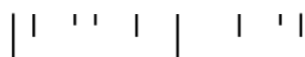


O *FEEDBACK* COLABORATIVO COMO
PROMOTOR DE COMPETÊNCIAS DE
ORALIDADE NUMA TURMA DO 4º ANO

Margarida Silvestre Garcia

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



◊ *FEEDBACK* COLABORATIVO COMO PROMOTOR DE COMPETÊNCIAS DE ORALIDADE NUMA TURMA DO 4º ANO

Margarida Silvestre Garcia

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: Prof. Doutor Tiago Tempera

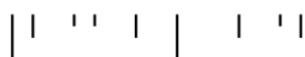
Júri

Presidente: Prof. Doutora Teresa Pereira

Arguente: Prof. Doutor Alfredo Dias

Orientador: Prof. Doutor Tiago Tempera

2024-2025



AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos, que, há quatro anos me fizeram voltar a acreditar que ser professora é a minha vocação. Por todas as vezes que me perguntaram se já tinha acabado a escola dos crescidos, por me deram força, por me fizeram rir e por me ensinarem (quase) tudo o que sei sobre ser professora.

Às pessoas da minha vida que me fizeram querer ser professora. À **avó Lina** que é a pessoa mais culta e perspicaz que conheço, por me fazer acreditar que ser professora é a melhor profissão do mundo. À **professora Madalena**, que me acompanhou durante quatro anos na escola primária, que me fez apaixonar por aprender e me inspirou a seguir este caminho. À **Graça** e à **Carmo**, também professoras e mães dos meus melhores amigos, por me darem sempre força e por serem modelos a seguir. Por fim, à **professora Joana** e à **professora Sofia** com quem aprendi tanto nos últimos anos, obrigada pelas palavras de encorajamento e por estar sempre disponíveis para dúvidas, inquietações e troca de ideias.

Ao meu **pai** e ao meu **irmão**, por aturarem todos os meus humores durante estes anos e por todas as vezes que me disseram “já não estás na escola, não precisas de falar tão alto” com um sorriso. Obrigada por me fazerem ter sempre os dois pés assentes na terra e pela companhia que me fazem. À minha restante **família** pelas palavras de força e incentivo e pela paciência para ouvirem as minhas histórias.

Aos amigos que o mestrado me trouxe, que peças foram fundamentais para chegar ao fim deste caminho com todos os neurónios e com sanidade mental. Obrigada pelas conversas infinitas em vez de trabalharmos, pelas pausas para ir ao bar comer cookies, pelos momentos de gargalhadas de fazer doer a barriga, pelos jogos de padel ao fim de semana e pelas palavras de alento.

Ao meu orientador, o **professor Tiago**, que sempre respeitou o meu tempo e as minhas opiniões, que me guiou no caminho certo sempre que me sentia mais perdida. Obrigada por ter aceite este desafio e por me ter feito acreditar que podia “brilhar” se me dedicasse e empenhasse.

À minha **mãe** que, mesmo já não estando cá, sempre acreditou em mim e me mostrou que sou capaz de tudo e que se fizer aquilo que gosto posso ser mesmo feliz.

RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada 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.

Este trabalho visa descrever e analisar de forma reflexiva a prática pedagógica desenvolvida com uma turma do 4.º ano do 1.º CEB e com duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB.

Apresenta-se, igualmente, a investigação realizada durante a intervenção na turma de 4.º ano de escolaridade. Considerando o impacto e importância que a forma como nos expressamos pode ter na vida atual e futura das crianças e a relevância de refletirmos sobre o trabalho que desenvolvemos, foi desenvolvida uma investigação cuja problemática orientadora foi a seguinte: *De que forma o feedback dado pelo professor ou entre pares pode contribuir para uma autorregulação das apresentações orais dos alunos?*

No âmbito da investigação, foram criadas rubricas de avaliação que tinham como objetivo ajudar os alunos na autorregulação dos momentos de apresentações orais e, por conseguinte, contribuir para o desenvolvimento de competências de expressão oral.

Face ao objeto de estudo, optou-se por um estudo exploratório, de natureza qualitativa, com recurso à observação participante, observação indireta e análise estatística das rubricas aplicadas.

Os resultados do estudo permitem confirmar que o *feedback* dado pelo professor e pelos colegas, através das rubricas, foi fundamental para melhorar a autorregulação e as competências de expressão oral dos alunos. O acesso a critérios claros ajudou-os a estruturar e orientar as suas apresentações. As ações concretas indicadas nas rubricas mostraram aos alunos o que precisavam dominar para alcançar os objetivos. Isso contribuiu significativamente para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Autorregulação, avaliação formativa, *feedback*, oralidade, rubricas de avaliação.

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Teaching Practice II Curricular Unit, which is part of the Master's Degree in Primary Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

This work aims to describe and reflectively analyze the pedagogical practice developed with a 4th grade class and two 5th grade classes.

The research carried out during the intervention in the 4th grade class is also presented. Considering the impact and importance that the way we express ourselves can have on children's current and future lives and the relevance of reflecting on the work we do, a research project was carried out called: Collaborative feedback as a promoter of speaking skills in a 4th grade class. The problem that guided the entire study was the following: How can feedback given by the teacher or between peers contribute to self-regulation of students' oral presentations?

As part of the research, assessment rubrics were created with the aim of helping students to self-regulate their oral presentations and therefore contribute to the development of oral expression skills.

Given the object of study, we opted for an exploratory study of a mixed nature, using participant observation, indirect observation and statistical analysis of the rubrics applied.

The results of the study confirm that the feedback given by the teacher and peers, through the rubrics, was fundamental in improving the students' self-regulation and oral expression skills. Access to clear criteria helped them structure and guide their presentations. The concrete actions indicated in the rubrics showed the students what they needed to master in order to achieve the objectives. This contributed significantly to their development.

Keywords: Oral expression, formative assessment, feedback, rubrics, self-regulation.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	5
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	6
1.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	7
1.3. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	8
1.4. ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE INTERVENÇÃO	9
1.5. AVALIAÇÃO	10
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	13
2.1. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS	14
2.2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	15
2.3. ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE INTERVENÇÃO	16
2.4. AVALIAÇÃO	17
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	20
PARTE II	27
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	28
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	32
2.1. AVALIAÇÃO FORMATIVA	33
2.2. AS RUBRICAS DE AVALIAÇÃO	36
2.3. O PAPEL DO <i>FEEDBACK</i> DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E NA AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	37
2.3.1. <i>O feedback entre pares como forma de autorregulação das aprendizagens</i>	39
2.4. A COMPETÊNCIA DE EXPRESSÃO ORAL	40
3. METODOLOGIA	44
3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E PARTICIPANTES	45
3.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS	46
3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	48
3.4. PRINCÍPIOS ÉTICOS	49
4. RESULTADOS	50
4.1. CARACTERIZAÇÃO DO <i>FEEDBACK</i> UTILIZADO EM SALA DE AULA	51
4.2. A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE <i>FEEDBACK</i> COLABORATIVO	52

4.3. O CONTRIBUTO DO <i>FEEDBACK</i> COLABORATIVO NA MELHORIA DAS APRESENTAÇÕES ORAIS DOS ALUNOS	56
5. CONCLUSÕES	65
5.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO	66
5.2. CONSTRANGIMENTOS	68
6. REFLEXÃO FINAL	70
REFERÊNCIAS	74
ANEXO A – ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE	80
ANEXO B – POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA TURMA DE 1º CEB	83
ANEXO C – TABELAS DE AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI (1º CEB)	85
ANEXO D – POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DAS TURMAS DE 2º CEB	88
ANEXO E – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO	90
ANEXO F – CLASSIFICAÇÃO DAS FICHAS E TESTES DE HGP	91
ANEXO G – OBJETIVOS E INDICADORES DO PI 1º CEB	95
ANEXO H – AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI 2º CEB	97
ANEXO I – ANÁLISE DE CONTEÚDO REALIZADA AOS DIÁRIOS DE BORDO	100
ANEXO J – CONSENTIMENTO INFORMADO	104
ANEXO K – DIÁRIO DE BORDO (PERÍODO DE OBSERVAÇÃO) - 1º CEB	106
ANEXO L – RUBRICA EXPOSTA EM SALA DE AULA	118
ANEXO M – PLANIFICAÇÃO ATIVIDADE 20 DE MAIO	120
ANEXO N – PLANIFICAÇÃO ATIVIDADE 26 DE MAIO	124
ANEXO O – PLANIFICAÇÃO ATIVIDADE 4 DE JUNHO	129
ANEXO P – DIÁRIO DE BORDO – PERÍODO DE INTERVENÇÃO	131
ANEXO Q – TABELAS DE AVALIAÇÃO DAS RUBRICAS	136
ANEXO R – GUIÃO DE PREPARAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES ORAIS	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Discussão inicial sobre os critérios de avaliação das apresentações orais.	53
Figura 2 - Rubrica de avaliação das apresentações orais.	55
Figura 3 - Média de nível – autoavaliação dia 20 de maio.....	58
Figura 4 - Média de nível – avaliação professora dia 20 de maio.....	58
Figura 5 - Média de nível – autoavaliação dia 26 de maio.....	59
Figura 6 - Média de nível – avaliação professora dia 26 de maio.....	59
Figura 7 - Média de nível – autoavaliação dia 4 de junho.....	61
Figura 8 - Média de nível – avaliação professora dia 4 de junho.....	61

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Aprendizagens Essenciais Português 4º ano – Expressão Oral	41
Tabela 2 - Média de nível por critério de avaliação e por apresentação	62

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

ASE – Ação Social Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DB – Diário de Bordo

HGP – História e Geografia de Portugal

NEE – Necessidades Educativas Específicas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatório

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A PES II constitui-se como um período essencial para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais, em que é possível aliar a prática com todas as aprendizagens realizadas ao longo do ciclo de estudos. Este relatório tem dois grandes objetivos: (i) apresentar a intervenção pedagógica realizada no 1.º e 2.º CEB, e refletir, de forma crítica, sobre o desenvolvimento de competências profissionais e sobre as práticas implementadas em sala de aula e (ii) apresentar a investigação desenvolvida no 1.º CEB, mais concretamente, numa turma do 4.º ano de escolaridade, com vista ao desenvolvimento de competências investigativas.

O estudo referido designa-se O *feedback* colaborativo como promotor de competências de oralidade numa turma do 4º ano. Para o estudo foi definida uma problemática - *De que forma o feedback dado pelo professor ou entre pares pode contribuir para uma autorregulação das apresentações orais dos alunos?* – e três objetivos específicos: (i) Caracterizar tipo de *feedback* utilizado em sala de aula; (ii) Analisar a implementação de um sistema de *feedback* colaborativo; (iii) Refletir sobre o contributo do *feedback* colaborativo na melhoria das apresentações orais dos alunos.

Este estudo surgiu de uma vontade de explorar novas práticas e instrumentos de avaliação nos quais os alunos pudessem ser envolvidos e dos quais se conseguissem apropriar ao longo do tempo. Quando o processo de avaliação é construído em conjunto com os alunos, tudo se torna mais enriquecedor, tanto para eles, como para o professor que é capaz de olhar para cada um de forma mais completa e holística. Para além disso, emerge também a importância do *feedback* e de estar em constante contacto e interação com os alunos e as suas aprendizagens, para que, todos juntos, possam ser agentes ativos do seu processo de aprendizagem.

O presente documento contempla, para além da introdução, três partes distintas. Na primeira parte, é realizada uma apresentação das práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB e uma reflexão crítica sobre as mesmas, na segunda parte apresenta-se o estudo supramencionado e na terceira parte consta a reflexão final.

A primeira parte consiste na breve descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1º e 2º CEB, que engloba a caracterização do contexto socioeducativo (instituição, ação da professora cooperante e da turma), a definição da problemática, objetivos e

estratégias globais de cada projeto de intervenção e a apresentação da avaliação dos objetivos.

Relativamente à segunda parte, é apresentada a investigação desenvolvida, dando conta da problemática e dos objetivos gerais da mesma, para além disso, é realizada a fundamentação teórica mobilizada para estabelecer a base teórica do estudo. De seguida apresenta-se a metodologia, da qual consta a natureza e o design do estudo, a caracterização dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados e, por fim, os princípios éticos definidos para a investigação. Por último, são apresentados e discutidos os resultados e as conclusões do estudo.

Na última parte é realizada uma reflexão final, que tem como intuito falar sobre o contributo de toda a experiência vivida em PES II, os estágios curriculares e de todo o processo de investigação levado a cabo durante os mesmos.

PARTE I
| ' ' | | ' |

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

|' '' | | ''

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar e descrever de forma sucinta a Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Para tal, será feita uma breve caracterização do contexto escolar, da turma e das principais finalidades educativas da instituição. Para além disso, iremos dar conta da problemática definida para a intervenção, assim como das atividades implementadas e dos dados recolhidos ao longo da mesma. Para elaborarmos a caracterização do contexto educativo e da turma, recorreremos ao diário de bordo construído durante o período de observação, à entrevista realizada à professora cooperante e, ainda, a conversas informais com a mesma. Além disso, recorreremos aos documentos oficiais do Agrupamento, como o Plano Anual de Atividades e o Projeto Educativo.

1.1. Caracterização do contexto educativo

A escola em que decorreu a prática está inserida num Agrupamento de Escolas (AE) do concelho de Lisboa, constituído por um total de cinco estabelecimentos, duas escolas do 1º CEB, dois Jardins de Infância e uma Escola Básica, que alberga turmas do 1º ao 9º ano de escolaridade. Este Agrupamento faz, ainda, parte do projeto TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Relativamente à instituição na qual foi realizada a prática, esta conta com cerca de 266 alunos de diversas nacionalidades, sendo a maioria oriundos de países do continente africano, com um aumento significativo de alunos provenientes do Brasil, de países asiáticos e do leste da Europa, nos últimos anos. O nível socioeconómico das famílias é baixo, uma vez que, cerca de 55% dos alunos do Agrupamento beneficiam de ASE (Ação Social Escolar) e que o nível de escolaridade dos pais está compreendido entre o 2º e o 3º ciclo.

De acordo com o Projeto Educativo, em vigor de 2022 a 2025, o Agrupamento de Escolas tem como principal missão promover o desenvolvimento integral dos seus alunos, tendo sempre em vista uma intervenção que integre os valores e as áreas de competências contempladas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, Martins et al., 2017).

1.2. Caracterização da turma

A turma na qual realizei a prática pedagógica era constituída por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, 6 raparigas e 18 rapazes. Dos 23 alunos, 13 têm nacionalidade estrangeira, sendo oriundos do Bangladesh, do Brasil, de Cabo Verde, da Guiné-Bissau, de São Tomé e Príncipe e da Roménia. O nível socioeconómico das famílias é baixo, sendo que 13 alunos beneficiam de ASE (Ação Social Escolar).

Nesta turma existem dois alunos com Relatório Técnico Pedagógico (RTP), sendo que um deles apresenta um défice cognitivo e tem muita dificuldade em expressar-se, escreve apenas algumas palavras, mas consegue estabelecer relação com os seus colegas, principalmente, através de brincadeiras e jogos que vai realizando em sala de aula. O outro aluno apresenta muitas dificuldades ao nível da Língua Portuguesa e da expressão oral, não consegue ler nem escrever com ajuda e depende sempre da professora ou de um colega para realizar as tarefas, apesar disto, tem um raciocínio matemático muito desenvolvido e gosta particularmente de trabalhar esta área.

No que ao comportamento diz respeito, a professora cooperante descreve os alunos desta turma como “conversadores entre si, embora gostem de partilhar ideias e opiniões” (Anexo A), o que, por vezes, se torna difícil de controlar pois todos querem responder e falar ao mesmo tempo. São uma turma que gosta de se ajudar mutuamente, mas tem poucas competências de resolução de conflitos e existem muitos episódios que envolvem agressividade para com os colegas. É de notar que as 6 raparigas da turma são muito calmas e, no geral, relacionam-se de forma pacífica entre elas e com os rapazes da turma, o que não acontece entre os alunos do sexo masculino que têm uma relação mais tumultuosa e difícil, principalmente devido aos jogos de futebol e às disputas no recreio.

O desempenho académico dos alunos é mediano, mas a professora afirma que maioria dos alunos conseguiu atingir os objetivos esperados para o 1º CEB. A partir das nossas observações, da entrevista com a professora cooperante e conversas informais com a mesma foi possível recolher um conjunto de potencialidades e fragilidades da turma (Anexo B). A partir das mesmas, é possível afirmar que a turma é bastante autónoma na realização de fichas em sala de aula e revelam gosto pela sua resolução, são uma turma interessada e que gosta de participar, mas não o sabe fazer de forma

estruturada e respeitadora. Prevalece um gosto pela área curricular da Matemática e da Educação Física e um interesse enorme por assuntos do dia a dia, muito relacionados com o Estudo do Meio. Por outro lado, revelam muitas dificuldades ao nível da interpretação de texto, da escrita e da expressão oral, assim como do manuseamento de materiais distintos em Artes Visuais.

Relativamente à ação da professora cooperante, esta refere que tem como prática, desde o 1º ano, criar tarefas e fazer propostas aos alunos que vão ao encontro dos seus interesses e que lhes deem ferramentas para o futuro. Para a professora apenas faz sentido propor atividades nas quais os alunos sejam capazes de ver uma finalidade e que consigam perceber de que forma aquilo os vai ajudar na sua vida futura. Ao nível do trabalho colaborativo, os alunos têm muita dificuldade na organização e distribuição de tarefas e a professora considera que gera uma maior instabilidade em sala de aula, tendo optado por não realizar tantos trabalhos desta natureza durante o ano letivo. Ainda relacionado com o trabalho colaborativo, os alunos demonstram poucas competências ao nível das apresentações orais, não sabendo como organizar o seu discurso, que postura ter ou como comunicar aquilo que pretendem da melhor forma.

Por fim, a avaliação dos alunos é realizada através de fichas formativas ao longo do período, de pequenos trabalhos realizados em sala de aula e de uma análise dos seus comportamentos e atitudes para com a professora e os colegas.

1.3. Problemática e Objetivos

Durante o período de observação, recolhemos diversos dados sobre a turma, o que nos permitiu definir as suas características e formas de trabalhar e identificar as potencialidades e fragilidades dos alunos. Através da análise destas características definimos uma problemática que considerámos adequada ao contexto (Anexo C).

Desta forma, decidimos pegar nos temas de maior interesse para os alunos, inseridos no domínio do Estudo do Meio, nomeadamente, temas de cidadania, nomeadamente questões relacionadas com as eleições, as votações para a Assembleia da República e questões relacionadas com os direitos e deveres dos cidadãos, uma vez que nos encontrávamos em altura de eleições legislativas. Os alunos demonstraram bastante interesse por este tema e era algo que nunca tinha sido abordado daí termos decidido explorar mais a fundo o tema. Por outro lado, percebemos também que durante

apresentações orais realizadas, os alunos tinham muita dificuldade em expressar-se da melhor forma, o discurso era desorganizado e a postura desadequada.

Foi, então, a partir desta potencialidade e desta fragilidade que considerámos interessante delinear uma problemática que colmatasse esta dificuldade relativa às apresentações orais, através do desenvolvimento de projetos na área da cidadania. Para além disso, decidimos aliar aos aspetos supramencionados a questão do trabalho colaborativo, na medida em que foi também uma das fragilidades apontadas pela professora e observada pelas estagiárias, na medida em que, os alunos demonstraram não saber organizar e distribuir o trabalho da melhor forma, nem respeitar as opiniões dos seus colegas. Apesar disto, quando questionados, os alunos mencionaram gostar de trabalhar em grupo, mas admitem não saber fazê-lo sem discutir.

Desta forma, definimos como problemática final a seguinte: *Como é que a realização de projetos de cidadania pode contribuir para o desenvolvimento da expressão oral e do trabalho colaborativo?*

Depois de definida a problemática formulámos três objetivos gerais, que guiassem a nossa prática e este projeto de intervenção:

1. Desenvolver competências de expressão oral em momentos de exposição oral;
2. Colaborar com os colegas;
3. Desenvolver competências para uma cidadania democrática.

1.4. Estratégias Globais de Intervenção

O projeto de intervenção foi delineado com base nas observações realizadas no período de observação e em conversas informais com a professora cooperante, devido à ausência do Projeto Curricular de Turma. O foco central do projeto reside no desenvolvimento de competências sociais como o respeito, a empatia, a autonomia e a cooperação, competências que consideramos essenciais para os alunos no contexto em que estão inseridos. A intervenção estruturou-se em torno de três objetivos principais, tal como mencionado anteriormente: desenvolver a expressão oral, promover a colaboração entre os colegas e fomentar competências para a cidadania democrática.

Para estimular a expressão oral, foram propostas atividades como leituras individuais e em voz alta, debates, recontos de histórias e apresentações orais, tanto individuais como em grupo. Estas estratégias pretendem fortalecer a capacidade de

comunicação dos alunos, integrando momentos formais e informais de exposição oral, e preparando-os para expressar ideias de forma clara e confiante perante os colegas.

O segundo objetivo, centrado no trabalho colaborativo, pressupõe estratégias como o trabalho a pares ou em grupos, com regras definidas e papéis específicos, atribuídos a cada um, além de atividades centradas na temática da cidadania. A ideia principal foi promover o envolvimento de todos em tarefas que incentivassem a cooperação, reduzissem os conflitos e reforcem o sentido de responsabilidade. As temáticas abordadas pretendiam ainda, ir ao encontro dos interesses dos alunos e fomentar uma participação mais ativa em sala de aula.

Por fim, para desenvolvermos competências de cidadania democrática, além da integração das estratégias anteriores nas tarefas propostas, foram promovidas atividades mais específicas tais como momentos de discussão em pequenos grupos e pesquisa de informações com posterior apresentação oral dos trabalhos desenvolvidos. Com este tipo de atividades, o objetivo foi fomentar a cooperação, o respeito e a tolerância, dar espaço à resolução de conflitos, e desenvolver competências de comunicação. Para além disso, com os temas definidos, pretendemos dar palco à diversidade cultural, à dignidade humana, à justiça e à equidade e, ainda, às competências de pensamento crítico, de aprendizagem autónoma e de empatia entre os colegas.

1.5. Avaliação

Em termos da avaliação das aprendizagens dos alunos e do PI, será realizada uma breve síntese da mesma. A avaliação efetuada tem por base dados recolhidos através de tabelas de observação direta de algumas atividades desenvolvidas, de autoavaliações realizadas pelos alunos, tanto individualmente, como em grupo e das rubricas de avaliação implementadas no domínio da expressão oral.

As maiores fragilidades dos alunos eram ao nível da interpretação de textos e enunciados, que é uma competência transversal a todas as áreas de conteúdos, na resolução de problemas, na área da matemática e a nível relacional, de respeito e empatia para com os colegas. Desta forma, ao longo das semanas, o nosso principal objetivo foi investir nestes domínios e dar ferramentas e novas estratégias aos alunos para conseguirem superar as suas dificuldades.

Ao nível da expressão oral, e aliado aos objetivos do PI, houve uma clara evolução destas competências, principalmente pela introdução das rubricas, pois tornou mais claro para os alunos aquilo que era esperado deles nestes momentos e de que forma podiam melhorar os diversos aspetos das apresentações orais. O primeiro objetivo “Desenvolver competências de expressão oral em momentos de exposição oral” foi, então, o que apresentou uma taxa de sucesso mais elevada, com cerca de 78%. Desta forma, consideramos este como um dos pontos mais positivos da nossa intervenção, pois implementámos um sistema de *feedback* colaborativo (através das rubricas) e, realmente, conseguimos ver frutos com este recurso, não só nas apresentações feitas pelos alunos, mas também no *feedback* dado pelos colegas no final das apresentações. No início da intervenção os alunos demonstraram não estar habituados a este tipo de apresentações orais, tendo muita dificuldade em adequar a sua postura e o seu discurso aos momentos, virando-se de costas para os colegas e falando em voz baixa e não sendo capazes de produzir um discurso claro e coerente. No final da intervenção notou-se uma clara evolução nestes aspetos, sendo que, a maioria dos alunos, já adotava uma postura adequada, faziam um esforço por falar mais alto e devagar e conseguiam estruturar o seu discurso de forma mais organizada.

Depois relativamente à outra fragilidade mencionada anteriormente, a questão das relações entre pares, propusemos dois objetivos que pudéssemos mobilizar durante a intervenção para trabalhar esta questão, que foram “Colaborar com os colegas” e “Desenvolver competências para uma cidadania democrática”. Por um lado, pretendíamos motivar os alunos para este trabalho colaborativo e, por outro, fomentar competências de cidadania de forma a fomentar o respeito e a empatia pelo outro. Destes dois objetivos aquele que surtiu mais efeito foi o último, sendo que os alunos foram capazes de identificar diversas atitudes e valores, como o respeito, a responsabilidade e a cooperação e mobilizá-los durante os trabalhos de grupo, ainda que no início tenha sido algo difícil gerir alguns dos comportamentos e reações mais agressivas dos alunos. Relativamente à colaboração entre os alunos, notámos uma evolução na participação nos trabalhos de grupo e no respeito pela opinião dos colegas ao longo das semanas, apesar de continuarem a existir elementos que não foram capazes de superar estas dificuldades. A taxa de sucesso do segundo objetivo – colaborar com os colegas – foi, então de 71% e do terceiro objetivo – desenvolver competências para uma cidadania democrática – foi de 75%. Embora os resultados obtidos não correspondam inteiramente às nossas expectativas, reconhecemos que,

tendo em conta o ponto de partida desta turma, o progresso alcançado foi claramente significativo (Anexo C).

Relativamente à questão-problema - *Como é que a realização de projetos de cidadania pode contribuir para o desenvolvimento da expressão oral e do trabalho colaborativo?* – consideramos que a realização das tarefas e projetos de cidadania que fomos propondo aos alunos contribuiu para o desenvolvimento, tanto de competências de expressão oral como do trabalho colaborativo. Ainda assim, podemos afirmar que o desenvolvimento de competências de expressão oral foi superior ao do trabalho colaborativo. Isto pode ser explicado pela dificuldade, pré-existente, dos alunos se relacionarem uns com os outros que não conseguimos ultrapassar totalmente, ainda que se tenham notado melhorias a este nível. Já relativamente às competências de expressão oral, com a implementação dos instrumentos de autorregulação para estes momentos e o facto de termos promovido diversos momentos de apresentação oral levou a que os alunos fossem capazes de desenvolver competências desta natureza.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| ' ' | ' ' |

À semelhança do ponto anterior, iremos descrever de forma sucinta a Prática de Ensino Supervisionada, agora relativamente ao contexto de 2º CEB. A estrutura será a mesma e, considerando que a prática foi realizada numa instituição do mesmo Agrupamento de Escolas, irei apenas proceder à caracterização da escola e das turmas, uma vez que a contextualização do AE já foi realizada. Para realizar esta caracterização recorreremos às notas de campo retiradas durante o período de observação, aos documentos oficiais do Agrupamento e a conversas informais com as professoras cooperantes.

Relativamente à instituição cooperante, esta conta com cerca de 700 alunos de diversas nacionalidades, sendo a maioria oriundos de países do continente africano e de países do leste da Europa. O nível socioeconómico das famílias deste AE é baixo, uma vez que, cerca de 55% dos alunos beneficiam de ASE (Ação Social Escolar) e que o nível de escolaridade dos pais está compreendido entre o 2º e o 3º ciclo.

2.1. Caracterização das turmas

As turmas que nos foram atribuídas são ambas do 5º ano de escolaridade, mas apresentam características muito distintas, tanto em termos de população, como em termos de nível de aprendizagens. A turma 1 é constituída por 21 alunos, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de escolaridade e que são provenientes de seis países diferentes (Portugal, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Bangladesh e São Tomé e Príncipe). Nesta turma existem dois alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), que são acompanhados em sala de aula, uma vez por semana, e seis alunos que estão inscritos na disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), mas não a frequentam por não haver um professor colocado na escola para o efeito.

Tendo por base as observações diretas realizadas durante o período de observação e conversas informais com as professoras cooperantes, a turma 1 apresenta um aproveitamento escolar baixo e que a maioria dos alunos tem muitas dificuldades, principalmente no domínio da compreensão de texto e da escrita correta e coerente. Sendo esta uma fragilidade, primeiramente, relacionada com a disciplina de Português, traduz-se também em resultados muito fracos ao nível da HGP. Ainda assim, é de notar o interesse que esta turma demonstra pelos temas da HGP, mantendo-se participativos e motivados durante estas aulas, o que não acontece nas aulas de

Português. Em relação ao comportamento, as professoras cooperantes, descrevem a turma como calma e esforçada, mas com algumas dificuldades ao nível da resolução de conflitos e do respeito pelos pares em momentos de resposta a questões ou discussões em grande grupo.

A turma 2 é constituída por 23 alunos, 11 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, à semelhança da turma anterior. Relativamente à origem dos alunos desta turma, 17 alunos são de origem portuguesa, e os restantes são oriundos do Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola, fazendo contraste com a turma 1. Na turma em questão existem apenas dois alunos que estão inscritos na disciplina de PLNM e que, à semelhança da turma 1, frequentam as aulas de Português normal por falta de professor.

Relativamente ao aproveitamento escolar, a turma 2 apresenta resultados muito superiores ao da outra turma, mostram-se mais participativos e interessados em ambas as disciplinas lecionadas e, segundo as professoras cooperantes, vieram melhor preparados do 1º Ciclo. Ainda assim, alguns alunos demonstram dificuldades ao nível da compreensão de textos mais complexos e de alguns enunciados, mas relativamente à escrita encontram-se num nível adequado ao seu ano de escolaridade, redigindo textos e respostas completas e bem estruturadas. Tal como a turma 1, esta turma revela um enorme gosto pelos temas da HGP e gosta de participar e de trazer materiais para mostrar aos colegas e discutir em sala de aula. Este interesse demonstrado pela turma apresenta uma fragilidade, a dificuldade que os alunos têm em respeitar as regras de sala de aula, de respeitar o professor e de respeitar a conduta de relação com os seus colegas. Estes alunos não sabem esperar pela sua vez de falar, interrompem constantemente os colegas e são muito conversadores.

2.2. Problemática e Objetivos

Durante o período de observação, recolhemos diversas informações sobre as turmas, as suas características e formas de trabalhar e identificámos as potencialidades e fragilidades de cada uma das turmas de forma a definirmos uma problemática que fosse adequada a ambos os contextos (Anexo D).

Apesar de as turmas se encontrarem em diferentes níveis académicos, fomos capazes de identificar uma fragilidade que tinham em comum e que se revelou ser transversal a ambas as disciplinas, que foi a questão da interpretação de texto, dos

enunciados, das regras de alguns jogos dinamizados e até de vídeos disponibilizados pelas professoras cooperantes. Desta forma, decidimos que o nosso foco seria, então, a questão da interpretação de informação (nos mais variados formatos) e que seria interessante trabalhar isto através de diversos recursos didáticos, uma vez que os alunos reagem de forma muito positiva sempre que lhes eram apresentados jogos didáticos, tarefas lúdicas e com recurso a diversas tecnologias, quizzes e momentos de trabalho colaborativo.

Tendo em conta tudo o que foi descrito anteriormente e as características da turma, para a nossa intervenção delineámos a seguinte problemática: *A utilização de estratégias e recursos didáticos diversificados pode contribuir para o desenvolvimento de competências de interpretação de informação?*

Para conseguirmos colocar em prática a problemática, definimos três objetivos gerais para a nossa intervenção:

1. Desenvolver competências de interpretação de informação;
2. Explorar recursos didáticos diversificados procurando rentabilizar a sua utilização (e potencialidades);
3. Respeitar o professor e as regras de sala de aula.

2.3. Estratégias Globais de Intervenção

Para ambas as turmas definimos o mesmo conjunto de estratégias globais que integrámos na nossa intervenção e que foram elaboradas com o objetivo de, não só dar continuidade ao trabalho realizado pelas professoras cooperantes, como também de articular algumas novas propostas que vão ao encontro dos objetivos definidos na nossa problemática.

Para o primeiro objetivo “Desenvolver competências de interpretação de informação”, mobilizámos diferentes estratégias de seleção de informação em textos, enunciados, imagens e vídeos, implementámos algumas atividades tendo em vista a expansão do vocabulário dos alunos, como a criação de um glossário ilustrado com conceitos de HGP e realizámos um levantamento de palavras, e posterior pesquisa de definições, de uma obra explorada nas aulas de Português. Neste domínio, mais do que dar definições das palavras aos alunos, o objetivo era capacitá-los para a procura destes significados, mostrando-lhes diversos recursos que podiam utilizar. Por fim, realizámos alguns jogos didáticos durante as aulas, nomeadamente, quizzes e pequenos jogos de

cartas, individualmente, em pequenos grupos e a pares. Este último aspeto leva-nos à última estratégia, a promoção do trabalho a pares e colaborativo, de forma que os alunos conseguissem desenvolver competências sociais, tal como o respeito pelas opiniões e ideias dos seus colegas e a discussão estruturada de diversos temas.

No segundo objetivo “Explorar recursos didáticos diversificados procurando rentabilizar a sua utilização (e potencialidades)”, mobilizámos estratégias como a promoção de tarefas colaborativas em diversas ocasiões e a realização de jogos didáticos durante as aulas, à semelhança do objetivo anterior, realizámos, maioritariamente, quizzes de consolidação dos conteúdos ou como forma de motivação para um novo conteúdo e a análise de vídeos e imagens, principalmente na disciplina de HGP. Este foi o objetivo que tivemos mais dificuldade em colocar em prática, na medida em que, não tínhamos acesso a tantos recursos como antecipámos e o comportamento das turmas não nos permitiu, em muitas ocasiões, implementar e dinamizar os jogos e os momentos mais lúdicos da forma que pretendíamos, nem com tanta frequência como queríamos.

O último objetivo “Respeitar o professor e as regras de sala de aula”, ainda que não pareça diretamente relacionado com a problemática, foi algo que considerámos que seria fundamental que tivesse mais atenção da nossa parte, principalmente nos momentos em que dinamizámos as propostas relacionadas com o projeto. Nestas atividades era necessário que os alunos fossem capazes de respeitar, não só as regras dos jogos e das tarefas, mas também as regras estabelecidas para a sala de aula e o professor. Para tal, as nossas estratégias focaram-se no estabelecimento de instruções e regras claras e simplificadas para cada momento da aula ou das tarefas apresentadas e pelo constante reforço das mesmas ao longo das aulas.

2.4. Avaliação

Durante a intervenção fomos recolhendo diversos dados relativos às aprendizagens dos alunos, à sua forma de estar em sala de aula (comportamentos) e, ainda, às questões relativas à problemática definida. Para tal, utilizámos instrumentos como grelhas de observação direta, tanto de conhecimentos dos alunos, como do seu nível de participação, como do seu respeito pelas regras estabelecidas. Para além disso, realizámos algumas avaliações, tais como: uma ficha de leitura de uma obra trabalhada em aula, uma minificha de gramática, uma questão aula sobre o texto poético, a

apresentação de uma leitura expressiva de um poema, uma minificha e um teste de HGP.

Relativamente à turma 1, foi possível observar uma ligeira subida da média dos resultados nas fichas efetuadas pelos alunos e uma ligeira evolução no nível da participação em sala de aula (Anexo E), uma vez que os alunos que participavam eram sempre os mesmos. Ao nível de HGP, apesar das dificuldades ao nível da compreensão de texto e de alguns temas mais complexos, os alunos foram demonstrando cada vez mais interesse pelos temas abordados e isso refletiu-se nas classificações obtidas nas fichas realizadas (Anexo F).

Relativamente à turma 2, no domínio do Português foi possível observar uma subida na média das classificações das fichas realizadas, com destaque para uma questão aula sobre o texto poético, na qual os alunos obtiveram uma média de 95%, muito acima daquilo que seria expectável. Ao nível da participação, esta turma manteve o nível de interesse e de participação ao longo das semanas de intervenção, melhorando na questão do respeito pelos colegas e de não se interromperem. Na disciplina de HGP, a média das fichas realizadas subiu bastante, sendo que a turma manteve as suas médias entre os 70% e os 75%, número superior ao do 1º semestre. Nas aulas de HGP, esta turma, apresentava comportamentos eram mais desafiantes, pela forma como a professora cooperante geria as suas aulas, mas foi possível observar algumas melhorias, já o interesse e a participação continuou constante, pois os alunos mostravam saber muito sobre os assuntos abordados e pareciam gostar dos mesmos.

No que diz respeito à problemática definida para a intervenção *“A utilização de estratégias e recursos didáticos diversificados pode contribuir para o desenvolvimento de competências de interpretação de informação?”*, esta foi avaliada através da análise dos indicadores de avaliação definidos para cada objetivo (Anexo G).

O primeiro objetivo – *Desenvolver competências de interpretação de informação* – teve uma taxa de sucesso de 73,5%, sendo possível afirmar que os alunos conseguiram atingir, em certa medida, aquilo que pretendíamos, a questão da seleção da informação mais relevante em diversas fontes e a seleção da informação necessária para responder a determinadas questões colocadas, ainda que o sucesso deste último tenha sido superior. A introdução de estratégias de seleção de informação, de forma explícita, e o preenchimento de esquemas de consolidação foram aspetos muito importantes para o desenvolvimento destas competências e para o sucesso deste objetivo.

O segundo objetivo – *Explorar recursos didáticos diversificados procurando rentabilizar a sua utilização (e potencialidades)* – foi aquele que mais dificuldade sentimos na recolha mais sistemática dos dados, ainda assim, este é o objetivo que apresenta a taxa de sucesso mais elevada, talvez por ser aquele que possui menos dados recolhidos e analisados. Apesar disto, conseguimos observar que os alunos fizeram um esforço por rentabilizar a utilização dos recursos disponíveis e sentiram-se motivados para a sua exploração e utilização, não se observando uma evolução clara ao longo do tempo, uma vez que as pontuações obtidas vão oscilando de atividade para atividade (Anexo H).

O terceiro objetivo – *Respeitar o professor e as regras de sala de aula* – foi o segundo com a taxa de sucesso mais elevada, cerca de 74%. Consideramos ter tido uma maior facilidade em recolher dados relativos ao cumprimento das regras de sala de aula do que ao respeito pelo professor e foi possível observar alguma evolução nos alunos a este nível, apesar dos comportamentos desafiantes com os quais nos deparamos.

Apresentados os resultados relativos a cada objetivo, tomaremos em consideração a problemática definida – *A utilização de estratégias e recursos didáticos diversificados pode contribuir para o desenvolvimento de competências de interpretação de informação?*

Tendo em conta os dados recolhidos e analisados é possível afirmar que a utilização destas estratégias e recursos pode contribuir para a evolução das competências mencionadas, uma vez que a diversificação dos recursos permitiu aos alunos desenvolverem diferentes formas de assimilarem e compreenderem a informação disponível. Foi através de recursos como quizzes, jogos, debates e esquemas que os alunos se tornaram mais capazes de interpretar as informações, tanto na disciplina de Português como em HGP. Ainda que alguns alunos tenham tido mais dificuldades do que outros, no geral, os alunos conseguiram rentabilizar a utilização destes recursos para desenvolverem as competências pretendidas.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA
PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS
OS CICLOS
| " | | | " |

Os estágios de intervenção, inseridos nos mestrados profissionalizantes são um dos pontos centrais dos mesmos, não só porque temos a oportunidade de intervir e conhecer diferentes realidades e contextos, mas também porque nos permite colocar em prática tudo o que foram aprendendo durante o seu percurso.

Estas práticas de ensino supervisionada trazem, então, a “possibilidade de se refletir criticamente sobre as experiências vivenciadas na escola à luz dos referenciais teóricos estudados (...) ao longo do curso” (Melo et al., 2021, p. 2.), integrando os conhecimentos estudados ao longo dos anos e aplicando-os nos contextos em que lecionamos, colocando em prática as competências adquiridas nesse período.

É fundamental que os locais de estágio selecionados sejam diversificados e que estejam dispostos a receber e a preparar os estudantes para a sua vida profissional, tal como afirma Chaves (2010), “um bom estágio pode proporcionar ao aluno conhecimentos ricos em reflexões e aprendizagens” (p. 154). Acima de tudo, este tempo que os estudantes têm para colocar em prática tudo o que aprenderam até então é fundamental para começarem a perceber e a moldar a sua futura prática pedagógica. Para além disso, também se torna fundamental no que toca ao desenvolvimento de competências sociais e de relacionamento, tanto com as crianças, como com funcionários, pais e outros agentes educativos (Chaves, 2010). Esta autora, faz ainda questão de salientar a importância que a convivência com a realidade de uma escola traz aos estudantes, desde os problemas diários que carecem de resolução, à indisciplina e comportamentos desafiantes, passando pela multiculturalidade e pelas escolhas didáticas e metodológicas específicas de cada escola.

Esta reflexão tem, então, como principal objetivo comparar de forma crítica e fundamentada os dois estágios realizados durante o 2º semestre do Mestrado. Nela serão abordados tópicos como os métodos de ensino e aprendizagem implementados em ambos os ciclos, a evolução observada das competências dos alunos, as relações estabelecidas, tanto com os alunos como com os professores cooperantes e, ainda, os processos de regulação e recolha de dados relativos à avaliação das aprendizagens dos alunos e dos comportamentos ao longo da prática.

O primeiro aspeto que considero importante mencionar está relacionado com uma das principais diferenças sentidas entre o estágio do 1º e do 2º ciclo, a questão da relação estabelecida entre o professor e os alunos. Ainda que, no meu caso, tenha sentido que consegui criar uma relação próxima e de confiança com os alunos que

acompanhei no 2º ciclo, especialmente com uma das turmas do 5º ano, em nada se compara à proximidade estabelecida com os alunos da turma de 4º ano em acompanhei.

Araújo e Lopes (2022), destacam que a educação passa muito por equipar os alunos de competências, não só do foro académico, como também do foro social e emocional e a melhor forma de promover estas competências é estabelecer com eles uma relação saudável e positiva, que lhes transmita segurança e os motive para os momentos de aprendizagem.

Devido à natureza e estrutura do 2º CEB, em que os alunos têm, geralmente, um professor que lecciona cada disciplina, é compreensível que as relações estabelecidas com os alunos possam ser mais difíceis de desenvolver ou menos profundas, uma vez que passamos menos tempo com os alunos e que, pelo curto tempo da aula, não seja possível passar tanto tempo como desejado a fomentar estas relações. Já no 1º CEB, a história é outra, passamos a semana inteira com a mesma turma, acompanhamos os alunos diariamente e em praticamente todas as atividades e momentos do seu dia, somos vistos como o principal ponto de referência para os alunos. Para além disto, os alunos estão numa fase em que precisam de mais apoio e atenção e daí ser mais fácil desenvolver relações mais profundas com os eles.

Na minha experiência, em particular numa das turmas do 2º CEB, sinto que foi mais difícil estabelecer esta ligação com os alunos, muito pelos comportamentos desafiantes que tinham durante as aulas. Em alguns momentos, considero que se possa falar destes comportamentos como indisciplina, principalmente relacionada com o desrespeito pelas regras de sala de aula, aliado a um problema na relação professor-aluno, uma vez que, os alunos desta turma mostravam muita resistência quando eram chamados à atenção por qualquer motivo que fosse. Esta questão tornou-se algo repetitivo e, conseqüentemente, desgastante, ainda que possam ser considerados atos de indisciplina de baixo impacto, como afirmam Lopes e Oliveira (2019).

Na outra turma na qual lecionei no 2º CEB, o ambiente de sala de aula era totalmente diferente, notava-se uma necessidade muito maior de atenção por parte dos alunos, que eram mais carinhosos e estavam mais investidos em estabelecer uma relação com as estagiárias. O facto de o ambiente em sala de aula ser mais calmo e os alunos mais dados à relação ajudou bastante nos momentos de ensino e aprendizagem, pois sentia os alunos mais interessados e motivados. Na turma do 1º CEB, e talvez por a professora cooperante ter estado mais ausente, a relação estabelecida com os alunos foi muito forte e de uma enorme cumplicidade, pois tentei sempre perceber o que estava

no fundo de cada atitude menos correta, de cada dia mais difícil e de cada pedido de ajuda, uma vez que o contexto em que me inseria assim o pedia. Foi uma turma difícil de gerir ao início, mas quando comecei a perceber de onde vinham algumas atitudes e como encaminhar os alunos e as suas atitudes para o lado correto, tudo se tornou mais simples.

Ainda que possa não ter conseguido gerir todos estes momentos da melhor forma possível, considero que tentei tratar cada aluno de acordo com a sua individualidade, adequando a minha ação consoante as características de cada aluno, pois cada aluno tem a sua forma particular de ser e estar, com potencialidades e fragilidades únicas que carecem de ser promovidas e colmatadas, respetivamente (Clérigo et al., 2017). Isto leva-me a outro aspeto que considero importante mencionar, a questão da diferenciação pedagógica, que foi algo que tentei incluir na minha prática diária, nos momentos de planificação e, posteriormente, de reflexão, mas que senti mais dificuldade em aplicar no contexto do 2º CEB. Mais uma vez pela questão do tempo reduzido em sala de aula, e no caso em específico desta escola, por haver tantos alunos com dificuldades tão díspares, que se torna complicado chegar a todos da forma pretendida. Considero que este tenha sido um ponto mais fraco na minha intervenção, porque não me sentia preparada para colmatar estas dificuldades da melhor forma, nem senti que existiam recursos e apoio suficiente das professoras cooperantes para tal.

No contexto de 1º CEB, a questão da diferenciação estava mais presente, pois tínhamos alunos com dificuldades mais específicas e devidamente diagnosticadas, mas nem por isso mais recursos ou apoio, ainda assim, devido ao tempo passado com eles em sala de aula ser maior, foi possível adaptar a maioria das atividades às suas necessidades.

Posto isto, considero que seja crucial olhar para a educação e, mais especificamente, para a prática pedagógica com uma perspetiva humanista, tal como vem descrito no PASEO (Martins et al., 2017) pois devemos considerar “uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (p. 6) e apenas é possível fazê-lo se conseguirmos reconhecer que cada aluno é, por si só único e importante e, como tal, deve ser colocado no centro da aprendizagem e não ao contrário, assumindo o aluno como um mero espectador da sua educação. Com a minha prática pedagógica e com os Projetos de Intervenção elaborados a intenção foi a de ter um papel na preparação destes alunos para a sua vida futura, como cidadãos ativos, conscientes e responsáveis, alinhando-me ao que o PASEO transmite, que devemos

mobilizar “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas” (p. 10).

Relativamente aos Projetos de Intervenção, mencionei que no 2º CEB o nosso foco foi a interpretação de informação, uma fragilidade identificada em ambas as turmas, que pretendíamos desenvolver através da utilização de diferentes recursos didáticos. Esta competência de interpretação, não só daquilo que é lido, mas do que é ouvido e visualizado consta numa das áreas de competências do PASEO – Linguagens e Textos –, assim como a questão da utilização de recursos e instrumentos diversificados, que se pode incluir na área de competência Informação e Comunicação. No 1º CEB o nosso foco era a promoção da expressão oral e do trabalho colaborativo através do desenvolvimento de projetos na área da cidadania, principalmente, nos domínios dos direitos e deveres dos cidadãos, da liberdade de escolha política, da multiculturalidade e dos problemas associados que enfrentamos hoje em dia. Estas questões podem incluir-se em várias áreas de competência, desde Linguagens e Textos, Informação e Comunicação, Raciocínio e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Criativo, Relacionamento Interpessoal e Desenvolvimento Pessoal e Autonomia.

Relativamente aos métodos de organização e gestão do currículo, no 1º CEB recorreu-se a uma abordagem interdisciplinar e de integração curricular, preconizando a flexibilidade das planificações e a utilização de “estratégias, materiais e formas de avaliação pertinentes para todos os alunos, e não apenas para alguns” (Nunes & Madureira, 2015, p. 133). Para além disso, é mais fácil neste ciclo interligar as diferentes áreas curriculares para promover aprendizagens mais significativas, uma vez que é a mesma professora que gere todas, ou quase todas, as áreas curriculares. Considero ainda que foi mais fácil observar uma evolução clara nas aprendizagens dos alunos do 1º CEB, uma vez que passamos mais tempo com eles e que a avaliação é mais sistemática.

Por outro lado, no 2º CEB, devido à estrutura, horários mais restritos e ao elevado número de conteúdos, a gestão do currículo é, por conseguinte, menos flexível. Ainda assim, tentámos ter sempre por base, e como fio orientador, os interesses dos alunos, as suas potencialidades e fragilidades de forma a tornar o ambiente educativo mais rico. Relativamente à questão do currículo, considero que seja importante salientar que, nos contextos específicos em que o estágio foi realizado, era muito importante para as professoras cooperantes que as aprendizagens feitas pelos alunos fossem palpáveis, ou seja, que os alunos fossem capazes de perceber em que situações do seu dia a dia

poderiam aplicar aqueles conceitos, conteúdos ou competências e isso foi algo que, durante os períodos de intervenção, esteve sempre presente nos momentos de planificar e lecionar.

Por fim, o último aspeto que considero relevante abordar é o da avaliação e da regulação das aprendizagens, já que será o foco do meu relatório final (RL) e que para os estudantes de Mestrado, no início, é um “bicho de sete cabeças”. A avaliação formativa tem um papel indispensável na regulação das aprendizagens e pode ser crucial no desenvolvimento das mesmas, uma vez que, pode e deve estar “integrada nos processos de ensino e de aprendizagem” (Fernandes, 2021, p. 4). Esta avaliação deve ser realizada durante o processo educativo e não apenas no fim de um determinado conteúdo ser abordado, a recolha de informações “através da avaliação formativa não são utilizados para classificar os alunos. Elas são utilizadas para proporcionar *feedback* que ajude os alunos a aprender” (Fernandes, 2021, p. 5).

Ao longo de ambos os estágios, uma das coisas que da qual me tornei mais consciente foi esta questão do *feedback* e da importância que tem para que os alunos saibam, claramente, em que ponto da sua aprendizagem se encontram, para onde devem caminhar e, mais do que isso, considero que tenha sido fundamental para criar uma relação mais próxima com os alunos, uma vez que o *feedback* demonstra preocupação e promove o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem (Machado, 2021). Examinando o estágio do 2º CEB, penso que poderia ter sido mais consistente na questão do *feedback* e admito que, quando era necessário acelerar nos conteúdos ou quando existiam muitas interrupções, os momentos de *feedback* eram colocados em segundo plano para que pudéssemos terminar aquilo que precisava de ser feito. No 1º CEB o panorama foi outro, principalmente, porque, devido ao tema do meu RL, introduzimos as rubricas de avaliação para os momentos de apresentações orais e os resultados foram muito positivos.

As rubricas têm uma natureza descritiva, e não avaliativa, e o objetivo foi criar níveis de desempenho que os alunos fossem capazes de identificar neles próprios e nos seus colegas, atribuindo uma descrição do trabalho realizado ao aluno e mostrando-lhe o que é necessário para melhorar e atingir o nível superior (Fernandes, 2021a). No início, quando foram introduzidas, as rubricas geraram alguma confusão e estranheza nos alunos, pois não estavam habituados àquele tipo de estratégia, mas à medida que as fomos utilizando, os alunos apropriaram-se delas de forma muito positiva e foi uma mais-valia durante todo o estágio.

Concluindo, pessoalmente, estes estágios foram a confirmação daquilo que é a minha vocação e, cada um deles, me ensinou, à sua maneira, lições importantes, ajudando a moldar a profissional que pretendo ser, uma professora com empatia, determinada, consciente das necessidades dos seus alunos, que reflete e se mantém em constante transformação e que coloca sempre o aluno no papel central do processo educativo.

PARTE II

| ' ' | | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

A presente investigação intitulada *O feedback colaborativo como promotor de competências de oralidade numa turma do 4º ano*, tem como principal objetivo perceber de que forma o *feedback* pode ser implementado de forma colaborativa, tanto numa dinâmica professor-aluno, como entre pares e que contributo pode ter no desenvolvimento das competências dos alunos. No caso específico deste estudo o foco serão as competências de oralidade, mobilizadas em momentos de apresentações orais.

A questão da avaliação sempre foi algo que me fascinou, desde pequena que adorava realizar momentos de avaliação, fazer testes e saber as minhas notas no final de cada período. Mas foi só quando iniciei o meu percurso no Ensino Superior que me apercebi de tudo aquilo que está por detrás de uma nota, de um momento de avaliação e como é que tudo se procede.

Avaliação contínua, avaliação sumativa, avaliação formativa, *feedback*... Estes são alguns dos conceitos que ouvimos sempre que se fala de avaliação em contexto escolar e, para mim, todos eles são importantes e têm um papel essencial na nossa prática educativa. Mas será que algum deles terá um maior impacto nas aprendizagens dos alunos e naquilo que podem fazer para melhorar?

Quando comecei a pensar no tema para o Relatório Final, sempre soube que queria seguir este caminho e perceber de que forma determinado método de avaliação pode ter impacto no dia a dia dos alunos, na forma como aprendem e como se superam para desenvolverem novas competências e adquirirem novos conhecimentos.

Ao começar a pesquisar mais sobre o assunto e, simultaneamente, durante o estágio realizado no 2º CEB deparei-me com um aspeto que me fez pensar: o facto de as professoras que nos acompanharam estarem sempre a avaliar todos os trabalhos, fichas e momentos das aulas porque “precisavam de ter elementos de avaliação”. Para acrescer a isto, as turmas em que lecionámos eram turmas com muitas dificuldades e por isso as classificações dos alunos eram baixas e, muitas vezes, os alunos ficavam desmotivados e frustrados ao tomarem conhecimento sobre as mesmas. Nestes momentos, nunca observámos as professoras a fornecerem algum tipo de *feedback* aos alunos, nem a conversarem com eles sobre o que poderiam melhorar nos seus trabalhos, apenas lhes era comunicada uma classificação quantitativa.

Estes episódios fizeram-me refletir sobre alguns aspetos, tais como: porque é que tudo o que fazemos tem de ter uma nota? Porque é que tudo tem de servir para avaliar e somar à nota final? Será essa a finalidade da avaliação dentro da sala de aula?

Retomando os conceitos enumerados acima – avaliação formativa, contínua, sumativa e *feedback* – e ao consultar documentos oficiais, que pretendem nortear a prática educativa, percebemos que é dado um maior destaque à avaliação formativa. No Decreto-Lei 55/2018, a avaliação formativa é estabelecida como a modalidade de avaliação que deve ser privilegiada pois consegue dar ao professor e ao aluno uma noção mais real das aprendizagens realizadas e adquiridas, das dificuldades encontradas, mas, acima de tudo, permite que o professor seja capaz de ajudar o aluno a ultrapassar essas dificuldades. No PASEO (Martins et al., 2017) surge esta questão da avaliação quando se fala das implicações práticas, falando-se da importância de “valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade” (p. 31).

Nestes documentos, a avaliação surge como um processo holístico, com várias modalidades e finalidades, mas que, ultimamente, pretende dar ferramentas aos alunos para serem capazes de serem agentes ativos no seu percurso escolar e na construção dos seus conhecimentos.

Para além disto, e durante as pesquisas que fui realizando, descobri as rubricas de avaliação e a importância de dar *feedback* claro e estruturado aos alunos. Dar *feedback* aos alunos sempre foi algo que fiz de forma inconsciente, porque não me fazia sentido dizer a um aluno que o seu trabalho apenas estava bem ou mal feito, sem especificar aquilo que poderia estar melhor e aquilo que estava bem conseguido. Com as leituras e pesquisas que fiz acabei por me aperceber que existem instrumentos e recursos que podemos usar para nos ajudar enquanto professores neste processo e ajudar os alunos a compreenderem melhor aquilo que podem fazer para evoluir.

Desta forma, considereei que as rubricas de avaliação poderiam ser uma ótima forma de conseguir dar este *feedback* mais pormenorizado, mas também que permitisse aos alunos comentarem os trabalhos dos seus colegas de forma construtiva, estruturada e enriquecedora. A questão da aplicação das rubricas nos momentos das apresentações orais foi derivada de esta ter sido identificada como uma fragilidade da turma. Durante o período de observação em 1º CEB, percebemos que os alunos não estavam habituados a fazer apresentações orais e, quando lhes foi proposta a preparação de uma apresentação, estas foram mal organizadas e notava-se que os alunos não tinham vocabulário diversificado, não sabiam como deviam posicionar-se em relação à turma e falavam num tom desadequado.

Assim, a problemática formulada foi a seguinte: *De que forma o feedback dado pelo professor ou entre pares pode contribuir para uma autorregulação das apresentações orais dos alunos?*

Para além da problemática foram elaborados três objetivos do estudo em questão:

1. Caracterizar tipo de *feedback* utilizado em sala de aula;
2. Analisar a implementação de um sistema de *feedback* colaborativo;
3. Refletir sobre o contributo do *feedback* colaborativo na melhoria das apresentações orais dos alunos.

Tendo estes aspetos em mente, a investigação que se propõe visa contribuir para uma reflexão sobre a utilização de instrumentos de avaliação formativa, neste caso as rubricas e o *feedback*, para a melhoria das apresentações orais dos alunos. Para além disso, pretendemos compreender de que forma o *feedback* entre pares pode ter um papel importante nestes momentos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

2.1. Avaliação formativa

Ao longo de todo o seu percurso escolar, os alunos deparam-se com algo que é constante e inevitável, a avaliação das suas aprendizagens. Ainda que, à medida que vão avançando na sua educação, esta questão da avaliação se vá alterando consoante as escolas nas quais se inserem ou os professores que lecionam, uma coisa é certa, haverá sempre momentos de avaliação, quer seja formativa ou sumativa.

Para Alves (2024), a avaliação “é um processo que envolve um juízo de valor sobre a aprendizagem dos alunos, a coleta de evidências de desempenho (...), a análise dos resultados e o fornecimento de *feedback* significativo para melhorar o ensino e a aprendizagem.” (p. 22). Desta forma, não podemos separar o processo de aprendizagem do processo de avaliação, pois ambos surgem em consonância e, tanto o professor como o aluno devem assumir um papel ativo no mesmo, com o objetivo de regular as aprendizagens (Madureira, 2024). Esta autora fala, ainda, sobre a avaliação pedagógica como uma “reflexão multidimensional” (p. 45) e que pretende melhorar as aprendizagens e aproveitamento dos alunos.

Esta questão da reflexão é muito importante quando falamos de avaliação porque, por um lado, o professor precisa de recolher e analisar todos os dados necessários para avaliar os alunos e só depois deve refletir sobre os mesmos e realizar essa avaliação e, por outro, assumindo que o aluno assume o tal papel ativo neste processo, também precisa de refletir sobre o seu próprio desempenho. Assim, como reitera Madureira (2024), “avaliar é assim uma relação entre professores, educandos e o mundo” (p. 46) pois, sem esta relação, o processo de avaliação torna-se menos significativo e enriquecedor para todos.

No Decreto-Lei 54/2018, a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos surge como “parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens” (art. 4º.) e é definida a diferença entre avaliação formativa e avaliação sumativa, sendo que a primeira é assumida como a principal modalidade de avaliação. Torna-se então fundamental clarificar estas duas modalidades de avaliação que surgem lado a lado nos documentos oficiais, mas que têm finalidades muito distintas e são aplicadas de formas diferentes.

A avaliação sumativa é encarada como “um balanço, ou ponto de situação” (Fernandes, 2021a, p. 4) sobre um determinado conteúdo ou unidade didática. Esta modalidade de avaliação apenas permite ao professor emitir um juízo sobre o que o

aluno sabe num determinado momento, atribuindo-lhe uma classificação. Ainda assim, é possível utilizar avaliações sumativas como forma de fornecer *feedback*, assumindo assim uma finalidade de caráter mais formativo. Apesar disto, não deixa de estar mais centrada nos resultados dos alunos, pois acontece no final das aprendizagens e não durante o processo (Fernandes, 2021a).

Por outro lado, a avaliação formativa, que será o nosso foco para esta investigação, segundo Fernandes (2021), permite que os alunos se tornem conscientes de três aspetos principais:

- a) o que têm de aprender no final de um dado período de tempo; b) a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver; e c) os esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares (p. 4).

Ferreira (2006) diz-nos que a avaliação formativa surge no contexto educativo como forma de combater as desigualdades na educação, mas numa primeira fase, quando o conceito foi introduzido existiam algumas limitações, pois o aluno ainda não era incluído neste processo e as dificuldades que surgiam só eram detetadas quando eram realizados os momentos de avaliação. Ao longo dos anos esta questão foi sofrendo transformações e o aluno foi sendo, progressivamente, incluído no processo.

A partir daqui começamos a perceber qual é a função da avaliação formativa, que deve ser um processo contínuo, integrado no processo de ensino e aprendizagem e que apenas pode ocorrer se o aluno for integrado neste processo, pois é feito com e para ele (Fernandes, 2021a). No Decreto-Lei 55/2018, a avaliação tem como principal propósito fornecer informações sobre o desenvolvimento e o progresso dos alunos ao longo do ano, não só ao aluno, mas aos professores e aos encarregados de educação. Desta forma é concebida como forma de poder definir estratégias de diferenciação pedagógica, de perceber quais são as dificuldades dos alunos e como podem ser ultrapassadas e, ainda, de apoiar o aluno na sua integração no contexto escolar. Através da recolha deste tipo de informação, o professor é capaz de adequar as suas estratégias à diversidade de formas de aprender dos alunos, de maneira que as suas dificuldades sejam ultrapassadas.

Alves (2024) descreve a avaliação formativa em três etapas, uma primeira de recolha de informação sobre o que os alunos sabem e sobre as suas dificuldades, uma segunda etapa na qual se procede a uma interpretação dessa informação e se tenta

perceber o que está por trás dessas dificuldades e, uma última etapa, em que se devem mobilizar estratégias adequadas para colmatar as dificuldades.

A avaliação de caráter formativo pressupõe uma constante e sistemática recolha de informações sobre o progresso dos alunos para que lhes tomem consciência daquilo que já sabem e são capazes de fazer, mas também daquilo que podem fazer para melhorar as suas aprendizagens.

Fernandes (2021a) distingue as duas modalidades de avaliação de uma forma muito clara, dizendo que a avaliação sumativa é uma “Avaliação das Aprendizagens” e avaliação formativa é a “Avaliação para as Aprendizagens”. Isto é, enquanto a primeira, nos permite avaliar aquilo que os alunos sabem num determinado momento sobre um determinado conteúdo, a avaliação formativa permite aos professores acompanhar o progresso dos alunos e dar-lhes *feedback* para que possam progredir e evoluir.

Implementar práticas de avaliação formativa em sala de aula pode parecer difícil ao início, mas a partir do momento em que se torna algo que está presente nos diversos momentos e em que integra totalmente a prática pedagógica e o dia a dia dos alunos, torna-se mais simples e orgânico. Que estratégias ou ferramentas de avaliação formativa podem, então, ser aplicadas em sala de aula, para facilitar todo o processo e para que, por um lado, o aluno seja capaz de tomar consciência das suas limitações e capacidades e, por outro, para que saiba exatamente o que é esperado dele e quais são os critérios para o sucesso em determinada tarefa ou momento (Brookhart, 2013).

Fernandes (2021) afirma que existem diversas formas de recolher informação sobre as aprendizagens dos alunos e que as tarefas dadas aos alunos são a melhor forma de o fazer, sejam elas a “elaboração de sínteses escritas, a resolução de problemas, a recolha e análise de informação e a realização de experiências” (p. 6) e menciona ainda diversos instrumentos que podemos aplicar, tais como “os testes, as listas de verificação, as observações, as rubricas de avaliação e de classificação, as apresentações orais e os inquéritos por questionário e entrevista” (p. 6).

A utilização destes instrumentos e da prática reflexiva na avaliação formativa permite aos professores usar os resultados da avaliação para melhorarem as suas aprendizagens tornando o processo de aprendizagem mais significativo (Braga, 2024). Ao mesmo tempo, é importante que os as estratégias utilizadas sejam diversificadas e adequadas para cada aluno, tendo em conta as suas dificuldades, mas também as suas potencialidades e aquilo em que se destacam (Fernandes, 2021).

Para o caso desta investigação iremos debruçar-nos sobre o papel das rubricas de avaliação aplicadas às apresentações orais dos alunos e ao *feedback* dado pelo professor e pelos pares depois dessas apresentações. A questão do *feedback* surgirá mais à frente, mas, como já conseguimos perceber, também tem um papel muito relevante no processo de avaliação formativa.

2.2. As rubricas de avaliação

As rubricas de avaliação têm como principal objetivo avaliar o desempenho de um aluno numa dada tarefa ou atividade (Brookhart, 2013), seja esta uma apresentação oral ou a resolução de um problema. Fernandes (2021d) afirma que este instrumento tem mostrado ser muito eficaz e tem “efeitos positivos no desenvolvimento do currículo” (p.12), uma vez que, melhora todo o processo de ensino e aprendizagem, incluindo os processos avaliativos.

Para que uma rubrica de avaliação seja eficaz é necessário que se tenha em consideração dois aspetos principais, o primeiro, que se definam um “conjunto coerente e consistente de critérios” e, o segundo que “um conjunto muito claro de descrições para cada um desses critérios” (Fernandes, 2021c, p. 4). Para Brookhart (2013), as rubricas devem ser elaboradas com estes mesmos critérios, mas acrescenta que, apenas devem ser utilizadas quando os objetivos educativos estão centrados no desempenho dos alunos, ou seja, em determinadas coisas que os alunos sejam capazes de fazer, criar dizer ou escrever.

Brookhart (2013) declara que as rubricas ajudam os professores a ensinar, porque, nas suas palavras exatas, “they clarify for students the qualities their work should have” (p.11), tendo um papel importante na gestão dos momentos de instrução e de avaliação porque dão significado à avaliação, através dos critérios estabelecidos e ajudam o professor a adequar as estratégias utilizadas às necessidades dos seus alunos.

Tendo em conta esta questão dos critérios, Brookhart (2013) e, mais tarde Fernandes (2021) reiteram a mesma ideia de que as rubricas “são descritivas e não avaliativas por natureza” (Fernandes, 2021c, p.4), o que quer dizer que, ao utilizarmos uma rubrica estamos, acima de tudo, a tentar atribuir a melhor descrição possível de um determinado desempenho do aluno e a “desenvolver uma avaliação de referência criterial” (p.4, idem). Neste contexto, Fernandes (2021), indica que as rubricas são mais

adequadas para avaliar determinado tipo de desempenhos e menciona como um desses desempenhos os momentos de apresentações ou comunicações orais, que será o foco da investigação.

Um dos aspetos mais importantes quando se cria uma rubrica é a clareza com que os critérios e os conteúdos são definidos, porque vai, por um lado, ajudar os professores a distinguirem declaradamente o que são as tarefas e as aprendizagens esperadas, e por outro, mostrar aos alunos os critérios para o sucesso e o que estes podem fazer para evoluir e dominar determinada competência e elevar o seu desempenho (Brookhart, 2013). Uma boa avaliação através das rubricas permitirá ao professor ligar o trabalho do aluno à descrição adequada do mesmo e ao seu nível de desempenho.

2.3. O papel do *feedback* do professor no processo de avaliação e na autorregulação das aprendizagens

Neste ponto, surgem dois conceitos que carecem de clarificação e que são fundamentais no domínio da avaliação formativa, um deles é a questão do *feedback* e o outro a autorregulação das aprendizagens. Como afirma Machado (2021), a avaliação formativa, como já fomos percebendo, pressupõe processos de regulação e de autorregulação e o *feedback* é uma das formas mais eficazes de promover esta autorregulação.

De acordo com documentos oficiais como o PASEO (Martins et al., 2017), a autorregulação surge associada à área de competência do Desenvolvimento pessoal e autonomia, na medida em que, é esperado que “os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas” e que sejam capazes de “consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.” (idem, p. 26).

Andrade (2010), numa revisão sistemática da literatura que fez, identifica como ponto principal e comum a todos os autores que escrevem sobre avaliação formativa, a questão do *feedback* e da relevância que tem o professor ser capaz de dominar esta competência. Machado (2021) reitera esta ideia dizendo que “o *feedback* é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar” (p. 4) e

distingue dois planos, um plano cognitivo que é caracterizado pela necessidade de dar a conhecer aos alunos em que ponto da sua aprendizagem se encontram e o que ainda precisam de trabalhar. Fala, ainda, de um segundo plano motivacional, em que o objetivo é transferir para os alunos o controlo sobre as suas aprendizagens. Tudo isto é feito na perspetiva de aumentar “o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação” (Machado, 2021, p. 4).

Andrade (2010) dá-nos uma definição muito clara de autorregulação das aprendizagens: “Self-regulated learning is the process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior in order to reach their goals” (p.2). O primeiro aspeto que salta à vista é a questão de esta autorregulação ser um processo, à semelhança da avaliação formativa, o segundo é a questão da definição dos objetivos para as suas aprendizagens, ser também da competência dos alunos. Uma das grandes finalidades da autorregulação é, então, fornecer *feedback* aos alunos para que sejam capazes de aprofundar os seus conhecimentos e melhorar o desempenho nas mais diversas tarefas e momentos (Andrade, 2010).

Machado (2021) distingue três importantes componentes do *feedback*: *feed up*, *feed back* e *feed forward*. O primeiro, *feed up*, “tem como principal objetivo *clarificar os objetivos de aprendizagem*, bem como os *critérios a partir dos quais professores e alunos desenvolvem processos de regulação e autorregulação*” (p.). Sabendo aquilo que é esperado deles, os alunos serão mais capazes de nortear a sua aprendizagem e que estratégias podem ser proveitosas nesse processo. Na perspetiva do professor, pode ser útil na planificação e aplicação das atividades propostas. O segundo, *feed back*, o mais utilizado pelos professores, consiste em dar ao aluno as informações necessárias sobre o trabalho realizado e o desempenho que obtiveram no mesmo, o foco é, então, avaliar o progresso e sugerir melhorias. Por fim, o *feed forward*, é uma tarefa realizada após o *feedback* e que pressupõe a interpretação e análise da informação recolhida para perspetivar novas estratégias e práticas que possam ser mais adequadas e que permitam o desenvolvimento holístico das aprendizagens dos alunos.

O fornecimento de *feedback* é, muitas vezes, uma tarefa morosa para os professores e que, só terá resultados positivos se for bem estruturada e pensada (Andrade, 2010). A competência de dar *feedback* não é inata ao professor e desenvolve-se através de “uma prática reflexiva, do diálogo com os alunos e do trabalho colaborativo com os pares” (Machado, 2021, p. 4). Para além disso, outros fatores como a falta de

tempo, o enorme número de solicitações e de atividades propostas pelas escolas e a gestão do dia a dia escolar podem dificultar a existência de tempos destinados a estes momentos tão importantes.

2.3.1. O *feedback* entre pares como forma de autorregulação das aprendizagens

Como já foi referido anteriormente, o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa pressupõe que seja estabelecida uma relação entre as partes integrantes deste processo de avaliação, seja esta estabelecida entre o professor e o aluno ou entre os alunos, quando é proposto o *feedback* entre pares.

Machado e Pinto (2014) dizem-nos que o *feedback* é “uma das formas de comunicação mais poderosas que ocorre no processo de regulação de aprendizagens entre os alunos e os professores e ou os seus pares” (p.319). A avaliação formativa e, especificamente, o *feedback*, têm um papel muito importante na promoção do envolvimento dos alunos nos momentos de avaliação, trazendo-os para o centro da questão.

Carreiras e Branco (2019) falam de *feedback* entre pares como coavaliação e, por um lado, têm a oportunidade de aprender com os seus erros e, por outro, com as estratégias e erros dos colegas. A coavaliação é um processo de regulação que envolvem vários sujeitos e que, havendo interação e troca de conhecimentos entre os mesmos pode ser muito útil no processo de desenvolvimento de certas competências.

Numa investigação desenvolvida por Machado e Pinto em 2014, na qual foram estudados os efeitos do *feedback* entre pares em atividades de resolução de problemas, os autores descobriram que o processo de dar *feedback* aos seus pares, desenvolveu nos alunos avaliadores, competências essenciais como a “reflexão, pesquisa e aprendizagem” (p. 329) e, ainda, aprenderam a lidar com julgamentos, adquiriram um conhecimento mais profundo da tarefa em mãos, ganharam vontade de participar nestes momentos e aprenderam escolher os momentos certos para dar este *feedback*. Apesar disto, os autores evidenciam que não podemos esperar que os alunos sejam bons a dar *feedback* assim começam a participar nestes momentos, tal como a avaliação formativa, o *feedback* este é um processo que deve ser feito de forma contínua e sistemática, por isso, com o tempo, esta competência vai evoluindo.

Outro estudo, elaborado por, Carreiras e Branco (2019), permitiu perceber que os alunos são muito capazes de providenciar *feedback* eficaz e útil, recorrendo a

comentários mais descritivos e motivando os colegas neste processo, através da valorização de determinados aspetos do seu trabalho, e evidenciando erros ou coisas a melhorar. Para além disto, o estudo foi importante para perceber que também os alunos que receberam o *feedback* consideraram que este tenha sido útil para melhorarem os seus trabalhos. Este processo obriga os alunos a refletirem sobre os erros dos colegas e sobre as estratégias utilizadas, o que também pode ajudar os próprios alunos durante a resolução de futuras tarefas, pois já identificaram os pontos fracos, o que pode ser útil (Carreiras & Branco, 2019).

Mencionamos, à semelhança do ponto anterior, a forma como esta questão do *feedback* pode estar incluída também no PASEO (Martins et al., 2017), nas áreas de competência do Relacionamento interpessoal e do Pensamento crítico e pensamento criativo. Relativamente à primeira, esta pressupõe que se desenvolvam relações em “diferentes contextos sociais e emocionais (...) expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais” (p. 25), por isso através destes momentos de *feedback* entre pares os alunos precisam de conseguir mobilizar competências sociais como a cooperação, a empatia, a tolerância e a responsabilidade e todos eles estão englobados nesta área de competência. Na segunda área de competência mencionada, focar-nos-emos na questão do pensamento crítico, uma vez que requer que os alunos observem, identifiquem, analisem e encontrem sentidos para a informação que têm disponível e que sejam capazes de estabelecer critérios de análise e avaliem os seus trabalhos à luz desses critérios.

2.4. A competência de expressão oral

A expressão oral, que será o foco da investigação, é uma das competências que surge nas Aprendizagens Essenciais (AE) do 4º ano de escolaridade, tanto ao nível da expressão como da compreensão e o principal objetivo é que os alunos sejam capazes de “interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades” (p. 3). Para o caso interessa-nos apenas a questão da expressão oral e as AE definem seis conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deve dominar no final do 4º ano.

Tabela 1

Aprendizagens Essenciais Português 4º ano – Expressão Oral

Expressão Oral
Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.
Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo.
Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.
Realizar exposições breves, a partir de planificação.
Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.
Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar).

Nota: Adaptado de Ministério da Educação, 2018.

A competência de expressão oral surge em várias áreas de competência do PASEO (Martins et al., 2017), uma vez que é uma competência multifacetada e que pode ser utilizada em diferentes contextos, domínios e com diversas finalidades. Desta forma, ao analisar este documento, foi possível identificar a competência em questão, em três áreas: Linguagens e Textos, Informação e Comunicação e Consciência e domínio do corpo. Na primeira, é esperado que os alunos consigam utilizar a linguagem de forma eficiente e adequada aos diferentes contextos e que dominem “capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita (...)” (p. 21). Na segunda área referida anteriormente, nos descritores operacionais, é expectável que os alunos consigam apresentar conceitos, ideias e projetos diante de audiências e públicos reais e diversos, respeitando as condutas de cada contexto. Por último, a área da Consciência e domínio do corpo, que surge na lógica de os alunos serem capazes de ajustarem a sua postura e forma de estar às circunstâncias em que se encontram nos momentos de exposição oral.

Feito um enquadramento mais formal relativamente à competência de expressão oral, torna-se importante perceber em que consiste esta competência e porque é fundamental desenvolvê-la nos alunos desde cedo.

Pinto (2010) diz-nos que praticar e desenvolver competências de oralidade não é apenas falar espontaneamente ou responder a questões, passa muito por desenvolver

habilidades de escuta com o objetivo de extrair, a reter e a registar informações importantes e deve ser trabalhada com intencionalidade e como “um fim em si mesma” (p.15). Esta autora refere que é muito importante planear momentos unicamente destinados à oralidade, em que seja dada primazia à introdução e mobilização de vocabulário extenso e rico e de formas diversas de expressão oral.

Para serem desenvolvidas competências de oralidade é necessário que haja um trabalho explícito por trás e que este seja organizado consoante as necessidades do contexto (Silva et al., 2011), que seja feito de forma continuada no tempo e acompanhando o progresso dos alunos, no que diz respeito às suas dificuldades e aos sucessos (Pinto, 2010). O desenvolvimento de competências de comunicação oral deve, então, ser algo “realizado na aula de forma integrada, a par das habilidades de leitura, educação literária, escrita e gramática” (Monteiro, 2020, p. 97).

Esta autora refere dois aspetos que são essenciais para o desenvolvimento desta competência, um está relacionado com o facto de a sala de aula ser o local em que é possível exercitar esta competência de forma prática e sistemática, através das mais diversas atividades, tais como: “debate, exposições orais, mesas redondas, rodas de leitura, entre outras.” (Monteiro, 2020, p. 98). O outro aspeto está relacionado com a comunicação oral não ser apenas caracterizada pelo que dizemos, ou seja, pelo código verbal, temos que ter em consideração outros sinais “nomeadamente os gestos, os movimentos, a postura, o olhar e as expressões faciais – que complementam a comunicação” (p. 98, idem).

Marques (2022) também fala desta questão dos diversos planos em que se desenvolvem as competências de leitura, mencionando, à semelhança de Monteiro (2020), o domínio verbal e o não verbal, dividindo este último, em dois planos distintos, o paralinguístico e o cinésico. O paralinguístico está relacionado com a voz e o seu tom, volume, entoação, pausas e tudo aquilo que possa ser revelado através das mudanças de voz, como expressar diferentes emoções e intenções. O plano cinésico está associado à linguagem corporal e aos gestos, movimentos, expressões faciais e postura inerentes à mesma, que podem e devem ser utilizados de forma intencional com o objetivo de enfatizar ou reforçar a mensagem que está a ser transmitida.

O Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico para as competências do oral, elaborado por Silva et al. (2011), define cinco dimensões que deverão ser levadas em consideração para o desenvolvimento de competências de oralidade, que são as seguintes: competências articulatórias, competências prosódicas,

competências pragmático-discursivas, variação linguística e o planejamento de produções linguísticas. A primeira competência mencionada está relacionada com a produção de som e a articulação correta das palavras, a segunda remete para a entoação e acentuação dada às mesmas, a terceira, refere-se à capacidade dos alunos adaptarem a linguagem aos diversos contextos, a quarta, relativa à variação linguística aborda o tipo de vocabulário usado, os graus de formalidade utilizados e as estruturas sintáticas, por último, o planejamento das produções linguísticas, é essencial para que as produções orais sejam coerentes e para fugir à ideia de que “a expressão oral se caracteriza obrigatoriamente pelo improvisado” (Silva et al., 2011, p.25).

Desenvolver competências de oralidade torna-se, então, uma competência mais complexa do que pensamos, pois é desenvolvida, simultaneamente, em diversos planos e permite aos alunos serem capazes de expor as suas ideias, pensamentos, projetos e trabalhos a diferentes audiências e contextos mais ou menos formais, fomentando um conjunto de competências que lhes serão fundamentais para a vida em sociedade e para a criação de cidadãos ativos na sua comunidade.

3. METODOLOGIA

| " " | | " "

Neste capítulo proceder-se-á apresentação de todas as componentes metodológicas adotadas durante a investigação realizada, tendo como base a problemática definida, os objetivos e as questões de investigação elaboradas para o estudo. Desta forma, será realizada, em primeiro lugar, uma breve descrição e caracterização do contexto e dos participantes, em segundo lugar, será feita uma abordagem às opções metodológicas, em terceiro lugar, serão descritas as técnicas e os processos de recolha e análise dos dados e, por fim, serão mencionados os princípios éticos adotados.

3.1. Caracterização do contexto e participantes

A investigação desenvolveu-se durante um estágio profissionalizante no âmbito da Unidade Curricular de PES II, numa turma de 4º ano de escolaridade.

A turma em questão é composta por 23 alunos, 6 raparigas e 17 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos. Destes 23 alunos, apenas temos dados relativos às rubricas de 20 alunos, pois dois destes alunos apresentavam uma necessidade educativa específica, sendo que, um deles não realiza as mesmas atividades dos colegas e o outro, em muitas das ocasiões em que as rubricas foram aplicadas não se encontrava em sala de aula por estar com uma professora de apoio.

Quando a questão das rubricas foi introduzida na turma tornou-se claro que os alunos desconheciam este tipo de método de avaliação e, por isso, os alunos demonstraram, desde logo, interesse e curiosidade relativamente à mesma.

O foco da investigação, como já foi referido, serão então os momentos das apresentações orais. A aplicação das rubricas nestes momentos específicos deveu-se ao facto de ter sido apontado como fragilidade geral da turma as competências de oralidade, uma vez que os alunos demonstravam muitas dificuldades nestes momentos, tanto em termos de postura adotada, de discurso e vocabulário utilizado, como de seleção das informações e preparação das apresentações. Desta forma, fez sentido centrar a atenção e aplicar as rubricas nestes momentos.

3.2. Opções metodológicas

Para definirmos a natureza do estudo é fundamental olharmos para a problemática definida, que foi a seguinte: *De que forma o feedback dado pelo professor ou entre pares pode contribuir para uma autorregulação das apresentações orais dos alunos?* Desta forma, e tendo em conta os objetivos já mencionados no capítulo da Apresentação do Estudo, a natureza do mesmo é qualitativa e segue um design de estudo exploratório.

Segundo Ravitch e Carl (2016), “qualitative research, broadly, is based on the methodological pursuit of understanding the ways that people see, view, approach, and experience the world and make meaning of their experiences as well as specific phenomena within it.” (p. 47). De facto, a investigação qualitativa, apesar de ser considerada subjetiva e de depender muito do contexto, pode ser extremamente útil nas mais diversas disciplinas para ajudar a compreender diferentes fenómenos de forma mais profunda (idem).

Lösch et al. (2023), afirmam que “na área da Educação, as pesquisas qualitativas são as mais adequadas, principalmente por sua abordagem subjetiva, que se preocupa em entender os sujeitos e suas produções e se dedica a interpretar e observar a realidade e os fenómenos ocorridos” (p. 6). Estes autores mencionam ainda quatro aspetos, ou características, que conferem à pesquisa qualitativa um enorme valor na área da Educação, sendo elas: a compreensão profunda de determinadas questões mais complexas; a integração de diversas perspetivas no decorrer do estudo (professores, alunos e outros agentes educativos); a flexibilidade dos estudos, pela sua natureza dinâmica e complexa; a questão da validação de hipóteses ou teorias educativas. Coutinho (2011), também fala da investigação qualitativa como forma de compreender fenómenos inseridos num determinado contexto, que surgem à medida que se vão fazendo observações desse contexto, como foi o caso da presente investigação. Desta forma, para este estudo em particular faz sentido utilizar uma abordagem qualitativa porque os dados que vão ser analisados surgem do contexto em que se inseriu a investigadora e envolvem produções orais dos alunos e as suas formas de estar durante os momentos de apresentação oral, assim como a avaliação de critérios e parâmetros que carecem de uma reflexão mais profunda de comportamentos e desempenhos dos alunos.

Os estudos exploratórios têm como principal finalidade “compreender e explorar” (Lösch et al., 2023, p. 8) uma determinada questão, relação, conceito, tema ou fenómeno que tenha sido pouco explorado até à data com o intuito de ficarmos a conhecer mais aprofundadamente determinado assunto. À semelhança do que fazem para a pesquisa qualitativa, os autores apresentam algumas características do estudo exploratório.

Para que seja realizado um estudo exploratório é necessário que este possua um “objetivo amplo” (p. 8), que a recolha de dados qualitativos seja feita através de técnicas como a “revisão da literatura, entrevistas e observações” (p. 8), que este não tente medir um fenómeno, mas sim compreendê-lo de forma profunda, deve ser concebido de forma a ser flexível, podendo sofrer adaptações ao longo da investigação e, por fim, deve ser elaborado como ponto de partida para preparar futuros estudos mais aprofundados.

Amado (2014), apresenta, ainda um conceito que pode fazer sentido neste ponto, fala-nos de “investigação-para-a-ação” (p. 191), que no fundo está relacionada com a carência de informações relativas a uma determinada questão ou assunto, sendo necessário “agir sobre ela e dar-lhe solução” (Esteves, 1986, citado por Amado, 2014, p. 191).

Nesta linha, os mesmos autores definem, ainda, que a pesquisa qualitativa é descritiva, que carece de uma observação e exploração detalhada, sendo que os dados não podem ser “reduzidos a variáveis” (p. 6). A análise dos dados qualitativos deve seguir um processo que permita que a interpretação efetuada “seja objetiva, precisa, transparente e reproduzível, a fim de garantir o rigor científico do estudo” (p. 6).

O presente estudo segue esta lógica do estudo exploratório pois pretende analisar uma questão específica, o contributo das rubricas e do *feedback* para a melhoria das apresentações orais dos alunos e da autorregulação das competências inerentes a estes momentos. O objetivo deste estudo era o de compreender, de forma mais profunda, o contributo que o *feedback* pode ter na autorregulação das aprendizagens e não de medir esta questão de forma apenas quantitativa.

De forma a guiarmos a investigação, formularam-se três questões de investigação: (i) Que tipo de *feedback* é utilizado pela professora na sala de aula? (ii) Que aspetos de avaliação são relevantes para os alunos nos momentos de apresentação oral? (iii) Qual foi a influência das rubricas e do sistema de *feedback* colaborativo para a autorregulação das aprendizagens dos alunos?

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Após a definição da natureza do estudo, importa seleccionar as técnicas de recolha de dados que, segundo Sousa e Baptista (2014), correspondem “ao conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (p. 70).

Para o desenvolvimento do estudo, como técnicas de recolha de dados foram utilizadas as seguintes, a observação direta participante, a entrevista à professora cooperante e os diários de bordo.

Relativamente à observação participante, esta pressupõe que o investigador observe e interaja com os alunos que estão a ser observados, para tal é necessário que se promovam momentos de interação com os participantes (Reis, 2018) e que sejam recolhidas informações de forma sistemática durante essa situação específica (Aires, 2011). No caso deste estudo em específico, estes momentos eram tanto as apresentações orais dos alunos, como o momento seguinte, em que os alunos comentavam os trabalhos dos colegas e em que era fornecido o *feedback*. Para esta técnica iremos recorrer às rubricas de autoavaliação e de avaliação feita pela professora e, ainda, aos diários de bordo, registos realizados durante ou após os momentos das apresentações orais.

A última técnica utilizada foi o inquérito por entrevista feita à professora cooperante (Anexo A), sendo que o instrumento usado foi o guião de entrevista. Fraenkelet et al. (2011), afirmam que as entrevistas são um instrumento importante para os investigadores, na medida em que, permitem “check the accuracy of – to verify or refute – the impressions he or she has gained through observation” (p. 450). O objetivo era, então, perceber de que forma a professora percebe os seus métodos de avaliação em sala de aula e, posteriormente, complementar essas percepções com as observações realizadas no período de observação. Para a entrevista foi realizada uma análise não categorial, pela curta extensão da mesma.

Por fim, relativamente às técnicas de análise de dados, será realizada uma análise de conteúdo dos diários de bordo elaborados durante o estágio. A análise de dados qualitativos passa muito por “resumir, organizar, estruturar (...) para apresentar as relações daí resultantes” (Sousa & Baptista, 2014, pp. 115-116). Para além disso, de acordo com Lösch et al. (2023), através da análise dos dados qualitativos “é possível identificar padrões, temas e tendências subjacentes nas respostas dos participantes.

Isso pode fornecer informações valiosas sobre como os participantes percebem e experimentam a Educação.” (p. 13).

Para procedermos a esta análise de conteúdo, e tal como Esteves (2006) descreve, depois da definição dos objetivos e da metodologia geral é imperativo realizar-se uma “leitura flutuante” (p. 113), que consiste na leitura geral dos dados recolhidos de forma que comece a criar sentidos e padrões para o investigador. Depois é necessário realizar a categorização dos dados, tendo em conta as unidades de registo que foram sendo assinaladas.

No caso desta investigação, as unidades de registo foram categorizadas tendo em conta os critérios de avaliação da rubrica construída com os alunos, para que a análise realizada se enquadrasse em categorias previamente definidas, que serão objeto de análise a partir de outros instrumentos. Desta forma, e como diz Esteves (2006), estas podem ser consideradas unidades de registo temáticas, pois seguem diferentes parâmetros ou temas, que são os seguintes: Cooperação, Adequação do Conteúdo, Discurso (voz e vocabulário), Postura, Dúvidas e *Feedback* (Anexo I). Este último é o único que não consta das rubricas, pois é relativo ao *feedback* fornecido pelos pares no final de cada apresentação, aspeto que também iria ser analisado.

3.4. Princípios éticos

A investigação respeitou os princípios éticos estabelecidos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação (2020), nomeadamente o consentimento livre e informado e a confidencialidade e privacidade das informações recolhidas. Assim, foi garantido o total anonimato dos alunos e dos professores, sendo que todos foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo. Para assegurar o anonimato, foi utilizada uma codificação como designação dos participantes, não sendo, em momento algum, divulgada a sua identidade pessoal.

Para além disto, foi entregue aos encarregados de educação um consentimento informado (Anexo J), no qual constava o tema da investigação, os objetivos, as finalidades do estudo e a garantia do anonimato dos alunos.

4. RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo proceder-se-á à apresentação dos resultados e à discussão dos mesmos, a partir das questões de investigação que foram definidas previamente: (i) Que tipo de *feedback* é utilizado pela professora na sala de aula? (ii) Que aspetos de avaliação são relevantes para os alunos nos momentos de apresentação oral? (iii) Qual foi a influência das rubricas e do sistema de *feedback* colaborativo para a autorregulação das aprendizagens dos alunos? No final do capítulo serão apresentadas as conclusões do estudo e os constrangimentos encontrados no desenvolvimento do mesmo.

4.1. Caracterização do *feedback* utilizado em sala de aula

Para caracterizar o tipo de *feedback* utilizado pela professora em sala de aula será analisada a entrevista feita à professora cooperante e os diários de bordo elaborados durante o período de observação, que tem o registo das observações realizadas.

Na entrevista realizada à professora cooperante (Anexo A) foram feitas perguntas relativamente ao tipo de avaliação utilizada pela professora em sala de aula e às estratégias de *feedback* implementadas, tanto a nível mais individual, professor-aluno, como a nível colaborativo, ou seja, entre pares.

Relativamente ao tipo de *feedback* utilizado pela professora em sala de aula, a professora cooperante afirma que “vou sempre dizendo ao aluno aquilo que ele precisa de trabalhar mais, costuma ser em grupo, oral e no imediato” (Anexo A). Durante o período de observação, foi possível confirmar esta afirmação, principalmente, em momentos de leitura de textos em voz alta, em que a professora ia corrigindo os alunos na pronúncia de determinadas palavras ou aconselhando uma leitura mais lenta ou mais rápida, consoante o aluno. Noutros momentos, como por exemplo, correção de operações ou problemas no quadro, a professora também ia fazendo comentários sobre as formas de resolução dos mesmos e explicando a melhor forma de o fazer, sempre que necessário (Anexo K – DB dia 2 de abril).

Quando questionada sobre o tipo de *feedback* dado aos alunos depois dos momentos de avaliação sumativa, como as fichas de avaliação no final de cada período, a professora declarou que “não tenho por hábito dar *feedback* aos alunos sobre as fichas de avaliação, apenas o faço aos Encarregados de Educação durante as reuniões de

avaliação” (Anexo A). Desta forma, é possível verificar que a professora não fornece *feedback* individual aos alunos e que, as fichas de avaliação sumativa, servem apenas para compreender em que ponto os alunos se encontram nas suas aprendizagens no final de cada período, tal como Fernandes (2021a) assevera ser prática comum.

No que diz respeito ao *feedback* entre pares, a professora cooperante admite nunca ter experimentado implementar este tipo de estratégias na sua prática. Apesar disto, e tendo por base as observações, a professora tinha um sistema em que os alunos com mais dificuldades realizavam as tarefas em pares, sendo que o segundo elemento deste par era um aluno com melhor aproveitamento, com boas competências ao nível do respeito pelo outro e da cooperação. Como é possível ver através do diário de bordo (Anexo K – DB 6 de maio), a professora realizava este momento uma vez por semana, com o objetivo de promover competências de cooperação entre os colegas e porque na escola não há professor de apoio, então serve como oportunidade de aprendizagem para todos. As alunas com mais facilidade podem colocar em prática e rever alguns conteúdos e os alunos com mais dificuldade podem aproveitar para consolidar determinados temas ou corrigir tarefas e fichas.

Ainda assim, quando questionada sobre os benefícios deste tipo de prática, assume que “se fosse um trabalho feito na sala com alguma regularidade, os alunos teriam uma maior facilidade para este tipo de reflexão” (Anexo A). A professora considera que as rubricas de avaliação são muito úteis e que podem ser uma ótima forma de promover uma reflexão mais profunda, não só sobre o trabalho dos alunos, mas também sobre a sua prática, na medida em que poderá ir ajustando as tarefas propostas às necessidades dos alunos. Este é um aspeto apontado por Alves (2024), que diz que a última etapa da avaliação formativa passa pela mobilização de estratégias que colmatem as dificuldades e necessidades dos alunos. Para além disso, a professora cooperante também afirmou que as rubricas são uma boa ferramenta pois permitem dar aos alunos espaço para melhorar, tornando-se mais fácil perceberem aquilo que devem fazer para evoluir.

4.2. A implementação do sistema de *feedback* colaborativo

De forma a ser implementado este sistema de *feedback* colaborativo, foi necessário, em primeiro lugar, definir qual seria o domínio em que as rubricas de avaliação seriam aplicadas. Desta forma, através de uma conversa com a colega de

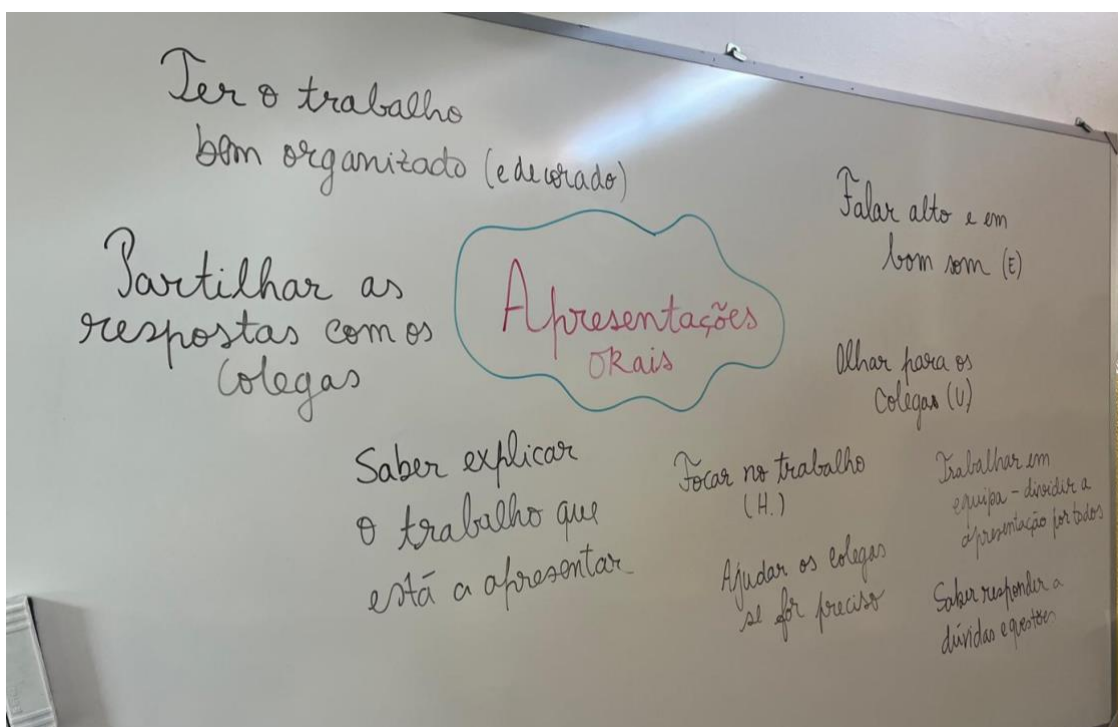
estágio e a professora cooperante considerámos que seria relevante trabalhar a questão das apresentações orais, uma vez que os alunos demonstraram muitas dificuldades no domínio da expressão oral, tal como foi descrito no primeiro capítulo da primeira parte deste relatório (Anexo B).

Depois de decidida a área em que as rubricas seriam implementadas, foi altura de uma primeira discussão inicial sobre os aspetos que seriam indispensáveis ter em consideração quando se prepara e faz uma apresentação oral. Esta discussão foi feita em grande grupo com todos os alunos e foi-lhes explicado que os aspetos que eles definissem seriam organizados em critérios de avaliação para as suas próximas apresentações orais. Brookhart (2013), reconhece a importância de os critérios das rubricas serem criados em conjunto com os alunos, para que todo o processo ganhe mais significado e para que os alunos se sintam envolvidos.

A Figura 1 mostra o resultado desta discussão e responde à questão inicialmente colocada aos alunos “O que consideram importante numa apresentação oral?”:

Figura 1

Discussão inicial sobre os critérios de avaliação das apresentações orais.



Fonte: Autoria própria.

A partir deste momento pudemos identificar quatro tópicos principais: a adequação do discurso e da postura no momento; a apresentação das ideias principais; o conteúdo da apresentação, tanto ao nível da adequação do que é dito como da resposta a dúvidas no final e a cooperação entre os colegas do grupo.

Com estas ideias iniciais em mente foram, então, criados quatro critérios gerais, considerados essenciais para os momentos das apresentações orais: Adequação, Expressão, Conteúdo e Cooperação. Dois destes critérios foram divididos em subcritérios, o critério Adequação tinha os subcritérios Postura e Discurso e o critério conteúdo tinha os subcritérios Adequação e Dúvidas. Estes critérios que foram criados, vão ao encontro de aspetos que surgem na literatura associados a competências mais específicas que são importantes fomentar nos alunos. Marques (2022), define diferentes planos em que a competência oral é desenvolvida, enumerando aspetos como o tom, o volume, a entoação, a postura e os gestos e movimentos utilizados durante as apresentações. Nas AE, surgem também aspetos como a participação ativa e empenhada, a postura e o contacto visual e, ainda, a produção de discurso com recursos a vocabulário diversificado. Por último, no PASEO (Martins et al., 2017) surge a questão da utilização da linguagem em diversos contextos e com diversas finalidades, que surge em critérios como a Adequação e o Conteúdo.

Depois desta definição dos critérios foram propostos três níveis para cada um para que fosse mais fácil, e concreto, para os alunos perceberem em que ponto se encontravam e aquilo que precisavam de fazer para melhorarem as suas apresentações, tal como Fernandes (2021a) define como aspeto fundamental em instrumentos de avaliação formativa. Na figura 2 é apresentada a rubrica finalizada e que depois foi utilizada pelos alunos e pela investigadora.

Figura 2

Rubrica de avaliação das apresentações orais.

Critérios		1	2	3
Adequação	Postura	O aluno não tem uma postura correta e não olha para os colegas enquanto fala.	O aluno tem uma postura correta, mas não olha para os colegas enquanto fala.	O aluno tem uma postura correta, olhando para os colegas enquanto fala.
	Discurso	O aluno fala baixo e com uma velocidade desadequada (muito rápido ou muito devagar).	O aluno fala de forma mais ou menos audível e com uma velocidade adequada.	O aluno fala de forma audível e com uma velocidade adequada durante toda a apresentação.
Expressão		O aluno apresenta as ideias de forma pouco organizada, esquecendo-se do que tem de dizer.	O aluno apresenta as ideias com alguma organização, sem se esquecer do que tem de dizer.	O aluno apresenta as ideias de forma clara e estruturada, sem se esquecer do que tem de dizer.
Conteúdo	Adequação	O aluno apresenta algumas ideias, utilizando o vocabulário desadequado e pouco diversificado.	O aluno apresenta algumas ideias relevantes, utilizando o vocabulário adequado, mas pouco diversificado.	O aluno apresenta todas as ideias relevantes, utilizando o vocabulário adequado e diversificado.
	Dúvidas	O aluno não sabe responder às questões colocadas no final da apresentação.	O aluno sabe responder a algumas questões colocadas no final da apresentação.	O aluno sabe responder a todas as questões colocadas no final da apresentação.
Cooperação		O aluno não ajuda os colegas quando é necessário. O aluno interrompe os colegas enquanto estão a apresentar.	O aluno ajuda os colegas sempre que seja necessário, por vezes interrompendo os colegas enquanto falam.	O aluno ajuda os colegas sempre que seja necessário, mas não os interrompe enquanto falam.

Fonte: Autoria própria.

A criação da rubrica tinha duas grandes finalidades, a primeira de facilitar a autoavaliação dos alunos e o fornecimento de *feedback* por parte da professora, a segunda finalidade era ajudar os alunos na realização dos comentários às apresentações dos colegas, ou seja, aprimorar as suas competências de *feedback* entre pares.

Relativamente à primeira finalidade, o que pretendia e que sucedeu foi que, num primeiro momento, no final de cada apresentação, as rubricas foram distribuídas, em papel, aos alunos para que pudessem refletir sobre o seu desempenho e autoavaliarem-se em cada critério, pintando o retângulo que mais se identificasse com a sua prestação. Num segundo momento, os alunos iriam entregar a rubrica de autoavaliação à investigadora e, em conjunto, poderiam conversar sobre o nível mais adequado em cada critério e o porquê do nível final atribuído pela professora.

Para além disto, a rubrica foi exposta em sala de aula, num papel de cenário grande (Anexo K), de forma a estar visível a todos os alunos durante as apresentações. O intuito era que, no final de cada apresentação, individual ou em grupo, os alunos pudessem basear-se nos critérios definidos por eles para elaborarem os seus

comentários a cada apresentação. Para tal, poderiam fazer uma apreciação geral da apresentação ou focar-se num ou noutra critério e tecer um comentário mais específico.

A criação e exposição destes critérios na sala de aula permitiu também que os alunos pudessem ter um acesso mais imediato àquilo que era esperado deles, promovendo um ensino mais explícito destas competências de expressão oral, tal como Pinto (2010), identifica como crucial no ensino da competência de oralidade.

4.3. O contributo do *feedback* colaborativo na melhoria das apresentações orais dos alunos

Ao longo das semanas de intervenção foram realizados três momentos de apresentações orais, as duas primeiras foram apresentações em grupo e a última foi uma apresentação individual.

No dia 20 de maio, os alunos foram divididos em grupo e tinham de criar o seu partido político, definir propostas eleitorais e apresentá-las aos colegas (Anexo L). No dia 26 de maio os alunos realizaram um trabalho sobre os direitos humanos, em que lhes foi atribuído um problema social e os alunos tinham de propor soluções (Anexo M). Por fim, no dia 4 de junho os alunos realizaram apresentações individuais sobre os animais em vias de extinção (Anexo N).

No final de cada apresentação oral foi então feita uma autoavaliação por parte dos alunos e uma avaliação feita pela professora e, desta forma, serão apresentados os dados relativos às autoavaliações e às avaliações finais de forma a compreendermos se a perceção que os alunos têm do seu desempenho está próxima daquilo que foi o seu desempenho real. Para além disso, serão analisadas as médias de nível dos diferentes critérios de avaliação da rubrica, com o objetivo de percebermos se houve uma evolução ao longo das semanas. Serão também analisados os diários de bordo de forma a compreender de que forma o *feedback* dado pelos colegas no final de cada apresentação pode ter contribuído para a promoção destas competências.

Durante a investigação, depois de cada apresentação, foi sendo dado *feedback* oral aos alunos, para além das pequenas conversas com a investigadora sobre as rubricas. No final destas mesmas apresentações, os colegas que assistiam à apresentação podiam realizar comentários positivos, enaltecendo aquilo que foi bem conseguido pelo grupo ou pelo aluno, mas também sugerindo melhorias ou propondo

alterações, aspetos que autores como Machado e Pinto (2014) mencionam que são objetivos da coavaliação ou *feedback* entre pares.

Esta questão do *feedback* dado pelos colegas no final das apresentações foi algo que foi interessante observar, pois houve um claro desenvolvimento destas competências. Enquanto, na primeira apresentação, a maioria dos comentários feitos pelos alunos eram curtos, pouco desenvolvidos (“gostei”, “trabalho bonito”, “adorei”, “foi fantástico” (Anexo O - DB 20 de maio) e, muitas vezes, os alunos repetiam os comentários uns dos outros, na última apresentação os comentários realizados já apresentavam uma estrutura mais pensada. A maioria dos alunos serviu-se da rubrica exposta em sala de aula para guiar a sua apreciação ao desempenho dos colegas, realizando críticas construtivas baseadas nos parâmetros por eles criados. Retomando

Na análise de conteúdo realizada aos diários de bordo foram identificadas 8 unidades de registo relativas à categoria “*Feedback*” como, por exemplo: “No final os comentários feitos foram muito ricos e completos, apontando sempre um aspeto positivo e outro a melhorar”; “Os comentários feitos foram baseados nas rubricas, utilizando o vocabulário da mesma”; “Os comentários feitos são positivos pois concordam com a proposta feita, mas chamam a atenção do grupo para a organização e treino da apresentação antes de iniciarem a mesma” (Anexo O – DB 26 de maio).

Para além disto, podemos observar que, o número de unidades de registo relativas à apresentação de dia 26 (cinco), é superior à da apresentação de dia 20 (três), o que indica que os alunos já se sentiam mais confiantes para dar *feedback* aos seus colegas. Na última apresentação, de dia 4 de junho, não surge nenhuma unidade de registo porque, como era um trabalho individual e não havia tanto tempo no final de cada apresentação o *feedback* foi dado pela professora de forma individual durante o dia. Recuperando Carreiras e Branco (2019), estes autores declaram que, a coavaliação é um processo que, envolvendo vários sujeitos, neste caso os alunos desta turma, permite a interação e a troca de conhecimentos e, por conseguinte, o desenvolvimento de competências diversas, neste caso das competências de expressão oral. Esta evolução observada, tanto a nível de vezes que foi dado *feedback* pelos colegas, como da qualidade do *feedback*, mostra-nos que, de facto, esta interação pode ser muito frutífera.

Esta questão do *feedback* dado pelos pares foi um aspeto que, também a professora cooperante, no final do estágio, referiu como um dos pontos fortes da implementação das rubricas, pois nunca tinha sentido os alunos tão envolvidos nas apresentações dos colegas.

Passando, agora, para a comparação entre as autoavaliações realizadas pelos alunos e as avaliações realizadas pela professora, vamos analisar as médias de nível que os alunos obtiveram em cada apresentação.

Figura 3

Média de nível – autoavaliação dia 20 de maio

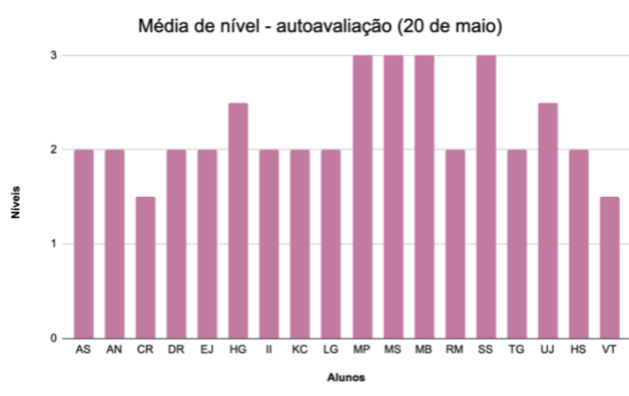
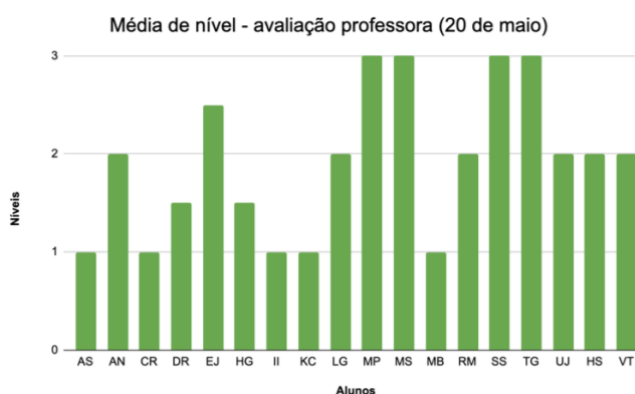


Figura 4

Média de nível – avaliação professora dia 20 de maio



Na figura 1 podemos observar que a maioria dos alunos se autoavaliou com o nível 2, sendo que apenas dois alunos se avaliaram com um nível ligeiramente inferior, muito provavelmente por não terem tido um papel tão ativo durante a apresentação (Anexo O – DB 20 de maio). Dos quatro alunos que se autoavaliaram com nível 3, apenas um deles (aluno MB) revela uma grande disparidade entre essa autoavaliação e a avaliação realizada pela professora (figura 2). Este aluno revelou, desde o início da prática pouco interesse em todas as atividades propostas, o que pode ter contribuído para esta questão, uma vez que pode ter acontecido o mesmo com o preenchimento da rubrica.

Para além disto, podemos afirmar que, na avaliação realizada pela professora, existiam cinco alunos no nível 1, dois no 1,5 e seis no nível 2, o que significa que mais de metade da turma ainda não demonstrava muitas competências de expressão oral e que era preciso trabalhar diversas questões, principalmente a postura, a resposta às dúvidas colocadas pelos colegas e a cooperação entre os colegas do grupo, uma vez que, foram nesses critérios que mais alunos foram avaliados com nível 1. Nesta atividade, em todos os critérios da rubrica, a média é de nível 2 (Anexo P).

Como veremos mais à frente, este primeiro momento em que as rubricas foram aplicadas foi aquele em que conseguimos observar uma maior discrepância entre as

autoavaliações e as avaliações feitas pela professora, o que pode indicar que os alunos ainda não se teriam apropriado totalmente da dinâmica das rubricas ou, então, que não estavam habituados a refletir de forma crítica sobre o seu trabalho, o que os poderá ter levado a atribuir-se níveis que não refletiam com precisão o seu desempenho.

Mais uma vez, realçamos que, nesta primeira apresentação, o *feedback* providenciado pelos colegas foi muito pouco estruturado e desenvolvido, baseando-se apenas em questões como o aspeto visual ou comentários mais generalizados, como já foi mencionado anteriormente. Machado e Pinto (2014), reforçam que não podemos esperar que os alunos aprendam de forma automática a dar *feedback* aos colegas e que, por isso mesmo, esta questão se trata de um processo que vai sendo construído. Ainda assim, nesta primeira apresentação, destacamos que o *feedback* dado pela investigadora foi mais pormenorizado porque, para além, de ter sido realizado um comentário mais elaborado no final de cada apresentação, na altura em que os alunos vieram entregar as rubricas, foi discutido em maior pormenor o desempenho de cada um e o que poderiam fazer para progredirem nas próximas apresentações. Machado (2021) e Andrade (2010), reiteram esta questão, reforçando a importância do professor dominar a competência do *feedback* e de criar momentos em que este possa ser dado de forma regular e estruturada.

Figura 5

Média de nível – autoavaliação dia 26 de maio

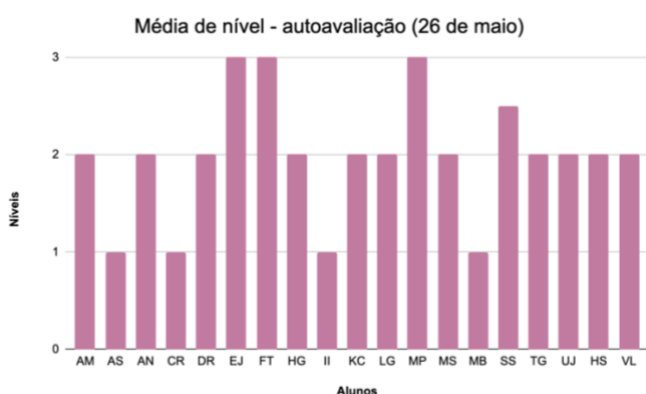
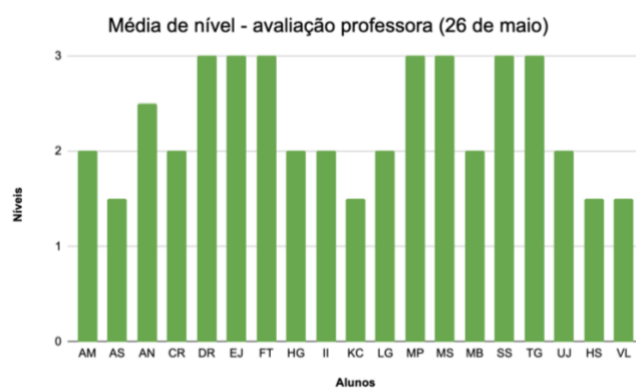


Figura 6

Média de nível – avaliação professora dia 26 de maio



Na segunda apresentação oral (figuras 3 e 4), em que foi atribuído a cada grupo um problema social para o qual deveriam apresentar uma solução, notou-se uma clara evolução de alguns alunos, com o aumento do número de alunos no nível 3. Na primeira

apresentação havia quatro alunos neste nível e agora existem sete. É de notar que esses quatro alunos se mantêm neste nível, enquanto dos outros três, uma não esteve presente na primeira apresentação, o aluno EJ já tinha obtido uma média de nível de 2,5, mas o aluno DR tinha obtido uma média de 1,5, evidenciando-se uma evolução maior. Esta subida pode ser explicada pelo nível de interesse e empenho demonstrado por este aluno durante o trabalho proposto, o grupo no qual se encontrava realizou um excelente trabalho e cooperaram de forma ativa e motivada, o que pode ajudar a explicar esta subida (Anexo O – DB 26 de maio).

Relativamente às diferenças entre a média dos níveis das autoavaliações e os níveis atribuídos pela professora é possível afirmar que os alunos foram mais críticos, o que pode ser explicado pelo facto de já se terem apropriado mais da rubrica e, dessa forma, podem ter realizado uma reflexão mais profunda (Fernandes, 2021d). Este aspeto pode ter levado a que, mesmo os alunos que se encontravam em níveis superiores se tenham autoavaliado com níveis inferiores. No geral, consideramos que a maioria dos alunos se tenha autoavaliado com níveis mais próximos do seu desempenho real.

Relativamente ao *feedback* entre pares, nesta apresentação, e tendo em conta as unidades de registo observadas na análise de conteúdo (Anexo I), houve um aumento do *feedback* dado pelos colegas que, para além de ter sido feito com mais frequência, foi também elaborado com mais estrutura e desenvolvimento. Ao contrário da primeira apresentação, foram feitos comentários a todos os grupos (Anexo O) e estes comentários seguiram a lógica dos critérios definidos em grande grupo, mostrando que os alunos se foram apropriaram deste instrumento.

Nesta atividade, notou-se uma evolução em dois critérios da rubrica, nomeadamente, na postura e na adequação do conteúdo, que evidenciam uma média de nível 3. Os restantes critérios – discurso, expressão, dúvidas e cooperação – mantêm-se no nível 2.

Figura 7

Média de nível – autoavaliação dia 4 de junho

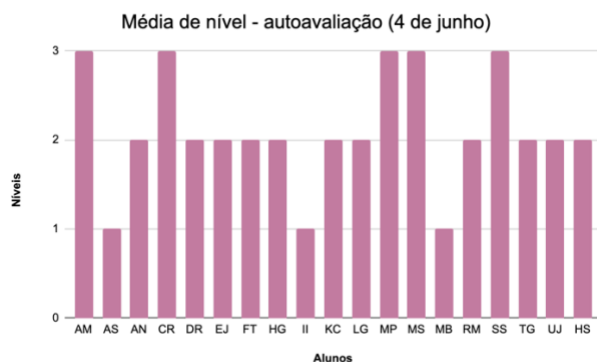
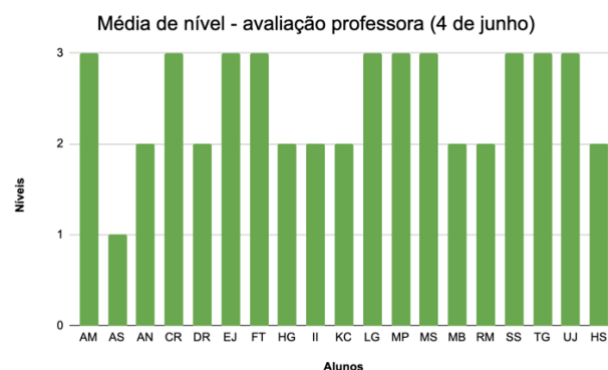


Figura 8

Média de nível – avaliação professora dia 4 de junho



A terceira apresentação oral, realizada na última semana do estágio, foi de caráter individual e os alunos tinham de apresentar o seu animal em vias de extinção. Nesta última apresentação, apenas um aluno obteve uma média de nível 1, o que pode ser explicado por duas principais razões, por um lado, o facto de ser um aluno de nacionalidade estrangeira que apresentava algumas dificuldades ao nível do discurso e, por outro lado, por ser um aluno que falta recorrentemente durante a semana e que, por vezes, não está presente nos momentos que antecedem as apresentações, tendo menos tempo para se preparar. Além disto, é um aluno que não costuma participar e que demonstra pouco interesse relativamente às tarefas propostas nas aulas.

Apesar disto, conseguimos, mais uma vez, observar na figura 6 uma evolução positiva no geral da turma, com o aumento do número de alunos que atingiram uma média de nível 3, enquanto na segunda semana havia sete alunos neste patamar, o número agora subiu para 10. Os restantes alunos encontram-se todos no nível dois e é de notar que houve algumas melhorias desde a última apresentação, mas também alguns alunos que se mantiveram no mesmo nível, mostrando consistência no desempenho obtido. Tal como afirma Andrade (2010), a autorregulação das competências é um processo que pode ganhar diferentes formas e ser mais longo ou mais curto, consoante as necessidades de cada aluno. Desta forma, o progresso observado pode ser visto como muito positivo, pois parece que o *feedback* e a criação dos critérios descritivos parecem ter ajudado os alunos nesta autorregulação.

No que concerne às diferenças entre a autoavaliação e a avaliação feita pela professora, podemos afirmar que, mais uma vez, se nota que os alunos se tornaram

mais críticos relativamente ao seu desempenho durante a apresentação e que, cada vez mais, se observa uma aproximação à realidade da perceção que os alunos têm do seu trabalho. Este aspeto parece seguir a lógica de Machado (2021), que nos diz que o *feedback* permite desenvolver práticas reflexivas ao longo do tempo, através do diálogo e da clarificação os objetivos que devem ser atingidos pelos alunos.

Nesta última apresentação, voltaram a observar-se melhorias em dois outros critérios, desta vez no critério da Expressão e das Dúvidas. Os restantes parâmetros apresentaram médias semelhantes à última apresentação. Nesta apresentação não se observaram dados relativamente ao *feedback* entre pares, pois não houve tempo para realizar estes comentários depois das apresentações, como já mencionámos anteriormente.

Realizando, agora, uma análise mais profunda aos critérios específicos da rubrica, é possível declarar que se observou uma evolução ao longo das semanas em alguns dos parâmetros definidos. Para tal, iremos olhar para a tabela seguinte que nos mostra as médias do nível atribuído pela professora, por critério, em cada apresentação. Para além disso, serão também incluídos os dados da análise de conteúdo realizada aos diários de bordo.

Tabela 2

Média de nível por critério de avaliação e por apresentação

Apresentações/ Critérios	Postura	Discurso	Expressão	Adequação do conteúdo	Dúvidas	Cooperação
Apresentação 1	2	2	2	2	2	2
Apresentação 2	3	2	2	3	2	2
Apresentação 3	3	2	3	3	3	

Nota: tabela criada pela autora.

Na primeira apresentação, os alunos apresentaram uma média de nível 2 em todos os parâmetros de avaliação da rubrica, com muitos alunos a obterem nível 1 em vários critérios (Anexo P). Nesta apresentação os alunos tinham acabado de ser introduzidos à rubrica de avaliação e ainda não estavam totalmente conscientes dos critérios nela definidos, mas, ao longo da apresentação a investigadora foi incentivando

e reforçando a utilização da mesma (Anexo P – DB 20 de maio). Na análise de conteúdo efetuada surgem algumas unidades de registo, principalmente das categorias “Discurso” e “*Feedback*”, com 3 menções, “Expressão”, com 2 menções, e “Postura”, com 1 menção. Relativamente à categoria “Discurso” todas as menções remetem para o facto de os alunos falarem num tom muito baixo e de terem dificuldade em ser ouvidos e as da categoria “*Feedback*”, mostram uma incapacidade de produzir comentários mais elaborados, ficando-se pelos elogios ao aspeto visual ou por comentários mais gerais.

Na segunda apresentação os alunos mostram ter evoluído em dois parâmetros, na “Postura” e na “Adequação do Conteúdo”. Através das observações realizadas, notou-se uma melhoria significativa ao nível da “Postura” adotada. Enquanto no início os alunos estavam muitas vezes de costas para o quadro ou colocavam-se em zonas em que os colegas não os conseguiam ver, desta vez, foi visível o cuidado que tiveram com esta questão, como podemos ver através das seguintes observações no diário de bordo: “O primeiro grupo, com o tema “sustentabilidade”, os alunos assumem uma boa postura”; “O quarto grupo, com o tema “democracia”, teve uma postura adequada” (Anexo O – DB 26 de maio). Estas são as únicas unidades de registo da apresentação de 26 de maio na análise de conteúdo.

Nos diferentes grupos havia sempre um ou outro aluno que ajudava os restantes a colocarem-se em boas posições e até mesmo durante a apresentação faziam pequenos reparos aos restantes (“Uma das alunas do grupo fez questão de ir ajustando a posição dos colegas à medida que avançavam na apresentação e quando os colegas se iam virando de costas ou de lado” – Anexo O – DB 26 de maio).

Ao nível da “Adequação do conteúdo” também se observam progressos, principalmente, porque os alunos tinham tido mais tempo para preparar a apresentação e tinham um pequeno guião de auxílio para este efeito (Anexo R), o que pode ter contribuído para que tenham estruturado melhor as suas exposições orais. Na análise de conteúdo surgem quatro menções nesta categoria, sendo que todas apontam para a apresentação de soluções adequadas ao que era pedido na tarefa (Anexo I).

Na terceira, e última apresentação, voltou a existir uma melhoria em dois parâmetros, a expressão e a resposta a dúvidas, sendo que os restantes se mantiveram como antes. O único parâmetro que se mantém no nível 2 é a questão do Discurso, pois os alunos continuavam a demonstrar muita dificuldade em falar num tom de voz audível e com uma velocidade adequada ao momento. Este teria sido um dos focos da nossa intervenção caso tivéssemos tido mais tempo, uma vez que já tinha sido discutido entre

par de estágio. Nesta apresentação é importante referir que não se recolheram dados relativos ao critério “cooperação” uma vez que o trabalho foi apresentado de forma individual.

Relativamente aos parâmetros nos quais os alunos melhoraram, podemos afirmar que, com o contínuo trabalho, tanto em momentos de preparação das apresentações, como noutras propostas e tarefas desenvolvidas, os alunos foram mostrando melhorias ao nível da escolha do vocabulário utilizado e da diversificação do mesmo, revelando esforço e empenho da sua parte. Ainda assim, existe algum espaço para melhoria como revela a seguinte unidade de registo da análise de conteúdo: “Precisam de trabalhar o tipo de vocabulário, utilizam sempre os mesmos conectores e fazem muitas pausas à procura das palavras corretas” (Anexo O – DB 4 de junho).

Em relação ao parâmetro da resposta às dúvidas colocadas pelos colegas, os alunos tornaram-se mais confiantes nestes momentos, uma vez que, no início, tinham muita vergonha em responder ou ficavam sem saber o que dizer por falta de preparação. No diário de bordo relativo à primeira apresentação pode ler-se “No geral, foi de notar que os alunos não eram capazes de responder a questões que lhes eram colocadas, dizendo que não sabiam a resposta ou que não queriam responder” (Anexo O – DB 20 de maio). Já, na última apresentação, observou-se neste parâmetro, que se pode perceber através da seguinte entrada do diário de bordo: “Melhores ao nível da resposta a questões no final, procuraram nas suas notas as informações necessárias para responder” (Anexo O – DB 4 de junho).

5. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' '

5.1. Conclusões do estudo

Apresentados e analisados os resultados dos dados recolhidos chega a altura de retirar conclusões daquilo que foi analisado, de forma a dar resposta à problemática definida para este estudo. Neste ponto, será, então, feita uma síntese de cada objetivo delineados para a investigação e, posteriormente, será dada uma resposta à problemática. Para tal, lembramos, primeiramente, a problemática: *De que forma o feedback dado pelo professor ou entre pares pode contribuir para uma autorregulação das apresentações orais dos alunos?*

Para o primeiro objetivo – *Caracterizar tipo de feedback utilizado em sala de aula* – analisamos o inquérito por entrevista realizado à professora cooperante e algumas notas de campo que nos ajudaram a estabelecer alguns pontos importantes relativamente à forma como a professora operacionaliza a questão do *feedback* na sua sala. Através desta análise conseguimos reconhecer que o *feedback* é realizado no momento em que algo está a ser resolvido ou realizado, ou seja, à medida que surgem determinadas questões ou erros, que vão sendo corrigidos e comentados à medida que são feitos. Assim, consideramos que os momentos de *feedback* não são estruturados e, maioritariamente, respondem a questões que vão surgindo ao longo do dia. No que diz respeito aos testes de avaliação sumativos, os alunos não estão habituados a receber *feedback*, pois este é apenas fornecido aos encarregados de educação. Este tipo de avaliação segue uma lógica de avaliação de carácter sumativo e o *feedback* é de natureza mais espontânea. As estratégias utilizadas para transmitir este *feedback*, raramente eram individualizadas, sendo que a norma era realizar as correções de fichas, tarefas e testes em grande grupo e no quadro.

O segundo objetivo – *Analisar a implementação de um sistema de feedback colaborativo* – analisámos a forma como as rubricas e o sistema de *feedback* foi operacionalizado, para tal descrevemos todo o processo, desde a conversa inicial com os alunos que nos ajudou a definir os parâmetros de avaliação, até à forma como as rubricas foram utilizadas.

Relativamente à aplicação das mesmas, havia três momentos principais, um primeiro momento em que os alunos podiam fazer comentários às apresentações dos colegas, tendo por base os critérios e níveis das rubricas. Um segundo momento em que cada um preenchia uma rubrica de autoavaliação e um terceiro momento em que os alunos mostravam a sua autoavaliação à professora com o objetivo de conversarem

sobre o desempenho que tiveram na apresentação e para os alunos perceberem aquilo que ainda precisavam de trabalhar para atingirem o nível desejado.

Neste objetivo salientamos a pertinência da criação dos critérios de avaliação da rubrica em conjunto com os alunos, que é um aspeto que autores como Brookhart (2013) e Fernandes (2021) mencionam como sendo fundamentais para envolver os alunos em todo o processo e que facilita a sua apropriação dos critérios, dos objetivos e do que é esperado deles. Todo o processo de implementação foi significativo, exatamente porque os alunos foram chamados a participar, a dar a sua opinião e a ir utilizando ativamente as rubricas semanalmente para promover a autorregulação. Martins et al. (2017), no PASEO, ressaltam também a importância de promover a autorregulação nos alunos e de estabelecer objetivos concretos para as aprendizagens dos alunos de forma a tornar os momentos de ensino mais enriquecedores e a fomentar competências necessárias para a sua vida futura.

Por último, o terceiro objetivo – Refletir sobre o contributo do *feedback* colaborativo na melhoria das apresentações orais dos alunos – podemos perceber, através dos dados analisados que, ao longo das semanas, houve uma evolução muito positiva da maioria dos alunos a vários níveis, principalmente nos parâmetros “postura”, “adequação de conteúdo”, “expressão” e “dúvidas”. Por um lado, as médias de nível dos alunos subiram de semana para semana, sendo que na primeira semana eram quatro os alunos com nível 3 e na última apresentação esse número subiu para dez, o que nos leva a crer que as rubricas e o *feedback* fornecido depois de cada apresentação tiveram efeitos favoráveis. Recuperando Machado (2021), este diz-nos que o *feedback* é uma das ferramentas mais poderosas que um professor pode dominar e que, quando é utilizado corretamente, estruturado e claro, pode ter uma influência enorme nas aprendizagens dos alunos. Por outro lado, os alunos demonstraram uma apropriação e utilização adequada das rubricas, tornando-se mais críticos do seu trabalho e tendo cada vez mais capacidade de corretamente identificar os seus níveis em cada critério.

Por fim, é importante dizer que o *feedback* providenciado pelos colegas também melhorou bastante ao longo das semanas, tornando-se mais rico e estruturado. Este progresso pode ser explicado pela utilização que foi feita da rubrica exposta em sala de aula, uma vez que, os alunos passaram a utilizá-la regularmente para estruturarem os comentários feitos aos colegas no final das apresentações. Como resultado desta utilização mais regular, é possível afirmar que, também as apresentações foram melhorando devido a este *feedback* cada vez mais completo por parte dos colegas.

Terminada a investigação, numa conversa de carácter mais informal com a professora cooperante, esta disse que, depois de ter acompanhado e observado a implementação das rubricas e dos momentos de *feedback* mais estruturado, esta seria uma prática que levaria para o seu próximo ano letivo.

Tendo em conta as conclusões retiradas de cada objetivo torna-se, então, possível responder à problemática definida no início da investigação - *De que forma o feedback dado pelo professor ou entre pares pode contribuir para uma autorregulação das apresentações orais dos alunos?*

O *feedback* dado pelo professor e pelos pares, através das rubricas de avaliação contribuiu de forma significativa para uma maior autorregulação das apresentações orais dos alunos e para o desenvolvimento de competências de expressão oral. Alguns aspetos que permitiram este desenvolvimento, estão relacionados com o facto de os alunos terem tido acesso a um conjunto de critérios que permitiu guiar e estruturar as suas apresentações orais e em que constavam ações claras e concretas que os alunos deveriam dominar para atingirem os objetivos pretendidos. Isto vai ao encontro daquilo que encontramos na literatura, em autores como Brookhart (2023) e Fernandes (2021), quando nos dizem que as rubricas devem clarificar e descrever as qualidades que os trabalhos e o desempenho dos alunos devem atingir.

Todos estes fatores permitiram, tanto aos alunos, como à professora mobilizar certas estratégias para ajudar os alunos a alcançarem o seu máximo potencial e superar algumas dificuldades (Alves, 2024).

5.2. Constrangimentos

Apresentadas as conclusões do estudo realizado é importante refletir sobre alguns constrangimentos sentidos na realização da investigação durante o estágio. Foram sentidos principalmente dois constrangimentos, sendo que o segundo deriva do primeiro.

Em primeiro lugar, surge a questão da falta de tempo, principalmente, devido à quantidade de visitas de estudo e solicitações externas que existiram durante as semanas de prática. Em muitas ocasiões as aulas eram planeadas e, mais tarde, a estrutura da semana tinha de ser alterada devido a estas atividades ou a situações que tinham de ser resolvidas e que acabavam por atrasar os nossos planos. Desta forma, em diversos dias fomos obrigadas a adiar certas atividades ou a dar prioridade a outras,

como a preparação para as Provas de Monitorização da Aprendizagem (ModA) que decorreram durante as semanas do estágio.

O segundo constrangimento está relacionado com o facto de apenas ter sido seleccionada uma área para implementar as rubricas. Com o pouco tempo disponível para realizar determinados projetos e tarefas não foi possível estender a utilização das rubricas a outras áreas ou a outro tipo de tarefas, ainda que considere que poderia ter sido benéfico para os alunos, principalmente ao nível da resolução de problemas em matemática e no cumprimento das regras de sala de aula e respeito pelos colegas.

Para além disso, poderia ter sido interessante criar alguma forma de ir monitorizando a evolução dos alunos à medida que iam fazendo as apresentações orais, como por exemplo, haver alguma forma de registo no caderno. Como os alunos apresentavam todos ritmos de trabalho muito diferenciados, por vezes, os momentos de *feedback* eram mais dispersos e aproveitava ocasiões em que os alunos terminavam um trabalho mais cedo ou estavam disponíveis. Isto e o facto de ter sido eu a guardar as rubricas de autoavaliação, fez com que não fosse tão eficiente na questão do registo, de forma que alunos pudessem ter acesso à sua própria evolução.

Para futuras investigações poderia ser interessante criar uma forma de os alunos poderem ir acompanhar e terem acesso à sua evolução ao longo do tempo em cada parâmetro. Outro aspeto a ter em consideração seria realizar esta investigação durante um período mais alargado de forma que os alunos se consigam apropriar mais das rubricas e desenvolver de forma mais profunda as suas competências.

6. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Terminada a experiência vivida durante toda a Prática de Ensino Supervisionada II e a investigação levada a cabo durante a mesma torna-se fundamental e pertinente refletir sobre todo este processo e as aprendizagens efetuadas ao longo do mesmo. Desta forma, a presente reflexão incidirá nos seguintes aspetos: (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II, nos dois ciclos de ensino; (ii) o contributo do processo de investigação para o desenvolvimento de competências investigativas e para o papel que a investigação deve ter na melhoria das práticas em sala de aula; (iii) a identificação de aspetos significativos no desenvolvimento pessoal e profissional; e (iv) as dimensões a melhorar no futuro exercício da profissão docente.

Enquanto futura docente, considero que os estágios supervisionados são a forma mais eficaz de contactarmos com aquilo que será a nossa realidade quando começarmos a trabalhar, por isso, e como afirma Chaves (2010), tanto nós enquanto estagiários como os alunos, “são sujeitos de um processo, mais que de formação, de construção e de criação” (p. 154). É durante estes meses de prática, de tentativa erro, de altos e baixos, de construção e reformulação de tarefas, propostas e projetos que ganhamos experiência, construindo a nossa identidade profissional e percebendo aquilo que nos faz realmente sentido enquanto professores.

Os estágios realizados ao longo do último semestre do Mestrado permitiram-me, por um lado, conhecer e contactar com ciclos de ensino e realidades distintas, principalmente ao nível das pedagogias e gestão do currículo e, por outro, ir experimentando diferentes metodologias de ensino e de me relacionar com todo o tipo de alunos e as suas diferentes necessidades, interesses, dificuldades e personalidades. O estágio realizado no 2º CEB trouxe-me a oportunidade de contactar com um novo ciclo de ensino, no qual encontrei turmas em que predominavam alunos com muitas dificuldades, todas elas muito distintas. Isto obrigou-me a sair da minha zona de conforto e a explorar novas formas de abordar os conteúdos e de me relacionar com os alunos, de forma a criar um espaço seguro e motivador para todos, já que a organização e os conteúdos são muito diferentes daquilo a que estava habituada no 1º CEB.

Para além disso, neste contexto havia a questão da indisciplina que foi algo desafiante durante todo o período de intervenção e que me levou a repensar em algumas estratégias utilizadas nas aulas e a adequar ou modificar a minha forma de encarar determinados problemas. Foi necessário dar um passo atrás para compreender de onde vinham determinadas atitudes e como poderia gerir aqueles comportamentos mais desafiantes sem prejudicar o bom ambiente em sala de aula.

No contexto de 1º CEB também existiam estas questões, uma vez que as escolas faziam parte do mesmo Agrupamento, mas os alunos mostraram precisar de muito mais atenção, eram mais carinhosos e motivados para as aprendizagens. Durante o estágio foi possível observar uma evolução positiva nas relações estabelecidas entre os alunos e os casos de indisciplina ou de agressividade entre alunos diminuíram substancialmente, à medida que se foram habituando à presença das estagiárias e à nossa forma de trabalhar. Neste contexto aprendi que pode ser muito desafiante fazer diferenciação curricular quando temos alunos com necessidades tão diferentes em sala de aula durante todo o dia e quando a escola não tem professores de apoio com quem possamos trabalhar em conjunto para ajudar estes alunos. Além disso, aprendi ainda que o número de solicitações, seja de projetos, visitas de estudo, ensaios para festas ou celebrações vai ser sempre superior àquilo que é possível aceitar, por isso é importante aprender a escolher o que de facto faz sentido para a nossa turma de forma a não nos sobrecarregarmos e a oferecermos aos nossos alunos experiências que sejam, de facto, significativas e enriquecedoras.

No que diz respeito aos contributos da experiência de PES II no processo de investigação identifiquei dois aspetos principais que, para mim, foram muito relevantes, em primeiro lugar, a importância de realizar observações sistemáticas, recolhendo informações sobre os diversos momentos das aulas de forma estruturadas para que seja posteriormente analisada e, em segundo lugar, a relevância desses dados recolhidos para irmos refletindo e pensando sobre as estratégias implementadas. Enquanto professores, não podemos deixar a nossa prática estagnar e é através da reflexão e da recolha de evidências que conseguimos compreender o nosso trabalho e de que forma está a contribuir para o sucesso dos nossos alunos ou aquilo que precisamos de fazer para elevar a nossa prática pedagógica.

Alarcão (2001) fala sobre o conceito de professor-investigador e sobre a importância de tomarmos a prática investigativa como algo inerente à profissão docente. A autora estabelece dois princípios fundamentais para o exercício da profissão docente:

1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor. 2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas. (p. 6)

De facto, desenvolver uma investigação durante o estágio, por mais pequena ou simples que possa ter sido, fez-me perceber que ser professora vai sempre andar de mão dada com o ser investigador, pois uma das principais funções de um investigador é questionar-se constantemente sobre aquilo que estuda e que observa. Um professor que não integra na sua prática momentos de questionamento e de reflexão crítica sobre o que faz e o que vê, é um professor que não pretende evoluir e melhorar. Alarcão (2001) assevera, ainda, que “ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p. 6). Aqui reside, para mim, o principal contributo do processo investigativo enquanto professora, a capacidade de desenvolver em mim própria uma constante atitude e olhar críticos sobre a minha prática, de forma a conseguir identificar o problema, compreendê-lo, refletir e implementar formas de o solucionar ou mitigar.

Com toda a experiência de PES II foi possível identificar alguns aspetos que foram essenciais no meu desenvolvimento pessoal e profissional e outros dos quais fui tomando consciência que careciam de mais desenvolvimento e que poderia melhorar no futuro.

Em primeiro lugar, e relacionado com o tema da investigação levada a cabo nos últimos meses, apercebi-me da importância de diversificarmos as formas de recolher informações e dados para avaliar, não só os alunos, como a nossa prática. E, mais do que avaliar, é fundamental que essas ferramentas e instrumentos nos ajudem a fornecer *feedback* útil e estruturado aos nossos alunos, para que consigam apropriar e tornar conscientes daquilo que sabem e daquilo que precisam de fazer para melhor, com o objetivo de se tornarem agentes ativos de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nem tudo o que os alunos fazem precisa de ser classificado com uma nota e algumas tarefas e momentos devem existir com a simples finalidade de deixarmos os alunos aprenderem com os seus erros, experimentarem, refazerem, ajudarem-se mutuamente, reconstruírem e trilharem o seu próprio caminho.

Enquanto professora pretendo ajudar os alunos a trilharem o seu próprio caminho e a tomar as rédeas do seu percurso escolar, para que consigam aproveitar ao máximo aquilo que a escola tem para oferecer.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21–30.
- Alves, J. M. (2024). Revisitando os demónios da avaliação e desenhando outros horizontes. In C. Palmeirão & J. Alves (Coords.) *A Avaliação em Interação* (pp. 22-38). UCP Editora
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Impresa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, H. (2010). *Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning* [Comunicação Oral]. NERA Conference Proceedings, Connecticut, Estados Unidos da América.
- Araújo, S. & Lopes, J. (2022). *Relação professor-aluno: A influência dos objectivos sociais dos professores na relação com os alunos*. Programa de A a Z.
- Bogdan, R, & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Braga, F. (2024). A inscrição pedagógica dos critérios. Uma agenda para a educação, na senda de políticas de classificação ao serviço do desenvolvimento humano. In C. Palmeirão & J. Alves (Coords.) *A Avaliação em Interação* (pp. 50-73). UCP Editora.
- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Carreira, L. & Branco, N. (2019). Contributos da coavaliação entre pares na resolução de problemas. In C. Pires, D. Lino, S. Pereira, T. Leite (Org.) *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. CIED.

- Chaves, F. (2010). Aprendendo na prática: a importância do estágio para a formação de futuros professores. *Caderno de Investigação Aplicada*, 4, 153-160.
- Clérigo, B., Alves, R. Piscalho, I. & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*. 5(1), 98-118.
- Lima, J. A., & Pacheco, J.A. (2006). Fazer investigação. In M. Esteves (Ed.), *Análise de Conteúdo*. (pp. 105-125). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Consultado a 10 de junho de 2024.
- Fernandes, D. (2021). *Para uma iniciação às práticas de classificação através de rubricas*. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Consultado a 14 de junho de 2024.
- Fernandes, D. (2021). *Rubricas de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1o ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 71-94.
- Fraenkelet, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill.

- Lösch, S., Rambo, C., & Ferreira, J. (2024). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(0), 1-18.
- Machado, E. A. (2021). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, H. & Pinto, J. (2014). Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens. In C. Tomás & C. Gonçalves (Org.). *Atas do VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional em Estudos Educacionais*. Avaliação: Desafios e Riscos (pp. 317-331). CIED
- Madureira, C. (2024). Avaliação pedagógica: caminhos para a (trans)formação de modos de ensinar, aprender e avaliar. In C. Palmeirão & J. Alves (Coords.) *A Avaliação em Interação* (pp. 39-49). UCP Editora.
- Marques, C. (2022). Português: avaliação na aprendizagem. Expressão oral: entre a avaliação holística e a avaliação analítica. *Palavras*, 5859(202), 43-53.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Melo, R., Adams, F., & Nunes, S. (2021). A importância do estágio para a formação inicial docente sob a ótica de licenciandos em educação do campo. *Pesquisa e Debate em Educação*, 11(2), 1-19. Consultado a 14 de junho em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31985/23363>
- Monteiro, C. (2020). O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 95-115.
- Nunes, C., Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.

Pinto, M. (2010). Desenvolver competências do oral. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências e língua: Percursos didáticos* (pp. 15-32). Colibri/CIED.

Ravitch, S. & Carl, N. (2016). *Qualitative Research Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological*. SAGE.

Reis, F. (2018). *Investigação Científica e trabalhos académicos: guia prático*. Edições: Silabo.

Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Guião implementação do Programa – Oral*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios*. Pactor.

Documentos oficiais:

Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho, 1.ª série – N.º 129

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A - Entrevista à
professora cooperante

| ' ' | | ' ' |

Tipos de avaliação e feedback na turma

Que estratégias e instrumentos utiliza para acompanhar a evolução das aprendizagens dos seus alunos?

R: Para acompanhar a evolução das aprendizagens dos alunos utilizo as fichas formativas e todo o trabalho feito em sala de aula. Como fazemos bastantes trabalhos de grupo, as apresentações também servem de instrumento avaliativo.

Avaliação Formativa e Sumativa

Que significado atribui à avaliação formativa e à avaliação sumativa? Como as distingue na sua prática? Considera que o seu método de avaliação segue mais uma lógica de carácter sumativo ou formativo? Que instrumentos utiliza?

R: Pessoalmente não faço grandes distinções entre as avaliações pois não faço a minha avaliação final com base nos resultados das avaliações sumativas, mas em todo o trabalho que os alunos executam em sala de aula.

Feedback Individual

De que forma costuma dar feedback aos alunos sobre as suas tarefas ou aprendizagens? / Com que frequência costuma dar este feedback? E de que forma o faz (de forma mais oral, por escrito, através de rubricas ou comentários, costuma ser imediato ou tem algum momento no horário semanal destinado ao mesmo)?

R: Vou sempre dizendo ao aluno aquilo que ele precisa trabalhar mais, costuma ser em grupo, oral e no imediato.

Tem por hábito dar feedback aos alunos depois da realização das fichas de avaliação sumativa?

R: Não tenho por hábito dar feedback aos alunos sobre as fichas de avaliação, apenas o faço aos Encarregados de Educação durante as reuniões de avaliação.

Feedback a Pares

Já experimentou estratégias de feedback entre pares na sua prática? Porquê (ou por que não)?/ Que vantagens e/ou dificuldades identifica na implementação deste tipo de feedback em contexto de 1.o ciclo/na sua turma?/ Considera que os alunos desta turma têm maturidade e competências suficientes para dar feedback útil aos seus colegas?

R: Não experimentei ainda estratégias de feedback entre pares na minha prática, mas acredito que se fosse um trabalho feito na sala com alguma regularidade os alunos teriam uma maior facilidade para este tipo de reflexão.

ANEXO B - Potencialidades
e fragilidades da turma
de 1º CEB

| ' ' | ' ' |

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	Interajuda nas tarefas diárias Cooperação - principalmente na ajuda aos alunos com mais dificuldades Resolução de conflitos	Distração Respeito pelas regras de sala de aula Empatia pelo outro
Português	Compreensão oral Recontar histórias oralmente Criatividade na escrita	Vocabulário pouco diversificado Expressão oral Selecionar de informação em textos Escrever de textos - organização textual Correção ortográfica
Matemática	Realizar fichas de trabalho Realizar operações no quadro Interligar matemática com arte (projetos sobre simetria, rotação, translação)	Compreensão de enunciados Operações de subtração e divisão Resolução de problemas Operações com números decimais
Estudo do Meio	Curiosidade por temas do dia a dia - interligação com outros conteúdos Interesse por temas de cidadania Gosto e interesse pela realização de experiências	(Apenas uma aula observada) Trabalho de grupo ou por projetos
Educação Física	Jogos em grande grupo Ginástica Boa destreza física	Cumprir as indicações da professora e regras Agressões entre os alunos Competitividade excessiva (rapazes) Separação entre rapazes e raparigas durante as atividades
Artes	Criatividade por parte dos alunos na realização de desenhos ou atividades de pintura Gostam de construir objetos com materiais reutilizáveis	Falta de interesse por parte dos alunos Não gostam de pintar desenhos já feitos Manuseamento de alguns materiais (colas, canetas)
Música	(Nenhuma aula observada) Gostam de ouvir música enquanto trabalham individualmente Gostam de cantar músicas	(Nenhuma aula observada)

ANEXO C - Tabelas de
avaliação dos objetivos
do PI (1º CEB)

| ' ' | ' ' |

Avaliação do Projeto de Intervenção											
Objetivo 1 - Desenvolver competências de expressão oral em momentos de exposição oral											
Indicadores de avaliação das atividades	Partilha oralmente as suas ideias de forma clara e fundamentada	Propõe as suas soluções de forma clara	Apresenta informações adequadas	Fala de forma clara	Apresenta informações adequadas	Utiliza o guião disponibilizado para organizar a apresentação	Fala de forma audível	Mantém uma postura correta	Fala de forma audível	Mantém uma postura correta	Fala de forma audível
Indicadores de avaliação do PI	Comunica de forma clara e com boa dicção					Organiza e prepara o discurso antes dos momentos de exposição oral	Adequa as competências comunicativas - gestão da voz, do espaço e do tempo - ao tipo de exposição oral				
Pontuação obtida	35	34	45	51	54	35	47	48	47	49	54
Pontuação máxima	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação das atividades (%)	61,4	59,6	78,9	89,5	94,7	61,4	82,5	84,2	82,5	86,0	94,7
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação do PI (%)	78,9					61,4	84,2				
Taxa de sucesso do Objetivo 1 (%)	78,9										

Avaliação do Projeto de Intervenção										
Objetivo 2 - Colaborar com os colegas										
Indicadores de avaliação das atividades	Propõe as suas soluções de forma clara	Participa na atividade com o grupo	Ouve a opinião dos colegas	Partilha a sua opinião de forma clara	Partilha a sua opinião	Partilha a sua opinião	Respeita a opinião dos colegas	Respeita a opinião dos colegas	Respeita a opinião dos colegas	Respeita a opinião dos colegas
Indicadores de avaliação do PI	Colabora com os colegas durante a realização das atividades		Participa nas decisões em grupo				Respeita a opinião dos outros			
Pontuação obtida	36	46	34	38	48	47	28	41	34	49
Pontuação máxima	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação das atividades (%)	63,2	80,7	59,6	66,7	84,2	82,5	49,1	71,9	59,6	86,0
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação do PI (%)	71,9		74,6				65,8			
Taxa de sucesso do Objetivo 2 (%)	71,9									

Avaliação do Projeto de Intervenção						
Objetivo 3 - Desenvolver competências de cidadania democrática						
Indicadores de avaliação das atividades	Refere palavras/attitudes associadas ao espírito democrático	Indica boas ações dos cidadãos	Indica más ações dos cidadãos	Identificar os artigos na Constituição da República (igualdade e respeito)	Mobiliza deveres dos cidadãos	Mobiliza direitos dos cidadãos
Indicadores de avaliação do PI	Identifica atitudes e valores de cidadania (respeito, responsabilidade, cooperação)				Mobiliza os direitos e deveres próprios e dos outros	
Pontuação obtida	41	48	52	38	44	38
Pontuação máxima	57	57	57	57	57	57
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação das atividades (%)	71,9	84,2	91,2	66,7	77,2	66,7
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação do PI (%)	78,1				71,9	
Taxa de sucesso do Objetivo 3 (%)	75,0					

ANEXO D - Potencialidades
e fragilidades das turmas
de 2º CEB

| ' ' | | ' ' |

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse por atividades que envolvam pesquisa de informação • Participação nas aulas em momentos de grande grupo • Gosto pelo trabalho em grupo • Curiosidade relativamente aos temas abordados nas aulas de HGP • Gosto por momentos de jogos didáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário pouco diversificado • Dificuldades na interpretação de textos e enunciados • Expressão oral • Seleção de informação em textos • Distração durante as aulas e dificuldade em manter o foco • Dificuldade em respeitar o professor e as regras de sala de aula

ANEXO E - Grelhas de
observação da
participação

| ' ' ' | ' ' ' |

ANEXO F - Classificação
das fichas e testes de
HGP

| | ' ' | | ' ' |

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	5	10	100
1	5	5	5	5	5	0	0	5	5	5	5	18	63
2	5	5	5	5	5	0	5	5	5	10	5	27	82
3	5	5	5	5	0	0	5	5	5	0	5	24	64
4	5	5	5	5	5	0	5	5	0	20	0	24	79
5	5	5	5	0	0	0	0	5	5	20	5	30	80
6	5	5	5	5	0	5	0	0	0	5	0	30	60
7	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	0	21	66
8	5	5	5	5	0	0	5	5	5	20	0	30	85
9	5	5	5	5	0	5	5	5	5	20	5	30	95
10	5	5	5	5	0	0	0	5	0	0	5	30	60
11	5	5	5	5	5	0	5	5	0	5	0	24	64
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	5	27	97
14	5	0	5	5	0	0	5	5	5	0	0	3	33
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	5	5	5	5	0	0	5	0	0	0	0	21	46
17	5	5	5	5	0	5	5	0	0	0	5	27	62
18	5	5	5	0	5	0	5	5	5	5	5	30	75
19	5	0	5	5	0	5	5	5	5	0	5	0	40
20	5	5	5	0	0	0	0	0	5	10	0	12	42
21	5	5	5	0	5	0	0	5	0	0	0	21	46
22	0	5	5	5	0	0	5	5	0	0	5	27	57
23	0	0	0	5	5	0	0	0	0	0	0	18	28
												Média	63

	1.1.	1.2.	2	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	5.1.	5.2.	5.3.	6	7	8	9	Total	
	10	2	8	5	5	5	5	3	10	10	7	10	10	10	100	
1	10	2	8	5	5	5	5	3	5	10	7	3	5	10	81	
2	6	2	8	5	5	5	5	3	5	5	2	1.5	0	10	62,5	
3	6	2	8	5	5	5	0	3	2	5	5	3	0	4	51	
4	10	0	6	5	5	5	5	3	5	10	2	1.5	5	10	72,5	
5	6	2	6	5	5	5	0	3	5	5	0	3	0	4	49	
6	10	2	8	5	5	5	5	3	5	10	7	0	10	10	85	
7	6	2	8	5	2,5	5	5	3	5	10	7	0	10	10	78,5	
8	10	2	3	5	5	5	5	3	2	10	7	0	10	10	77	
9	10	2	8	5	5	5	5	3	5	10	7	5	10	10	90	
10	6	0	8	5	5	5	5	0	0	0	0	3	5	10	52	
11	10	0	8	5	5	5	3	3	5	10	2	3	5	10	74	
12	3	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	8	
13	6	2	8	0	5	5	5	3	5	10	7	3	10	10	79	
14	3	2	8	5	5	5	0	3	5	5	2	1.5	10	10	64,5	
15	6	2	8	5	5	0	5	1	3	0	5	3	10	10	63	
16	0	0	3	5	5	5	0	3	5	5	2	1.5	10	10	54,5	
17	10	0	2	0	5	5	0	1	5	8	2	1.5	10	10	59,5	
18	0	0	8	5	0	5	5	3	0	10	0	3	5	10	54	
19	6	2	8	0	5	5	5	3	0	8	7	3	10	10	72	
20	0	0	1	0	4	0	0	0	0	0	5	0	5	10	25	
21	0	0	1	5	5	5	0	0	0	10	7	0	0	10	43	
22	6	0	8	5	5	5	0	3	0	0	0	0	5	10	47	
23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
															Média	61

	1.1.	1.2.	2	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	5.1.	5.2.	5.3.	6	7	8	9		
	10	2	8	5	5	5	5	3	10	10	7	10	10	10	100	
1	10	2	8	5	5	5	5	3	5	10	7	3	5	10	81	
2	6	2	8	5	5	5	5	3	5	5	2	1.5	0	10	62,5	
3	6	2	8	5	5	5	0	3	2	5	5	3	0	4	5,1	
4	10	0	6	5	5	5	5	3	5	10	2	1.5	5	10	72,5	
5	6	2	6	5	5	5	0	3	5	5	0	3	0	4	49	
6	10	2	8	5	5	5	5	3	5	10	7	0	10	10	85	
7	6	2	8	5	2,5	5	5	3	5	10	7	0	10	10	78,5	
8	10	2	3	5	5	5	5	3	2	10	7	0	10	10	77	
9	10	2	8	5	5	5	5	3	5	10	7	5	10	10	90	
10	6	0	8	5	5	5	5	0	0	0	0	3	5	10	52	
11	10	0	8	5	5	5	3	3	5	10	2	3	5	10	74	
12	3	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	8	
13	6	2	8	0	5	5	5	3	5	10	7	3	10	10	79	
14	3	2	8	5	5	5	0	3	5	5	2	1.5	10	10	64,5	
15	6	2	8	5	5	0	5	1	3	0	5	3	10	10	63	
16	0	0	3	5	5	5	0	3	5	5	2	1.5	10	10	54,5	
17	10	0	2	0	5	5	0	1	5	8	2	1.5	10	10	59,5	
18	0	0	8	5	0	5	5	3	0	10	0	3	5	10	54	
19	6	2	8	0	5	5	5	3	0	8	7	3	10	10	72	
20	0	0	1	0	4	0	0	0	0	0	5	0	5	10	25	
21	0	0	1	5	5	5	0	0	0	10	7	0	0	10	43	
22	6	0	8	5	5	5	0	3	0	0	0	0	5	10	47	
23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
															Média	61

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total	
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	5	30	100	
1	5	5	5	5	5	0	0	0	0	0	5	12	42	
2	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	20	0	87	
3	5	5	5	5	0	0	5	5	5	20	0	27	82	
4	5	5	5	5	5	0	5	5	5	0	5	24	69	
5	5	5	5	0	0	0	5	5	5	10	5	30	75	
6	5	5	5	5	5	0	5	5	5	0	0	27	67	
7	5	5	5	5	5	5	0	0	5	10	0	18	63	
8	5	5	5	5	0	5	5	5	5	20	5	27	92	
9	5	5	0	5	5	0	5	5	5	20	0	30	85	
10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	0	30	95	
11	5	5	5	5	5	0	5	5	5	20	5	30	95	
12	0	0	0	5	0	0	0	5	0	7	0	24	41	
13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	5	30	100	
14	5	5	5	5	0	5	5	5	5	0	0	18	58	
15	5	5	5	5	0	5	5	5	5	7	5	30	82	
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	0	30	95	
17	5	5	5	5	5	0	5	5	5	15	5	27	87	
18	5	5	5	5	0	0	0	0	5	15	0	21	61	
19	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	0	27	72	
20	5	0	5	5	0	0	0	0	0	0	0	24	39	
21	5	5	5	5	5	0	0	5	5	15	5	27	82	
22	5	5	5	5	5	0	0	5	5	5	5	27	72	
23	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	27	77	
24	5	5	5	5	5	5	0	5	5	20	5	27	92	
													Média	75

	1.1.	1.2.	2	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	5.1.	5.2.	5.3.	6	7	8	9		
	10	2	8	5	5	5	5	3	10	10	7	10	10	10	100	
1	6	2	4	5	5	5	5	3	0	5	5	3	10	10	68	
2	3	2	6	5	5	5	5	3	10	10	7	0	0	10	71	
3	10	2	8	5	5	5	5	3	10	10	7	0	5	10	85	
4	10	2	8	5	5	0	5	3	5	0	7	0	10	10	70	
5	6	2	8	5	5	5	5	0	5	5	5	5	10	10	76	
6	10	2	6	5	5	5	5	3	10	10	7	5	10	10	93	
7	6	2	8	5	5	5	0	3	0	0	7	0	5	10	56	
8	10	2	6	5	5	5	5	3	10	10	7	3	10	10	91	
9	3	2	8	5	0	5	0	0	0	0	7	1	10	10	51	
10	10	2	8	5	5	5	5	3	10	10	7	10	10	10	100	
11	10	2	6	5	5	5	5	3	10	10	7	10	10	10	98	
12	8	2	8	0	5	0	0	0	7	5	2	5	10	10	62	
13	10	2	8	5	0	5	5	3	8	10	7	10	10	10	93	
14	7	2	8	5	5	5	5	3	0	5	7	0	5	10	67	
15	10	2	8	5	5	5	5	3	8	0	5	5	10	10	81	
16	10	2	6	5	5	5	5	3	5	0	7	0	10	10	73	
17	9	2	6	5	0	4	5	3	8	10	5	0	5	10	72	
18	10	0	8	0	5	5	5	0	0	5	2	3	10	10	63	
19	3	2	8	5	0	0	0	0	0	0	7	1	5	10	41	
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	5	0	10	22	
21	8	2	6	0	5	5	4	0	0	5	2	0	0	10	47	
22	0	2	6	5	2,5	5	5	1	5	0	5	3	0	10	49,5	
23	10	2	6	5	5	5	5	3	10	10	7	3	10	10	91	
24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
															Média	70

SSS

ANEXO G - Objetivos e
indicadores do PI 1º CEB

| | | | |

Objetivos Gerais	Indicadores de Avaliação
OBG A. Desenvolver competências de expressão oral em momentos de exposição oral.	1.1. Comunica de forma clara e com boa dicção; 1.2. Organiza e prepara o discurso antes dos momentos de exposição oral; 1.3. Adequa as competências comunicativas - gestão da voz, do espaço e do tempo - ao tipo de exposição oral.
OBG B. Colaborar com os colegas	2.1. Colabora com os colegas durante a realização das atividades; 2.2. Participa nas decisões em grupo; 2.3. Respeita a opinião dos outros.
OBG C. Desenvolver competências de cidadania democrática	3.1. Identifica atitudes e valores de cidadania (respeito, responsabilidade, cooperação); 3.2 Mobiliza os direitos e deveres próprios e dos outros.

ANEXO H - Avaliação dos
objetivos do PI 20 CEB

| ' ' | | ' ' |

Avaliação do Projeto de Intervenção								
Objetivo 1 - Desenvolver competências de interpretação de informação								
Data das atividades	28.01	12.02	26.02	07.03	28.01	26.02	11.03	11.03
Indicadores de avaliação das atividades	Identifica as informações mais pertinentes	Encontra, no manual, a informação que necessita para concretizar a atividade	Descreve a sucessão dos acontecimentos a partir do friso cronológico.	Identifica o tema do poema	Regista corretamente as informações relativas à religião islâmica	Retira as datas mais relevantes do vídeo	Retira as informações necessárias de cada documento	Responde corretamente às questões
Indicadores de avaliação do PI	Identifica as informações mais relevante nas diversas fontes de informação apresentadas				Seleciona a informação necessária para responder às questões colocadas			
Pontuação obtida	119	112	131	120	134	105	139	131
Pontuação máxima	172	172	172	172	172	172	172	172
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação das atividades (%)	69,2	65,1	76,2	69,8	77,9	61,0	80,8	76,2
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação do PI (%)	69,5				77,0			
Taxa de sucesso do Objetivo 1 (%)	73,3							

Avaliação do Projeto de Intervenção									
Objetivo 2 - Explorar recursos didáticos diversificados procurando rentabilizar a sua utilização (e potencialidades)									
Data das atividades	28.01	12.02	26.02	11.03	28.01	11.03	26.02	26.02	18.02
Indicadores de avaliação das atividades	Regista corretamente as informações relativas à religião islâmica	Encontra, no manual, a informação que necessita para concretizar a atividade	Compreende para que serve um friso cronológico	Localizar a cidade no mapa de Portugal, o rei que a conquistou e o ano da conquista	Visualiza o vídeo com atenção	Retira as informações necessárias de cada documento	Compreende para que serve um friso cronológico	Retira as datas mais relevantes do vídeo	Participa no reconto oral da obra
Indicadores de avaliação do PI	Explora recursos didáticos diversificados				Rentabiliza a utilização dos recursos em sala de aula			Participa ativamente nos momentos de utilização dos recursos tirando proveito dos mesmos e das suas potencialidades.	
Pontuação obtida	132	111	133	165	149	139	133	105	122
Pontuação máxima	172	172	172	172	172	172	172	172	172
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação das atividades (%)	76,7	64,5	77,3	95,9	86,6	80,8	77,3	61,0	70,9
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação do PI (%)	77,0				80,8			66,0	
Taxa de sucesso do Objetivo 2 (%)	77,0								

Avaliação do Projeto de Intervenção								
Objetivo 3 - Respeitar o professor e as regras de sala de aula								
Data das atividades	28.01	12.02	12.02	07.03	12.03	18.02	26.02	11.03
Indicadores de avaliação das atividades	Visualiza o vídeo em silêncio	Respeita os colegas durante a discussão em grupo	Ouve e respeita as ideias e opiniões dos colegas	Espera a sua vez para falar	Participar de forma adequada no trabalho a pares.	Presta atenção durante a leitura da obra	Visualiza o vídeo em silêncio e sem interromper	Espera a sua vez para responder às questões
Indicadores de avaliação do PI	Cumpre as regras de sala de aula estabelecidas					Respeita o professor nos diversos momentos da aula		
Pontuação obtida	141	132	119	110	144	158	124	111
Pontuação máxima	172	172	172	172	172	172	172	172
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação das atividades (%)	82,0	76,7	69,2	64,0	83,7	91,9	72,1	64,5
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação do PI (%)	76,7					72,1		
Taxa de sucesso do Objetivo 3 (%)	74,4							

ANEXO I - Análise de
conteúdo realizada aos
diários de bordo

| | ' ' | | ' ' |

Categorias	Unidades de registo	Unidade de contexto	Frequência
Cooperação	os alunos distribuíram bem o trabalho por todos	DB 26 de maio	6
	trabalharam bem em conjunto	DB 26 de maio	
	Uma das alunas do grupo fez questão de ir ajustando a posição dos colegas à medida que avançavam na apresentação e quando os colegas se iam virando de costas ou de lado	DB 26 de maio	
	cooperaram entre eles durante a apresentação, ajudando-se sempre que necessário	DB 26 de maio	
	cooperaram entre eles durante a apresentação, ajudando-se sempre que necessário	DB 26 de maio	
	dificuldade em dividir a apresentação e na cooperação entre eles.	DB 26 de maio	
	O quarto grupo apresenta e todos falam, mas dois alunos estão mais distraídos e riem-se um para o outro enquanto os colegas apresentam	DB 20 de maio	
Adequação do conteúdo	O terceiro grupo começa a apresentar (...) o que dizem é relevante	DB 26 de maio	6
	apresentando propostas interessantes para tentar resolver o problema.	DB 26 de maio	
	apresentou uma solução muito interessante e adequada ao que era pedido	DB 26 de maio	
	apresentou uma solução interessante e adequada	DB 26 de maio	
	elaborou a pesquisa e o texto sobre o tema errado – era pedido que escolhessem um animal em vias de extinção e o aluno fez o texto sobre o seu gato	DB 4 junho	
	Os restantes alunos respeitaram o tema pedido.	DB 4 junho	
	A apresentação é curta e os alunos falam muito baixo.	DB 20 de maio	7

Discurso (voz e vocabulário)	façam num tom de voz baixo	DB 20 de maio	
	No geral falam baixo e não se percebe bem o que dizem	DB 20 de maio	
	nem utilizaram vocabulário muito correto	DB 26 de maio	
	adequação do tom de voz	DB 26 de maio	
	O tom de voz já foi melhor, na maioria dos casos, com exceção de alguns alunos.	DB 4 de junho	
	Precisam de trabalhar o tipo de vocabulário, utilizam sempre os mesmos conetores e fazem muitas pausas à procura das palavras corretas.	DB 4 de junho	
Postura	estão praticamente de costas para os colegas para conseguirem ler o cartaz que fizeram	DB 20 de maio	4
	teve uma postura adequada	DB 26 de maio	
	os alunos assumem uma boa postura	DB 26 de maio	
	A maioria dos alunos manteve uma postura adequada, não se virando de lado nem de costas e mantendo contacto visual com os colegas	DB 4 de junho	
Dúvidas	os alunos não eram capazes de responder a questões que lhes eram colocadas, dizendo que não sabiam a resposta ou que não queriam responder.	DB 20 de maio	3
	não conseguiram responder às questões colocadas no final	DB 26 de maio	
	Melhores ao nível da resposta a questões no final	DB 4 de junho	
Feedback	No final da apresentação, a professora pergunta se alguém tem comentários, dois alunos levantaram a mão, um dizendo que gostou do trabalho e outro dizendo que estava bonito o cartaz.	DB 20 de maio	8
	No final o único comentário que é feito é “Foi fantástico”.	DB 20 de maio	
	A professora tenta motivar os alunos a fazerem comentários e a utilizarem a rubrica exposta.	DB 20 de maio	

	No final os comentários feitos foram muito ricos e completos, apontando sempre um aspeto positivo e outro a melhorar.	DB 26 de maio	
	Os comentários feitos foram baseados nas rubricas, utilizando o vocabulário da mesma	DB 26 de maio	
	No final os comentários foram ao encontro destas questões	DB 26 de maio	
	Os comentários feitos são positivos pois concordam com a proposta feita, mas chamam a atenção do grupo para a organização e treino da apresentação antes de iniciarem a mesma.	DB 26 de maio	
	Ao longo de toda a apresentação, a professora foi sempre tecendo comentários mais elaborados, para servirem de exemplo aos alunos e para dar feedback aos alunos dos grupos. Por vezes, ia fazendo questões aos alunos que comentavam para perceber melhor o que cada comentário significava.	DB 26 de maio	
Expressão	demoram algum tempo a começar porque apenas um dos alunos sabia o que cada um tinha de dizer e esteve a relembrar os colegas	DB 20 de maio	3
	e nota-se que os alunos preparam a apresentação pois todos sabem o que têm de dizer	DB 20 de maio	
	procuraram nas suas notas as informações necessárias para responder	DB 4 de junho	

ANEXO J - Consentimento
informado

| ' ' | | ' ' |

Protocolo de Consentimento Informado

Eu, Margarida Garcia, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me presentemente no segundo ano do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Português e História do 2º Ciclo, e a realizar o meu estágio profissionalizante na turma da professora Sandra Rocha.

Durante o meu estágio irei recolher dados para o meu Relatório Final que tem como objetivo compreender de que forma é realizada a avaliação da expressão oral em sala de aula. Esta investigação tem variados benefícios para a turma no sentido em que permitirá criar um sistema de feedback entre pares e pelo professor, com vista a melhorar as competências de expressão oral dos alunos.

Neste sentido, venho por este meio solicitar que me seja autorizado a recolha de dados, tais como observações diretas realizadas em sala de aula e análise de trabalhos feitos pelos alunos, para que possam ser integrados no meu relatório final.

Será garantida 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.

9/5/2025

Margarida Garcia

Lidas e compreendidas as explicitações acima referidas, declaro que aceito que o meu educando participe nesta investigação.

Autorizo a RECOLHA DE DADOS Sim ____ Não ____

Nome do educando _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

ANEXO K - Diário de bordo
(período de observação) -

1º CEB

|' '' | | ''

1 de abril de 2025		
Matemática 11h00-12h30		
Tempo	Notas	Inferências
11h00	Os alunos entram na sala sem a professora e ficam de pé a falar uns com outros e a brincarem até a professora chegar.	Os alunos estão atentos e a participar, nota-se que este é um momento que todos respeitam e ao qual já se habituaram.
11h20	Os alunos apresentam-se às professoras estagiárias, mencionando o seu nome, idade, nacionalidade e disciplina preferida.	
11h50	Os alunos dão início à assembleia de turma. Neste dia específico o problema na turma a resolver foi entre dois alunos que discutiram no intervalo e acabaram por se agredir mutuamente. Desta forma, a professora chamou os dois alunos em questão (arguidos) para irem ao quadro e pediu-lhes para escolherem o seu advogado de defesa (outro aluno da turma). Seguidamente, cada arguido apresentou e explicou a situação da sua maneira enquanto o resto da turma ouvia atentamente. Seguiu-se a vez do advogado de defesa que teve a função de defender o seu arguido, apresentando razões a favor e contra o mesmo. Neste caso, ambos advogados de defesa chegaram à conclusão que os dois arguidos não tiveram um comportamento adequado e que é errado resolver os seus conflitos com violência. Assim, a professora, que desempenhou a função de juiz, pediu ao resto da turma para arranjam uma sentença. Uma das alunas referiu que os arguidos deveriam realizar um trabalho sobre a violência e, posteriormente, apresentarem ao resto da turma.	
12h15	Além disso, a professora acrescentou que os dois arguidos deveriam ajudar outra aluna durante a hora de almoço, no seu momento de refeição, até ao dia 9 de abril de 2025. No entanto, como ambos alunos	

	<p>não sabiam escrever, não conseguiriam realizar um trabalho escrito, então outra aluna teve a ideia de prepararem e apresentarem um teatro aos alunos das outras turmas.</p> <p>Os alunos saem da sala e vão para o refeitório.</p>	
Português 14h00-15h00		
14h00	Os alunos entram na sala e sentam-se no chão a jogar no computador.	A professora não estava presente na sala pois houve um acidente com um funcionário da escola e como também desempenha função de coordenadora, logo teve de ir resolver a situação
14h10	Uma das estagiárias foi pedir indicações à professora sobre o trabalho que os alunos deveriam realizar na aula.	
14h20	Os alunos pintam uma peça de puzzle relativa ao dia do autismo. De seguida, pintam um desenho de um ovo de páscoa.	
Música 15h00-16h00		
15h20	Os alunos visualizam um vídeo sobre o bullying e as diferenças.	A professora de música faltou neste dia então a professora cooperante aproveitou a hora de música para realizar atividades de outras áreas curriculares
15h40	Os alunos falam e discutem entre si a importância das diferenças e o respeito mútuo.	
15h45	<p>A professora distribui por cada aluno um cartão com frases sobre diferentes ações positivas ou negativas. Cada aluno leu a sua frase em voz alta e escolheu um lado do quadro consoante a sua opinião sobre a ação (lado bom e lado mau).</p> <p>Exemplos de ações:</p>	

<p>Ações corretas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Elogiar- Contar a um adulto sobre uma ação má que nos fizeram- Contar a um adulto uma coisa que nos disseram e que nos magoou- Estar atento aos outros- Pedir um abraço ou beijo- Pedir ajuda- Ajudar- Partilhar- Convidar alguém para brincar <p>Ações incorretas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Mandar alguém calar- Bater- Empurrar- Mentir- Puxar alguém para vir connosco- Dar um abraço ou um beijo a alguém que não quer- Atirar um objeto a outra pessoa- Ouvir as conversas dos outros- Contar segredos que nos confiaram- Falar alto- Deitar lixo no chão- Chamar nomes	
---	--

2 de abril de 2025		
Português 9h00-10h30		
Tempo	Notas	Inferências
9h00	Os alunos entram na sala e um dos alunos escreve a data e o sumário no quadro, enquanto os restantes colegas copiam para o caderno.	
9h20	<p>A professora distribui a cada aluno, uma ficha com um texto dramático que os alunos leem individualmente e em silêncio. De seguida, os alunos realizam uma ficha de trabalho sobre o texto com exercícios de gramática e interpretação de texto. Algumas perguntas do texto são difíceis e muitos alunos vão ter com as estagiárias para tirar dúvidas ou confirmar o que as perguntas pedem.</p> <p>Os alunos com mais dificuldades, 3 no total, realizam uma tarefa diferente, num manual de exercícios de diferenciação pedagógica. Um destes alunos tem muitas dificuldades na leitura e tem de ser a professora a ler, outro consegue ler, mas raramente faz as tarefas se alguém não estiver sentado ao seu lado (apresenta também muita dificuldade ao nível da correção linguística escrita), o terceiro aluno chegou à turma, vindo do Brasil em Janeiro e, apesar da idade, não se encontra ao nível de um 4º ano.</p> <p>O aluno RG, que apresenta um défice cognitivo acentuado, pinta um desenho e brinca com alguns bonecos que tem numa caixa debaixo da mesa.</p> <p>Enquanto os alunos realizam a ficha, a professora vem falar com as estagiárias sobre os alunos que necessitam de alguma atenção mais especial ou que apresentam algum diagnóstico particular. A professora destaca 6 alunos com muitas dificuldades na leitura: UJ, HG, DT, He (só chegou em novembro), KC (só começou a ler no 2º ano). Há 4 alunos que são avaliados através do PNLM - DR, AS, II, UJ, FT. Por fim há também 4 alunos que necessitam de diferenciação pedagógica: DT, RG (défice cognitivo, com uma idade mental de 3 anos), VL (não diagnosticado, possível autismo, só chegou em janeiro), Enzo</p>	<p>O aluno RG, por vezes, e sem a professora se aperceber sai da sala repetidamente.</p>

	(que pertence a uma turma de 2º ano da escola, mas por questões de indisciplina tem aulas nesta sala de momento).	
Português 11h00-12h00 e Matemática 12h00-12h30		
11h00	Os alunos sentam-se novamente nas suas mesas e continuam o trabalho iniciado anteriormente. Os alunos leem o texto em voz alta (como era um texto dramático, os alunos, à vez, liam as falas da personagem que lhe foi atribuída. Durante a leitura em voz alta, os alunos estão a prestar atenção e a seguir o texto, mas, quando iniciam a leitura pela quarta vez (para dar oportunidade a todos de lerem), muitos dos alunos já estão distraídos e não estão a seguir o texto.	Demoram muito tempo a acalmarem-se e a iniciarem o seu trabalho. O grupo de 4 alunas (que estão num canto da sala), já terminaram o trabalho, por isso ajudam os alunos com mais dificuldades.
11h35	De seguida, a professora corrige a ficha oralmente com os alunos. Os alunos, no geral, têm muita dificuldade em identificar o tempo e o espaço das ações (que é um dos exercícios). Alguns sublinham as informações no texto, mas muitos esquecem-se e não encontram as informações necessárias.	Poucos alunos aplicam estratégias de seleção de informação, utilizando cores para sublinhar as informações necessárias.
Matemática 14h00-14h30		
14h00	Os alunos sentam-se nos seus lugares e a professora projeta no quadro uma ficha de matemática que os alunos já tinham realizado, mas que ainda não tinham corrigido. A pedido da professora, alguns alunos vão corrigir os exercícios ao quadro, à vez. Neste momento, a professora encontra-se sentada na sua secretária, que se localiza ao fundo da sala, e vai acompanhando e corrigindo os exercícios à medida que estes são realizados no quadro pelos alunos. Os restantes alunos, que não estão no quadro a corrigir os exercícios, estão distraídos e não estão a verificar a correção no quadro.	Os alunos têm muita dificuldade em concentrarem-se nos momentos de correção. Já durante a correção da ficha de português, metade dos alunos não completou a ficha porque estavam a brincar ou distraídos no momento da correção.

3 de abril de 2025		
Estudo do Meio 9h00 - 10h30		
Tempo	Notas	Inferências
9h00	Os alunos entram na sala e passam o sumário do quadro. De seguida, os alunos arrumam os cadernos debaixo da mesa e esperam que as professoras estagiárias distribuam os testes para começarem a fazê-los.	A cada semana são escolhidos alunos para realizarem as tarefas semanais (escrever o sumário, distribuir lanches, arrumar a sala e apagar o quadro)
10h20	Os alunos pararam de fazer o teste e começaram a lanchar.	
Assembleia de turma 11h00 - 11h30		
11h00	Os alunos voltam a entrar na sala e terminam de realizar alguns exercícios do teste. As professoras estagiárias começam por corrigir com os alunos uma ficha de matemática de consolidação de conteúdos.	Os alunos têm bastante dificuldade em estarem em silêncio em momentos de grande grupo

4 de abril de 2025		
Tempo	Notas	Inferências
11h-12h30	A aula de artes plásticas começa. A prof. cooperante está a conversar com a prof. de artes plásticas. Pede a um dos alunos que distribua uma folha por cada um e diz para começarem a pintar com canetas. A atividade não é explicada aos alunos, a professora de artes plásticas puxa uma cadeira e senta-se ao lado da professora cooperante, onde se mantém durante toda a aula. Sempre que há demasiado	A estratégia da professora de artes não parece ser a melhor, os alunos não lhe reconhecem autoridade.

Artes plásticas	barulho na sala, a professora diz que nas aulas não se fala e espera que os alunos fiquem em silêncio.	
11h20	O aluno Vítor está a andar de joelhos pela sala. Depois de pedirmos ao aluno várias vezes para se pôr de pé, o mesmo responde que não tem pés e volta para o seu lugar da mesma forma, distraindo os colegas. Os alunos estão bastante agitados, mas quando as estagiárias sugerem colocar os sons da natureza enquanto trabalham mostram-se entusiasmados e param de conversar tanto.	
11h45	A professora de artes continua sentada no mesmo sítio, enquanto vai mandando os alunos calar.	

23 de abril de 2025		
Tempo	Notas	Inferências
9h-10h30	Um dos alunos começou por escrever o sumário no quadro enquanto os outros escreveram no caderno.	
Estudo do Meio	A estagiária perguntou aos alunos se gostavam de ouvir o excerto da obra que iam explorar na rua e os alunos responderam que sim. Pediu, então, aos alunos para fazerem uma fila à porta e dirigiram-se para o recreio. No trajeto, alguns alunos	Mostraram muito entusiasmo nesta proposta, dizendo que está sol e que seria bom ler ao sol.
Português		

	<p>correram e gritaram enquanto passavam nos corredores e uma das estagiárias tentou pedir-lhes que não fizessem tanto barulho, sem sucesso.</p> <p>Os alunos sentaram-se num banco que existe no recreio, mas demoraram algum tempo a acalmarem-se. A estagiária, que ia ler um excerto do livro “Dita Dor”, ficou em silêncio à frente da turma até que os alunos parassem de falar.</p> <p>A estagiária começa a ler a obra e os alunos prestam atenção durante alguns minutos. Há um aluno deitado no banco, outro que teve de mudar de lugar porque estava a bater nos colegas e que está a bater repetidamente no chão ou palmas para distrair os outros. Os restantes alunos prestam atenção, com distrações pontuais sempre que alguém invade o seu espaço pessoal.</p> <p>No final da leitura, a estagiária pergunta aos alunos o que acharam da história e se sabem do que trata a mesma, se sabem o que quer dizer ditador e ditadura e o que já sabem sobre isso. Alguns alunos mencionam António de Oliveira Salazar e que a ditadura foi muito má para o país, outros mencionam o facto de as pessoas não serem livres e não poderem fazer aquilo que querem por terem medo do ditador.</p> <p>Depois deste momento de conversa sobre o livro lido, voltamos para a sala e a professora estagiária explicou a atividade que iriam realizar de seguida. Perguntou aos alunos se sabiam o que eram regimes políticos e depois de algumas intervenções dos alunos deu uma definição simples da mesma. Dividiu os alunos por grupos e atribuiu a cada um um regime político que já existiu em Portugal (monarquia, república, ditadura e democracia).</p> <p>A divisão dos grupos gera muita confusão e descontentamento na sala porque cada aluno queria ficar com os seus amigos no grupo e foram as professoras que escolheram os grupos. Depois de uns momentos de agitação e alunos a falarem muito</p>	<p>Nunca é fácil ter silêncio nesta turma, há sempre alguém a tentar ser engraçado.</p>
--	--	---

	<p>alto, todos se sentam nos seus grupos. Depois é-lhes atribuída uma função dentro do grupo para que os alunos se organizem de forma mais rápida, mas também isso gera alguma confusão.</p> <p>São distribuídos pelos alunos o guião de trabalho, com os passos a seguir para a realização do trabalho e com algumas perguntas para orientarem a pesquisa de informação. Os alunos demonstram alguma dificuldade em assumir a sua função, mesmo com os cartões com as funções de cada um.</p>	
--	--	--

6 de maio de 2025		
Tempo	Notas	Inferências
<p>9h-10h30</p> <p>Matemática</p>	<p>Os alunos entram na sala e a professora pede que continuem a realizar a tarefa que tinham começado no dia anterior. Pede ainda às alunas que já terminaram se podiam realizar as tarefas com os alunos que têm mais dificuldades. Todas as semanas, num dia estipulado pela professora cooperante, duas alunas, a MP e a SS, realizam um género de apoio com dois ou três alunos que têm mais dificuldade. As tarefas realizadas podem ser sugeridas pelas alunas ou então uma ficha dada pela professora. No final dos</p>	<p>Os alunos que estavam a receber a ajuda das colegas parecem gostar destes momentos, tendo-se levantado prontamente do lugar.</p>

	<p>45 minutos a 50 minutos estipulados, as alunas devem reportar à professora o que foi feito e que dificuldades sentiram nos colegas e, ainda, aquilo que deve ser realizado na próxima semana. Durante estes 50 minutos, uma das alunas utilizou uma pequena sala de apoio em frente à sala de aula e a outra aluna ficou com dois colegas numa mesa mais ao fundo da sala.</p> <p>Posteriormente, a professora disse que começou a fazer isto desde que deixaram de ter professora de apoio na escola. Desta forma pretende que, os alunos com mais dificuldades, possam ter algum apoio e que, as alunas com mais capacidades, possam, não só, ajudar ativamente os colegas, mas também desenvolver outro tipo de competências enquanto os ajudam.</p>	
<p>11h-12h30</p> <p>Estudo do Meio</p>	<p>A professora começa a falar sobre a Assembleia da República e questiona os alunos em relação a quem é o Presidente da República e os alunos respondem ao mesmo tempo: “Marcelo Rebelo de Sousa”.</p> <p>O aluno Tiago participa bastante, dizendo que na Assembleia existem vários partidos e que se sentam numas mesas em forma de “curva” por partidos. Menciona o PSD, o PS, o Chega e o PAN.</p> <p>O aluno Masal está a prestar muita atenção e responde prontamente a tudo o que a professora pergunta.</p> <p>Alguém pergunta se os deputados podem ter mais do que um trabalho e a professora devolve a pergunta à turma. Um aluno diz que não é possível porque o trabalho dos deputados é muito difícil e outro disse que é possível porque tinham lido um livro que dizia que podiam ter mais do que um trabalho.</p>	

	Um aluno diz que os deputados vão à Assembleia para discutir e a professora pergunta se isto é verdade. O aluno Uriel diz que eles discutem, mas coisas importantes, como as leis	
--	---	--

ANEXO L - Rubrica exposta
em sala de aula

| ' ' | | ' ' |

CRITÉRIOS		NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
ADEQUAÇÃO	POSTURA	O aluno não tem uma postura correta e não olha para os colegas enquanto fala.	O aluno tem uma postura correta, mas não olha para os colegas enquanto fala.	O aluno tem uma postura correta e olha para os colegas enquanto fala.
	DISCURSO	O aluno fala baixo e com uma velocidade desadequada (muito rápido ou muito devagar).	O aluno fala de forma \oplus ou \ominus audível e com uma velocidade adequada.	O aluno fala de forma audível e com velocidade adequada, durante toda a apresentação.
EXPRESSIONÃO		O aluno apresenta as ideias de forma pouco organizada, esquecendo-se do que tem de dizer.	O aluno apresenta as ideias com alguma organização, sem se esquecer do que tem de dizer.	O aluno apresenta as ideias de forma clara e estruturada, sem se esquecer do que tem de dizer.
CONTEÚDO	ADEQUAÇÃO	O aluno apresenta algumas ideias. Utiliza vocabulário pouco adequado e diversificado.	O aluno apresenta algumas ideias relevantes. Utiliza vocabulário adequado, mas pouco diversificado.	O aluno apresenta todas as ideias relevantes. Utiliza vocabulário adequado e diversificado.
	DÚVIDAS	O aluno não sabe responder às questões colocadas no final da apresentação.	O aluno sabe responder a algumas questões colocadas no final da apresentação.	O aluno sabe responder a todas as questões colocadas no final da apresentação.
OPERAÇÃO		O aluno ^{não} ajuda os colegas quando é necessário. O aluno interrompe os colegas enquanto estão a apresentar.	O aluno ajuda os colegas sempre que seja necessário, mas, por vezes, interrompe-os enquanto falam.	O aluno ajuda os colegas sempre que seja necessário, não interrompendo os mesmos enquanto apresentam.

ANEXO M -Planificação
atividade 20 de maio

| | ' ' | | | ' ' |

Dia 20 / 05 / 2025						
Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
9h00 às 10h30 Estudo do Meio	1. Identificar o significado de conceitos e ações relacionados com eleições	<p>A aula inicia-se com um dos alunos a escrever o sumário no quadro e os restantes colegas a passarem-no para o caderno.</p> <p>Primeiramente, a professora deverá projetar no quadro algumas questões de partida, que os alunos deverão ler:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é uma eleição? • O que é uma manifestação? • O que é uma campanha eleitoral? Quem é responsável por planear e executar estas campanhas? • O que é um comício? • O que é uma urna? <p>Seguidamente, a professora deverá ler, em voz alta, o livro “A eleição dos bichos”, que responde a todas as questões pedidas anteriormente. Para introduzir o livro a professora deve mostrar a capa e perguntar sobre o que será a história e as personagens, como momentos de pré leitura.</p> <p>Os alunos deverão prestar atenção à história para depois conseguirem preencher o seu Dicionário Democrático Português. No fim, a professora deverá</p>	<p>Livro “A eleição dos bichos” de André Rodrigues</p> <p>Apresentação com algumas propostas de</p>	5 5 15	1.1 Indica o significado das seguintes ações:	Grelha de avaliação da participação

	<p>4. Identificar elementos característicos dos partidos políticos</p>	<p>fictícia, a nível da educação, saúde e ambiente. Todos os grupos terão os seus problemas.</p> <p>A partir desta ficha cada partido político deverá criar as soluções que considerar mais adequadas para cada problema.</p> <p>Depois de discutirem em grupo estas possíveis soluções ou leis, irão realizar cartazes com as propostas encontradas. Ademais, cada grupo receberá uma ficha de identificação do seu partido, onde poderão escrever o nome do seu partido, desenhar o seu logotipo/símbolo, os cargos de cada aluno e os principais objetivos do partido.</p> <p>No final, os alunos deverão preparar a apresentação das medidas criadas ao resto da turma, seguindo o guião de apoio às apresentações orais e as dicas de oralidade já trabalhadas com a turma anteriormente.</p>	<p>Guião de apoio às apresentações orais</p>	<p>15</p>	<p>3.2 Respeita a opinião dos colegas</p> <p>3.3 Propõe as suas soluções de forma clara</p> <p>4.1 Identifica que cada partido político tem:</p> <p>a) nome</p> <p>b) logotipo</p> <p>c) diferentes tipos de cargos</p> <p>d) principais medidas</p>	
--	--	--	--	-----------	--	--

ANEXO N -Planificação
atividade 26 de maio

| | ' ' | | | ' ' |

		<p>“Volta para o teu país” e “Não queremos gente como tu aqui” eram frases que Amira ouviu frequentemente. A professora dela chegou a ouvir algumas, mas preferiu ignorar para não causar mais confusão.</p> <p>Saúde:</p> <p>A mãe do Tomás perdeu o seu emprego recentemente e ele passou a ir para a escola sem pequeno almoço. Passados alguns dias começou a sentir-se fraco e a faltar às aulas. Os colegas começaram a comentar que ele “cheirava mal” e tinha roupa velha e cheia de buracos, criando assim o apelido “Tomás dos trapos”. Mais colegas começaram a gozar com o Tomás e a publicar fotos e provocações nas redes sociais.</p> <p>Igualdade de género:</p> <p>A Luísa tem 10 anos e sempre sentiu que era um rapaz e pediu aos professores e colegas que a comessem a tratar por “Miguel”. Alguns colegas tentaram respeitar, mas o diretor da escola proibiu que todos o chamassem assim, dizendo que “A escola não é lugar para essas modernices.”</p> <p>Democracia:</p> <p>A turma da professora Elisa queria escolher um lugar para a visita de estudo de final de ano. Foram sugeridas três ideias: praia, parque e</p>			<p>Grelha de observação</p>
--	--	--	--	--	-----------------------------

	<p>2. Trabalhar colaborativamente.</p> <p>3. Apresenta oralmente as informações de forma clara e coesa</p>	<p>museu. A professora pediu que votassem, mas o Pedro gritou: “A minha ideia é a melhor! Não quero votar porque isso não faz sentido, vamos todos ao parque e pronto.” Como os melhores amigos do Pedro concordaram com ele, mais ninguém quis discordar e acabaram por ir ao parque.</p> <p>Sustentabilidade/ meio ambiente:</p> <p>Foi construída uma nova fábrica numa vila. Esta empresa começou a poluir o rio onde as crianças costumavam brincar com químicos e outros resíduos prejudiciais ao ambiente. Os peixes começaram a morrer e a aparecer cada vez menos. A água mais escura e com mau cheiro. Alguns moradores protestaram, mas o presidente da fábrica afirmou que “a empresa traz empregos que são necessários para a população da vila” e “não existem provas da poluição”.</p> <p>Injustiça:</p> <p>O Rafael foi acusado de ter partido um vidro de uma sala de aula. Embora ele tenha dito que não foi ele, o diretor da escola não quis saber e suspendeu-o por 2 dias. Mais tarde, uma colega do Rafael contou ao diretor que viu outro aluno a fazer aquilo de propósito, mas ninguém acreditou nela.</p> <p>Posteriormente, cada grupo deve ler a sua situação e pensar em conjunto sobre como</p>	<p>Guião de apresentação oral</p> <p>Ficha de auto e heteroavaliação</p>	<p>25</p> <p>30</p>	<p>2.1 Respeita a opinião dos colegas</p> <p>2.2 Dá sugestões de resposta</p> <p>2.3 Partilha a sua opinião</p> <p>3.1 Fala de forma clara</p> <p>3.2 Fala de forma audível</p> <p>3.3 Mantém uma postura correta</p> <p>3.4 Apresenta informações adequadas</p>	<p>de participação</p> <p>Grelha de avaliação da oralidade</p> <p>Fichas de auto e heteroavaliação preenchidas pelos alunos</p>
--	--	--	--	---------------------	--	---

		<p>agiriam perante essas situações de acordo com as atitudes de um bom cidadão.</p> <p>Os alunos deverão preencher e seguir todos os passos do guião de apresentação oral (já introduzido na semana anterior).</p> <p>No final, cada grupo deve apresentar a sua situação aos restantes colegas e falar sobre o que fariam e de que forma. Terminada a apresentação, os grupos devem pedir a colaboração dos colegas, perguntando se agiriam da mesma forma e o que fariam de diferente.</p> <p>No fim de cada apresentação os colegas do grupo devem preencher uma ficha de hetero e autoavaliação.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

ANEXO 0 - Planificação
atividade 4 de junho

| | " | | | "

ANEXO P - Diário de bordo
- período de intervenção

| | " | | | "

20 de maio de 2025

Tempo	Notas	Inferências
<p>14h-15h00</p> <p>Estudo do Meio</p>	<p>Os alunos iniciam a apresentação das propostas eleitorais de cada partido.</p> <p>O primeiro grupo apresenta e dos 5 elementos, existe um deles que está mais atrás do que os outros e, durante a apresentação, apenas segura no cartaz, não falando em nenhum momento. No final da apresentação, a professora pergunta se alguém tem comentários, dois alunos levantaram a mão, um dizendo que gostou do trabalho e outro dizendo que estava bonito o cartaz.</p> <p>O segundo grupo apresenta o seu trabalho, demoram algum tempo a começar porque apenas um dos alunos sabia o que cada um tinha de dizer e esteve a lembrar os colegas. A apresentação é curta e os alunos falam muito baixo. No final o único comentário que é feito é “Foi fantástico”. A professora tenta motivar os alunos a fazerem comentários e a utilizarem a rubrica exposta.</p> <p>O terceiro grupo começa a apresentar e nota-se que os alunos preparam a apresentação pois todos sabem o que têm de dizer e o que dizem é relevante façam num tom de voz baixo. Tiveram boa postura durante a apresentação. No final da apresentação, alguns alunos levantam o braço e dizem ter gostado da apresentação. Um aluno comenta que achou que os colegas adotaram uma postura correta (um dos critérios da rubrica).</p> <p>O quarto grupo apresenta e todos falam, mas dois alunos estão mais distraídos e riem-se um para o outro enquanto os colegas apresentam. No final da apresentação, alguns alunos colocam o braço no ar e um deles comenta as propostas partilhadas pelo grupo. Ainda assim, a maioria apenas faz comentários como “gostei” ou “adorei”.</p>	<p>Os alunos começam a dar feedback mais específico.</p> <p>O não querer responder, em alguns casos pode ter sido uma questão de</p>

	<p>O último grupo vai apresentar o trabalho e estão praticamente de costas para os colegas para conseguirem ler o cartaz que fizeram. No geral falam baixo e não se percebe bem o que dizem. Os comentários feitos a este grupo são exatamente neste sentido, de melhorarem o tom de voz e a postura de treinarem a apresentação. Continua a haver um aluno a comentar “adorei”.</p> <p>No geral, foi de notar que os alunos não eram capazes de responder a questões que lhes eram colocadas, dizendo que não sabiam a resposta ou que não queriam responder.</p>	<p>vergonha ou timidez.</p>
--	--	-----------------------------

26 de maio de 2025		
Tempo	Notas	
<p>11h-12h00</p> <p>Estudo do Meio</p>	<p>No início da aula a professora distribui um problema social pelos alunos e explica a atividade. Depois de se reunirem em grupos (cinco no total) começam a apresentação da solução encontrada para essa situação.</p> <p>O primeiro grupo, com o tema “sustentabilidade”, os alunos assumem uma boa postura e adequação do tom de voz. Têm alguma dificuldade na estruturação do que dizem, atropelando-se mutuamente. Os comentários feitos são positivos pois concordam com a proposta feita, mas chamam a atenção do grupo para a organização e treino da apresentação antes de iniciarem a mesma.</p> <p>O segundo grupo, com o tema “injustiça”, mostrou-se muito interessado e motivado pelo tema e trabalharam bem em conjunto, apresentando propostas interessantes para tentar resolver o problema. A apresentação foi, no geral, muito positiva e os alunos distribuíram bem o trabalho por todos, ainda que um aluno tenha tido mais dificuldades e tenha falado mais baixo.</p>	

	<p>O terceiro grupo, com o tema “direitos humanos”, apresentou uma proposta adequada ao seu problema, mas não conseguiram responder às questões colocadas no final, nem utilizaram vocabulário muito correto. Uma das alunas do grupo fez questão de ir ajustando a posição dos colegas à medida que avançavam na apresentação e quando os colegas se iam virando de costas ou de lado. No final os comentários foram ao encontro destas questões.</p> <p>O quarto grupo, com o tema “democracia”, teve uma postura adequada, apresentando uma solução interessante. Os alunos pareciam motivados e interessados no tema e cooperaram entre eles durante a apresentação, ajudando-se sempre que necessário. Os comentários feitos foram baseados nas rubricas, utilizando o vocabulário da mesma.</p> <p>O quinto grupo, com o tema “saúde”, apresentou uma solução muito interessante e adequada ao que era pedido. Tiveram alguma dificuldade em dividir a apresentação e na cooperação entre eles. No final os comentários feitos foram muito ricos e completos, apontando sempre um aspeto positivo e outro a melhorar.</p> <p>Ao longo de toda a apresentação, a professora foi sempre tecendo comentários mais elaborados, para servirem de exemplo aos alunos e para dar feedback aos alunos dos grupos. Por vezes, ia fazendo questões aos alunos que comentavam para perceber melhor o que cada comentário significava.</p>	
--	--	--

4 de junho de 2025		
Tempo	Notas	

<p>9h-10h30</p>	<p>Os alunos preparam os seus textos e fichas de identificação dos animais. Alguns alunos escreveram notas numa folha à parte.</p>	
<p>Português</p>	<p>O aluno AS disse que não tinha quase nada para apresentar porque não terminou o seu trabalho, então apenas leu algumas das informações que tinha recolhido inicialmente. Durante a apresentação demonstrou pouco interesse e empenho. O aluno VT não fez a sua apresentação porque disse que não queria e tinha perdido o trabalho.</p> <p>Melhores ao nível da resposta a questões no final, procuraram nas suas notas as informações necessárias para responder.</p> <p>A maioria dos alunos manteve uma postura adequada, não se virando de lado nem de costas e mantendo contacto visual com os colegas. O tom de voz já foi melhor, na maioria dos casos, com exceção de alguns alunos (MB, HS, NA, II).</p> <p>Precisam de trabalhar o tipo de vocabulário, utilizam sempre os mesmos conetores e fazem muitas pausas à procura das palavras corretas.</p> <p>Um aluno, RM, elaborou a pesquisa e o texto sobre o tema errado – era pedido que escolhessem um animal em vias de extinção e o aluno fez o texto sobre o seu gato, mesmo depois de ser avisado sobre o tema no início da recolha de informação. Os restantes alunos respeitaram o tema pedido.</p> <p>O aluno KC e UJ não realizaram o texto, apenas preencheram a folha de identificação dos animais como estratégia de diferenciação pedagógica – os alunos escreveram pequenas frases e textos sobre cada subtema pedido e depois leram durante a apresentação à turma.</p>	

ANEXO Q - Tabelas de
avaliação das rubricas

| | " | | | " |

Avaliação professora 20 d...		Avaliação - 20 de maio de 2025						
Nomes	#	Postura	Discurso	Expressão	Adequação do	Dúvidas	Cooperação	Média de nível
AS	1	1	1	2	1	1	1	1
AN	1	2	2	2	2	2	1	2
CR	1	1	2	1	1	1	2	1
DR	2	2	1	2	1	1	1	2
EJ	2	3	2	2	3	3	3	3
HG	1	1	2	2	1	2	2	2
II	1	1	1	1	1	1	1	1
KC	1	1	1	1	1	1	1	1
LG	2	2	1	2	2	1	1	2
MP	3	3	2	2	3	3	3	3
MS	3	2	2	3	3	3	3	3
MB	1	1	1	1	2	2	2	1
RM	2	2	2	2	1	1	1	2
SS	3	3	2	3	2	3	3	3
TG	3	3	2	3	3	3	3	3
UJ	1	2	2	2	2	2	2	2
HS	2	2	2	2	1	2	2	2
VT	2	1	2	2	2	2	2	2
Média	2	2	2	2	2	2	2	2

Avaliação - dia 26 de maio							
Tabela4							
Nomes	Postura	Discurso	Expressão	Adequação do conteúdo	Dúvidas	Cooperação	Média de Nível
AM	2	1	2	2	1	2	2
AS	2	2	1	2	1	1	1,5
AN	3	3	2	3	2	2	2,5
CR	2	2	2	1	1	2	2
DR	3	3	3	3	1	2	3
EJ	3	3	3	3	3	3	3
FT	3	3	2	3	3	3	3
HG	2	3	2	3	2	1	2
II	2	2	2	2	1	1	2
KC	2	2	2	1	1	1	1,5
LG	2	2	2	2	1	1	2
MP	3	3	3	3	3	3	3
MS	3	3	3	3	3	3	3
MB	3	2	2	3	1	2	2
SS	3	2	3	3	3	3	3
TG	3	3	3	3	3	3	3
UJ	3	1	2	2	2	1	2
HS	1	1	1	2	2	2	1,5
VL	2	2	1	2	1	1	1,5
Média	3	2	2	3	2	2	2

Avaliação - 4 de junho de 2025						
Tabela5						
Nomes	Postura	Discurso	Expressão	Adequação do conteúdo	Dúvidas	Média de nível
AM	3	3	3	3	3	3
AS	2	1	2	1	1	1
AN	2	2	3	2	3	2
CR	2	2	3	3	3	3
DR	3	2	2	2	1	2
EJ	3	2	3	3	3	3
FT	3	3	3	3	2	3
HG	3	2	2	1	2	2
II	2	2	2	2	2	2
KC	2	2	1	2	1	2
LG	3	3	2	3	3	3
MP	3	2	3	3	3	3
MS	3	3	3	3	3	3
MB	3	2	2	2	3	2
RM	2	2	2	1	2	2
SS	3	2	3	3	3	3
TG	3	2	3	3	3	3
UJ	3	2	2	3	3	3
HS	2	1	3	2	2	2
Média	3	2	3	3	3	3

ANEXO R - Guião de
preparação das
apresentações orais

| | " | | | "

Guião para a apresentação oral

Para planear uma boa apresentação oral precisamos de:

1. Estruturar a apresentação, selecionando a ordem em que vamos apresentar as informações.
2. Dividir a apresentação pelos vários elementos do grupo de forma a que todos tenham oportunidade de falar.
3. Verificar se todos os elementos do grupo sabem qual é a sua parte (Dica - se acharem necessário podem fazer pequenos cartões com as partes de cada um).
4. Treinar a apresentação (se der tempo, mais do que uma vez).

Para realizarmos uma boa apresentação oral precisamos de:

1. Falar devagar, "alto e em bom som" para todos ouvirem
2. Olhar para os colegas enquanto falamos
3. Usar frases curtas e diretas para explicar as ideias
4. Se nos enganarmos, respirar fundo e recomeçar
5. Se nos perdermos podemos pedir a um dos colegas do grupo que nos ajude

Agora só vos falta uma coisa antes de começarem....

RESPIREM FUNDO E ACREDITEM QUE SÃO CAPAZES!!