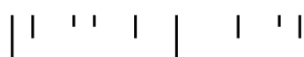


# A definição partilhada de critérios de avaliação da participação como potenciadora do envolvimento dos alunos do 1.º e 2.º ciclos

Joana Gregório

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 Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2024-2025



# A definição partilhada de critérios de avaliação da participação como potenciadora do envolvimento dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos

Joana Gregório

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 Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Tiago Tempera

Júri

Presidente: Professor Doutor Carlos Luz  
Arguente: Professora Doutora Isabel Alexandre  
Orientador: Professor Doutor Tiago Tempera

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

# AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Este Projeto é o culminar de uma experiência de cinco anos, nos quais aprendi e descobri o que quero fazer para o resto da minha vida. Descobri que não quero “só” ser professora. Quero cuidar, aprender, investigar, orientar...

Foi uma fase muito desafiante e não poderia estar mais grata por este fim. Foi difícil e desafiante na maioria dos momentos, mas fez-me descobrir que sou mais forte do que aquilo que pensava. Claro que não conseguiria sozinha. Todas as pessoas que se cruzaram comigo ao longo destes anos, tanto a nível pessoal como profissional e académico tiveram um papel fundamental neste percurso.

Primeiro quero agradecer à minha família por todo o suporte que me deram. Por terem sido um lugar de segurança, conforto, inspiração e oportunidades em todos os momentos. Aos meus pais, ao Vicentinho e ao Gonçalo que foram o meu porto seguro, que me deram motivação para continuar e acreditaram em mim quando eu mais precisei. À minha mãe, um especial obrigada por ser a inspiração e o caminho que eu procuro nesta profissão. Por me dar um exemplo desde pequena do que é ser professor e me orientar em cada passo. Agora para além de família, seremos colegas.

Aos meus amigos por serem o meu desafogo emocional. Que mesmo não sendo desta área, sempre acreditaram na minha capacidade de ser uma boa professora.

Um agradecimento especial à Kika, que sem dúvida determinou o meu percurso nesta instituição. Sem ela nada seria igual. Dizem que os professores são melhores em colaboração e em equipa e ela é a prova disso. Obrigada por me segures quando mais precisava e por me ouvires em todos os momentos. À Bruna que foi um ombro amigo e um abraço caloroso em diversos momentos. Sei que o nosso trabalho em equipa não acaba aqui, o que me deixa menos assustada com o futuro.

Um agradecimento ao Professor Tiago Tempera, por toda a orientação e disponibilidade tanto neste momento como ao longo do curso. Ter uma orientação cuidada e presente foi sem dúvida crucial neste percurso. Obrigada por ser um grande exemplo do que é ser professor.

Não posso deixar de agradecer a todos os alunos e professores que me proporcionaram momentos de aprendizagem ao longo de todos os estágios deste curso.

Obrigada por me deixarem aprender e me ensinarem tanto. Foram sem dúvida cruciais para que eu percebesse que estava no caminho certo.

Por fim, agradeço a todas as crianças que passaram por mim neste percurso, incluindo o meu irmão. Obrigada por serem inspiração todos os dias e me ensinarem a ser melhor profissional. Espero ajudar-vos a serem felizes!

*“Quando olho para uma criança, ela inspira-me dois sentimentos: ternura pelo que é, e respeito pelo que possa ser”- Jean Piaget*

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

A presente investigação foi desenvolvida a partir da prática desenvolvida numa turma do 1.º ano e em duas turmas do 6.º ano e teve como objetivo entender de que forma a definição partilhada de critérios de avaliação da participação pode potenciar o envolvimento dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos. Na primeira parte do estudo é realizada uma caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidas tanto numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo, na qual foi desenvolvido um projeto relacionado com a gestão democrática de conflitos, como em duas turmas de 6.º ano do 2.º Ciclo, nas quais foi desenvolvido um projeto acerca da mobilização de metodologias ativas. Por fim é feita uma análise das mesmas. De seguida, na segunda parte, é apresentada a investigação. Esta foi desenvolvida numa turma de 1.º ano e em duas turmas de 6.º ano, tendo sido contruídas, em conjunto com os alunos, critérios de avaliação do envolvimento em sala de aula. No 1.º Ciclo, os critérios foram definidos para listas de verificação e no 2.º Ciclo para rubricas de avaliação. Para tal, foi realizado um estudo qualitativo e exploratório, enquadrado num paradigma interpretativo. As técnicas de recolha de dados mobilizadas foram a observação participante da investigadora; observação indireta e inquérito por entrevista em grupo focal. Os resultados indicam que a utilização de listas de verificação e rubricas de avaliação melhora a autorregulação e desempenho dos alunos e que a definição partilhada dos critérios contribuiu para o envolvimento dos mesmos na sua própria avaliação. Conclui-se que a definição partilhada de rubricas de avaliação promove o envolvimento dos alunos, ao estimular a autorreflexão, a autorregulação e a consciência crítica sobre a aprendizagem. Apesar de alguns constrangimentos, os resultados demonstram que, quando integradas de forma participativa e contínua, estas ferramentas potenciam a autonomia e a responsabilidade dos alunos, contribuindo para a melhoria do seu desempenho e envolvimento nas atividades letivas.

**Palavras-chave:** envolvimento; rubricas de avaliação, listas de verificação; avaliação formativa; autoavaliação

# ABSTRACT

| " | | | " |

This research was developed based on practices carried out in a 1<sup>st</sup> grade class and two 6<sup>th</sup> grade classes, with the aim of understanding how the shared definition of participation assessment criteria can enhance student engagement in the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycles of basic education. In the first part of the study there's a characterization of the pedagogical practices developed in a 1<sup>st</sup> grade class of the 1<sup>st</sup> cycle, where there was implemented a project about democratic management of conflicts, and in two 6<sup>th</sup> grade classes of the 2<sup>nd</sup> cycle, where there was developed a project about active learning methodologies. At the end there is an analyse about them. Followed, in the second part, it's presented the investigation. The investigation involved the collaborative construction of engagement assessment criteria with students using checklists in the 1<sup>st</sup> cycle and assessment rubrics in the 2<sup>nd</sup> cycle. A qualitative and exploratory study was conducted within an interpretive paradigm. Data collection techniques included participant observation by the researcher, indirect observation, and focus group interviews. The results indicate that the use of checklists and assessment rubrics improves students' self-regulation and performance, and that the shared definition of criteria contributed to their engagement in the self-assessment process. It is concluded that the shared definition of assessment rubrics promotes student engagement by encouraging self-reflection, self-regulation, and critical awareness of learning. Despite some constraints, the results show that, when implemented in a participatory and consistent way, these tools promote students' autonomy and responsibility, ultimately improving their performance and involvement in classroom activities.

**Keywords:** engagement; assessment rubrics, checklists; formative assessment; self-evaluation

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução .....	1
Parte I.....	4
1. Descrição Sintética da Prática Pedagógica Desenvolvida no 1.º CEB .....	5
1.1. Caracterização Sumária da Instituição Cooperante.....	6
1.2. Caracterização do Grupo Turma.....	7
1.3. Problematização dos Dados Recolhidos e Identificação da Problemática de Intervenção .....	8
1.4. Estratégias Globais de Intervenção .....	9
1.5. Avaliação .....	11
2. Descrição Sintética da Prática Pedagógica Desenvolvida no 2.º CEB .....	13
2.1. Caracterização Sumária da Instituição Cooperante.....	13
2.2. Caracterização do Grupo Turma.....	15
2.3. Problematização dos Dados Recolhidos e Identificação da Problemática de Intervenção .....	16
2.4. Estratégias Globais de Intervenção .....	17
3. Análise crítica da Prática ocorrida em ambos os Ciclos .....	20
Parte II .....	26
4. Apresentação do estudo .....	27
5. Fundamentação Teórica .....	30
5.1. O envolvimento nas atividades curriculares .....	31
5.2. Avaliação .....	32
5.3. As rubricas de avaliação.....	35
5.4. A autoavaliação como forma de autorregulação.....	37
6. Metodologia .....	41
6.1. Caracterização dos participantes do estudo.....	42
6.2. Opções Metodológicas .....	43
6.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	46

6.4.	Técnicas de análise de dados.....	50
6.5.	Princípios éticos .....	52
7.	Resultados .....	53
7.1.	Autoavaliação dos alunos relativamente ao seu envolvimento em sala de aula .....	54
7.2.	As rubricas de avaliação na autorregulação do envolvimento dos alunos nas atividades letivas .....	59
7.3.	Perceção dos alunos relativamente ao envolvimento em sala de aula.....	69
8.	Conclusões .....	76
	Reflexão Final.....	82
	Referências.....	85
	Anexos .....	91
	Anexo A- Grelhas de avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos (1.º ano).....	92
	Anexo B- Taxa de sucesso dos objetivos do PI (1.º CEB).....	116
	Anexo C- Taxa de sucesso dos objetivos do PI (2.º CEB).....	122
	Anexo D- Guião da entrevista em grupo focal 2.º CEB .....	127
	Anexo E- Guião da entrevista em grupo focal 1.º CEB.....	130
	Anexo F- Exemplar não preenchido do Consentimento Informado .....	134
	Anexo G- Notas de Campo 1.º Ciclo .....	137
	Anexo H- Lista de Verificação 1.º Ciclo .....	142
	Anexo I- Notas de Campo 2.º Ciclo (6ºC).....	144
	Anexo J- Rubrica de avaliação 2.º Ciclo (6ºC).....	148
	Anexo K- Notas de Campo 2.º Ciclo (6ºH) .....	151
	Anexo L- Rubrica de avaliação 2.º Ciclo (6ºH).....	154
	Anexo M- Preenchimento individual das listas de verificação 1.º Ciclo.....	156
	Anexo N- Preenchimento individual das rubricas de avaliação 2.º Ciclo (6ºC).....	159
	Anexo O- Preenchimento individual das rubricas de avaliação 2.º Ciclo (6ºH).....	161
	Anexo P- Análise de conteúdo entrevista em grupo focal 1.º Ciclo .....	163
	Anexo Q- Análise de conteúdo entrevista em grupo focal 2.º Ciclo (6ºC).....	169
	Anexo R- Análise de conteúdo entrevista em grupo focal 2.º Ciclo (6ºH).....	174

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Comparação da avaliação feita pelos alunos em dois momentos distintos (1.ºCEB).....	58
<b>Figura 2.</b> Comparação da avaliação feita pelos alunos em dois momentos distintos (6.ºC).....	62
<b>Figura 3.</b> Comparação da avaliação feita pelos alunos em dois momentos distintos (6.ºH).....	66

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Técnicas e instrumentos de recolha de dados e respetivos objetivos específicos.....	46
<b>Tabela 2.</b> Comparação entre os parâmetros assinalados pelos alunos e a avaliação da investigadora no primeiro momento (1.º CEB).....	60
<b>Tabela 3.</b> Comparação entre os parâmetros assinalados pelos alunos e a avaliação da investigadora no segundo momento (1.º CEB).....	61
<b>Tabela 4.</b> Comparação entre os parâmetros assinalados pelos alunos e a avaliação da investigadora no primeiro momento (6º C).....	64
<b>Tabela 5.</b> Comparação entre os parâmetros assinalados pelos alunos e a avaliação da investigadora no segundo momento (6ºC).....	64
<b>Tabela 6.</b> Comparação entre os parâmetros assinalados pelos alunos e a avaliação da investigadora no primeiro momento (6º H).....	68
<b>Tabela 7.</b> Comparação entre os parâmetros assinalados pelos alunos e a avaliação da investigadora no segundo momento (6ºH).....	68

## **Lista de Abreviaturas**

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CEF- Cursos de Educação e Formação

EFA- Educação e Formação de Adultos

PI- Projeto de Intervenção

PTT- Professora Titular de Turma

UC- Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Esta UC tem como principal propósito mobilizar conhecimentos teóricos em práticas em contextos diversificados, essenciais para a prática profissional futura.

Inicialmente ocorreu uma prática de ensino em dois contextos distintos: duas turmas do 2.º CEB e uma turma do 1.º CEB. Desta forma, garante-se a reflexão acerca da prática realizada, seguindo-se uma investigação com base na mesma. Torna-se, então evidente, a importância de refletir sobre a prática para identificar aspetos a manter, melhorar ou repensar em futuras intervenções educativas.

A investigação decorreu no âmbito da prática no 1.º CEB e no 2.º CEB e partiu da necessidade identificada nestes contextos de ampliar a visão de avaliação dos alunos, introduzindo o conceito de autoavaliação e reforçando o envolvimento dos alunos nas atividades letivas. Assim, delineou-se uma investigação centrada na definição partilhada de critérios de avaliação do envolvimento, tendo como finalidade entender: *De que forma a definição partilhada de rubricas de avaliação de participação, influencia o envolvimento dos alunos nas atividades letivas?*

Desta forma, através da construção colaborativa de rubricas de avaliação e listas de verificação, pretendeu-se que os alunos compreendessem melhor os objetivos de aprendizagem e os critérios pelos quais seriam avaliados, enquanto se responsabilizavam pelo seu desempenho e avaliação.

O relatório organiza-se em duas partes principais. A primeira parte inclui uma descrição dos contextos de prática de ensino supervisionada, com a respetiva caracterização das turmas, problemáticas observadas, objetivos definidos e estratégias implementadas. A segunda parte é dedicada à investigação, contemplando: (i) A apresentação do estudo, que reflete o tema objeto de estudo assim como os respetivos objetivos e questões de investigação; (ii) A fundamentação teórica, na qual são mobilizados diferentes autores que abordam o tema da investigação, construindo um quadro teórico para sustentar o estudo; (iii) A metodologia, para uma apresentação clara

das opções metodológicas tais como os princípios éticos da investigação e a caracterização dos participantes; (iv) A análise e discussão dos resultados, na qual são apresentados e discutidos mobilizando o quadro teórico, os resultados obtidos ao longo da investigação; (v) As conclusões finais, para uma apresentação sucinta das conclusões da investigação e de possíveis constrangimentos observados.

Por fim, surge uma reflexão final acerca do processo investigativo e da unidade curricular, comparando os conhecimentos adquiridos com a prática profissional futura.

Parte I

| | ' ' | | ' ' |

1. Descrição Sintética da  
Prática Pedagógica  
Desenvolvida no 1.º CEB

| " | | " |

O presente capítulo visa apresentar uma descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este trabalho resultou da observação e intervenção pedagógica realizada numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o propósito de implementar um Projeto de Intervenção (PI) focado na gestão de conflitos e no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Através da análise e problematização dos dados recolhidos, serão caracterizadas as finalidades educativas da instituição cooperante, o grupo turma, bem como a problemática de intervenção, os objetivos gerais, as estratégias globais e os processos de avaliação e regulação implementados. Ao longo de todo o estágio foram recolhidos dados: Entrevista (transcrição do debate com os alunos); Observação indireta (grelhas de observação e produções dos alunos), Observação direta (notas de campo) e análise documental (documentos oficiais do Agrupamento).

### **1.1. Caracterização Sumária da Instituição Cooperante**

A prática de estágio foi realizada numa escola pública localizada em Oeiras, inserida num agrupamento de escolas que abrange diferentes ciclos de ensino. A instituição apresenta uma dimensão considerável, com vinte e uma salas de aula, três ginásios, uma sala de informática, uma biblioteca e um laboratório, o que demonstra um bom suporte infraestrutural para as atividades educativas. É de salientar a acessibilidade da escola, com elevador disponível, e a sua inclusividade, evidenciada pela presença de um assistente operacional com deficiência visual.

O agrupamento ao qual a escola pertence integra cinco estabelecimentos de ensino e pauta-se pelo lema "Aprender para crescer e construir". O seu Projeto Educativo defende a implementação de atividades que visem tornar os alunos livres, autónomos, respeitosos, comprometidos e com espírito crítico. Um dos pilares deste projeto é a promoção da integração de alunos que beneficiam de medidas seletivas, visando a sua inclusão na sociedade. A escola, para além do Projeto Educativo do Agrupamento, está ativamente envolvida em iniciativas relacionadas com a sustentabilidade, incentivando os alunos a reciclar e a cuidar do Planeta. Adicionalmente, participa no projeto escolar "Sentir Mais",

que aborda temas relacionados com as atitudes e emoções dos alunos, auxiliando-os na sua gestão e compreensão.

No que concerne à caracterização organizacional e pedagógica, existe um forte trabalho colaborativo entre os docentes, com reuniões quinzenais por ano de escolaridade para partilha de dificuldades, recursos e ideias de atividades, o que fomenta a troca de experiências e o desenvolvimento profissional contínuo. Apesar da liberdade pedagógica, os professores têm a obrigatoriedade de realizar testes semestrais unificados por ano de escolaridade, elaborados em colaboração. Contudo, a Professora Titular de Turma (PTT) privilegia a avaliação contínua, baseada na observação direta e na concretização de tarefas, com ênfase na oralidade, dado o ano de escolaridade. As rotinas da turma são, de forma geral, pouco estruturadas, com exceção da ida semanal à biblioteca, e algumas atividades, como Educação Física e Oficina Coral, que são lecionadas por entidades externas.

## **1.2. Caracterização do Grupo Turma**

A turma de 1.º ano na qual o estágio foi desenvolvido é composta por 24 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, com a presença de um aluno do Brasil, uma aluna da Rússia e um aluno da Ucrânia. Este último apresenta fortes dificuldades na comunicação em Português, apesar de já dominar a leitura e a escrita.

No que respeita aos níveis de desenvolvimento, a turma apresenta uma acentuada heterogeneidade. Embora não existam casos confirmados de alunos com medidas educativas seletivas, a PTT expressou preocupação com quatro alunos: dois já beneficiam de acompanhamento psicológico, e os outros dois foram sinalizados por dificuldades de aprendizagem. Adicionalmente, uma criança foi diagnosticada com hiperatividade e défice de atenção, e sete alunos apresentam alterações ao nível da fala, sendo que apenas quatro são acompanhados por Terapeutas da Fala. A decisão de não acompanhamento dos restantes deve-se à opção das famílias, que consideram ser um sinal de imaturidade que será superado com o crescimento.

Em termos de aprendizagens e dificuldades identificadas, as competências cognitivas da turma revelam uma heterogeneidade significativa nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio. A maioria dos alunos encontra-se ainda a iniciar o processo de aquisição da leitura e demonstra consideráveis dificuldades em Matemática, tanto no cálculo mental como na resolução de problemas simples. As grelhas de avaliação diagnósticas das aprendizagens dos alunos (Anexo A) confirmam este panorama.

A turma possui potencialidades importantes. Os alunos demonstram motivação para as Artes e Educação Física, e por vezes demonstram querer descobrir e aprender coisas novas, especialmente quando colocados no centro da sua própria aprendizagem. Apresentam uma boa capacidade argumentativa, com potencial para discussões e debates sobre temas do seu interesse. Apesar de alguns comportamentos desestabilizadores, o comportamento em sala de aula é, de forma geral, adequado. O espaço escolar, com a sala de aula a ter acesso direto ao recreio, constitui uma grande potencialidade, facilitando a realização de atividades ao ar livre, que é um dos fatores que motiva os alunos para as atividades escolares.

Contudo, as fragilidades da turma estendem-se às competências sociais e à motivação por algumas áreas do saber. Os alunos demonstram pouca autonomia, requerendo frequentemente instruções e apoio nas tarefas diárias e em sala de aula, onde a maioria das atividades é realizada em grande grupo, limitando a experimentação autónoma. A ausência de rotinas semanais e diárias acentua esta falta de autonomia. Observa-se também a insegurança em alguns alunos e a ocorrência frequente de atitudes agressivas e conflitos entre pares, especialmente durante o recreio. A falta de hábitos de leitura e de rotinas de educação literária são outras fragilidades notórias, que contribuem para a heterogeneidade nas competências cognitivas e para a desmotivação em certas áreas.

### **1.3. Problematização dos Dados Recolhidos e Identificação da Problemática de Intervenção**

A partir da análise das fragilidades e potencialidades da turma, as estagiárias identificaram como problemática central a dificuldade dos alunos na gestão de conflitos

e a sua limitada autonomia. Estas questões manifestavam-se em comportamentos agressivos, dificuldades de interação social e uma dependência excessiva do adulto nas tarefas diárias e de aprendizagem. A ausência de rotinas estruturadas e de hábitos de leitura contribuíam para a heterogeneidade das aprendizagens e para a desmotivação.

A questão-problema que orientou o Projeto de Intervenção foi: “Como gerir os conflitos da turma através da implementação do Conselho de Turma?” Esta questão central foi a base para o desenvolvimento de quatro objetivos gerais, visando uma intervenção abrangente e multifacetada:

- Objetivo Geral 1 (OG1): Gerir os conflitos de forma democrática.
- Objetivo Geral 2 (OG2): Reconhecer as suas emoções, de modo a integrar-se melhor na turma.
- Objetivo Geral 3 (OG3): Criar hábitos de leitura.
- Objetivo Geral 4 (OG4): Desenvolver a autonomia e responsabilidade.

#### **1.4. Estratégias Globais de Intervenção**

O Plano de Ação foi elaborado com base nas potencialidades e fragilidades identificadas, procurando integrar as primeiras de forma transversal para potenciar a superação das segundas. As estratégias definidas, embora provisórias e possivelmente sujeitas a alterações, serviram de orientação para as planificações semanais. A integração curricular foi constante, procurando aliar os conteúdos abordados pela PTT com os objetivos do Projeto de Intervenção através de atividades interdisciplinares.

As principais estratégias de intervenção implementadas foram:

1. Dinamização de Aulas ao Ar Livre: Aproveitando as instalações da sala de aula com acesso direto ao exterior, esta estratégia visou promover o bem-estar físico e emocional, estimular o interesse pela descoberta e potenciar aprendizagens mais significativas, com a leitura de histórias no exterior como uma das intenções (OG3).

2. Criação de um Clube de Leitura: Realizado semanalmente, às sextas-feiras, este clube emergiu da necessidade de criar rotinas e aumentar a motivação para a leitura e escrita. Abordavam-se livros com temáticas relacionadas com emoções e conflitos, seguidos de fichas interdisciplinares. Esta rotina visou o desenvolvimento da autonomia, a melhoria das competências de leitura e escrita e a criação de hábitos de leitura (OG3).
3. Definição de Responsáveis da Semana: Com o objetivo de desenvolver a autonomia e a responsabilidade (OG3 e OG4), atribuíam-se funções específicas aos alunos (Presidente e Secretário do Conselho de Turma, Responsáveis por Recados, Arrumação da sala, Corredor, Fila, Refeitório, Recreio e Contadores de Histórias). Algumas destas funções, como as de "recreio" e "refeitório", tinham a particularidade de reportar acontecimentos para discussão no Conselho de Turma. A função de "Contador de Histórias" incentivava a leitura em casa, envolvendo as famílias e a partilha posterior com os colegas.
4. Implementação do Identificador das Emoções: Este recurso, exposto na sala, permitia que cada aluno selecionasse a emoção que sentia, promovendo o autoconhecimento e a autoconfiança. (OG2) A partir deste identificador, exploravam-se outras áreas, como a Matemática (recolha e tratamento de dados das emoções) e a Expressão Artística (expressão das emoções através do corpo e da arte).
5. Introdução do Conselho de Turma: Esta estratégia, semanal e na base de todo o Projeto, englobou todos os objetivos propostos. Funcionando como um momento de análise do Diário de Turma (onde os alunos registavam "gosto", "não gosto" e "proponho"), visou analisar a gestão emocional, promover a participação democrática, o desenvolvimento moral, social e cívico e a gestão de conflitos. A participação ativa dos alunos na discussão do Diário de Turma, com a função de um presidente e secretário (ajudados pelas professoras) fomentou a capacidade reflexiva e argumentativa.

As atividades implementadas foram desenhadas para serem interdisciplinares, integrando os conteúdos programáticos com as estratégias do PI. A necessidade de ajustar o tempo das atividades devido à falta de hábito dos alunos com o trabalho autónomo foi um constrangimento real, levando a alguns adiamentos e alterações. No entanto, houve flexibilidade para incorporar sugestões dos alunos do Diário de Turma e para adaptar-se a atividades pré-existentes da turma.

## **1.5. Avaliação**

A avaliação dos objetivos do Projeto de Intervenção (PI) foi realizada através da análise dos resultados obtidos e registados nas grelhas de avaliação semanais, relacionando os Objetivos Gerais do PI com os indicadores de avaliação e as estratégias implementadas. As tabelas de avaliação (Anexo B) demonstraram que as taxas de sucesso dos objetivos foram, na maioria dos casos, superiores a 70%, com uma média global de aproximadamente 77%.

- OG1 (Gerir conflitos de forma democrática): Taxa de sucesso de 74,14%. Os indicadores de partilha de opinião de forma calma e argumentada e a aceitação e respeito pela opinião dos outros foram avaliados semanalmente, principalmente nos momentos do Conselho de Turma, e foi clara a melhoria da partilha de opinião por parte dos alunos, com mais participações ao longo das semanas, e por sua vez, mais fundamentadas.
- OG2 (Reconhecer emoções para uma melhor integração): Taxa de sucesso de 87,47%. A identificação e expressão verbal das emoções, bem como a sua gestão adequada, foram monitorizadas através do Identificador das Emoções e observação direta, que demonstrou a capacidade crescente dos alunos de identificar a emoção sentida no momento, sendo que inicialmente, muitos deles diziam “não sentir nada”.
- OG3 (Criar hábitos de leitura): Taxa de sucesso de 76,90%. A participação nas atividades do Clube de Leitura, a iniciativa na leitura autónoma e a apresentação de livros aos colegas foram os focos de avaliação, o que permitiu observar a partilha de livros crescente e demorada. No início, poucos alunos tinham a

responsabilidade e iniciativa de trazer livros para apresentar, mas nas últimas semanas a maioria dos alunos já se mostrava mais motivado trazendo livros para as aulas.

- OG4 (Desenvolver autonomia e responsabilidade): Taxa de sucesso de 69,04%. Este objetivo, embora tenha a menor taxa de sucesso, o valor é compreensível dada a faixa etária. A tomada de decisões, o cumprimento de tarefas e a demonstração de autonomia individual foram os indicadores avaliados. Através da avaliação dos responsáveis da semana foi possível aferir que foi difícil para os alunos lembrarem-se das suas responsabilidades e cumprirem-nas, mas nas últimas semanas, por já estarem enquadrados na rotina, lembravam-se das suas responsabilidades e esforçavam-se por cumpri-las.

Os resultados obtidos indicam que os objetivos e indicadores do PI foram bem construídos e que o Projeto foi eficazmente implementado, com envolvimento e receptividade dos alunos. A menor eficácia no objetivo da autonomia e responsabilidade é esperada para a idade, mas mesmo assim, houve uma evolução notória. A avaliação contínua, através de notas de campo, serviu de base para a avaliação final e para a compreensão do percurso e evolução individual dos alunos. No final do Projeto, foi realizada uma reflexão e debate com os alunos para apurar os resultados e identificar potenciais melhorias, reforçando o caráter participativo e regulador da prática pedagógica. Estes resultados também reforçam o sucesso a partir da questão-problema inicial. Sendo a problemática do Projeto “Como gerir os conflitos da turma através da implementação do Conselho de Turma?”, conclui-se que esta foi desenvolvida e implementada com sucesso. Principalmente no debate feito com os alunos, foi possível observar a influência positiva que o Conselho de Turma teve na gestão de conflitos dentro da sala de aula.

2. Descrição Sintética da  
Prática Pedagógica  
Desenvolvida no 2.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo descreve a prática de ensino supervisionada realizada no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa. A prática foi desenvolvida em duas turmas do 6.º ano do Ensino Básico, com o objetivo de implementar um Projeto de Intervenção (PI) que promovesse a capacidade de argumentação dos alunos através de metodologias ativas. A descrição aborda a caracterização da instituição cooperante, dos grupos-turma, a problemática identificada, os objetivos do projeto, as estratégias de intervenção, as atividades implementadas e os processos de avaliação. Ao longo de todo o estágio foram recolhidos dados: Entrevista (transcrição do debate com os alunos); Observação indireta (grelhas de observação e produções dos alunos), Observação direta (notas de campo) e análise documental (documentos oficiais do Agrupamento).

## **2.1. Caracterização Sumária da Instituição Cooperante**

A escola na qual a prática foi desenvolvida, é uma instituição pública localizada no Lourel, em Sintra. A escola oferece diversos níveis de ensino, desde o 1.º ciclo do Ensino Básico até cursos de Educação e Formação (CEF). O agrupamento de escolas ao qual pertence inclui três escolas básicas e um jardim de infância, mantendo ainda um protocolo com os serviços educativos de um estabelecimento prisional para a oferta de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Um aspeto distintivo do agrupamento é o seu regime de ensino articulado nas áreas da música, dança e teatro. A escola tem ainda uma Unidade de Atendimento Especializado para crianças com multideficiências e integra a equipa de Intervenção Precoce de Sintra Ocidental. O agrupamento participa em projetos como Eco-Escolas e Erasmus+. Adicionalmente, as escolas desenvolvem o projeto "10 minutos a ler", uma iniciativa do Plano Nacional de Leitura de 2024, que visa promover o gosto pela leitura. Este projeto é implementado diariamente em todas as turmas, numa das aulas de 90 minutos, sendo monitorizado pelos professores de Português.

A missão da escola é contribuir para a formação integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento da sua personalidade, valores e cidadania ativa, em conformidade com

a Lei de Bases do Sistema Educativo. Os princípios orientadores do ensino no agrupamento são a Aprendizagem, o Humanismo e a Inovação, sendo os valores centrais a Autonomia, a Cooperação, o Respeito, a Solidariedade e a Simpatia (Agrupamento de Escolas, 2022).

## **2.2. Caracterização do Grupo Turma**

O estágio foi realizado em duas turmas do 6.º ano, designadas 6.º C e 6.º H, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. Ambas as turmas são constituídas por 22 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

A turma do 6.º C é composta por 9 alunas e 13 alunos. Em termos de dificuldades de aprendizagem, a turma inclui 2 alunas com Perturbação da Linguagem (Dislexia) e 1 aluno com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Nenhum aluno beneficia de medidas seletivas, mas 6 alunos estão abrangidos por medidas universais, a maioria na disciplina de Português. O desempenho global da turma é considerado Bom, embora a atitude e o comportamento em sala de aula necessitem de melhorias em cerca de 5 alunos. No 1.º semestre, a maioria da turma obteve nível Bom nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, sem registo de avaliações negativas. Uma parte significativa dos alunos participa no ensino articulado nas áreas da Educação Musical ou do Teatro.

A turma do 6.º H é constituída por 13 alunas e 9 alunos, sendo que um aluno não frequenta as aulas há mais de dois meses. 5 alunos apresentam insucesso escolar e dificuldades de aprendizagem, 3 estão diagnosticados com PHDA, 2 têm Perturbação da Linguagem (Dislexia) e 2 têm o Português como língua não materna. No 1.º semestre, 7 alunos beneficiaram de medidas universais, sobretudo em Matemática, e 2 alunas tiveram medidas seletivas, também em Matemática. No final do semestre, foi decidido que as alunas passariam a contar com novas medidas nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. O desempenho global da turma é considerado Bom, tanto em termos de aproveitamento como de comportamento, embora dois alunos estejam em risco de retenção, devido a faltas de assiduidade. No 1.º semestre, a maioria da turma obteve nível Bom nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, com registo de avaliações negativas em dois alunos.

As salas de aula estão equipadas com quadros de giz e quadros interativos. Devido à falta de salas, os alunos mudam de sala em todas as aulas, o que impede a exposição de materiais nas paredes. A escola enfrenta dificuldades em assegurar apoios escolares para alunos com maiores dificuldades de aprendizagem devido à falta de recursos.

### **2.3. Problematização dos Dados Recolhidos e Identificação da Problemática de Intervenção**

A análise das potencialidades e fragilidades de cada turma, permitiu identificar a problemática central do Projeto de Intervenção.

Na turma do 6.º C, as potencialidades incluem a participação ativa, o bom comportamento, a união e a entejuda, o empenho e a ausência de dificuldades de aprendizagem aparentes. As fragilidades identificadas foram a conversa excessiva, a demora no início das atividades, a falta de responsabilidade em relação aos trabalhos de casa e ao material escolar, a falta de pontualidade e assiduidade, o uso de telemóveis com som durante as aulas e a fraca capacidade de argumentação.

Na turma do 6.º H, as potencialidades são a pontualidade, o cumprimento de regras, a atenção nas aulas, o bom comportamento e a assiduidade. As fragilidades incluem a disposição da sala de aula, a falta de participação, a postura inadequada em sala de aula, a falta de material e de trabalhos de casa, e a falta de autoestima e confiança.

Em ambas as turmas, foi observada uma fraca capacidade de argumentação, poucos momentos de trabalho colaborativo, dificuldades em trabalhar de forma colaborativa e pouca mobilização das tecnologias como ferramenta de aprendizagem.

Desta forma, a questão-problema que orientou o Projeto de Intervenção foi: "Como desenvolver a argumentação através da mobilização de metodologias ativas?".

Os objetivos definidos para o projeto foram:

- Objetivo Geral 1 (OG1): Desenvolver o gosto pela leitura.
- Objetivo Geral 2 (OG2): Produzir textos de diferentes tipos.
- Objetivo Geral 3 (OG3): Argumentar de forma clara e fundamentada.

- Objetivo Geral 4 (OG4): Participar na aula, com base na cooperação com os colegas.

## **2.4. Estratégias Globais de Intervenção**

O Plano de Ação foi elaborado com base nas potencialidades e fragilidades identificadas. As estratégias implementadas visaram promover o desenvolvimento da argumentação e outras competências:

- Leiturómetro: Promoveu o gosto pela leitura (OG1) através de um "Contrato de Leitura" e registo visual de progresso, articulado com o projeto "10 minutos a ler".
- Clube de Leitura: Rotina semanal para partilha e discussão de livros (OG1), introduzindo também conteúdos a explorar em Português e HGP (OG2 e OG3).
- Tertúlias em Sala de Aula: Dinamizadas para fomentar o debate e a argumentação (OG3), com base em conteúdos lecionados e textos apresentados.
- Trabalho Colaborativo: Estratégia transversal para estimular a interação, a aprendizagem mútua e o desenvolvimento de competências sociais (OG4), com atividades como a correção de textos entre pares (OG2).
- Utilização de Tecnologias: Mobilizadas para tornar a aprendizagem mais dinâmica e motivadora, integrando-as em atividades colaborativas, produção textual e pesquisa (OG1, OG2, OG3, OG4).

As atividades foram adaptadas aos conteúdos programáticos e aos constrangimentos, como torneios desportivos, greves, tempo para revisão de gramática, e a limitada disponibilidade de recursos tecnológicos. Apesar dos imprevistos, a flexibilidade e a colaboração com os professores permitiram a continuidade das aprendizagens.

## **2.5. Avaliação**

A avaliação das aprendizagens dos alunos foi contínua, utilizando observação direta, reflexão, grelhas semanais e análise dos trabalhos (resumos, Kahoots, apresentações

orais, fichas de leitura, autobiografias, notícias, mini-fichas). Foi feita uma comparação das classificações do 1.º semestre com as classificações após a intervenção.

A avaliação dos objetivos do Projeto de Intervenção baseou-se em grelhas de observação semanal e nos indicadores do PI, com as seguintes taxas de sucesso (Anexo C):

- OG1 - Desenvolver o gosto pela leitura: Taxa de sucesso do objetivo de 86,03% (Partilha de opinião: 72,06%; Interpretação de textos: 100%). Os alunos verbalizaram o aumento do gosto pela leitura principalmente pela utilização do “Leiturómetro”, o que se verificou pelo entusiasmo dos alunos nos momentos de leitura ou de preenchimento do mesmo.
- OG2 - Produzir textos de diferentes tipos: Taxa de sucesso do objetivo de 89,83% (Elaboração de textos claros: 97,67%; Expressão de opinião sobre textos de colegas: 81,98%). Os alunos melhoraram a sua escrita devido à sua motivação e prática nas diferentes atividades, o que foi observável pela avaliação dos seus trabalhos e em conversas com as professoras das turmas.
- OG3 - Argumentar de forma clara e fundamentada: Taxa de sucesso do objetivo de 95,83% (Participação em tertúlias: 91,67%; Análise de fontes e partilha de opinião: 100%). Este ponto foi crucial ao longo do Projeto e notável, principalmente nos momentos de dinamização de Tertúlias. Rapidamente, os alunos, entenderam o seu papel nas tertúlias e motivaram-se participando de forma adequada e fundamentada, sem medo de errar.
- OG4 - Participar na aula, com base na cooperação com os colegas: Taxa de sucesso do objetivo de 94,20% (Colaboração na aprendizagem: 95,35%; Participação ativa e empenhada: 93,06%). Os alunos apresentaram ótimas capacidades de trabalho colaborativo, tendo este sido muito desenvolvido. Foi notável a melhoria por parte dos alunos tanto neste tipo de trabalhos como na participação nas atividades, sem medo de errar. Que era algo observável anteriormente, no período de observação.

A média global das taxas de sucesso dos quatro objetivos foi de aproximadamente 91%. Estes resultados confirmam a adequação dos objetivos e indicadores, bem como o sucesso da implementação do PI, evidenciando o envolvimento e a receptividade dos alunos às atividades e metodologias mobilizadas. O processo de regulação incluiu a recolha da opinião dos alunos através de debates. Desta forma a problemática “Como desenvolver a argumentação através da mobilização de metodologias ativas?”, foi bastante desenvolvida contribuindo para resultados frutíferos nos alunos e nas suas aprendizagens. Tanto nos resultados qualitativos obtidos através dos debates com os alunos, foi possível verificar que os alunos ficaram mais motivados com a mobilização de metodologias ativas e desenvolver o seu poder argumentativo em sala de aula.

### 3. Análise crítica da Prática ocorrida em ambos os Ciclos

| ' ' | | ' ' |

A prática pedagógica supervisionada, desenvolvida em contextos distintos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, proporcionou uma oportunidade ímpar para uma análise crítica e reflexiva sobre a aplicação de metodologias ativas e o seu impacto no desenvolvimento dos alunos, nos métodos de ensino-aprendizagem, na organização curricular, na relação pedagógica e nos processos de avaliação e regulação. A distinção entre a intervenção num 1.º ano e num 6.º ano é fundamental para compreender a natureza das adaptações pedagógicas necessárias e os desafios específicos de cada faixa etária.

A diferença mais evidente entre os dois contextos reside no nível de desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos e nas competências esperadas. No 1.º Ciclo (1.º ano), as estagiárias intervieram com crianças na fase inicial da escolaridade obrigatória, predominantemente com idade para iniciar o processo de aquisição da leitura e escrita (6-7 anos). Conforme Piaget (1970), estas crianças encontram-se no estágio pré-operatório ou no início do estágio operatório concreto, caracterizado pelo pensamento intuitivo e pela necessidade de manipulação concreta. As fragilidades identificadas, como a dificuldade na gestão de conflitos, a limitada autonomia e a heterogeneidade nas competências de literacia emergente e cálculo, são expectáveis para esta idade. As competências esperadas centravam-se, portanto, no desenvolvimento da autonomia, da capacidade de gerir emoções e conflitos de forma democrática (competências socioemocionais), e na criação de hábitos de leitura, essenciais para a progressão futura. No 2.º Ciclo (6.º ano), os alunos (11-12 anos) encontram-se na transição para o estágio operatório formal segundo Piaget (1970), o que lhes permite um pensamento mais abstrato e hipotético-dedutivo. Embora já possuíssem competências básicas consolidadas, apresentavam fragilidades específicas na capacidade de argumentação e no trabalho colaborativo. As competências esperadas, em concordância com esta fase do desenvolvimento, focavam-se no aprofundamento do pensamento crítico, na produção textual mais elaborada, na argumentação fundamentada e na participação ativa e colaborativa, cruciais para o sucesso nos ciclos subsequentes.

Em ambos os contextos, a prática das estagiárias pautou-se pela centralidade no aluno e pela mobilização de metodologias ativas e inovadoras, em linha com as abordagens construtivistas da aprendizagem defendidas por Vygotsky (1978) e Bruner

(1960). Esta abordagem, em contraste com métodos mais tradicionais, visou promover a participação ativa e o protagonismo dos alunos na sua própria aprendizagem. No 1.º Ciclo, as estratégias foram desenhadas para serem altamente visuais, táteis e experimentalistas, dada a fase de desenvolvimento das crianças. A "Dinamização de Aulas ao Ar Livre" aproveitou o ambiente para aprendizagens significativas, o que segundo Fiocca et al. (2024), favorece conexões reais com o conteúdo, estimula a curiosidade, melhora o comportamento e promove uma maior compreensão por parte dos alunos. Os autores destacam ainda que o contacto com a natureza favorece também o desenvolvimento emocional e social, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa. A criação de um "Clube de Leitura" e a "Definição de Responsáveis da Semana" foram cruciais para criar rotinas e promover a autonomia, um desafio significativo nesta idade. O "Identificador das Emoções" e, principalmente, o "Conselho de Turma" inspirado no Movimento da Escola Moderna (Niza, 2012), que promove a gestão democrática em sala de aula, foram fundamentais para a gestão de conflitos e para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. A organização curricular foi flexível e interdisciplinar, integrando a gestão de conflitos e a autonomia nos conteúdos programáticos. A observação de que os alunos por vezes expressavam a sensação de "não estar a trabalhar", apesar da sua ativa participação, é um testemunho da eficácia das metodologias em tornar a aprendizagem lúdica e envolvente, motivando os alunos e melhorando indiretamente as aprendizagens. No 2.º Ciclo, as metodologias ativas, assumiram uma vertente mais orientada para o debate e para o trabalho colaborativo. O "Leiturómetro", o "Clube de Leitura" e as "Tertúlias" foram estratégias-chave para desenvolver a argumentação e o gosto pela leitura. As tertúlias, em particular, promoveram o diálogo igualitário e a valorização de diferentes perspetivas, promovendo um ambiente democrático em sala de aula. O trabalho colaborativo e o uso de tecnologias digitais foram igualmente explorados, reconhecendo o potencial das ferramentas digitais para o desenvolvimento de competências mais atuais. O currículo foi desenvolvido através de atividades que exigiam pesquisa, produção textual e debate, promovendo o pensamento crítico e a reflexão. Em ambos os ciclos, a adaptação constante às necessidades e aos constrangimentos do dia a dia (greves, torneios, falta de recursos tecnológicos) demonstrou a flexibilidade e a capacidade de regulação das estagiárias na organização curricular.

A relação pedagógica estabelecida pelas estagiárias em ambos os ciclos foi um fator determinante para o sucesso das intervenções, pautada pela proximidade, escuta ativa e incentivo à participação, princípios defendidos por Newton (2024), que refere que estes fatores são essenciais para promover o envolvimento dos alunos e uma experiência educativa mais positiva. A autora argumenta que a escuta ativa é fundamental para que os professores compreendam verdadeiramente os seus alunos e criem um ambiente centrado no aluno, favorecendo a expressão e o desenvolvimento da confiança. Enfatiza, também que escutar ativamente envolve suspender julgamentos e estar presente na conversa, o que contribuiu para uma atmosfera de pertença e respeito. Esta abordagem, utilizada, contribuiu para um ambiente de aprendizagem positivo e seguro. No 1.º Ciclo, onde a autonomia dos alunos era mais limitada, a relação pedagógica foi marcada por um acompanhamento mais individualizado e pelo reforço positivo constante, essencial para a construção da autoconfiança e da autonomia. A implementação do Conselho de Turma, em particular, reforçou a relação de confiança ao dar voz aos alunos nas decisões e na gestão dos seus próprios conflitos, capacitando-os. No 2.º Ciclo, a relação pedagógica também se baseou na confiança e no respeito mútuo, mas com um maior enfoque na facilitação do debate e na promoção da autonomia na expressão de ideias. As tertúlias, por exemplo, exigiam uma relação pedagógica que incentivasse a partilha de opiniões, mesmo que divergentes, num clima de respeito e abertura. Em ambos os casos, a qualidade da relação pedagógica não só motivou os alunos para a aprendizagem, como também melhorou indiretamente as aprendizagens, ao criar um ambiente propício à experimentação, à colaboração e à superação de dificuldades. A perceção de que a professora estava atenta às suas opiniões e necessidades gerou maior envolvimento e empenho, confirmando a importância do ambiente de sala de aula na eficácia do ensino-aprendizagem.

A avaliação em ambos os ciclos foi contínua e diversificada, focada não apenas nos resultados, mas no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências, alinhando-se com os princípios da avaliação. A utilização de grelhas de observação semanais e autoavaliações dos alunos foi uma constante, permitindo um acompanhamento próximo e a regulação da prática através da análise dos dados recolhidos e da adaptação das estratégias. No 1.º Ciclo, a avaliação dos comportamentos

sociais foi intrínseca à gestão de conflitos no Conselho de Turma e à utilização do Identificador das Emoções. As grelhas de competências e a comparação de notas revelaram melhorias significativas, com taxas de sucesso dos objetivos gerais do PI superiores a 70%, atingindo uma média de aproximadamente 77%. No 2.º Ciclo, a avaliação incidiu sobre a capacidade de argumentação, a produção textual e o trabalho colaborativo. A comparação das classificações do 1.º semestre com as do período de intervenção revelou uma evolução clara, com a maioria dos alunos a manter ou aumentar as suas classificações. As taxas de sucesso dos objetivos do PI foram ainda mais elevadas, com uma média global de aproximadamente 91%, evidenciando o sucesso das estratégias aplicadas e a maior maturidade dos alunos para estas competências. Em ambos os ciclos, a avaliação não foi apenas uma ferramenta para aferir a aprendizagem, mas também um instrumento de regulação da prática pedagógica. Os debates finais com os alunos, para recolher a sua perceção sobre as atividades e a sua própria evolução, foram momentos valiosos de feedback e ajustamento, reforçando o carácter participativo e democrático da prática pedagógica. A consistente alta taxa de sucesso dos objetivos em ambos os contextos demonstra a eficácia das metodologias ativas implementadas pelas estagiárias em promover o desenvolvimento integral dos alunos, independentemente da faixa etária. As melhorias observadas refletem o impacto positivo de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que fomenta a autonomia, o pensamento crítico e as competências sociais em qualquer ano de escolaridade.

Nos estudos de Lopes e Pereira (2023) e de Rodrigues (2017), torna-se evidente a relevância de centrar a aprendizagem nos alunos, especialmente através da adoção de metodologias ativas. Lopes e Pereira (2023) destacam que a escola atual enfrenta o desafio de se afastar de um modelo transmissivo de ensino, colocando o foco na aprendizagem e na ação dos alunos. Neste novo paradigma, o professor assume um papel de mediador e orientador, criando contextos que favorecem a participação ativa, o pensamento crítico e a construção colaborativa do conhecimento. Esta abordagem implica reconhecer os alunos como sujeitos ativos no processo educativo, com capacidade para tomar decisões, refletir sobre as suas aprendizagens e interagir com os outros de forma significativa.

Rodrigues (2017) reforça esta visão, sublinhando que o respeito pelos ritmos, interesses e necessidades individuais dos alunos contribui para uma aprendizagem mais motivadora e relevante. A autora enfatiza que escutar a voz dos alunos e envolvê-los nas decisões pedagógicas potencia não só o seu empenho, como também o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. Esta centralização no aluno concretiza-se, em parte, através da utilização de metodologias ativas. A aplicação destas metodologias no 1.º e 2.º CEB é particularmente pertinente, uma vez que permite criar ambientes educativos mais dinâmicos, colaborativos e centrados nos interesses dos alunos. Ao dar-lhes voz e protagonismo, os professores contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens mais autónomas e duradouras, enquanto fomentam o sentido de responsabilidade e de pertença à comunidade educativa.

Parte II

| " " | " "

## 4. Apresentação do estudo

| " | | | "

Ao longo do meu percurso académico, percebi que o conceito de participação nas aulas é frequentemente mal interpretado ou reduzido a comportamentos muito visíveis e verbais, como responder a questões ou intervir oralmente. Esta visão limitada tende a excluir outras formas de envolvimento igualmente válidas, o que acaba por penalizar alunos com perfis mais reservados ou com estilos de aprendizagem diferentes. A minha experiência pessoal reflete bem essa realidade que, por ser mais introvertida, frequentemente sentia que o meu contributo para as aulas não era reconhecido, o que gerava avaliações pouco representativas do meu empenho. Foi a partir desta constatação que surgiu o desejo de investigar formas mais justas e claras de avaliar o envolvimento dos alunos em sala de aula. E assim, estudar formas de avaliação do envolvimento que vão para além da simples observação de comportamentos exteriores e que procurem captar o compromisso dos alunos com as tarefas, com os colegas e com a própria aprendizagem, envolvendo também os alunos em todo o processo.

Ao longo de todos os estágios realizados durante a licenciatura e o mestrado, tive a oportunidade de observar práticas avaliativas em diversos contextos e anos de escolaridade. Um traço comum a todos estes contextos foi o impacto emocional negativo associado aos momentos de avaliação sumativa. Observei que estes momentos geravam, de forma recorrente, elevados níveis de ansiedade nas crianças, independentemente da sua idade. Fernandes (2019) sublinha que uma ênfase excessiva às classificações pode comprometer a motivação intrínseca dos alunos, desviar o foco da aprendizagem e afetar negativamente o bem-estar e a relação dos estudantes com a aprendizagem. Esta preocupação está na base da defesa de práticas avaliativas que promovam um apoio contínuo ao desenvolvimento das aprendizagens. É neste enquadramento que surge o presente estudo, que procura repensar a forma como se pode conceptualizar e avaliar o envolvimento dos alunos. Em particular, pretende-se compreender o potencial das rubricas de avaliação construídas de forma partilhada enquanto instrumento de autorregulação dos alunos. Pretende-se investigar de que forma os alunos percecionam o seu próprio envolvimento, como se autoavaliam nesse domínio e de que modo o uso das rubricas pode apoiar e transformar esse processo. De forma sucinta, a questão de investigação central é: *De que forma a definição partilhada de rubricas de avaliação de participação, influencia o envolvimento dos alunos nas atividades letivas?* Sendo os

objetivos do presente estudo: (i) Compreender qual a percepção dos alunos relativamente ao envolvimento em sala de aula; (ii) Analisar de que forma é feita a autoavaliação dos alunos relativamente ao seu envolvimento em sala de aula; (iii) Analisar de que forma as rubricas de avaliação ajudam os alunos na autorregulação do seu envolvimento nas atividades letivas.

Neste sentido, torna-se pertinente adotar uma conceção multidimensional de envolvimento, que abranja dimensões comportamentais, cognitivas e afetivas, tal como proposto por Rola (2012). A autora argumenta que o envolvimento escolar não se reduz à mera participação visível, mas inclui também aspetos relacionados com a ligação emocional à escola e com o investimento cognitivo nas aprendizagens. O estudo desenvolvido pela autora evidencia, além disso, a relação entre o nível de envolvimento dos alunos e fatores contextuais como a qualidade das relações interpessoais, o apoio familiar e dos pares, e a percepção da relevância do trabalho escolar. Estes dados reforçam a necessidade de uma abordagem avaliativa sensível à diversidade dos contextos e das experiências dos alunos, corroborando os objetivos definidos para o estudo. Do ponto de vista pedagógico, a avaliação deve ser concebida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Como salienta Fernandes (2019), avaliar não se resume à atribuição de classificações, devendo antes assumir-se como um processo intencional e contínuo de recolha e análise de informação relevante, com vista à melhoria das práticas pedagógicas e ao apoio ao desenvolvimento dos alunos. Este autor defende uma avaliação orientada para a aprendizagem, com uma forte componente formativa e centrada na atribuição de feedback útil e exequível. Além disto, destaca a importância de envolver os próprios alunos nos processos de autorreflexão.

Neste contexto, torna-se evidente a relevância de práticas avaliativas participativas, que reconheçam a pluralidade de formas de envolvimento dos alunos e que valorizem tanto os aspetos visíveis como os mais subjetivos da relação com a aprendizagem. O presente estudo procura, assim, contribuir para uma abordagem mais justa e inclusiva da avaliação, na qual todos os alunos, independentemente do seu perfil, possam sentir-se compreendidos, valorizados e apoiados e, acima de tudo, para que o processo de avaliação não seja um fator de desmotivação ou ansiedade na escola.

## 5. Fundamentação Teórica

| ' ' | | ' ' |

## **5.1. O envolvimento nas atividades curriculares**

O envolvimento dos alunos nas atividades letivas é um conceito complexo e multidimensional que tem vindo a ganhar destaque no âmbito da investigação educacional. De acordo com Veiga et al. (2009), o envolvimento escolar engloba três componentes fundamentais: a afetiva, a comportamental e a cognitiva. A dimensão afetiva do envolvimento refere-se aos sentimentos do aluno relativamente à escola e à aprendizagem, incluindo o gosto pelas aulas, a relação com a instituição e o sentido de pertença. Esta dimensão está relacionada com a motivação intrínseca e o bem-estar emocional dos alunos, sendo crucial para a construção de uma atitude positiva face à escola.

Segundo os mesmos autores, a componente comportamental do envolvimento diz respeito às atitudes observáveis do aluno, tais como a assiduidade, a pontualidade, a atenção nas aulas, o cumprimento de tarefas e o envolvimento em atividades escolares e extracurriculares. Esta dimensão reflete o esforço que o aluno deposita na sua aprendizagem e a forma como se envolve no ambiente escolar. Por sua vez, a dimensão cognitiva do envolvimento refere-se à profundidade e qualidade do processamento mental que o aluno mobiliza nas atividades de aprendizagem. Inclui a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, como a reflexão, a autorregulação, a resolução de problemas e a capacidade de transferir conhecimentos para novos contextos. Os autores sublinham ainda que estas três componentes estão interligadas e que o verdadeiro envolvimento só se concretiza quando o aluno participa de forma integrada nas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva. Quando tal acontece, o envolvimento torna-se um fator essencial para o sucesso académico e para a inclusão escolar. Alunos com elevados níveis de envolvimento tendem a apresentar melhores resultados escolares, maior persistência perante os desafios, atitudes positivas face à aprendizagem e menor propensão ao abandono escolar. A relevância do envolvimento dos alunos, segundo Veiga et al. (2014), tem sido identificada como um fator chave para o sucesso escolar, para o desenvolvimento de competências e para a prevenção do abandono e insucesso, destacando que o envolvimento é um preditor significativo do sucesso académico.

Magalhães (2014), acrescenta que o envolvimento é um conceito cuja definição ocorre por aproximações sucessivas ou por derivação semântica, referindo-se genericamente à participação interna, uma vez que está associado à ação e à responsabilização, conciliando o interesse com a obrigação do aluno. Atualmente o envolvimento escolar está associado à psicologia e à sociologia, sendo descrito com várias dimensões e estratégias de ação, constituindo um desafio para a educação que se estende para além da didática. As pedagogias do envolvimento, focam-se na aprendizagem e na satisfação do sujeito, baseando-se no princípio de que o sujeito estará mais disponível para se esforçar na aprendizagem se dela resultar uma satisfação significativa. Este processo implica participação e racionalidade por parte do sujeito.

Burden (2014) aponta que, no Reino Unido, a investigação sobre o envolvimento dos alunos não tem sido tão notável como noutros países, dado que as taxas de abandono escolar nunca atingiram níveis tão elevados. Contudo, os investigadores britânicos têm abordado a relação entre a qualidade da educação e os resultados dos alunos através de conceitos como "eficácia escolar" e "melhoria escolar", focando-se nas escolas como sistemas e na identificação de características organizacionais eficazes. O ponto fulcral é que, tradicionalmente, pressupunham certos resultados, como o sucesso nos exames, como dados "adquiridos". O foco principal estava quase exclusivamente nas características organizacionais eficazes que se relacionavam com esses resultados. A limitação desta perspetiva, no contexto do envolvimento, é que tende a negligenciar ou a não estudar a perspetiva do próprio aluno. Se o objetivo é otimizar a instituição para alcançar resultados, há o risco de desconsiderar a experiência do aluno. O envolvimento, como se observou nas definições de Veiga et al. (2009) e Magalhães (2014), é intrinsecamente ligado aos sentimentos (afetivo), às atitudes observáveis (comportamental) e à qualidade do processamento mental (cognitivo) do aluno. A abordagem da que se foca meramente na eficácia organizacional, pode não entender a complexidade dessas dimensões do envolvimento.

## **5.2. Avaliação**

A avaliação é um pilar fundamental no processo educativo, não se limitando à mera atribuição de classificações, mas sendo um processo pedagógico ao serviço da

aprendizagem. De acordo com Fernandes (2011), a sua função primordial reside em auxiliar docentes e discentes no percurso de aprendizagem, exigindo a participação e interação social de todos os envolvidos. Para que a avaliação alcance um significado real e credível, é imperativo compreender e assumir a sua verdadeira natureza.

De acordo com Fernandes (2021), no âmbito do Projeto MAIA, a avaliação, o ensino e a aprendizagem são processos pedagógicos fundamentais, estreitamente articulados e indissociáveis. A avaliação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento para a melhoria contínua da prática pedagógica. Neste contexto, a produção de feedback de qualidade assume um papel orientador central, contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens. O autor distingue, ainda, duas modalidades complementares de avaliação: a avaliação para as aprendizagens (formativa) e a avaliação das aprendizagens (sumativa), reforçando o seu papel no percurso educativo.

De acordo com Ismail et al. (2022), a avaliação para as aprendizagens (formativa) está diretamente relacionada com o acompanhamento constante do percurso de aprendizagem dos alunos, permitindo que os professores e os alunos identifiquem os seus pontos fortes e aspetos a melhorar. A sua finalidade não é a obtenção de um resultado final, mas sim fornecer informações imediatas que orientem as estratégias pedagógicas subsequentes. Em contraste, a avaliação das aprendizagens (sumativa) tem como objetivo principal comunicar a classificação obtida no final de um ciclo, funcionando como um resumo do que foi aprendido e podendo influenciar decisões como a certificação ou a progressão escolar.

Aprofundando a avaliação formativa, Fernandes (2021), destaca as suas características essenciais: a natureza criterial e ipsativa. A natureza criterial da avaliação formativa revela-se no facto do desempenho do aluno ser avaliado com base em critérios predefinidos e publicamente conhecidos, e não por comparação com o desempenho de outros alunos ou com uma média do grupo (avaliação normativa). Isto confere maior clareza sobre o que se espera e o que precisa de ser melhorado, tornando o processo mais transparente e justo. Complementarmente, a natureza ipsativa da avaliação formativa concentra-se no progresso do próprio aluno. Em vez de comparar o aluno com os seus pares, a avaliação ipsativa compara o desempenho atual do aluno com o seu desempenho

anterior. Isto implica que o foco da avaliação resida na evolução individual, na superação de desafios pessoais e no desenvolvimento de cada aluno no seu próprio percurso de aprendizagem.

Um excelente exemplo de sistema de avaliação que integra estes princípios pode ser encontrado na Noruega. Este sistema é apresentado por Pedrosa et al. (2022), que estudam diferentes sistemas de avaliação utilizados no mundo. No caso da Noruega, a avaliação é vista como um processo contínuo, focado na melhoria da aprendizagem e sem qualquer tipo de classificação formal, especialmente nas fases iniciais. A Direção para a Educação e Formação (Directorate for Education and Training – DET), responsável pelo Ministério da Educação norueguês, dedica-se a investigar e aprimorar o processo de avaliação nas escolas. Iniciativas como o projeto "Práticas de Avaliação Melhoradas (Improved Assessment Practices)" promovem ativamente a integração de práticas de avaliação formativa no dia-a-dia escolar, desenvolvidas com base em critérios que são, não só compreendidos, mas também partilhados e discutidos pelos alunos e professores. Isto reflete uma mobilização da avaliação ao serviço da aprendizagem, capacitando os alunos e os professores para um processo contínuo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da aprendizagem.

Segundo Perrenoud (1998), a avaliação formativa é interpretada no contexto da sala de aula e orienta os passos seguintes do processo pedagógico, enquanto a avaliação sumativa agrega essas evidências com base em critérios mais gerais para atribuir uma nota final. O autor sublinha que nem sempre essa transposição de um tipo de avaliação para o outro garante coerência nem validade jurídica e pedagógica dos resultados. Para efeitos de avaliação formativa, as evidências são interpretadas localmente, no contexto da sala de aula, e destinam-se a decidir os próximos passos naquele mesmo contexto. Para efeitos de avaliação sumativa, as evidências precisam de ser interpretadas tendo em conta critérios mais gerais, uma vez que será atribuída uma classificação final. É fundamental reiterar que avaliar não é classificar, ainda que nos possa ajudar a fazê-lo com rigor, sentido ético e justiça. A avaliação é, acima de tudo, um processo pedagógico que se relaciona diretamente com a aprendizagem. É um processo que deve auxiliar os professores e alunos a melhorar o processo pedagógico.

A avaliação no sistema educativo português é concebida como um processo contínuo, regulador e integrador das aprendizagens, com forte componente formativa e orientado para o desenvolvimento global do aluno. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, a avaliação deve “contribuir para a melhoria das aprendizagens” (art. 24.º, p.2937) e apoiar a diferenciação pedagógica, assumindo um carácter formativo que envolve o aluno na autorregulação do seu percurso. Este princípio está alinhado com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), que valoriza a autonomia, o pensamento crítico e a responsabilidade como competências essenciais, sendo a avaliação entendida como promotora dessas dimensões. Por sua vez, as Aprendizagens Essenciais das várias áreas curriculares (Direção Geral da Educação, 2018), reforçam esta perspetiva ao incluir orientações explícitas para a avaliação formativa, com destaque para a utilização de instrumentos diversificados (grelhas, registos, autoavaliação e portfólios), como forma de apoiar o desenvolvimento das aprendizagens e o devido ajuste das práticas pedagógicas.

### **5.3. As rubricas de avaliação**

De acordo com Brookhart (2018), no contexto da avaliação pedagógica contemporânea, orientada para a melhoria das aprendizagens e para a promoção da autonomia dos alunos, as rubricas de avaliação assumem um papel cada vez mais relevante. Inseridas numa lógica de avaliação a partir de critérios, as rubricas surgem como instrumentos essenciais para clarificar o que se pretende que os alunos aprendam, de que forma podem alcançar esses objetivos e de que forma os seus progressos podem ser monitorizados e ajustados ao longo do processo educativo.

Segundo Fernandes (2021), uma rubrica de avaliação é composta por um conjunto de critérios que descrevem aquilo que é desejável que o aluno aprenda, acompanhados por descrições específicas de diferentes níveis de desempenho. Estas descrições, que podem variar entre três a cinco níveis, funcionam como orientações para que os alunos compreendam em que situação se encontram relativamente às suas aprendizagens e o que devem fazer para progredir. Tal como o autor explica,

as rubricas deverão incluir o conjunto de critérios que se considera traduzir bem o que é desejável que os alunos aprendam e, para cada critério, um

número de descrições de níveis de desempenho. Ou seja, para um dado critério, poderemos ter, por exemplo, três, quatro ou mesmo cinco indicadores ou descritores de níveis de desempenho que deverão traduzir, se quisermos, orientações fundamentais, para que os alunos possam regular e autorregular os seus progressos nas aprendizagens que têm de desenvolver. (p. 298).

De acordo com Panadero et al (2016), as rubricas funcionam como instrumentos formativos que permitem aos alunos confrontar o seu desempenho com critérios definidos, promovendo uma comparação ipsativa, ou seja, comparando-se a si próprios ao longo do tempo, e identificar claramente o que já dominam e o que ainda precisam de aprofundar. A transparência dos critérios confere maior justiça e compreensão ao processo avaliativo, estimulando o envolvimento ativo do aluno no seu percurso académico. Para além disto, Fernandes (2021), destaca a importância de que os alunos tenham acesso às rubricas desde o início do processo de aprendizagem. Mais do que simples destinatários da avaliação, os alunos devem, sempre que possível, ser envolvidos na definição dos critérios e na construção das descrições dos níveis de desempenho. Esta participação ativa promove o sentido de responsabilidade, o envolvimento e a apropriação das aprendizagens, concordando com uma abordagem construtivista do processo pedagógico.

As rubricas, ao incorporarem critérios previamente definidos e descrições detalhadas, ajudam a garantir a objetividade da avaliação e a orientar o trabalho dos alunos e dos professores. Contudo, como adverte Fernandes (2011), o principal desafio das abordagens que seguem o chamado pensamento criterial reside precisamente na definição dos critérios: é fundamental que estes traduzam o que é verdadeiramente relevante aprender, sem se perder em listas extensas e sem significado pedagógico. A definição dos critérios deve, portanto, ser resultado de um processo partilhado e consciente, refletindo uma visão integrada e curricular do que se pretende aprender.

Desta forma, as rubricas de avaliação são instrumentos fundamentais numa avaliação pedagógica transparente, formativa e centrada no desenvolvimento integral do aluno. Contribuindo para clarificar os objetivos de aprendizagem, orientar o papel do professor e para fomentar a autonomia dos alunos através da autorregulação. Para que

cumpram esse papel, é essencial que sejam utilizadas com intencionalidade, partilhadas com os alunos e constantemente ajustadas às reais necessidades do contexto educativo.

De acordo com Andrade (2005), as rubricas de avaliação são ferramentas essenciais que proporcionam uma estrutura clara e consistente para avaliar aprendizagens complexas e multifacetadas, permitindo alinhar as atividades de ensino com os objetivos educativos pretendidos. O autor enfatiza que as rubricas facilitam a comunicação das expectativas de desempenho entre professores e alunos, contribuindo para que estes últimos se envolvam mais ativamente no processo avaliativo e desenvolvam competências metacognitivas. Assim, as rubricas não só orientam a avaliação do produto final, mas também promovem a autorregulação da aprendizagem ao oferecer feedback detalhado e criterioso que auxilia o aluno a identificar pontos fortes e aspetos a melhorar. Esta visão complementa a perspectiva construtivista sublinhada por Fernandes (2021) e Panadero et al. (2016), reforçando a importância da participação dos alunos na definição e apropriação dos critérios, consolidando as rubricas como instrumentos dinâmicos e formativos no processo educativo. A investigação conduzida por Burden (2014), evidencia o papel central da clarificação e partilha de critérios de avaliação no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Embora realizada com alunos do ensino secundário, a autora analisa profundamente de que forma a negociação de critérios entre professores e alunos, por meio do uso de rubricas, contribui para tornar os objetivos de aprendizagem mais transparentes e compreendidos pelos discentes. Através de práticas discursivas orientadas para a construção conjunta do significado dos critérios, e não apenas da sua apresentação unidirecional, o estudo mostra que os alunos se tornam mais capazes de monitorizar, avaliar e ajustar o seu desempenho. Esta abordagem reforça a importância de processos avaliativos em que os critérios sejam não apenas definidos pelo professor, mas construídos e discutidos em conjunto com os alunos, permitindo uma apropriação mais significativa dos mesmos.

#### **5.4. A autoavaliação como forma de autorregulação.**

A partir de aspetos referidos na literatura, Fernandes (2011), define a autoavaliação, a partir dos seguintes aspetos:

a) é da responsabilidade dos alunos; b) consiste essencialmente numa atividade reflexiva, através da qual os alunos, por um lado, identificam pontos fortes e pontos fracos do seu desempenho e, por outro, tomam decisões em conformidade para melhorar as suas aprendizagens; c) envolve os mecanismos cognitivos e afetivos da aprendizagem; d) tem um carácter contínuo, de natureza essencialmente formativa; e) incide sobre os processos e produtos da aprendizagem; f) desenvolve-se por referência a objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação; g) convoca uma variedade de processos, técnicas e estratégias. (p.249)

Segundo Zimmerman (2002), num contexto educativo orientado para a promoção de aprendizagens significativas e inclusivas, a autoavaliação emerge como uma ferramenta essencial no desenvolvimento da autorregulação dos alunos. Em oposição a modelos tradicionais centrados na avaliação externa e meramente classificativa, a autoavaliação posiciona o aluno como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem permitindo-lhe refletir criticamente sobre o que aprendeu, como aprendeu e o que precisa de fazer para melhorar. Este tipo de prática avaliativa favorece a construção de aprendizagens mais autónomas, profundas e sustentáveis ao longo do tempo, assim como a formação de alunos conscientes, autónomos e críticos.

De acordo com Fernandes (2011), para que a avaliação se constitua como um processo ao serviço da melhoria e do bem-estar de quem aprende, é essencial que os seus objetivos sejam claros, partilhados e compreendidos por todos os intervenientes. O autor sublinha que a avaliação deve ser concebida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não como um momento isolado ou meramente classificatório. Neste sentido, a autoavaliação assume um papel determinante na construção da autonomia e da capacidade crítica dos alunos.

Pearl (2003), citado por Fernandes (2011), defende a ideia da avaliação como aprendizagem, conceito que enfatiza a importância da participação ativa dos alunos no próprio processo avaliativo e que torna claro o objetivo da avaliação de promover a regulação e a autorregulação dos processos de aprendizagem. Esta perspetiva evidencia a

relevância de práticas que ultrapassam a simples verificação de resultados, e que se centram na compreensão, reflexão e verificação contínua das aprendizagens.

Ao serem posicionados para avaliar o seu próprio desempenho, os alunos são desafiados a desenvolver uma consciência sobre os seus progressos e dificuldades, a identificar estratégias eficazes de aprendizagem e a mobilizar conhecimentos e competências de forma mais autónoma e responsável. Como destaca Machado (2021), a autoavaliação é um processo de análise interna que permite aos alunos monitorizar o seu percurso e participar ativamente na construção das suas aprendizagens.

A promoção da autoavaliação está, assim, intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da autorregulação. Quando se envolvem em processos de autoavaliação, os alunos aprendem a definir objetivos, a monitorizar o seu desempenho e a ajustar estratégias para alcançar melhores resultados. Estes processos são fundamentais para o desenvolvimento de competências metacognitivas e de pensamento crítico, essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Para Fernandes (2011), é precisamente neste ponto que a avaliação adquire o seu valor pedagógico máximo: ao tornar-se um meio para que o aluno aprenda mais e melhor.

Contudo, a implementação eficaz da autoavaliação exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na cultura avaliativa das escolas. Requer, por um lado, o abandono de práticas avaliativas centradas exclusivamente em resultados finais e classificações; por outro, exige a criação de ambientes de aprendizagem seguros, nos quais o erro seja valorizado como oportunidade de crescimento, e nos quais o aluno sinta que a sua voz é escutada e respeitada.

Além disso, a autoavaliação deve ser encarada como um processo contínuo, sistemático e integrado no quotidiano das atividades letivas. Não se trata de um momento isolado no final de um ciclo de aprendizagem, mas de uma prática recorrente que acompanha o aluno em diferentes etapas do seu percurso. Neste sentido, como destaca Machado (2021), é essencial que os professores construam intencionalmente momentos de autoavaliação, proporcionando aos alunos instrumentos, orientações e feedback que os ajudem a desenvolver essa prática de forma autónoma e eficaz.

Desta forma, tal como defendido por Panadero et al (2016), a autoavaliação ultrapassa o simples ato de recolher informação, configurando-se como um elemento fundamental numa pedagogia centrada no aluno e orientada para a promoção de aprendizagens eficazes. Quando combinada com práticas de feedback estruturado e a definição clara de critérios, a autoavaliação não só contribui para a autorregulação dos alunos, mas também aumenta a sua consciência e responsabilidade sobre o próprio processo educativo. Estudos empíricos destes autores indicam que esta articulação favorece melhorias significativas na autonomia e no desempenho dos alunos, permitindo-lhes identificar pontos fortes e fraquezas, assim como planear estratégias de melhoria.

No sistema educativo português, a autoavaliação assume, um papel central enquanto instrumento de promoção da qualidade e da melhoria contínua das práticas pedagógicas. A autoavaliação dos alunos está formalmente enquadrada no Decreto-Lei n.º 55/2018, que define a avaliação interna das aprendizagens como um processo contínuo e sistemático ao serviço dos alunos. No artigo 24.º, destaca-se que “a avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, ... com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens” (p.2937). É referido também que a recolha de informação formativa, na qual se inclui a autoavaliação, “fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica ... permitindo aos professores, aos alunos ... obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (p.2937). As Aprendizagens Essenciais (Direção Geral de Educação, 2018), alinhadas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al. 2017), reforçam esta abordagem ao definirem não só o que os alunos devem saber, mas também os processos cognitivos e o saber-fazer associado à avaliação. Na maioria destes documentos, propõe-se explicitamente a autoavaliação dos alunos como instrumento formativo, através de portfólios, grelhas, reflexões regulares, entre outros. Deste modo, a autoavaliação é um componente estruturante da avaliação em sala de aula, permitindo que o aluno reconheça as suas aprendizagens, identifique dificuldades e organize estratégias de melhoria, alinhando-se diretamente com os requisitos das Aprendizagens Essenciais e com a lógica pedagógica do Decreto-Lei n.º 55/2018.

## 6. Metodologia

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os principais elementos metodológicos que sustentam esta investigação. Começa-se por caracterizar os contextos educativos e os alunos que participaram no estudo. Em seguida, são descritas as opções metodológicas adotadas, incluindo a abordagem, o paradigma e o design do estudo. De seguida, são apresentadas e justificadas as técnicas e os respetivos instrumentos de recolha e análise de dados utilizados. Por fim, são abordadas as questões éticas que garantiram a integridade do processo investigativo, assegurando o respeito pelos participantes e pelos contextos. Desta forma, pretende-se oferecer uma visão clara e fundamentada acerca da metodologia mobilizada no processo da investigação.

### **6.1. Caracterização dos participantes do estudo**

A presente investigação teve por base um grupo de alunos de duas turmas do 6.º ano e outro grupo de alunos de uma turma de 1.º ano, ambas inseridas no contexto da Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB.

Os participantes do primeiro contexto são quatro alunos da turma 6ºH e nove alunos da turma 6ºC, que apresentavam muitas preocupações relativamente aos processos de avaliação. Nos momentos de intervenção, a avaliação foi predominantemente contínua, embora continuasse a existir momentos de avaliação sumativa sob a forma de questões de aula e escrita de textos. Era claro o transtorno e ansiedade que estes momentos provocavam nos alunos, não fazendo jus ao seu conhecimento, na maioria das vezes.

Um dos momentos mais marcantes, foi a avaliação de apresentações orais, nas quais a maioria dos alunos estava muito nervosa e constrangida perante os outros colegas, tornando-se num momento muito desconfortável para os mesmos. Por não me identificar com esta modalidade de avaliação e não querer cingir-me à mesma para avaliar os alunos na minha futura prática profissional, procurei investigar sobre o tema e tentar desconstruir algumas ideias acerca da avaliação, juntos dos alunos.

Os participantes do segundo contexto são vinte e um alunos de uma turma de 1.º ano. Os alunos estavam habituados a uma avaliação formativa contínua, mas tinham uma visão da avaliação como forma de classificação e como um momento crucial nas suas

aprendizagens. Esta pressão que os alunos sentiam ao realizarem momentos de avaliação sumativa, iniciava-se muitas vezes em casa, pois os próprios encarregados de educação davam muito valor às fichas de avaliação semestrais e às classificações obtidas nas mesmas.

Por serem alunos tão novos e a iniciar o seu processo de escolaridade no 1.º CEB, foi difícil observar esta pressão e ansiedade dada a uma classificação. Como tal, teve toda a relevância introduzir rubricas de avaliação. Devido ao nível de escolaridade dos alunos, as rubricas de avaliação foram adaptadas para listas de verificação.

Perante estas duas realidades, a avaliação surge naturalmente como foco na investigação. A avaliação, de acordo com Cid e Fialho (s.d), é fundamental para o sucesso escolar dos alunos, pois impacta significativamente a melhoria das aprendizagens. As autoras indicam ainda que a avaliação reflexiva, que envolve a partilha de objetivos e critérios, resulta num melhor desempenho, especialmente para alunos com dificuldades. Apontando assim para um propósito na utilização de rubricas de avaliação, por nunca as ter aplicado nem ter presenciado a utilização das mesmas em nenhum contexto de estágio, considerei relevante e pertinente investigar sobre o efeito das mesmas no envolvimento destes alunos nas atividades letivas.

Torna-se relevante destacar que a turma do 1.º CEB é composta por 24 alunos, mas apenas foi obtido o consentimento informado de 21 alunos, pelo que apenas esses são participantes do estudo. Assim como no caso do 2.º CEB, que pela mesma razão, a turma do 6º C tem 22 alunos e a do 6ºH 21 alunos, mas apenas 9 e 4 alunos participam no estudo, respetivamente.

## **6.2. Opções Metodológicas**

A partir da definição de Afonso (2014), entende-se que um estudo qualitativo é uma das abordagens de pesquisa que pretende compreender fenómenos sociais, culturais ou comportamentais, entendendo as implicações vividas pelos sujeitos presentes na pesquisa. Caracteriza-se, também, pela recolha de dados qualitativos, tais como, observações, documentos e entrevistas e o seu principal objetivo é interpretar um contexto obtendo uma compreensão detalhada e contextualizada do tema a ser investigado.

Além disso, segundo Ravitch e Carl (2015), a investigação qualitativa deve ser entendida como um processo dinâmico, reflexivo e interativo, no qual a compreensão se constrói ao longo do percurso investigativo, considerando-se o papel ativo do investigador em constante interação com o contexto. Este posicionamento implica uma prática constante de autorreflexão crítica, essencial para assegurar a validade e credibilidade do estudo. Neste caso, sendo a investigação desenvolvida em turmas nas quais se realizou a prática de ensino supervisionada, considera-se que o processo foi marcado por uma postura reflexiva e ativa por parte da investigadora, em linha com a abordagem proposta pelos autores.

Entende-se que a presente investigação, relativamente à sua abordagem, se caracteriza por ser um estudo qualitativo, procurando interpretar os contextos da investigação a partir do estudo do envolvimento dos participantes nas atividades letivas através de rubricas de avaliação.

A abordagem qualitativa deste estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, por pretender compreender as perceções dos participantes da investigação. Segundo Afonso (2014), “enquanto ator social, qualquer investigador atualiza na sua prática social pressupostos básicos, valores, crenças, preconceitos, atitudes, representações, os quais são necessariamente constitutivos do seu modo particular de captar o real” (p.48), o que evidencia a valorização da subjetividade e da interpretação no processo de investigação: elementos centrais do paradigma interpretativo.

Analisando o processo investigativo e a questão de investigação: *De que forma a definição partilhada de rubricas de avaliação de participação, influencia o envolvimento dos alunos nas atividades letivas?* compreende-se a sua natureza interpretativa, uma vez que se procura compreender e interpretar a realidade observada tendo em conta os seus intervenientes.

No que diz respeito ao design do estudo, este define-se como estudo exploratório. Segundo Afonso (2014), este é um tipo de abordagem de pesquisa utilizada, principalmente na investigação qualitativa, quando o fenómeno a ser estudado é pouco

conhecido e o seu objetivo central é aprofundar a compreensão do tema, identificar variáveis relevantes, explorar hipóteses iniciais e abrir caminhos para futuras pesquisas.

Complementando esta visão, Cohen et al. (2000) salientam que os estudos exploratórios são particularmente úteis nas áreas nas quais há pouca teoria consolidada, e permitem a construção de categorias analíticas através da observação e da inferência progressiva, o que reforça o caráter flexível e emergente da investigação qualitativa.

Da mesma forma, Losch et al (2023) define o estudo exploratório com as seguintes características:

- (i) Objetivo amplo: tem como escopo obter uma compreensão ampla e inicial do assunto.
- (ii) Coleta de dados qualitativos: geralmente envolve a coleta de dados qualitativos, como revisão da literatura, entrevistas e observações;
- (iii) Não mensurável: não busca mensurar o fenômeno ou questão, mas sim compreendê-lo;
- (iv) Flexibilidade: é flexível e permite ajustes no curso da investigação, o que é importante quando se trata de questões complexas e dinâmicas;
- (v) Preparação para futuras pesquisas: é uma etapa importante na construção de uma base sólida para pesquisas mais aprofundadas. (p.9).

Afirma-se, assim, que o presente estudo se caracteriza como um estudo exploratório com um objetivo amplo, uma recolha de dados qualitativa, não mensurável, flexível e como base para futuras pesquisas, uma vez que procura aprofundar a compreensão de um fenômeno ainda pouco explorado - a influência da definição partilhada de rubricas de avaliação no envolvimento dos alunos -, recorrendo a métodos qualitativos como observação direta e o inquérito por entrevista para compreender as percepções dos participantes. Ao privilegiar a interpretação, o estudo adota uma lógica não mensurável, permitindo ainda ajustamentos metodológicos ao longo do processo investigativo, o que reforça a sua flexibilidade. Os resultados obtidos visam não só compreender a realidade em estudo, mas também fornecer dados para investigações futuras e para a melhoria das práticas pedagógicas.

### 6.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Seguindo a metodologia do estudo, é crucial a definição de técnicas e respetivos instrumentos de recolha de dados. No âmbito da investigação em educação, Ferreira (2013) refere que a observação direta e as entrevistas se revelaram fundamentais para recolher dados aprofundados sobre conceções e práticas docentes, numa perspetiva qualitativa. Estas técnicas, utilizadas em contextos reais de sala de aula, permitem recolher informações ricas e contextualizadas, facilitando uma compreensão aprofundada das experiências dos participantes. Assim, a seleção criteriosa destas estratégias metodológicas é essencial para garantir a relevância dos dados em função dos objetivos da investigação.

Da mesma forma, Coutinho (2011), defende que para uma investigação é necessário existir formas de recolha de dados que se obtêm ao longo da própria investigação. Posto isto, considerou-se relevante recolher dados a partir de entrevistas em grupo focal, a partir de uma observação participante e de uma observação indireta.

A **observação direta** participante constitui uma técnica essencial em estudos qualitativos em educação, permitindo ao investigador uma compreensão aprofundada dos fenómenos no seu contexto natural. Segundo Amado (2014), esta técnica possibilita uma imersão no campo, facilitando o acesso a significados e práticas que muitas vezes não seriam revelados através de outras formas de recolha de dados. Ao participar ativamente nas atividades dos sujeitos, o investigador consegue interpretar as interações e dinâmicas sociais com maior rigor, especialmente em ambientes educativos, onde as relações interpessoais e os contextos culturais são determinantes. Cohen et al. (2000) defendem que a observação participante oferece dados ricos e detalhados, contribuindo para a construção de uma narrativa interpretativa fundamentada. No presente estudo, esta técnica revelou-se adequada para captar práticas pedagógicas e comportamentos em tempo real, permitindo uma análise mais fidedigna das realidades educativas em análise.

Foi também mobilizado, o **inquérito por entrevista**, que de acordo com Cohen et al. (2000), é uma técnica que permite aceder a perceções, opiniões e experiências dos participantes, sendo particularmente útil em contextos educativos onde se procura compreender motivações, expectativas ou interpretações subjetivas. Os autores referem

que as entrevistas proporcionam uma interação direta entre o investigador e o participante, favorecendo a clarificação de ideias e a exploração de temas emergentes durante a conversa. No âmbito deste estudo, o inquérito por entrevista em grupo focal foi selecionado para captar os discursos e perspetivas dos intervenientes sobre as práticas educativas analisadas. Este tipo de entrevista em grupo focal, torna-se muito pertinente, tal como salientado por Silva et al (2014), uma vez que esta técnica permite aceder a significados construídos socialmente, através da interação entre os participantes, promovendo discursos partilhados e potencia a reflexão crítica dos participantes, ao colocar em diálogo diferentes experiências e pontos de vista num contexto de construção coletiva de conhecimento.

Por outro lado, a **observação indireta**, é uma técnica que enriquece a compreensão contextual dos fenómenos estudados. Para Amado (2014), este tipo de observação permite aceder a informações que não estão diretamente visíveis na interação quotidiana, mas que refletem práticas institucionais, normas culturais e discursos implícitos. Cohen et al. (2000) reforçam que a análise documental é uma fonte valiosa de dados secundários, útil para contextualizar e complementar outras técnicas de recolha. No âmbito deste estudo, a observação indireta foi mobilizada ao recolher as rubricas de avaliação ou listas de verificação preenchidas pelos alunos em dois momentos distintos.

De forma sucinta, nos dois momentos de recolha de dados (2.º CEB e 1.º CEB) foram definidos os seguintes instrumentos de recolha de dados para as respetivas técnicas, acima descritas: (i) Observação indireta: através da recolha de rubricas de avaliação e listas de verificação preenchidas pelos alunos; (ii) Observação participante através de notas de campo e grelhas de observação; (iii) Inquérito por entrevista em grupo focal, através do guião de entrevista. Desta forma, a recolha de dados é coerente com a metodologia apresentada por Losh et al (2023), na qual para um estudo exploratório podem ser usados como métodos a observação e os grupos focais.

Nos dois momentos da investigação foram definidas **rubricas de avaliação**, com os alunos do 2.º CEB e **listas de verificação** com os alunos do 1.º CEB. Estas rubricas e listas de verificação foram preenchidas em dois momentos distintos por parte dos alunos, no início e no fim da investigação, sendo desta forma, mobilizadas como método de

recolha de dados. Tal como referido por Brookhart (2018), as rubricas de avaliação têm como principal função descrever o desempenho do aluno podendo ser utilizadas para observar padrões de aprendizagem, documentar evoluções e analisar o impacto de intervenções em contextos educativos. Neste caso, estas mesmas rubricas e listas de verificação foram mobilizadas como estratégias de autoavaliação, entendendo as perceções dos próprios alunos acerca do seu desempenho.

Ao longo de toda a intervenção foi priorizada uma observação participante, sendo registados alguns momentos em **notas de campo** como forma de recolha de dados, tais como os momentos iniciais de conversa com os alunos para definir as rubricas ou listas de verificação, atividades que implicassem trabalho colaborativo ou em grande grupo e atividades prévias ao preenchimento das rubricas ou listas de verificação. Este instrumento de recolha de dados é valorizado na investigação qualitativa em educação, pois, tal como refere Amado (2014), “A observação participante tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando -a e sendo por ela afetado.” (p. 153). As notas de campo, neste sentido, não são apenas registos descritivos, mas instrumentos de análise que possibilitam uma compreensão mais profunda das interações e dos fenómenos educativos observados.

Esta observação participante foi registada, também em formato **de rubricas de avaliação**. Após a definição das rubricas ou listas de verificação por parte dos alunos, a investigadora preencheu as mesmas nos mesmos momentos em que os alunos o fizeram. Esta forma de recolha de dados, ao contrário da referida anteriormente com rubricas de avaliação, caracteriza-se por ser uma forma de avaliação formativa que, como defendido por Brookhart (2018), auxilia na monitorização das aprendizagens dos alunos em tempo real, registando o progresso e as dificuldades sentidas assim como facilita a recolha de dados qualitativa do presente estudo e permite a triangulação dos dados.

Outra técnica de recolha de dados foi o inquérito por **entrevista em grupo focal** no fim das intervenções. No caso dos alunos do 2.º CEB, após o último preenchimento das rubricas de avaliação foi desenvolvido um guião para a entrevista (Anexo D) e a mesma foi realizada com dois grupos diferentes. Tal como defendido por Silva et al. (2014), a entrevista em grupo focal é uma técnica de recolha de dados qualitativa baseada

na interação entre os participantes acerca de um tema apresentado pelo investigador. Os autores referem ainda que se revela numa ferramenta muito útil para gerar hipóteses, interpretar resultados e compreender as influências do tema nos participantes. No 1.º CEB foi mobilizada a mesma linha de pensamento, fazendo uma entrevista em grupo focal semiestruturada, semelhante à efetuada anteriormente, mas tendo em consideração a faixa etária em questão e as limitações e adaptações da mesma (Anexo E). Neste contexto, foram feitas três entrevistas em grupo focal, dividindo a turma em três grupos de aproximadamente oito alunos cada.

A tabela 1 demonstra como as técnicas e instrumentos se interligam com os objetivos da investigação.

**Tabela 1**

*Técnicas e instrumentos de recolha de dados e respetivos objetivos específicos*

Objetivos Específicos	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos
Compreender qual a perceção dos alunos relativamente ao envolvimento em sala de aula.	Observação participante; Inquérito por entrevista em grupo focal;	Notas de campo; Guião da entrevista em grupo focal;
Analisar de que forma é feita a autoavaliação dos alunos relativamente ao seu envolvimento em sala de aula.	Observação participante;	Notas de campo;
Analisar de que forma as rubricas de avaliação ajudam os alunos na autorregulação do seu envolvimento nas atividades letivas.	Observação participante;  Observação indireta;  Inquérito por entrevista em grupo focal;	Notas de Campo;  Grelhas de observação: Rubricas de avaliação preenchidas pela investigadora;  Rubricas de avaliação e listas de verificação preenchidas pelos alunos nos dois momentos;  Guião da entrevista em grupo focal;

*Nota.* Realizada pela autora

Desta forma, consegue-se afirmar que ao longo de toda a investigação foram mobilizadas diferentes fontes e técnicas de recolha de dados, diversificando assim a recolha de informação e assegurando uma triangulação de dados ao longo da investigação. Segundo Coutinho (2011), a triangulação consiste na utilização de diferentes fontes de informação no mesmo estudo, com o objetivo de validar os resultados obtidos. Esta estratégia metodológica permite observar o objeto de estudo a partir de várias perspetivas, reforçando a profundidade e a consistência da análise. Para além de permitir uma compreensão mais completa de fenómenos complexos, a triangulação contribui para minimizar as limitações de cada método isoladamente, fortalecendo a validade interna e externa do estudo.

#### **6.4. Técnicas de análise de dados**

Definidos os instrumentos e técnicas de recolha de dados é necessário compreender as técnicas a mobilizar para a análise dos mesmos.

Conforme destacam Onwuegbuzie et al.(2012), a análise de conteúdo configura-se como uma abordagem metodológica fundamental nas pesquisas qualitativas, ao articular procedimentos indutivos e dedutivos que sistematizam a classificação, codificação e interpretação dos relatos. Esta abordagem permite revelar tanto elementos explícitos quanto significados implícitos presentes nos dados. Enfatizada no trabalho dos autores, esta metodologia assegura não apenas o rigor e a transparência na síntese das informações, mas também a construção de interpretações sólidas e fundamentadas, em consonância com as exigências teóricas e metodológicas necessárias à validação empírica do estudo.

Posto isto, como forma de análise dos dados recolhidos, foram definidos os seguintes: (i) Análise de conteúdo das notas de campo; (ii) Análise de conteúdo e estatística das rubricas de avaliação; (iii) Análise de conteúdo das transcrições das entrevistas em grupo focal.

De acordo com Esteves (2006), a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases fundamentais que se articulam de forma sistemática. A primeira, denominada pré-análise, corresponde ao momento de organização e preparação do material, através da leitura

flutuante, definição do corpus, formulação de hipóteses e escolha das unidades de análise. Segue-se a fase de exploração do material, onde se procede à codificação e categorização das unidades de registo, agrupando-as em categorias com base em critérios previamente definidos ou emergentes. Por fim, ocorre o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, etapa em que os dados são analisados de forma crítica, permitindo retirar conclusões à luz dos objetivos da investigação. Este processo exige não só rigor metodológico, mas também uma leitura sensível e contextualizada do conteúdo, garantindo a validade e profundidade da análise. Para este estudo, a análise de conteúdo das notas de campo e das transcrições das entrevistas em grupo focal, seguiu a metodologia apresentada. Inicialmente foram organizados todos os dados, de seguida foi feita uma categorização a partir dos elementos que se destacaram nas transcrições e por fim foram tratados e interpretados os resultados obtidos para serem compreendidos e comunicados.

Relativamente às entrevistas em grupo focal, a sua transcrição é de extrema importância, pois tal como referido por Bogdan e Biklen (1994), permitem a reprodução precisa das palavras faladas em texto escrito, facilitando a análise detalhada do conteúdo. Além disso, as transcrições minimizam interpretações individuais, garantindo a clareza e a consistência na interpretação das informações. A transcrição das entrevistas realizadas neste estudo, permitiu uma análise mais rigorosa dos discursos dos participantes, possibilitando a identificação de padrões, temas emergentes e significados atribuídos às práticas e conceitos em análise.

Relativamente à análise das rubricas de avaliação, esta será feita de duas formas: análise de conteúdo e análise estatística. A análise de conteúdo permite compreender o desempenho dos alunos relativamente aos critérios definidos pelos próprios, cruzando essa informação com os dados recolhidos, anteriormente referidos. Por outro lado, torna-se pertinente analisar as mesmas rubricas estatisticamente para aferir os critérios que revelaram melhor ou pior desempenho. Tal como demonstrado por Phuong et al. (2023), o uso de rubricas analíticas em contextos de auto e heteroavaliação proporciona dados estruturados e comparáveis, permitindo uma análise detalhada dos critérios definidos e

facilitando a identificação de variações significativas entre grupos ou momentos distintos de avaliação.

## **6.5. Princípios éticos**

Para o desenvolvimento de um processo investigativo, é fundamental respeitar um conjunto de princípios éticos que garantam a dignidade, segurança e bem-estar dos participantes. Nesta investigação, foram seguidos todos os procedimentos exigidos (CIED, 2018), definidos por: “(i) Integridade científica; (ii) Responsabilidade; (iii) Honestidade; (iv) Fiabilidade e Rigor.” (p.2), incluindo a obtenção do consentimento informado por parte dos encarregados de educação dos alunos envolvidos (Anexo F). Este documento, disponibilizado em formato digital por ser o meio de comunicação habitual entre a docente titular e os encarregados de educação, descreve o objetivo do estudo, os métodos utilizados e assegura o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, em conformidade com as orientações do Código de conduta ética na investigação do Centro de Investigação em Educação e Desenvolvimento da ESELx (CIED, 2018). O consentimento informado também deixou claro que a participação era voluntária e que poderia ser interrompida a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para os alunos, respeitando assim o princípio do respeito pela autonomia dos participantes. Como o próprio documento sublinha, “os participantes em estudos devem manifestar livremente a sua anuência, não podendo em caso algum serem coagidos” (p. 6). Na presente investigação, todos os nomes dos participantes foram codificados, garantindo assim o seu anonimato. Com base nas autorizações recebidas, foi possível utilizar os dados de treze alunos do 2.º CEB (quatro alunos de uma turma e nove alunos de outra) e vinte e um alunos do 1.º CEB, assegurando-se que os dados seriam tratados com integridade, rigor e responsabilidade científica, conforme estipulado no referido Código.

## 7. Resultados

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos ao longo do estudo, em consonância com os objetivos específicos delineados na pesquisa. Como tal, foram definidos os seguintes tópicos para a análise: (i) Autoavaliação dos alunos relativamente ao seu envolvimento em sala de aula; (ii) As rubricas de avaliação na autorregulação do envolvimento dos alunos nas atividades letivas; (iii) Percepção dos alunos relativamente ao envolvimento em sala de aula. A análise dos dados é conduzida de forma a responder às questões de investigação, articulando os resultados obtidos com o referencial teórico pertinente.

### **7.1. Autoavaliação dos alunos relativamente ao seu envolvimento em sala de aula**

Tal como mencionado anteriormente, os alunos do 1.º CEB, entendiam a avaliação como um momento crucial no seu processo de aprendizagem, não sendo sujeitos ativos na mesma. Ou seja, não foram observados momentos de autoavaliação com estes alunos, antes da investigação. Neste contexto, a introdução da autoavaliação foi realizada através da construção partilhada de uma lista de verificação com os alunos, adaptada à sua faixa etária. Esta lista teve como função servir como instrumento de autorreflexão e avaliação relativamente ao envolvimento dos alunos nas atividades letivas. A estratégia adotada procurou envolver os alunos desde o início no processo, promovendo uma maior apropriação dos critérios a utilizar e da sua avaliação.

Este cenário está em linha com a realidade descrita por Fernandes (2011), que sublinha que muitos contextos educativos não promovem práticas de autoavaliação sistemáticas, apesar do seu potencial formativo. A ausência de momentos reflexivos por parte dos alunos evidencia o predomínio de uma cultura de avaliação centrada na classificação e não na aprendizagem. Segundo Panadero et al. (2016), a autoavaliação desempenha um papel essencial no desenvolvimento da autorregulação, permitindo ao aluno tomar consciência do seu percurso e agir sobre ele. No entanto, para que tal ocorra, é necessário criar espaços e instrumentos pedagógicos adequados à faixa etária dos alunos e à sua capacidade de reflexão, tal como foi feito neste caso, com a lista de verificação adaptada.

Para definir os parâmetros a serem avaliados, foi iniciada uma conversa conduzida pela investigadora, que explicou à turma a intenção de, em conjunto, elaborarem uma lista que os ajudasse a pensar sobre a sua participação nas aulas. A primeira pergunta - "*O que é estar envolvido na aula?*" - gerou alguma dificuldade de compreensão por parte dos alunos, revelando-se um conceito demasiado abstrato para a sua faixa etária. Perante esta dificuldade, a investigadora optou por substituir o termo "envolvimento" por "participar", o que facilitou a compreensão e permitiu o avanço da atividade (Anexo G: Notas de Campo 5 de maio).

A partir deste novo enquadramento, os alunos começaram a sugerir, com o apoio da investigadora, ações concretas que associavam a uma participação ativa nas aulas. Entre os critérios discutidos em grupo, destacaram-se: "Estive atento e prestei atenção", "Gostei de aprender", "Fiz todas as atividades que foram propostas", "Participei colocando o dedo no ar", "Esforcei-me mesmo quando foi difícil", "Ajudei os colegas" e "Cumprir as regras de comportamento". Estes indicadores revelam uma compreensão multifacetada da participação, abrangendo dimensões comportamentais, emocionais e sociais, em consonância com a definição multidimensional de envolvimento proposta por Veiga et al. (2009), que distingue as componentes afetiva, comportamental e cognitiva do envolvimento escolar. Estas dimensões estão interligadas: a afetiva relaciona-se com o gosto pelas aulas e o bem-estar, a comportamental com atitudes observáveis como a participação e o cumprimento de tarefas, e a cognitiva com a profundidade do pensamento, a utilização de estratégias e a autorregulação.

Foi utilizada uma estrutura simples e clara na lista de verificação, incluindo um espaço para o nome do aluno, para a data da atividade e para os alunos assinalarem se cumpriram o parâmetro.

A lista de verificação final, construída com os alunos e utilizada ao longo da investigação (Anexo H), inclui exatamente estes sete critérios, reforçando a ligação direta entre os parâmetros definidos pelos alunos e a perceção que tinham acerca do envolvimento em sala de aula.

Durante o processo de construção da lista, a investigadora recorreu a vocabulário simples e a exemplos concretos, assegurando que os alunos compreendessem o significado de cada critério. Tal como defendido por Fernandes (2021), é fundamental que os instrumentos de avaliação partilhados com os alunos sejam compreensíveis e contextualizados, para que possam, de facto, promover a autorreflexão e a regulação do comportamento.

No 2.º CEB, a avaliação era percecionada pelas duas turmas de forma idêntica ao 1.º CEB, mas com mais pressão e ansiedade associada. Por estarem habituados a momentos de avaliação sumativa, os alunos encaravam a avaliação de uma forma mais rigorosa e crucial. Este cenário confirma os cenários apresentados por Fernandes (2019), que afirma que a importância conferida às classificações pode afetar negativamente a motivação intrínseca dos alunos, reduzindo a avaliação a um instrumento de controlo e não de aprendizagem.

Relativamente à autoavaliação, os alunos apresentavam algum espírito crítico, principalmente no final dos semestres, nos quais faziam autoavaliações nas aulas de disciplinas específicas. No entanto, a autoavaliação do envolvimento não era uma prática comum, nem se observava apropriação dos critérios de forma autónoma. A construção das rubricas de avaliação em ambas as turmas permitiu, por isso, não só tornar visível a perceção inicial dos alunos sobre o que significa estar envolvido na aula, como também incluí-los no processo de avaliação participativo e reflexivo.

A avaliação do envolvimento nas duas turmas foi definida a partir da construção das rubricas de avaliação. Em ambas as turmas, partiu-se da questão “O que significa estar envolvido na aula?”, sendo o processo marcado por momentos de reflexão e discussão conjunta. Os alunos contribuíram ativamente para a definição de critérios que consideraram relevantes, como participação, responsabilidade, comportamento ou motivação, culminando na criação de rubricas compostas por categorias e quatro níveis de desempenho: sempre, frequentemente, às vezes e nunca. Tal prática está de acordo com as orientações de Brookhart (2018) e Panadero et al. (2016), que defendem que as rubricas, ao clarificarem os critérios de avaliação e envolverem os alunos na sua definição, promovem a autorregulação e a apropriação do processo de aprendizagem. Este

momento foi crucial para entender a sua percepção acerca do envolvimento em sala de aula e para tornar os alunos sujeitos ativos na sua própria avaliação.

Na turma do 6.ºC, a introdução das rubricas de autoavaliação foi realizada através de uma aula dedicada à construção conjunta de critérios que definem o envolvimento dos alunos em sala de aula. Esta atividade, com duração de 45 minutos, revelou-se um momento de reflexão participada e significativa. A aula começou com a questão orientadora: "*O que significa estar envolvido na aula?*", que rapidamente gerou respostas como "trabalhar em conjunto", "participar" e "respeitar regras". Estimulados a aprofundar o conceito, os alunos começaram a explorar dimensões mais amplas, como "estar atento", "ser assíduo", "comportar-se bem", "ser responsável" e "demonstrar interesse e motivação"(Anexo I: Notas de Campo 5 de fevereiro). Estas ideias foram sendo progressivamente organizadas com o apoio da investigadora, culminando na construção de oito categorias representativas do envolvimento: participação, cumprimento de regras, atenção/motivação/interesse, responsabilidade, conhecimentos, colaboração, empatia e solidariedade. Os alunos, reconheceram espontaneamente a relação entre empatia, solidariedade e espírito de equipa, revelando uma maturidade significativa na compreensão das conceções sociais do envolvimento, em sala de aula.

Observando as rubricas construídas pelos alunos (Anexo J), verifica-se que os critérios definidos coincidem com as suas percepções sobre o que significa estar envolvido na aula. As descrições que elaboraram para cada nível de desempenho revelam não só comportamentos concretos observáveis, mas também uma valorização clara de atitudes como o respeito, a cooperação e o esforço.

Posteriormente, foi proposto pela investigadora que cada uma dessas dimensões tivesse quatro níveis de desempenho: sempre, frequentemente, às vezes e nunca. Para cada nível, os próprios alunos descreveram comportamentos concretos, com base nas suas vivências, como "levantar o dedo para falar", "respeitar os colegas", "trazer o material" e "esforçar-se para aprender". Este exercício ajudou a tornar os critérios mais tangíveis e acessíveis.

Na turma do 6.ºH, a construção partilhada das rubricas de avaliação ocorreu ao longo de 25 minutos e teve um desenvolvimento semelhante, embora com algumas diferenças. A questão inicial -*"O que significa estar envolvido na aula?"*- gerou respostas mais imediatas e centradas em comportamentos observáveis, como "colocar o dedo no ar". No entanto, após algum incentivo à reflexão, os alunos começaram a ampliar o conceito, referindo também "responder às perguntas", "fazer perguntas pertinentes", "entender o que está errado" e "participar nas tarefas ativamente com motivação" (Anexo K: Notas de Campo 7 de fevereiro).

Com o apoio da investigadora, os alunos construíram um conjunto de categorias que consideraram fundamentais para descrever o envolvimento em aula: participação, responsabilidade em aula, responsabilidade com o material, aprendizagem, comportamentos e pontualidade e assiduidade. Esta categorização refletiu uma preocupação não apenas com os aspetos comportamentais, mas também com a componente cognitiva do envolvimento, ao incluírem elementos como "entender o que está errado" e "aprender com motivação". Esta compreensão é coerente com a perspetiva de Magalhães (2014), que afirma que o envolvimento implica uma participação racional e consciente nas aprendizagens, conciliando o interesse com a responsabilidade do aluno.

Tal como na outra turma, os alunos definiram exemplos concretos que ilustrassem os quatro níveis de desempenho, propostos pela investigadora: sempre, frequentemente, às vezes e nunca. Embora a participação tenha sido mais dominada por um grupo reduzido de alunos mais ativos, a discussão permitiu uma reflexão coletiva significativa, promovendo a construção de um entendimento mais profundo e partilhado do que significa estar envolvido na aula e a construção da rubrica de avaliação (Anexo L).

Desta forma, a perceção dos alunos sobre o seu envolvimento em sala de aula revelou-se, desde o início, marcada por uma compreensão prática e concreta do conceito, ainda que limitada pela linguagem e pela experiência avaliativa anterior. No 1.º CEB, os alunos demonstraram dificuldades iniciais em entender o termo "envolvimento", sendo necessário recorrer a termos mais familiares como "participar". Esta limitação sugere que, à semelhança do que refere Fernandes (2011), a ausência de práticas regulares de autorreflexão contribui para uma representação da avaliação centrada no exterior, no que

o professor vê ou diz, e não num entendimento interno e consciente do próprio processo de aprender. Para além desta ideia, é importante reforçar que o nível de ensino e a maturidade dos alunos constitui um obstáculo claro ao entendimento deste conceito. Ainda assim, mesmo os alunos mais novos foram capazes de identificar comportamentos relevantes, como “esforçar-se” ou “ajudar os colegas”, o que demonstra potencialidade para a sua autorregulação.

No 2.º CEB, em ambas as turmas, embora se observasse uma maior familiaridade com a terminologia avaliativa, a perceção do envolvimento continuava inicialmente centrada em comportamentos observáveis (“levantar o dedo”), evoluindo gradualmente para dimensões mais complexas, como a motivação, a responsabilidade ou a aprendizagem ativa. Esta evolução, observada ao longo da construção das rubricas, sugere que os alunos tinham uma perceção fragmentada do seu próprio envolvimento e que nunca lhes tinha sido verdadeiramente pedido que refletissem acerca do mesmo, como também defende Magalhães (2014), ao referir que o envolvimento é muitas vezes confundido com o simples cumprimento de regras. O processo participativo permitiu, assim, não só aceder à perceção inicial dos alunos, mas também alargar essa perceção, tornando-a mais consciente, mais articulada e mais próxima da visão multidimensional proposta por Veiga et al. (2009).

## **7.2. As rubricas de avaliação na autorregulação do envolvimento dos alunos nas atividades letivas**

Tal como descrito anteriormente, a definição das rubricas e das listas de verificação foi feita em conjunto com os alunos. Ficou estabelecido que o preenchimento destas ocorreria em dois momentos distintos: o primeiro logo após a definição dos critérios e o segundo na última semana da prática de ensino supervisionada. Assim, no dia seguinte à discussão com os alunos, a investigadora entregou a cada um uma folha com a respetiva rubrica de avaliação ou lista de verificação

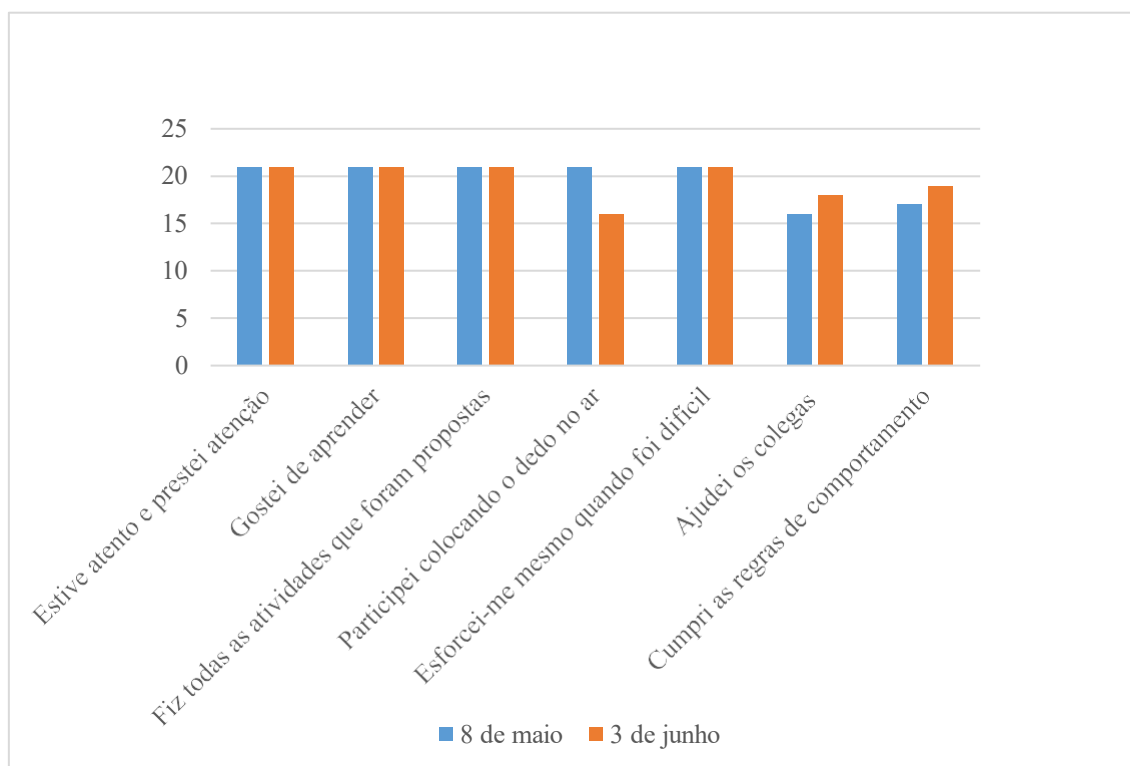
### **7.2.2. 1.º CEB**

No que diz respeito ao primeiro preenchimento das listas de verificação do envolvimento em sala de aula, definidas no 1.º CEB (dia 8 de maio de 2025), é possível aferir que os alunos revelaram uma percepção muito positiva acerca do seu envolvimento. Todos os alunos assinalaram os parâmetros “Estive atento e prestei atenção”, “Gostei de aprender”, “Fiz todas as atividades que foram propostas”, “Participei colocando o dedo no ar” e “Esforcei-me mesmo quando foi difícil”. No entanto, nos parâmetros “Ajudei os colegas” e “Cumprir as regras de comportamento”, verificou-se uma menor taxa de avaliação, com 16 e 17 alunos a assinalarem esses itens, respetivamente, o que demonstra também um maior nível de exigência e autorreflexão, relativamente a estes dois parâmetros. Já no último preenchimento, no dia 3 de junho de 2025, os alunos foram mais críticos relativamente ao seu próprio comportamento. Cinco alunos deixaram de assinalar o parâmetro “Participei colocando o dedo no ar” e, por outro lado, mais dois alunos indicaram ter ajudado os colegas (18) e cumprido as regras de comportamento (19), face ao primeiro momento.

A análise comparativa revela uma variação reduzida nos dados, mas ainda assim significativa em termos de autorregulação. O parâmetro com maior variação foi “Participei colocando o dedo no ar”, reduzindo de 21 para 16 alunos que se identificaram com esse comportamento. Esta alteração poderá dever-se a um maior sentido crítico dos alunos e um aumento da sua honestidade, valor que foi bastante reforçado por parte da investigadora. Podemos observar esta comparação no gráfico que se segue.

**Figura 1**

*Comparação da avaliação feita pelos alunos em dois momentos distintos (1.º CEB)*



*Nota.* Dados recolhidos nas listas de verificação preenchidas pelos alunos do 1º ano.

Para complementar a análise quantitativa, foi feito um cruzamento entre os resultados descritos anteriormente e as notas de campo recolhidas pela investigadora. Como as listas de verificação foram preenchidas logo após uma atividade, os alunos baseavam-se na mesma para a sua autoavaliação, pelo que é de extrema importância a análise das notas de campo dessa atividade especificamente.

No primeiro momento (8 de maio), durante a atividade acerca dos “casos de leitura as, es, is, os e us”, os alunos demonstraram “muito interesse e motivação na atividade principalmente no início”. Contudo, também se registaram dificuldades: “os alunos demoraram mais tempo do que o esperado” e “foi muito difícil para os alunos pensar em cinco palavras para cada som” (Anexo G: Nota de campo 8 de maio). Apesar destas dificuldades, a maioria dos alunos assinalou que se esforçou e esteve atento, possivelmente refletindo mais a sua intenção ou atitude inicial do que o desempenho ao

longo da atividade. Foi também observado que “alguns alunos acabaram por escrever palavras individualmente, não seguindo o trabalho do grupo”, o que pode explicar o menor número de alunos que assinalaram o parâmetro “Ajudei os colegas” (16 alunos).

Este aspeto evidencia a função formativa das rubricas enquanto ferramentas que apoiam a análise do próprio desempenho em tempo real. Como referido por Bruno (2013), quando os critérios são construídos de forma colaborativa, os alunos tendem a apropriar-se mais eficazmente dos objetivos de aprendizagem e tornam-se capazes de monitorizar e ajustar as suas ações de forma mais autónoma.

No segundo momento (3 de junho), a atividade de criação de pseudopalavras a partir da junção de nomes de animais reais decorreu de forma mais fluida e colaborativa. Foi registado que “muitos alunos colocaram o dedo no ar para responder às perguntas da investigadora” (Anexo G: Notas de Campo 3 de junho) e que “à exceção de um aluno, todos os alunos participaram na atividade ajudando o seu colega do par”. Este comportamento traduz-se no ligeiro aumento nos parâmetros “Ajudei os colegas” e “Cumprir as regras de comportamento”, indicando uma evolução positiva na perceção e na prática de comportamentos colaborativos e de autorregulação. Por outro lado, a diminuição do número de alunos que assinalaram “Participei colocando o dedo no ar” pode ser explicada por uma perceção mais crítica e realista do seu envolvimento verbal. A nota de campo que refere que “alguns alunos colocaram o dedo no ar”, não reflete que todos os alunos o fizeram e desta forma, a perceção dos alunos foi ajustada ao seu comportamento real, o que é uma evidência clara do desenvolvimento de competências de autorregulação.

O preenchimento de listas de verificação por parte dos alunos é, como Machado (2021) define, como um processo de autoanálise estruturada, no qual os alunos são convidados a monitorizar o seu comportamento e a refletir sobre a sua atuação com base em critérios previamente definidos. Ao fazê-lo, desenvolvem competências metacognitivas e reforçam a sua capacidade de autorregulação.

Analisando alguns casos específicos no preenchimento das listas de verificação, é possível afirmar que 9 alunos se avaliaram nos dois momentos, com todos os parâmetros

assinalados. Dos restantes alunos, 1 considerou que a sua avaliação se manteve igual, não assinalando o parâmetro “ajudei os colegas” nos dois momentos e 7 alunos diminuíram a sua avaliação, não preenchendo alguns parâmetros assinalados anteriormente. Os restantes 4 alunos consideraram que o seu envolvimento melhorou assinalando no último momento parâmetros que não teriam assinalado no primeiro. A tabela (Anexo M) demonstra os dados recolhidos e analisados anteriormente.

Aquando do preenchimento das listas de verificação por parte dos alunos, a investigadora preencheu as mesmas para cada aluno. No primeiro momento de preenchimento, comparando os parâmetros assinalados pelos alunos na sua autoavaliação com a avaliação da investigadora, compreende-se que a mesma foi mais positiva do que a percebida pela investigadora, tal como é possível constatar na tabela 2, abaixo.

**Tabela 2**

*Comparação entre os parâmetros assinalados pelos alunos e a avaliação da investigadora no primeiro momento (1.º CEB)*

Parâmetros:	Número de alunos assinalados	Número de alunos que assinalaram
Estive atento e prestei atenção	18	21
Gostei de aprender	19	21
Fiz todas as atividades que foram propostas	19	21
Participei colocando o dedo no ar	14	21
Esforcei-me mesmo quando foi difícil	18	21
Ajudei os colegas	13	16
Cumpri as regras de comportamento	18	17

*Nota.* Dados recolhidos nas listas de verificação preenchidas pelos alunos do 1º ano e preenchidas pela investigadora

Relativamente ao segundo momento de preenchimento, tal como é possível observar na tabela que se segue, três dos parâmetros foram avaliados da mesma forma pelos alunos e pela investigadora, dois foram avaliados de forma mais positiva pela investigadora e apenas dois parâmetros foram menos assinalados na autoavaliação dos alunos comparativamente à avaliação da investigadora.

**Tabela 3**

*Comparação entre os parâmetros assinalados pelos alunos e a avaliação da investigadora no segundo momento (1.º CEB)*

Parâmetros:	Número de alunos assinalados	Número de alunos que assinalaram
Estive atento e prestei atenção	19	21
Gostei de aprender	21	21
Fiz todas as atividades que foram propostas	21	21
Participei colocando o dedo no ar	11	16
Esforcei-me mesmo quando foi difícil	21	21
Ajudei os colegas	20	18
Cumpri as regras de comportamento	20	19

*Nota.* Dados recolhidos nas listas de verificação preenchidas pelos alunos do 1º ano e preenchidas pela investigadora

A análise dos dois momentos de preenchimento das listas de verificação no 1.º CEB revela uma trajetória de desenvolvimento ao nível da autorregulação dos alunos. É importante realçar também, que os alunos demonstraram muito interesse no preenchimento das mesmas, sendo apenas necessário trabalhar um pouco o espírito crítico e autorreflexivo de alguns alunos.

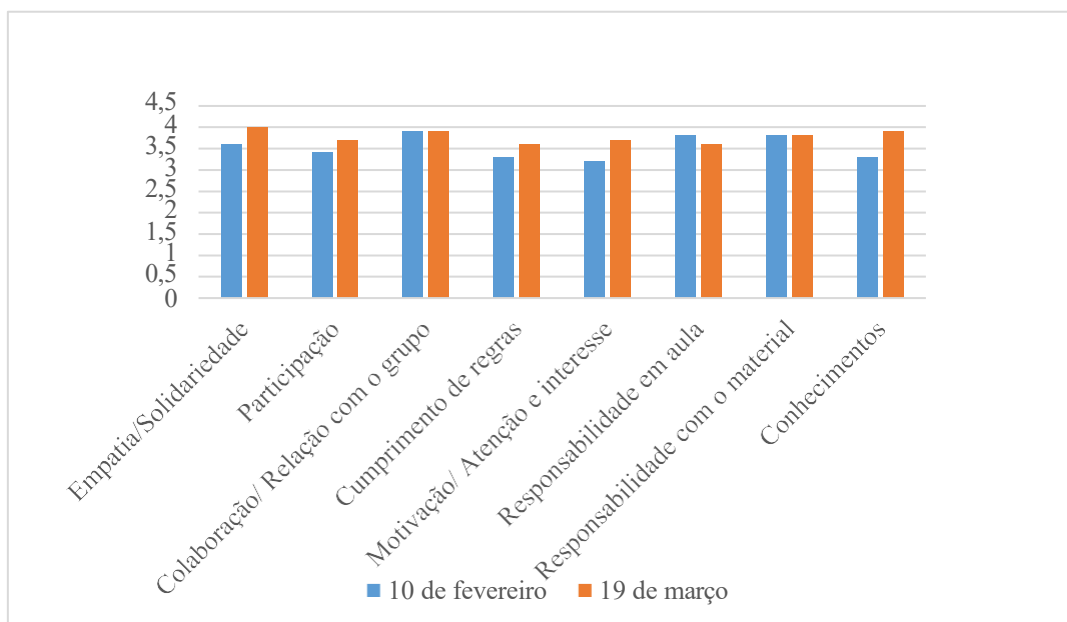
### **7.2.3. 2.º CEB (6º C)**

No que diz respeito ao primeiro preenchimento das rubricas de avaliação do envolvimento dos alunos da turma do 6.º C, realizado no dia 10 de fevereiro de 2025, é possível observar que a maioria dos alunos revelou uma perceção globalmente positiva relativamente ao seu desempenho em aula, principalmente ao nível da colaboração e relação com o grupo (média de 3,9), da responsabilidade com o material e em aula (ambas com média de 3,8). Por outro lado, os critérios com uma média mais baixa foram “Motivação/Atenção e interesse” (3,2), “Cumprimento de regras” e “Conhecimentos”, ambos com 3,3. O que permite desde logo identificar áreas, nas quais os alunos reconheceram maiores desafios.

Já no segundo momento de preenchimento, a 19 de março de 2025, registou-se uma melhoria generalizada em praticamente todos os critérios avaliados. A “Empatia/Solidariedade” aumentou de 3,6 para 4,0, tal como a “Participação” (de 3,4 para 3,7), “Motivação/Atenção e interesse” (de 3,2 para 3,7) e “Conhecimentos” (de 3,3 para 3,9), sugerindo uma evolução positiva no envolvimento dos alunos, tanto nos aspetos relacionais como nos aspetos cognitivos. Podemos observar a comparação entre o primeiro e último preenchimento das rubricas de avaliação no gráfico, apresentado abaixo.

**Figura 2**

*Comparação da avaliação feita pelos alunos em dois momentos distintos (6º C)*



*Nota.* Dados recolhidos nas rubricas de avaliação preenchidas pelos alunos do 6º C.

A análise realizada demonstra que 7 alunos melhoraram a sua avaliação entre os dois momentos, enquanto 2 mantiveram os mesmos níveis, o que evidencia um certo grau de autorreflexão e consciência crítica. Nenhum aluno se autoavaliou com o nível máximo (4) em todos os critérios, o que revela alguma maturidade na análise do próprio envolvimento, reconhecendo que existem sempre aspetos a melhorar. Podemos constatar o descrito na tabela em anexo (Anexo N). Este alinhamento progressivo é indicativo de que os alunos desenvolveram uma perceção mais realista e crítica do seu desempenho o

que, segundo Panadero et al. (2016), é uma das evidências do sucesso da autoavaliação como estratégia de autorregulação.

As notas de campo recolhidas ao longo das aulas evidenciam uma evolução significativa no envolvimento e participação dos alunos. Na aula de 10 de fevereiro (Anexo I: Notas de Campo 10 de fevereiro), observou-se já um elevado nível de colaboração entre pares no desenvolvimento de uma ficha, com os alunos a expressarem interesse em compreender os conteúdos e a trabalhar em conjunto. Para além disto, na aula de 14 de março (Anexo I: Notas de Campo 14 de março), verificou-se uma participação ainda mais ativa, autónoma e refletida, sem necessidade de mediação constante por parte da investigadora. Esta progressão mostra não só uma predisposição maior para a exposição oral e para o trabalho colaborativo, como também um esforço mais evidente dos alunos em responder às questões colocadas, tendo em conta critérios como a participação e a colaboração/ relação com o grupo (elementos presentes nas rubricas de avaliação utilizadas). Tal comportamento revela uma crescente consciência por parte dos alunos sobre o que lhes era solicitado, bem como uma preocupação em alinhar o seu desempenho com os parâmetros definidos, o que reforça o impacto positivo da autorregulação no processo de aprendizagem.

O cruzamento dos dados da autoavaliação dos alunos com a avaliação realizada pela investigadora permite identificar variações importantes no modo como os alunos percecionam o seu envolvimento. No primeiro momento (10 de fevereiro), os alunos apresentaram uma perceção mais positiva no critério da “Participação”, com uma média de 3,4, face a 2,7 na avaliação da investigadora. Por outro lado, a investigadora avaliou de forma mais elevada critérios como a “Empatia” (4,0), a “Colaboração” (4,0) e a “Responsabilidade com o material” (4,0), sugerindo que os alunos ainda não estavam totalmente conscientes das suas competências nestas dimensões, subavaliando o seu próprio desempenho.

**Tabela 4**

*Comparação entre os parâmetros assinalados pelos alunos e a avaliação da investigadora no primeiro momento (6º C)*

Critérios:	Nível de desempenho da turma avaliado pela investigadora (média)	Nível de desempenho da turma avaliado pelos alunos (média)
Empatia/ Solidariedade	4,0	3,6
Participação	2,7	3,4
Colaboração/ Relação com o grupo	4,0	3,9
Cumprimento de regras	3,4	3,3
Motivação/ Atenção e interesse	3,2	3,2
Responsabilidade em aula	3,9	3,8
Responsabilidade com o material	4,0	3,8
Conhecimentos	3,9	3,3

*Nota.* Dados recolhidos nas rubricas de avaliação preenchidas pelos alunos do 6º C e preenchidas pela investigadora

No segundo momento (19 de março), observou-se uma maior aproximação entre a avaliação dos alunos e a da investigadora, principalmente nos critérios “Empatia/Solidariedade” e “Conhecimentos”, que obtiveram a mesma média (4,0 e 3,9, respetivamente). Esta aproximação é um indicativo do desenvolvimento da capacidade dos alunos para realizarem uma autoavaliação mais ajustada e realista do seu envolvimento e desempenho.

**Tabela 5**

*Comparação entre os parâmetros assinalados pelos alunos e a avaliação da investigadora no segundo momento (6º C)*

Critérios:	Nível de desempenho da turma avaliado pela investigadora (média)	Nível de desempenho da turma avaliado pelos alunos (média)
Empatia/ Solidariedade	4,0	4,0
Participação	3,4	3,7
Colaboração/ Relação com o grupo	4,0	3,9
Cumprimento de regras	4,0	3,6

Motivação/ Atenção e interesse	3,8	3,7
Responsabilidade em aula	3,9	3,6
Responsabilidade com o material	4,0	3,8
Conhecimentos	3,9	3,9

*Nota.* Dados recolhidos nas rubricas de avaliação preenchidas pelos alunos do 6º C e preenchidas pela investigadora

Este progresso evidencia o potencial formativo da autoavaliação, sobretudo quando sustentado por critérios claros, explícitos e partilhados, tal como defendido por Andrade (2010), que sublinha que os alunos precisam de compreender o que se espera deles para poderem autorregular a sua aprendizagem. A clareza e a negociação dos critérios permitem aos alunos desenvolver uma visão mais clara dos seus pontos fortes e das áreas a melhorar, promovendo um envolvimento mais consciente e ativo no processo educativo.

Ao longo dos dois momentos, verificou-se também uma maior capacidade dos alunos para identificar os seus comportamentos e refletir sobre as suas ações. Os alunos em questão tinham uma visão da avaliação como forma de classificação e de muita ansiedade. Ao introduzir as rubricas de avaliação, os alunos ficaram entusiasmados por se autoavaliarem e demonstraram um grande sentido crítico pela sua aprendizagem e postura em sala de aula. Os alunos aderiram, também a metodologias ativas e diferenciadas que foram promovidas na intervenção, por serem muito diferentes do que estavam habituados, pode ter contribuído para a sua motivação e consequente avaliação. Este aspeto vai ao encontro da perspetiva de Gipps (1999), que defende que a avaliação deve ser entendida como parte integrante da aprendizagem e não apenas como um momento de verificação final. A prática da autoavaliação permitiu que os alunos se posicionassem como participantes ativos no seu próprio percurso de aprendizagem, adotando uma postura mais autónoma e responsável.

#### **7.2.4. 2.º CEB (6º H)**

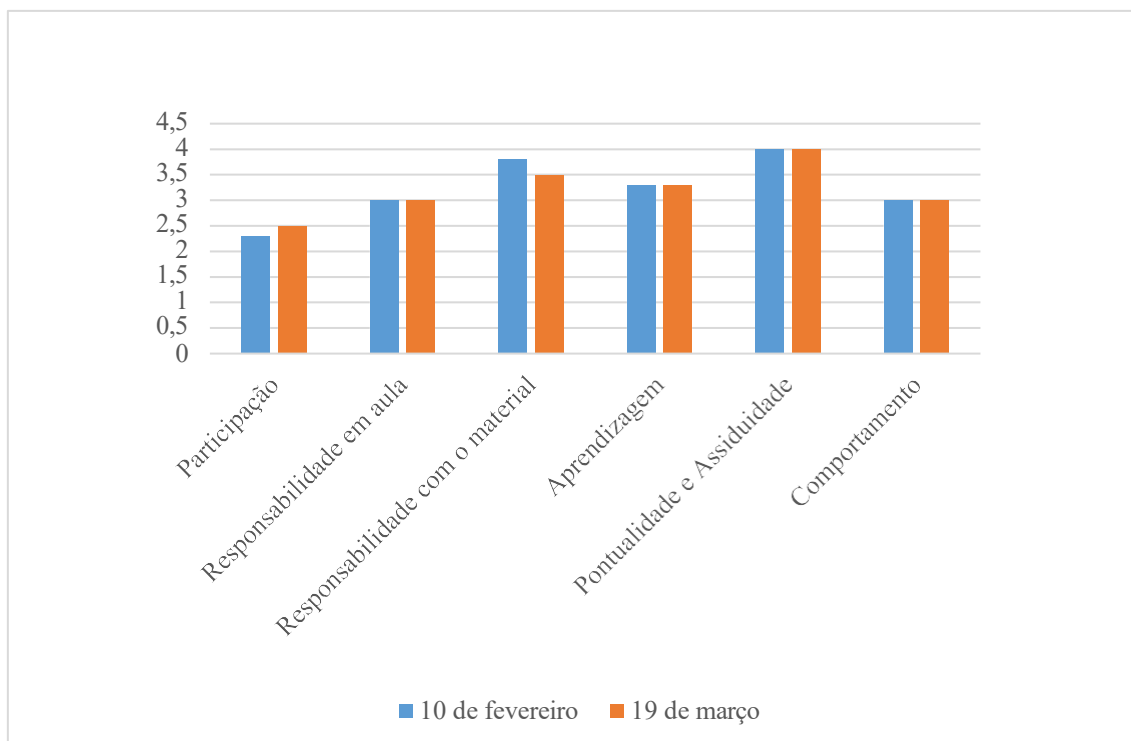
No primeiro preenchimento das rubricas de avaliação relativas ao envolvimento em sala de aula, realizado a 10 de fevereiro de 2025 na turma do 6.º H, os dados revelam uma perceção relativamente positiva por parte dos alunos. O critério de “Pontualidade e assiduidade” obteve a média mais elevada (4,0), descrevendo que todos os alunos se

avaliaram no nível máximo (4) neste critério. Seguido pela “Responsabilidade com o material” (3,8) e pela “Aprendizagem” (3,3). No entanto, a “Participação” apresentou um valor consideravelmente inferior (2,3), sinalizando uma perceção de um menor envolvimento verbal e ativo por parte dos alunos.

No segundo momento, a 19 de março, as variações nas médias dos critérios foram muito ligeiras. A “Participação” subiu ligeiramente para 2,5, enquanto a “Responsabilidade com o material” desceu para 3,5. Os restantes critérios mantiveram-se estáveis, com destaque para a manutenção dos valores máximos na “Pontualidade e Assiduidade” (4,0). Estes dados indicam uma perceção de estabilidade, mas com espaço para melhorias no envolvimento na sala de aula. Os dados apresentados no gráfico seguinte ilustram a comparação entre as médias dos dois momentos de preenchimento das rubricas de avaliação.

**Figura 3**

*Comparação da avaliação feita pelos alunos em dois momentos distintos (6º H)*



*Nota.* Dados recolhidos nas rubricas de avaliação preenchidas pelos alunos do 6º H.

A análise realizada revela que dos quatro alunos, 2 mantiveram as suas autoavaliações em todos os critérios, 1 demonstrou melhoria e outro autoavaliou-se em níveis ligeiramente mais baixos em dois critérios. A tabela em anexo (Anexo O), permite observar a evolução individual dos alunos.

As notas de campo recolhidas durante as aulas, nomeadamente na aula de Português de 10 de fevereiro (Anexo K: Notas de Campo 10 de fevereiro), revelam também indícios de uma ligeira melhoria no envolvimento dos alunos nas atividades e no desenvolvimento da sua autorregulação. Foi possível observar que alguns alunos demonstraram maior consciência crítica relativamente ao seu desempenho, expressando verbalmente a intenção de participar mais ativamente ou de melhorar a qualidade do trabalho em grupo. Além disto, verificou-se um cuidado crescente na gestão do tempo e na distribuição de tarefas entre os elementos dos grupos, sugerindo uma apropriação gradual das orientações fornecidas. Tal como é observado, a análise realizada revela trajetórias distintas entre os alunos, com alguns mantendo avaliações estáveis e outros ajustando os seus níveis positivamente ou negativamente. Esta heterogeneidade reflete diferentes graus de apropriação do processo de autoavaliação. Como salienta Ismail et al. (2022), o impacto da avaliação formativa sobre a autorregulação não é feito de forma uniforme, sendo influenciado por fatores como a motivação, o contexto relacional e o grau de maturidade reflexiva de cada aluno.

O cruzamento entre as autoavaliações dos alunos e as avaliações realizadas pela investigadora mostra diferenças importantes. No primeiro momento, os alunos atribuíram a si próprios médias superiores às da investigadora na maioria dos critérios, tais como “Responsabilidade com o material” (uma média de 3,8, face a 3,0 na avaliação da investigadora) e “Comportamento” (uma média de 3,0, face a 3,6 na avaliação da investigadora), revelando uma perceção sobrevalorizada dos seus comportamentos e algumas atitudes. A tabela seguinte apresenta a comparação entre a média da turma e a avaliação da investigadora no primeiro momento.

**Tabela 6**

*Comparação entre os parâmetros assinalados pelos alunos e a avaliação da investigadora no primeiro momento (6º H)*

Critérios:	Nível de desempenho da turma avaliado pela investigadora (média)	Nível de desempenho da turma avaliado pelos alunos (média)
Participação	2,0	2,3
Responsabilidade em aula	3,0	3,0
Responsabilidade com o material	3,0	3,8
Aprendizagem	3,0	3,3
Pontualidade e Assiduidade	4,0	4,0
Comportamento	3,6	3,0

*Nota.* Dados recolhidos nas rubricas de avaliação preenchidas pelos alunos do 6º H e preenchidas pela investigadora

No segundo momento, esta tendência inverteu-se parcialmente, com a investigadora a atribuir uma média mais elevada à “Participação” (uma média de 3,0, face a 2,5 na autoavaliação da turma) e à “Responsabilidade em aula” (uma média de 3,8, face a 3,0 na autoavaliação da turma), sugerindo que os alunos poderão não estar conscientes do seu progresso nestas dimensões, autoavaliando-se de forma idêntica nos dois momentos, nestes critérios. A tabela seguinte mostra os dados comparativos do segundo momento entre as duas avaliações.

**Tabela 7**

*Comparação entre os parâmetros assinalados pelos alunos e a avaliação da investigadora no segundo momento (6º H)*

Critérios:	Nível de desempenho da turma avaliado pela investigadora (média)	Nível de desempenho da turma avaliado pelos alunos (média)
Participação	3,0	2,5
Responsabilidade em aula	3,8	3,0
Responsabilidade com o material	3,8	3,5
Aprendizagem	3,4	3,3
Pontualidade e Assiduidade	4,0	4,0

Comportamento	3,6	3,0
---------------	-----	-----

*Nota.* Dados recolhidos nas rubricas de avaliação preenchidas pelos alunos do 6º H e preenchidas pela investigadora

As discrepâncias apontadas entre a autoavaliação dos alunos e a avaliação por parte da investigadora apontam para a necessidade de um maior trabalho com a turma no sentido de desenvolver capacidades de autorregulação e reflexão crítica, tal como um melhor entendimento do seu envolvimento em sala de aula. Para esta autorreflexão é, também, necessário um acompanhamento contínuo e explícito do processo avaliativo, para que os alunos desenvolvam uma compreensão mais precisa do seu próprio desempenho.

### **7.3. Perceção dos alunos relativamente ao envolvimento em sala de aula**

Numa fase final, após o último preenchimento das rubricas de avaliação e listas de verificação, foram feitas com os participantes de cada turma entrevistas em grupo focal, com o objetivo de entender o desenvolvimento nas suas perceções de envolvimento e as suas opiniões acerca de todo o processo de autoavaliação do envolvimento e utilização dos respetivos instrumentos.

No 1.ºCEB, foram realizadas três entrevistas, para estarem presentes menos alunos. O grupo 1 (G1) era composto por 7 alunos, o grupo 2 (G2) por 6 alunos e o grupo 3 (G3) por 8 alunos.

Para esta análise foi realizada uma categorização a partir do discurso dos alunos e das questões colocadas, de seguida foram registadas as unidades de registo com frases significativas para as categorias em questão e foi feita a respetiva localização e registo de frequência. Esta análise foi regista na tabela que consta em anexo (Anexo P).

No início da intervenção, os alunos do 1.º CEB demonstravam uma compreensão muito limitada do conceito de envolvimento em sala de aula, sendo necessário substituir este termo por “participar”, mais acessível à sua faixa etária. Esta dificuldade conceptual está alinhada com o que Fernandes (2011) identifica como a ausência de práticas

sistemáticas de autoavaliação, que contribuem para uma perceção da avaliação centrada apenas na observação externa do professor. A construção partilhada das listas de verificação revelou-se um momento crucial para ampliar essa compreensão. Com o apoio da investigadora, os alunos passaram a identificar comportamentos concretos que associavam ao envolvimento, como “levantar o dedo no ar”, “ajudar os colegas” ou “esforçar-se mesmo quando foi difícil”. Este processo contribuiu para uma apropriação mais consciente dos critérios e, posteriormente, para o desenvolvimento de competências de autorregulação.

Durante as entrevistas em grupo focal realizadas no final da intervenção, os alunos do 1.º CEB demonstraram já uma perceção mais alargada e realista do seu envolvimento. A maioria reconheceu mudanças positivas, tanto a nível individual como no comportamento dos colegas, associando essa melhoria ao maior esforço e ao uso da lista como instrumento de reflexão. Frases como “tentava melhorar” ou “gostei e senti vontade de fazer a lista” revelam não só a utilização do instrumento, como também o início de um processo de autorregulação. Esta autorregulação é clara na categoria autorregulação com uma ocorrência de 6 vezes, com unidade de registo, como “Tinha de pensar naquilo que estava a fazer e por isso tentava melhorar.”.

Esta visão aproxima-se da perspetiva de Pearl (2003, citado em Fernandes, 2011), que defende a avaliação como aprendizagem, na qual o ato de refletir sobre o desempenho é, por si só, uma oportunidade de desenvolvimento.

As mudanças apresentadas, foram também justificadas com um maior esforço e investimento na aprendizagem: “porque aprenderam mais e estudaram mais”, tal como é confirmado pelas observações recolhidas nas notas de campo ao longo das aulas. Em atividades como o “stop matemático” (Anexo G: Notas de campo 13 de maio), observou-se um esforço por parte dos alunos em terminar as tarefas rapidamente, ainda que alguns manifestassem frustração quando não conseguiam. Tal comportamento pode ser interpretado como uma manifestação de envolvimento em sala de aula com motivação, tal como foi relatado nas entrevistas.

Durante uma aula de Artes Visuais (Anexo G: Notas de campo 19 de maio), apesar de alguma resistência inicial à duplicação da tarefa (fazer o esboço antes do desenho final), os alunos demonstraram empenho no trabalho a pares e entusiasmo na apresentação dos trabalhos. Estes momentos de partilha e experimentação reforçam a ideia de que o envolvimento não se limita à tarefa em si, mas também ao contexto colaborativo e à valorização da autonomia e criatividade dos alunos. Tal como, observado, numa aula de Matemática (Anexo G: Notas de campo 29 de maio), em que mesmo perante dificuldades na escrita por extenso, os alunos revelaram empenho em utilizar recursos e procurar ajuda entre pares. Este esforço ativo e colaboração demonstram comportamentos alinhados com o envolvimento autorregulado e cooperativo descrito pelos alunos nas entrevistas em grupo focal.

No 2.º CEB foi realizada uma entrevista em grupo focal em cada turma, por não existirem oportunidades para dividir a turma em grupos. Foi utilizado o mesmo procedimento descrito para o 1.º CEB e na turma do 6.º C, chegou-se à tabela que consta em anexo (Anexo Q).

Na turma do 6.º C, os alunos apresentavam inicialmente uma visão da avaliação muito centrada na classificação e no desempenho observável. Tal como no 1.º CEB, a autoavaliação do envolvimento em sala de aula não era uma prática habitual. No entanto, o processo de construção partilhada de rubricas de avaliação promoveu momentos de reflexão que ajudaram os alunos a alargar a sua perceção do que significa estar envolvido em aula. As entrevistas finais revelam uma evolução clara nesta perceção. Os alunos verbalizaram mudanças significativas no seu comportamento e atitude, relacionando-as com a construção e uso das rubricas de avaliação. Frases como “acho que tive muito mais 4 do que no início” e “a minha atitude mudou” evidenciam que o envolvimento deixou de ser apenas cumprir regras ou responder a perguntas, passando a incluir aspetos como a motivação, o trabalho em grupo e a responsabilidade. Esta perceção é observada na categoria de perceção de mudança no envolvimento e subcategoria mudança individual positiva com uma ocorrência de 8 vezes, evidenciando este aspeto. Os alunos em questão demonstraram, também, uma apropriação crítica dos critérios da rubrica, propondo

alterações e sugerindo distinções entre responsabilidade em aula e em casa, o que revela uma maturidade significativa na forma como se envolvem no processo avaliativo.

Relativamente à turma 6<sup>o</sup>H, após a análise da transcrição da entrevista em grupo focal, a informação foi organizada em tabela (Anexo R).

Na turma do 6.<sup>o</sup> H, o percurso de desenvolvimento da percepção do envolvimento foi semelhante ao do 6.<sup>o</sup> C, embora menos profundo em termos de reflexão crítica. Os alunos iniciaram o processo com uma visão mais limitada e comportamental do envolvimento, associando-o a ações observáveis como “levantar o dedo” ou “responder às perguntas”. No entanto, com o apoio da investigadora, foram sendo introduzidas dimensões mais amplas como “fazer os exercícios”, “entender o que está errado” e “aprender com motivação”. Apesar desta melhoria, as entrevistas em grupo focal revelaram uma percepção de mudança menos expressiva. Apenas dois alunos indicaram melhoria no seu envolvimento, enquanto a maioria afirmou ter permanecido igual, na categoria percepção de mudança no envolvimento e subcategoria sem mudança com uma ocorrência de 3 vezes. Ainda assim, alguns reconheceram mudanças em parâmetros específicos, como o comportamento. A menor verbalização de progresso pode estar relacionada com a ausência de propostas de alteração à rubrica, sugerindo uma apropriação menos crítica do processo e ao menor número de alunos presentes na entrevista.

Esta menor apropriação também pode ser compreendida à luz do que aponta Ismail et al. (2022), ao alertarem que o impacto das práticas de autoavaliação não é imediato nem igual para todos os alunos, dependendo do contexto, da predisposição individual e do grau de acompanhamento do processo. Apesar disto, a adesão ao preenchimento das rubricas e a honestidade demonstrada no processo indicam um envolvimento inicial que poderá ser aprofundado com continuidade e consistência.

## 8. Conclusões

| | " | | " |

A presente investigação teve como objetivo analisar de que forma a definição partilhada de rubricas de avaliação de participação influencia o envolvimento dos alunos nas atividades letivas. Em contextos de uma turma de 1.º CEB e alunos de duas turmas de 2.º CEB, procurou-se compreender a perceção dos alunos sobre o seu envolvimento em sala de aula, analisar as práticas de autoavaliação adotadas e avaliar o contributo das rubricas na alteração do seu envolvimento nas atividades letivas.

Relativamente ao primeiro objetivo - compreender a perceção dos alunos relativamente ao seu envolvimento em sala de aula - os dados recolhidos evidenciam uma evolução significativa. No 1.º CEB, os alunos iniciaram o processo com uma conceção restrita do envolvimento, associando-o a comportamentos observáveis simples. Contudo, com a construção partilhada de critérios para a lista de verificação do envolvimento e a sua aplicação, os alunos começaram a reconhecer outras dimensões do envolvimento, como o esforço, a cooperação e o cumprimento de regras. De igual modo, no 2.º CEB, os alunos da turma do 6.º C demonstraram progressivamente uma apropriação crítica dos critérios, relacionando o envolvimento com responsabilidade, motivação e empatia. Na turma do 6.º H, embora o progresso tenha sido mais moderado, observaram-se sinais de maior consciência crítica, sobretudo em relação ao comportamento e à realização das tarefas.

No que diz respeito ao segundo objetivo - analisar de que forma é feita a autoavaliação dos alunos relativamente ao seu envolvimento - verificou-se que a construção partilhada dos critérios foi essencial para uma apropriação mais consciente e significativa dos mesmos. A utilização da lista de verificação no 1.º CEB, estruturada com linguagem acessível e exemplos concretos, permitiu aos alunos refletir sobre os seus comportamentos de forma mais realista. No primeiro momento, os dados demonstram uma perceção bastante positiva do seu próprio envolvimento, com todos os alunos a assinalarem os parâmetros “Estive atento e prestei atenção”, “Gostei de aprender”, “Fiz todas as atividades que foram propostas”, “Participei colocando o dedo no ar” e “Esforcei-me mesmo quando foi difícil”. No entanto, uma análise mais detalhada revela que nos parâmetros “Ajudei os colegas” e “Cumprir as regras de comportamento”, os alunos foram mais exigentes consigo próprios, sugerindo uma capacidade de autorreflexão crítica. Esta

percepção é apoiada pelas percepções da investigadora que registou nas notas de campo alguns alunos não seguirem o trabalho de grupo, o que pode justificar o menor número de alunos que se autoavaliaram positivamente nesses aspetos. No segundo momento, embora os parâmetros relacionados com a atenção, gosto pela aprendizagem e esforço se mantivessem altos, cinco alunos deixaram de assinalar “Participei colocando o dedo no ar”, passando de 21 para 16. Por outro lado, os parâmetros “Ajudei os colegas” e “Cumprir as regras de comportamento” aumentaram ligeiramente (de 16 para 18 e de 17 para 19 alunos, respetivamente), o que se encontra em consonância com a observação da investigadora que registou em algumas atividades, que a maioria dos alunos ajudava os seus colegas. Tal evolução representa um progresso evidente nas competências de colaboração e autorreflexão. Este progresso na autorregulação pode ser aprofundado através da análise individual dos alunos. Verificou-se que 9 alunos mantiveram todos os parâmetros assinalados nos dois momentos, revelando consistência nas suas práticas, mas com espaço para algum progresso e melhoria na autorreflexão. Sete alunos diminuíram a sua avaliação, demonstrando uma avaliação mais realista, enquanto quatro consideraram ter melhorado, assinalando parâmetros que antes não tinham marcado. Esta oscilação mostra que os alunos começaram a desenvolver uma consciência mais crítica e individualizada da sua aprendizagem, como defendido por Zimmerman (2002) e Fernandes (2011), ao envolverem-se em processos de autoavaliação contínua, ipsativa e formativa. A capacidade de refletir sobre o desempenho e ajustar percepções ao comportamento real indica um avanço significativo no desenvolvimento de competências metacognitivas e autorreguladoras.

Além disto, a comparação entre a autoavaliação dos alunos e a avaliação realizada pela investigadora reforça esta tendência. No primeiro momento, os alunos foram menos críticos consigo próprios, enquanto no segundo momento a correspondência entre ambas as avaliações foi mais próxima, sugerindo que as listas de verificação funcionaram efetivamente como ferramentas promotoras de uma aprendizagem mais consciente. Tal como defendido por Panadero et al. (2016) e Brookhart (2018), quando os critérios são claros, discutidos e compreendidos, os alunos desenvolvem uma maior capacidade de monitorizar e ajustar o seu desempenho com base em metas realistas.

Nas turmas do 2.º CEB, a organização das rubricas de avaliação em categorias e níveis de desempenho revelou-se eficaz na clarificação das expectativas, promovendo a autoavaliação com base em evidências e experiências vivenciadas. Esta prática está de acordo com o que defendem autores como Fernandes (2021) e Panadero et al. (2016), ao salientarem que a autoavaliação, quando baseada em critérios claros e partilhados, promove a autonomia e o sentido de responsabilidade dos alunos. Os dados recolhidos numa turma de 2.º CEB, demonstram que a prática regular da autoavaliação, assente em critérios bem definidos e monitorizada por um acompanhamento e orientação, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da autorregulação, da consciência crítica e da capacidade de autorreflexão dos alunos, consequentemente melhorando o seu envolvimento em sala de aula. A aproximação entre a autoavaliação dos alunos e a avaliação da investigadora no segundo momento reforça esta ideia e permite concluir que os alunos, mesmo em contextos de maior exigência como o 2.º CEB, são capazes de refletir sobre o seu comportamento e aprendizagem quando devidamente apoiados nesse processo.

No caso da outra turma de 2.º CEB, ainda que o progresso global tenha sido discreto, o uso das rubricas de avaliação, demonstrou potencial enquanto ferramenta de autoavaliação, que pode ajudar os alunos a perceberem o impacto das suas ações no contexto da sala de aula e a desenvolverem uma maior consciência do seu papel no processo de aprendizagem. Apesar das limitações verificadas é observável que os alunos participaram no processo avaliativo com empenho e honestidade, o que representa já um passo importante no desenvolvimento da capacidade de autorreflexão e avaliativa, tal como salientado por Gipps (1999).

O terceiro objetivo - analisar de que forma as rubricas de avaliação ajudam os alunos na autorregulação do seu envolvimento - permitiu concluir que estes instrumentos, ao serem integrados na rotina da sala de aula, funcionam como autorreguladores da aprendizagem. Verificou-se que os alunos passaram a monitorizar o seu desempenho, identificar áreas de melhoria e ajustar comportamentos. Estes efeitos foram particularmente evidentes na turma do 6.º C, onde se registou uma melhoria generalizada em quase todos os critérios autoavaliados, bem como uma maior aproximação entre a

autoavaliação dos alunos e a avaliação da investigadora. Tal como refere Machado (2021), a autoanálise estruturada dos próprios comportamentos e atitudes permite o desenvolvimento de competências metacognitivas e de autorregulação, essenciais para a aprendizagem autónoma. A turma do 6.º H, apesar de ter revelado um envolvimento inicial mais reduzido, demonstrou que a utilização consistente das rubricas pode funcionar como ponto de partida para promover uma aprendizagem mais consciente e um comportamento mais responsável.

De forma geral, a perceção dos alunos sobre o seu envolvimento em sala de aula evoluiu positivamente ao longo do processo, especialmente nas turmas em que a construção dos critérios foi feita de forma mais participativa e sustentada. No 1.º CEB, apesar das limitações iniciais, os alunos demonstraram capacidade de autorreflexão crescente. No 2.º CEB, os alunos do 6.º C evidenciaram um nível mais elevado de apropriação crítica e desenvolvimento autorregulador, enquanto os do 6.º H, embora envolvidos, mostraram uma evolução mais gradual.

Estes resultados reforçam a relevância da autoavaliação como prática formativa e pedagógica, tal como defendem Fernandes (2021), Panadero et al. (2016) e Gipps (1999). A utilização de rubricas de avaliação e listas de verificação adaptadas à faixa etária dos alunos mostrou-se eficaz para promover uma compreensão mais ampla, crítica e reflexiva do que significa estar envolvido na sala de aula. Assim, estas práticas não só contribuíram para o envolvimento afetivo, comportamental e cognitivo destes alunos, como também favoreceram a sua autonomia e responsabilidade, permitindo que a avaliação fosse um processo de desenvolvimento de aprendizagens e competências, e não apenas de classificação.

Durante o desenvolvimento da investigação, surgiram alguns constrangimentos metodológicos que condicionaram de alguma forma a recolha e interpretação de dados.

No 2.º CEB, verificou-se que alguns alunos não entregaram ou perderam as suas rubricas de avaliação, impossibilitando a recolha completa da informação. Além disto, alguns alunos não preencheram a rubrica nos momentos estipulados ou não o fizeram conforme indicado, o que resultou na sua exclusão da amostra analisada. Outro

constrangimento prático esteve relacionado com a inexistência de sala fixa nas turmas, o que impediu a afixação das rubricas na sala de aula, o que seria benéfico para o estudo. O facto de a investigadora lecionar duas disciplinas (Português e História e Geografia de Portugal) em ambas as turmas, gerou confusão entre alguns alunos no momento do preenchimento das rubricas de avaliação, por preferirem optar e focar-se em apenas uma disciplina neste processo. Por não conhecer bem os alunos no início do estudo, a avaliação da investigadora pode ter sido condicionada. Importa, também, referir que nem todos os encarregados de educação preencheram os consentimentos informados, o que limitou o número de participantes e, conseqüentemente, a dimensão da amostra disponível para análise.

Tanto no 1.º como no 2.º CEB, embora tenha havido uma evolução positiva no envolvimento dos alunos, esta melhoria pode também dever-se ao desenvolvimento de atividades mais dinâmicas, recorrendo a metodologias ativas e, portanto, diferentes às que os alunos estariam habituados. A partir desta investigação, penso que um trabalho contínuo e reforçado da utilização das rubricas de avaliação e das listas de verificação, ao longo do tempo, resultaria num aumento evidente do envolvimento dos alunos e conseqüentemente na melhoria das suas aprendizagens.

Reflexão Final

|' '' | | ''

A Prática de Ensino Supervisionada II, representou uma etapa determinante no meu percurso acadêmico, permitindo-me desenvolver e aprofundar competências essenciais à construção de uma identidade profissional docente consciente, reflexiva e em constante evolução. O contacto com contextos distintos (duas turmas do 6.º ano e outra do 1.º ano) foi extremamente enriquecedor, revelando não só as especificidades de cada ciclo, mas também a persistência de algumas necessidades dos alunos, independentemente da sua idade ou nível de escolaridade. Apesar das diferenças evidentes entre o 1.º e o 2.º ciclos, nomeadamente ao nível da autonomia dos alunos, da estrutura das aulas e da própria organização curricular, pude observar que certas necessidades, como o apoio emocional, a escuta ativa e a valorização da opinião do aluno, são transversais e tendem a ser menosprezadas à medida que o ano de escolaridade aumenta. Esta constatação reforçou a ideia de que o professor deve ser um mediador atento, capaz de adaptar metodologias e estratégias às realidades dos seus alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem seguro, inclusivo e significativo.

A experiência da PES II desafiou-me, precisamente, a assumir esta postura investigativa no quotidiano da sala de aula, analisando, experimentando e ajustando práticas com base na observação e na reflexão crítica. Neste sentido, a componente de investigação, necessária para o presente estudo, contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento profissional. A construção de uma visão investigativa, baseada na recolha e interpretação de dados da prática, permitiu-me compreender melhor os processos investigativos e a tomada de decisões mais fundamentadas.

Relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional, esta experiência orientou o reconhecimento da importância da intencionalidade pedagógica. Planificar com base em evidências, ajustar práticas em função das necessidades reais da turma e refletir sobre os efeitos das nossas decisões, foram aspetos refletidos ao longo da prática. Como refere Schön (1983), o profissional reflexivo é aquele que pensa na ação e sobre a ação e é essa a postura que pretendo adotar ao longo do meu percurso profissional.

Outro aspeto que emergiu com grande relevância foi o reconhecimento da importância do investimento na relação pedagógica. O vínculo entre o professor e o aluno revelou-se, muitas vezes, mais determinante do que os próprios conteúdos curriculares ou

práticas pedagógicas. A escuta ativa, a valorização da expressão individual dos alunos e a criação de um ambiente emocionalmente seguro potenciaram a participação e o envolvimento, mesmo em contextos mais desafiantes.

Esta investigação permitiu-me perceber que nada é um dado adquirido e que devemos questionar e investigar, para que consigamos perceber o que os nossos alunos querem e esperam de nós e assim proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem intrínseco e significativo, para que aprender seja sempre sinónimo de prazer. No 1.º CEB, um dos principais desafios foi atender às necessidades de cada aluno de uma forma individualizada, nunca esquecendo os que têm menos dificuldades. Será um desafio que levarei para a minha prática profissional com a consciencialização e reflexão contínua. Por outro lado, no 2.º CEB, a maior preocupação foi o receio de errar por não ter tanta experiência, mas revelou-se numa aprendizagem incrível. Vi desmistificada a perceção de que a minha postura teria de ser muito diferente da adotada no 1.º CEB.

Em suma, tanto a PES II como este processo investigativo foram experiências transformadoras que reforçaram a minha convicção nas características e valores que pretendo ter enquanto professora e, acima de tudo, confirmaram a vontade num compromisso com a aprendizagem, com a justiça educativa e com o crescimento integral dos alunos, aceitando a sua liberdade individual. A consciência de que o desenvolvimento profissional não se esgota na formação inicial, mas constitui um processo contínuo de investigação, reflexão e transformação, é fundamental. O desafio que coloco a mim mesma será dar continuidade a esta postura, fomentando-a diariamente na prática, com o mesmo rigor, paixão e responsabilidade que marcaram esta etapa da minha formação, sem nunca perder o foco nos alunos e na sua essência.

## Referências

| " | | " |

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27–31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Brookhart, S. (2018). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading* (3rd ed.). ASCD.
- Burden, R. (2014). Student engagement from a UK perspective: Taking a whole school approach to curriculum and pedagogical reform. In Veiga (2013), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 12-21). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Centro de Investigação em Educação e Desenvolvimento (CIED). (2018). *Código de conduta ética na investigação*. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Cid, M., & Fialho, I. (s.d). *Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto*. Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). RoutledgeFalmer
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.<sup>a</sup> série, n.º 129.
- DGE (2020). *Projeto MAIA - Modelo de Avaliação das Aprendizagens Integrado e Articulado*. Direção-Geral da Educação.

- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português(1.º ano)*. Ministério da Educação.
- Duarte Bruno, I. (2013). *Os critérios de avaliação para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens: Um estudo com alunos do ensino secundário – Física e Química* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10593>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In: Lima, J. A. E Pacheco, J. A (2006). *Fazer investigação* (p. 105–144). Porto Editora
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 81–107). Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Fernandes, D. (2019). *Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, P. S. (2013). Investigar conceções e práticas dos professores: alguns desafios metodológicos. In *Da investigação às práticas: Estudos de natureza educacional* (pp. 154–163). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fiocca, S., Carrier, S. J., & McGowan, J. (2024). Turning Science Lessons Inside Out: Professional Development for Elementary School Teachers' Outdoor Instruction. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 16 (4), 15–31. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2024-12469>
- Ismail, S., Rahul, D., Patra, I., & Rezvani, E. (2022). Formative vs. summative assessment: Impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-

regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12(40). <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>

Losh, S., Rambo, C. A. & Ferreira, J. (2023) A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 18 (00) <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17958>

Machado, E. A. (2021). *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. (2022). *Autoavaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Magalhães, J. (2014). O envolvimento e a inovação pedagógica: Um binómio de longa duração. In Veiga (2013), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 59-69). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

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.

Newton, A. (2024). Active listening for effective student engagement. *Journal of Learning Development in Higher Education, Special Issue* 32. <https://doi.org/10.1080/10904018.2011.536462>

Niza, S (2012). *Escritos sobre Educação*. Tinta da China.

Onwuegbuzie, A., Leech, N., & Collins, K. (2012). Qualitative analysis techniques for the review of the literature. *The Qualitative Report*, 17(28), 1–28. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1754>

Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In D.

- Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation, vol 4*. Springer International Publishing.
- Pedrosa, J., Leite, C., Pires da Rosa, M. J., Pinho, I., Vieira, C., & Marinho, P. (2022). *Avaliação de aprendizagens em instituições educativas: Estudo sobre indicadores, modelos e experiências de monitorização e avaliação de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças e jovens dos 3 aos 18 anos*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, M. & Lopes, A. (2023). Pensar o ensino e a aprendizagem como construção: a mudança de práticas docentes e a centralidade da ação dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), 117–139.
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a Wider Conceptual Field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 85-102.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050105>
- Phuong, H., Phan, Q., & Le, T. (2023). The effects of using analytical rubrics in peer and self-assessment on EFL students' writing proficiency: A Vietnamese contextual study. *Language Testing in Asia*, 13(42). <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00256-y>
- Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. Trans. E. Duckworth. Columbia University Press.  
<https://doi.org/10.7312/piag91272>
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2015). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. SAGE Publications.
- Rodrigues, A. C. P. (2017). *A voz dos alunos sobre as suas aprendizagens: um contributo para práticas pedagógicas centradas no aluno* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa
- Rola, A. (2014). *Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do 7.º e do 9.º ano* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/33615>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill Publishing Company.

- Silva, I., Veloso, A., & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175–190.
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right Using It Well*. Pearson Education, Inc.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Galvão, D., Festas, I., Conboy, J., Mourão, D., & Bahia, S. (2009). *Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relações com a escola, os professores e o sucesso escolar – Projeto de Investigação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H., Leite, C., Leal, D., Abreu, F., Melo, M., Festas, I., Bahia, S., & Conboy, J. (2014). Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação. In Veiga (2013), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 1-21). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

Anexos

| " " | | " "

Anexo A- Grelhas de  
avaliação diagnóstica das  
aprendizagens dos alunos  
(1º ano)

| ' ' | | ' ' |

Frequentemente
Às vezes
Raramente
Não aplicável

**Tabela A1**

Grelha diagnóstica de competências de Cidadania

Competências Cidadania (Início)	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A1 0	A1 1	A1 2	A1 3	A1 4	A1 5	A1 6	A1 7	A1 8	A1 9	A2 0	A2 1	A2 2	A2 3	A2 4	
Desenvolver competências pessoais e sociais	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow
Promover pensamento crítico	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow

Desenvolver competências de participação ativa	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho
Desenvolver conhecimentos em áreas não formais	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Nota. Realizado pelo par de estágio

**Tabela A2**

Grelha diagnóstica de competências de Matemática

Competências Matemática (Início)			A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18	A 19	A 20	A 21	A 22	A 23	A 24	
CAPACIDADES MATEMÁTICAS	Resolução de problemas	Processo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	
		Estratégias	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho
	Raciocínio matemático	Classificar	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho
		Justificar	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho













**Tabela A3**

Grelha diagnóstica de competências de Estudo do Meio

	<b>Competências Estudo do Meio (Início)</b>	<b>A 1</b>	<b>A 2</b>	<b>A 3</b>	<b>A 4</b>	<b>A 5</b>	<b>A 6</b>	<b>A 7</b>	<b>A 8</b>	<b>A 9</b>	<b>A 10</b>	<b>A 11</b>	<b>A 12</b>	<b>A 13</b>	<b>A 14</b>	<b>A 15</b>	<b>A 16</b>	<b>A 17</b>	<b>A 18</b>	<b>A 19</b>	<b>A 20</b>	<b>A 21</b>	<b>A 22</b>	<b>A 23</b>	<b>A 24</b>	
SOCIEDADE	Conhecer dados e factos importantes individuais para a construção de si próprio.																									
	Relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade																									
	Estabelecer relações de parentesco																									
	Associar os símbolos nacionais à sua nacionalidade																									



	Reconhecer implicações das condições atmosféricas no seu quotidiano																											
	Diferenciar os continentes e oceanos no globo terrestre																											
	Localizar em mapas o local de nascimento, de residência e da escola e o itinerário entre ambas.																											
	Comunicar ideias e conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos																											
	Reconhecer a diversidade dos seres vivos																											



	Identificar atividades humanas que envolvem transformações tecnológicas no mundo que os rodeia																											
SOCIEDADE/NATUREZA/TECNOLOGIA	Desenhar mapas e itinerários do seu cotidiano																											
	Relacionar espaços da sua vivência com diferentes funções																											
	Localizar através da observação elementos naturais e humanos na paisagem																											

	Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar, comunicar...																											
	Manifestar atitudes de respeito, solidariedade, cooperação e responsabilidade																											
	Saber atuar em situações de emergência (112)																											
	Manifestar atitudes de preservação do ambiente (três "R")																											

Nota. Realizado pelo par de estágio

**Tabela A4**

Grelha diagnóstica de competências de Português

	<b>Competências as Português (Início)</b>	<b>A 1</b>	<b>A 2</b>	<b>A 3</b>	<b>A 4</b>	<b>A 5</b>	<b>A 6</b>	<b>A 7</b>	<b>A 8</b>	<b>A 9</b>	<b>A1 0</b>	<b>A1 1</b>	<b>A1 2</b>	<b>A1 3</b>	<b>A1 4</b>	<b>A1 5</b>	<b>A1 6</b>	<b>A1 7</b>	<b>A1 8</b>	<b>A1 9</b>	<b>A2 0</b>	<b>A2 1</b>	<b>A2 2</b>	<b>A2 3</b>	<b>A2 4</b>
Leitura	Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos.	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho
	Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo
	Nomear, pela sua ordenação convencional	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho

	, as letras do alfabeto.																						
	Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta.																						
	Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas) .																						
Escrita	Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos.																						

<p>Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.</p>	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho
<p>Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas, espaçamentos – e fronteira de palavra).</p>																									

<p>Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva e através de digitação num dispositivo eletrónico, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação</p>	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho
<p>Planificar, redigir e rever textos curtos com a colaboração do professor</p>	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul
<p>Elaborar respostas escritas a questionários e a instruções, escrever legivelmente</p>	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul



Fazer concordar o adjetivo com o nome em género.																												
Descobrir e compreender o significado de palavras pelas múltiplas relações que podem estabelecer entre si.																												
Descobrir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto verbal e não-verbal.																												
Usar, com intencionalidade, conectores de tempo, de causa, de maior																												



Reconhecer rimas e outras repetições de sons em textos ouvidos.																												
Antecipar os temas com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e nos textos visuais.																												
Compreender textos narrativos e poemas.																												
Antecipar o desenvolvimento da história.																												
Distinguir ficção de não ficção.																												

(Re)contar histórias.																													
Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.																													

Nota. Realizado pelo par de estágio

Anexo B- Taxa de sucesso dos  
objetivos do PI (1.º CEB)

| | | | | | | |

**Tabela B1***Avaliação 1.º Objetivo do PI*

Obj. 1 - Gerir os conflitos de forma democrática.				
Data	Semanalmente	Semanalmente	Semanalmente	Semanalmente
<b>Indicadores de avaliação das atividades didáticas</b>	Expressar a sua opinião de forma clara.	Apresentar argumentos válidos.	Aceitar a opinião dos colegas.	Respeitar a opinião dos outros.
<b>Indicadores de avaliação do PI</b>	Partilha a sua opinião de forma calma e argumentada;		Aceita e respeita a opinião dos outros.	
<b>Pontuação Obtida</b>	56	56	116	116
<b>Pontuação Máxima</b>	116	116	116	116
<b>Taxa de sucesso do indicador (%)</b>	48,28	48,28	100	100
<b>Taxa de sucesso do indicador do PI (%)</b>	48,28		100	
<b>Taxa de sucesso do objetivo</b>	74,14			

*Nota.* Realizado pelo par de estágio

**Tabela B2***Avaliação 2.º Objetivo do PI*

Obj. 2 - Reconhecer as suas emoções, de modo a integrar-se melhor na turma.					
Data	05/05	05/05	Diariamente	05/05	Semanalmente
<b>Indicadores de avaliação das atividades didáticas</b>	Identificar diferentes emoções associando-as a experiências vividas;	Reconhecer o que estão a sentir.	Identificar a emoção que está a sentir.	Expressar o que sente.	Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos.
<b>Indicadores de avaliação do PI</b>	Identifica diferentes emoções associando-as a experiências vividas;	Identifica a emoção sentida, expressando-a verbalmente;		Gere as suas emoções de forma adequada e consciente.	
<b>Pontuação Obtida</b>	23	23	472	45,5	100,5
<b>Pontuação Máxima</b>	23	23	472	46	161
<b>Taxa de sucesso do indicador (%)</b>	100	100	100	98,91	62,42
<b>Taxa de sucesso do indicador do PI (%)</b>	100	100		62,42	
<b>Taxa de sucesso do objetivo</b>	87,47				

*Nota.* Realizado pelo par de estágio

**Tabela B3***Avaliação 3.º Objetivo do PI*

Obj. 3 - Criar hábitos de leitura.				
Data	Semanalmente	Semanalmente	15/05; 27/05	Semanalmente
<b>Indicadores de avaliação das atividades didáticas</b>	Apreciar obras literárias	Compreender textos narrativos	Ler pequenos textos.	Ler livros
<b>Indicadores de avaliação do PI</b>	Participa nas atividades do Clube de Leitura.		Demonstra iniciativa na leitura autónoma de livros;	Demonstra iniciativa em apresentar livros aos colegas;
<b>Pontuação Obtida</b>	273	546	62	7
<b>Pontuação Máxima</b>	284	568	96	10
<b>Taxa de sucesso do indicador (%)</b>	96,13	96	64,58	70
<b>Taxa de sucesso do indicador do PI (%)</b>	96,13		64,58	70
<b>Taxa de sucesso do objetivo</b>	76,90			

*Nota.* Realizado pelo par de estágio

**Tabela B4**

Avaliação 4.º Objetivo do PI

Obj. 4 - Desenvolver a autonomia e responsabilidade.									
Data	Semanalmente	Semanalmente	Semanalmente	Semanalmente	Semanalmente	Semanalmente	06/06	06/06	16/05
<b>Indicadores de avaliação das atividades didáticas</b>	Ser capaz de refletir, de forma crítica, acerca das atitudes dos seus pares ao longo da semana.	Cumprir as suas responsabilidades semanais.	Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos.	Ser capaz de refletir, de forma crítica, acerca das suas atitudes ao longo da semana.	Gerir conflitos.	Pedir a palavra e falar na sua vez.	Desenvolver a participação ativa.	Desenvolver o pensamento crítico.	Escreve palavras de forma autónoma.
<b>Indicadores de avaliação do PI</b>	Toma decisões de forma consciente e refletida.	Cumprir os compromissos e tarefas, contribuindo para o bom funcionamento do grupo.	Assume as consequências das ações e procurar soluções para os conflitos.	Demonstra autonomia e individualidade nas atividades propostas.					
<b>Pontuação Obtida</b>	56	61	183,5	56	56	112	22	22	22
<b>Pontuação Máxima</b>	116	65	184	116	116	232	23	23	24
<b>Taxa de sucesso do</b>	48,28	93,85	99,73	48,28	48,28	48,28	95,65	95,65	91,67

<b>indicador (%)</b>									
<b>Taxa de sucesso do indicador do PI (%)</b>	48,28	96,79		48,28		82,81			
<b>Taxa de sucesso do objetivo</b>	69,04								

*Nota.* Realizado pelo par de estágio

Anexo C- Taxa de sucesso dos  
objetivos do PI (2.º CEB)

| " | | " |

**Tabela C1***1.º Objetivo do PI*

Obj. 1 - Desenvolver o gosto pela leitura.							
Data	Semanalmente	Semanalmente	04/02	17/02	24/02	10/03	17/03
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Partilha de livros que leu ou está a ler.	Expressa a sua opinião sobre os livros.	Analisa o conteúdo do excerto do texto narrativo.	Interpreta notícias.	Interpreta biografias.	Interpreta uma carta.	Interpreta um poema.
Indicadores de avaliação do PI	Partilha a sua opinião acerca de livros lidos.		Interpreta textos de diferentes tipos de forma correta.				
<b>Pontuação Obtida</b>	62	35	43	43	43	43	43
<b>Pontuação Máxima</b>	70	63	43	43	43	43	43
<b>Taxa de sucesso do indicador (%)</b>	88,57	56	100	100	100	100	100
<b>Taxa de sucesso do indicador do PI (%)</b>	72,06		100				
<b>Taxa de sucesso do objetivo</b>	86,03						

*Nota.* Realizado pelo par de estágio

**Tabela C2***2.º Objetivo do PI*

Obj. 2 - Produzir textos de diferentes tipos.						
Data	04/02	24/02	12/03	19/02	12/03	12/03
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Resumo do excerto.	Escreve uma autobiografia.	Redige uma carta.	Escreve uma notícia.	Faz observações à carta do colega.	Expressa a sua opinião relativamente à carta.
Indicadores de avaliação do PI	Elabora textos, de diferentes tipos, de forma clara.			Expressa a sua opinião acerca de textos dos colegas.		
<b>Pontuação Obtida</b>	32,5	43	43	41	38,5	32
<b>Pontuação Máxima</b>	43	43	43	43	43	43
<b>Taxa de sucesso do indicador (%)</b>	75,58	100	100	95,35	89,53	74,42
<b>Taxa de sucesso do indicador do PI (%)</b>	97,67				81,98	
<b>Taxa de sucesso do objetivo</b>	89,83					

*Nota.* Realizado pelo par de estágio

**Tabela C3**

3.º Objetivo do PI

Obj. 3 - Argumentar de forma clara e fundamentada.											
Data	14/02; 14/03	14/02; 14/03; 18/03	14/02; 14/03; 18/03	19/03	19/03	19/03	19/03	14/02	14/03	18/03	18/03
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Partilha a sua opinião de forma calma e clara.	Argumenta de forma clara;	Argumenta de forma fundamentada.	Justifica a sua opinião com exemplos concretos das atividades realizadas.	Participa no debate, demonstrando o interesse.	Expressa as suas opiniões de forma ponderada e respeitosa.	Respeita os diferentes pontos de vista.	Analisa a mapa.	Analisa a imagem.	Analisa obras poéticas.	Interpreta obras poéticas.
Indicadores de avaliação do PI	Participa em tertúlias em sala de aula de forma clara e fundamentada.							Analisa diferentes fontes, partilhando a sua opinião acerca das mesmas.			
<b>Pontuação Obtida</b>	48,5	83,5	83,5	33,5	33	33,5	33,5	43	22	43	43
<b>Pontuação Máxima</b>	57	92	92	36	36	36	36	43	22	43	43
<b>Taxa de sucesso do indicador (%)</b>	85,09	90,76	90,76	93,06	91,67	93,06	93,06	100	100	100	100
<b>Taxa de sucesso do indicador do PI (%)</b>	91,67							100			
<b>Taxa de sucesso do objetivo</b>	95,83										

Nota. Realizado pelo par de estágio

**Tabela C4***4.º Objetivo do PI*

Obj. 4 - Participar na aula, com base na cooperação com os colegas.								
Data	03/02;12/02	04/02; 05/02	05/02	05/02	12/03	21/03	21/03	21/03
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Colabora com os colegas.	Trabalha de forma colaborativa.	Partilha os conhecimentos com os colegas.	Compreende os conteúdos passados pelos colegas.	Corrige a carta do colega.	Respeita diferentes pontos de vista e interpretações;	Expressa as suas opiniões de forma ponderada e respeitosa.	Participa no debate, demonstrando interesse.
Indicadores de avaliação do PI	Colabora com os colegas na aprendizagem.				Participa na aula de forma ativa e empenhada.			
<b>Pontuação Obtida</b>	81	80	41	42	43	36	33,5	33
<b>Pontuação Máxima</b>	86	86	43	43	43	36	36	36
<b>Taxa de sucesso do indicador (%)</b>	94,19	93,02	95,35	97,67	100	100	93,06	91,67
<b>Taxa de sucesso do indicador do PI (%)</b>	95,35				93,06			
<b>Taxa de sucesso do objetivo</b>	94,20							

*Nota.* Realizado pelo par de estágio

Anexo D- Guião da entrevista  
em grupo focal 2.º CEB

| " | | " |

**Tabela D1***Guião da entrevista semiestruturada 2.º CEB*

<b>Bloco Temático</b>	<b>Objetivo Específico</b>	<b>Formulário de Questões</b>
<b>Legitimação da entrevista e contextualização</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Explicar o objetivo da entrevista</li><li>- Obter consentimento para gravação</li><li>- Garantir confidencialidade</li><li>-Contextualizar a entrevista</li></ul>	<p>Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação sobre o envolvimento dos alunos nas aulas e sobre a criação e uso de critérios de avaliação partilhados. Tudo o que disserem será anónimo e só será usado para fins de estudo. Posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de nada?</p> <p>Lembram-se de quando criámos em conjunto os critérios para avaliar o envolvimento em aula e das vezes que preencheram a rubrica? Agora vamos conversar sobre isso.</p>
<b>Perceção do Envolvimento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Compreender a perceção do aluno sobre o que é envolvimento em sala de aula</li><li>- Verificar se essa perceção mudou ao longo do processo</li></ul>	<p>O que consideram ser o envolvimento em sala de aula?</p> <p>Sentem que a vossa opinião sobre o que é estar envolvido mudou desde o início até agora? Em quê?</p>
<b>CrITÉrios de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Refletir sobre a pertinência dos critérios definidos em conjunto</li><li>- Identificar sugestões de melhoria</li></ul>	<p>Olhem para os critérios que definiram em conjunto. Mantêm a mesma opinião sobre eles?</p> <p>Acham que algum devia ser alterado, retirado ou acrescentado?</p> <p>Se pudessem mudar algo nos critérios, o que seria?</p>

<b>Alteração do envolvimento</b>	- Entender se houve mudanças no envolvimento dos alunos ao longo do tempo.	Sentem que o vosso envolvimento em sala de aula mudou ao longo destas semanas? Se sim, de que forma?
<b>Definição partilhada das rubricas</b>	- Entender o impacto da criação partilhada dos critérios na perceção de envolvimento dos alunos.	Consideram que a definição partilhada de rubricas de avaliação influenciou o vosso envolvimento em sala de aula? Se sim, de que maneira?
<b>Questões Abertas</b>	- Dar espaço para partilha de ideias não previstas.	Há algo que gostassem de dizer sobre esta experiência que ainda não tenham tido oportunidade de partilhar?

*Nota.* Realizado pela autora.

Anexo E- Guião da entrevista  
em grupo focal 1.º CEB

| " | | " |

Tabela E1

Guião da entrevista semiestruturada 1.º CEB

<b>Bloco Temático</b>	<b>Objetivo Específico</b>	<b>Formulário de Questões</b>
<b>Legitimação da entrevista e contextualização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar o objetivo da entrevista</li> <li>- Obter consentimento para gravação</li> <li>- Garantir confidencialidade</li> <li>-Contextualizar a entrevista</li> </ul>	<p>Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação sobre o uso desta lista de verificação em sala de aula. Tudo o que disseres será anónimo e só será usado para fins de estudo. Posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de nada?</p> <p>Lembras-te de preencher a lista de verificação em dois momentos diferentes? Agora vamos falar sobre essa lista.</p>
<b>Perceção do Envolvimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a perceção do aluno sobre o que é participar em aula</li> <li>- Entender se houve mudanças na forma de participação</li> <li>- Entender as perceções que tem sobre os colegas</li> </ul>	Para ti, o que é participar na aula?
		Achas que a tua forma de participar mudou ao longo das semanas? Porquê?
		Notaste alguma diferença na forma como os teus colegas participaram nas aulas desde que usamos a lista?
<b>Autoavaliação</b>	- Analisar de que forma é feita a autoavaliação dos alunos relativamente ao seu envolvimento em sala de aula.	Ao preencheres a lista, a que conclusão chegaste acerca do teu trabalho em sala de aula?

		O que te ajudou a perceber se estavas a fazer um bom trabalho?
<b>Autorregulação</b>	- Entender a utilidade da lista de verificação na autorregulação dos alunos	Achas que a lista te ajudou a organizares melhor a forma como trabalhas na aula? Porquê?
	- Entender qual a consciência do seu próprio trabalho	Gostaste de usar a lista para verificares se estavas a fazer um bom trabalho em aula? Porquê?
<b>Utilidade</b>	- Entender a perceção dos alunos acerca da relevância da lista na sua participação.	Achas que a lista te ajudou a participares mais ou melhor? De que maneira?
	- Compreender o valor atribuído à lista de verificação.	Gostavas de continuar a usar a lista de verificação? Porquê?
<b>Sugestões de Melhoria</b>	- Obter ideias dos alunos para melhorar a lista	Se pudesses mudar a lista, o que tiravas ou o que acrescentavas?

<b>Questões Abertas</b>	- Dar espaço para partilha de ideias não previstas	Há algo que gostasses de dizer sobre esta experiência que ainda não tenhas tido oportunidade de partilhar?
-------------------------	--	--

*Nota.* Realizado pela autora.

Anexo F- Exemplar não preenchido  
do Consentimento Informado

| " | | | " |

## Protocolo de Consentimento Informado

Eu, Joana Gregório, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me presentemente no segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e a realizar o meu estágio profissionalizante na turma da professora Tânia Santos.

Durante o meu estágio irei recolher dados para o meu Relatório Final que tem como objetivo "Entender de que forma a definição partilhada de critérios de avaliação de participação, influencia o envolvimento dos alunos nas atividades letivas".

Esta investigação apresenta vários benefícios para os alunos, na medida em que permitirá compreender de que forma a definição partilhada de critérios de avaliação de participação influencia o seu compromisso nas atividades letivas, promovendo uma maior motivação, participação ativa, sentido de responsabilidade e uma relação mais positiva com o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, venho por este meio solicitar que me seja autorizado o preenchimento, por parte dos educandos, de dois questionários, para que possam ser integrados no meu Relatório Final.

Será garantido o anonimato na identificação e nos dados do seu educando. É, igualmente, garantido que a presente autorização possa ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete o trabalho a desenvolver com os alunos.

*\* Indica uma pergunta obrigatória*

---

1. Nome do aluno \*

\_\_\_\_\_

2. Autorizo a realização do 1.º questionário \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

3. Autorizo a realização do 2.º questionário \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

## Protocolo de Consentimento Informado

Eu, Joana Gregório, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me presentemente no segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e realizei o meu estágio profissionalizante com a professora Inês Lopes nas turmas do 6ºC e 6ºH. Necessito de alguns dados para o meu Relatório Final que tem como objetivo "Entender de que forma a definição partilhada de critérios de avaliação de participação, influencia o envolvimento dos alunos nas atividades letivas".

Esta investigação apresenta vários benefícios para os alunos, na medida em que permitirá compreender de que forma a definição partilhada de critérios de avaliação de participação influencia o seu compromisso nas atividades letivas, promovendo uma maior motivação, participação ativa, sentido de responsabilidade e uma relação mais positiva com o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, venho por este meio solicitar que me seja autorizado o preenchimento, por parte dos educandos, de dois questionários, para que possam ser integrados no meu Relatório Final.

Será garantido o anonimato na identificação e nos dados do seu educando. É, igualmente, garantido que a presente autorização possa ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete o trabalho a desenvolver com os alunos.

*\* Indica uma pergunta obrigatória.*

---

1. Nome do aluno \*

\_\_\_\_\_

2. Turma do aluno \*

*Marcar apenas uma oval.*

6ºC

6ºH

3. Autorizo a realização da 1.ª rubrica \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Anexo G- Notas de Campo  
1.0 Ciclo

| " " | | " "

### Nota de Campo 5 de maio

Ano: 1º ano N.º de alunos: 24 alunos

Temática: Definição das listas de verificação

Data: 5/5/2025 Hora: 10h-10h30 Duração: 30 min

<b>Tempo</b>	<b>Descrição (situação / comportamentos)</b>	<b>Notas / Reflexão / Inferências</b>
30 min.	<p>Durante a aula, a investigadora promoveu uma conversa com o objetivo de construir, em conjunto com a turma, uma lista de verificação para ser utilizada como instrumento de autoavaliação do envolvimento nas aulas, explicando-lhes este mesmo propósito.</p> <p>A atividade iniciou-se com a pergunta: <i>“O que é estar envolvido na aula?”</i> No entanto, os alunos demonstraram dificuldade em compreender o conceito de "envolvimento". Perante essa situação, substitui-se o termo por “participar”, o que facilitou a compreensão por parte dos alunos.</p> <p>Posto isto, foram identificados pelos alunos e discutidos as seguintes ações: Estive atento e prestei atenção; Gostei de aprender; Fiz todas as atividades que foram propostas; Participei colocando o dedo no ar; Esforcei-me mesmo quando foi difícil; Ajudei os colegas; Cumpri as regras de comportamento.</p> <p>A investigadora explicou, com vocabulário simples e adequado à idade, que esta lista serviria para que os alunos pudessem refletir sobre o seu envolvimento nas aulas e marcar os itens como uma forma de autoavaliação.</p>	<p>Ao longo da atividade, os alunos demonstraram algum envolvimento, embora com diferentes níveis de participação. Alguns necessitaram de mais tempo e exemplos concretos para compreender os critérios propostos.</p>

### Nota de Campo 8 de maio

Ano: 1º ano N.º de alunos: 24 alunos

Área curricular: Português Temática: Caso de Leitura as, es, is, ou e us

Data: 8/5/2025 Hora: 10h-12h30 Duração: 2h30

Tempo	Descrição (situação / comportamentos)	Notas / Reflexão / Inferências
1h30	Foram entregues aos alunos 5 flores impressas. Cada flor tem 5 pétalas. O trabalho foi feito em grupo (pela organização das mesas). Depois a investigadora explicou que devem escrever no centro de uma das flores “as”, noutra “es” e assim sucessivamente para o “es”, “os” e “us”. Depois, os alunos em grupo, pensaram em palavras com cada um dos sons e escreveram-nas nas pétalas.	Supostamente os alunos teriam de pensar nas palavras em conjunto com o grupo e escrever cada um as mesmas palavras nas pétalas. Mas alguns alunos acabaram por escrever palavras individualmente, não seguindo o trabalho do grupo.
2h	Foi necessário ajudar alguns alunos na escrita de palavras.  Passado 1h30, a investigadora fez a correção das palavras no quadro (mesmo que todos os grupos não tivessem acabado). Todos tinham de partilhar o que tinham escrito para a investigadora escrever no quadro de forma a corrigirem possíveis erros ortográficos. Os alunos completaram e corrigiram as suas flores a partir da correção no quadro.	Os alunos demoraram mais tempo do que o esperado. Foi muito difícil para os alunos pensar em cinco palavras para cada som, por isso foram poucos os grupos que conseguiram preencher todas as flores.  Os alunos demonstraram muito interesse e motivação na atividade principalmente no início.

### Nota de Campo 13 de maio

Ano: 1ºano N.º de alunos: 24 alunos

Área curricular: Matemática Temática: Números Naturais

Data: 13/5/2025 Hora:10h-11h Duração: 1h

Tempo	Descrição (situação / comportamentos)	Notas / Reflexão / Inferências
	Foi feito com os alunos um stop matemático. Era feita uma roleta no quadro para a escolha aleatória do número e depois preenchiam de forma individual. Quando o primeiro aluno acabasse de preencher dizia “stop” e todos os alunos paravam de escrever. A investigadora corrigia no quando e passavam para o número seguinte.	Os alunos mais motivados estavam a tentar ser os primeiros a acabar linha.  Alguns alunos ficaram, frustrados por não conseguirem acabar a linha antes de um dos colegas dizer “stop”.

### Nota de Campo 19 de maio

Ano: 1º ano N.º de alunos: 24 alunos

Área curricular: Educação Artística- Artes Visuais Temática: Anilinas

Data: 19/5/2025 Hora: 14h-15h Duração: 1h

Tempo	Descrição (situação / comportamentos)	Notas / Reflexão / Inferências
	<p>Depois dos papeis reciclados, que os alunos fizeram. Estarem secos, os alunos pintam e desenharam no mesmo. Primeiro os alunos deveriam fazer um esboço do seu desenho numa folha de papel e só depois passar para a folha de papel reciclado.</p> <p>Depois dos alunos terminarem os seus desenhos, apresentaram-nos à turma.</p> <p>Quando terminavam o desenho, a investigadora ia ao pé do grupo e mostrava como tirar as recargas das canetas gastas que juntaram ao longo da semana. Cada grupo mergulhou as recargas das canetas no frasco de água e misturaram até formar tinta.</p>	<p>Os alunos ficaram um pouco desmotivados com o facto de terem de fazer um esboço, ou seja, fazerem o desenho duas vezes.</p> <p>Os alunos trabalharam bem em pares tendo todos contribuído para o trabalho. Gostaram muito de mostrar o trabalho aos colegas.</p> <p>Os alunos demonstraram grande interesse e motivação ao fazer a tinta. Houve alguns problemas com a gestão do trabalho de grupo quando tiveram de misturar a tinta à vez.</p>

### Nota de Campo 27 de maio

Ano: 1ºano N.º de alunos: 24 alunos

Área curricular: Português Temática: Leitura de textos

Data: 27/5/2025 Hora: 14h-15h Duração: 1h

Tempo	Descrição (situação / comportamentos)	Notas / Reflexão / Inferências
	<p>Foi entregue aos alunos uma ficha com dois textos. Os alunos leram os textos de forma individual e ilustraram os mesmos</p> <p>Durante a atividade, a investigadora foi ouvindo e avaliando a leitura dos alunos, de forma individual.</p>	<p>Alguns alunos não se esforçaram na leitura dos textos e queriam fazer logo o desenho.</p> <p>Alguns alunos só se esforçaram para ler os textos quando perceberam que a investigadora iria ao lugar avaliar a sua leitura.</p>

### Nota de Campo 29 de maio

Ano: 1º ano N.º de alunos: 24 de alunos

Área curricular: Matemática Temática: Leitura por extenso de números.

Data: 29/5/2025 Hora: 11h30-12h30 Duração: 1h

Tempo	Descrição (situação / comportamentos)	Notas / Reflexão / Inferências
	<p>A cada aluno é entregue um papel com um número que devem escrever por extenso.</p> <p>Depois de todos os alunos terem escrito começou-se por um aluno ao acaso que leu o seu número e perguntou que colega tem um o outro número que se encontra na folha, e assim sucessivamente.</p> <p>Os números forma afixados no quadro, tendo em conta a ordem.</p>	<p>Os alunos tiveram muita dificuldade na escrita por extenso, mas esforçaram-se para utilizar os recursos da sala ou pedir ajuda aos colegas para fazer a atividade.</p>

### Nota de Campo 3 de junho

Ano: 1º ano N.º de alunos: 24 alunos

Área curricular: Português/ Estudo do meio Temática: Livro dos animais raros: Pseudopalavras

Data: 3/6/2025 Hora: 10h-12h30 Duração: 2h

Tempo	Descrição (situação / comportamentos)	Notas / Reflexão / Inferências
15 min.	<p>Foi explicado aos alunos que iriam inventar nomes de animais juntando outros dois reais. Fez-se um exemplo no quadro com o (elefante+gato). A investigadora perguntou qual a divisão silábica de cada uma das palavras. E de seguida, os alunos juntaram as sílabas para formar um nome novo.</p>	<p>Alguns alunos colocaram o dedo no ar para responder às perguntas da investigadora.</p>
1h30	<p>De seguida, os alunos fizeram a atividade a pares, preenchendo a folha do “cartão de cidadão” do animal.</p>	<p>À exceção de um aluno, todos os alunos participaram na atividade ajudando o seu colega do par.</p>
20 min.	<p>No fim, todos os pares apresentaram o seu animal raro à turma.</p>	<p>Todos estavam muito atentos durante a apresentação dos colegas.</p>


Anexo H- Lista de  
Verificação 1.º Ciclo

| ' ' | | ' ' |

## Lista de Verificação: Avaliação do envolvimento numa atividade

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

Datas:		
Estive atento e prestei atenção		
Gostei de aprender		
Fiz todas as atividades que foram propostas		
Participei colocando o dedo no ar		
Esforcei-me mesmo quando foi difícil		
Ajudei os colegas		
Cumpri as regras de comportamento		

 Sim, fiz.

Anexo I- Notas de Campo  
2.º Ciclo (6º C)

| " " | | " "

**Nota de Campo 5 de fevereiro- 6°C**

Temática: Elaboração das rubricas de avaliação

Data: 5/2/2025 Hora: 9h Duração: 45 min

<b>Tempo</b>	<b>Descrição (situação / comportamentos)</b>	<b>Notas / Reflexão / Inferências</b>
45 min.	<p>Durante a aula, a investigadora propôs aos alunos a construção conjunta de critérios para avaliar o envolvimento em sala de aula.</p> <p>A atividade iniciou-se com a pergunta: o que significa estar envolvido na aula? As primeiras respostas centraram-se na ideia de "trabalhar em conjunto", "participar" e "respeitar regras". A investigadora incentivou a turma a aprofundar o tema, surgindo novas ideias como "estar atento", "ser assíduo", "comportar-se bem", "ser responsável", "demonstrar interesse e motivação", entre outras.</p> <p>Ao longo da conversa, os alunos foram construindo, com apoio da investigadora, várias categorias que juntos consideraram representativas do envolvimento em sala de aula: participação, cumprimento de regras, atenção/motivação/interesse, responsabilidade, conhecimentos, colaboração, empatia e solidariedade. Os alunos ajudaram a agrupar e a clarificar os conceitos, reconhecendo, por exemplo, a relação entre empatia, solidariedade e espírito de grupo.</p> <p>De seguida, a investigadora propôs que, para cada dimensão, fossem definidos quatro níveis de desempenho: sempre, frequentemente, às vezes e nunca, que servisse de base para uma futura autoavaliação do envolvimento de cada aluno. Os alunos descreveram comportamentos concretos associados a cada nível, com base nas suas vivências. Exemplos como “levantar o dedo para falar”, “respeitar os colegas”, “trazer o material” ou “esforçar-se para aprender” serviram para construir descritores que traduzem o envolvimento em diferentes graus.</p>	<p>A participação dos alunos foi ativa e refletida, evidenciando uma compreensão alargada do que significa estar envolvido na aula.</p>

**Nota de Campo 10 de fevereiro- 6°C**

Temática: Revisão das classes sociais (Método Jigsaw)

Data: 10/2/2025 Hora: 9h Duração: 45 min

<b>Tempo</b>	<b>Descrição (situação / comportamentos)</b>	<b>Notas / Reflexão / Inferências</b>
45 min.	<p>A aula iniciou com a apresentação dos conteúdos previamente lecionados, seguida da realização de uma ficha de trabalho sobre os mesmos, estruturada para ser resolvida através do Método Jigsaw. Os alunos foram organizados a pares, cada um responsável por uma parte da ficha, sendo depois reunidos em grande grupo para a partilha e correção conjunta das respostas.</p> <p>Durante o trabalho a pares, observou-se um elevado nível de envolvimento por parte dos alunos. A maioria mostrou-se empenhada em compreender a sua parte da tarefa e em colaborar com o colega. Foram registadas expressões como <i>“Explica-me esta parte que não percebi bem”</i> e <i>“Vamos comparar para ver se temos a mesma resposta”</i>, evidenciando a existência de partilha de ideias e trabalho colaborativo.</p> <p>Na fase de correção em grande grupo, a investigadora solicitou a participação dos alunos para responderem voluntariamente. Foi notória a motivação em participar, com vários alunos a levantarem a mão com entusiasmo.</p>	<p>Os alunos mostraram-se motivados para trabalhar em conjunto e compreender os conteúdos, revelando interesse tanto na sua parte do trabalho como na compreensão global da ficha.</p>

**Nota de Campo 14 de março- 6°C**

Temática: Tertúlia Marquês de Pombal

Data: 14/3/2025 Hora: 9h Duração: 45 min

<b>Tempo</b>	<b>Descrição (situação / comportamentos)</b>	<b>Notas / Reflexão / Inferências</b>
5 min.	<p>A aula iniciou com a projeção de uma imagem da Rotunda do Marquês de Pombal, no âmbito de uma tertúlia orientada. A investigadora lembrou brevemente as indicações para a realização da atividade e, de seguida, os alunos procederam à observação e análise individual da imagem. Nesta fase, registaram aspetos relevantes e conexões com os conteúdos já trabalhados nas aulas anteriores.</p> <p>Concluída a análise individual, teve início a tertúlia. Os alunos foram convidados a partilhar os seus apontamentos e interpretações. A participação foi recorrente, voluntária e bastante pertinente, não tendo sido necessário recorrer às questões orientadoras inicialmente previstas. As intervenções demonstraram pensamento crítico, capacidade de associação de ideias e mobilização de conhecimentos prévios.</p> <p>Foram utilizados recursos diversificados: três imagens com diferentes perspetivas da Rotunda (uma das quais distribuída em papel aos alunos) e uma visão cartográfica da área envolvente recorrendo ao Google Earth.</p>	<p>A participação dos alunos foi ativa e refletida, evidenciando a melhoria deste aspeto ao longo das aulas.</p>

Anexo J- Rubrica de  
avaliação 2.º Ciclo (6ºC)

|' '' | | ''

<b>Critérios</b>	<b>Sempre (4)</b>	<b>Frequentemente (3)</b>	<b>Às vezes/ Raramente (2)</b>	<b>Nunca (1)</b>
<b>Empatia/Solidariedade</b>	É solidário com os colegas e demonstra empatia	Na maioria das vezes é solidário e demonstra empatia	Demonstra pouca solidariedade e empatia	Não demonstra solidariedade nem empatia
<b>Participação</b>	Participa ativamente (responde às questões e faz perguntas pertinentes)	Participa algumas vezes nas aulas	Demonstra pouco interesse e motivação em participar	Não demonstra vontade de participar.
<b>Colaboração/ Relação com o grupo</b>	Respeita a opinião e os limites dos colegas, colaborando.	Na maioria das vezes respeita os colegas e colabora	Raramente respeita os colegas e colabora	Nunca respeita os colegas nem colabora.
<b>Cumprimento de regras</b>	Respeita o professor, coloca o dedo no ar e não perturba a aula nem os colegas	Na maioria das vezes coloca o dedo no ar e não perturba a aula e os colegas.	Normalmente interrompe o professor e os colegas	Nunca respeita os colegas e o professor e perturba a aula.
<b>Motivação /Atenção e Interesse</b>	Está sempre atento, quer falar e participar	Demonstra interesse e atenção muitas vezes	Na maioria das vezes apresenta desmotivação e desinteresse nas aulas.	Nunca demonstra interesse nem atenção nas aulas.
<b>Responsabilidade em aula</b>	Faz os trabalhos de casa, trabalha em aula e é assíduo e pontual.	Na maioria das vezes faz os trabalhos de casa, trabalha em aula e é assíduo e pontual.	Às vezes faz os trabalhos de casa, trabalha em aula e é assíduo e pontual	Nunca faz os trabalhos de casa, nem trabalha em aula e não é assíduo nem pontual.
<b>Responsabilidade com o material</b>	Traz sempre o seu material e tem cuidado com as suas respostas e com o seu material.	Na maioria das vezes, tem cuidado com as suas respostas e com o seu material.	. Às vezes tem cuidado com as suas respostas e com o seu material.	Nunca tem cuidado com as suas respostas e com o seu material.
<b>Conhecimentos</b>	Sabe a matéria, esforça-se para aprender e estuda.	Frequentemente sabe a matéria, esforça-se para aprender e estuda.	Às vezes não sabe a matéria, não se esforça para aprender e não estuda.	Nunca sabe a matéria, nunca se esforça para aprender e não estuda.

<b>Cr�terios/ Datas</b>		
Empatia/Solidariedade		
Participa�o		
Colabora�o/ Rela�o com o grupo		
Cumprimento de regras		
Motiva�o /Aten�o e Interesse		
Responsabilidade em aula		
Responsabilidade com o material		
Conhecimentos		

Nome do aluno:

Turma:

Anexo K- Notas de Campo  
2.0 Ciclo (6<sup>º</sup>H)

| " | | " |

**Nota de Campo 7 de fevereiro- 6ºH**

Temática: Elaboração das rubricas de avaliação

Data: 7/2/2025 Hora: 9h Duração: 25 min

<b>Tempo</b>	<b>Descrição (situação / comportamentos)</b>	<b>Notas / Reflexão / Inferências</b>
25 min.	<p>Durante a aula, a investigadora propôs aos alunos a construção conjunta de critérios para avaliar o envolvimento em sala de aula.</p> <p>A atividade iniciou-se com a pergunta: o que significa estar envolvido na aula? Os alunos inicialmente centraram-se na ideia de “colocar o dedo no ar”, mas após pedir que aprofundassem o tema, referiram que seria também: “responder às perguntas”; “fazer as perguntas pertinentes”; “entender o que está errado” e “participar nas tarefas ativamente com motivação”.</p> <p>Ao longo da conversa, os alunos foram construindo, com apoio da investigadora, várias categorias que juntos consideraram representativas do envolvimento em sala de aula: participação, responsabilidade em aula, responsabilidade com o material, aprendizagem, pontualidade e assiduidade e comportamentos. Os alunos ajudaram a agrupar e a clarificar os conceitos.</p> <p>De seguida, a investigadora propôs que, para cada dimensão, fossem definidos quatro níveis de desempenho: sempre, frequentemente, às vezes e nunca, que servisse de base para uma futura autoavaliação do envolvimento de cada aluno. Os alunos descreveram comportamentos concretos associados a cada nível, com base nas suas vivências.</p>	<p>Embora claramente os alunos nunca tivessem refletido profundamente sobre o conceito de envolvimento em sala de aula, a atividade permitiu uma reflexão coletiva significativa. Apesar de a participação ter sido dominada por alguns alunos mais ativos, a discussão revelou-se uma oportunidade valiosa para começar a construir uma compreensão partilhada sobre o tema.</p>

### Nota de Campo 10 de fevereiro- 6ºH

Temática: Elaboração de trabalhos de grupo: *Ulisses*

Data: 10/2/2025 Hora: 10h Duração: 1h30

Tempo	Descrição (situação / comportamentos)	Notas / Reflexão / Inferências
1h30	<p>A aula teve início com a explicação da atividade: os alunos seriam organizados em grupos de 2 a 3 elementos e, através de uma roleta digital, atribuíam-se aleatoriamente a cada grupo uma parte da obra <i>Ulisses</i>. Após a leitura do excerto, os alunos preenchiam uma ficha de leitura, seguindo critérios previamente definidos, com vista à apresentação oral que teriam de realizar. Os grupos foram formados por escolha livre dos próprios alunos. Durante a atividade, a maioria dos grupos demonstrou envolvimento e empenho. Alguns alunos organizaram a divisão das tarefas de forma espontânea. Foi também notória uma crescente consciência crítica por parte de alguns alunos em relação à sua postura e envolvimento, tentando melhorar a sua participação na aula ou o rigor do trabalho a desenvolver.</p>	<p>A atividade decorreu de forma positiva, o trabalho dos grupos evidenciou um maior sentido de responsabilidade individual e consciência crítica sobre o próprio desempenho. Foi possível observar um cuidado crescente com a gestão do tempo, a distribuição equilibrada de tarefas e a escuta ativa entre pares. Apesar disso, manteve-se uma ligeira preocupação com o trabalho colaborativo, já que em alguns grupos persistiu a tendência para que um ou dois alunos liderassem todo o processo, enquanto outros se mantinham mais passivos.</p>

Anexo L- Rubrica de  
avaliação 2.º Ciclo (6ºH)

| ' ' | | ' ' |

<b>Critérios</b>	<b>Sempre (4)</b>	<b>Frequentemente (3)</b>	<b>Às vezes/ Raramente (2)</b>	<b>Nunca (1)</b>
<b>Participação</b>	Participa ativamente, mostra vontade de responder.	Participa ativamente algumas vezes nas aulas.	Raramente participa nas atividades.	Nunca participa.
<b>Responsabilidade em aula</b>	Faz os trabalhos de casa e trabalha em aula.	Na maioria das vezes faz os trabalhos de casa e trabalha em aula.	Às vezes faz os trabalhos de casa e trabalha em aula.	Nunca faz os trabalhos de casa nem trabalha em aula.
<b>Responsabilidade com o material</b>	Traz sempre o seu material e tem cuidado com as suas respostas e com o seu material.	Na maioria das vezes, tem cuidado com as suas respostas e com o seu material.	Às vezes tem cuidado com as suas respostas e com o seu material.	Nunca tem cuidado com as suas respostas e com o seu material.
<b>Aprendizagem</b>	Entende os conteúdos.	Quase sempre percebe os conteúdos. Quando tem dúvidas pergunta.	Não pede para tirar as suas dúvidas.	Nunca compreende os conteúdos.
<b>Pontualidade e Assiduidade</b>	Nunca falta e chega sempre a horas.	Falta poucas vezes e chega quase sempre a horas.	Às vezes vem às aulas e normalmente chega atrasado.	Falta muito e/ou chega sempre atrasado.
<b>Comportamento</b>	Porta-se sempre bem e não perturba a aula.	Por vezes perturba o bom funcionamento da aula.	Incomoda os colegas muitas vezes.	Não respeita ninguém e está sempre a perturbar.

<b>Critérios/ Datas</b>		
Participação		
Responsabilidade em aula		
Responsabilidade com o material		
Aprendizagem		
Pontualidade e Assiduidade		
Comportamento		

Nome do aluno:

Turma:

Anexo M- Preenchimento  
individual das listas de  
verificação 1.º Ciclo  
| " | | " |

**Tabela M1**

*Preenchimento das listas de verificação por parte dos alunos*

Parâmetros	Estive atento e prestei atenção		Gostei de aprender		Fiz todas as atividades que foram propostas		Participei colocando o dedo no ar		Esforcei-me mesmo quando foi difícil		Ajudei os colegas		Cumprí as regras de comportamento	
	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim
Alunos:														
A.G	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
B.N	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		
C.V	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
D.P	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
F.M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
G.G	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
G.B	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
J.B	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
K.F	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
L.P	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X
L. F. M	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
L.M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
M.G	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
M.P.M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
M.R	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

R.R	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
V.M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
V.S	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
V.P	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X
V.F	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
W.M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

*Nota.* Dados recolhidos nas listas de verificação preenchidas pelos alunos do 1º ano.

Anexo N- Preenchimento  
individual das rubricas de  
avaliação 2.º Ciclo (6ºC)

| " | | " |

**Tabela N1***Preenchimento das rubricas de avaliação por parte dos alunos*

Critérios	Empatia/ Solidariedade		Participação		Colaboração/ Relação com o outro		Cumprimento de regras		Motivação/ Atenção e interesse		Responsabilidade em aula		Responsabilidade com o material		Conhecimentos	
	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim
Alunos:																
A.C	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4
B.C	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4
D.P	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3
G.R	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4
I.P	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4
J.T	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4
J.F	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4
L.A	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4
R.C	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4

*Nota.* Dados recolhidos nas rubricas de avaliação preenchidas pelos alunos do 6º C.

Anexo 0- Preenchimento  
individual das rubricas de  
avaliação 2.º Ciclo (6ºH)

|' '' | | ''

**Tabela O1**

*Preenchimento das rubricas de avaliação por parte dos alunos*

Critérios	Participação		Responsabilidade em aula		Responsabilidade com o material		Aprendizagem		Pontualidade e Assiduidade		Comportamento	
	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim
F.S	2	2	2	2	4	3	2	2	4	4	2	2
M.J	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
M.C	2	3	2	2	3	3	3	3	4	4	3	3
S.S	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

*Nota.* Dados recolhidos nas rubricas de avaliação preenchidas pelos alunos do 6º H.

Anexo P- Análise de  
conteúdo entrevista em  
grupo focal 1.º Ciclo

| | " | | " |

**Tabela P1**

*Análise de conteúdo da entrevista em grupo focal- 1º ano*

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Frequência
Conceito de envolvimento	Responder	“É pôr dedo no ar.”; “Por exemplo, pôr o dedo no ar.”; “É pôr o dedo no ar e falar.”; “É pôr o dedo no ar...”; “É pôr o dedo no ar, quando as pessoas fazem perguntas”; “Pôr o dedo no ar para falar.”; “Pôr o dedo no ar e falar mesmo, se não, não estão a participar.”	1G1, 1G2 e 1G3	7
	Ouvir	“Ouvir e depois pensar.”; “Eu acho que é ouvir as pessoas.”;	1G1	2
	Cumprir regras	“Quando a professora fala não podemos falar por cima.”; “Não falar quando não é para falar.”	1G2	2
	Realizar as tarefas	“...não ficar parado, fazer a atividade.”; “Esforçar-se para fazer as atividades.”	1G2	2

Percepção de mudança no envolvimento	Mudança individual positiva	“Antes não participava e agora eu participo em quase todas as coisas.”; “Porque antes não participava assim tanto.”; “Eu antes não participava tanto e a professora mandava à minha mãe que eu não participava. Agora ela já não envia porque eu já participo.”; “...eu participo mais”; “Porque antes não participava assim tanto.”; “Sim, porque eu pus mais o dedo no ar.”; “Antes eu não participava e agora melhorei.”	2G1, 2G2 e 2G3	6
	Mudança nos colegas	“Acho que os colegas antigamente não participavam muito, mas agora já estão a melhorar.”; “As vezes também começaram a	3G1 e 3G3	4

		participar mais.”; “Também acho que alguns colegas começaram-se a esforçar mais.”; “Acho que alguns colegas começaram a estudar mais em casa, como eu.”		
	Justificação para a mudança	“Mudou muito porque agora fazemos mais atividades e eu participo mais por causa disso.”; “Porque aprenderam mais e estudaram mais.”; “Porque foram estudando e praticar mais. E depois gostam de dizer as respostas porque sabem.”	3G1 e 3G3	3
	Melhoria de alguns parâmetros da lista	“Acho que melhorou o comportamento.” “Acho que a lista me ajudou a ajudar os outros. Fez-me pensar que isso era importante, porque	6G3 e 5G2	2

		uma das coisas é ajudar os colegas.”		
Relação do envolvimento com a lista	Autoavaliação	<p>“Consegui perceber que estava a melhorar.”;</p> <p>“Conseguimos perceber se tínhamos estado atentos, pensar sobre aquilo que tínhamos feito.”;</p> <p>“Quando preenchia a lista conseguia perceber se estava a fazer o trabalho bem.”</p>	4G3	3
	Autoregulação	<p>“Tinha de pensar naquilo que estava a fazer e por isso tentava melhorar.”</p> <p>“Conseguimos perceber se tínhamos estado atentos, pensar sobre aquilo que tínhamos feito.”;</p> <p>“Quando preenchia a lista conseguia perceber se estava a fazer o trabalho bem.”; “Quando preenchia a lista</p>	4G1 e 4G3	4

		<p>tinha de pensar naquilo que estava a pensar e por isso tentava melhorar.”;</p>		
	Motivação	<p>“Gostei”; “Senti vontade de fazer a lista.”; “...gostei de ver os nossos comportamentos.”</p>	5G2 e 6G3	3

*Nota.* Realizado pela autora.

Anexo Q- Análise de  
conteúdo entrevista em  
grupo focal 2.º Ciclo (6ºC)

| ' ' | ' ' |

**Tabela Q1***Análise de conteúdo da entrevista em grupo focal 6°C*

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Frequência
Conceito de envolvimento	Comportamento e atitudes	“É a forma como nos comportamos na sala de aula.”	P1	1
	Contributo	“Estás a responder a uma pergunta, ou estás a contribuir para fazer um trabalho.”; “eu acho que é o que mais conseguimos fazer na aula.”	P1	2
Perceção de mudança no envolvimento	Mudança individual positiva	“Acho que tive muito mais 4 do que no início.” “Acho que a minha participação mudou para melhor”; “acho que o meu comportamento melhorou. E estou a deixar as outras pessoas falarem também.”; “Eu nunca fui muito participativo, mas agora nestas últimas semanas, especialmente nas	P3	8

		aulas em que são vocês a dar as aulas, ultimamente tem-me dado mais vontade de participar do que em outras alturas.”; “As tertúlias são diferentes do que o normal e faz querer participar mais.”; “Sim, porque antes...eu não falava, eu não participava nas aulas.”; “Acho que a minha participação mudou para melhor. Acho que ao ter pessoas novas, a minha atitude mudou.”; “Eu acho que a minha participação ficou melhor e também a colaboração foi boa.”		
	Sem mudança	“Estou igual.” / “Mudou um bocadinho... mas em relação ao resto, estou na mesma.”	P3	2
			P3	3

	Justificação para a mudança	<p>“Porque aprenderam mais e estudaram mais.”;</p> <p>“Trabalhar com grupos maiores.”;</p> <p>“...ao ter pessoas novas, a minha atitude mudou.”</p>		
		<p>“Ao ter pessoas novas, a minha atitude mudou.” /</p> <p>“Trabalhar com grupos maiores.”</p>	P3	2
Relação do envolvimento com a definição partilhada de critérios	Melhoria na avaliação de alguns parâmetros da lista	<p>“Tem-me dado mais vontade de participar.”;</p> <p>“Faz querer participar mais.”;</p> <p>“Eu acho que a minha participação ficou melhor...”</p>	P3	3
		<p>“O meu comportamento melhorou.”</p>	P3	1
Alterações na lista	Reflexão sobre critérios	<p>“A responsabilidade em aula pode-se tirar porque é muito semelhante com o cumprimento de regras.”;</p> <p>“Acho que quando diz</p>	P2	2

		responsabilidade em aula, os TPC não estão enquadrados nisto.”		
	Proposta de novos critérios	“Acrescentaria outro critério só para os trabalhos de casa.”	P2	1

*Nota.* Realizado pela autora.

Anexo R- Análise de  
conteúdo entrevista em  
grupo focal 2.º Ciclo (6ºH)  
| ' ' | ' ' |

**Tabela R1***Análise de conteúdo da entrevista em grupo focal 6ªH*

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro	Unidade de contexto	Frequência
Conceito de envolvimento	Comportamento e atitudes	“Falar menos com o colega do lado.”	P1	1
	Participação	“É a participação em sala de aula.”; “Participar muito.”	P1	2
	Realizar as tarefas	“Porque está a fazer os exercícios.”; “Mesmo que eu não coloque o dedo no ar, se eu estiver a fazer os trabalhos.”	P1	2
Perceção de mudança no envolvimento	Mudança individual positiva	“Foi de uma forma positiva.”; “Eu acho que já participo um pouco mais.”	P3	2
	Sem mudança	“Foi igual.”; “igual”; “igual”	P3	3
Relação do envolvimento com a definição partilhada de critérios	Melhoria na avaliação de alguns parâmetros da lista	“O meu comportamento tem ficado melhor.”	P3	1

*Nota.* Realizado pela autora.