exemplo, se uma criança agora é transferida para uma escola de cariz público?

“Está aprovado, está aprovado com o paralelismo pedagógico, e, portanto, não há qualquer tipo de problema.”

12. Como é que o professor motiva os alunos?

“Eu acho que a dinâmica da sala de aula, e as tarefas que lhes são propostas, por si só já acabam por ser motivadoras. Ou seja, todo o contexto filosófico e pedagógico da escola, por si só já dá resposta a isso, agora é obvio que nem sempre temos os alunos totalmente motivados, mas acho que isso é qualquer sistema, Mas agora é assim é muito mais fácil manter os alunos motivados, se partires daquilo que são as suas realidades e a sala de aula viver daqui que os alunos se dão, o que dá um contexto muito mais personalizado e atrativo trabalhar com base naquilo que a criança te dá, do que estares constantemente a inventar contextos, ou ir ao programa, e dizer que hoje vamos trabalhar sobre isto porque é o programa que diz. Acho isso redutor, eu acho que o nosso papel também ler muito bem o contexto, e ver onde é que o contexto se apresenta quase de uma forma diária onde é que nós podemos ir buscar um elo para se trabalhar e chegar ao objetivo, e é muito raro, esse elo não existir.”

Anexo C – Lista dos alunos de 1.º CEB

Código	Idade	Observações
AA	7	
AP	7	Terapia da fala
AT	6	Terapia da fala
CM	7	
CB	7	
DT	6	Dificuldade de aprendizagem, mas esforçado
DD	6	Muitas dificuldades de aprendizagem e concentração
FS	6	
GM	6	
IG	6	Terapia da fala
JL	7	
JA	7	
LM	7	
LD	7	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção Terapia da fala
LC	6	
MN	7	
MV	7	
MP	6	
MC	6	
SM	7	
SL	7	
TB	6	

Anexo D – Potencialidades e Fragilidades da turma de 1.ºCEB

	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Cálculo mental. - Raciocínio. - Opinião crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação matemática. - Diferenciação de estratégias.
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos textos da turma. - Identificação de grafemas. - Correspondência de grafemas a fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Especificidades gráficas do texto escrito.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação ideias e conhecimentos dos seus interesses. 	<i>Não observado</i>
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciência e domínio do corpo. - Rigor. - Coordenação
Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> - Criatividade. - Sensibilidade estética e artística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motricidade fina.
Música	<ul style="list-style-type: none"> - Sequenciação de movimentos corporais em ritmos musicais distintos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Postura.
Expressão Dramática/ Teatro	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
Competências Transversais	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Interesse e envolvimento nas tarefas. - Comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competências sociais. - Saber-estar. - Cumprimento de regras.

Anexo E – Tabela de avaliação inicial - 1.ºCEB

		Tabela de Avaliação Inicial																					
Objetivos Gerais (OG)	Indicadores de Avaliação	Alunos																					
		AA	AP	AT	CM	CB	DT	DD	FS	GM	IG	JL	JA	LM	LD	LC	MN	MV	MP	MC	SM	SL	TB
OG1. Adequar os comportamentos às diferentes situações do cotidiano numa perspectiva colaborativa.	1.1. Procura adequar o seu comportamento a situações distintas.	1	3	1	3	3	2	3	1	2,5	2	2	1	3	3	3	1	2,5	2	3	3	1	2
	1.2. Colabora com os seus pares a fim de ter uma postura correta em diferentes ambientes do quotidiano.	1	2	1	3	2	1	1	1	2	3	1	1	2	1	3	1	2	2	3	3	1	3
OG2. Alargar os conhecimentos acerca dos saberes sociais de modo a interagir com tolerância, empatia, colaboração e responsabilidade por meio de diversas atividades curriculares.	2.1. Colabora com os seus pares, nas diferentes atividades curriculares.	1,5	2	2	3	2	2	1	2	2,5	2	1	2	2	1	3	1,5	2,5	1	3	3	1	3
	2.2. Tolerância as atitudes, ideias e opiniões dos seus colegas.	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	3	2	3	2	3	3	3	3	1	3
	2.3. Relaciona-se empaticamente com os seus colegas.	2	3	2	3	2	1	2	1	2	3	1	2	3	1	3	2	3	2	3	3	1	3
	2.4. Demonstra responsabilidade enquanto ser individual, pertencente da sociedade.	2	2	1	3	3	2	1	1	2	3	2	1	3	3	3	1	2	1	3	3	1	3

Anexo F – Tabela de avaliação final - 1.ºCEB

		Tabela de Avaliação Final																						
Objetivos Gerais (OG)	Indicadores de Avaliação	Alunos																						
		AA	AP	AT	CM	CB	DT	DD	FS	GM	IG	JL	JA	LM	LD	LC	MN	MV	MP	MC	SM	SL	TB	
OG1. Adequar os comportamentos às diferentes situações do cotidiano numa perspectiva colaborativa.	1.1. Procura adequar o seu comportamento a situações distintas.	1	3	2	3	3	2	3	1	2,5	2,5	2	2	3	3	3	1	2,5	2	3	3	1	2,5	
	1.2. Colabora com os seus pares a fim de ter uma postura correta em diferentes ambientes do quotidiano.	1	2	2	3	2	1,5	2	1	2,5	3	1	1	2	1	3	1	3	2	3	3	1	3	
OG2. Alargar os conhecimentos acerca dos saberes sociais de modo a interagir com tolerância, empatia, colaboração e responsabilidade por meio de diversas atividades curriculares.	2.1. Colabora com os seus pares, nas diferentes atividades curriculares.	1,5	2	2	3	2	2	1	2	2,5	2,5	1	2	2	1	3	2	3	1	3	3	1	3	
	2.2. Tolerância as atitudes, ideias e opiniões dos seus colegas.	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	1	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2,5	3	
	2.3. Relaciona-se empaticamente com os seus colegas.	2	3	2,5	3	2	1	2	1	2,5	3	1	2	3	1	3	2	3	2	3	3	1	3	
	2.4. Demonstra responsabilidade enquanto ser individual, pertencente da sociedade.	2	2	2	3	3	2,5	1	1	2,5	3	2	1	3	3	3	1	2,5	1	3	3	2	3	

Anexo G – Lista de alunos – 2.º CEB

Número	Código atribuído	Sexo	Idade	Observações
1	AK	M	11	- Dificuldades de comunicação, fala apenas em inglês. Para tentar colmatar estas dificuldades é acompanhado por uma professora de PLNM. - Dificuldades na aquisição de aprendizagens, decorrentes da barreira linguística. - Pouco empenhado. - Distraído.
2	AR	F	10	- Aluna brasileira.
3	AB	M	9	- Empenhado. - Demonstra bons resultados.
4	AR1	F	10	- Quadro de Excelência. - Muito perfeccionista.
5	AB1	F	11	- Individualista.
6	AK1	M	11	- Apresenta dificuldades na comunicação oral, fala pouco português, domina melhor o inglês. - É acompanhado por uma professora de PLNM. - Distraído. - Tem dificuldades na aprendizagem, decorrentes da barreira linguística.
7	BA	F	10	- Bom comportamento. - Aplicada.
8	BF	F	10	- Muito introvertida. - Dificuldades de integração. - Muito distraída. - Problemas emocionais.
9	BM	F	11	- Dificuldades de integração.
10	CP	F	10	- Medidas seletivas, sendo acompanhada por um professor de apoio. - Problema na fala.
11	CA	F	10	- Dificuldades sociais. - Problemas emocionais. - Comportamento inadequado.
12	DN	F	10	- Insegura.
13	DR	M	11	- Comportamento inadequado. - Pouco esforçado. - Muitas dificuldades a nível da matemática.
14	DA	M	10	- Empenhado.
15	DP	M	11	- Comportamento inadequado. - Pouco esforçado.
16	DD	M	11	- Bom comportamento. - Participativo.
17	DB	M	11	- Bom comportamento. - Participativo.
18	EA	F	11	- Aluna brasileira, algumas dificuldades na comunicação. - Distraída.
19	GM	M	11	- Comportamento inadequado. - Bom aluno, mas muito pouco esforçado.

20	IF	M	10	- Bom comportamento.
21	JM	M	10	- Bom comportamento. - Esforçado. - Participativo. - Muito competitivo.
22	LB	F	10	- Dificuldades na matemática.
23	LN	F	11	- Muitas dificuldades a nível da matemática. - Problemas emocionais. - Falta de empenho. - Foi pedido um acompanhamento por uma psicóloga.
24	MS	F	10	- Medidas seletivas. - Muitas dificuldades de aprendizagem.
25	ML	M	9	- Esforçado. - Participa nas aulas.
26	MP	M	10	- Muito maduro. - Participa nas aulas.
27	MS1	M	10	- Comunicativo. - Participa nas aulas. - Bom comportamento.
28	MM	F	11	- Bom comportamento. - Participa nas aulas.
29	MR	M	10	- Medidas seletivas. - Bom comportamento. - Integrou o quadro de excelência e de valor desportivo. - Integra a Orquestra da escola, Orquestra Geração.
30	MV	M	11	- Participa nas aulas. - Bom comportamento.
31	MF	F	12	- Dificuldades de integração. - Bom comportamento.
32	NM	F	11	- Proposta para observação psicológica. - Dificuldades a nível da matemática.
33	NH	F	10	- Bom comportamento.
34	PB	M	11	- Comportamento pouco adequado. - Apresenta défice de atenção, tem medidas universais. - Dificuldades ao nível da matemática.
35	RC	M	13	- Muito participativo. - Bom comportamento. - Esforçado.
36	RP	M	11	- Esforçado. - Muito participativo. - Integrou o quadro de excelência e de valor cívico.
37	RT	M	10	- Medidas seletivas. - Bom comportamento. - Pouco participativo. - Dificuldades ao nível da matemática.
38	RR	M	10	- Bom comportamento. - Esforçado. - Muito participativo. - Foi proposto para integrar o quadro de excelência.

39	SG	M	11	- Esforçado. - Foi proposto para integrar o quadro de excelência.
40	SC	M	11	- Bem-comportado. - Pouco participativo.
41	SJ	F	10	- Dificuldades na comunicação. - Não participa nas atividades propostas. - Muito introvertida. - Problemas emocionais.
42	SC1	M	11	- Comportamento pouco adequado. - Pouco empenhado. - Participa na orquestra da escola, a Orquestra geração.
43	SS	M	10	- Muito perfeccionista. - Esforçado. - Participa nas aulas.
44	SU	M	11	- Empenhado. - Participa nas aulas. - Foi proposto para quadro de excelência.
45	TR	M	9	- Muito introvertido. - Não participa nas aulas. - Problemas emocionais.
46	VM	F	9	- Esforçada. - Muito participativa. - Bom comportamento.
47	VC	M	11	- Pouco participativo. - Bom comportamento.
48	VA	M	11	- Pouco participativo. - Problemas de integração - Bom comportamento.

Anexo H – Potencialidades e Fragilidades da turma de 2.ºCEB

	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	- Domínio de plataformas digitais com aplicações matemáticas (e.g. <i>Tinkercad</i>).	- Raciocínio. - Cálculo Mental. - Resolução de Problemas Matemáticos.
Ciências Naturais	- Interesse e envolvimento nas tarefas.	- Formulação de hipóteses. - Existência de concepções alternativas.
Competências Transversais	- Pensamento crítico e pensamento criativo. - Saber técnico e tecnológico. - Sensibilidade estética e artística. - Envolvem-se afincadamente nos projetos que a DC implementa. - Capacidade de Argumentação.	- Comunicação. - Autonomia. - Responsabilidade. - Cooperação. - Entreaajuda. - Compreensão de enunciados.

Anexo I – Tabela de avaliação inicial grupo A – 2.ºCEB

			Grupo A - Inicial																									
Objetivos Gerais (OG)	Objetivos Específicos (OE)	Indicadores de Avaliação	Alunos																									
			AK	AR	AB	AB1	BA	BM	CP	CA	DN	DA	DP	EA	GM	MS	MP	MS1	MM	MR	NH	RP	RT	SG	SC	SC1	VM	
OG1. Desenvolver competências de trabalho autónomo.	OE1. Envolver-se nas tarefas exploratórias.	A. Participa nas tarefas exploratórias, procurando uma solução correta.	1	1,5	1,5	3	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	3	2	3	1	3	1,5	1	3
		B. Procura resolver as tarefas antes de questionar o professor.	1	1,5	1,5	3	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	3	3	2	2	3	2	1	3
	OE2. Dar significado aos seus conhecimentos.	C. Procura o significado de conceitos desconhecidos.	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2
OG2. Adquirir hábitos de estudo.	OE3. Ser capaz de estudar autonomamente.	D. Desenvolve estratégias de estudo.	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3
		E. Procura resolver os ficheiros como preparação para os testes.	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
	OE4. Procurar melhorar os seus resultados.	F. Realiza registos ou outras estratégias com vista à compreensão dos conteúdos.	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	3
		G. Demonstra evolução no decorrer do período de intervenção.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
OG3. Consciencializar-se da importância do seu papel no processo de aprendizagem.	OE5. Ser consciente das suas aprendizagens.	H. Demonstra-se preocupado com a sua aprendizagem.	1	2	2	3	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	3	2	3	1	3	2	1	3	
		I. Autoavalia-se com consciência.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	OE6. Ser crítico do seu processo de aprendizagem.	J. Manifesta capacidades de pensamento crítico nos seus resultados.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Anexo J – Tabela de avaliação final grupo A – 2.ºCEB

Objetivos Gerais (OG)	Objetivos Específicos (OE)	Indicadores de Avaliação	Grupo A - Final																									
			Alunos																									
			AK	AR	AB	AB1	BA	BM	CP	CA	DN	DA	DP	EA	GM	MS	MP	MS1	MM	MR	NH	RP	RT	SG	SC	SC1	VM	
OG1. Desenvolver competências de trabalho autónomo.	OE1. Envolver-se nas tarefas exploratórias.	A. Participa nas tarefas exploratórias, procurando uma solução correta.	1	2	-	3	2,5	1	1	1	1	2,5	2	1	2,5	1,5	3	2	3	3	2	3	1	3	3	1,5	3	
		B. Procura resolver as tarefas antes de questionar o professor.	1	2,5	-	3	2,5	1	1	1	1	2,5	2	1	2,5	2	3	1,5	3	3	3	3	1	3	2	1,5	3	
	OE2. Dar significado aos seus conhecimentos.	C. Procura o significado de conceitos desconhecidos.	1	1	-	2,5	1,5	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1,5	2	1	2,5	1,5	1	2,5	
OG2. Adquirir hábitos de estudo.	OE3. Ser capaz de estudar autonomamente.	D. Desenvolve estratégias de estudo.	1	3	-	3	3	1	1	1	1	2	1,5	2	1	2	2,5	2	2,5	3	2	2	1	2,5	2	1	3	
		E. Procura resolver os ficheiros como preparação para os testes.	1	1,5	-	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2,5	3	2,5	2,5	2	2	1	1,5	2	1	3	
	OE4. Procurar melhorar os seus resultados.	F. Realiza registos ou outras estratégias com vista à compreensão dos conteúdos.	1	2	-	2	3	1,5	1,5	1	2	2,5	1,5	2	1	3	2	3	3	2	2	2,5	1	2	2,5	2	3	
OG3. Consciencializar-se da importância do seu papel no processo de aprendizagem.	OE5. Ser consciente das suas aprendizagens.	G. Demonstra evolução no decorrer do período de intervenção.	1	3	-	2	3	1	1	1	1	3	2	1	2	2	3	2	3	1,5	2	3	1	3	2,5	2	3	
		H. Demonstra-se preocupado com a sua aprendizagem.	1	3	-	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1,5	1,5	2,5	1,5	3	3	2,5	3	1	3	2,5	2	3	
	OE6. Ser crítico do seu processo de aprendizagem.	I. Autoavalia-se com consciência.	1	3	-	3	2	2	1,5	3	2	1,5	1,5	1	3	1,5	2	2	2	3	3	3	1	3	2,5	2,5	3	
		J. Manifesta capacidades de pensamento crítico nos seus resultados.	1	1	-	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1,5	2	1	3	1,5	1	2	

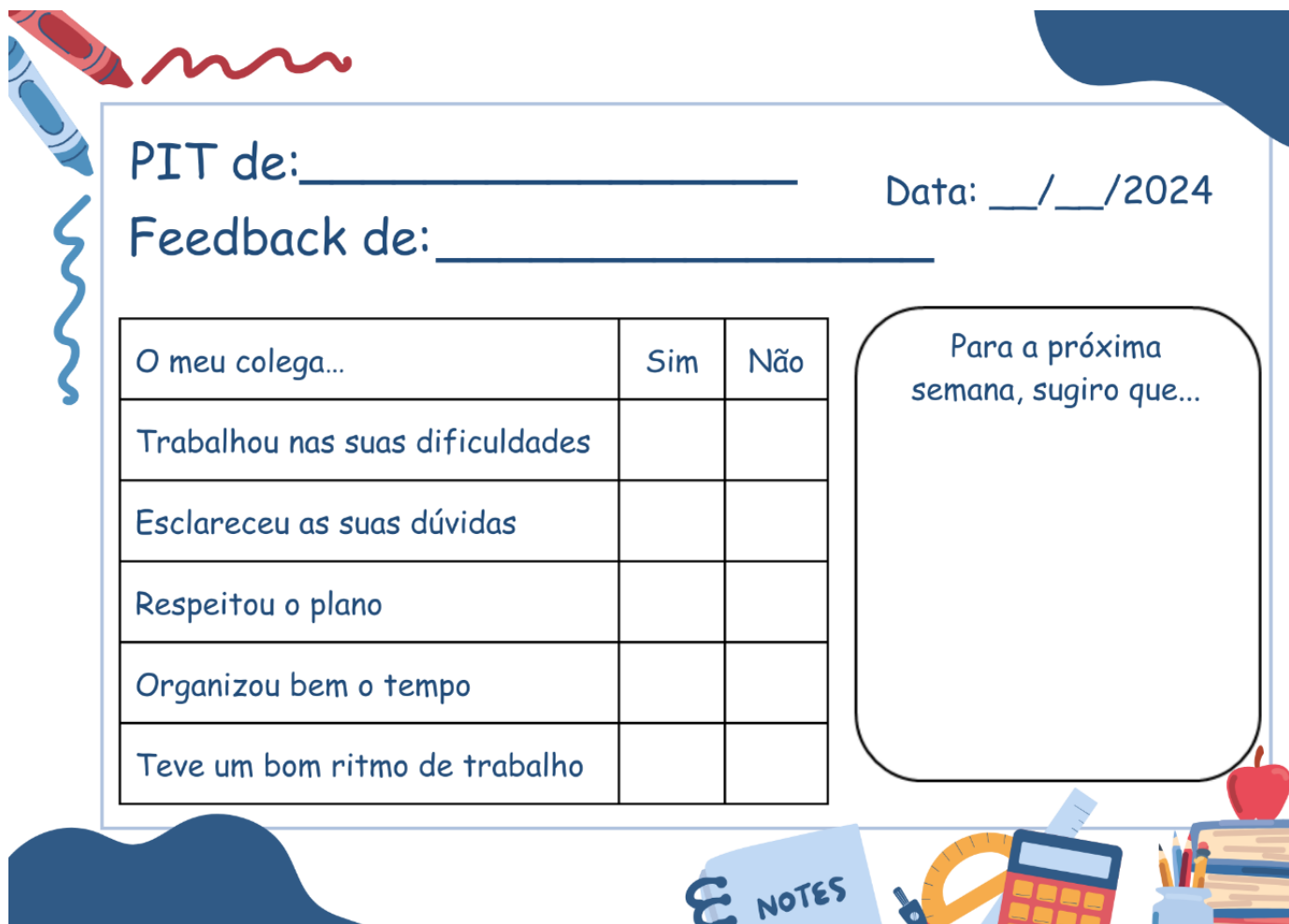
Anexo K – Tabela de avaliação inicial grupo B – 2.ºCEB

		Grupo B - Inicial																										
Objetivos Gerais (OG)	Objetivos Específicos (OE)	Indicadores de Avaliação	Alunos																									
			AR1	AK1	BF	DR	DD	DB	IF	JM	LB	LN	ML	MV	MF	NM	PB	RC	RR	SS	SU	SJ	TR	VC	VA	S	B	
OG1. Desenvolver competências de trabalho autónomo.	OE1. Envolver-se nas tarefas exploratórias.	A. Participa nas tarefas exploratórias, procurando uma solução correta.	3	1	1	1	3	3	1,5	3	1	1	1	3	2	1	2	3	2	3	1,5	1	1,5	1,5	1,5	1	1,5	
		B. Procura resolver as tarefas antes de questionar o professor.	1	1	1	1	3	3	1,5	3	1	1	1	3	2	1	2	3	2	3	1,5	1	1,5	1,5	1,5	1	1,5	
	OE2. Dar significado aos seus conhecimentos.	C. Procura o significado de conceitos desconhecidos.	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	
OG2. Adquirir hábitos de estudo.	OE3. Ser capaz de estudar autonomamente.	D. Desenvolve estratégias de estudo.	1	1	1	1	1,5	2	1	3	1	1	1	1,5	1,5	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1,5	
		E. Procura resolver os ficheiros como preparação para os testes.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	
	OE4. Procurar melhorar os seus resultados.	F. Realiza registos ou outras estratégias com vista à compreensão dos conteúdos.	3	1	2	1,5	3	2	2	2	1	1	1,5	2	2	1	2	1,5	1,5	2	1	1	1,5	1	1	1	3	
		G. Demonstra evolução no decorrer do período de intervenção.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
OG3. Consciencializar-se da importância do seu papel no processo de aprendizagem.	OE5. Ser consciente das suas aprendizagens.	H. Demonstra-se preocupado com a sua aprendizagem.	3	1	1	1	3	3	2	3	1	1,5	1,5	3	2	1	2	3	3	3	1,5	1	2	1,5	1,5	1	2	
		I. Autoavalia-se com consciência.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	OE6. Ser crítico do seu processo de aprendizagem.	J. Manifesta capacidades de pensamento crítico nos seus resultados.	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1,5	1	1,5	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	

Anexo L – Tabela de avaliação final grupo B – 2.ºCEB

		Grupo B - Final																									
Objetivos Gerais (OG)	Objetivos Específicos (OE)	Indicadores de Avaliação	Alunos																								
			AR1	AK1	BF	DR	DD	DB	IF	JM	LB	LN	ML	MV	MF	NM	PB	RC	RR	SS	SU	SJ	TR	VC	VA	S	B
OG1. Desenvolver competências de trabalho autónomo.	OE1. Envolver-se nas tarefas exploratórias.	A. Participa nas tarefas exploratórias, procurando uma solução correta.	3	1	1	1	3	3	2	3	1,5	1,5	1,5	3	3	1	3	3	3	3	2	1	2,5	2	2	1	2,5
		B. Procura resolver as tarefas antes de questionar o professor.	3	1	1,5	1	3	3	2	3	1,5	1,5	1,5	3	3	1	3	3	3	3	2	1	2	2	2	1	2,5
	OE2. Dar significado aos seus conhecimentos.	C. Procura o significado de conceitos desconhecidos.	2	1	1	1	2	2	1	2,5	1	1	1	2	1,5	1	2	2	1,5	2,5	1	1	1	1	1	1	1,5
OG2. Adquirir hábitos de estudo.	OE3. Ser capaz de estudar autonomamente.	D. Desenvolve estratégias de estudo.	3	1	1	1	2,5	2,5	2	3	1	1	1	3	1,5	1	2,5	2	2	3	2	1	2	1	2	1	2
		E. Procura resolver os ficheiros como preparação para os testes.	3	1	1	1	2,5	2	2	1,5	1	1	1	3	2	1	2	1,5	1,5	3	1	1	1,5	1,5	1,5	1	2
	OE4. Procurar melhorar os seus resultados.	F. Realiza registos ou outras estratégias com vista à compreensão dos conteúdos.	3	1	2	1,5	3	2	2	3	1	1	2	2,5	2,5	1	2	1,5	2	2,5	1	1	1,5	1,5	1,5	1	3
		G. Demonstra evolução no decorrer do período de intervenção.	3	1	1,5	1	3	2	2	3	1,5	1,5	2	3	3	1	3	2	3	3	2	1	2	2	2	1	3
OG3. Consciencializar-se da importância do seu papel no processo de aprendizagem.	OE5. Ser consciente das suas aprendizagens.	H. Demonstra-se preocupado com a sua aprendizagem.	3	1	1	1	3	3	2	3	1	1	1	3	3	1	2	3	3	3	1,5	1	2	1,5	2	1	2,5
		I. Autoavalia-se com consciência.	3	1	2	2	2	3	3	3	2	1	1	3	2	1	1	3	3	3	1,5	1	2	3	1	1	1,5
	OE6. Ser crítico do seu processo de aprendizagem.	J. Manifesta capacidades de pensamento crítico nos seus resultados.	2	1	1	1	3	2	1	3	1	1	1	3	1,5	1	1,5	2	2	2	1	1	1,5	1	1	1	1,5

Anexo M – Modelo orientador do *feedback* aos PIT



PIT de: _____ Data: __/__/2024

Feedback de: _____

O meu colega...	Sim	Não
Trabalhou nas suas dificuldades		
Esclareceu as suas dúvidas		
Respeitou o plano		
Organizou bem o tempo		
Teve um bom ritmo de trabalho		

Para a próxima semana, sugiro que...

Anexo N – Notas de Campo

N.º DO REGISTO	GRUPO	LOCAL	TEMA DO REGISTO	REGISTO DAS OBSERVAÇÕES	COMENTÁRIOS/REFLEXÕES
DATA: segunda-feira – 29 de abril de 2024				N.º DE ALUNOS PRESENTES: 21 alunos (1 em falta)	
14H30 ÀS 15H00					
1	1.º ano	Sala do 1.º ano	Feedback entre pares	<p>Na primeira semana em que foi aplicada a estratégia de <i>feedback</i> entre pares, comecei por explicar o que era o <i>feedback</i> e qual a sua importância. Neste sentido, de seguida mostrei o modelo construído, e que os alunos iriam ter de preencher. Assim, foi necessário ler para a turma todo o modelo e esclarecer as suas dúvidas. A parte do modelo que constituída pela tabela, foi relativamente bem recebida pelos alunos, uma vez que se assemelha à autoavaliação que os alunos já encontram no seu PIT. No entanto, na parte de sugestões, que envolve um <i>feedback</i> escrito mais complexo os alunos tiveram algumas dúvidas, assim foi necessário que desse exemplos do que poderiam escrever para que eles compreendessem.</p>	<p>A maioria dos alunos revelou alguma dificuldade neste processo, sendo necessária a ajuda de um adulto para saber o que poderiam escrever. Ainda assim, os resultados obtidos não foram os esperados, na medida em que o <i>feedback</i> que os alunos deram entre si foi bastante superficial não especificando aspetos positivos, ou aspetos a melhorar no trabalho dos colegas.</p>

				<p>Durante o momento de análise circulei pelos alunos auxiliando, principalmente, aqueles que não sabiam escrever. Este momento gerou alguma agitação na sala, pois os alunos estavam constantemente a vir ter comigo, pois não sabiam o que escrever, alguns perguntavam se podiam não escrever nada.</p> <p>Existiu ainda uma aluna (MP) que se levantava e ia ter com o colega que estava a avaliar a fim de lhe perguntar o que ele achava que ela deveria de colocar na tabela. A aluna foi chamada a atenção, no entanto este comportamento repetiu-se e foi necessário repreender a aluna e explicar não só à aluna como à turma que ao questionarem diretamente os colegas se tornava numa autoavaliação e não uma avaliação ao trabalho do colega, como era pedido.</p>	
--	--	--	--	--	--

N.º DO REGISTO	GRUPO	LOCAL	TEMA DO REGISTO	REGISTO DAS OBSERVAÇÕES	COMENTÁRIOS/REFLEXÕES
DATA: segunda-feira – 06 de maio de 2024				N.º DE ALUNOS PRESENTES: 22 alunos (0 em falta)	
14H30 ÀS 15H00					
2	1.º ano	Sala do 1.º ano	Feedback entre pares	<p>Na segunda semana em que foi aplicada a estratégia de <i>feedback</i> entre pares, comecei por lembrar a importância do <i>feedback</i> entre pares. Assim, salientei que a maioria dos alunos apenas tinha dado comentários muito superficiais, e se apenas dissermos ao colega que ele precisa de melhorar ele não sabe em quê, ou então, no caso de dizermos que o colega está a ir bem, ele também não sabe em quê. De seguida, complementei dando exemplos daquilo que poderiam dizer e sugestões de melhoria.</p> <p>Durante o momento de análise circulei pelos alunos auxiliando, principalmente, aqueles que não sabiam escrever. Mais uma vez, este momento gerou alguma agitação na sala, pois os alunos continuavam constantemente a vir ter comigo. Assim, foi necessário chamar a atenção do grande grupo e reforçar, com a</p>	Os alunos continuam a demonstrar alguma dificuldade no processo de avaliação dos colegas, centrando-se muito nos aspetos positivos, e tendo alguma dificuldade em identificar aspetos a melhorar e as respetivas sugestões de melhoria.

				ajuda de alguns alunos, o que deveriam de fazer e o <i>feedback</i> esperado.	
--	--	--	--	---	--

N.º DO REGISTO	GRUPO	LOCAL	TEMA DO REGISTO	REGISTO DAS OBSERVAÇÕES	COMENTÁRIOS/REFLEXÕES
DATA: segunda-feira – 13 de maio de 2024				N.º DE ALUNOS PRESENTES: 19 alunos (2 alunos da amostra em falta)	
14H30 ÀS 15H00					
3	1.º ano	Sala do 1.º ano	Feedback entre pares	<p>Na terceira semana em que foi aplicada a estratégia de <i>feedback</i> entre pares, optei por uma estratégia diferente de forma a esclarecer os alunos sobre a forma como poderiam dar um <i>feedback</i> mais eficaz aos colegas. Assim, na sexta-feira anterior, levei os PIT's para casa e dei <i>feedback</i> a cada aluno por escrito sobre o seu trabalho. Neste sentido, no presente dia comecei por ler à turma alguns <i>feedbacks</i> que tinha dado, sem revelar a identidade do aluno a quem tinha sido dado esse <i>feedback</i>. De seguida, identifiquei, com os alunos, os aspetos comuns em todos os meus <i>feedbacks</i> (aspetos positivos, aspetos a melhorar, sugestões de melhoria). Desta forma, indiquei aos alunos que os seus <i>feedbacks</i> deveriam conter também estes aspetos.</p> <p>Durante o momento de análise circulei pelos alunos auxiliando, principalmente, aqueles que não sabiam</p>	<p>Esta semana foi notória uma melhoria, pelo que considero que a minha estratégia foi eficaz, na medida em que os alunos melhoraram a forma como deram <i>feedback</i> aos colegas.</p>

				<p>escrever. Neste dia, este momento não gerou tanta confusão, a maioria dos alunos que pediam alguma ajuda estava relacionada com a forma de escrever certas palavras. Contudo, existiram ainda alguns casos em que os alunos não sabiam o que escrever, por exemplo a IG pediu-me que escrevesse “trabalhar mais”, assim questionei a aluna “o que queres dizer com trabalhar mais? Ela tem de fazer mais quantidade de trabalhos? Estar mais atenta nos momentos de TEA? Fazer mais trabalhos de matemática, de português?”, ao que a aluna respondeu “acho que ela deve trabalhar mais trabalhos”</p>	
--	--	--	--	---	--

N.º DO REGISTO	GRUPO	LOCAL	TEMA DO REGISTO	REGISTO DAS OBSERVAÇÕES	COMENTÁRIOS/REFLEXÕES
DATA: segunda-feira – 27 de maio de 2024				N.º DE ALUNOS PRESENTES: 19 alunos (3 alunos da amostra em falta)	
14H30 ÀS 15H00					
4	1.º ano	Sala do 1.º ano	Feedback entre pares	<p>Na última semana em que foi aplicada a estratégia de <i>feedback</i> entre pares, dei continuidade à estratégia já iniciada na última dinamização. Assim, dei <i>feedback</i> individual a cada um dos PIT's dos alunos. Na dinamização da sessão, comecei por relembrar como costumamos fazer esta dinâmica e pedi aos alunos que me dissessem de que forma é que podemos dar <i>feedback</i>, que possa contribuir para o colega melhorar. Assim, a LC disse “temos de analisar o PIT do nosso colega e ver as coisas que ele fez bem e as coisas que ele tem de melhorar, e depois nesse quadradinho escrevemos o que achamos que ele pode melhorar, por exemplo, se ele só fez trabalhos de matemática, vou lhe dizer que também tem de fazer trabalhos de português”, ao que eu complementei “e se o teu colega só tiver feito dois trabalhos?”, ao que a aluna respondeu “se só tiver feito dois trabalhos ele tem de se esforçar mais e estar</p>	<p>Esta semana foi notória uma melhoria, pelo que considero que a minha estratégia foi eficaz. Nesta semana, verifiquei ainda que os alunos se esforçaram para dar um <i>feedback</i> mais completo aos colegas, sendo muitas vezes necessário que completassem na parte de trás.</p> <p>Sendo esta a última sessão, verifiquei uma evolução significativa desde a primeira semana de implementação, na qualidade dos <i>feedbacks</i>, mas também, na preocupação em incluir as sugestões dos colegas no planeamento do seu PIT.</p>

				<p>mais concentrado, porque dois trabalhos é muito pouco”. Após esta discussão em grande grupo, li à turma alguns dos <i>feedbacks</i> que tinha dado aos PIT, sem identificar a quem tinha sido dado esse <i>feedback</i>. A partir destes exemplos voltei a salientar as partes que o <i>feedback</i> deve ter (aspetos positivos, aspetos a melhorar, sugestões de melhoria). Durante o momento de análise circulei pelos alunos auxiliando, principalmente, aqueles que não sabiam escrever. Neste dia para colmatar a confusão, estipulei 10 minutos para que os alunos escrevessem o seu <i>feedback</i>, e só após esses 10 minutos é que trocariam os <i>feedbacks</i> e eu daria um novo PIT. Nesta sessão, verifiquei que esta estratégia diminuiu em muito a confusão que muitas vezes se fazia sentir em sala, e permitiu-me dar um melhor acompanhamento aos alunos que necessitavam de ajuda. Enquanto orientava os alunos, reparei que muitos não tinham espaço para escrever todo o seu <i>feedback</i> no espaço habitual, pelo que indiquei que completassem na parte de trás da folha.</p>	
--	--	--	--	---	--

Anexo O – Guião das entrevistas aos alunos

Blocos	Objetivos Específicos	Formação de Questões
I. Legitimação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar os entrevistados e motivá-los; -Garantir a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Informar os alunos sobre tema e os objetivos do trabalho, explicando o que se pretende estudar. b) Solicitar a colaboração dos alunos, justificando o valor da sua contribuição para o estudo. c) Afirmar que a entrevista não tem qualquer outro fim para além do trabalho académico.
II. Avaliação Pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que os alunos entendem por avaliação. - Compreender a visão dos alunos acerca do processo de avaliação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que é para vocês a avaliação? 2. Para vocês, quem é que pode avaliar? 3. Acham que a avaliação pode contribuir para a vossa aprendizagem?
III. <i>Feedback</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as perspetivas dos alunos quanto ao <i>feedback</i>. - Compreender as potencialidades do <i>feedback</i>, na perspetiva dos alunos. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. O que é, para vocês, o <i>feedback</i>? 5. Em sala de aula, quem é vos pode dar <i>feedback</i>? 6. Consideram que o <i>feedback</i> dado pelos vossos colegas poderia ter impacto no vosso trabalho? Como? 7. Que tipo de comentários é que poderiam fazer a um colega, para o ajudar na sua aprendizagem?
VI. Encerramento da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar entrevista; - Agradecimentos. 	<ol style="list-style-type: none"> 10. Para além destas questões colocadas, têm algo mais a acrescentar? <p>d) Gostaria de expressar o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela informação fornecida.</p>

Anexo P – Transcrição das entrevistas iniciais – alunos

IG, MV e MP

1. O que é para vocês a avaliação?

“MV – Dar uma nota

IG – Eu também acho que é uma nota, só para os outros poderem melhorar as coisas.

MP – Eu não sei”

2. Para vocês, quem é que pode avaliar?

“MV – As outras pessoas para verem se nós estamos com um bom trabalho. Como ontem estava uma pessoa a avaliar a professora.

Estagiária – E quem são essas pessoas?

MV – Essas pessoas pode ser professores, colegas, diretores.

IG – Sim é isso.”

3. Acham que a avaliação pode contribuir para a vossa aprendizagem?

IG – “Porque depois podemos melhorar. “

4. O que é, para vocês, o *feedback*?

“MP – Eu não sei.

MV – Como assim?

Estagiária – Das experiências que já tivemos aqui, que fazemos à segunda-feira, o que é para vocês o *feedback*?

MV – é uma avaliação.

IG – Sim, é uma avaliação para os outros.

MP – Pois é isso.”

5. Em sala de aula, quem é que vos pode dar *feedback*?

“IG – Os professores.

MV – Mas os colegas também.

IG – Pois.”

6. Consideram que o *feedback* dado pelos vossos colegas poderia ter impacto no vosso trabalho? Como?

“IG, MV e MP – Sim.

Estagiária – como?

MV – Isso já não sei.

IG – Eu sei, aquilo é para o nosso trabalho e também para os outros. É assim, os outros podem ter mais informação, porque estão a dizer aos outros colegas para melhorar, mas também podem melhorar isso e podem fazer o mesmo. Até podem trabalhar em conjunto, vão se juntar e melhorar. Se o MV tiver o mesmo problema que eu, podemos nos juntar para melhorar.”

7. Que tipo de comentários é que poderiam fazer a um colega, para o ajudar na sua aprendizagem?

“MV – Como assim?

IG – Tipo assim MV. O outro ta a dar um comentário, a dizer a coisa que tem de melhorar. Por exemplo a SM disse-me que eu estava bem e que tinha de continuar assim.

Estagiária – E achas que esse comentário te ajudou?

IG - Sim

MV – Acho que ela devia ter dito o que tens de fazer mais.”

8. Para além destas questões colocadas, têm algo mais a acrescentar?

“MV – Eu acho que está a correr bem.

IG – Eu também acho que sim, eu estou a marcar ler e escrever listas de palavras.

Estagiária – Mas porque te disseram no *feedback*, ou porque tu quiseste?

IG – Estou a marcar porque me ajuda. Estou a marcar escritas para aprender a escrever melhor.”

DT, LC e TB

1. O que é para vocês a avaliação?

“LC – Como assim?”

Estagiária – O que significa para vocês a palavra avaliar?

DT – Pôr as coisas que nós queremos fazer.

TB – Já não me lembro o que é avaliar.

Estagiária – avaliar, avaliação

TB – ah, sim já me lembro. Então, avaliar é tipo com o nosso PIT, quando é sexta-feira ou segunda, nós avaliamos, nós metemos os números das coisas que fizemos, os totais e depois atrás pintamos os fixes.

LC – Sim, se achas que não cumpriste o plano, pões um fixe para baixo.

TB – Até podemos escrever uma coisinha lá. Vemos se fizemos ou não fizemos as parcerias.

LC – Se não fizermos marcamos um X, se fizemos fazemos um certinho.

Estagiária – Então tendo em conta o que disseram o que é avaliar?

TB – É ver o que fizemos.”

2. Para vocês, quem é que pode avaliar?

“DT – Eu.

LC – Nós todos podemos avaliar.

TB – Podemos avaliar os nossos amigos. No PIT somos nós próprios, aos amigos é com o *feedback*, que fizemos na segunda. Lá metemos a dizer o que o outro tem de melhorar para a próxima semana e dizer se fez ou não fez. É quase igual aos fixes, mas com menos coisas, só as mais importantes.”

3. Acham que a avaliação pode contribuir para a vossa aprendizagem?

“TB – Eu acho que sim.

LC – Nem por isso.

TB – Eu acho que sim, porque quando fazemos o *feedback* e nós escrevemos se o colega fez ou não, e depois escrevemos «ah para a semana podes por mais estudo do

meio, podes por mais matemática». Se eu escrever aí e depois der ao DT, ele sabe o que é que pode fazer. Mas acho que se temos isto, ele pode aprender a trabalhar essas coisas, ta a ajudar.

LC – Eu acho que ajuda um bocadinho. Mas depende do cometário e também da pessoa que está a dar o comentário.”

4. O que é, para vocês, o *feedback*?

“LC – Eu não sei o que é *feedback*.

TB – *Feedback* é aquilo que nós estamos a avaliar o PIT aos colegas. A Inês dá-nos o PIT do outro e dá-nos uma tabela para nós preenchermos.

LC – *Feedback* é quando nós dizemos se o outro está a fazer mal, está a fazer bem.

TB – Isso é mais um comentário.

LC – Isso, mas nem todos são isso.”

5. Em sala de aula, quem é que vos pode dar *feedback*?

“DT – Eu não sei.

LC – Quem é que me pode dar *feedback*? Eu acho que o DD pode-me dar, porque ele nunca me deu.

Estagiária – Sim, mas de uma forma geral, quem pode dar *feedback* são os professores, os colegas?

LC e TB – Os professores.”

6. Consideram que o *feedback* dado pelos vossos colegas poderia ter impacto no vosso trabalho? Como?

“TB – Sim. Eu tenho uma coisa que, para mim, é muito interessante no *feedback*. Porque, agora para dizer que é, agora lembrei-me. O *feedback* é o que nós escrevemos para os outros, tipo «acho que podes fazer mais matemática», eu escrevo lá, e se eu achar que estou a marcar poucos trabalhos desses, eu também posso começar a fazer o que escrevo para os outros.

LC – Pois, porque como tu pensaste que ele devia de fazer isso, tu também deves fazer.

TB – Sim, se eu também não estou a marcar muitas vezes estudo do meio e digo para

eles marcarem estudo do meio, eu acho que eu também devo fazer estudo do meio.”

7. Que tipo de comentários é que poderiam fazer a um colega, para o ajudar na sua aprendizagem?

“LC – Eu acho que, podemos dizer que, ele pode não conversar muito ao lado, pode menos silêncio, quer dizer, mais silêncio, e acho que deve estar mais concentrado.

TB – Podemos dizer tipo, marca menos trabalhos, marca mais trabalhos, marca mais estudo do meio, faz mais matemática, faz mais português, faz mais silêncio, fica mais concentrado nos trabalhos e não estejas a conversar muito ao lado. Pronto eu acho que isso é um comentário bom para darmos aos colegas.”

8. Para além destas questões colocadas, têm algo mais a acrescentar?

Todos – “Não.”

LD, JL e SM

1. O que é para vocês a avaliação?

“SM – É avaliar o que nós fizemos, bem ou mal.

JL – É avaliar o que nós fizemos e depois vocês no final, nas reuniões de pais avaliam a dizer «olha o JL fez isto bem», isso é avaliar.

LD – Avaliar é dar a nossa opinião, dizer o que nós achamos que os outros fizeram, bem ou mal. Isso, se foi mais ou menos.”

2. Para vocês, quem é que pode avaliar?

“JL – Vocês, os professores.

SM – E nós também. Primeiro somos nós, os alunos, e depois os adultos ajudam se os alunos precisarem.”

3. Acham que a avaliação pode contribuir para a vossa aprendizagem?

“SM – Pode. Porque assim nós podemos melhorar.

LD – Sim.”

4. O que é, para vocês, o *feedback*?

“JL – Eu nunca tinha ouvido a palavra *feedback* na minha vida.

LD – Tu avaliares outro colega num papel, que serve para fazer isso mesmo.

SM – E dizer se ele fez bem as coisas.”

5. Em sala de aula, quem é que vos pode dar *feedback*?

“SM – Os professores.

LD – E os colegas também nos podem dar *feedback*.”

6. Consideram que o *feedback* dado pelos vossos colegas poderia ter impacto no vosso trabalho? Como?

“SM – Pode melhorar, se a pessoa fez muito mal, o colega avisa-a e depois ela pode melhorar.

JL – Mas também pode piorar. Há uns meninos, que antes de vocês chegarem, faziam a letra bem e depois começou a fazer um pouco menos bem e depois o DC avisou os meninos para fazerem a letra melhor e eles aperceberam-se que estavam a fazer a letra um pouco pior e tentou melhorar.”

7. Que tipo de comentários é que poderiam fazer a um colega, para o ajudar na sua aprendizagem?

“SM – Podemos dizer que, imagina que um amigo fez muito poucos trabalhos. Nós podemos dizer assim, acho que podes fazer mais trabalhos. Se fizermos muitos trabalhos é igual só que em menos trabalhos.

LD – Tipo, pode esforçar-se para trabalhar mais rápido, esforçar-se o máximo para focar mais ou o que a SM disse.

SM – Ou tares mais atento, sem conversar

LD – Ou tipo se aquilo for a menos, marca só um trabalho, depois eu achava que não ia conseguir, mas depois consegue, podia marcar muitos mais trabalhos.

JL – Eu já não me lembro o que é *feedback*

SM – É aquilo que dizemos se os colegas trabalharam bem ou não, que fazemos na segunda.

JL – ah, das sugestões?

Estagiária – Sim. Que tipo de sugestões podes fazer a um colega para ele melhorar?

JL – Podemos dizer assim, «olha eu vi o teu PIT e podias marcar mais leitura ou mais escrita de textos, e também um pouco menos de trabalho e andas a fazer um trabalho bom, tenta melhorar ainda mais»

SM – Também podemos dizer para não conversarem tanto.”

8. Para além destas questões colocadas, têm algo mais a acrescentar?

“LD – Eu não sei mais.

SM – também não.”

Anexo Q – Transcrição das entrevistas finais – alunos

IG, CM e MP

1. O que é para vocês a avaliação?

“CM – Para mim é fazer, por exemplo, tu tens uma coisa fazes durante muito tempo, depois tens de avaliar para saber o que é que tu fizeste e o que é que tu não fizeste.

IG – Pois é, é isso.”

2. Para vocês, quem é que pode avaliar?

“CM – Nós a nós próprios.

IG – Nós, os colegas,

CM – Os adultos”

3. Açam que a avaliação pode contribuir para a vossa aprendizagem?

“CM e IG – Sim

CM – Porque nós descobrimos que fizemos mais trabalhos e temos de marcar mais trabalhos da próxima vez. Se não fizermos avaliamos e dizemos que naquele número, e marcamos mais vezes naquele número até conseguirmos naquele número, e assim conseguimos evoluir e fazer mais.

IG – pois é isso”

4. O que é, para vocês, o *feedback*?

“IG – É para os outros colegas dizerem o que é que temos a melhorar.

MP – Sim!”

5. Em sala de aula, quem é que vos pode dar *feedback*?

“CM – Pode ser os adultos.

MP – Os amigos.”

6. Consideram que o *feedback* dado pelos vossos colegas poderia ter impacto no vosso trabalho? Como?

“CM – Sim, porque sabemos mais ou menos o que temos de fazer, aprendemos mais

com eles, porque eles dão-nos coisas. Porque às vezes marcamos muitos trabalhos ou poucos trabalhos, e se eles virem isso e disserem marca mais trabalhos ou menos trabalhos, nós aprendemos e na próxima estamos atentos e conseguimos ir evoluindo.
IG – Sim.”

7. Que tipo de comentários é que poderiam fazer a um colega, para o ajudar na sua aprendizagem?

“CM – Dizer deves fazer assim e assim. E também tens de melhorar nisto, treinar mais, fazer mais disto, fazer menos disto.

IG – É para tentar ajudar o outro a melhorar o seu trabalho, a escrita, a leitura.

Estagiária - E se o colega que estás a avaliar não tiver dificuldades na escrita nem na leitura?

IG – Tem de trabalhar em outras coisas que tenha dificuldades.”

8. Para além destas questões colocadas, têm algo mais a acrescentar?

“CM – não.”

DT, LC e TB

1. O que é para vocês a avaliação?

“LC – Para mim a avaliação é, imagina que nós temos um PIT, depois nós temos o papel que tu nos dás para avaliar os outros e nós avaliamos. Avaliar é tipo ver se o outro trabalhou bem. No nosso PIT também temos uns fixes e uns fixes para baixo, e se eu vejo que trabalhei bem, eu pinto um fixe, mas se vir que não trabalhei bem, pinto um fixe para baixo, e se eu vir que trabalhei mais ou menos pinto os dois. E avaliar é ver se eu trabalhei bem ou não.

TB – Para mim avaliar, é quando temos nos PIT’s os fixes, uns para cima outros para baixo, os mais ou menos, que é os dois. Depois até temos lá um retângulo para nós escrevermos o que achamos do nosso TEA. Lá também tem um outro retângulo, que os adultos nos dão comentários. Há essa parte de avaliação e depois os comentários para avaliar os outros meninos, e depois temos o *feedback*, que também é avaliar, mas em vez de ser um adulto é um menino para outro menino.”

2. Para vocês, quem é que pode avaliar?

“LC – Quem pode avaliar, qualquer pessoa.

TB – Para mim pode avaliar, da sala de aula, pode avaliar os adultos e os colegas. Porque as auxiliares para mim não são muito para avaliar.

DT – Eu acho que é só os adultos.”

3. Acham que a avaliação pode contribuir para a vossa aprendizagem?

“TB – Sim. No *feedback* aquele quadradinho e o retângulo grande dos comentários, nós estamos a dar um comentário, para o que o colega deve melhorar. Assim, estamos a ajudar o colega, se ele estiver a marcar poucos trabalhos, dizemos ao colega que pode marcar mais trabalhos, ou que pode fazer mais trabalhos de matemática, de estudo do meio, de português. Isso é o que contribui.”

4. O que é, para vocês, o *feedback*?

“TB – Para mim o *feedback* é para dizer se nós fixes lá atrás do PIT temos lá os fixes, e no *feedback* em vez de nos avaliarmos a nós, avaliamos aos outros. Portanto, para

mim o *feedback* é avaliar os outros.

LC – Eu concordo com o TB.”

5. Em sala de aula, quem é que vos pode dar *feedback*?

“DT – Os colegas, os adultos

LC – Também pode ser as auxiliares

TB – Para mim é só os adultos.”

6. Consideram que o *feedback* dado pelos vossos colegas poderia ter impacto no vosso trabalho? Como?

“TB – Ajuda, porque o *feedback* onde ajuda mais é no retângulo que diz «para a próxima semana sugiro que...». Depois nós escrevemos e depois temos lá a tabela que também ajuda o colega porque ele vê que não fez aquilo bem e pode tentar melhorar.

DT – Eu acho que ajuda também.

LC – Sim concordo com o TB.”

7. Que tipo de comentários é que poderiam fazer a um colega, para o ajudar na sua aprendizagem?

“LC – O tipo de comentários que podemos dar no *feedback* aos nossos amigos, nós podemos, imagina que ele está sempre a conversar ao lado, imagina, e em vez de estar concentrado nos trabalhos, eu naquele retângulo do *feedback* posso escrever «para melhorares podes não estar a falar ao lado e concentra-te mais nos trabalhos», por exemplo.

TB – Para mim o *feedback* ajuda imenso as pessoas, porque se as pessoas estão assim a fazer uma escrita de alfabeto e escrevem «a» e depois está a conversar, conversar, conversar e só depois escreve «b». Nós dizemos eu acho que podes conversar menos ao lado, porque se não, não consegues acabar o PIT, e o nosso objetivo é acabar o que nós marcamos o PIT e se conseguirmos ainda fazer mais trabalhos, porque os trabalhos que nós devíamos de marcar é os que nós temos dificuldades.

Estagiária – Então quando um adulto vos entrega um PIT de um colega para darem *feedback*, o que é que vocês fazem?

TB – Eu vejo os trabalhos que marcaram e os trabalhos que fez, imagina que marcou 8 e só fez 4, eu acho que pode trabalhar mais para melhorar. Depois atrás no PIT, está o comentário do colega e eu vejo sempre se vocês virem eu acho que também vos dá um bocadinho de aprendizagem. Depois no *feedback* podemos por que concordamos ou não com o colega.”

8. Para além destas questões colocadas, têm algo mais a acrescentar?

“DT – Não.”

LD, JL e SM

1. O que é para vocês a avaliação?

“JL – Vem de avaliar e é tipo dizer às pessoas o que é que elas têm de bom, de mau, o que é que precisam de fazer.

SM – Dizer o que é que elas precisam de melhorar.

LD – Dar opinião sobre o que é que achamos do que elas fizeram.

SM – Para fazer coisas que têm de melhorar e se o colega tem de ser mais rápido, mais lendo, marcar mais coisas, menos coisas.”

2. Para vocês, quem é que pode avaliar?

“SM – As pessoas da sala. Nós temos o PIT e depois as pessoas dão-nos a opinião.

JL – Avaliam a dizer «Olha tu nesta semana devias ter feito mais isto do que aquilo.

E na próxima semana tenta fazer mais isto»

Estagiária – Mas quem é que pode fazer esses comentários?

JL – Os colegas, os professores, os auxiliares.

LD – Qualquer pessoa.

SM – Sim, mas tem de ser aqui da escola.

LD – Sim, qualquer pessoa da escola.”

3. Acham que a avaliação pode contribuir para a vossa aprendizagem?

“SM – Pode.

Estagiária - Como?

JL – Por exemplo, se nós temos de melhorar a nossa letra, ou a nossa leitura. E como nós não sabemos não fazemos. Mas os amigos que sabem que nós temos de fazer dizem-nos «Olha tu tens de praticar um pouco mais a leitura, ou a escrita para melhorares».

LD – Não é às vezes é sempre. É para aprendermos melhor.

SM – Sim, a avaliação ajuda-nos a melhorar coisas.”

4. O que é, para vocês, o *feedback*?

“SM – *Feedback* é quando os adultos dão uma coisa. Para as crianças fazerem tipo

vêm o PIT o antigo e dizem «ah não trabalhou as suas dificuldades».

JL – SM sabias o que *feedback* também pode ser outras coisas?

LD – Sim é um comentário de uma pessoa que nos está a avaliar e aí nós sabemos que temos de melhorar essas coisas e sabemos que temos de fazer melhor.

JL – É um comentário a dizer o que temos de melhorar. Em vez de ser as pessoas a dizerem a si próprias no PIT, é numa folha para as outras pessoas acharem o que a pessoa deve fazer mais.

LD – É um comentário que nos avalia.”

5. Em sala de aula, quem é que vos pode dar *feedback*?

“SM – As pessoas adultas.

JL – Os amigos.

SM – É quase sempre os adultos, mas também pode ser as crianças às outras crianças.

LD – Os professores e os alunos.”

6. Consideram que o *feedback* dado pelos vossos colegas poderia ter impacto no vosso trabalho? Como?

“JL – Pode ter ou pode não ter.

LD – Quase sempre. Muito raramente não tem.

SM – Porque as pessoas dão opinião às outras para elas melhorarem. Então assim as pessoas já conseguem melhorar.”

7. Que tipo de comentários é que poderiam fazer a um colega, para o ajudar na sua aprendizagem?

“JL – O colega tem de melhorar a sua escrita, então podemos dizer «Olha acho que deves marcar no PIT escrita de alfabeto, escrita de textos, para melhorar a tua escrita»

SM – Podemos dizer que não precisa de fazer tantas fichas de operações, se o colega tiver mais dificuldades na escrita. Dizer que os colegas não precisam de estar sempre a repetir coisas. Se por exemplo o colega tiver muitas coisas de português e uma de matemática, podemos dizer que devia de marcar mais matemática, como

contagens, ficheiro de operações, número do dia.

LD – Como a SM disse fazer mais matemática porque fez muito português, marcar mais trabalhos porque ainda consegue fazer mais.”

8. Para além destas questões colocadas, têm algo mais a acrescentar?

SM – Acho que não.

LD – Não tenho.

JL – Não.

Anexo R – Guião de entrevista ao DC - estudo

Blocos	Objetivos Específicos	Formação de Questões
I. Legitimação da entrevista.	- Legitimar o entrevistado e motivá-lo; -Garantir a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados.	d) Informar o entrevistado nos sobre tema e os objetivos do trabalho, explicando o que se pretende estudar. e) Solicitar a colaboração do entrevistado, justificando o valor da sua contribuição para o estudo. f) Afirmar que a entrevista não tem qualquer outro fim para além do trabalho académico.
II. <i>Feedback</i>	- Compreender a perspetiva do entrevistado acerca do <i>feedback</i> .	4. Qual o contributo que o <i>feedback</i> pode ter para a aprendizagem dos alunos? 5. Quais são as estratégias que privilegia no <i>feedback</i> que providencia aos seus alunos? 6. Qual o contributo que o <i>feedback</i> entre pares pode ter na aprendizagem dos alunos? 7. Tem como prática utilizar o <i>feedback</i> entre pares na sua lecionação? Se sim, pode-me falar um pouco sobre a forma como o faz? 8. Quais são as maiores dificuldades que os alunos têm ao dar <i>feedback</i> aos colegas? 9. De que forma é possível ajudar os alunos a melhorar o <i>feedback</i> que dão aos colegas?
III. Investigação	- Conhecer as perspetivas do entrevistado relativamente à investigação realizada.	7. O professor acompanhou o trabalho feito em sala no âmbito da presente investigação, pode-me falar um pouco sobre as suas opiniões acerca do trabalho desenvolvido?
VI. Encerramento da entrevista	- Finalizar entrevista; - Agradecimentos.	8. Para além destas questões colocadas, tem algo mais a acrescentar?

		d) Gostaria de expressar o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela informação fornecida.
--	--	---

Anexo S – Transcrição da entrevista ao DC – Estudo

1. Qual o contributo que o *feedback* pode ter para a aprendizagem dos alunos?

“Eu penso que o *feedback* é muito importante para a aprendizagem dos alunos, porque um professor, nomeadamente no 1.ºCEB, está constantemente a dar *feedback* aos seus alunos. Quer seja a nível curricular, quer seja a nível pessoal. Portanto, o *feedback* é fundamental”.

2. Quais são as estratégias que privilegia no *feedback* que providencia aos seus alunos?

“Eu acho que é criando momentos e rotinas em que o *feedback* possa ser o mais diversificado possível, isto é, existir *feedback* oral, *feedback* escrito. Na nossa sala, existem dois momentos em que se privilegia estas duas formas de *feedback*, prendem-se com o TEA, em que o *feedback* pode ser tanto oral como escrito e a nível das apresentações de trabalhos, nas quais os alunos livremente se inscrevem e têm a oportunidade de receber *feedback* de colegas e também do professor”

3. Qual o contributo que o *feedback* entre pares pode ter na aprendizagem dos alunos?

“O *feedback* entre pares é muito importante, na medida em que, por vezes o *feedback* do adulto com algumas crianças, acaba por ser um *feedback* com uma linguagem um bocadinho distante e ao incluir o *feedback* entre pares existe uma linguagem mais próxima. No entanto, com alunos mais novos pode haver algum risco, no sentido em que as crianças podem não distinguir o que é um trabalho com qualidade e acabam por dar *feedback* tendo em conta a amizade ou a relação pessoal com o colega. Contudo, isto tem de ser gerido com alguma eficiência por parte do professor.”

4. Tem como prática utilizar o *feedback* entre pares na sua leção? Se sim, pode-me falar um pouco sobre a forma como o faz?

“Sim, acho que é muito importante este tipo de abordagem, porque a linguagem é mais próxima, por vezes pode até ter mais eficiência, com crianças que podem reagir melhor a um comentário de um par. No entanto, tudo isto tem de ter em conta as idades das

crianças, é necessário um maior cuidado no início da escolaridade, e à medida que os alunos crescem, vão adquirindo estruturas de argumentação e critérios para dar *feedback*, de acordo com as estruturas avaliativas. Progressivamente os alunos vão maturando estas estruturas, e poder de argumentação, para comentar corretamente um trabalho de leitura, de investigação, a apresentação de um texto, ou de um brinquedo. Só assim começam a ser eficientes nos seus comentários, para que este seja válido.”

5. Quais são as maiores dificuldades que os alunos têm ao dar *feedback* aos colegas?

“Numa fase inicial, a maior dificuldade é ao dar *feedback* para orientar a criança em determinadas situações, que devem ser melhoradas e, por vezes, o aluno não tem uma ação preponderante sobre a sua aprendizagem, tendo em conta o *feedback* dado. A maior dificuldade é mesmo fazer com que os alunos compreendam que o *feedback* é um comentário que deve ser tido em conta para melhorar a sua própria aprendizagem.”

Intervenção da estagiária – “E no *feedback* entre pares também sente que esta dificuldade se mantém?”

“Sim, esta dificuldade está sempre muito patente em qualquer *feedback*. Entre pares existe ainda outra dificuldade, que reside nas próprias estruturas do comentário. Evoluir de um registo de *feedback* de «o teu trabalho está giro», para níveis mais completos é complicado, e este tipo de *feedback* mais simples é muito redundante e é necessário trabalhar no vocabulário e nas estruturas de comentários, para o *feedback* evoluir.”

6. De que forma é possível ajudar os alunos a melhorar o *feedback* que dão aos colegas?

“Trabalhar a estrutura com os alunos. É importante também existir o *feedback* de um adulto, para haver diversidade de comentários, até se houver mais adultos na sala, colocar esses adultos a dar *feedback*. Quanto mais diversificado for o *feedback* com o qual os alunos contactam, mais aumentamos o poder de argumentação e as estruturas dos alunos.”

7. O professor acompanhou o trabalho feito em sala no âmbito da presente investigação, pode-me falar um pouco sobre as suas opiniões acerca do trabalho desenvolvido?

“Eu penso que o trabalho que foi desenvolvido por vocês e, nomeadamente, por ti, foi preponderante, na medida em que acabaram por sistematizar mais esse comentário. E, uma vez que, era um comentário escrito, a estrutura acaba por ser mais visível. Portanto eu acho que foi importante, porque tornaste mais sistematicamente o *feedback* entre pares visível para os alunos. Relativamente ao *feedback* do professor, acho que deste continuidade ao que estava a ser feito e tiveram noção da idade dos alunos.”

8. Para além destas questões colocadas, tem algo mais a acrescentar?

“Não”

Anexo T - Lista de alunos da amostra

Código	Idade
CM	7
DT	6
DD	6
IG	6
JL	7
LD	7
LC	6
MV	7
MP	6
SM	7
TB	6

Anexo U – Autorizações do estudo

Caro Encarregado de Educação,

No âmbito do estágio que se insere no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, venho solicitar a sua autorização para a participação do seu educando, num estudo cujo tema proposto será, «*O papel do feedback no sucesso escolar dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*».

O referido estudo, propõe-se a compreender em que medida é que a adaptação de estratégias pedagógicas de *feedback* entre pares se constitui como um fator promotor de sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Para que possa haver um acompanhamento mais próximo e detalhado de todo o processo, solicito ainda a sua autorização para a realização de gravações áudio das interações em aula, bem como para a realização de duas entrevistas, uma inicial e uma final. As gravações obtidas serão exclusivamente utilizadas no âmbito deste estudo.

É de salientar que para a elaboração do estudo supramencionado, não serão, em qualquer momento, utilizados dados pessoais dos alunos.

A sua colaboração e a participação do seu educando são da maior importância para este estudo. Todavia, é de realçar que poderá, em qualquer momento, desistir da participação no estudo.

Muito grata pela sua colaboração e disponibilidade,

Inês Barata.

Selecione com um X a opção sim, se autorizar, e a opção não, caso não autorize.

Sim

Não

Encarregado de Educação

Anexo V – Transcrição das comunicações

Semana de 29/04 a 03/05

Apresentação da CB e da SM (leitura de um texto – 02/05):

TB – “Acho que foi um bocadinho curta, apresentaram um texto um bocadinho curto e acho que podiam fazer um texto um bocadinho maior. Vocês só tiveram uma hesitação, por isso eu acho que treinaram. Também acho que preparam bem a vossa leitura.”

CM “Eu gostei muito do vosso texto, o texto não me parece estar curto. O texto está muito giro, está muito bem feito, gostei que tivesse uma cobra. Eu quando vos vi a apresentar o título em conjunto à turma eu pensei assim «qual é que é a voz de quem?» Porque como leram ao mesmo tempo, eu pensei «elas estão mesmo a ler ao mesmo tempo ou é só uma delas que está a ler?» depois quando vocês começaram a ler achei que o texto ficou engraçado e não percebi muito bem a parte «chocou com a árvore e deitou-se na árvore». Falaram alto, não tiveram quase hesitações, eu não percebi nenhuma hesitação, estavam a ler as duas, não leram o texto ao mesmo tempo, combinaram uma parte, a SM ficou com a maioria das coisas”

Apresentação MP (Leitura 03/05/2024):

TB – “Eu gostei muito da tua apresentação MP, acho que a tua leitura está melhor do que as de antes, acho que tu preparaste esse livro e uma pergunta tu preparaste ou não preparaste?”

MP – “Eu treinei alguns dias, mas só ontem à noite esqueci-me”

TB – “Pronto, mas preparaste é o que importa. Eu ao ver-te a ler assim pensei «ah! A MP acho que treinou mesmo este livro!» e treinaste. Pronto, depois aqui acho que podias ler um bocadinho de nada mais alto, mas consegui ouvir e de resto acho que deves continuar na leitura e acho que tiveste poucas hesitações.”

Apresentação MN (Leitura de textos da sala – 03/05/2024)

LC – “Acho que estiveste bem a ler os textos da sala, acho que só de enganaste dois ou três vezes no mesmo texto e na mesma palavra. Tu leste bem, falaste alto e tu podes treinar um bocadinho mais a leitura no texto da SM”

Semana de 06/05 a 10/05

Apresentação LC (Leitura de livro – 09/05/2024)

MV – “Vi que treinaste, vi na tua apresentação que queres ler e ler muito, acho que estiveste muito bem”

TB – “Eu gostei muito da tua apresentação LC, gostei da tua leitura e eu acho que o Dia das Mães é o dia mais especial que teve mais perto. Tipo hoje, o dia mais especial que teve mais perto foi o Dia da Mãe tu trouxeste esse livro. Gostei das ilustrações também gostei da ideia do DC e que tu seguiste que era ler o ilustrador o escritor e assim. Eu daqui ouvi, mas eu acho que tu podias falar um bocadinho mais alto, acho que podias projetar mais um bocadinho a voz e de resto acho que estás muito bem LC.”

Apresentação MP (brinquedo - 09/05/2024):

CM - “Eu gostei do teu carro-tigre e ele faz isso para baixo porque ele tem os amortecedores, que são tipo molas, nos carros verdadeiros chama-se amortecedores. Mas como é que tu compraste ontem e já tinhas apresentado?”

Estagiária (Inês) – “Marcado a apresentação”

CM – “Sim, marcado a apresentação”

MP – “Eu não sei eu não me lembro de nada. Só me lembro de ele morder a minha mãe”

Estagiária – “Mas a pergunta da CM não foi essa MP. O que a CM te está a perguntar é como é que tu marcaste a tua apresentação para hoje, na segunda-feira, se só compraste o carro ontem.”

DC – “MP o que a CM está a tentar perceber é o que é que tu ias apresentar e não apresentaste”

MP – “Eu não me estou a lembrar de nada”

Estagiária (Carlota) – “Tu disseste que ias apresentar um peluche e até tinha ficado combinado trazeres alguma coisa escrita para a tua apresentação”

MP – “Eu ia trazer outro, mas depois perdi o outro”

Estagiária (Carlota) – “Continua CM”

CM – “As rodas parecem garras”

Estagiária (Inês) – “Sobre a apresentação”

CM – “Acho que falaste alto, mais alto do que tens falado nas outras apresentações e continua a falar nesse nível de voz, porque nas outras apresentações tens falado muito baixinho que não se ouve.”

Apresentação TB (Leitura de livro - 10/05)

LC – “Eu gostei muito da tua leitura. Parece mesmo que treinaste muito, muito muitas vezes. E eu daqui consegui ouvir e gostei da forma como leste a parte em «*plim* está pronto o bolo». Acho que essa leitura foi interessante”

Semana de 13/05 a 17/05

Apresentação CB (Leitura de livro e demonstração de posições de ginástica - 15/05)

SM – “A minha mana também pratica ginástica. Eu tenho um livro igual só que em vez de ser sobre a ginástica é sobre o ballet, porque eu antes andava no ballet. u consegui ouvir, mas podias projetar um bocadinho mais a voz, só mesmo um bocadinho. Leste bem. Tu treinas em casa a ginástica desse livro, ou não?”

CB – “Acho que vou começar a treinar”

SM – “Gostei muito da tua apresentação”

TB – “Eu gostei muito da tua apresentação CB. Eu gostei da ideia de tu treres lido e também teres tentado fazer os exercícios. Eu sei que o «V» é um bocado difícil até aparece na capa e para mim a ver na capa parece mesmo difícil. CB eu também gostei do teu tom de voz acho que tu falaste alto, mas falaste também um bocadinho baixo, acho que podias projetar um bocadinho mais a voz, porque eu sou um dos que está mais longe. CM pensa, os da frente o que é que vão ouvir? Tudo, não é? E os de trás? Se estiveres a sussurrar só os da frente é que ouvem tipo eu não ouvia nada em algumas partes. Gostei do livro, eu acho que é um livro que como és do projeto da ginástica e também gostas de ginástica e trouxeste um livro de ginástica, por isso eu acho que foi uma boa escolha para ti, uma coisa que tu gostas.”

Apresentação AA (pirilampos - 17/05)

TB – “AA eu gostei muito da tua apresentação, nunca vi pirilampos. Já vi em fotos, em desenhos, mas não vi ao vivo, pelo menos vi agora. Enganaste-te numa parte. Ou não sabias muito bem, ou não tinhas decorado muito bem, e eu aí não percebi muito bem.”

AA – “qual?”

TB – “Aquela que repetiste várias vezes”

Estagiária (Inês) – “A parte em que o AA disse que eles não gostam de luzes artificiais?”

TB – “não, a outra, antes”

Estagiária (Inês) – “ah! O AA explicou que eles emitem luz, dão luz, durante o acasalamento”

TB “Sim. Era isso. Eu consegui ouvir, mas podias projetar um bocadinho mais a voz, só mesmo um bocadinho. Acho que tu gostaste de ir ver e tiveste uma boa ideia de trazer à turma uma coisa que já tinhas visto. AA parabéns e acho que deves continuar assim.”

Semana de 20/05 a 24/05

Apresentação DT (partes da bateria – 20/05):

TB – “Eu acho que tu como tens uma bateria e sabes coisas sobre ela, é um instrumento que tens lá em casa, que estás a aprender a tocá-lo, tu ainda não sabes tocar muito bem, não és profissional, mas já sabes as partes todas da bateria. DT eu acho que deves continuar em coisas que gostes e se quiseres acho que podias ir pesquisar um bocadinho mais sobre a bateria e trazeres uma nova apresentação para partilhares.”

LC – “Gostei muito da tua apresentação. O meu pai também tem aulas de bateria. Eu acho que estavas a falar muito baixo, depois começaste a falar mais alto. E gostei muito da tua apresentação e também gosto muito da bateria.”

MV – “Eu gostei muito da tua apresentação. Eu também toco bateria. À primeira falaste um bocadinho baixo, mas depois quando te apercebeste tu começaste a falar mais alto.”

Apresentação CB (leitura de um texto – 22/05):

TB – “Acho que podias ter projetado um bocadinho mais a voz. Gostei da tua leitura”

Estagiária (Inês) – “Porque é que gostaste da leitura?”

TB – “Eu acho que a leitura foi fluente e também tu és boa a ler e a escrever. Acho que agora podias fazer mais textos com outros amigos. Porque acho que andas a apresentar, como se fosse uma balança textos com amigos e textos só tu, acho que estava

mais pesada do lado de textos sozinha. Tenta estar a equilibrar textos só tu e textos com amigos.”

DC – “Porque é que dizes isso?”

TB – “Eu acho que pode fazer com os amigos, porque como à pessoas nós que somos muito bons a ler e a escrever, podemos fazer no TEA um texto em parceria com pessoas que ainda não sabem muito bem ler, e assim nós estamos a ajudar para elas conseguirem evoluir. CB, para terminar parabéns”

DT – “Eu acho que fizeste uma apresentação boa, mas...”

Estagiária (Inês) – “Porque é que achas que a apresentação foi boa?”

DT – “porque ela leu bem, projetou bem a voz e...”

DC – “E mais coisas? O que é que achaste da história em si por exemplo. Era uma história bonita, era uma história interessante?”

DT – “Era uma história interessante, mas só que eu não percebi muito bem os elementos que estavas a dizer, porque tu estavas a falar muito rápido”

Apresentação AP (pequenos livros – 23/05):

CM – “Já percebi que estes são da mesma coleção de outros que já apresentaste. Estes são dos Caricas e têm as palavras e as imagens e acho que tu projetaste mais a voz desta vez, eu consegui ouvir daqui, gostei muito dos teus livros”

TB – “AP, outra vez gostei muito da tua apresentação, eu não percebi no primeiro e no segundo livro uma palavra e AP eu acho que no princípio podias ter explicado à turma qual é o teu preferido. Porque eu não faço ideia nenhuma de quantos livros tens, portanto podias ter dito. AP tu, agora sei que tu gostas desses livros, mas acho que tu consegues apresentar um livro maior. A minha sugestão que te queria dar para a próxima apresentação é que leias mais do que esses livrinhos pequenos. De resto AP, eu aqui ao fundo não te ouvi muito bem, acho que podias projetar um bocadinho mais a voz.”

Apresentação AT (Peluches – 24/05):

JL – “Eu gosto muito que tu presentes peluches. Mas da próxima vez tenta não apresentar outra vez um peluche. Acho que a tua apresentação foi muito gira, tiveste algumas hesitações, é normal. Acho que deves treinar mais para não teres hesitações.”

TB – “AT gostei muito da tua apresentação, eu gostei ainda mais desta do que das outras porque já trouxeste coisas escritas. AT como tu disseste, és uma pessoa que sabes

ler, eu acho que podias agora, fazer outros tipos de apresentações, não só de peluches e AT eu acho que tiveste algumas hesitações a dizer «Caparica»”

Estagiária (Inês) – “E como é que ele poderia melhorar isso?”

TB – “AT o que eu costumo fazer é em casa depois de escrever leio e vejo se tiver dificuldade em «Caparica» fico um tempo a tentar ir treinando sempre essa palavra. Depois voltas ao início e vês se consegues passar por essa palavra bem. AT acho que tens de projetar mais a voz, porque aqui ao fundo eu não oiço muito bem, mas estás de parabéns”

Apresentação MV e GM (Leitura de texto – 24/05):

CM – “Eu gostei muito da vossa apresentação. Eu percebi logo que iam apresentar outro texto da vossa coleção, porque na outra apresentação disseram que ia haver mais textos. O texto foi muito giro, estava engraçado. Mas houve uma coisa que eu não percebi, onde é que eles estavam na loja, como no outro texto, ou neste já estavam em casa? É que vocês não disseram então fiquei confusa. Falaram um pouco baixo, o GM devia de tirar o caderno da frente da cara para se ouvir melhor.”

Apresentação SM e MC (Leitura de texto – 24/05):

TB – “Gostei muito da vossa apresentação. O título foi parecido com o livro verdadeiro, mas a história foi só uma ou duas partes parecida com o livro, de resto tudo inventado, eu acho que vocês tiveram a preparar este texto bem, não tiveram hesitações. Eu ouvi-vos, nessa parte da voz, acho que não precisam de melhorar eu ouvi-vos. Eu acho que vocês treinaram, porque quando apresentamos com um par e lemos ao mesmo tempo fica um bocado difícil de gerir, mas vocês, acho que não tiveram essa parte, portanto eu acho que treinaram bem, e parabéns.”

Anexo Y – Tabelas de registo e de contagem da integração do *feedback*

Integração do *feedback* de 29/04:

	CM	DT	IG	JL	LD	LC	MV	MP	SM	TB
Sim		X		X		X	X	X	X	X
Não	X									
Não Observável			X		X					

Nota: Realizado pela autora

	Contagens
Sim	7
Não	1
Não Observável	2

Nota: Realizado pela autora

Integração do *feedback* de 06/05:

	CM	DT	IG	JL	LD	LC	MV	MP	SM	TB
Sim	X	X		X	X	X			X	
Não							X			
Não Observável			X					X		X

Nota: Realizado pela autora

	Contagens
Sim	6
Não	1
Não Observável	3

Nota: Realizado pela autora

Integração do *feedback* de 13/05:

	CM	DT	IG	JL	LD	LC	MV	MP	SM	TB
Sim				X	X		X		X	
Não			X			X				
Não Observável	X	X								X

Nota: Realizado pela autora

	Contagens
Sim	4
Não	2
Não Observável	3

Nota: Realizado pela autora

Integração do *feedback* de 27/05:

	CM	DT	IG	JL	LD	LC	MV	MP	SM	TB
Sim					X		X	X	X	X
Não			X	X		X				
Não Observável		X								

Nota: Realizado pela autora

	Contagens
Sim	5
Não	3
Não Observável	1

Nota: Realizado pela autora

Anexo X – Tabelas de registo e de contagem de categorias e subcategorias à primeira pergunta de entrevista aos alunos.

Pergunta 1 - "O que é para vocês a avaliação?" - Inicial					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (Subcategoria)	Frequência (Categoria)
Funções da avaliação	Planeamento	"Pôr as coisas que nós queremos fazer"	DT	1	8
	Atribuir uma nota	"Dar uma nota"	MV	2	
		"acho que é uma nota"	IG		
	Autoavaliação	"É ver o que fizemos"	TB	2	
		"Se não fizermos marcamos um X, se fizemos fazemos um certinho."	LC		
	Avaliar tarefas	"É avaliar o que nós fizemos, bem ou mal"	SM	2	
		"É avaliar o que nós fizemos e depois vocês no final, nas reuniões de pais avaliam "	JL		
Dar opinião	"Avaliar é dar a nossa opinião, dizer o que nós achamos que os outros fizeram, bem ou mal"	LD	1		

Nota: Realizado pela autora

Pergunta 1 - "O que é para vocês a avaliação?" - Final					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (Subcategoria)	Frequência (Categoria)
Funções da avaliação	Autoavaliação	"tu tens uma coisa fazes durante muito tempo, depois tens de avaliar para saber o que é que tu fizeste e o que é que tu não fizeste"	CM	4	10
		"Pois é, é isso" (<i>Concordou com CM</i>)	IG		
		"E avaliar é ver se eu trabalhei bem ou não"	LC		
		"temos lá um retângulo para nós escrevermos o que achamos do nosso TEA "	TB		
	Avaliação do docente	"Lá também tem um outro retângulo, que os adultos nos dão comentários"	TB	1	
	Dar opinião	"Dar opinião sobre o que é que achamos do que elas fizeram"	LD	1	
	Sugestões de melhoria	"dizer às pessoas o que é que elas têm de bom, de mau, o que é que precisam de fazer"	JL	2	
		"Dizer o que é que elas precisam de melhorar"	SM		
	Feedback entre pares	"nós temos o papel que tu nos dás para avaliar os outros e nós avaliamos. "	LC	2	
		"o <i>feedback</i> , que também é avaliar, mas em vez de ser um adulto é um menino para outro menino"	TB		

Nota: Realizado pela autora

Anexo Z – Tabelas de registo e de contagem de categorias e subcategorias à segunda pergunta de entrevista aos alunos.

Pergunta 2 "Para vocês, quem é que pode avaliar? - Inicial					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (Subcategoria)	Frequência (Categoria)
Quem avalia	Professores	"Vocês, os professores"	JL	1	6
	O próprio aluno	"Eu"	DT	1	
	Os alunos	"Nós todos podemos avaliar"	LC	2	
		"Podemos avaliar os nossos amigos"	TB		
	Professores e alunos	"Essas pessoas podem ser professores, colegas, diretores"	MV e IG	2	
		"E nós também. Primeiro somos nós, os alunos, e depois os adultos ajudam se os alunos precisarem"	SM		

Nota: Realizado pela autora

Pergunta 2 "Para vocês, quem é que pode avaliar? - Final					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (Subcategoria)	Frequência (Categoria)
Quem avalia	Professores	"Eu acho que é só os adultos"	DT	1	8
	Os alunos	"Nós, os colegas"	IG	1	
	Professores e alunos	"nós a nós próprios (...) os adultos"	CM	6	
		"Qualquer pessoa"	LC		
		"Os adultos e os colegas"	TB		
		"As pessoas da sala"	SM		
		"Os colegas, os professores"	JL		
		"Qualquer pessoa"	LD		

Nota: Realizado pela autora

Anexo AA – Tabelas de registo e de contagem de categorias e subcategorias à terceira pergunta de entrevista aos alunos.

Pergunta 3 "Açam que a avaliação pode contribuir para a vossa aprendizagem? - Inicial					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (subcategoria)	Frequência (Categoria)
Contributos da avaliação para a aprendizagem	Melhorar o desempenho	"Pode. Porque assim nós podemos melhorar"	SM	4	5
		"Sim" (<i>Concordou com SM</i>)	LD		
		"Eu acho que sim, porque quando fazemos o <i>feedback</i> (...) Se eu escrever aí e depois der ao DT, ele sabe o que é que pode fazer"	TB		
		"Porque depois podemos melhorar"	IG		
	Aprender	"Mas acho que se temos isto, ele pode aprender a trabalhar essas coisas, ta a ajudar"	TB	1	

Nota: Realizado pela autora

Pergunta 3 "Açam que a avaliação pode contribuir para a vossa aprendizagem? - Final					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (subcategoria)	Frequência (Categoria)
Contributos da avaliação para a aprendizagem	Melhorar o desempenho	"No <i>feedback</i> aquele quadradinho e o retângulo grande dos comentários, nós estamos a dar um comentário, para o que o colega deve melhorar"	TB	3	7
		"É para aprendermos melhor"	LD		
		"a avaliação ajuda-nos a melhorar coisas"	SM		
	Melhorar a leitura e a escrita	"se nós temos de melhorar a nossa letra, ou a nossa leitura. E como nós não sabemos não fazemos. Mas os amigos que sabem que nós temos de fazer dizem-nos"	JL	1	
	Realizar mais tarefas	"Porque nós descobrimos que fizemos mais trabalhos e temos de marcar mais trabalhos da próxima vez"	CM	3	
			"pois é isso" (<i>Concordou com CM</i>)		
"se ele estiver a marcar poucos trabalhos, dizemos ao colega que pode marcar mais trabalhos"			TB		

Nota: Realizado pela autora

Anexo AB – Tabelas de registro e de contagem de categorias e subcategorias à quarta pergunta de entrevista aos alunos.

Pergunta 4 "O que é para vocês o <i>feedback</i> "? - Inicial					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registro	Contexto	Frequência (Subcategoria)	Frequência (Categoria)
O que é o <i>feedback</i>	Avaliação do PIT	" <i>Feedback</i> é aquilo que nós estamos a avaliar o PIT aos colegas"	TB	1	7
	Avaliação	"é uma avaliação"	MV	4	
		"é uma avaliação para os outros"	IG		
		"é isso" (<i>concordou com IG</i>)	MP		
		"Tu avaliases outro colega num papel, que serve para fazer isso mesmo"	LD		
	Apreciação do desempenho	" <i>Feedback</i> é quando nós dizemos se o outro está a fazer mal, está a fazer bem"	LC	2	
		"dizer se ele fez bem as coisas"	SM		

Nota: Realizado pela autora

Pergunta 4 "O que é para vocês o <i>feedback</i> "? - Final					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registro	Contexto	Frequência (Subcategoria)	Frequência (Categoria)
O que é o <i>feedback</i>	Avaliação do PIT	"vêm o PIT o antigo e dizem «ah não trabalhou as suas dificuldades»"	SM	1	8
	Avaliação	"para mim o <i>feedback</i> é avaliar os outros"	TB	3	
		"Eu concordo com o TB"	LC		
		"É um comentário que nos avalia"	LD		
	Melhorar a qualidade do desempenho	"É para os outros colegas dizerem o que é que temos a melhorar"	IG	4	
		"Sim" (<i>Concordou com IG</i>)	MP		
		"é um comentário de uma pessoa que nos está a avaliar e aí nós sabemos que temos de melhorar essas coisas e sabemos que temos de fazer melhor"	LD		
	"É um comentário a dizer o que temos de melhorar"	JL			

Nota: Realizado pela autora

Anexo AC – Tabelas de registo e de contagem de categorias e subcategorias à quinta pergunta de entrevista aos alunos.

Pergunta 5 "Em sala de aula, quem é que vos pode dar <i>feedback</i> ?" - Inicial					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (Subcategoria)	Frequência (Categoria)
Quem pode dar <i>feedback</i>	Professores	"Os professores"	IG	4	6
		"Os professores"	LC		
		"Os professores"	TB		
		"Os professores"	SM		
	Professores e alunos	"Mas os colegas também" (<i>Complemento à resposta de IG</i>)	MV	2	
		"E os colegas também nos podem dar <i>feedback</i> " (<i>Complemento à resposta de SM</i>)	LD		

Nota: Realizado pela autora

Pergunta 5 "Em sala de aula, quem é que vos pode dar <i>feedback</i> ?" - Final					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (Subcategoria)	Frequência (Categoria)
Quem pode dar <i>feedback</i>	Professores	"Pode ser os adultos"	MC	2	8
		"Para mim é só os adultos"	TB		
	Os colegas	"Os amigos"	MP	2	
		"Os amigos"	JL		
	Professores e alunos	"Os colegas, os adultos"	DT	4	
		"Também pode ser as auxiliares" (<i>Complemento à resposta de DT</i>)	LC		
		"É quase sempre os adultos, mas também pode ser as crianças às outras crianças"	SM		
		"Os professores e os alunos"	LD		

Nota: Realizado pela autora

Anexo AD – Tabelas de registo e de contagem de categorias e subcategorias à sexta pergunta de entrevista aos alunos.

Pergunta 6 "Consideram que o <i>feedback</i> dado pelos vossos colegas poderia ter impacto no vosso trabalho? Como?" – Inicial					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (subcategoria)	Frequência (Categoria)
Impacto do <i>feedback</i> no trabalho individual	Melhorar o próprio trabalho	"eu escrevo lá, e se eu achar que estou a marcar poucos trabalhos desses, eu também posso começar a fazer o que escrevo para os outros."	TB	3	6
		"os outros podem ter mais informação, porque estão a dizer aos outros colegas para melhorar, mas também podem melhorar isso e podem fazer o mesmo"	IG		
		"como tu pensaste que ele devia de fazer isso, tu também deves fazer"	LC		
	Melhorar o trabalho do colega	"Até podem trabalhar em conjunto, vão se juntar e melhorar."	IG	3	
		"Pode melhorar, se a pessoa fez muito mal, o colega avisa-a e depois ela pode melhorar"	SM		
		"o DC avisou os meninos para fazerem a letra melhor e eles aperceberam-se que estavam a fazer a letra um pouco pior e tentou melhorar."	JL		

Nota: Realizado pela autora

Pergunta 6 "Consideram que o <i>feedback</i> dado pelos vossos colegas poderia ter impacto no vosso trabalho? Como?" - Final					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (subcategoria)	Frequência (Categoria)
Impacto do <i>feedback</i> no trabalho individual	Melhorar o trabalho do colega	"o <i>feedback</i> onde ajuda mais é no retângulo que diz «para a próxima semana sugiro que...». Depois nós escrevemos e depois temos lá a tabela que também ajuda o colega porque ele vê que não fez aquilo bem e pode tentar melhorar"	TB	3	8
		"Sim concordo com o TB"	LC		
		"Porque as pessoas dão opinião às outras para elas melhorarem. Então assim as pessoas já conseguem melhorar"	SM		
	Evoluir	"Sim, porque sabemos mais ou menos o que temos de fazer, aprendemos mais com eles, porque eles dão-nos coisas (...) nós aprendemos e na próxima estamos atentos e conseguimos ir evoluindo"	CM	2	
		"Sim" (<i>Concordou com CM</i>)			
	Não específica o tipo de impacto	"Pode ter ou pode não ter"	JL	3	
		"Quase sempre. Muito raramente não tem"	LD		
"Eu acho que ajuda também"		DT			

Nota: Realizado pela autora

Anexo AE – Tabelas de registo e de contagem de categorias e subcategorias à sétima pergunta de entrevista aos alunos.

Pergunta 7 "Que tipo de comentários é que poderiam fazer a um colega, para o ajudar na sua aprendizagem?" - Inicial					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (subcategoria)	Frequência (Categoria)
Tipo de comentários	Empenhamento	"podemos dizer que, ele pode não conversar muito ao lado, pode menos silêncio, quer dizer, mais silêncio, e acho que deve estar mais concentrado"	LC	2	9
		"faz mais silêncio, fica mais concentrado nos trabalhos e não estejas a conversar muito ao lado"	TB		
	Ritmo de trabalho	"Podemos dizer tipo, marca menos trabalhos, marca mais trabalhos"	TB	3	
		"imagina que um amigo fez muito poucos trabalhos. Nós podemos dizer assim, acho que podes fazer mais trabalhos"	SM		
		"esforçar-se para trabalhar mais rápido, esforçar-se o máximo para focar mais "	LD		
	Reforço positivo	"disse-me que eu estava bem e que tinha de continuar assim"	IG	1	
	Conteúdos	"Acho que ela devia ter dito o que tens de fazer mais"	MV	3	
		"marca mais estudo do meio, faz mais matemática, faz mais português"	TB		
		"«olha eu vi o teu PIT e podias marcar mais leitura ou mais escrita de textos"	JL		

Nota: Realizado pela autora

Pergunta 7 "Que tipo de comentários é que poderiam fazer a um colega, para o ajudar na sua aprendizagem?" - Final					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Contexto	Frequência (subcategoria)	Frequência (Categoria)
Tipo de comentários	Empenhamento	"imagina que ele está sempre a conversar ao lado, imagina, e em vez de estar concentrado nos trabalhos, eu naquele retângulo do <i>feedback</i> posso escrever «para melhoraes podes não estar a falar ao lado e concentra-te mais nos trabalhos»"	LC	1	9
	Ritmo de trabalho	"Nós dizemos eu acho que podes conversar menos ao lado, porque se não, não consegues acabar o PIT, e o nosso objetivo é acabar o que nós marcamos o PIT e se conseguirmos ainda fazer mais trabalhos"	TB	2	
		"marcar mais trabalhos porque ainda consegue fazer mais"	LD		
	Conteúdos	"Dizer deves fazer assim e assim. E também tens de melhorar nisto, treinar mais, fazer mais disto, fazer menos disto"	CM	6	
		"É para tentar ajudar o outro a melhorar o seu trabalho, a escrita, a leitura (...) Tem de trabalhar em outras coisas que tenha dificuldades"	IG		
		"porque os trabalhos que nós devíamos de marcar é os que nós temos dificuldade"	TB		
		"O colega tem de melhorar a sua escrita, então podemos dizer «Olha acho que deves marcar no PIT escrita de alfabeto, escrita de textos, para melhorar a tua escrita»"	JL		
	"Podemos dizer que não precisa de fazer tantas fichas de operações, se o colega tiver mais dificuldades na escrita. Dizer que os colegas não precisam de estar sempre a repetir coisas. Se por exemplo o	SM			

	colega tiver muitas coisas de português e uma de matemática, podemos dizer que devia de marcar mais matemática, como contagens, ficheiro de operações, número do dia"		
	"Como a SM disse fazer mais matemática porque fez muito português"	LD	