As rubricas de avaliação como ferramenta de promoção de competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem numa turma do 4.º ano

Inês da Costa Valente Simões Franco

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

2023-2024

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

As rubricas de avaliação como ferramenta de promoção de competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem numa turma do 4.º ano

Inês da Costa Valente Simões Franco

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Tiago Tempera

Júri
Presidente: Professor Doutor Nuno Martins Ferreira
Arguente: Professor Doutor Alfredo Dias
Orientador: Professor Doutor Tiago Tempera

2023-2024

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

AGRADECIMENTOS

O trabalho que se segue representa o culminar de cinco anos intensos e de descobertas. Ao longo destes cinco anos tive a oportunidade de aprender e experienciar o que quero fazer para o resto da minha vida, SER PROFESSORA.

Durante o meu percurso tive a sorte de me cruzar e vivenciar com pessoas maravilhosas que me fizeram crescer e que me ajudaram a chegar até aqui. Por isso, os agradecimentos que se seguem são para todos aqueles que estiveram sempre, mas sempre ao meu lado.

Em primeiro lugar tenho de agradecer à minha família, avó Carmo, avô Franco, avó Bé, pai e mãe por terem estado sempre aqui e por me terem ajudado a concretizar este meu sonho de infância. Depois tenho de agradecer à minha irmã, por ser o meu porto de abrigo e a minha maior inspiração para conseguir conquistar este meu sonho.

Ao meu namorado, que me acompanha há 10 anos, agradeço a força constante, a compreensão por todos os momentos perdidos em prol da faculdade e por todas as palavras de conforto quando mais precisava. Obrigada, meu amor, por teres feito deste meu sonho, um sonho nosso e por me teres apoiado sempre a concretizá-lo, mesmo que isso implicasse o adiamento de outros sonhos.

À minha sogra e ao meu cunhado Tiago também agradeço o seu apoio ao longo destes 5 anos.

A ti, minha florinha, só te posso agradecer por todo o apoio e compreensão nestes últimos dois anos. Tu, foste a responsável por eu conseguir conciliar o trabalho com a faculdade sem nunca ter de abdicar de um deles. As nossas conversas deram-me força e vontade de fazer mais e melhor. Se o mundo tivesse mais pessoas como tu tenho a certeza de que seriamos todos muito mais felizes.

À Carla, à Cristiana, à Marta, à Ana, à Patrão, à Ester e à Mafalda também agradeço por terem feito parte do meu percurso e por me terem ajudado sempre quando mais precisei. As vossas palavras deram-me sempre força para continuar. Obrigada, por tudo.

Agradeço também a todos os meus professores por terem aturado o meu mau feitio e as minhas reclamações constantes, pois sei que foram muitas, mas sempre com o intuito de contribuir para o futuro da faculdade e por acreditar sempre que todos nós temos o dever de contribuir com a nossa opinião para que sejam possíveis mudanças. Apesar de todos os professores me terem marcado, tenho de destacar alguns, nomeadamente as professoras dos estágios curriculares, pois tive a sorte de criar relações muito boas e agradeço-lhes por me terem permitido ter experiências de estágio tão enriquecedoras. Assim, tenho de agradecer à professora Ana, à professora Catarina, à professora Isabel e à professora Elisabete, por me terem deixado arriscar sempre e por me ajudarem a construir o meu caminho enquanto docente.

Ao professor Tiago Tempera quero agradecer por ter aceitado orientar-me nesta fase tão importante do meu percurso académico e por ter estado sempre disponível às minhas críticas. Obrigada pela paciência.

Não podia terminar estes agradecimentos sem mencionar duas pessoas que transformaram a minha vida académica e que se tornaram família. A ti, Paula, agradeço-te todos os dias por teres aceitado ser minha madrinha académica e por teres dado um brilho ao meu percurso. Desde sempre que te digo que não podia ter feito uma escolha melhor e que o meu instinto não me ia enganar. Guardo no meu coração todas as praxes que me deste e todas as vezes que me mandaste encher e que eu reclamei ou revirei os olhos. Obrigada por todos os momentos que temos vivido, pelos conselhos, pelos abraços, e por tudo aquilo que trazes à minha vida desde o 1.º ano da licenciatura.

À Mariana, minha lindinha e madrinha de coração, agradeço a oportunidade que me deu de também fazer parte do seu percurso académico. Obrigada por seres a pessoa que és na minha vida, por teres as palavras certas no momento certo, por seres frontal, mas por teres aquele lado doce que eu adoro e que por vezes tu o escondes. Obrigada por me ajudares a crescer e por todas as palavras de conforto que sempre tiveste para comigo.

A vocês, minhas lindinhas, um obrigado nunca vai chegar para vos agradecer tudo o que temos vivido as três. Sei que a conquista de cada uma, torna-se a conquista das outras e quero que seja sempre assim.

RESUMO

As rubricas de avaliação são um instrumento de avaliação que pode ser um excelente auxílio na realização da avaliação formativa, mas também da sumativa. Este instrumento de avaliação permite um feedback rápido aos discentes sobre o seu trabalho, de forma a dar-lhes autonomia para gerirem e trabalharem nas suas dificuldades sem estarem constantemente dependentes do professor (Fernandes, 2021).

A presente investigação foi desenvolvida numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo de Ensino Básico e levou à criação da seguinte questão de investigação *De que forma as rubricas de avaliação podem promover competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem numa turma de 4.º ano?*

Para dar resposta à questão de investigação construída, foram definidos três objetivos específicos, nomeadamente (i) Analisar as estratégias/competências de autorregulação que existem na sala de aula; (ii) Identificar as rubricas que os alunos considerem importantes nas disciplinas de português e matemática; e, (iii) Compreender as influências que as rubricas têm na autorregulação do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando os objetivos definidos adotou-se uma metodologia de caráter qualitativo com um design de investigação sobre a prática, baseado nos princípios de uma investigação-ação. Relativamente às técnicas de recolha de dados, considera-se que se deu primazia à observação participante, à análise das produções dos discentes e à entrevista em grupo focal, permitindo assim a triangulação de todos os dados.

A análise e interpretação dos resultados permitiu compreender a influência que as rubricas de avaliação podem ter na promoção de competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, nomeadamente nas produções textuais e resolução de problemas, contribuindo para uma melhoria do desempenho das produções dos alunos, do espírito crítico e da autonomia.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Rubricas de avaliação; Autorregulação; processo de ensino-aprendizagem; 1.º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

Assessment rubrics are an assessment tool that can be an excellent aid to formative assessment, but also to summative assessment. This assessment tool gives students quick feedback on their work, giving them the autonomy to manage and work on their difficulties without being constantly dependent on the teacher (Fernandes, 2021).

This research was conducted in a 4th-grade class of the 1st grade of primary school and led to the formulation of the following research question: How can assessment components promote self-regulation skills in the teaching-learning process in a 4th-grade class?

To address the formulated research question, three specific objectives were defined, namely (i) analyze the self-regulation strategies/skills present in the classroom; (ii) identify the components that students consider important in the subjects of Portuguese and Mathematics; and (iii) understand how these components influence the self-regulation of the teaching-learning process.

Considering the defined objectives, this research was situated within the interpretative paradigm, and consequently, adopted a qualitative methodology. Regarding data collection techniques, participant observation, students' productions, and focus group interviews were prioritized, thus allowing the triangulation of all data.

The analysis and results' interpretation enabled an understanding of the influence that assessment components might have on promoting self-regulation skills in the students' teaching-learning process, particularly in textual productions and problem-solving, contributing to an improvement in students' performance, critical thinking, and autonomy.

Keywords: Formative assessment; Assessment rubrics; Self-regulation; Teaching-learning process; 1st Cycle of Basic Education

ÍNDICE GERAL

1- Introdução 14
Parte I 17
1. Descrição Sintética da Prática Pedagógica Desenvolvida no 1.º CEB 18
1.1. Caracterização do contexto 19
1.2. Problemática e Objetivos 20
1.3. Estratégias Globais de intervenção 20
1.4. Avaliação 21
2. Descrição Sintética da Prática Pedagógica Desenvolvida no 2.º CEB 25
2.1. Caracterização do contexto 26
2.2. Problemática e objetivos 27
2.3. Estratégias Globais de intervenção 28
2.4. Avaliação 29
3. Análise crítica da Prática ocorrida em ambos os Ciclos 31
Parte II 38
4. Apresentação do estudo 39
5. Fundamentação Teórica 44
5.1. A Avaliação 45
5.2. As rubricas de avaliação 49
5.3. Relação das rubricas e autorregulação das aprendizagens 51
6. Metodologia 55
6.1. Opções metodológicas 56
6.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados 60
6.3. Análise dos dados 64
6.4. Caracterização dos participantes em estudo 66
6.5. Princípios éticos 67
7. Apresentação e discussão de resultados 68

7.1. Identificação das estratégias/competências de autorregulação 69
7.2. Identificação e criação das rubricas de avaliação a utilizar 72
7.3. Aplicação das rubricas de avaliação na resolução de problemas 76
7.4. Aplicação das rubricas de avaliação nas produções textuais 81
7.5. Perspetivas dos alunos sobre o trabalho desenvolvido 86
8. Conclusões 88
Reflexão final 93
Referências 98
Anexos 104
Anexo A – Potencialidades e Fragilidades do 1.º CEB 105
Anexo B – Estratégias globais de intervenção no 1.º CEB 108
Anexo C – Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação 110
Anexo D – Análise dos objetivos 1 e 2 112
Anexo E – Grelhas de análise do objetivo 1 114
Anexo F – Grelhas de análise do objetivo 2 117
Anexo G – Rubricas de avaliação de Produção textual 120
Anexo H – Rubricas de avaliação de Resolução de Problemas 122
Anexo I – Níveis obtidos na resolução de problemas 124
Anexo J – Potencialidades e Fragilidades do 2.º CEB 126
Anexo K – Estratégias Gerais do 5.º e 6.º ano 128
Anexo L – Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação do 5.º e 6.º ano 131
Anexo M – Registos de participação e comportamento – 5.º ano 133
Anexo N – Grelhas de avaliação dos objetivos 1, 2 e 3 do 6.º ano 136
Anexo O – Grelha de Participação final do 6.º ano 138
Anexo P – Guião da entrevista em grupo focal 140
Anexo Q – Notas de campo 143
Anexo R – Grelha de análise de conteúdo 157
Anexo S – Transcrição de entrevista em grupo focal 161
Anexo T – Protocolo de consentimento 166
Anexo U – Registo dos níveis obtidos 168
Anexo V – Planos Individuais de trabalho 170

Anexo X – Grelhas de observação 172

Índice de Figuras

Figura 1. O desenrolar de uma investigação quantitativa versus qualitativa (…)……..58

Figura 2. Produções dos discentes do problema "Receitas e Despesas" …….77

Figura 3. Produções dos discentes do problema "A família Pires"…….78

Figura 4. Produções dos discentes do problema final…… 80

Figura 5. Gráfico de evolução dos discentes ao longo das semanas na resolução de problemas…… 81

Figura 6. Comparação de produções textuais de um aluno……..……82

Figura 7. Comparação de produções textuais de um aluno……..……. 83

Figura 8. Comparação de produções textuais de um aluno..... 84

Figura 9. Gráfico de evolução dos discentes ao longo das semanas nas produções textuais……..... 86

Índice de Tabelas

Tabela 1. Objetivos específicos, técnicas de recolha de dados e instrumentos……..… 63

Tabela 2. Rubrica de avaliação final para a resolução de problemas…….. 74

Tabela 3. Rubrica de avaliação final para a Produção Textual…….. 75

Lista de Abreviaturas

PES	Prática de Ensino Supervisionada
CEB	Ciclo do Ensino Básico
PC	Professor/as cooperantes
PI	Projeto de Intervenção
AE	Agrupamento de Escolas
PE	Projeto educativo
DT	Diretor de Turma
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

1-Introdução

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

A unidade curricular PES II tem como principal objetivo promover o desenvolvimento de competências profissionais fundamentais para a prática docente, possibilitando a realização de dois estágios, no 1.º CEB e no 2.º CEB, favorecendo a correlação entre os conteúdos teóricos abordados em outras unidades curriculares e a prática profissional, tal como consta na Ficha de Unidade Curricular. Deste modo, torna-se de extrema relevância a presença desta unidade curricular na formação inicial de professores.

A investigação, desenvolvida no estágio curricular do 1.º CEB e intitulada *As rubricas de avaliação como ferramenta de promoção de competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem numa turma do 4.º ano,* surgiu da vontade da investigadora de inovar as práticas avaliativas presentes dentro da sala de aula, através da aplicação de um instrumento de avaliação formativa, nomeadamente as rubricas de avaliação. A escolha deste instrumento de avaliação procurou atender às características da turma, mas também promover competências de autorregulação significativas. A aplicação das rubricas de avaliação foi feita nas áreas curriculares de Português e Matemática, mais especificamente nos domínios de produção textual e resolução de problemas, com o contributo dos alunos e atendendo às suas principais fragilidades.

As rubricas de avaliação são um instrumento de avaliação que pode ser utilizado na avaliação sumativa e formativa, e são constituídas por um conjunto de critérios e descritores de desempenho, que espelham aquilo que é desejável que os discentes alcancem em diferentes momentos de avaliação. Ademais, este instrumento de avaliação permite dar um feedback rápido aos alunos, mas também promover a sua autorregulação das aprendizagens, uma vez que passam a ter conhecimento dos critérios e respetivos descritores com que são avaliados (Fernandes, 2021). O mesmo autor defende ainda que, sempre que possível, as rubricas de avaliação devem ser elaboradas com a colaboração

dos discentes para que possa existir um maior reconhecimento e apropriação dos critérios definidos.

O presente relatório surge dividido em duas partes. A primeira parte é composta por uma descrição sintética dos estágios curriculares desenvolvidos no 1.º CEB e no 2.º CEB. Cada descrição é constituída por uma apresentação do contexto socioeducativo, da problemática e respetivos objetivos definidos, das estratégias globais de intervenção e integração curricular, e do processo de avaliação e regulação das aprendizagens. Seguidas das descrições dos estágios curriculares, procede-se a uma análise reflexiva dos mesmos.

A segunda parte da investigação encontra-se dividida em 5 secções sendo estas: (i) a apresentação do estudo, momento em que se contextualiza toda a investigação; (ii) a fundamentação teórica, em que se recorre a autores reconhecidos para sustentar os objetivos definidos; (iii) a metodologia, que consiste na descrição e fundamentação das opções metodológicas, paradigma e desenho do estudo; (iv) a apresentação e discussão dos resultados, onde se procede à análise dos dados recolhidos e à sua discussão tendo em conta a fundamentação teórica apresentada no capítulo ii; (v) e as conclusões, que constituem a parte em que se apresentam as ideias mais relevantes tendo em conta os resultados e se descrevem alguns dos constrangimentos vividos ao longo de toda a investigação. No final, surge uma breve reflexão final sobre o processo investigativo e a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada destacando os seus possíveis contributos para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

O relatório termina com um conjunto de referências importantes para a elaboração de todas as partes e respetivos capítulos apresentados nos parágrafos acima.

Parte I

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

O presente capítulo tem como intuito apresentar e descrever, de forma sintética, a prática supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para isso, será feita uma breve descrição da instituição cooperante, da turma, da problemática e dos seus objetivos e, por fim, da avaliação quer das aprendizagens quer do projeto de intervenção.

A recolha dos dados, subjacentes à problemática e respetivos objetivos, fez-se através de notas de campo, fruto da observação direta, da análise documental e de algumas conversas informais com a professora cooperante (PC).

1.1. Caracterização do contexto

A escola sob a qual incidiu o Projeto de Intervenção (PI) localiza-se no concelho de Lisboa, e pertence a um Agrupamento de Escolas (AE) que inclui instituições que vão desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário.

A visão do AE assenta sobretudo no reconhecimento do seu sucesso através de práticas educativas de qualidade que garantam e promovam a inclusão e a adoção de estratégias diferenciadoras. Deste modo, os valores deste agrupamento procuram promover o combate ao insucesso escolar através de um ensino assente em valores, como o humanismo, inclusão, bem-estar, cooperação, disciplina, responsabilidade, tolerância, entre outros.

Relativamente à missão do AE, esta consiste na prestação de um ensino de qualidade a todos os seus alunos, de modo a contribuir para a formação de cidadãos felizes, ativos, críticos e conscientes na sociedade em que vivem (Agrupamento, 2020-2024).

A escola na qual decorreu o estágio é composta por 173 alunos, sendo 25 destes do pré-escolar e os restantes, 148 alunos, de 1.º Ciclo do Ensino Básico (Agrupamento, 2020-2024).

A turma

A turma cooperante é uma turma do 4.º ano. É constituída por 20 alunos, 10 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. O número total

de alunos é reduzido, uma vez que existe uma aluna com necessidades educativas especiais. Para além desta aluna, existem ainda três alunos com medidas especiais, um deles com medidas seletivas e os outros dois com medidas universais.

No geral, os alunos demonstram interesse pelos conteúdos trabalhados, mostrando-se bastante motivados ao longo das atividades propostas, assim como participativos e envolvidos. Para além disso, a turma demonstra conhecer bem as regras de sala de aula, respeitando-as sempre, bem como as rotinas existentes.

Em oposição às potencialidades, foram encontradas algumas fragilidades relacionadas com a dificuldade de gestão de conflitos, tanto dentro como fora da sala, com a produção textual, nomeadamente a estrutura textual, coerência e ortografia, e com a capacidade de interpretação de enunciados de problemas (cf. Anexo A).

1.2. Problemática e Objetivos

Com base na caracterização do contexto e da análise documental, identificou-se a problemática e definiram-se os objetivos gerais orientadores de toda a prática pedagógica.

Assim, a problemática identificada foi "Como desenvolver competências de produção textual e a capacidade de interpretação de problemas através do trabalho cooperativo?". Para esta problemática foram formulados os seguintes objetivos:

- Desenvolver competências de trabalho cooperativo;
- Desenvolver competências de produção de texto;
- Desenvolver a capacidade de interpretação de enunciados;

1.3. Estratégias Globais de intervenção

Ao longo da prática foram pensadas e aplicadas um conjunto de estratégias que contribuíssem para o sucesso dos objetivos gerais definidos (cf. Anexo B).

Deste modo, para o objetivo "Desenvolver competências de trabalho cooperativo", procurou-se promover atividades em que os discentes tivessem de trabalhar em pares ou em pequenos grupos, tentando sempre garantir a rotatividade desses mesmos grupos, pois considerou-se ser fundamental eles conseguirem trabalhar com qualquer colega, independentemente das afinidades que pudessem ter. Ademais, nas aulas de

Educação Física realizaram-se, essencialmente, aulas de jogos, com o intuito de promover ainda mais a cooperação e o trabalho de equipa. Por fim, garantiu-se a existência de momentos de reflexão, tanto por parte das professoras, como por parte dos alunos, sobre o funcionamento e organização dos grupos.

Para o objetivo "Desenvolver competências de produção de texto", as atividades planeadas incidiram na implementação de rotinas de escrita, de melhoria de textos, de promoção de leitura, de ditados a pares, de realização de cartazes, quer de cariz informativo, quer de cariz instrucional, da análise estatística de erros ortográficos e de atividades de caça ao erro. Todas as atividades pensadas tinham um cariz interdisciplinar, pois foram pensadas para interligar Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Física, essencialmente.

Por fim, para o último objetivo "Desenvolver a capacidade de interpretação de enunciados", pensou-se realizar e resolver enunciados elaborados pelos discentes, fazer a construção, interpretação e melhoria de textos instrucionais, criar momentos de partilha e reflexão das estratégias adotadas para a resolução dos problemas, e recorrer ao ensino exploratório, sobretudo à fase de apresentação da tarefa, para explorar o enunciado com os discentes.

1.4. Avaliação

Para realizar-se a avaliação do projeto de intervenção foi tida em consideração o feedback inicial da professora cooperante, bem como as informações recolhidas durante o período de observação. Durante o período de intervenção, optou-se por realizar-se uma avaliação formativa e contínua, tendo sido valorizadas as observações diretas, os trabalhos realizados pelos discentes nas várias atividades desenvolvidas e as grelhas de observação construídas.

Assim sendo, e como já foi referido, o plano de intervenção realizado para esta turma teve como principais objetivos desenvolver competências de trabalho cooperativo, desenvolver competências de produção textual, e desenvolver a capacidade de interpretação de enunciados de problemas. Para avaliar estes objetivos foi fundamental definir um conjunto de critérios de avaliação (cf. Avexo C).

Deste modo, importa analisar individualmente cada um dos objetivos, de forma a verificar a sua taxa de sucesso. Assim, e começando pelo primeiro objetivo "Desenvolver competências de trabalho cooperativo", é possível verificar através das várias planificações de aula que, durante a intervenção, existiu um grande cuidado em desenvolver trabalhos a pares ou em pequenos grupos, com o principal intuito de colmatar algumas dificuldades que foram identificadas durante o período de observação, relativamente ao trabalho cooperativo.

Após um breve levantamento de dados (cf. Anexo D a F) e, posteriormente, uma breve análise dos mesmos, verificou-se que, ao longo das várias aulas, os discentes foram avaliados em três dos quatro indicadores definidos para o primeiro objetivo. Deste modo, e tendo em conta os números obtidos, é possível afirmar que este objetivo teve uma taxa de sucesso de 58,41% (cf. Anexo D). Apesar de a taxa de sucesso não ser muito alta, considera-se que o objetivo foi muito bem conseguido, uma vez que em quase todas as aulas em que os discentes tiveram trabalhos de grupos e foram avaliados obtiveram uma avaliação muito positiva, entre os 70% e os 95%, na maioria. A percentagem final obtida deve-se, maioritariamente, ao facto de não terem sido registadas avaliações no indicador "Participa no concelho de turma e na gestão de conflitos", uma vez que face ao tempo disponível não se conseguiu implementar a rotina do concelho de turma. Apesar de se ter implementado a dinâmica de, no final de cada semana, se ler o diário de turma e falar um pouco sobre o mesmo, não se considera que tenha existido uma participação dos discentes que fosse ao encontro deste indicador de avaliação.

Relativamente ao segundo objetivo "Desenvolver competências de produção textual", a sua taxa de sucesso foi de 74,56% (cf. Anexo D), traduzindo-se no sucesso claro do objetivo. Ao longo das várias semanas, os discentes participaram em inúmeros momentos destinados à produção de texto e à melhoria dos mesmos. Assim, e analisando a tabela com o levantamento de dados (cf. Anexo F), é possível constatar que em várias aulas estiveram presentes os indicadores de avaliação referentes a este objetivo, tais como: Estrutura corretamente diferentes tipos de texto; utiliza corretamente sinais de pontuação e utiliza corretamente conectores. Este último indicador, juntamente com a estrutura correta dos textos, acabou por ser aquele que registou uma melhoria mais

significativa ao longo das várias semanas. Todavia, e apesar de a taxa de sucesso deste objetivo ser positiva, importa salientar que nem todos os indicadores foram identificados nas planificações ou avaliados, por não se aplicarem à atividade, ou por estarem já presentes implicitamente noutros indicadores. Os indicadores sem registo claro de dados foram: aplica parágrafos, usa maiúsculas e minúsculas e delimita a fronteira de palavras. Este último indicador não se registou de todo, uma vez que ao analisar-se os vários textos produzidos pelos discentes, percebeu-se que existia uma clara mobilização deste indicador. Assim, pode inferir-se que este indicador surgiu de forma inequívoca e incorreta durante o período de observação. Por outro lado, os outros dois indicadores, apesar de não terem um registo claro nas planificações, estiveram sempre presentes na avaliação das produções textuais, dado que o instrumento de avaliação utilizado foi a rubrica de avaliação definida pelos discentes (cf. Anexo G). Nesta rubrica de avaliação, estes indicadores acabam por estar presentes nos critérios de pontuação e parágrafos e na construção frásica. Posto isto, e apesar da falta de registos percentuais, ao analisar-se os níveis obtidos pelos discentes nas várias produções textuais consegue-se constatar o sucesso do objetivo, bem como as ligeiras melhorias evidenciadas por alguns dos alunos.

Por último, falta analisar a taxa de sucesso do terceiro objetivo "Desenvolver a capacidade de interpretação de enunciados de problemas". Ao analisar as planificações, verificou-se que ao longo das semanas apenas se colocou em três aulas o indicador de avaliação "Explica o seu raciocínio de forma clara". Porém, apesar de não existir registos nas planificações que vão ao encontro dos indicadores de avaliação definidos para este objetivo, não podemos afirmar que este não tenha sido trabalhado, uma vez que tal como nas produções textuais, também foi produzida uma rubrica de avaliação para a resolução de problemas (cf. Anexo H). Assim, pode verificar-se que os critérios selecionados pelos discentes, na parte da apropriação e execução, vão ao encontro dos indicadores de avaliação definidos para o objetivo do PI.

Para além disso, no desenrolar das várias semanas de intervenção, muitas das aulas tiveram presente a resolução de problemas. Tal facto, permite afirmar que foi com base na rubrica de avaliação e nas produções dos discentes que se procedeu à avaliação deste objetivo do PI. Deste modo, e tendo em conta os níveis alcançados pelos vários alunos

(cf. Anexo I), verifica-se um sucesso parcial do objetivo. Apesar do progresso evidenciado pelos discentes, persistem ainda algumas dificuldades no que diz respeito à resolução de problemas.

Em suma, e retomando a problemática inicial que guiou todo o período de intervenção, "Como desenvolver competências de produção textual e a capacidade de interpretação de problemas através trabalho cooperativo?", pode concluir-se que os objetivos definidos foram todos atingidos parcialmente, contribuindo assim diretamente para o sucesso da problemática, uma vez que no final da intervenção é possível detetar uma melhoria nas produções textuais e na resolução de problemas da maioria dos discentes, bem como uma postura diferente durante a realização dos trabalhos de grupos, mostrando-se muito mais colaborativos e empáticos com os colegas. Deste modo, vê-se que o trabalho colaborativo foi um excelente meio para o desenvolvimento de competências de produção textual e da capacidade de interpretação de problemas.

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

O presente capítulo tem como intuito apresentar e descrever, de forma sintética, a prática supervisionada do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Para isso, será feita uma breve descrição da instituição cooperante, das turmas, da problemática e dos seus objetivos e, por fim, da avaliação quer das aprendizagens quer do projeto de intervenção.

A recolha de todos os dados para a identificação da problemática e respetivos objetivos foi feita através de notas de campo, provenientes da observação direta das aulas, da análise documental e de algumas conversas informais com as professoras cooperantes e respetivos diretores de turma.

2.1. Caracterização do contexto

A escola sob a qual decorreu a prática supervisionada localiza-se no concelho de Lisboa e integra o Ensino Público fazendo parte do agrupamento de escolas da freguesia constituído apenas por escolas TEIP.

No que concerne à instituição propriamente dita, esta é composta por 652 alunos, sendo 293 do 2.º Ciclo e 359 do 3.º Ciclo.

De acordo com o atual Projeto Educativo (PE) da instituição (Agrupamento, 2020-2023), a principal missão do agrupamento assenta na promoção de uma educação de sucesso aliada à motivação, à adoção de estratégias inovadoras centradas no aluno e numa pedagogia diferenciada. Assim sendo, a escola tem o dever de proporcionar um ambiente cativante, de reflexão, de aprendizagem, mas acima de tudo de formação e integração para os futuros cidadãos ativos da sociedade.

A turma

No que diz respeito às turmas que foram atribuídas, de acordo com a caracterização fornecida pelo Diretor de Turma (DT), a turma do 5.º ano é composta por 26 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos de idade, à data de 15 de setembro de 2023.

Com base na observação direta das aulas, e após algumas conversas informais com as professoras cooperantes e titulares da turma, foi possível verificar que a turma apresenta um baixo rendimento e aproveitamento em todas as disciplinas, destacando as

suas dificuldades na leitura, escrita e interpretação de textos nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. Relativamente ao comportamento, o grupo, na sua maioria, é agitado, dispersa-se com facilidade, é bastante conversador, pouco participativo, e com um baixo ritmo de trabalho. A somar a isto, o grupo apresenta dificuldades em respeitar as regras de comunicação oral, sendo muito difícil aguardar a posse da palavra. Porém, é de notar o seu envolvimento em atividades que recorram às tecnologias.

A turma do 6.º ano é composta por 30 alunos, 18 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, à data de 15 de setembro de 2023.

No que se refere ao aproveitamento escolar, e com base nas observações e informações que foram dadas pelas professoras cooperantes das duas disciplinas, foi possível constatar que esta turma do 6º ano apresenta bastantes potencialidades. No seu todo, a turma apresenta um bom comportamento e postura na sala de aula facilitando o processo de aprendizagem. Para além disso, muitos alunos participam regularmente e de forma pertinente. Tendo em conta este cenário positivo, não foram identificadas fragilidades que prejudicassem o seu processo de aprendizagem. Contudo, foram detetadas algumas dificuldades na mobilização de competências histórico-geográficas, nomeadamente na análise e interpretação de mapas e na mobilização de competências de espírito crítico e criativo. Para além disso, também se verificou algumas dificuldades na seleção de informação para a elaboração de textos informativos.

2.2. Problemática e objetivos

Face às características de cada uma das turmas (Anexo J), foi fundamental criar objetivos distintos com base nas problemáticas identificadas, dado que as necessidades, também elas, eram díspares.

Assim sendo, para a turma do 5.º ano, foi formulada a seguinte problemática: Como promover a motivação e aprendizagens nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal através de recurso físicos e digitais?. Com base na problemática

formulada, foram criados dois objetivos gerais a desenvolver ao longo da prática, sendo estes:

- Desenvolver competências sociais dentro da sala de aula;
- Melhorar o interesse e a participação pelas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal;

Para a turma do 6.º ano, a problemática formulada foi: Como desenvolver competências histórico-geográficas através do ensino/aprendizagem da exposição e do desenvolvimento do pensamento crítico?. Para esta questão foram definidos três objetivos, sendo estes:

- Desenvolver competências de reflexão crítica sobre o mundo;
- Dominar estratégias de compreensão e análise de textos expositivos;
- Melhorar a análise e compreensão de fontes históricas;

2.3. Estratégias Globais de intervenção

Ao longo da prática, em qualquer uma das turmas anteriormente mencionadas, foram pensadas e aplicadas um conjunto de estratégias que contribuíssem para o sucesso dos objetivos gerais definidos (Anexo K).

Relativamente à turma do 5.º ano, para o objetivo "Desenvolver competências sociais dentro da sala de aula", as estratégias pensadas recaíram sobre a utilização de recursos físicos e digitais, bem como a realização de atividades de relaxamento. Para o segundo objetivo, "Melhorar a análise e compreensão de fontes históricas", foi pensado, uma vez mais, recorrer a recursos físicos e digitais, mas também realizar trabalhos em pequenos grupos e criar momentos de leitura de textos expositivos/fontes históricas.

Quanto ao 6.º ano, para o objetivo "Desenvolver competências de reflexão crítica sobre o mundo", pensou-se na realização de debates, trabalhos de pesquisa em pequenos grupos, análise de fontes históricas e na leitura e compreensão de textos expositivos. Já para o objetivo "Dominar estratégias de compreensão e análise de textos expositivos" pensou-se, uma vez mais, em proporcionar momentos de leitura e compreensão de textos

expositivos. Por fim, para o último objetivo "Melhorar a análise e compreensão de fontes históricas" definiu-se a realização de trabalhos de pesquisa em pequenos grupos e a análise de fontes históricas como estratégias a desenvolver durante a prática supervisionada.

2.4. Avaliação

Durante a intervenção, a avaliação, sobretudo a formativa, tornou-se numa das principais aliadas, uma vez que foi imprescindível para avaliar quer as aprendizagens dos alunos, quer os objetivos definidos e mencionados nos pontos acima. Para avaliar os objetivos foi definido um conjunto de critérios, bem como de instrumentos de avaliação (cf. Anexo L).

Quanto à turma do 5.º ano, considerando os objetivos gerais definidos à priori "Desenvolver competências sociais dentro da sala de aula" e "Melhorar o interesse e a participação pelas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal", e tendo em conta todos os instrumentos de avaliação utilizados, nomeadamente as grelhas de observação de participação e comportamento (cf. Anexo M), foi possível aferir o sucesso dos objetivos gerais. Ao longo das várias semanas de intervenção, foi notória a envolvência dos discentes nas várias atividades, bem como as participações regulares e pertinentes. Ademais, a motivação e envolvência dos discentes acabou por se refletir nos momentos de avaliação formativa e sumativa.

Outro fator importante foi a mudança radical de comportamentos, pois ao escrutinar-se a grelha de observação final de participação e comportamento verifica-se que a maioria dos discentes mostrou ter uma postura bastante adequada dentro da sala de aula, o que por vezes não acontecia com as professoras cooperantes.

Assim, e recuperando a problemática definida inicialmente "Como promover a motivação e aprendizagens nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal através de recurso físicos e digitais?" é possível afirmar que os objetivos definidos permitiram o sucesso da problemática, uma vez que os recursos digitais se tornaram verdadeiros aliados ao longo de toda a intervenção, garantindo o interesse e motivação dos discentes em todas as aulas. Ademais, ao longo das aulas, verificou-se uma

evolução estrondosa relativamente às competências sociais, pois estando os alunos envolvidos e motivados deixam de existir motivos para casos de indisciplina.

Por outro lado, a turma do 6.º ano também registou um progresso bastante positivo relativamente aos objetivos estipulados. No final da intervenção verificou-se a evolução dos discentes na análise de fontes históricas, na realização de textos informativos e na mobilização de competências de espírito crítico e criativo.

Ao analisar-se as taxas de sucesso dos objetivos (cf. Anexo N) pode apurar-se que todos estes obtiveram uma taxa positiva, situando-se entre os 69% e os 74%. Deste modo, pode-se inferir que as estratégias desenvolvidas ao longo das várias aulas contribuíram, em muito, para o sucesso de todos estes objetivos. Contudo, é importante realçar as características da turma, uma vez que se trata de uma turma bastante aplicada e com um comportamento incomum.

Apesar de ter sido possível obter dados percentuais sobre o sucesso dos objetivos gerais, existiram alguns indicadores de avaliação que não foram considerados para a elaboração das grelhas de avaliação individual dos objetivos, por estarem implícitos noutros indicadores. Ademais, existiram indicadores que apesar de não constarem nas planificações, foram avaliados através de grelhas de observação (cf. Anexo O).

Em síntese, e recuperando a problemática inicial, "Como desenvolver competências histórico-geográficas através do ensino/aprendizagem da exposição e do desenvolvimento do pensamento crítico?", constata-se que os resultados positivos, registados em todos os objetivos contribuíram para o sucesso da problemática, nomeadamente para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas, pensamento crítico e elaboração de textos expositivos. Desta forma, é possível concluir que todas as decisões tomadas ao longo do período de intervenção foram ao encontro da problemática inicial baseada nas fragilidades da turma.

3. Análise crítica da Prática ocorrida em ambos os Ciclos

|' '' ' | ' ''

A formação inicial de professores contempla a possibilidade de realizar estágios curriculares, de prática de ensino supervisionado em 1.º e 2.º CEB.

Silva e Alves (2014) afirmam que as escolas são uma fonte de conhecimento para qualquer estagiário

> visto que nesse espaço que o estudante pode exercer diversos papéis, que podem vim [*sic*] a contribuir com a sua perspectiva [*sic*] educacional como futuro professor, favorecendo a aquisição de novos conhecimentos, sendo, portanto, um local onde ele poderá também compartilhar saberes (p. 3).

Assim, e tendo em conta Melo, Adams e Nunes (2021), os estágios curriculares são um espaço que permite ao estagiário relacionar a teoria com a prática, bem como observar diferentes práticas pedagógicas e refletir sobre as mesmas, pois caso contrário tornar-se-ia difícil promover reflexões quando não existem experiências reais.

Posto isto, e uma vez que nos capítulos anteriores se procedeu a uma descrição sintética das práticas pedagógicas desenvolvidas quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB, torna-se imperativo fazer uma breve comparação reflexiva sobre estes dois estágios curriculares. Para isso, serão abordados alguns pontos, tais como: (i) o desenvolvimento e respetivas competências esperados dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem: processo de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica e, por fim, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Os contextos da prática supervisionada no 1.º CEB e no 2.º CEB foram totalmente distintos, uma vez que no 2.º CEB a escola era uma escola TEIP, enquanto no 1.º CEB a escola estava inserida num contexto até bastante favorecido. Assim, os projetos de intervenção realizados tiveram focos distintos, dado que era fundamental atender às necessidades de cada uma das turmas de forma diferenciada.

Os projetos de intervenção, e toda a intervenção pedagógica realizada, nas turmas do 4.º e 6.º ano, estiveram mais dirigidos para o desenvolvimento de competências de escrita, mas também de interpretação de enunciados matemáticos, no caso do 4.º ano. Por

outro lado, a turma do 5.º ano, dadas as suas características, teve um projeto de intervenção mais direcionado para as competências sociais, bem como para a motivação no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, e de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), (Martins et al., 2017) considera-se que, no caso do 4.º e 6.º ano, foram promovidas, essencialmente, competências científicas dentro da linguagem e texto, pensamento crítico e pensamento criativo, informação e comunicação e, por último, raciocínio e resolução de problemas. No entanto, apesar de não ser o foco da intervenção, uma vez que os alunos, de alguma forma, já as mobilizavam no seu dia a dia, as atividades desenvolvidas procuraram sempre promover também competências sociais, como a relação com os pares, a consciencialização e adoção de práticas responsáveis no dia a dia e o desenvolvimento pessoal e autonomia. A intervenção na turma do 5.º ano teve como principal foco o desenvolvimento de competências sociais, como o "relacionamento interpessoal, o pensamento crítico e criativo e o desenvolvimento pessoal e autonomia" (Martins et al., 2017 p. 17).

Posto isto, importa salientar que a promoção de todas estas competências teve como principal intuito contribuir para a formação de cidadãos ativos e responsáveis pelo meio em que vivem, munindo-os de capacidades e competências fundamentais para a sua intervenção no meio envolvente. Martins et al. (2017), através do PASEO, reforçam a abordagem destas competências na educação, dado que permite desenvolver nos alunos

> valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (p.10).

Relativamente aos processos de ensino e aprendizagem, mais uma vez, estes também foram distintos e adaptados ao contexto. É do conhecimento geral, o papel ativo que o aluno deve ter no seu processo de ensino e aprendizagem, pois só assim se está a garantir a promoção de aprendizagens significativas e baseadas nos interesses dos alunos. Segundo Trindade e Cosme (2010) citado por Cosme et al. (2021) "(…) é atribuído às

crianças e jovens o lugar centro no ato educativo, remetendo o professor para uma ação meramente instrumentos" (p. 17). Contudo, isto nem sempre é totalmente possível e, por vezes, é necessário adaptar a nossa prática e método de ensino aos alunos que temos à frente.

Tanto no contexto de 1.º CEB, como na turma do 6.º ano, procurou-se que as atividades desenvolvidas permitissem ao aluno ter um papel central na sua aprendizagem, através de descobertas e partilhas de conhecimentos. Nestas duas turmas, foi possível criar momentos de reflexão e partilha, mas sobretudo de descobertas contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos. Para além disso, procurou-se sempre trazer as vivências dos discentes para dentro da sala de aula, para que fosse possível aproximar a escola ao seu meio.

Não obstante, na turma do 5.º ano, o método de ensino foi mais orientado pelo professor, por se tratar de uma turma mais complicada, a nível comportamental e de aproveitamento. Porém, tornou-se fulcral recorrer aos seus interesses para criar atividades que os motivasse e envolvesse, ao mesmo tempo em que se estava a promover a aquisição de novos conhecimentos. A maioria das atividades passou pelo recurso a ferramentas digitais (Kahoot, Plickers, Genially, entre outros), a jogos e a pequenos trabalhos de grupo por serem atividades do interesse de todos.

Para além das estratégias utilizadas dentro da sala de aula, importa ressalvar outras práticas pedagógicas fundamentais para o bom ambiente educativo, nomeadamente a diferenciação pedagógica. A diferenciação pedagógica é algo fundamental na prática de qualquer docente, pois é uma estratégia que tem como principal intuito garantir a aprendizagem de todos os alunos, respeitando os seus ritmos de trabalho, bem como as suas dificuldades. Assim, um professor deve munir-se de diferentes métodos e estratégias, de modo a garantir a aprendizagem de todos os envolvidos.

Assim, e apesar de existir o Decreto-Lei n.º 54/2018, considero que durante as minhas práticas não consegui atender a todas as necessidades das turmas e, por vezes, não respeitei o ritmo de trabalho de cada um. Enquanto no 1.º CEB, foi criado o Tempo de Estudo Autónomo para tentar colmatar um pouco a correria com que tudo era abordado,

no 2.º CEB este tempo não existiu estando todos os discentes sujeitos a "andar" consoante o ritmo da professora.

Desta forma, apesar dos métodos de ensino terem sido adaptados às turmas e de não ter existido uma grande diferenciação pedagógica, considero que em todas se efetuaram aprendizagens significativas, pois os interesses dos estudantes estiveram, na sua grande maioria, presentes dentro da sala de aula, mesmo na turma em que o ensino foi mais orientado pelo professor. Ademais, realço o feedback que fomos tendo ao longo de toda a intervenção e o entusiasmo que os discentes foram demonstrando aula após aula nas várias tarefas que foram sendo realizadas.

Relativamente à gestão do currículo, logo nos primeiros dias de estágio foi facultado pelas PC os conteúdos das Aprendizagens Essenciais que teriam de ser abordados ao longo da intervenção. Apesar dos conteúdos estarem praticamente pré-definidos, foi dada a liberdade de os organizarmos como quiséssemos e fizesse mais sentido para a turma. Assim, o que se procurou fazer foi relacionar os vários conteúdos das várias disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade, mas também com visitas de estudo, no caso do 1.º CEB.

No 2.º CEB este trabalho também foi feito, porém em menor escala, pois o facto de alterarmos a ordem dos conteúdos poderia criar alguma confusão aos discentes e não fazer tanto sentido, no caso da disciplina de História e Geografia de Portugal. Todavia, procurou-se sempre estabelecer relações entre conteúdos e vivências e sempre que possível com outras disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade.

No que diz respeito à relação pedagógica, esta é sem dúvida um fator fundamental em qualquer sala de aula. A relação entre professor-aluno é um aspeto que pode, em muito, contribuir para o bom funcionamento e gestão da sala de aula e assim ajudar no processo de ensino-aprendizagem (Aquino (1996) citado por Belotti & Faria, 2010).

Refletindo sobre os dois estágios, considero que a relação criada com os discentes foi bastante positiva e enriquecedora. Em qualquer um dos anos, os discentes demonstraram sempre um grande à vontade, sem nunca me faltarem ao respeito. Ao longo das aulas, houve espaço para brincar, conversar, mas também para aprender. Enquanto no

1.º CEB a relação criada com os alunos tornou-se muito mais afetiva, devido às idades, no 2.º CEB também existiu esta afetividade, mas em menor escala, pois desde cedo percebi que eram crianças com grandes carências afetivas, e que simples palavras ou gestos podiam mudar os seus comportamentos.

Por fim, mas não menos importante, falta abordar os processos de regulação e avaliação que foram utilizados ao longo de toda a prática pedagógica. A avaliação, na minha opinião, é um tema que está no centro dos debates educacionais, pois, atualmente, estamos perante uma progressão entre uso da avaliação sumativa para avaliação formativa.

A avaliação formativa constitui uma parte integrante e fundamental de qualquer processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao aluno, através do feedback do professor, reconhecer as suas aprendizagens, bem como as suas dificuldades. Por outro lado, o professor, através deste tipo de avaliação, também consegue perceber se as suas estratégias estão a ser adequadas, e onde é que deve investir mais (Silva & Lopes, 2015).

Durante o estágio curricular foi dada primazia à avaliação formativa, apesar de também terem existido momentos de avaliação sumativa, previamente exigidos pelas PC. Ao longo das semanas, existiu sempre a preocupação de dar feedback aos discentes de todos os seus trabalhos, de modo a fornecer-lhes ferramentas para trabalharem as suas dificuldades (avaliação para aprendizagem).

Na prática curricular do 1.º CEB, os momentos de avaliação sumativa ficaram ao encargo da PC, por exigência da mesma, uma vez que os testes teriam de ser iguais para todas as turmas do agrupamento. Todavia, durante as aulas existiu sempre um feedback aos discentes sobre o seu desempenho, nas mais variadas tarefas (avaliação formativa).

No 2.º CEB a prática foi muito idêntica, no entanto as avaliações sumativas também estiveram entregues às estagiárias. Durante a intervenção, existiram momentos diferenciados de avaliação formativa e em todos eles existiu um feedback por parte das professoras estagiárias.

Em síntese, a avaliação é uma parte fundamental das práticas pedagógicas e deve ser sempre adaptada ao contexto de cada instituição. Não obstante, deve existir uma

preferência pelas avaliações que contribuem para a regulação das aprendizagens por parte dos alunos, refiro-me às avaliações para e como aprendizagens, pois a meu ver, só através de um feedback de qualidade, por parte do professor, é que os alunos podem evoluir e assim regular os seus métodos de estudo, por exemplo. Para além disso, importa salientar a importância que a avaliação formativa tem na reflexão das práticas educativas, uma vez que fornece ao docente um conjunto de informações importantes sobre a eficácia das suas estratégias e métodos de ensino, tal como referido anteriormente.

Por fim, e enquanto estagiária considero que todas as decisões tomadas, durante os períodos de intervenção, tiveram como principal foco a munição dos discentes de um conjunto de competências sociais e científicas, adaptadas a cada contexto, de forma a garantir a formação de cidadãos ativos, responsáveis e interventivos na sociedade em que estão inseridos. Termino o meu percurso, enquanto estagiária, com a certeza de que marquei todas as turmas pela diferença, mas uma diferença positiva, e que deixei o meu cunho. Acredito que levei para aquelas escolas uma forma diferente de ver o ensino e que mostrei a cada aluno a importância de termos conhecimentos para conseguirmos viver numa sociedade que todos os dias aparece com novos problemas para resolver.

Parte II

4. Apresentação do estudo

O conceito de avaliação surge associado a diversas áreas, contudo é no mundo de educação que ganha maior relevância, uma vez que existe a ideia errada de que as avaliações dominam as escolas (Ferreira, 2007). Esta ideia apenas pôde ser concebida porque, ano após ano, os alunos estão sujeitos a inúmeras avaliações, a maioria delas sumativas e baseadas nos referenciais normativos, e porque é dado demasiado significado aos dados quantitativos delas resultantes (Ferreira, 2007).

A seleção do tema central desta investigação teve como principal motivação a vontade de contribuir para uma mudança no tipo de avaliações praticadas dentro das salas de aula, bem como perceber o seu contributo para a autorregulação das aprendizagens dos alunos. Esta motivação surgiu porque ao longo destes 5 anos, enquanto estudante do ensino superior, tive a oportunidade de fazer uma reflexão de todo o meu percurso enquanto estudante, relativamente ao tipo de avaliação a que estive sujeita, e compará-la com alguns autores especializados no tema da avaliação. Ademais, os estágios curriculares permitiram-me observar diferentes práticas, bem como diferentes formas de avaliar.

Durante o meu percurso escolar até ao 12.º ano, sempre estive sujeita a inúmeras avaliações sumativas que apenas me davam a conhecer dados quantitativos sobre o meu desempenho nas mesmas. Agora, enquanto futura professora, observo que o panorama da avaliação nas escolas sofreu algumas alterações, todavia ainda muito longe do desejado, pois ainda existe uma supremacia das avaliações sumativas. Com base na minha experiência, quer nos estágios curriculares quer no meu trabalho, observo que os professores de agora, recorrem a questões-aula para dizerem que fazem uma avaliação formativa. No entanto, essas questões-aula não passam de avaliações sumativas disfarçadas, uma vez que todas elas são classificadas de forma quantitativa, com ausência de feedback e surgem, normalmente, no final de unidades de conteúdo.

Outro fator que me fez querer aprofundar este tema, está relacionado com a minha experiência no estágio no 1.º CEB do 1.º ano de mestrado. Nesse estágio senti que uma das minhas principais dificuldades foi a avaliação dos discentes dentro da sala de aula, pois senti que durante as atividades não conseguia avaliar os alunos nem ter uma noção concreta das suas dificuldades. Nesse estágio, a avaliação praticada pelas professoras era

uma avaliação formativa, uma vez que o modelo praticado era o Movimento da Escola Moderna (MEM). No MEM recorre-se a fichas de verificação para avaliar os discentes. No entanto, essas fichas de verificação, que até podiam contribuir para eu ter uma maior noção das dificuldades da turma, não eram corrigidas por mim e, muitas vezes, nem estavam relacionadas com os conteúdos trabalhados. Deste modo, poderiam fornecer-me informações sobre o que os discentes saberiam ou não, mas não espelhavam o ponto de situação em que a turma estava em relação aos conteúdos abordados na altura.

No meu último estágio, também do 1.º CEB, mas no 2.º ano de mestrado, deparei-me com a existência de uma avaliação "formativa" com recurso a questões-aula. Estas questões-aula eram realizadas de forma surpresa e não integradas no momento de ensino-aprendizagem, ou seja, eram realizadas uma ou duas aulas após o término da unidade. Para além disso, o tipo de avaliação não fornecia quaisquer informações aos discentes, visto que apenas lhes era oferecido um autocolante com frases motivacionais. Apesar de os discentes terem acesso aos seus erros, em momento algum estes eram explicitados pela docente, apenas quando os alunos questionavam. Por outras palavras, os alunos conseguiam ver o que tinham errado, mas não sabiam ao certo o que tinham falhado, informação essa que, a meu ver, deveria ser explicitada através do *feedback* do professor.

Considerando este cenário, e uma vez que eu já tinha realizado pesquisas sobre a avaliação dentro da sala de aula, nomeadamente estratégias e os instrumentos possíveis de serem utilizados para promover autorregulação e melhoria das aprendizagens, propus-me a desenvolver uma investigação sobre as rubricas de avaliação, por considerar que têm inúmeras vantagens, tanto para os alunos como para os professores. Autores como Jenderman e Mateos (2015) identificam como principais vantagens o tempo curto de resposta, a promoção do pensamento crítico, a facilidade de comunicação com os outros, o aperfeiçoamento das técnicas de ensino, no caso do professor, e o *feedback* detalhado das produções dos discentes.

Definido o instrumento da avaliação formativa a implementar, era fundamental que o tema da presente investigação concorresse e contribuísse para colmatar algumas das fragilidades identificadas no PI. Assim, e após algumas conversas com a PC, mas também com os alunos, pois para mim era fundamental a intervenção direta dos mesmos,

definiu-se que as rubricas de avaliação se aplicariam à produção de textos e resolução de problemas por serem fragilidades identificadas, tanto pela PC, como por nós estagiárias, e também reconhecidas pelos discentes.

As rubricas de avaliação são um instrumento de avaliação formativa ou sumativa que consiste na elaboração de critérios e níveis que regulamentam os trabalhos dos alunos. Fernandes (2021) diz-nos que "a utilização de rubricas de avaliação constitui um procedimento bastante simples para apoiar a avaliação de uma grande diversidade de produções e desempenhos dos alunos" (p. 5).

A elaboração deste instrumento de avaliação deve ser feita pelo professor, juntamente com os discentes, através da definição dos critérios gerais que consideram ser fundamentais para avaliar os trabalhos realizados, bem como os respetivos descritores de desempenho. No final, devem ser definidos os níveis de desempenho, que devem apresentar características progressivas, tendo por referência os critérios e descritores definidos previamente (Fernandes, 2021).

Este tipo de instrumento de avaliação contribui ainda para o que está estipulado no artigo 24.º do Decreto-lei 55/2018 sobre a regulação da avaliação das aprendizagens, na medida em que privilegia a regulação das aprendizagens e fornece ao professor dados importantes a ter em conta na sua prática pedagógica, tal como consta nos seguintes pontos do decreto-lei acima referido

> 1 - A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.
>
> 2 - A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o

> desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.
>
> 5- A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação (Diário da República, 2018 p.10).

Por conseguinte, e de acordo com o citado nos parágrafos acima, referentes ao contexto em que o presente estudo surge, definiu-se a seguinte questão de investigação *De que forma as rubricas de avaliação podem promover competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 4.º ano?* A formulação da presente questão de investigação teve como principal intuito guiar o processo de pesquisa, mas também as várias decisões passíveis de serem tomadas ao longo de todo o período de intervenção.

Após a definição da problemática foi necessário definir um conjunto de subquestões que permitissem dar resposta à mesma, através da recolha e análise de dados. Assim, foram definidas as seguintes subquestões de investigação: (i) Que estratégias/competências de autorregulação existem na sala de aula? (ii) Que rubricas os alunos consideram importantes para a avaliação de tarefas em Português e Matemática? (iii) Que influência as rubricas definidas têm para a autorregulação do processo de ensino-aprendizagem?.

Ulteriormente, foi necessário definir um conjunto de objetivos específicos que permitissem o "acesso gradual e progressivo aos resultados finais" (Sousa & Baptista, 2011, p. 26). Assim, os objetivos específicos definidos foram: (i) Analisar as estratégias/competências de autorregulação que existem na sala de aula; (ii) Identificar as rubricas que os alunos considerem importantes nas disciplinas de português e matemática; (iii) Compreender as influências que as rubricas têm na autorregulação do processo de ensino-aprendizagem.

5. Fundamentação Teórica

5.1. A Avaliação

O conceito de avaliação tem sofrido algumas adaptações ao longo dos vários anos. O nome "avaliação" surge através da derivação do verbo avaliar, porém como podemos definir este verbo? Segundo Neves e Ferreira (2015), o verbo avaliar sugere um conjunto de ações tais como: "medir, verificar, reportar, descrever, compreender, formular juízos, aferir, melhorar, entre outros" (p.23).

Tendo em conta o dicionário Priberam (s.d), avaliar significa "determinar o valor de algo, compreender ou apreciar" (par.1-3) através da recolha de informação externa.

Quando falamos de avaliação, falamos da necessidade que o ser humano tem de quantificar ou qualificar algo relacionado com a sua vida, seja no campo profissional, seja no campo pessoal (Neves & Ferreira, 2015). Assim, podemos perceber que "a avaliação está intimamente articulada com a actividade [*sic*] humana e, como tal, a sua história parece ser também bastante antiga" (Hadji, 1989, citado por Lopes & Santos, 2016, p.11). Neves e Ferreira (2015) dizem-nos que a avaliação, tendo em conta alguns autores, exige a definição de objetivos, uma descrição isenta de juízos, uma formulação de juízos, uma combinação entre a descrição e formulação de juízos ou, por último, uma recolha de informação que contribua para a formulação de juízos ou tomada de decisões. Por outras palavras, avaliar consiste em recolher informação para que, a partir dessa recolha sejam formulados juízos e, posteriormente, tomadas decisões, sempre que estas sejam necessárias ou exigidas pelo contexto.

Sendo a avaliação um conceito tão subjetivo, interessa-nos concentrar na Avaliação Educacional, uma vez que é com base nesta que as escolas e os professores orientam as suas práticas pedagógicas. A Avaliação Educacional consiste na avaliação individual dos alunos tendo como principal objetivo o seu progresso (Pedrosa et al., s.d). James (2010) quando refere este tipo de avaliação salienta a sua individualidade e o seu cariz formativo, ao invés da necessidade de se padronizarem resultados e efetuarem comparações.

Outro autor, como por exemplo, Fernandes (2013) diz-nos também que a avaliação educacional "vem sendo considerada cada vez mais indispensável para

descrever, compreender e agir sobre uma grande variedade de problemas que afetam os sistemas educativos e formativos" (p.3). Porém, qualquer avaliação exige a comparação a alguma referência, pois só assim é possível verificar progressos ou recuos. Neste caso, e tendo em conta as opiniões de Neves e Ferreira (2015), as comparações podem seguir o referencial normativo, que significa a comparação do desempenho de um aluno a uma norma comum, que tem em conta o grupo em que o individuo se insere; o referencial criterial, em que o desempenho do aluno é comparado a um conjunto de critérios estabelecidos à priori; e, por fim, o referencial ipsativo que consiste na comparação do desempenho de um aluno num determinado momento ao desempenho do mesmo aluno em momentos anteriores, ou seja, a comparação é feita exclusivamente sob os vários trabalhos desenvolvidos pelo aluno não existindo quaisquer tipos de padrões externos.

Para além dos autores acima mencionados, também Ferraz et al. (1994) apresentam o referencial normativo e criterial como forma de aplicação da avaliação. Estes autores apresentam os critérios como "indicadores de sucesso ou mérito" (p.1) e a norma "como desempenho comparativo dos individuo num grupo, na realização da mesma tarefa" (p.1). As mesmas ideias são corroboradas por Meirieu (1992) citado por Ferraz et al. (1994) quando afirma que critérios são "elementos que permitem ao sujeito verificar que realizou bem a tarefa proposta e que o produto da sua actividade [*sic*] se ajusta às aprendizagens a realizar" (p.2). Já Landsheere (1979), citado por Ferraz et al. (1994), diz-nos que a norma "surge como um conjunto de regras colectivas [*sic*] ou comuns que servem de standarts na orientação da acção [*sic*] enquanto o critério assume "um modelo usado para uma comparação qualitativa" (p. 2).

Deste modo, é fundamental conhecer os princípios que devem estar subjacentes a qualquer tipo de avaliação. Neves e Ferreira (2015) apresentam-nos um conjunto de princípios fundamentais a qualquer prática avaliativa, sendo estes: (i) Princípio de Integração; (ii) Princípio da Positividade; (iii) Princípio da Diversificação; (iv) Princípio da Equidade; (v) Princípio da Adequação; (vi) Princípio da Transparência; (vii) Princípio da Credibilidade; (viii) Princípio da Exequibilidade; (ix) Princípio da Utilidade; (x) Princípio da Integridade. Estas duas autoras dizem ainda que o respeito por estes princípios permite garantir a eficácia, bem como a integridade exigida a este processo tão

complexo. Ademais uma avaliação bem realizada é uma excelente forma de promover quer a aprendizagem dos demais, quer a qualidade do ensino, neste contexto específico.

Depois de identificado o conceito de avaliação no contexto educativo, dos tipos de referenciais utilizados e dos princípios orientadores de uma boa prática avaliativa, importa perceber que tipo de avaliação pode ser praticada, dado que existem diferentes tipos para as mais variadas situações.

A avaliação educacional, ou seja, aquela que é praticada no mundo educativo pode ser externa ou interna, formal ou informal, contínua ou final e, por último, sumativa ou formativa (Pedrosa et al., s.d).

No que diz respeito à avaliação em sala de aula, que é o tipo de avaliação que nos interessa para este estudo, podemos ter três tipos de avaliação, tal como nos diz Pedrosa et al (s.d): a avaliação das aprendizagens, que geralmente está associada a uma avaliação final e sumativa; a avaliação como aprendizagem, que serve para os discentes identificarem as suas lacunas com o intuito de as melhorarem no futuro; e, por fim, a avaliação para a aprendizagem que está estreitamente ligada à avaliação formativa, visto que é expectável que o aluno através de feedback dado pelo docente consiga progredir e aperfeiçoar as suas aprendizagens.

Para este estudo iremos focar-nos na avaliação para as aprendizagens, que se insere na avaliação contínua e formativa, e apresenta como principal objetivo contribuir para a evolução do aluno através da autorregulação das suas aprendizagens. Este processo de autorregulação pode ser feito através de inúmeras técnicas de avaliação formativa, contudo focar-nos-emos nas rubricas de avaliação.

Mas o que distingue a avaliação formativa da avaliação sumativa? A avaliação sumativa é, em geral, a mais comum no ensino português. Neves e Ferreira (2015) consideram a avaliação sumativa como uma forma de fazer um balanço com base na interpretação dos dados recolhidos podendo ser feita no final dos períodos, no final dos ciclos ou até mesmo da escolaridade. Posteriormente, os resultados obtidos através desta forma de avaliação servem para informar os alunos da sua situação de aprendizagem, bem como os pais e a comunidade em geral. Também Pedrosa et al. (s.d) consideram que a

avaliação sumativa "tem como foco os resultados de um programa ou de um ciclo de aprendizagem" (p.27).

Por outro lado, a avaliação formativa, que tem vindo a ganhar cada vez mais força, consiste numa avaliação que tem como principal objetivo permitir ao aluno identificar as suas falhas durante o processo de aprendizagem tendo assim a oportunidade de as corrigir e progredir (Pedrosa et al., s.d). Segundo Leite e Fernandes (2002), a avaliação formativa surgiu dos ideais de Scriven (1964) que assentam em três grandes eixos, sendo estes: regular, reforçar e remediar. Assim, é possível perceber que a avaliação formativa, desde o seu aparecimento, procura desenvolver nos estudantes capacidades para estes autorregularem as suas aprendizagens e, posteriormente, remediarem ou melhorarem as suas fragilidades. O feedback é uma das técnicas mais utilizadas pelos docentes e desempenha um papel de reforço, sempre que é bem construído, pois permite ao aluno perceber as suas fragilidades e trabalhar mais nas mesmas. Tal afirmação é sustentada por Landsheere (1979), citado por Neves e Ferreira (2015), quando este diz que a avaliação formativa "faz parte integrante do processo educativo normal, devendo os "erros" ser considerados como momentos na resolução de um problema (…) e não como fraquezas passíveis de repreensão (…)" (p.42 e 43). Por outras palavras, este tipo de avaliação é visto como uma ferramenta a utilizar durante o processo de avaliação e não como um fim. As técnicas de avaliação formativa têm como principal objetivo dar a conhecer ao aluno as suas fragilidades, bem como dar-lhe a oportunidade de as melhorar, através de um processo de autorregulação movido por uma reflexão crítica face aos resultados/comentários obtidos.

Neves e Ferreira (2015) salientam ainda que

> A avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (p.43).

5.2. As rubricas de avaliação

As rubricas de avaliação são uma técnica de avaliação utilizadas para avaliar os discentes, quer de forma formativa quer de forma sumativa, garantindo, no caso da avaliação formativa, uma regulação dos discentes sobre as suas aprendizagens (Fernandes, 2021).

As rubricas de avaliação consistem em "esquemas explícitos para classificar produtos ou comportamentos, em categorias que variam ao longo de um contínuo" (Soares, s.d, citado por Biagiotti, 2005, p.2). Por outras palavras, as rubricas são ferramentas que permitem classificar comportamentos ou produtos, sendo compostas por diferentes níveis e critérios que apresentam uma tendência crescente (Biagiotti, 2005). Para Ludke (2003) citado por Biagiotti (2005) "as rubricas partem dos critérios estabelecidos especificamente para cada curso, programa ou tarefa a ser executada pelos alunos e estes eram avaliados em relação a esses critérios" (p.2).

Outro autor como Marcheti (2020) diz que as rubricas podem ser definidas como "(…) uma ferramenta de avaliação que define claramente as expectativas para o trabalho do discente enquanto padroniza e objetiva a função de correção do docente (…)" (p.16). Para além disso, o mesmo autor considera que as rubricas devem "(…) descrever quais desempenhos serão avaliados e especificar os critérios para avaliá-los." (p.16), ou seja, uma ferramenta que contém um conjunto de critérios, definidos, à priori, e que são possíveis de ser observados pelo professor, mas acima de tudo identificados e reconhecidos pelos alunos. Segundo Alves (2004), este tipo de ferramentas fornece ao aluno "uma regulação da atividade (…) que permite tomar consciência das dificuldades com que se depara no seu percurso (…) a fim de reconhecer e de corrigir os erros" (p.61).

Irles et al. (s.d) corrobora as ideias dos outros autores quando afirma que as rubricas têm a função de "evaluar las competências adquiridas por los estudantes de uma manera sistematizada y objetiva, y de proporcionar a los alumnos los cristerios de evaluación para regular su proprio proceso de aprendizaje (…)" (p.5). Assim, podemos perceber que as rubricas de avaliação podem ser utilizadas de uma forma formativa e com o objetivo de autorregular as aprendizagens, mas também como técnica para avaliar de forma sumativa, ou seja, como forma de balanço.

Tendo em conta tudo o que foi mencionado anteriormente, são claros os benefícios das rubricas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao estudante ter um claro autoconhecimento das suas aprendizagens. Contudo, a aplicação de rubricas varia consoante o tipo de atividade ou trabalho que queremos desenvolver (Biagiotti, 2005). Atualmente existem dois tipos de rubricas muito comuns nas escolas que são as rubricas holísticas e as rubricas analíticas.

As rubricas analíticas são aquelas em que os critérios surgem separadamente tendo, geralmente, uma cotação associada, para que no final seja possível obter uma classificação, se for o caso. No entanto, este tipo de rubricas acaba por permitir um feedback formativo, por parte do professor, bastante pormenorizado, uma vez que é possível recolher dados individuais para cada critério (Fernandes, 2021; Biagiotti, 2005). Por outro lado, e de acordo com os mesmos autores, as rubricas holísticas são aquelas em que os critérios se encontram todos relacionados e associados a um nível de desempenho. Neste tipo de rubricas, o feedback é muito menos pormenorizado, todavia permite uma avaliação muito mais rápida e fiável.

Considerando toda a informação acima e apesar das rubricas de avaliação apresentarem inúmeras vantagens, a aplicação das mesmas também está sujeita a algumas desvantagens, tal como apresenta Biagiotti (2005)

> o tempo consumido e a complexidade do seu desenvolvimento para que se tenha uma rubrica que seja capaz de retratar o que se deseja; a linguagem a ser utilizada de modo que seja clara para todos os alunos; a dificuldade do estabelecimento de critérios que definem o desempenho e a necessidade constante de revisões antes de reaplicações (p.9).

Outros autores como Khon (2006) e Wilson (2007) mencionados por Azmi Dandis (2014), defendem ainda que o uso das rubricas promove a padronização, dado que os critérios a ser definidos são iguais para todos os discentes, não contemplando respostas diferenciadoras.

5.3. Relação das rubricas e autorregulação das aprendizagens

Tal como mencionado anteriormente, a avaliação formativa promove a autorregulação das aprendizagens (Pedrosa et al., s.d). Quando falamos de autorregulação falamos da capacidade individual que cada aluno tem de gerir as suas aprendizagens através da remediação dos erros. Ou seja, através das rubricas de avaliação, por exemplo, o discente num determinado momento consegue perceber se adquiriu as aprendizagens previstas pelo docente e, caso não tenha acontecido, identificar o que lhe falta para adquirir essas aprendizagens na totalidade. Segundo a definição de Priberam (s,d) e tendo em conta o contexto em que a palavra surge, autorregulação surge associada à "verificação de regras feitos pela pessoa ou entidade que está a ser alvo de regulação naquele momento"(par. 3). A mesma ideia é defendida por Zimmerman (1989)

> In general, students can be described as self-regulated to the degree that they are metacognitively,' motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process. Such students personally initiate and direct their own efforts to acquire knowledge and skill rather than relying on teachers, parents, or other agents of instruction. To qualify specifically as self-regulated in my account, students* learning must involve the use of specified strategies to achieve academic goals on the basis of self-efficacy perceptions (p.1).

Deste modo, a escola é responsável por disponibilizar aos discentes ferramentas e estratégias para estes conseguirem refletir sobre as suas próprias aprendizagens e, mais tarde, sobre as várias situações a que estão sujeitos na sua vida. "Nesse sentido, a autorregulação da aprendizagem é vista como um requisito para a aprendizagem ao longo da vida, fazendo face à sociedade em constante mudança em que vivemos" (Piscalho & Veiga Simão, 2014 p.172).

Considerando os documentos oficiais que regulamentam o ensino e a avaliação em Portugal, é possível encontrar uma clara menção à promoção da autorregulação das aprendizagens ao longo do percurso académico. Segundo o PASEO, elaborado por Martins et al., (2017), nomeadamente na competência de "Desenvolvimento pessoal e autonomia" é expectável que os alunos desenvolvam competências de confiança,

autorregulação, motivação, espírito crítico e de iniciativa. Para isso, deverão, no fim da escolaridade obrigatória, ser 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" (p.23).

Face a estes critérios e fazendo um breve paralelismo com o tema abordar, as rubricas de avaliação fomentam desde cedo estas competências, pois para que o aluno evolua é necessário que seja crítico consigo mesmo, de modo a conseguir autorregular a sua aprendizagem.

Outro documento que também fala da importância da autorregulação nos processos avaliativos é o Decreto-Lei 55/2018, em particular o Artigo 24.º, que aborda a avaliação formativa como parte integradora do processo de avaliação dos alunos, levando à

> (…) definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (p.10).

Para que as rubricas de avaliação sejam boas ferramentas de autorregulação de aprendizagens é fundamental que sejam detalhadas, mas também que respeitem um conjunto de características, tais como serem objetivas, ou seja, que não deem grande espaço para subjetividades nem dúvidas, transparentes, permitindo aos alunos terem um conhecimento claro das competências que estão a ser avaliadas e claras, de modo que seja fácil a associação dos objetivos definidos às atividades a realizar (Biagiotti, 2005).

Deste modo, as rubricas podem facilitar em muito o trabalho do professor, uma vez que permitem ao aluno ter feedback das suas aprendizagens num curto espaço de tempo, ou seja, através do conhecimento sobre os critérios para o sucesso de uma atividade, o aluno consegue rapidamente perceber em que nível se encontra e, a partir daí,

regular a sua aprendizagem para chegar ao nível seguinte, se for o caso, mas também permitem ao docente ter uma visão clara das aprendizagens adquiridas ou não pelos estudantes, tal como nos diz Fernandes (2021), baseado nos estudos de Brookhart Chen (2015), quando afirma que "(…) as rubricas permitem obter informação de qualidade acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, melhorando os seus processos de autorregulação e os seus desempenhos escolares" (p.11). Ademais, existem outros autores como Jenderman e Mateos (2015) que dizem que o uso de rubricas efetivamente permite "tiempo corto de respuesta (…) a preparación de los estudantes para el uso detallado de la retroalimentacion (…) fomentar el pensamento crítico (…) facilitar la comunicación com otros e ayudar a perfeccionar las técnicas de enseñanza" (p.11).

Importa ainda realçar que o uso recorrente deste tipo de ferramentas pelo aluno potencia o desenvolvimento de competências sociais como a "metacognição, autorregulação, autocontrolo e a autoconfiança" (Silva & Lopes, 2015 p. 157), contribuindo assim para o seu sucesso académico.

Posto isto, é fácil perceber tudo aquilo que uma simples técnica de avaliação formativa pode fazer no sucesso escolar das crianças, quando bem utilizada, pois tal como já foi mencionado anteriormente, o simples conhecimento dos critérios de avaliação permite uma gestão individual e autónoma das aprendizagens, bem como um feedback rápido. Para além disso, este processo exige ao estudante um sentido crítico apurado sobre todo o seu trabalho e desempenho em determinado momento (Jenderman & Mateos, 2015). Contudo, o professor não deixa de ter um papel importantíssimo nas aprendizagens dos discentes continuando a ser indispensável o seu feedback, pois existem comentários que apenas o professor os pode dar, alguns deles até com o intuito de motivar os discentes.

Em suma, podemos concluir que as rubricas são uma importante técnica de avaliação que pode contribuir para o processo de autorregulação das aprendizagens dos alunos, uma vez que lhes dá ferramentas para que estes sejam críticos sobre todo o seu processo de aprendizagem e, consequentemente, consigam evoluir e colmatar sempre as suas fragilidades (Jenderman & Mateos, 2015). Assim, um dos principais objetivos é que os alunos tenham cada vez mais um papel ativo na sua aprendizagem, uma vez que segundo Piscalho e Veiga Simão (2014)

(…) A motivação para a autorregulação vai aumentando de acordo com as capacidades pessoais e o sucesso nessas áreas for crescendo. Atinge o seu pico quando a criança acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão (p.173).

6. Metodologia

No capítulo que se segue proceder-se-á à apresentação de todo o processo metodológico que contribuiu para a condução da investigação em análise, tendo em atenção a problemática e as questões de investigação definidas previamente. Desta forma, nas secções que se seguem far-se-á uma breve abordagem (i) às opções metodológicas, nomeadamente ao paradigma, à metodologia e ao desenho do estudo adotados; (ii) às técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados; (iii) à caracterização dos participantes do estudo e, por último, aos princípios éticos seguidos durante o processo investigativo.

6.1. Opções metodológicas

Para a definição do paradigma do estudo foi necessário atentar à questão de investigação definida - *De que forma as rubricas de avaliação podem promover competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 4.º ano?* - e, a partir da mesma, perceber, através das suas características, em que tipo de paradigma se inseria. Após uma breve análise, é possível afirmar que a investigação se localiza no paradigma interpretativo.

O paradigma interpretativo surge em contraste ao paradigma positivista e assenta em conceitos como a "compreensão, significado e ação" (Coutinho, 2011 p. 5). O mesmo autor diz que as questões sociais e educativas devem ter uma abordagem qualitativa, dado que existe uma vontade global em atribuir significados aos comportamentos que resultam da interação humana.

Esta perspetiva é corroborada por outros autores, como Cohen et al. (2018) quando afirmam que o "The interpretive paradigm, in contrast to its normative counterpart, is characterized by a concern for the individual" (p. 39). Desta maneira, os estudos que seguem o paradigma interpretativo devem ter como principal objetivo a compreensão do mundo através das pessoas, ou seja, o investigador deve tentar colocar-se no papel das mesmas para compreender e interpretar as suas ações atendendo sempre ao contexto (Cohen et al., 2018).

Posto isto, e analisando todo o processo investigativo é possível identificar as suas características interpretativas, uma vez que para a aplicação das rubricas de avaliação,

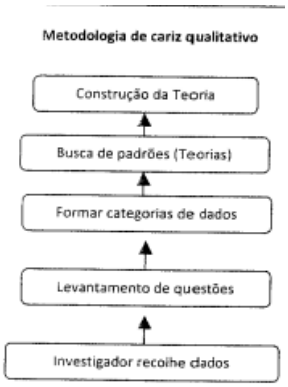
neste contexto específico, foi necessária uma análise prévia do investigador, acerca das características dos discentes, pois só através da interpretação desses dados é que foi possível perceber se as rubricas de avaliação poderiam ser ou não um instrumento de avaliação adequado à turma. Ademais, e de forma a responder ao objetivo central desta investigação procedeu-se à interpretação dos comportamentos dos discentes em vários momentos, das suas produções, mas também das interações sociais existentes com o intuito de se compreender as suas conceções sobre as rubricas e de que forma estas podem promover competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem.

Uma vez identificado o paradigma e atendendo às características do estudo, torna-se evidente o seu caráter qualitativo. Os estudos qualitativos são caracterizados pela compreensão de problemas através da análise de comportamentos, atitudes ou valores (Sousa & Baptista, 2011). Os mesmos autores referem ainda que estes tipos de investigações assumem características indutivas e descritivas, dado que o investigador formula conceitos, entendimentos e compreende fenómenos através da recolha de dados, partindo à posteriori para a pesquisa teórica. A parte descritiva surge associada à descrição dos dados através dos instrumentos utilizados. Outro aspeto a salientar é o facto de o investigador desempenhar um papel preponderante durante toda a recolha de dados, devendo ser sensível ao contexto (Sousa & Baptista, 2011).

Coutinho (2011) baseando-se no esquema de Creswell (1994) afirma que as metodologias qualitativas são indutivas, uma vez que o investigador parte da recolha de dados para a construção da teoria. Por outras palavras, a teoria vai surgindo de forma gradual, mas sempre após a recolha de dados empíricos. A figura que se segue mostra a sequência de procedimentos que o investigador faz aquando adota metodologias qualitativas.

Figura 1

O desenrolar de uma investigação quantitativa versus qualitativa (…)



Nota. Adaptado de Coutinho (2011, p.10).

Considerando a figura acima, e fazendo um paralelismo com a presente investigação, é possível identificar o cumprimento das várias etapas, uma vez que se partiu de uma recolha de dados de um contexto específico e, a partir dessa recolha, foi criada uma questão de investigação com um conjunto de subquestões subjacentes. Depois destas etapas, surgiu a categorização dos dados, visto que foi necessário organizar todas as informações recolhidas de acordo com os objetivos definidos. Por fim, fez-se uma comparação entre os dados recolhidos e as várias teorias já existentes sobre o tema central desta investigação. Desta forma, verifica-se o não cumprimento da última etapa "Construção de uma teoria", dado que nunca foi um objetivo desta investigação formular uma teoria, mas sim comparar os dados recolhidos às teorias existentes, face ao tempo e objetivo da investigação.

Em suma, e de acordo com os parágrafos anteriores, verifica-se o cariz qualitativo desta investigação, na medida em que a questão de investigação surgiu através da observação ativa e participante do investigador num determinado contexto. Para além disso, durante a investigação não se procurou a generalização dos dados, mas sim a identificação de causas contextuais para os comportamentos particulares observados (Coutinho, 2011).

Por fim, e considerando todas as características acima mencionadas, o desenho do estudo trata-se de uma investigação sobre a prática, baseada nos princípios da metodologia de investigação-ação. A metodologia de investigação-ação consiste na reflexão critica constante sobre a prática, com vista à resolução de problemas existentes através de ações que levem a mudanças (Coutinho et al., 2009). Desta maneira, é possível identificar dois objetivos, nomeadamente a investigação, ou seja, o aumento de conhecimentos que facilitem a compreensão de todos e a ação, isto é, a adoção de novas estratégias com o fim de se alcançar uma mudança. Desta forma, pode considerar-se que esta metodologia tem como finalidade melhorar práticas sociais e educativas na resolução de problemas reais aliados a teorias e fazendo dos educadores e respetivos participantes protagonistas de todo o processo (Coutinho et al., 2009).

A aplicação da investigação-ação passa por 4 etapas fundamentais, designadamente a observação, planificação, reflexão e ação. Estas etapas surgem de forma cíclica e exige a participação de todos os implicados (Sousa & Baptista, 2011). Além das etapas mencionadas, a metodologia de investigação-ação caracteriza-se por ser participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e, por último, auto-avaliativa (Coutinho et al., 2009).

Assim, e comparando as características mencionadas com a presente investigação, encontram-se alguns aspetos em comum, uma vez que o processo investigativo foi (i) participativo, ou seja, exigiu a participação de todos os intervenientes, inclusive a participação ativa do investigador; (ii) foi prático, pois existiu uma intervenção na realidade em estudo aliado a um campo teórico já existente; e (iii) foi auto-avaliativo, dado que se procedeu à avaliação do impacto que a implementação das rubricas de avaliação teve no grupo de alunos. Apesar das características em comum, esta investigação não pode ser considerada cíclica, porque não existiu a mudança do ambiente, nem crítica, visto que os participantes apesar de terem exposto a sua opinião, esta não surgiu como fator contributivo à transformação do ambiente ou dos envolventes (Coutinho et al., 2009).

Face ao supra-expendido, considera-se que este estudo se fica apenas pela investigação sobre a prática. Esta designação sustenta-se no facto de se ter realizado uma

investigação durante a prática envolvendo todos os intervenientes e partindo de uma questão de investigação definida (Ponte, 2008). Contudo face ao curto tempo de estágio torna-se impossível a parte da ação seguida da reflexão, ou seja, a parte em que são implementadas estratégias com vista a melhorar ou modificar o que não está tão bem e, posteriormente, se refletir sobre as mesmas com o intuito de se estar em constante avaliação das modificações realizadas.

6.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Após a elaboração do desenho do estudo, é importante definir um conjunto de técnicas e instrumentos que suportem toda a recolha de dados e, posteriormente a sua análise. Segundo Sousa e Baptista (2011) as técnicas de recolha de dados são um "conjunto de processos operativos que nos permite recolher dados empíricos que são uma parte fundamental do processo investigativo" (p.70). Coutinho (2011) baseado em Bisquerra (1989) afirma também que as técnicas são auxiliares que ajudam no percurso até ao conhecimento científico, ou seja, ajudam o investigador a recolher todas as informações importantes que contribuam para a sua investigação e, posteriormente, possibilitem a formulação de novos conhecimentos.

Desta forma, e uma vez que se trata de uma investigação de cariz qualitativo, procurou-se eleger um conjunto de técnicas que servissem os objetivos definidos e fornecessem um conjunto de dados importantes e significativos. Segundo as opiniões de Sousa e Baptista (2011) os estudos qualitativos recorrem a técnicas de recolha de dados baseadas sobretudo na análise de conteúdo, nomeadamente a entrevistas e observações participantes.

Atendendo aos autores citados e à presente investigação, a recolha de dados fez-se através de uma entrevista em grupo focal, da análise das produções dos alunos, da observação participante e, por fim, de conversas informais, quer com a professora cooperante, quer com os discentes. Relativamente aos instrumentos que acompanharam as técnicas selecionadas, para a entrevista em grupo focal elaborou-se um guião da entrevista (cf. Anexo P), para a observação participante recorreram-se a notas de campo (cf. Anexo Q) e grelhas de observação pontuais. Por último, para a análise das produções dos alunos elaboraram-se algumas grelhas com o registo dos níveis obtidos.

Tratando-se de uma investigação qualitativa e com o principal objetivo de compreender a relação entre as rubricas de avaliação e a autorregulação das aprendizagens, a observação surge como uma das técnicas primordiais de todo o processo, visto que permitiu o registo e análise de comportamentos, opiniões e perspetivas demonstradas pelos alunos ao longo do processo. "A observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local recolha desses mesmo (…)" (Sousa & Baptista, 2011 p.88). Para esta investigação, em particular, preferiu-se a observação participante, dado que toda a investigação decorreu no meio em que o investigador se inseria, ou seja, no decorrer do estágio curricular. Flick (2005) refere-se à observação participante como "um profundo mergulho na óptica [*sic*] de membro, mas também a influência sobre o observado, resultante dessa participação (…)" (p.3). Para o registo dos dados resultantes da observação procedeu-se à elaboração de notas de campo que consistem num "relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa (…)" (Bogdan e Biklen, 1994 p.1). Para além disto, os mesmos autores afirmam que as notas de campo permitem ao investigador acompanhar todo o desenvolvimento da sua investigação, uma vez que os registos detalhados do conteúdo observado e as reflexões sobre o mesmo facilitam a identificação de fatores que possam ser responsáveis por alterações na recolha de dados e, dessa forma, consciencializar o investigador sobre as influências que esses dados podem ter em si próprio.

Considerando o supracitado, e estabelecendo um paralelo com a presente investigação, as notas de campo foram um instrumento fundamental de recolha de dados, visto que permitiram registar os comportamentos/ações dos discentes em momentos distintos. Ademais, o registo descritivo e reflexivo, de alguns momentos mais relevantes do processo, facilitou a interpretação dos dados, por parte do investigador e um acompanhamento próximo de todo o processo investigativo. A somar ao já mencionado, além das notas de campo foram feitas grelhas de observação pontuais que permitiram o registo de dados de forma mais direta e objetiva, não beneficiando, no momento, de qualquer subjeção ou reflexão por parte do investigador.

A entrevista em grupo focal, fulcral para o presente, consiste numa discussão em grupo sobre um tema apresentado pelo investigador tendo como principal objetivo ajudar

o investigador a compreender o tópico de interesse, ou seja, o tópico sob a qual se está a investigar (Silva et al. , 2014). Para a preparação da entrevista, seguiram-se a opiniões de Silva et al., 2014 e de Sousa & Baptista, 2011 e elaborou-se um guião com um conjunto de perguntas abertas, partindo das mais gerais para as mais específicas, de modo que todas concorressem para os objetivos específicos definidos no início da investigação e que, consequentemente, dessem resposta à questão de investigação central. Ademais, e considerando Silva et al. (2014), o planeamento prévio das questões ajuda a garantir o foco do moderador na obtenção das respostas necessárias ao seu estudo, enquanto dá liberdade aos participantes de exporem a sua opinião sobre os vários temas a serem abordados.

Após a fase de planeamento e preparação, surge a fase de moderação, fase essa que corresponde à realização da entrevista (Silva et al.,2014). A aplicação de entrevista exigiu a escolha de uma sala sem barulho exterior, mas familiar aos discentes, pois era importante que todos se sentissem bastante à vontade com todo o processo. A realização da entrevista, propriamente dita, decorreu com os discentes sentados em círculo, para que todos nos pudéssemos ver e iniciou-se com uma breve apresentação do estudo, bem como informações relativas à confidencialidade e à liberdade de opiniões.

Posto isto, a realização da entrevista em grupo focal contribuiu em muito para esta investigação porque possibilitou obter informações concretas sobre o uso das rubricas de avaliação, mas também o seu contributo para a autorregulação das aprendizagens, segundo a perspetiva dos participantes. Para além disto, as respostas dos alunos vieram corroborar alguns dos dados já registados em algumas notas de campo, mas sobretudo dar a conhecer as opiniões sobre a aplicação deste instrumento de avaliação e o impacto que o mesmo teve no processo de ensino-aprendizagem.

Por último, o recurso às produções dos discentes para a análise das mesmas constituiu uma técnica crucial de recolha de dados, em virtude de permitir uma visão global do desempenho dos discentes ao longo das semanas, mas também de fornecer dados passíveis de serem comparados.

A análise das produções dos alunos insere-se na análise documental que consiste na procura de informações em documentos previamente selecionados e que contribuem para a compreensão dos temas a serem investigados (Junior et al, 2021). Silva e Baptista (2011) acrescentam ainda que a análise documental serve para corroborar informações já registadas ou descobrir novas e que são, por vezes, os únicos documentos em que existem objetivos, metas e princípios definidos à priori.

Em suma, podemos verificar que, para a recolha de dados, existiu uma escolha variada de técnicas que permitiu ao investigador recolher todos os seus dados, atendendo aos objetivos específicos definidos e com o intuito de dar resposta quer às subquestões de investigação, quer à questão de investigação principal. Assim, e considerando as opiniões de Sousa e Batista (2011), as técnicas de recolha de dados utilizadas permitiram a triangulação dos dados, uma vez que apesar de terem sido utilizadas diversas fontes, todas elas concorreram para os mesmos objetivos e questão de investigação. Além disso, a triangulação de dados permitiu não só uma melhor compreensão dos mesmos, como também resultados mais seguros, uma vez que o investigador não se baseou apenas numa técnica de recolha de dados, mas sim no confronto/complemento de várias. Importa apenas ressalvar que as técnicas escolhidas assentaram na recolha de dados qualitativos, face ao cariz do estudo, mas também ao principal objetivo desta investigação.

A tabela seguinte sintetiza as técnicas e os instrumentos utilizados para cada um dos objetivos específicos da presente investigação.

Tabela 1

Objetivos específicos, técnicas de recolha de dados e instrumentos

Objetivos específicos	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos
Analisar as estratégias/competências de autorregulação que existem na sala de aula.	Observação participante; Entrevista em grupo focal; Conversas informais;	Notas de campo; Guião da entrevista;
Identificar as rubricas que os alunos considerem importantes nas disciplinas de português e matemática	Observação participante; Conversas informais;	Notas de campo;

Compreender as influências que as rubricas têm na autorregulação do processo de ensino-aprendizagem	Entrevista em grupo focal; Observação participante; Análise Produções dos discentes; Pesquisa teórica;	Guião da entrevista; Notas de campo; Grelha com registo dos níveis; Produções dos discentes; Grelha de observação (uso de rubricas).

Nota: *realizada pela autora*

6.3. Análise dos dados

A análise dos dados consiste na compilação de todos os dados recolhidos e, posteriormente, a seleção e examinação dos mesmos tendo em conta a sua validade, relevância, profundidade, extensão e clareza (Sousa & Baptista, 2011). Assim, e após a recolha de todos os dados, foi necessário fazer uma breve seleção dos mesmos de forma a garantir a resposta a todos os objetivos, bem como à questão de investigação central. Durante o processo de examinação e interpretação dos dados deu-se primazia à técnica de análise de conteúdo, uma vez que se trata de um estudo qualitativo, ou seja, as técnicas de recolha de dados utilizadas são também todas elas qualitativas.

A análise de conteúdo consiste na examinação de todo o conteúdo recolhido através dos instrumentos de recolha de dados sendo necessária a categorização do mesmo. Assim, e segundo Esteves (2006) considera-se que a categorização feita para esta investigação seguiu um procedimento fechado, uma vez que as categorias se basearam nos objetivos definidos, à priori, mas também em alguma pesquisa teórica feita ainda numa fase inicial, colocando assim de lado a categorização indutiva, isto é, a categorização feita a partir das respostas dos participantes.

Desta forma, para a análise de conteúdo das notas de campo e da transcrição da entrevista em grupo focal seguiram-se três etapas, sendo estas a (i) pré-análise, (ii) a exploração do material e o (iii) tratamento de dados (Bardin, 1977). A primeira etapa, (i) pré-análise, consistiu na organização de todos os dados recolhidos e, posteriormente, a seleção dos mesmos tendo em conta os objetivos orientadores de toda a investigação. Após a definição dos documentos a utilizar, procedeu-se a uma leitura de todos eles. A segunda etapa, (ii) exploração do material, consistiu na codificação dos dados, ou seja, na associação dos dados recolhidos com os objetivos definidos, à priori. Para isso, foi elaborada uma tabela (cf. Anexo R) em que se apresentam os objetivos definidos

(categorias), as subcategorias, resultantes da desconstrução dos objetivos, e as respetivas unidades de registo. Concluída esta etapa, considera-se que a categorização realizada foi bastante simples, uma vez que a associação das informações recolhidas a cada um dos objetivos era muito clara e direta. Por último procedeu-se ao (iii) tratamento dos dados, momento em que se apresentaram e interpretaram os dados, considerando os objetivos definidos inicialmente.

Relativamente à análise das produções dos alunos esta foi feita tendo em conta os critérios definidos aquando da elaboração das rubricas. Assim, a análise feita às produções textuais procurou identificar a presença de alguns critérios, tais como: o tema (quando aplicável), a estrutura, os parágrafos e pontuação, a construção frásica, o vocabulário e a ortografia. Após a identificação ou não da presença destes critérios avaliou-se o nível em que o discente se encontrava tendo em conta os descritores de desempenho definidos. Na fase final, foi feita uma comparação entre a 1.ª e a última produção textual, com o intuito de se verificarem eventuais melhorias. Por outro lado, para analisar a resolução de problemas consideraram-se também os critérios definidos na rubrica de avaliação, sendo estes: a seleção e interpretação de informação, seleção e aplicação da estratégia, a solução e a ortografia. Depois de identificada a presença ou não destes critérios nas resoluções dos discentes, procedeu-se à análise dos mesmos tendo em conta os descritores de desempenho definidos. No final do processo investigativo, também se comparou a 1.º com a última resolução, com o objetivo de se analisar a evolução do aluno.

Por último, para as grelhas de observação, que retratam o uso das rubricas durante as atividades de produção textual e resolução de problemas, procedeu-se a uma análise estatística dos comportamentos adotados pelos participantes.

Em suma, é possível verificar que a triangulação dos dados incluídos nas notas de campo e na transcrição da entrevista contribuíram para a obtenção das respostas necessárias para cada um dos objetivos. Contudo, para o último objetivo foi ainda necessário fazer a triangulação das informações contidas nas notas de campo e entrevista, com a análise das produções dos discentes e grelhas de observação. Posteriormente, esta informação ainda foi confrontada com a pesquisa teórica realizada. Desta forma, a

triangulação das diferentes fontes de recolha de dados permitiram dar resposta aos objetivos definidos e, consequentemente à questão de investigação central.

6.4. Caracterização dos participantes em estudo

A presente investigação desenvolveu-se no contexto de estágio de Prática de Ensino Supervisionada, com uma turma do 4.º ano, inserido na unidade curricular de PES II do 2.º ano de mestrado.

A turma em questão, é constituída por 20 alunos, 10 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Apesar de a discussão, elaboração e aplicação das rubricas ter envolvido 19 dos 20 elementos da turma, para a presente investigação foram selecionados apenas 7 alunos. A escolha dos participantes procurou que os discentes selecionados contribuíssem para os objetivos da investigação, isto é, que apresentassem características que permitissem uma recolha de dados diversificada e com opiniões estruturadas. Assim sendo, foram selecionados 7 participantes, um rapaz e seis raparigas com diferentes níveis de aprendizagem quer na resolução de problemas, quer nas produções textuais. Ou seja, o grupo de alunos selecionado representa uma amostra variada da turma, uma vez que é constituído por alunos com dificuldades ou em português ou em matemática ou até mesmo em ambos, mas também por alunos que apresentam menos dificuldades nas áreas acima mencionadas. Apesar destas características foi ainda tido em conta o espírito crítico e a postura face aos feedbacks dados. Por outras palavras, os discentes selecionados tinham em comum um elevado sentido crítico face aos seus trabalhos, mostrando-se exigentes consigo mesmos e recetivos a feedbacks externos para poderem melhorar ainda mais os seus trabalhos.

No que concerne às aprendizagens, os participantes demonstram interesse pelos vários conteúdos, mostrando-se bastante motivados ao longo das atividades, assim como participativos e envolvidos. Para além disso, a amostra selecionada demonstra conhecer bem as regras de sala de aula, respeitando-as sempre, bem como as rotinas existentes.

No que diz respeito às rubricas de avaliação, os discentes não tinham conhecimento desta metodologia de avaliação, no entanto considerei que o seu elevado sentido critico e vontade de superação pudessem ser fatores determinantes para o sucesso do uso das mesmas. A aplicação das rubricas apenas em produções textuais e resolução

de problemas baseou-se, essencialmente, nas principais fragilidades identificadas por todos os envolventes e no curto espaço de tempo disponibilizado para desenvolver a investigação. Ademais, o tempo reduzido para a recolha de dados exigia que fossem selecionados domínios que fossem recorrentes dentro da sala de aula, de modo a dar-se continuidade ao trabalho já existente, porém com ligeiras alterações. A somar a isto, o facto de ser um instrumento de avaliação desconhecido para os discentes era importante introduzi-lo de forma gradual e não em muitas áreas curriculares ao mesmo tempo.

6.5. Princípios éticos

A realização de qualquer investigação deve ter sempre em consideração um conjunto de princípios éticos a seguir. Como tal, para esta investigação recorreu-se à Carta Ética (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [SPCE], (2020) de modo a garantir o cumprimento de todos os princípios. Assim, e de acordo com o documento mencionado, o primeiro princípio ético a ter em conta foi a relação entre o investigador e os participantes, sendo esta bastante leve, mas sempre assente no respeito, na empatia e na entreajuda.

O segundo princípio ético a ter em conta foi o consentimento informado de todos os participantes. Para tal, e apesar do a presente investigação ter sido apresentada aos discentes e à professora cooperante, foi elaborado um documento de consentimento informado (cf. Anexo T), que foi devidamente enviado aos pais, em que se procedeu a uma breve apresentação de toda a investigação e, posteriormente, à garantia do anonimato de todas as crianças, bem como da sua integridade e tratamento caso o presente documento não fosse consentido ou existisse uma desistência, à posteriori.

7. Apresentação e discussão de resultados

No capítulo que se segue proceder-se-á à apresentação e discussão dos resultados da investigação, correspondendo "à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados" (Sousa & Baptista, 2011 p.106), tendo em consideração as questões de investigação definidas inicialmente: (i) Que estratégias/competências de autorregulação existem na sala de aula? (ii) Que rubricas os alunos consideram importantes para a avaliação de tarefas em Português e Matemática? (iii) Que influências as rubricas definidas têm para a autorregulação do processo de ensino-aprendizagem?

Tal como mencionado na apresentação do estudo, a escolha das rubricas de avaliação a utilizar tiveram o contributo dos discentes, juntamente com a investigadora e a professora cooperante. Antes de se definirem as áreas curriculares a aplicar as rubricas, foi importante perceber em que áreas os discentes apresentavam mais dificuldades e, posteriormente, em que domínio gostariam de estabelecer os critérios de avaliação e os respetivos descritores de desempenho. Durante esta discussão inicial (cf. Anexo Q- nota de campo 1), foi explicado aos discentes que seria introduzido um novo instrumento de avaliação, contudo era necessário definirmos em que áreas, bem como os critérios de avaliação, uma vez que seriam eles próprios a defini-los. Depois de uma pequena conversa, foi consensual que as rubricas de avaliação seriam aplicadas nas disciplinas de português e matemática, nomeadamente nas produções textuais e resolução de problemas, por serem domínios em que os discentes tinham algumas dúvidas em realizar, mas também em perceber o que era um bom texto e uma boa resolução de problemas. No decorrer desta conversa verificou-se um envolvimento e interesse global por parte dos discentes, através das suas participações regulares e pertinentes, considerando-se assim que estavam reunidas as condições para a implementação deste instrumento de avaliação.

7.1. Identificação das estratégias/competências de autorregulação

Para se identificar as estratégias/competências de autorregulação existentes dentro da sala de aula procedeu-se à realização de algumas questões durante a entrevista em grupo focal aos alunos (cf. Anexo S), e à PC.

Durante a conversa com a professora cooperante, esta mencionou que antes da chegada das estagiárias, as estratégias de autorregulação que existiam estavam relacionadas tanto com o comportamento, como com as aprendizagens (cf. Anexo Q – Nota de campo 6). No que diz respeito ao comportamento, a professora mencionou a existência de um semáforo de regulação de comportamentos, que tinha sido sugerido pelos discentes no ano anterior. Neste semáforo, os alunos autoavaliavam o seu comportamento ao longo do dia e posicionavam-se numa das três cores definidas (verde, vermelho e amarelo). Após este momento, a professora dizia se concordava ou não e procedia-se ao registo na tabela afixada em baixo. Outra estratégia de autorregulação de comportamentos mencionada foi a existência de uma caixa onde cada aluno podia expor situações menos positivas, para que depois fossem discutidas em turma. Por opção da professora, esta discussão acontecia ou na oferta complementar, caso fossem assuntos extremamente graves e que necessitassem de um trabalho em maior profundidade, ou durante o intervalo.

Em relação às aprendizagens, a professora cooperante mencionou a realização de questões-aula e questionamentos orais ao longo das aulas. Para cada uma das estratégias era dado um autocolante com frases motivacionais e de acordo com os resultados obtidos pelos discentes. Esta estratégia foi também mencionada pelos discentes durante a entrevista, contudo estes mencionaram o facto de os autocolantes darem um feedback curto e menos pormenorizado, tal como mostra o excerto seguinte (cf. Anexo S):

Investigador: Então, que tipo de feedback era dado aos vossos trabalhos pela vossa professora?

M: A professora nas questões aula mete autocolantes que dizem "Continua a esforçar-te", "Estás num excelente caminho".

Investigador: A professora utiliza então autocolante de feedback é isso?

Alunos: Sim.

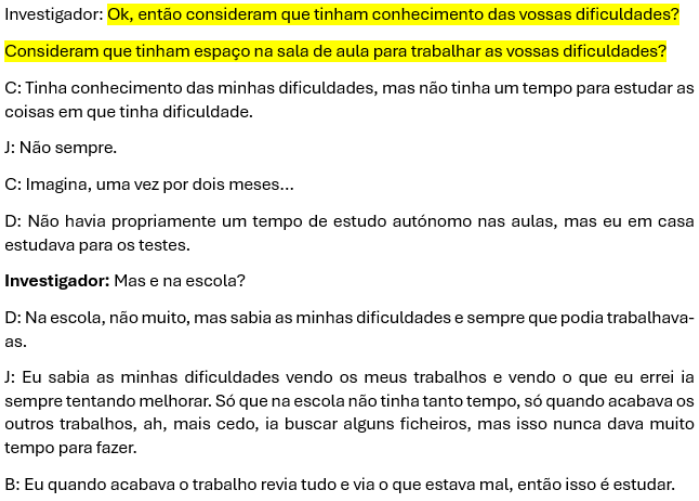
D: Mas um feedback curto, o das rubricas era mais.

C: Eu percebi mais o vosso feedback e as rubricas do que o da professora

J: Sim porque o da professora era mais resumido.

Associada a esta questão das estratégias de autorregulação de aprendizagens, os discentes mencionaram também o facto de não existir momentos na sala de aula para trabalharem as suas dificuldades de forma individual, contudo mencionaram saber

algumas delas através da observação dos seus erros, deixando claro que estas não eram propriamente explicitadas (cf. Anexo S).



Investigador: Ok, então consideram que tinham conhecimento das vossas dificuldades?

Consideram que tinham espaço na sala de aula para trabalhar as vossas dificuldades?

C: Tinha conhecimento das minhas dificuldades, mas não tinha um tempo para estudar as coisas em que tinha dificuldade.

J: Não sempre.

C: Imagina, uma vez por dois meses...

D: Não havia propriamente um tempo de estudo autónomo nas aulas, mas eu em casa estudava para os testes.

Investigador: Mas e na escola?

D: Na escola, não muito, mas sabia as minhas dificuldades e sempre que podia trabalhava-as.

J: Eu sabia as minhas dificuldades vendo os meus trabalhos e vendo o que eu errei ia sempre tentando melhorar. Só que na escola não tinha tanto tempo, só quando acabava os outros trabalhos, ah, mais cedo, ia buscar alguns ficheiros, mas isso nunca dava muito tempo para fazer.

B: Eu quando acabava o trabalho revia tudo e via o que estava mal, então isso é estudar.

A análise de conteúdo à entrevista e das notas de campo, referentes à conversa informal com a PC, foram essenciais para a identificação e compreensão das estratégias de autorregulação existentes dentro da sala de aula antes da chegada das estagiárias, bem como o reconhecimento das dificuldades pelos discentes e a existência de momentos para que estas fossem trabalhadas. Em síntese, as técnicas de recolha de dados supracitadas permitiram perceber que, antes da chegada das estagiárias, as estratégias de autorregulação existentes, relativamente às aprendizagens, eram a partir do feedback curto dado às questões-aula e questionamentos orais, através de autocolantes motivacionais, e que o conhecimento que os alunos tinham das suas dificuldades era com base no que reconheciam ter errado. Para além disso, foi ainda possível identificar a ausência de momentos de trabalho individual centrado nas suas fragilidades. Quanto ao comportamento, foi identificado pela professora cooperante a existência do semáforo de comportamento e de uma caixa para que os discentes pudessem expor situações menos positivas que tinham acontecido.

7.2. Identificação e criação das rubricas de avaliação a utilizar

Após a identificação deste ponto e dado o feedback fornecido pela professora, nos momentos considerados de avaliação formativa, surgiu a hipótese de se implementarem rubricas de avaliação nos domínios em que os discentes apresentassem maiores dificuldades. Soares (s.d) citado por Biagiotti, (2005) define as rubricas como "esquemas explícitos para classificar produtos ou comportamentos, em categorias que variam ao longo de um contínuo" (p.2). À priori, as principais dificuldades identificadas pelas estagiárias e confirmadas pela PC estavam relacionadas com a produção textual e a interpretação de enunciados matemáticos. Contudo, para que este processo não se tornasse passivo e porque acredito que os bons resultados surgem " (…) quando a criança acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão" (Piscalho &Veiga Simão, 2014 p.173), optou-se por se realizar uma pequena conversa, em grande grupo, para que os discentes identificassem as áreas em que tinham maiores dificuldades (cf. Anexo Q – Nota de campo 1). Durante a conversa, e após um debate que contou com a colaboração de todos os discentes, chegou-se à conclusão de que as rubricas de avaliação iriam incidir nas áreas curriculares de Português e de Matemática, nomeadamente nos domínios de produção textual e resolução de problemas por serem os domínios em que a maioria dos discentes apresentava mais dificuldades em realizar e em compreender o que era um bom texto, isto é um texto coerente, coeso, com diversidade de vocabulário e sem a presença de erros ortográficos, e uma boa resolução de problemas, ou seja, uma resolução organizada em que existisse a demonstração do raciocínio, a explicitação de todos os cálculos e uma resposta adequada. Esta decisão teve ainda a participação da professora cooperante, mas também da investigadora, uma vez que estas já tinham identificado estas duas grandes fragilidades na turma. Esta seleção para o uso das rubricas vai ao encontro das ideias apresentadas por Blass e Irala (2021) quando dizem que o uso de rubricas pode ser visto como uma forma de os discentes reconhecerem os seus erros e, assim, conseguirem corrigi-los.

Depois de definidos os domínios procedeu-se à definição dos níveis, critérios de avaliação e respetivos descritores de desempenho. (cf. Anexo Q – Nota de campo 2 e 4), uma vez que estes são parte integrante das rubricas, tal como nos diz Ludke (2003) citado

por Biagiotti (2005) quando afirma que "as rubricas partem dos critérios estabelecidos especificamente para cada curso, programa ou tarefa a ser executada pelos alunos e estes eram avaliados em relação a esses critérios" (p.2).

A definição de todos estes pontos foi feita em grande grupo, através da colaboração de todos os discentes e da própria investigadora. A rubrica de avaliação para a resolução de problemas foi a primeira a ser definida e discutida tendo sido identificados pelos discentes critérios como: o tipo de estratégia utilizada, a execução da estratégia, respostas completas, ortografia e seleção e interpretação da informação, tal como nos mostra o excerto de uma observação (cf. Anexo Q – Nota de Campo 2) seguinte:

MD: o tipo de estratégia que usamos… se é correta ou não.
Investigadora: Estás-te a referir se a estratégia é adequada ou não ao problema é isso?
MD: Sim, porque imagina se o problema pede uma conta de mais e nós fazemos de menos, não estamos a usar a estratégia certa…
Investigadora: Sim Sim tens toda a razão, estava apenas a perceber o critério que estavas a referir. A seleção da estratégia é sem dúvida importante para termos um problema correto. Mais.
D: Se resolvemos bem a estratégia ou não.
Investigadora: Boa, portanto se o resultado é correto ou não. Diz G.
G: As respostas completas, se damos respostas completas ou não.
Investigadora: okok, todos os problemas têm de ter sempre uma resposta e é importante que vocês tenham atenção à resposta que dão. Alguém quer dar mais sugestões?
Sim, IC.
IC: A ortografia
Investigadora: Porquê a ortografia num problema matemática?
IC: Porque nós damos muitos erros… e como temos de escrever a resposta não devemos dar erros.
Investigadora: Por esta é que não esperava… normalmente a ortografia não é avaliada em matemática, no entanto se vocês todos estão de acordo com a ortografia podemos colocar sim. Pode ser que deixem de dar erros ahahah
Portanto já temos o tipo de estratégia, a resolução certa, respostas completas e ortografia. Mais alguma coisa?
Sim P.

P: Se selecionamos os dados certos. Porque às vezes a professora dá-nos problemas com muita informação e nem sempre todos os dados são importantes.
D: Siiim a professora faz isso para nos enganar.
Investigadora: Não acredito que seja para vos enganar, mas sim porque vocês têm de saber selecionar e interpretar o problema que vos dão. Às vezes existe informação que não existe e vocês baralham-se logo todos. Portanto eu sugiro que seja interpretar e selecionar informação, porque ambos se completam. O que acham?
Alunos: Sim
J: O interpretar é o quê?
Investigadora: Então interpretar é vocês conseguirem compreender o que vos pede no problema. Para vocês conseguirem saber que estratégia utilizar têm de saber interpretar a informação que vos é dade e depois sim selecionar a informação relevante.
J: Ahhhhhh já percebi.
Investigadora: Mais alguma coisa?
L: a letra ser legível

Finalizada a discussão e passado duas aulas foi apresentada e discutida a tabela final (cf. Anexo Q – Nota de campo 3) com todos os discentes de modo a garantir que não existiam quaisquer tipos de dúvidas e que todos os discentes tinham compreendido os descritores estabelecidos aquando da discussão. A tabela final (tabela 2) seguindo o modelo analítico defendido por Fernandes (2021), resultou no seguinte:

Tabela 2

Rubrica de avaliação final para a resolução de problemas

Critérios de avaliação	Indicadores	Descritores		
		Nível 1	Nível 2	Nível 3
Apropriação	Interpretação	Não interpreta o enunciado	Interpreta parcialmente o enunciado	Interpreta corretamente o enunciado
	Seleção	Não seleciona os dados pertinentes	Seleciona parcialmente os dados pertinentes	Seleciona corretamente todos os dados pertinentes
Eficiência	Seleção da estratégia	Não seleciona uma estratégia adequada	Seleciona uma estratégia adequada	Seleciona uma estratégia adequada e generalizável
	Execução da estratégia	Comete erros e não conclui	Comete erros ou não conclui	Executa corretamente e conclui
Eficácia	Apresentação da solução	Solução incorreta ou sem solução	Solução incorreta, mas coerente com a estratégia e com o problema Ou Solução incompleta	Solução totalmente correta e completa
Ortografia	Erros Ortográficos	Existência de muitos erros ortográficos (+3)	Existência de alguns erros ortográficos (até 3)	Inexistência de erros ortográficos

Nota. realizada pela autora com o contributo dos alunos

O mesmo processo repetiu-se para a definição das rubricas de produção textual, dado que a interveniência dos participantes é fundamental para a apropriação dos critérios, bem como a familiarização dos mesmos, uma vez que são criados essencialmente pelos discentes (Fernandes. 2021). Na discussão inicial (cf. Anexo Q – nota de campo 4) os critérios identificados foram a estrutura dos textos, a utilização de pontuação, a escrita de frases coerentes e em concordância, ou seja, frases com sentido e corretas a nível gramatical. Por sugestão da investigadora e aprovação de todos não se incluiu a letra legível por não se aplicar às características da turma e acrescentou-se a utilização de parágrafos e o uso de vocabulário diversificado. A rubrica de avaliação final resultou na seguinte tabela (tabela 3):

Tabela 3

Rubrica de avaliação final para a Produção Textual

Critérios	Níveis de desempenho		
	1	2	3
Tema	O aluno não respeita o tema.	O aluno respeita parcialmente o tema.	O aluno respeita o tema.
Estrutura	O aluno redige um texto sem estrutura definida e com um discurso incoerente.	O aluno redige um texto com uma estrutura aceitável e com um discurso coerente, mas com algumas repetições e omissões.	O aluno redige um texto com uma estrutura bem definida e com um discurso coerente.
Parágrafos e pontuação	Não faz parágrafos nem utiliza sinais de pontuação.	Nem sempre faz parágrafos ou utiliza sinais de pontuação.	Faz parágrafos e utiliza devidamente os sinais de pontuação.
Construção frásica	O aluno constrói frases sem ter em conta as regras de concordância.	O aluno constrói frases, mas evidencia algumas falhas nas regras de concordância.	O aluno constrói frases evidenciando o domínio das regras de concordância.
Vocabulário	O aluno utiliza um vocabulário muito simples e repetitivo.	O aluno utiliza um vocabulário adequado, mas pouco variado.	O aluno utiliza um vocabulário variado e adequado.
Ortografia	Escreve com bastantes erros ortográficos.	Escreve com alguma correção ortográfica	Escreve com bastante correção ortográfica.

Nota. realizada pela autora com o contributo dos alunos

Após a criação das duas rubricas foi importante perceber, junto dos alunos, como é que estes chegaram aos critérios com os quais queriam passar a ser avaliados, nas produções textuais e resolução de problemas, e se sentiram que o facto de terem sido eles a definir esses mesmos critérios ajudou-os a ter mais atenção aos seus trabalhos e, consequentemente, a melhorá-los. Desta forma, a análise da entrevista mostra-nos que apesar de os discentes não terem um conhecimento explicito dos critérios utilizados para avaliar este tipo de trabalhos, tinham algumas noções provenientes de algumas informações dadas pela PC, em momentos de avaliação sumativa. Ora vejamos o excerto da entrevista (cf. Anexo S):

Investigador: Alguma vez vos foram dados a conhecer os critérios utilizados para vos avaliarem nas produções de texto e resolução de problemas?

M: Eu acho que me lembro de ela ter dito uma vez, mas é muito raro.

D: A professora não diz bem os critérios, mas diz "têm de escrever as palavras bem", "têm que utilizar um vocabulário variados" e essas coisas.

C: Mas só nos testes, mas nos trabalhos normais não dá.

B: A professora dá autocolantes, mas só nas questões aula.

Investigador: Em que é que se basearam para definir os critérios das rubricas de avaliação?

J: Ah com base ah em coisas que quando nós lemos um texto ou vemos um problema que para nós sentimos que é um bom problema ou um bom texto.

Investigador: Então também já tinham algum feedback da professora do que era um bom problema e um bom texto?

Alunos: Sim

J: Mas não como temos agora, a professora mencionava algumas coisas que um problema ou um texto tinham de ter.

Investigador: Consideram que a definição dos critérios de avaliação por vocês contribuiu para terem uma maior consciência do que precisavam para ter um bom trabalho?

C: Sim, mas, por exemplo, nas aulas nós também fomos vendo resoluções e textos de nível 3 então ajudou-me a perceber ainda melhor.

Antes de saber os critérios eu não sabia o que era ter um bom texto e um bom problema.

B: Eu acho que ajudou.

Foi também mencionado pelos discentes o contributo que a definição dos critérios teve na melhoria dos seus trabalhos (cf. Anexo S), uma vez que, segundo estes, através das rubricas de avaliação conseguiram perceber o que era ter um texto coerente, coeso, com vocabulário diverso e uma estrutura adequada e um problema com uma resolução clara, completa e uma resposta adequada. No entanto, também foi destacado, como fator influenciador de melhoria de trabalhos, a partilha de resoluções de problemas, por exemplo, de modo a existir uma comparação entre uma resolução mais completa de uma resolução menos completa.

Concluída esta segunda etapa, a de discussão, definição e construção das rubricas de avaliação, procedeu-se à aplicação das mesmas durante as atividades realizadas em grande grupo, com o intuito de "(…) de proporcionar a los alumnos los cristerios de evaluación para regular su proprio proceso de aprendizaje (…)" (Irles et al., s.d. p.5). Semanalmente, existiram entre 1 a 2 momentos destinados à resolução de problemas e à escrita de textos. Importa ressalvar, que apesar de terem sido realizados inúmeros problemas em grande grupo, nem todos foram considerados para a presente investigação, uma vez que eram problemas de exploração e introdução de novos conteúdos sendo muito orientados e com ausência de alguns dos critérios definidos. Por isso, e para que não surgissem dúvidas na interpretação das rubricas, optou-se por não se atribuir níveis a esses problemas.

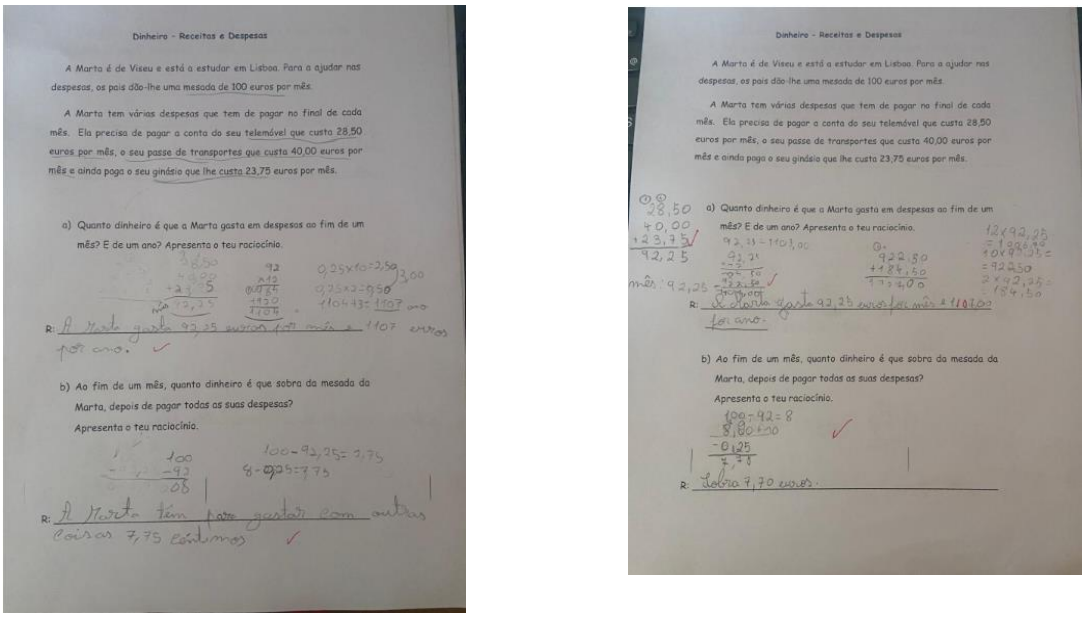
7.3. Aplicação das rubricas de avaliação na resolução de problemas

Começando pela apresentação dos resultados obtidos para a disciplina de matemática, o primeiro problema a ser considerado e classificado com níveis foi um problema que envolvia dinheiro, nomeadamente os conceitos de receitas e despesas. Ao analisar os resultados obtidos provenientes das várias produções dos discentes (cf. Anexo U) verificou-se que na alínea a) cinco dos sete participantes alcançou o nível 3, enquanto os restantes se ficaram pelo nível 2. Na alínea b) os resultados já são diferentes, dado que

apenas dois dos participantes obtiveram nível 3, ao passo que os restantes se ficaram pelo nível 2. Vejamos as produções que se seguem (figura 2):

Figura 2

Produções dos discentes do problema "Receitas e Despesas"



Nota. fotografias tiradas pela autora

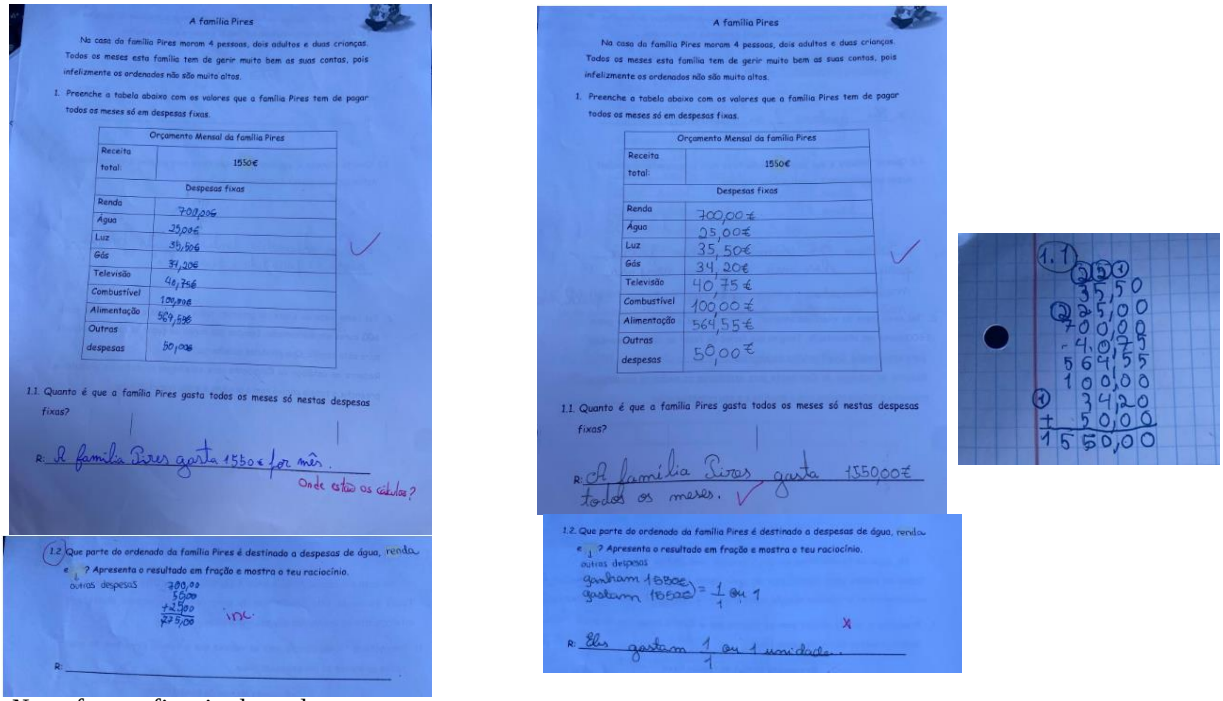
Considerando a produção à esquerda, podemos verificar que o aluno em questão optou por sublinhar o enunciado de forma a garantir a seleção da informação mais relevante. De seguida, e considerando a alínea a), procedeu à seleção e aplicação da estratégia. Em primeiro lugar calculou o valor gasto, mensalmente, e, de seguida, o valor gasto ao longo do ano. Neste último cálculo o aluno optou por decompor a parte decimal, realizando um cálculo à parte que juntou, no final, ao algoritmo da multiplicação realizado. A resposta a que chegou é considerada correta. Na alínea b) o aluno seguiu o mesmo raciocínio. Em primeiro lugar, subtraiu os números inteiros, e depois procedeu à subtração da parte decimal, através do resultado obtido no algoritmo realizado em primeiro lugar. O resultado a que chegou encontra-se correto e a resposta também se encontra bem formulada. Posto isto, ambas as alíneas foram classificadas no nível 3, uma vez que todos os critérios foram cumpridos.

O problema da direita, já obteve uma classificação distinta entre as alíneas, uma vez que na alínea a), tal como é possível observar, tem presente todos os critérios, ou seja, nota-se que existiu uma seleção e interpretação adequada do enunciado, a estratégia escolhida e a sua resolução também estão corretas, a resposta está completa e não existe a presença de erros ortográficos. Assim, a alínea a) foi classificada no nível 3. Contudo, na alínea b) verifica-se que existe um erro de cálculo o que faz com que o problema seja classificado no nível 2. Apesar de tudo o resto estar correto, não se verifica o cumprimento de todos os critérios.

Passado alguns dias foi realizado outro problema relacionado com o dinheiro, contudo um pouco mais complexo, pois exigia alguma mobilização de conteúdos já trabalhados. Mais uma vez, a atribuição dos níveis foi feita por alíneas. Neste segundo problema, na alínea 1.1 existiram quatro alunos a alcançar o nível 2, dois a alcançar o nível 3 e um a ficar-se pelo nível 1. Já na alínea 1.2 verificaram-se cinco alunos no nível 2, um no nível 3 e um no nível 1. Observemos os exemplos seguintes (figura 3):

Figura 3

Produções dos discentes do problema "A família Pires"



Nota. fotografias tiradas pela autora

Analisando as produções de dois alunos diferentes, verificamos que neste problema, obtemos classificações distintas. No problema da esquerda, o aluno situou-se no nível 1 em ambas as alíneas, uma vez que não apresentou cálculos, na alínea 1.1., e na alínea 1.2, não efetuou a resposta nem chegou à representação em fração como era solicitado no enunciado. Por outro lado, o aluno da direita na questão 1.1. obteve nível 3, pois cumpriu todos os critérios, contudo na questão 1.2. apenas ficou no nível 1, pois não conseguiu chegar ao resultado, derivado de uma má seleção e interpretação dos dados, pois considerou as despesas globais, ao invés das mencionadas.

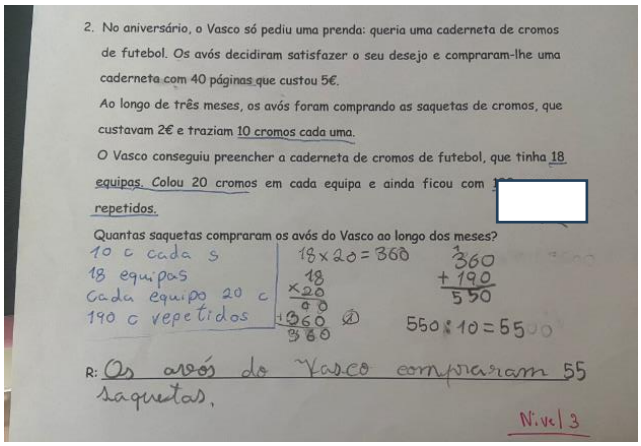
Posterior à minha correção, foi sempre escrito na folha de resposta o nível em que a resposta do aluno se encontrava, de forma a permitir ao discente um conhecimento das suas fragilidades, bem como o que podia melhorar. Face a estes primeiros resultados obtidos, e após o conhecimento individual dos níveis alcançados, verificou-se, nos discentes, uma grande vontade de melhorar as suas dificuldades. Este empenho foi observado e constatado nos momentos de TEA, em que todas as semanas a maioria dos discentes planeava resolver problemas (cf. Anexo V), mesmo aqueles alunos que obtinham nível 3, em alguns problemas. Durante as semanas, os discentes perguntavam constantemente se os problemas já tinham sido corrigidos e em que nível estavam, pois queriam ver nas rubricas o que não estava tão bem e que podiam melhorar. Esta postura dos discentes, demonstra a presença de algumas das competências apresentadas no PASEO (2017) e que são esperadas nos alunos ao longo da escolaridade, tais como a autonomia, uma vez que eram os discentes que de forma livre planeavam as suas atividades, a motivação, através da vontade de querer sempre fazer mais, o espírito crítico, através da autocritica aos seus trabalhos e a iniciativa de querer sempre fazer mais e melhor.

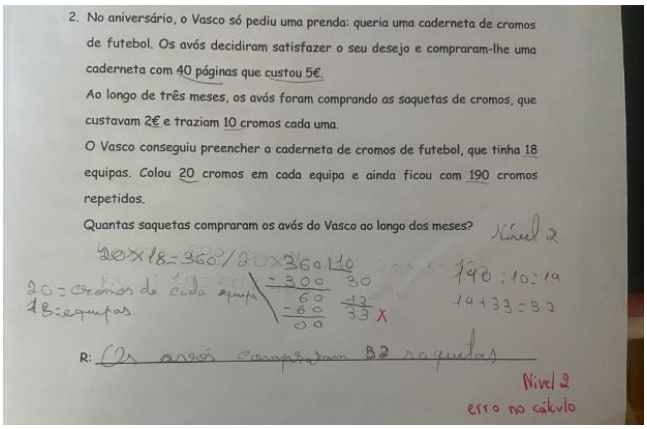
Este empenho e esforço dos discentes é visível nos problemas realizados na última semana, mais especificamente, o último problema. Neste último, mais complexo por sua vez, seis dos sete participantes, situou-se no nível 3 tendo sido registadas melhorias, em todos os discentes, mesmo naqueles que inicialmente já estavam no nível 3.

Analisando duas produções (figura 4):

Figura 4

Produções dos discentes do problema final





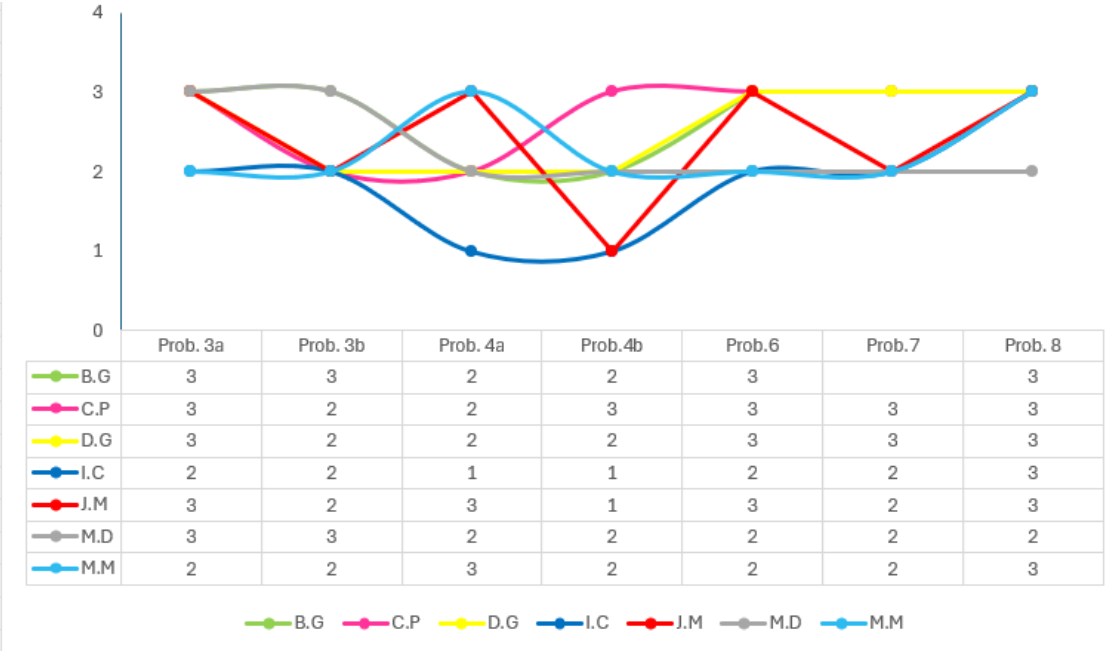
Nota. fotografias tiradas pela autora

Tendo em conta as rubricas e depois de analisado o problema da esquerda, é clara a atribuição do nível 3. Este aluno, inicialmente, teve algumas resoluções com menor qualidade e semana após semana foi-se desafiando para atingir o nível 3. Tudo nesta resolução está correto, desde a seleção e interpretação do enunciado, até à apresentação da resposta final. O problema da direita é de outro aluno e apesar de estar tudo correto, o problema fica-se pelo nível 2 por existir um pequeno erro no algoritmo da divisão. Se não tivesse existido este erro, também esta resolução era de nível 3, pois todo o raciocínio está correto.

Apesar da evolução dos discentes ter sido bastante positiva, esta nem sempre foi linear, tendo existido alguns avanços e recuos. O gráfico que se segue (figura 5) apresenta a evolução dos discentes nos vários problemas realizados ao longo das semanas.

Figura 5

Gráfico de evolução dos discentes ao longo das semanas na resolução de problemas



	Prob. 3a	Prob. 3b	Prob. 4a	Prob.4b	Prob.6	Prob.7	Prob. 8
B.G	3	3	2	2	3		3
C.P	3	2	2	3	3	3	3
D.G	3	2	2	2	3	3	3
I.C	2	2	1	1	2	2	3
J.M	3	2	3	1	3	2	3
M.D	3	3	2	2	2	2	2
M.M	2	2	3	2	2	2	3

Nota. realizado pela autora

Ao analisar os resultados obtidos ao longo das semanas nos vários problemas, percebe-se que do primeiro problema, para o problema final existiu uma melhoria nos níveis obtidos, uma vez que seis dos sete alunos alcançou o nível 3. Torna-se importante mencionar também que o aluno que apresentou um decréscimo entre o 1.º e o último problema é um dos alunos com melhor raciocínio matemático da turma, no entanto opta, muitas vezes, por fazer tudo apressadamente prejudicando, algumas vezes, os resultados obtidos.

7.4. Aplicação das rubricas de avaliação nas produções textuais

Tal como em matemática, todas as semanas foi realizado um texto, no entanto textos de diferentes géneros. Ao contrário da resolução de problemas, todos os textos foram submetidos à avaliação das rubricas, dado que os critérios aplicavam-se a qualquer uma das atividades desenvolvidas.

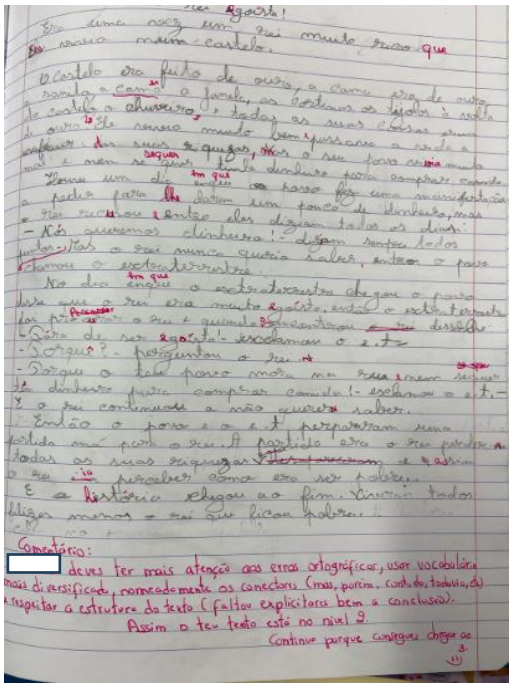
Os parágrafos que se seguem apresentam dois momentos distintos de produções textuais, mostrando a evolução dos discentes. Ademais, tal como aconteceu em matemática, nos momentos de TEA, os discentes foram planeando a escrita de textos,

ficheiros de ortografia e gramática para trabalharem as suas dificuldades (cf. Anexo V). Ao longo das aulas, foram sempre perguntando se os textos já tinham sido corrigidos, pois queriam saber em que nível estavam e se tinham melhorado em relação ao texto passado.

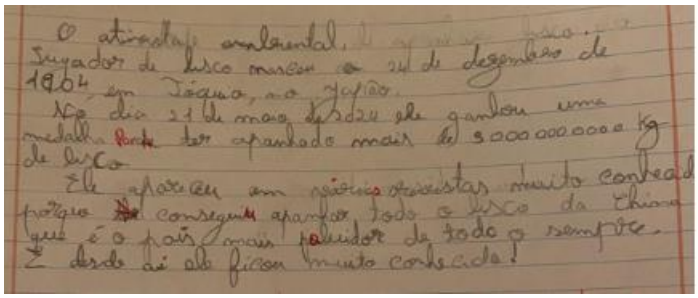
As produções abaixo (figura 6) são do mesmo aluno e referem-se à 1.ª e última produção de texto realizada.

Figura 6

Comparação de produções textuais de um aluno



Comentário:
deves ter mais atenção aos erros ortográficos, usar vocabulário mais diversificado, nomeadamente os conectores (mas, porém, contudo, todavia, etc) e respeitar a estrutura do texto (faltou explicitares bem a conclusão).
Assim o teu texto está no nível 2.
Continua porque consegues chegar ao 3.



Nota. fotografias tiradas pela autora

Considerando as produções acima apresentadas, ambas foram classificadas no nível 2.

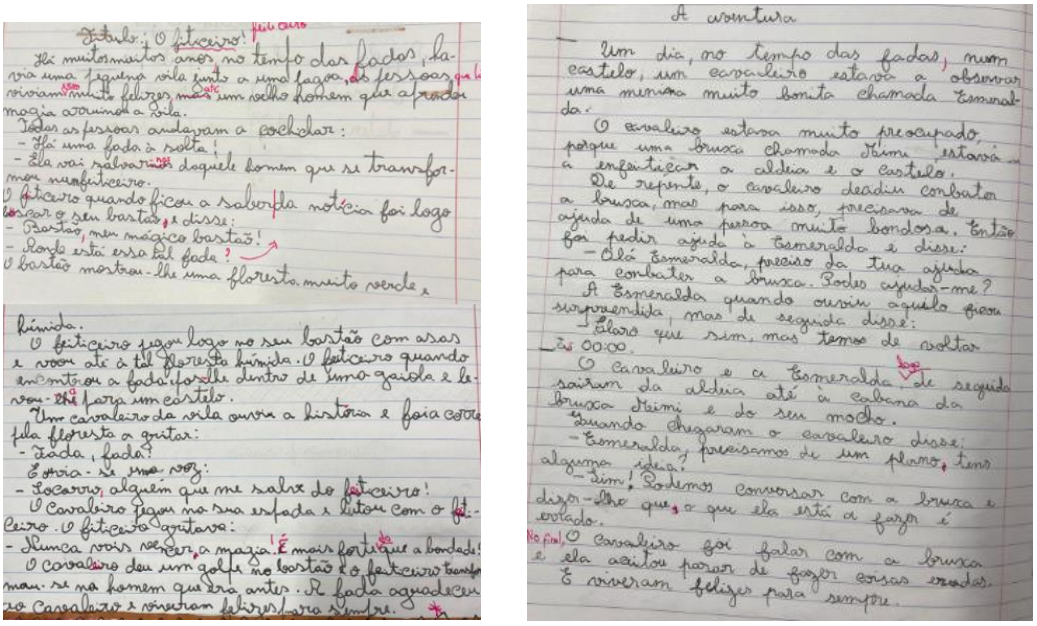
Na produção da esquerda, escreveu-se um feedback mais pormenorizado por ser o primeiro texto orientado pelas rubricas, verifica-se que uma das principais fragilidades do discente era a ortografia, pois foram identificados inúmeros erros ortográficos. Para além da ortografia, foi ainda sugerido a utilização de conectores diversificados, de forma a enriquecer o texto. A produção da direita é exatamente do mesmo aluno, mas já nas

últimas semanas de estágio e refere-se à escrita de uma pequena biografia sobre um monstro anti-poluição. Apesar do texto se manter no nível 2, dada a organização de ideias e construção frásica, verifica-se uma evolução significativa na ortografia, pois este aluno era sem dúvida aquele que mais erros dava comparativamente com os restantes alunos.

Ora vejamos outro exemplo (figura 7):

Figura 7

Comparação de produções textuais de um aluno



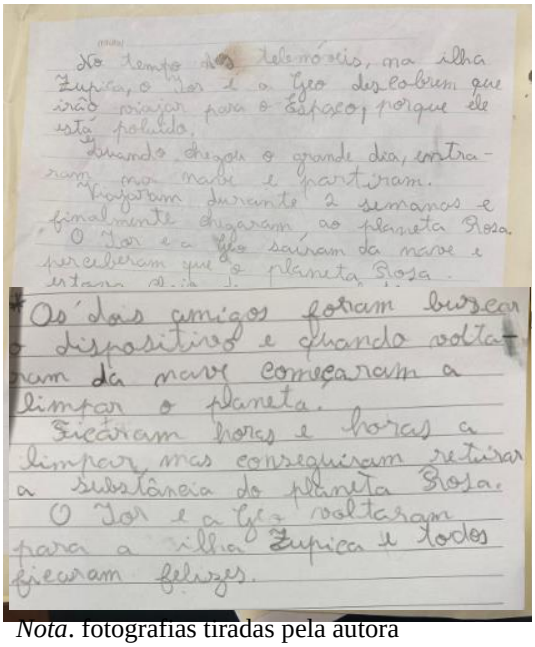
Nota. fotografias tiradas pela autora

Este aluno também registou grandes melhorias, pois o texto da esquerda foi classificado no nível 2, apresentando falhas sobretudo na coerência das ideias e na estrutura, pois está um pouco confuso, enquanto o texto da direita se situa claramente no nível 3, pois apesar de ter ali umas correções, é um texto bem organizado, com diversidade de vocabulário, com concordância frásica e coerência nas ideias.

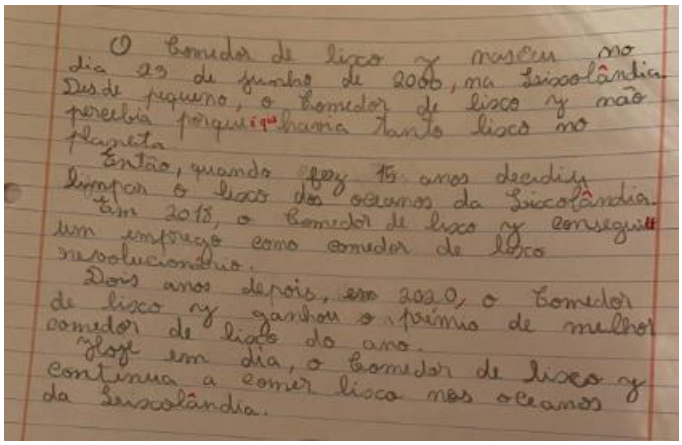
Se por um lado existiu uma evolução entre níveis, também houve quem evoluísse dentro do mesmo nível. Vejamos as produções de um aluno (figura 8):

Figura 8

Comparação de produções textuais de um aluno



Os dois amigos foram buscar o dispositivo e quando voltaram da nave começaram a limpar o planeta.
Ficaram horas e horas a limpar, mas conseguiram retirar a substância do planeta Rosa.
O Jor e a Lí voltaram para a ilha Zupica e todos ficaram felizes.



O Comedor de lixo X nasceu no dia 23 de junho de 2006, na Lixolândia. Desde pequeno, o Comedor de lixo X não percebia porque havia tanto lixo no planeta.
Então, quando fez 15 anos decidiu limpar o lixo dos oceanos da Lixolândia.
Em 2018, o Comedor de lixo X conseguiu um emprego como comedor de lixo revolucionário.
Dois anos depois, em 2020, o Comedor de lixo X ganhou o prémio de melhor comedor de lixo do ano.
Hoje em dia, o Comedor de lixo X continua a comer lixo nos oceanos da Lixolândia.

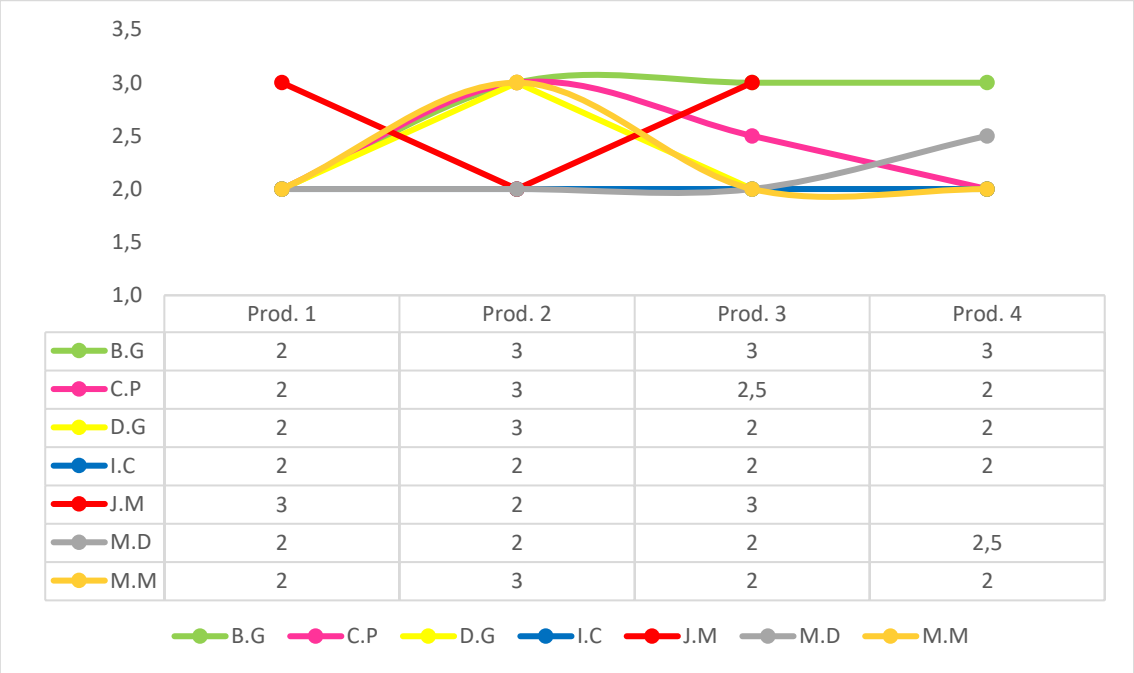
Nota. fotografias tiradas pela autora

Analisando as produções acima, à esquerda verificamos um texto narrativo situado no nível 3. Contudo, nos primeiros parágrafos sente-se um salto muito grande entre a introdução e o desenvolvimento, apesar de as ideias estarem bem-apresentadas. No texto da direita, realizado nas últimas semanas de estágio e classificado também ele no nível 3, observa-se uma grande evolução na escrita desta aluna, pois apesar de também ser um texto narrativo, verificamos uma boa organização de ideias e um vocabulário diversificado no que toca a conectores frásicos. Apesar de existirem duas correções, estas são apenas de complemento e enriquecimento do texto.

Ao considerarmos os resultados alcançados pelos discentes nas várias produções textuais, podemos perceber que existe uma melhoria entre níveis, mas maioritariamente dentro do próprio nível. A figura 9 que se segue mostra a evolução dos discentes ao longo das semanas.

Figura 9

Gráfico de evolução dos discentes ao longo das semanas nas produções textuais



	Prod. 1	Prod. 2	Prod. 3	Prod. 4
B.G	2	3	3	3
C.P	2	3	2,5	2
D.G	2	3	2	2
I.C	2	2	2	2
J.M	3	2	3	
M.D	2	2	2	2,5
M.M	2	3	2	2

Nota. realizado pela autora

Considerando a informação da figura 9, percebe-se que apenas B.G. registou uma subida de nível ao longo do tempo, pois na 1.ª produção estava situada no nível 2 e conseguiu alcançar o nível 3 na última produção. Os restantes alunos acabaram por se manter no mesmo nível, quando comparados os níveis entre a 1.ª e a última produção, contudo foram claras as melhorias dentro do próprio nível. Ou seja, inicialmente os discentes apesar de estarem no nível 2, apresentavam fragilidades que não se verificaram na última produção. Deste modo, apesar de não ter existido uma melhoria quantitativa, resultante numa subida de nível, existiu uma grande melhoria qualitativa.

Importa ainda ressalvar que a existência de níveis intermédios se deve ao facto de os discentes estarem muito próximos do nível 3, no entanto devido à existência de algumas falhas não conseguiram lá chegar. Esta adaptação no feedback dado aos discentes, quanto ao nível obtido, vai ao encontro de uma das fragilidades mencionadas por Biagiotti (2005) quando este se refere à necessidade de sucessivas revisões, pois, neste

caso, em particular, a inexistência de níveis intermédios fez com que em alguns casos fosse difícil colocar o aluno no nível 2 ou 3.

7.5. Perspetivas dos alunos sobre o trabalho desenvolvido

Apesar de a análise das produções dos discentes ser fundamental para perceber o impacto que as rubricas tiveram na autorregulação das aprendizagens, a entrevista realizada também foi muito importante, pois permitiu o registo das opiniões de alguns dos alunos sobre todo este processo.

Depois da análise de conteúdo da entrevista verificou-se que os discentes consideram que as rubricas ajudaram bastante na melhoria quer dos problemas, quer dos seus textos, pois conseguiram identificar o que estava mal e melhorar na atividade seguinte, mostrando assim a função autorreguladora que as rubricas podem ter, tal como diz Zimmerman (1998) ao definir que um aluno é autorregulado quando participa ativamente e de forma própria no seu processo de ensino-aprendizagem. Vejamos o excerto seguinte que comprova a opinião dos discentes (cf. Anexo S):

Investigador: Consideram que a rubrica de avaliação vos ajudou a identificar e melhorar as vossas dificuldades?

J: Eu considerei que elas me ajudaram porque fizeram-me perceber o que é que eu tinha de fazer para ter um nível mais alto, ou seja, fazer um texto e resolver um problema da melhor maneira possível.

B: Eu consegui...

Investigador: Conseguiste usar as rubricas e mobilizar os vários critérios para melhorar os teus trabalhos?

B: Sim eu consegui, mas no início eu achava que estava sempre no 1, mas depois com a tua ajuda fui percebendo melhor o uso das rubricas.

M: As rubricas ajudaram-me porque eu antes não sabia como podia melhorar para ter um texto melhor ou um trabalho melhor e por causa das rubricas agora consigo perceber.

D: Eu acho que ajudaram porque assim conseguimos perceber no final se temos alguma coisa errada ou não.

Ademais, os discentes mencionaram ainda o facto de, na maioria das vezes, recorrerem às rubricas durante as atividades para tentarem perceber o que lhes faltava. Este comportamento, por parte dos discentes, foi também registado pela investigadora nas grelhas de observação realizadas (cf. Anexo X). Fernandes (2021) confirma teoricamente esta observação quando afirma que as rubricas permitem dar a conhecer ao aluno o que este sabe e consegue fazer contribuindo para a melhoria do desempenho escolar. Contudo

consideram que autoavaliar-se é algo mais complexo, pois em relação à ortografia é difícil perceberem se deram erros. Foi ainda mencionado pelos discentes o facto de terem momentos dentro da sala de aula para trabalharem as suas dificuldades através do feedback que iam obtendo com base nas rubricas. Para finalizar, foram ainda reconhecidas melhorias nos seus trabalhos apesar das oscilações verificadas nas figuras 5 e 7 que representam a evolução dos discentes ao longo das semanas quer na resolução de problemas, quer nas produções textuais.

8. Conclusões

Após a apresentação e análise dos dados recolhidos, ao longo da investigação, é importante retirar conclusões que permitam dar resposta à questão de investigação central, bem como compreender o alcance dos respetivos objetivos específicos. Desta forma, no presente capítulo, serão explicitadas as conclusões retiradas, partindo da análise de cada objetivo específico e, ulteriormente, da questão de investigação central.

No que concerne ao primeiro objetivo específico *Analisar as estratégias/competências de autorregulação que existem na sala de aula,* foi possível identificar que, antes da realização da investigação, as estratégias de autorregulação existentes eram muito reduzidas, bem como pouco diversificadas. Por outras palavras, antes de serem implementadas as rubricas de avaliação, os discentes, relativamente às suas aprendizagens, apenas tinham acesso a um feedback proveniente de autocolantes motivacionais ou então através da observação dos seus erros nas questões-aula realizadas. Para além disto, foi identificado pelos discentes a ausência de momentos individuais para o aperfeiçoamento e melhoria das suas dificuldades, existindo apenas alguns momentos coletivos.

Face às estratégias de autorregulação identificadas, conclui-se que apesar de os discentes terem algum conhecimento das suas dificuldades e aprendizagens e de as trabalharem em casa ou coletivamente dentro da sala de aula, sempre que possível, não existem propriamente estratégias de autorregulação dentro da sala de aula, ou seja, estratégias que envolvam os discentes durante o seu processo de aprendizagem e que lhes permitam identificar de imediato os aspetos a melhorar em trabalhos futuros, bem como um tempo dedicado à prática dos mesmos de forma individual. Recuperando Zimmerman (1989), este considera que um aluno é autorregulado quando participa diretamente no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, o que apenas se verificou de forma mais consistente após a implementação das rubricas de avaliação.

Relativamente ao segundo objetivo específico *Identificar as rubricas que os alunos considerem importantes nas disciplinas de português e matemática,* a discussão inicial, em grande grupo, contribuiu em muito para identificar os domínios em que os discentes gostariam de ver aplicadas as rubricas de avaliação, dado que para esta investigação era fundamental existir uma participação direta de todos os discentes na

identificação e criação das rubricas a utilizar, tal como nos diz Fernandes (2021) quando afirma que os alunos devem "sempre que tal seja possível, participar na identificação de critérios e na descrição dos desempenhos considerados relevantes para as aprendizagens a desenvolver"(p.9). Desta maneira, e após todos os discentes darem o seu parecer ficou decidido que as rubricas de avaliação seriam implementadas nos domínios de produção textual e resolução de problemas, por serem domínios em que tinham alguma dificuldade em realizar, mas também em perceber os descritores de desempenho para terem "um bom texto" e "um bom problema".

Por último, para o terceiro objetivo específico *Compreender as influências que as rubricas têm na autorregulação do processo de ensino-aprendizagem* foi possível concluir que as rubricas influenciaram o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que através do reconhecimento dos aspetos a melhorar, os discentes conseguiram trabalhar nos mesmos e evoluir ao longo das semanas, quer para níveis distintos, quer dentro do mesmo nível. Esta evolução num curto espaço de tempo vai ao encontro de que "(…) as rubricas permitem obter informação de qualidade acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, melhorando os seus processos de autorregulação e os seus desempenhos escolares" (Brookhart Chen, 2015, citado por Fernandes, 2021, p.11). Irles et al. (s.d) também reforçam esta ideia ao defender que uma avaliação rigorosa e o conhecimento dos critérios por parte dos alunos pode levar a uma autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, os discentes, na maioria das vezes, procuraram recorrer às rubricas durante as atividades de produção textual e resolução de problemas, com o intuito de tentarem autoavaliar e melhorar o que tinha sido mencionado em trabalhos anteriores, evidenciando assim as ideias defendidas pelos autores mencionados anteriormente.

A somar ao supracitado, nos momentos de TEA os discentes planearam trabalhar problemas, produções textuais ou outros domínios associados semana após semana. Esta vontade de melhorar os seus trabalhos foi bastante influenciada pelas rubricas de avaliação, dado que através da informação que estas forneceram, estes sabiam onde podiam melhorar e queriam tentar sempre subir de nível. Esta autorregulação das aprendizagens vai ao encontro do conjunto de competências presentes no PASEO (Martins et al., 2017), nomeadamente a autonomia, espírito crítico, iniciativa e motivação.

Desta forma, e considerando as conclusões retiradas para cada um dos objetivos específicos, definidos no início da presente investigação, é possível responder à questão de investigação *De que forma as rubricas de avaliação podem promover competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem numa turma do 4.º ano*? afirmando que o uso de rubricas promoveu competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem destes alunos, uma vez que proporcionou um conhecimento rápido e claro dos aspetos a melhorar nos trabalhos realizados dando espaço aos alunos para trabalharem as suas fragilidades de forma autónoma, sem estarem dependentes da professora. Esta conclusão vai ao encontro do referido por vários autores (Alves, 2004; Blass & Irala, 2021; Silva & Lopes, 2015) no sentido em que o uso de rubricas pode ser visto como uma forma de os discentes reconhecerem os seus erros e, assim, conseguirem corrigi-los, fornecendo-lhes um modo de regulação da atividade. Para além disto, a consciencialização das suas dificuldades e o reconhecimento dos seus erros contribui para o desenvolvimento de competências sociais como a metacognição, autocontrolo, autoconfiança, autonomia, pensamento crítico e motivação. O desenvolvimento destas competências sociais, através das rubricas de avaliação, permite ir ao encontro dos objetivos presentes no PASEO (Martins et al., 2017), nomeadamente na área das competências a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória.

Depois de apresentadas as conclusões retiradas da investigação realizada numa turma de 4.º ano, importa refletir sobre os principais constrangimentos sentidos ao longo do tempo. Assim, o principal e único constrangimento identificado foi a falta de tempo sentido em diversos momentos. Quando decidi realizar a minha investigação no 1.º CEB tinha consciência de que o estágio seria bastante curto e que o tempo seria apertado para implementar o projeto de intervenção e ainda uma investigação. Contudo, considero que no meu caso foi ainda mais difícil, pois paralelamente às poucas semanas de intervenção ainda existiu um conjunto de visitas de estudo regulares e ensaios para a festa de final de ano letivo. Desta forma, o tempo de intervenção era bastante curto, pois tinha de ser dividido entre mim e o meu par pedagógico. Apesar de o tempo ser curto não considero que este tenha afetado negativamente a minha investigação, contudo sinto que foi tudo feito de uma forma muito apressada, não existindo espaço para fazer ajustes às rubricas e

voltar a implementá-las, de forma a perceber se os mesmos teriam impacto ou não, por exemplo, de modo a aproximar-se mais de um estudo de investigação-ação.

Independentemente ao tempo para a realização da presente investigação, considero que a mesma foi bastante positiva e permitiu a recolha de dados bastante esclarecedores e capazes de dar resposta à questão de investigação definida. Ademais, a forma com que as rubricas foram implementadas e as atividades realizadas permitiram perceber o impacto que as mesmas podem ter no processo de ensino-aprendizagem individual de cada aluno demonstrando a estreita ligação entre as rubricas e a autorregulação, uma vez que através da identificação das suas fragilidades, o aluno tem a liberdade e a capacidade de autorregular as suas aprendizagens através da realização de atividades que fossem ao encontro das mesmas.

Em suma, é possível afirmar que as rubricas de avaliação puderam efetivamente contribuir para a promoção de competências de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem destes alunos, através de um feedback rápido e bastante rico aos discentes, permitindo que os mesmos trabalhassem os aspetos em que apresentavam maiores dificuldades.

Reflexão final

O ensino reflexivo é o tipo de ensino em que os professores são capazes de "(…) refletir, criticar e desenvolver teorias sobre a prática" (Amaral et al., 1996 p.99) com o intuito de o melhorar. Assim, e depois de realizados dois estágios curriculares, torna-se fulcral fazer uma reflexão final sobre todo este percurso e perceber os seus contributos enquanto profissional, mas também enquanto pessoa, pois os estágios possibilitam-nos sempre crescer profissionalmente, mas também, a nível pessoal.

Desta forma, e apesar de terem sido realizadas inúmeras reflexões críticas sobre a prática ao longo dos estágios, venho refletir sobre alguns pontos, tais como (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e, por fim, (iii) identificar os aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto estudante com vista nas possíveis melhorias no exercício da profissão docente.

No que concerne ao contributo dos estágios curriculares, considero que o estágio do 2.º CEB, realizado numa escola TEIP, permitiu-me conhecer uma realidade que até então me era desconhecida e perceber o quão importante é o papel do professor na vida daqueles estudantes, tanto a nível académico como a nível pessoal. Ao longo do estágio, tive a oportunidade de assumir uma turma, neste caso um 5.º ano, com características muito específicas, nomeadamente uma elevada taxa de absentismo e com uma grande taxa de indisciplina dentro da sala de aula. Apesar destas características, não posso considerar que a minha prática tenha sido, em momento algum, prejudicada, dado que em nenhuma das aulas dadas existiu um momento de indisciplina e mesmo a taxa de absentismo diminuiu, passando a existir uma sala de aula composta por alunos motivados e interessados pelo que estavam a fazer. Este ambiente vivido dentro da sala de aula, vai ao encontro do que é defendido por Ribeiro e Mesquita (2020) quando afirmam que

> Uma criança motivada e interessada está, certamente, mais serena e satisfeita, contribuindo para um ambiente onde não é necessário recorrer à punição, nem ao controlo. Será uma criança com um comportamento assertivo, disciplinado e interessado. Assim, a

> relevância de um clima positivo de escola poderá contribuir para a redução de problemas ao nível do comportamento. (p.6)

Por outro lado, as turmas do 4.º e 6.º ano mostraram-me um cenário totalmente distinto, pois eram turmas por si só motivadas, participativas e bem-comportadas facilitando todo o meu trabalho enquanto estagiária, mas também dando-me a possibilidade de propor atividades diferentes.

Para além dos estágios terem contribuído muito para o meu conhecimento daquilo que é o ensino na realidade, tenho de mencionar o facto de, infelizmente, não ter tido a oportunidade de perceber todo o trabalho que o professor tem para além de dar aulas, pois sei que é muito, mas devido à Lei de Proteção de Dados não nos foi possível aceder a essas informações, nomeadamente a reuniões intercalares, com pais, às classificações obtidas em períodos anteriores, relatórios de avaliação, entre outros.

Posto isto, considero que ambas as práticas desenvolvidas na PES II, me deram a oportunidade de contactar com diferentes metodologias de ensino, bem como diferentes contextos. Realço ainda o facto de achar que as professoras com as quais privei são professoras em constante formação, e que apesar de se basearem muito no ensino transmissivo, tentam inovar dentro dos seus contextos e limitações da turma.

No que se refere ao processo de investigação este surgiu com base num interesse pessoal supremo, contudo também como aliado ao PI desenvolvido ao longo do estágio no 1.º CEB. Na minha opinião, a avaliação é sem dúvida uma das principais lacunas de todo o curso, pois são muito poucas as aulas em que este tema é abordado e explorado. A maioria dos estudantes quando chega aos estágios curriculares é obrigado a elaborar um conjunto de planificações em que uma das colunas diz respeito à avaliação. No entanto, a variedade de instrumentos costuma ser muito curta face ao desconhecimento geral que existe.

A realização desta investigação permitiu-me não só refletir sobre as práticas de avaliação realizadas dentro das salas de aula, como sobre os vários instrumentos existentes, pois para chegar às rubricas de avaliação foi necessária uma pesquisa profunda sobre este tema. Assim, ao investigar e implementar este instrumento de avaliação

consegui perceber o impacto que este pode ter no processo de ensino-aprendizagem, bem como as suas limitações. Ademais, o facto de investigar sobre a minha prática permite-me inová-la e modificá-la sempre que necessário, pois é a refletir sobre o que se fez e como é que os alunos reagiram que um professor consegue perceber o que não está bem e melhorar as próximas intervenções (Amaral et al., 1996).

Desta forma, considero que todo o processo investigativo permitiu-me ter outra visão sobre a avaliação, nomeadamente a formativa e a que contribui para as aprendizagens, mas também acrescentou uma vontade extrema de implementar diferentes instrumentos de avaliação muito mais significativos, para além dos tipificados testes de avaliação sumativa.

Em última análise, importa refletir sobre os contributos da PES II no meu percurso pessoal e profissional. Começando pela parte profissional, considero que os estágios me permitiram crescer imenso e perceber que caminho quero seguir enquanto docente. Ao longo das várias semanas fui sentido algumas dificuldades em interligar o ensino centrado no aluno e o ensino mais transmissivo, não porque realizasse aulas transmissivas, mas porque senti que, nas minhas aulas, faltou a parte da consolidação, ou seja, a parte de pôr os alunos a praticar o que descobriram através da realização de algumas tarefas.

Depois de refletir sobre este meu sentimento, chego à conclusão de que o meu medo de recorrer aos manuais acabou por falar mais alto do que aquilo em que eu acredito. Por outras palavras, nós estagiários, ouvimos tantas opiniões distintas sobre os manuais escolares que depois acabamos quase por ter medo de os utilizar, pois não deixamos de estar em constante avaliação. Deste modo, se há coisa que aprendi enquanto profissional é a seguir mais aquilo em que acredito e a não me focar num método de ensino, mas sim juntar o melhor de todos os métodos.

A somar a isto, saliento ainda o facto de ter sentido um crescimento na forma como lecionei as aulas e como me consegui adaptar aos diferentes ciclos, mas também aos diferentes contextos. Este crescimento só foi possível porque tive a oportunidade de observar diferentes contextos e refletir sobre a minha prática, tendo em conta autores, bem como os supervisores da UC. A importância da observação de aulas e da reflexão

sobre a prática é defendida por Amaral et al. (1996) quando afirmam que a reflexão sobre a ação e observação das aulas fomenta o crescimento e desenvolvimento de um professor ao mesmo tempo que desenvolve um autoconhecimento sobre as suas práticas. Apesar de não ter tido conhecimento de todo o trabalho burocrático a que um professor está sujeito, sinto que saio preparada para assumir uma turma e todo o trabalho que esta envolve.

Enquanto pessoa considero que cresci imenso ao longo dos estágios, pois apesar de achar que tinha um grande à vontade em dar aulas, sinto que me tornei mais confiante depois destas experiências. Para além disso, não posso deixar de mencionar o estágio no 2.º CEB que me fez olhar para outras realidades de outra forma e de ter ainda mais vontade de ajudar cada um daqueles alunos a encontrar o seu caminho.

Para finalizar, e mesmo sabendo que o caminho ainda é muito longo, saio desta instituição com a vontade de fazer a diferença por todas as escolas em que passar e de continuar sempre a aprender e a refletir, de forma a proporcionar, àqueles que serão os meus alunos, o melhor ensino possível. Saio ainda com uma bagagem enorme e com um conjunto de aprendizagens que só me irão ajudar no meu futuro enquanto profissional, mas que enquanto aqui estive me fizeram crescer também a nível pessoal.

Referências

Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores- estratégias de supervisão. In M.ª. J. Amaral, M.ª. A. Moreira & D. Ribeiro (Ed.), *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo* (pp.89-123). Porto Editora.

Alves, M. (2004*). Currículo e Avaliação – Uma perspetiva integrada*. Porto Editora.

Agrupamento (2020-2024). Projeto Educativo.

Agrupamento (2020-2023). Projeto Educativo.

Azmi Dandis, M. (2014). Benefits and Criticism. Should We Support or Neglect Using Rubrics: Evidences from a Literature Review. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 3(2), 91-113. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Benefits_and_criticism_Should_we_support_or_neglec%20(1).pdf

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Baptista, I., Caetano,P., Amado, J., Azevedo, M.C. & Pais, S. (2020) (2020). *Carta Ética. Instrumento de regulação ético-deontológica*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Consultado a 6 de julho de 2024 em https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf

Belotti, S. H. A. & Faria, M. A. (2010). Relação professor-aluno. *Saberes da Educação*, (1), 1- 12. Consultado a 6 de junho de 2024 em https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf

Biagiotti, L. (2005). Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. *Congresso Internacional de Ensino à Distância* (12). Florianópolis. Consultado a 9 de abril de 2024 em https://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf

Blass, L., & Irala, V. (2021). Usar ou não usar rubricas? Um olhar para as práticas avaliativas a partir do desempenho dos discentes. *Revista Insignare Scientia*, 4 (4), p.203-226.

Bogdan, R, & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed). Routledge Falmer

Cosmes, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem- Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora

Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias,A., Bessa, F., Ferreira, M.ª.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, VIII (2), 455-479.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* Almedina

Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21, 11-34. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8998/1/aop_0113.pdf

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 9 de abril 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. Consultado a 9 de abril de 2024.

Ferraz, M., Carvalho,A., Dantas, C., Cavaco,H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). *Avaliação Criterial / Avaliação normativa*. Direção-Geral da Educação. Consultado a 9 de abril de 2024 em avaliacao_criterial.pdf (mec.pt)

Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto Editora.

Flick,U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor Editora

Irles, M., Ortells ,J., Calle, F., & Fernandez,M. (s.d). *La rúbrica de evaluación como herramienta de evaluación formativa y sumativa*. Consultado a 9 de abril de 2024.

James, M. (2010). An Overview of Educational Assessment. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3(3), 161-171.

Jederman, M., & Mateos, J. (2015). *Rubricas como método efectivo de valoración en la evaluación del aprendizaje*. Consultado a 9 de abril de 2024.

Junior, E., Oliveira, G., Santos, A & Schnekenberg, G. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), p.36-51.

Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos*. Asa. Consultado a 9 de abril de 2024 em file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Avaliaodasaprendizagensdosalunosnovoscontextonovasprticas2%20(1).pdf

Lima, J. A., & Pacheco, J.A. (2006). Fazer investigação. In M. Esteves (Ed.), *Análise de Conteúdo*. (pp. 105-125). Porto Editora

Marcheti, A. (2020). Rubricas: um importante instrumento para a correção de desempenho discente. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 6 (16), 58-76.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.

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 6 de junho de 2024 em https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31985/23363

Moreira, S. (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. Pactor

Neves, A., & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso?. Guia prático de avaliação para p professores e formadores.* Guerra e Paz.

Pedrosa, J., Leite, C., Rosa, M., Pinho, I., Vieira, C., & Marinho, P. (s.d). *Avaliação de Aprendizagens em Instituições Educativas*. Fundação Calouste Gulbenkian

Piscalho,I., & Veiga Simão, A. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta do instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, *25*(3), p. 170-190

Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.

Priberam. (s.d). Autorregulação. Consultado a 9 de abril de 2024 em https://dicionario.priberam.org/autorregula%C3%A7%C3%A3o

Priberam. (s.d). Avaliar. Consultado a 9 de abril de 2024 em https://dicionario.priberam.org/avaliar

Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. Pactor.

Silva, I., Veloso, A., & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas em metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26.

Silva, T., & Alves, J. (2014). *A importância do estágio para a formação docente*. Consultado a 6 de junho de 2024 em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41808/1/2014_eve_tfsilvajcalves.pdf

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. PACTOR.

Ribeiro, I., & Mesquita, E. (2020). A relação pedagógica a partir do olhar de futuros professores: implicações do(s) ambiente(s) de ensino e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional (especial)*, 14-35.

Veiga Simão, A., Frison, L., & Machado, R. (2015). Escrita de Resumos e Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*. 45 (155). Consultado a 9 de abril de 2024 em https://www.scielo.br/j/cp/a/jBzXLKj5zvMwQKty9bzJVxh/?format=pdf&lang=pt

Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology 1989, 81*(3), 329-339. Consultado a 9 de abril de 2024 em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF

Documentos oficiais:

Decreto- Lei n.º 54/2018, 6 de julho, 1.ª série- N.º 129

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

Anexos

Anexo A - Potencialidades e Fragilidades do 1.º CEB

Tabela A1

Potencialidades e fragilidades do grupo em Português, Estudo do Meio e Matemática.

Disciplinas	Potencialidades	Fragilidades
Estudo do Meio	- Participação ativa; - Procura pela partilha de novas descobertas aos colegas; - Livre iniciativa na realização de projetos.	*Não observadas.*
Português	- Identificação de classes de palavras; - Conjugação verbal; - Interpretação de texto;	- Expressividade e fluência na leitura; - Confiança nos momentos de leitura; - Produção de texto (estrutura); - Ortografia; -
Matemática	- Cálculo Mental; - Comunicação matemática; - Decomposição numérica; - Identificação do raio e diâmetro numa circunferência; - Mobilização dos conceitos área e perímetro;	- Leitura e interpretação de problemas; - Algoritmo da divisão;

Nota. Realizada pela autora.

Tabela A2

Potencialidades e fragilidades do grupo em Expressões Artísticas, Educação Física e Competências Sociais.

Disciplinas	Potencialidades	Fragilidades
Artes Visuais	- Mobilização de conceitos (linha, ponto, cor, textura); - Capacidade criativa apurada;	- Interpretação de obras de arte;
Música	- Não observado;	- Não observado;
Educação Física	- Destreza motora; - Envolvência nas atividades.	- Gestão de competitividade em atividades.
Expressão Dramática	- Não Observado;	- Não Observado;
Competências Sociais	- Curiosidade; -Vontade de partilha de conhecimento; - Respeito pelo outro.	- Gestão de conflitos; - Cooperação entre pares durante atividades na sala de aula;

Nota. realizada pela autora.

Anexo B - Estratégias globais de intervenção no 1.º CEB

Estratégias globais de intervenção.

Objetivos gerais do PI	Estratégias Globais de Intervenção
Desenvolver competências do **trabalho cooperativo**	**Português / Matemática /Estudo do Meio** • Realização de tarefas a pares/pequenos grupos (projetos, divisão de tarefas, enigmas) **Competências Sociais** • Marcação de parcerias para entreajuda (TEA). **Educação Física** • Jogos de equipa; • Reflexão sobre atividades realizadas.
Desenvolver a capacidade de **interpretar enunciados em situações problema**	**Matemática** • Reformular o enunciado por palavras próprias; • Reflexão sobre diferentes estratégias utilizadas pelos alunos; • Elaboração de enunciados pelos discentes. • Sublinhar os dados relevantes do enunciado; • Explorar textos instrutivos (pensamento computacional) **Português** • Construir e interpretar textos instrutivos;
Desenvolver competências de **produção textual**	**Português** • Criação de cartazes, pelos alunos, com regras ortográficas e estrutura textual. • Exploração de textos diversos; • Jogos de palavras (caça ao erro através dos erros dos alunos) • Introdução de uma rotina de escrita; • Promover a leitura e os ditados em parceria como tarefas do "TEA". • Ditado a pares; **Matemática** • Análise dos erros mais comuns da turma e levantamento e organização dos mesmos. • Melhoramento de enunciados em pequenos grupos. **Estudo do Meio** • Realização de cartazes sintéticos, pelos alunos, sobre conteúdos trabalhados.

Nota. realizada pela autora.

Anexo C - Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação

Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas	Instrumentos
1. Desenvolver competências de trabalho cooperativo	1.1. Cumpre as suas tarefas e auxilia, se necessário, os colegas nas suas; 1.2. Elogia ações/comportamentos dos colegas; 1.3. Ouve e respeita a opinião dos colegas; 1.1. Participa no Conselho de Turma durante o momento de gestão de conflitos.	Observação direta Análise documental Conversas informais com a PC	Notas de campo Grelhas de registo da avaliação Produções dos alunos Técnicas de avaliação formativa
2. Desenvolver competências de **produção textual**	2.1. Utiliza corretamente sinais de pontuação; 2.2. Estrutura corretamente diferentes tipos de texto; 2.3. Aplica o espaçamento adequado no parágrafo; 2.4. Emprega corretamente a letra maiúscula e minúscula; 2.5. Delimita a fronteira da palavra; 2.6. Utiliza, voluntariamente, conectores de tempo, de causa ou de explicação		
3. Desenvolver a capacidade de **interpretação de enunciados de problemas**	3.1. Explicita, por palavras suas, o enunciado; 3.2. Identifica os dados mais relevantes; 3.3. Demonstra o seu raciocínio e processo matemático, oralmente e por escrito;		

Nota. realizada pela autora.

Anexo D - Análise dos objetivos 1 e 2

Análise da Taxa de Sucesso dos objetivos 1 e 2 do PI

		Indicador 1.1	Indicador 1,2	Indicador 1.3.
		Cumpre as suas tarefas e auxilia os colegas	Elogia comportamentos/ações	Ouve e respeita as opiniões
Objetivo A	Pontuação Obtida	676	6	460
Desenvolver competências de trabalho cooperativo	Pontuação Máxima	798	20	513
	Tx sucesso do indicador (%)	65,89	30,00	79,34
	Tx sucesso objetivo (%)		58,41	

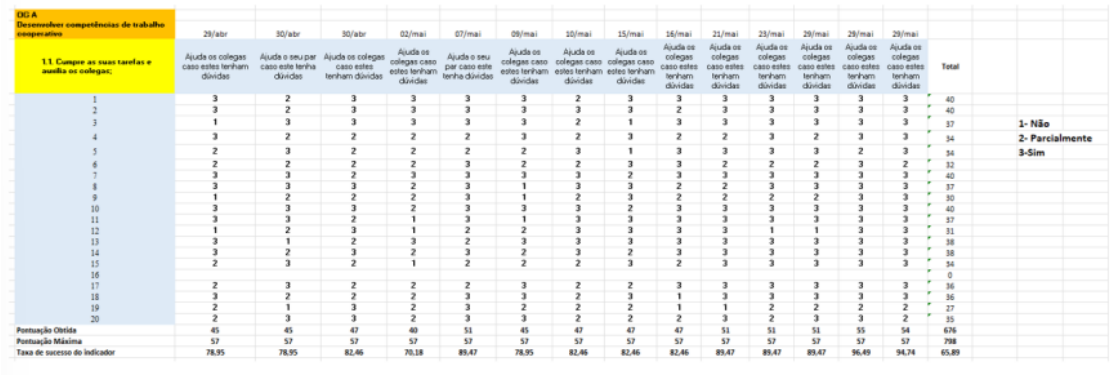
		Indicador 2.2.	Indicador 2.1.	Indicador 2.6.
		Estrutura corretamente diferentes tipos de texto	Utiliza corretamente sinais de pontuação	Utiliza, voluntariamente, conectores de tempo, causa e explicação
Objetivo B	Pontuação Obtida	405	121	253
Desenvolver competências de produção textual	Pontuação Máxima	513	171	342
	Tx sucesso do indicador (%)	78,95	70,76	73,98
	Tx sucesso objetivo (%)		74,56	

Nota. realizada pela autora.

Anexo E - Grelhas de análise do objetivo 1

Figura E1

Grelhas de análise do objetivo "Cumpre as suas tarefas e auxilia os colegas"

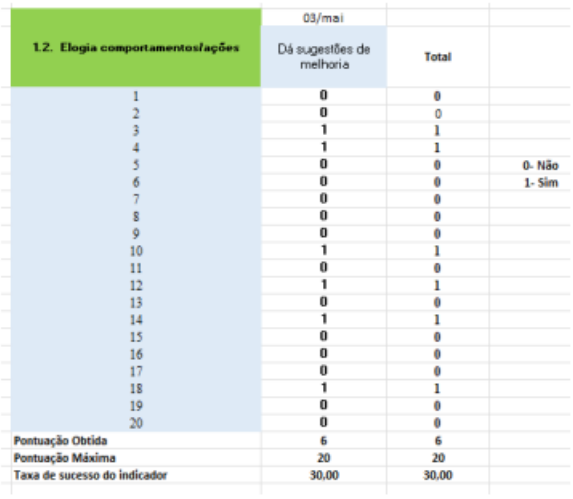


OG A Desenvolver competências de trabalho cooperativo	29/abr	30/abr	30/abr	02/mai	07/mai	09/mai	10/mai	15/mai	16/mai	21/mai	23/mai	29/mai	29/mai	29/mai		
1.1 Cumpre as suas tarefas e auxilia os colegas;	Ajuda os colegas caso estes tenham dúvidas	Ajuda o seu par caso este tenha dúvidas	Ajuda os colegas caso estes tenham dúvidas	Ajuda os colegas caso estes tenham dúvidas	Ajuda o seu par caso este tenha dúvidas	Ajuda os colegas caso estes tenham dúvidas	Ajuda os colegas caso estes tenham dúvidas	Ajuda os colegas caso estes tenham dúvidas	Ajuda os colegas caso estes tenham dúvidas	Ajuda os colegas caso estes tenham dúvidas	Ajuda os colegas caso estes tenham dúvidas	Ajuda os colegas caso estes tenham dúvidas	Ajuda os colegas caso estes tenham dúvidas	Ajuda os colegas caso estes tenham dúvidas	Total	
1	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	40	
2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	40	
3	1	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	37	1- Não
4	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	3	3	34	2- Parcialmente
5	2	3	2	2	2	2	3	1	3	3	3	3	2	3	34	3-Sim
6	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	32	
7	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	40	
8	3	3	3	2	3	1	3	3	2	2	3	3	3	3	37	
9	1	2	2	2	3	1	2	3	2	2	2	2	3	3	30	
10	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	40	
11	3	3	2	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	37	
12	1	2	3	1	2	2	3	3	3	3	1	1	3	3	31	
13	3	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	38	
14	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	38	
15	2	3	2	1	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	34	
16															0	
17	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	36	
18	3	2	2	2	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	36	
19	2	1	3	2	3	2	2	2	1	1	2	2	2	2	27	
20	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	35	
Pontuação Obtida	45	45	47	40	51	45	47	47	47	51	51	51	55	54	676	
Pontuação Máxima	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	798	
Taxa de sucesso do indicador	78,95	78,95	82,46	70,18	89,47	78,95	82,46	82,46	82,46	89,47	89,47	89,47	96,49	94,74	65,89	

Nota. realizada pela autora.

Figura E2

Grelha de avaliação do indicador "Elogia comportamentos/ações"

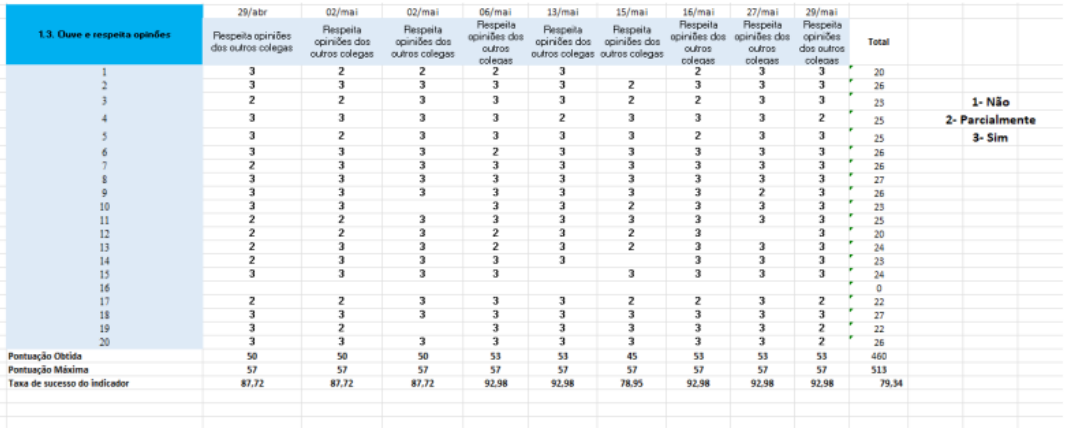


1.2. Elogia comportamentos/ações	03/mai Dá sugestões de melhoria	Total	
1	0	0	
2	0	0	
3	1	1	
4	1	1	
5	0	0	0- Não
6	0	0	1- Sim
7	0	0	
8	0	0	
9	0	0	
10	1	1	
11	0	0	
12	1	1	
13	0	0	
14	1	1	
15	0	0	
16	0	0	
17	0	0	
18	1	1	
19	0	0	
20	0	0	
Pontuação Obtida	6	6	
Pontuação Máxima	20	20	
Taxa de sucesso do indicador	30,00	30,00	

Nota. realizada pela autora.

Figura E3

Grelha de avaliação do indicador "Ouve e respeita opiniões"



1.3. Ouve e respeita opiniões	29/abr Respeita opiniões dos outros colegas	02/mai Respeita opiniões dos outros colegas	02/mai Respeita opiniões dos outros colegas	06/mai Respeita opiniões dos outros colegas	13/mai Respeita opiniões dos outros colegas	15/mai Respeita opiniões dos outros colegas	16/mai Respeita opiniões dos outros colegas	27/mai Respeita opiniões dos outros colegas	29/mai Respeita opiniões dos outros colegas	Total	
1	3	2	2	2	3		2	3	3	20	
2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	26	
3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	23	**1- Não**
4	3	3	3	3	2	3	3	3	2	25	**2- Parcialmente**
5	3	2	3	3	3	3	2	3	3	25	**3- Sim**
6	3	3	3	2	3	3	3	3	3	26	
7	2	3	3	3	3	3	3	3	3	26	
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	
9	3	3	3	3	3	3	3	2	3	26	
10	3	3		3	3	2	3	3	3	23	
11	2	2	3	3	3	3	3	3	3	25	
12	2	2	3	2	3	2	3		3	20	
13	2	3	3	2	3	2	3	3	3	24	
14	2	3	3	3	3		3	3	3	23	
15	3	3	3	3		3	3	3	3	24	
16										0	
17	2	2	3	3	3	2	2	3	2	22	
18	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	
19	3	2		3	3	3	3	3	2	22	
20	3	3	3	3	3	3	3	3	2	26	
Pontuação Obtida	50	50	50	53	53	45	53	53	53	460	
Pontuação Máxima	57	57	57	57	57	57	57	57	57	513	
Taxa de sucesso do indicador	87,72	87,72	87,72	92,98	92,98	78,95	92,98	92,98	92,98	79,34	

Nota. realizada pela autora.

Anexo F - Grelhas de análise do objetivo 2

Figura F1

Grelha de avaliação do indicador "Estrutura corretamente diferentes tipos de texto"

OG B Desenvolver competências de produção textual.										
	06/mai	06/mai	09/mai	13/mai	21/mai	24/mai	24/mai	27/mai	28/mai	
2.2. Estrutura corretamente os textos	Redige um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão	Apresenta uma estrutura lógica na organização do texto	Redige um texto com princípio, meio e fim	Elabora um BD integrando os seus principais elementos	Redige um texto biográfico respeitando a estrutura do mesmo	Redige um texto com princípio, meio e fim	Redige um texto com princípio, meio e fim	Redige um texto com princípio, meio e fim	Redige um texto com princípio, meio e fim	Total
1	2	2	2	3	3	2	2	2	2	18
2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	16
3	1	2	2	3	2	2	2	2	2	19
4	2	2	2	3	3	3	3	3	3	15
5	3	3	2	3	3	3	3	3	3	18
6	2	2	2	3	3	3	3	3	3	21
7	2	2	2	3	2	2	3	2	2	14
8	2	2	3	3	3	3	3	3	3	17
9	2	2	2	3	2	2	2	2	2	17
10	2	2	3	3	3	3	2	3	3	18
11	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0
12	1	2	2	3	2	2	2	2	2	17
13	2	2	2	3	3	2	3	2	2	11
14	2	2	2	3	3	2	3	2	2	16
15	2	2	3	3	3	2	3	2	2	22
16										0
17	2	2	3	3	3	2	2	2	2	21
18	1	1	1	3	1	2	2	2	2	15
19	2	2	2	3	2	2	2	2	2	19
20	2	2	2	3	2	2	3	2	2	20
Pontuação Obtida	37	39	42	57	49	44	49	44	44	405
Pontuação Máxima	57	57	57	57	57	57	57	57	57	513
Taxa de sucesso do indicador	64,91	68,42	73,68	100,00	85,96	77,19	85,96	77,19	77,19	78,95

1- Não
2- Parcialmente
3- Sim

Nota. realizada pela autora.

Figura F2

Grelha de avaliação do indicador "Utiliza corretamente sinais de pontuação"

	09/mai	24/mai		
2.1. Utiliza corretamente sinais de pont	Redige um texto recorrendo a pontuação adequada	Redige um texto recorrendo a pontuação adequada	Redige um texto recorrendo a pontuação adequada	Total
1	2	2	2	7
2	2	2	3	6
3	1	2	2	9
4	2	2	2	5
5	3	3	3	6
6	2	2	3	9
7	2	2	2	5
8	3	3	3	6
9	2	2	1	6
10	2	2	2	6
11	3	3	3	0
12	1	2	2	6
13	2	2	2	5
14	2	2	2	6
15	2	2	2	6
16	0	0	0	0
17	2	2	2	121
18	1	2	2	171
19	2	2	2	6
20	2	2	2	6
Pontuação Obtida	38	41	42	121
Pontuação Máxima	57	57	57	171
Taxa de sucesso do indicador	66,67	71,93	73,68	70,76

1- Não
2- Parcialmente
3- Sim

Nota. realizada pela autora.

Figura F3

Grelha de avaliação do indicador "Utiliza, voluntariamente, conectores de causa, explicação e justificação"

	06/mai	06/mai	09/mai	24/mai	27/mai	28/mai		
2.6. Utiliza, voluntariamente, conectores de causa, explicação e justificação	Redige um texto recorrendo a conectores frásicos	Redige um texto coerente e coeso recorrendo a concectores discursivos	Redige um texto coerente e coeso recorrendo a concectores discursivos	Redige um texto coerente e coeso recorrendo a concectores discursivos	Redige um texto coerente e coeso recorrendo a concectores discursivos	Redige um texto coerente e coeso recorrendo a concectores discursivos	**Total**	
1	2	2	2	2	2	2	15	
2	2	2	2	2	2	2	14	
3	1	2	2	2	2	2	18	
4	2	2	3	3	2	2	12	
5	3	3	3	3	2	3	14	
6	2	2	2	3	3	3	18	
7	2	2	3	3	2	2	11	
8	3	3	3	3	3	3	12	**1- Não**
9	2	2	2	2	2	2	12	**2- Parcialmente**
10	2	2	2	3	3	2	14	**3- Sim**
11	3	3	3	3	3	3	0	
12	1	2	2	2	2	2	12	
13	2	2	2	2	2	2	11	
14	2	2	2	2	2	2	12	
15	2	2	2	3	3	2	12	
16	0	0	0	0	0	0	0	
17	2	2	2	2	2	2	253	
18	1	2	2	2	2	2	342	
19	2	2	2	2	2	2	12	
20	2	2	2	2	2	2	12	
Pontuação Obtida	**38**	**41**	**43**	**46**	**43**	**42**	**253**	
Pontuação Máxima	**57**	**57**	**57**	**57**	**57**	**57**	**342**	
Taxa de sucesso do indicador	**66,67**	**71,93**	**75,44**	**80,70**	**75,44**	**73,68**	**73,98**	

Nota. realizada pela autora.

Anexo G - Rubricas de avaliação de Produção textual

Rubrica de avaliação de produção textual

Critérios	Níveis de desempenho		
	1	2	3
Tema	O aluno não respeita o tema.	O aluno respeita parcialmente o tema.	O aluno respeita o tema.
Estrutura	O aluno redige um texto sem estrutura definida e com um discurso incoerente.	O aluno redige um texto com uma estrutura aceitável e com um discurso coerente, mas com algumas repetições e omissões.	O aluno redige um texto com uma estrutura bem definida e com um discurso coerente.
Parágrafos e pontuação	Não faz parágrafos nem utiliza sinais de pontuação.	Nem sempre faz parágrafos ou utiliza sinais de pontuação.	Faz parágrafos e utiliza devidamente os sinais de pontuação.
Construção frásica	O aluno constrói frases sem ter em conta as regras de concordância.	O aluno constrói frases, mas evidencia algumas falhas nas regras de concordância.	O aluno constrói frases evidenciando o domínio das regras de concordância.
Vocabulário	O aluno utiliza um vocabulário muito simples e repetitivo.	O aluno utiliza um vocabulário adequado, mas pouco variado.	O aluno utiliza um vocabulário variado e adequado.
Ortografia	Escreve com bastantes erros ortográficos.	Escreve com alguma correção ortográfica	Escreve com bastante correção ortográfica.

Nota. realizada pela autora.

Anexo H - Rubricas de avaliação de Resolução de Problemas

Rubrica de avaliação de Resolução de Problemas

Critérios de avaliação	Indicadores	Descritores		
		Nível 1	Nível 2	Nível 3
Apropriação	Interpretação	Não interpreta o enunciado	Interpreta parcialmente o enunciado	Interpreta corretamente o enunciado
	Seleção	Não seleciona os dados pertinentes	Seleciona parcialmente os dados pertinentes	Seleciona corretamente todos os dados pertinentes
Eficiência	Seleção da estratégia	Não seleciona uma estratégia adequada	Seleciona uma estratégia adequada	Seleciona uma estratégia adequada e generalizável
	Execução da estratégia	Comete erros e não conclui	Comete erros ou não conclui	Executa corretamente e conclui
Eficácia	Apresentação da solução	Solução incorreta ou sem solução	Solução incorreta, mas coerente com a estratégia e com o problema Ou Solução incompleta	Solução totalmente correta e completa
Ortografia	Erros Ortográficos	Existência de muitos erros ortográficos (+3)	Existência de alguns erros ortográficos (até 3)	Inexistência de erros ortográficos

Nota. realizada pela autora.

Anexo I - Níveis obtidos na resolução de problemas

Níveis obtidos na resolução de problemas em grande grupo

Alunos	Prob.3a	Prob.3b	Prob.4a	Prob.4b	Prob.6	Prob.7	Prob.8
1	3	2	3	3	2	2	2
2	3	3	2	2	3		3
3	3	3	2	2	3	3	3
4	3	3	3	2	2	3	3
5	2	1	2	2	2	2	2
6	3	2	2	2	3	3	3
7	2	1	2	3	3	2	3
8	2	2	2	2	2	2	2
9	3	2	2	3	3	1	3
10	2	2	1	2	2	2	3
11	3	2	3	1	3	2	3
12	3	2	2	3	1	2	2
13	3	3	2	2	2	2	2
14	3	2	2	3	2	2	3
15	2	2	3	2	2	2	3
16							
17	2	1	3	3	3	2	3
18	2	1	2	2	2	2	2
19	3	3	3	2	2	2	3
20	3	1	2	2	3	3	3

Nota. realizada pela autora.

Anexo J - Potencialidades e Fragilidades do 2.º CEB

Figura J1

Potencialidades e Fragilidades do 5.º ano

Disciplinas	Potencialidades	Fragilidades
História e Geografia de Portugal	*Não observado*	- Mobilização de competências histórico-geográficas;
Português	*Não observado*	- Ortografia; - Dificuldades na leitura, interpretação e compreensão de textos; - Expressão escrita;
Competências Sociais	- Participação ativa, nem sempre pertinente;	- Comportamento desadequado; - Concentração;

Nota. realizada pela autora.

Figura J2

Potencialidades e Fragilidades do 6.º ano

Disciplinas	Potencialidades	Fragilidades
História e Geografia de Portugal	- Correlacionar acontecimentos históricos já estudados;	- Dificuldade na interpretação de fontes históricas (escritas e icnográficas); - Mobilização do espírito crítico e criativo;
Português	- Leitura; - Ortografia; - Gramática	- Redação de textos expositivos;
Competências Sociais	- Comportamento adequado; - Participação ativa e pertinente; - Facilidade na mobilização de conhecimentos; - Curiosos;	*Não observado*

Nota. realizada pela autora.

Anexo K - Estratégias Gerais do 5.º e 6.º ano

Figura K1

Estratégias Gerais do 5.º ano

Objetivos gerais do PI	Estratégias Globais de Intervenção
• Desenvolver competências sociais dentro da sala de aula:	- Utilização de recursos físicos e digitais para a promoção de motivação e aprendizagens; - Técnicas de relaxamento para aumentar a concentração e potenciar aprendizagens:
• Melhorar a análise e compreensão de fontes históricas;	- Utilização de recursos físicos e digitais para a promoção de motivação e aprendizagens; - Realização do trabalho em pequeno e grande grupo para promover a entreajuda no processo de aprendizagem através da divisão de tarefas, resolução de enigmas, realização de trabalhos com informação repartida, entre outros); - Leitura de textos expositivos/fontes históricas para a aquisição de aprendizagens.

Nota. realizada pela autora.

Figura K2

Estratégias Gerais do 6.º ano

Objetivos gerais do PI	Estratégias Globais de Intervenção
• Desenvolver competências de reflexão crítica sobre o mundo;	- Concretização de debates para promover o espirítico crítico e criativo; - Criação de momentos de discussões sobre situações-problema para refletir sobre o mundo; - Realização de trabalhos de pesquisa para resolver competências de reflexão e partilha de conhecimentos; - Leitura de textos expositivos de modo a melhorar a compreensão dos mesmos; - Análise de fontes históricas para melhorar a sua compreensão e explicitação.
• Dominar estratégias de compreensão e análise de textos expositivos;	- Leitura de textos expositivos de modo a melhorar a compreensão dos mesmos;
• Melhorar a análise e compreensão de fontes históricas;	- Realização de trabalhos de pesquisa para resolver competências de reflexão e partilha de conhecimentos; - Análise de fontes históricas para melhorar a sua compreensão e explicitação.

Nota. realizada pela autora.

Anexo L - Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação do 5.º e 6.º ano

Figura L1

Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação – Grupo do 5.º ano de escolaridade

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas	Instrumentos
1. Desenvolver competências sociais dentro da sala de aula;	1.1. Participa de forma regular e pertinente; 1.2. Apresenta uma postura adequada; 1.3. Aguarda a sua vez de falar; 1.4. Coopera nas atividades propostas;	Observação direta Análise documental Conversas informais com as PC	Notas de campo Grelhas de registo da avaliação Produções dos alunos
2. Melhorar o interesse e a participação pelas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal	2.1. Participa de forma autónoma e pertinente; 2.2. Mobiliza conhecimentos prévios e adquiridos em sala: 2.3. Mobiliza competências histórico-geográficas:		

Nota. realizada pela autora.

Figura L2

Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação – Grupo do 6.º ano de escolaridade

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas	Instrumentos
1. Desenvolver competências de reflexão crítica sobre o mundo	1. Exprime uma opinião fundamentada; 2. Demonstra: Curiosidade; Capacidade de olhar para um problema sob diferentes prismas. Capacidade argumentar; Capacidade de fazer inferências;	Observação direta Análise documental Conversas informais com as PC	Notas de campo Grelhas de registo da avaliação Produções dos alunos
2. Dominar estratégias de compreensão e análise de textos informativos	2.1. Respeita a estrutura do texto informativo; 2.2. Seleciona informação adequada e pertinente;		
3. Melhorar a análise e compreensão de fontes históricas	3.1. - Identifica o tema principal; 3.2. Descodifica a mensagem principal; 3.3. Relaciona a informação fornecida com conhecimentos prévios; 3.4. Mobiliza vocabulário histórico-geográfico adequado.		

Nota. realizada pela autora.

Anexo M - Registos de participação e comportamento - 5.º ano

Figura M1

Grelha de participação e comportamento em Português - 5.º ano

Grelha de correção | Participação e Comportamento							
Alunos	Questões	Participa com regularidade	Espera pela sua vez de falar	Coloca questões relacionadas com o	Responde a perguntas durante as aulas	Apresenta uma postura adequada	TOTAL
	Cotação	100	100	100	100	100	500
1 Camila Pereira		100	50	0	100	50	60
2 Carina Fernandes		0	0	0	0	0	0
3 Cristiana Silva		50	100	50	100	50	70
4 Cristiano Cardoso		0	0	0	0	100	20
5 Dário Maia		0	0	0	0	0	0
6 Daria Galanchande		100	100	50	100	100	90
7 Elias Maia		50	100	50	100	50	70
8 Fábio Lopes		0	0	0	0	50	10
9 Francisco Almeida		50	100	50	50	50	60
10 Jéssica Silva		0	0	0	0	0	0
11 Joabe Soares		0	100	0	100	100	60
12 Leonor Sousa		100	100	50	100	100	90
13 Linda Cardoso		0	0	0	0	0	0
14 Luiz Alcantara		50	100	50	50	50	60
15 Maria Laura Assis		100	100	100	100	100	100
16 Mariana Carvalho		50	100	50	100	100	80
17 Mariana Fonseca		50	100	25	50	50	55
18 Martim Lisboa		0	100	0	100	50	50
19 Natália Silva		0	0	0	0	0	0
20 Olga Cardoso		0	0	0	0	0	0
21 Rossana Santos		0	100	0	50	100	50
22 Soraia Carvalho		0	100	0	50	100	50
23 Tiago Silva		0	0	0	0	0	0
24 Valdimira Mbaga		50	100	0	50	50	50
25 Wanna Rodrigues		50	100	0	50	50	50
26 Otiniel Pemba		100	100	50	100	100	90
27 Deco Santos		0	100	0	100	0	40
28 Marlom		0	0	0	0	0	0
29 Denise		0	0	0	0	0	0
30							

Nota. realizada pela autora.

Figura M2

Grelha de participação e comportamento em História e Geografia de Portugal - 5.º ano

Grelha de correção | Participação e Comportamento							
Alunos	Questões	Participa com regularidade	Espera pela sua vez de falar	Coloca questões relacionadas	Responde a perguntas durante as aulas	Apresenta uma postura adequada	TOTAL
	Cotação	100	100	100	100	100	500
1 Camila Pereira		50	100	50	50	50	60
2 Carina Fernandes		0	0	0	0	0	0
3 Cristiana Silva		50	100	50	100	50	70
4 Cristiano Cardoso		0	0	0	0	100	20
5 Dário Maia		0	0	0	0	0	0
6 Darsh Calanchande		100	100	100	100	100	100
7 Elias Maia		50	100	50	100	50	70
8 Fábio Lopes		0	0	0	0	100	20
9 Francisco Almeida		50	100	50	100	50	70
10 Jéssica Silva		0	0	0	0	100	20
11 Joabe Soares		0	100	0	100	100	60
12 Leonor Sousa		100	100	50	100	50	80
13 Linda Cardoso		0	0	0	0	0	0
14 Leiz Alcantara		50	100	50	50	0	50
15 Maria Laura Assis		100	100	100	100	100	100
16 Mariana Carvalho		50	100	50	100	0	60
17 Mariana Fonseca		50	100	25	50	25	50
18 Martim Lisboa		0	100	0	100	50	50
19 Natália Silva		0	0	0	0	0	0
20 Olga Cardoso		0	0	0	0	0	0
21 Rossana Santos		0	100	0	50	100	50
22 Soraia Carvalho		0	100	0	50	100	50
23 Tiago Silva		0	0	0	0	0	0
24 Valdimira Mhaga		50	100	0	50	50	50
25 Wanna Rodrigues		50	100	0	50	50	50
26 Otiniel Pemba		100	100	50	100	100	90
27 Deco Santos		0	100	0	100	0	40
28 Marlom		0	0	0	0	0	0
29 Denise		0	0	0	0	0	0
30							

Nota. realizada pela autora.

Anexo N - Grelhas de avaliação dos objetivos 1, 2 e 3 do 6.º ano

Avaliação dos objetivos 6.º ano

Objetivo 1	**Pontuação Obtida**	243	457
Desenvolver competências de reflexão crítica sobre o mundo	**Pontuação Máxima**	360	648
	Tx sucesso do indicador (%)	67,50	70,52
	Tx sucesso objetivo (%)		**69,01**

		Indicador 2.1. Respeita a estrutura do texto informativo	**Indicador 2.2.** Seleciona informação adequada e pertinente
Objetivo 2	**Pontuação Obtida**	60	229
Dominar estratégias de compreensão e análise de textos informativos	**Pontuação Máxima**	72	360
	Tx sucesso do indicador (%)	83,33	63,61
	Tx sucesso objetivo (%)		**73,47**

		Indicador 3,1, Identifica o tema principal das fontes histórias	**Indicador 3,2,** Relaciona a informação fornecida com os
Objetivo 3	**Pontuação Obtida**	395	303
Melhorar a análise e compreensão de fontes histórias	**Pontuação Máxima**	576	432
	Tx sucesso do indicador (%)	68,58	70,14
	Tx sucesso objetivo (%)		**69,36**

Nota. realizada pela autora.

Anexo 0 - Grelha de Participação final do 6.º ano

Grelha de participação final do 6.º ano

Participação em sala de aula					
Participa com regularidade	Espera pela sua vez de falar	Coloca questões relacionadas com o tema	Responde a perguntas durante as aulas	Partilha ideias e opiniões durante discussões em grupo	TOTAL
100	100	100	100	100	500
100	100	0	100	100	80
100	100	0	0	0	40
100	100	100	100	50	80
100	100	100	100	100	100
0	0	0	0	0	0
50	100	0	100	50	60
100	100	50	100	100	90
100	100	100	100	100	100
100	50	100	100	50	80
50	100	0	100	100	70
100	100	100	100	0	80
50	100	0	100	50	60
50	100	0	0	0	30
0	0	0	0	0	0
100	100	50	100	50	80
100	100	100	100	100	100
0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0
0	0	0	100	0	20
100	100	100	100	50	90
0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0
0	0	0	100	0	20
50	100	0	100	0	50

Nota. realizada pela autora.

Anexo P - Guião da entrevista em grupo focal

Guião da entrevista em grupo focal

Tema	Objetivos	Questões
Legitimação de entrevista e motivação dos entrevistados	Legitimar a entrevista Motivar os entrevistados	Apresentar o entrevistador; Apresentar o tema e os objetivos da investigação; Solicitar e apelar à importância da colaboração de cada elemento de grupo; Garantir o anonimato da entrevista; Solicitar autorização para a gravação de áudio da entrevista;
Opinião sobre o feedback antes das rubricas de avaliação	Conhecer a opinião dos discentes sobre o feedback fornecido antes da implementação das rubricas de avaliação	Que tipo de feedback era dado aos vossos trabalhos pela vossa professora? Consideram que tinham conhecimento das vossas dificuldades? Consideram que tinham espaço na sala de aula para trabalhar as vossas dificuldades? Alguma vez vos foram dados a conhecer os critérios utilizados para vos avaliarem nas produções de texto e resolução de problemas?
Relação entre as rubricas e dos discentes	Conhecer a relação existente entre os discentes e a sua participação na criação de rubricas de avaliação	Em que é que se basearam para definir os critérios das rubricas de avaliação? Consideram que a definição dos critérios de avaliação por vocês contribuiu para terem uma maior consciência do que precisavam para ter um bom trabalho?
Relação entre as rubricas de avaliação e a regulação das aprendizagens	Compreender a relação entre o uso de rubricas de avaliação e a regulação das aprendizagens	Consideram que a rubrica de avaliação vos ajudou a identificar e melhorar as vossas dificuldades? Consideras que durante as aulas foste utilizando as rubricas para saberes o que tinhas de melhorar? Consideram que o reconhecimento das vossas dificuldades através das rubricas vos ajudou a trabalhar mais nelas?

		Achas que durante as aulas existiu espaço para trabalhares as tuas dificuldades de forma autónoma? Ao longo das semanas, acham que os vossos trabalhos tiveram uma melhoria? Consideras que nesta fase consegues colocar os teus trabalhos nos níveis definidos? Gostariam de ter rubricas para outras áreas/disciplinas?
Agradecimento	Agradecer a colaboração na realização do trabalho	Para além das questões colocadas gostariam de acrescentar alguma informação? Agradecimento da colaboração prestada pelos entrevistados

Nota. realizada pela autora.

Anexo Q - Notas de campo

Notas de Campo[1] | Observação Participante

Contexto: 4.º ano (sala de aula)
Data: 6 / 05 / 2024
Breve Contextualização: Definição das disciplinas a implementar as rubricas

Intervenientes	Relatos/discursos /situação
- Alunos - Professoras estagiárias	Como consequência ao tipo de avaliação praticada dentro da sala de aula, foi informado aos discentes que iria ser aplicado um novo instrumento de avaliação. Contudo, este instrumento exigia a participação dos mesmos, uma vez que seriam eles próprios a definir os critérios com os quais passariam a ser avaliados. Após esta afirmação surgiu logo um burburinho e algum espanto por alguns elementos da turma, pois nunca tinham sido eles a definir os critérios com os quais seriam avaliados. Depois desta explicação inicial realizou-se uma pequena conversa em grande grupo, de modo a tentar perceber-se os domínios em que os discentes, em geral, apresentavam maiores dificuldades. Durante a conversa todos os discentes procuraram participar e dar o seu contributo para que se chegasse a um consenso. A maioria dos discentes mencionou os problemas e as produções de texto, no entanto também existiram alunos a mencionar a parte gramatical, algoritmo da divisão e regras ortográficas. A professora cooperante também deu a sua opinião que foi ao encontro das produções textuais e da resolução de problemas. No final, explicou-se que só nas aulas seguintes é que seriam discutidos os critérios e que os discentes deviam pensar nos critérios que considerassem fundamentais para avaliar um texto e um problema. No final alguns alunos mencionaram o facto de estarem muito curiosos para saberem como as rubricas funcionavam e como é que iriamos discutir os critérios de avaliação,

[1] In Natércio Afonso, adaptado, Investigação Naturalista em Educação, 2014, Ed Fundação Manuel Leão.

	pois nunca o tinham feito e achavam muito giro serem eles a "decidir" como se fossem professores.

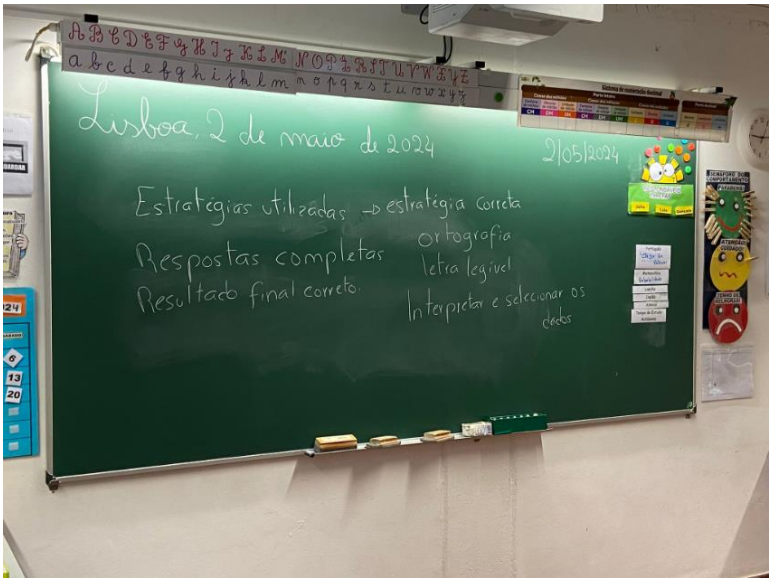
Notas de Campo[2] | Observação Participante

Contexto: 4.º ano (sala de aula)
Data: 2 / 05 / 2024
Breve Contextualização: Definição dos critérios para a rubrica de avaliação de resolução de problemas A aula inicia com a investigadora a fazer uma breve contextualização sobre o que irão fazer e explica que antes de resolverem o problema da aula vão definir os critérios com que querem passar a ser avaliados na resolução de problemas.

Intervenientes	Relatos/discursos /situação
- Alunos - Professoras estagiárias	Investigadora: Meus queridos, antes de passarmos à resolução do problema, vamos primeiro definir os critérios que para vocês são fundamentais para avaliar um problema. Quem quer ser o primeiro? MD: o tipo de estratégia que usamos… se é correta ou não. Investigadora: Estás-te a referir se a estratégia é adequada ou não ao problema é isso? MD: Sim, porque imagina se o problema pede uma conta de mais e nós fazemos de menos, não estamos a usar a estratégia certa… Investigadora: Sim Sim tens toda a razão, estava apenas a perceber o critério que estavas a referir. A seleção da estratégia é sem dúvida importante para termos um problema correto. Mais. D: Se resolvemos bem a estratégia ou não. Investigadora: Boa, portanto se o resultado é correto ou não. Diz G.

[2] In Natércio Afonso, adaptado, Investigação Naturalista em Educação, 2014, Ed Fundação Manuel Leão.

	G: As respostas completas, se damos respostas completas ou não. Investigadora: okok, todos os problemas têm de ter sempre uma resposta e é importante que vocês tenham atenção à resposta que dão. Alguém quer dar mais sugestões? Sim, IC. IC: A ortografia Investigadora: Porquê a ortografia num problema matemática? IC: Porque nós damos muitos erros… e como temos de escrever a resposta não devemos dar erros. Investigadora: Por esta é que não esperava… normalmente a ortografia não é avaliada em matemática, no entanto se vocês todos estão de acordo com a ortografia podemos colocar sim. Pode ser que deixem de dar erros ahahah Portanto já temos o tipo de estratégia, a resolução certa, respostas completas e ortografia. Mais alguma coisa? Sim P. P: Se selecionamos os dados certos. Porque às vezes a professora dá-nos problemas com muita informação e nem sempre todos os dados são importantes. D: Siiim a professora faz isso para nos enganar. Investigadora: Não acredito que seja para vos enganar, mas sim porque vocês têm de saber selecionar e interpretar o problema que vos dão. Às vezes existe informação que não existe e vocês baralham-se logo todos. Portanto eu sugiro que seja interpretar e selecionar informação, porque ambos se completam. O que acham? Alunos: Sim J: O interpretar é o quê? Investigadora: Então interpretar é vocês conseguirem compreender o que vos pede no problema. Para vocês conseguirem saber que estratégia utilizar têm de saber interpretar a informação que vos é dade e depois sim selecionar a informação relevante. J: Ahhhhhh já percebi. Investigadora: Mais alguma coisa? L: a letra ser legível Investigadora: Todos acham este ponto importante? S: Eu acho que não, porque não faz bem parte do problema…´ C: Sim eu concordo, pelo menos a professora não diz que não percebe a nossa letra

	Investigadora: Sim, efetivamente eu acho importante que vocês tenham atenção à letra, mas não acho que seja um critério para avaliarmos os problemas matemáticos, até porque não vejo ninguém com uma letra que não se perceba mesmo nada. B: Então acho que já está.  Investigadora: A mim também me parece que sim. Ok, já temos os critérios, mas agora temos de tentar perceber como é que os vamos descrever para os dividir pelos níveis. Primeiro, criamos quantos níveis? MS: Eu acho que podiam ser 3. O mau, o médio e o bom. A: Sim eu concordo. CP: Eu também. Investigadora: Está bem, ficamos então com os 3 níveis. O 1.º nível fica para o menos bom e o 3.º nível fica para o bom. Concordam? Alunos: Siiiiim É de realçar o facto de os discentes terem a noção dos critérios importante para a resolução de um problema, contudo dos problemas observados os discentes acabam por não garantir o cumprimento de todos os passos. O momento que se seguiu consistiu na discussão dos vários descritores de avaliação. Uma vez que era a primeira vez dos discentes a definir descritores foi necessário existir uma maior intervenção por parte da investigadora, pois este não estavam a conseguir fazê-lo.

	Durante este momento existiu uma participação generalizada da turma e um grande envolvimento na construção da tabela final. No final, foi dito aos discentes que a tabela iria se toda organizada e que na aula seguinte voltaríamos a falar da mesma.

Notas de Campo[3] | Observação Participante

Contexto: 4.º ano (sala de aula)
Data: 6 / 05 / 2024
Breve Contextualização: Discussão da rubrica de avaliação para a resolução de problemas Logo no início da aula a professora procede à apresentação e discussão da rubrica final para os problemas matemáticos.

Intervenientes	Relatos/discursos /situação
- Alunos - Professoras estagiárias	Investigadora: Meninos vou rapidamente apresentar-vos a rubrica final com os descritores todos direitinhos que definimos na semana passada. De seguida, foi feita a discussão critério a critério, nível a nível de forma a garantir que não existem quaisquer tipos de dúvidas mais tarde no manuseamento das rubricas. Durante a discussão os discentes demonstram um grande entusiasmado por passarem a ser colocados em níveis, mas também por terem participado na definição dos critérios. Durante a discussão a J perguntou:

[3] In Natércio Afonso, adaptado, Investigação Naturalista em Educação, 2014, Ed Fundação Manuel Leão.

	J: Inês podemos fazer isto para outros trabalhos? É que assim nós sabemos o que precisamos de ter para termos um bom problema neste caso e se fizéssemos para outras coisas também ficaríamos a saber. Assim definíamos nós tudo contigo. Investigadora: Acho que pode ser uma ótima sugestão, contudo por agora focamo-nos só nas rubricas que criámos e vemos como funciona. Se depois correr bem, fazemos para mais coisas. O que dizem? Alunos: Siiim, por favor. No final da discussão de todos os descritores foi perguntado aos discentes se tinham dúvidas. Transcrição do momento de dúvidas: - D: então para o nosso problema estar no nível 3 temos de cumprir todos esses pontos é isso? Investigadora: Sim, tendo em conta os critérios e descritores que vocês definiram sim. J: E vamos ter acesso a esta tabela? Investigadora; Sim, eu vou imprimir a tabela para afixar na sala e vocês sempre que quiserem podem e devem ir consultando os vários pontos. Para além disso, vai haver uma tabela para cada mesa para que vocês tenham mais à mão. J: Ah que fixe! CP: Então e como é que nós sabemos que estamos num determinado nível? Investigadora: Portanto, eu e a Filipa vamos sempre classificar os vossos problemas nos 3 níveis, logo vocês vão sempre saber. Depois vão as rubricas ver o que é que vos faltou. Para além disso, é importante quanto estão a rever o vosso problema que vejam as rubricas para verificarem se não se esqueceram de nada. CP: Ah que fixeeee! Então vocês vão dar-nos níveis? Investigadora: Sim ahah, nós vamos avaliar-vos de acordo com os vossos critérios e depois vamos colocar cada resolução no respetivo nível para vocês irem sempre melhorando. CP: Ah okok. Gosto ahah Investigadora: Mais dúvidas sobre as rubricas? Alunos: Não

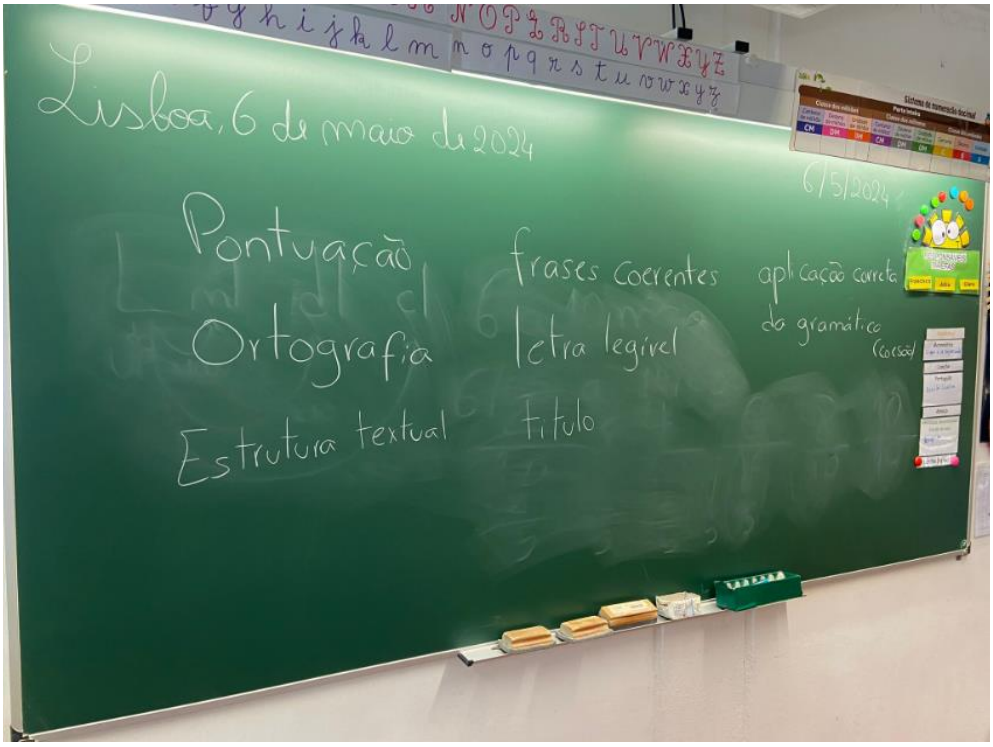
Notas de Campo[4] | Observação Participante

Contexto: 4.º ano (sala de aula)
Data: 6 / 05 / 2024
Breve Contextualização: Definição dos critérios para as rubricas de produção textual

Intervenientes	Relatos/discursos /situação
- Alunos - Professoras estagiárias	Antes de iniciar a atividade de escrita, existiu um pequeno momento de discussão em grande grupo para a definição dos critérios de avaliação para as produções textuais. Investigador: Portanto, como sabem agora vamos fazer uma atividade de escrita, no entanto na semana passada chegámos à conclusão de que vocês tinham algumas dificuldades a fazer textos. Portanto, proponho-vos que todos juntos definamos os critérios com que a partir de agora vamos avaliar os vossos textos. Pode ser? -Alunos: Siiiim. - Então quais são os critérios que vocês acham fundamentais para se avaliar um texto? D- A estrutura do texto. Investigador: Como assim? D : Então se tem uma estrutura adequada com introdução, desenvolvimento e conclusão. Investigador: Boa! E mais? M.D: A ortografia, neste caso os erros ortográficos Investigador: Ah AH sem dúvida que os erros são algo importante no texto… é agora que vocês vão acabar com os erros

[4] In Natércio Afonso, adaptado, Investigação Naturalista em Educação, 2014, Ed Fundação Manuel Leão.

	(risos globais) J: Eu acho que frases coerentes… Investigador: Como assim frases coerentes? J: Então frases que façam sentido… Investigador: okok pode ser, porque efetivamente quando escrevemos um texto não podemos escrever frases que não façam sentido. Alguém quer acrescentar mais coisas? G: Sim, a parte da gramática, ou seja, se escrevemos bem os verbos e se fazem sentido na frase. Investigador: A concordância das frases é isso? Se o sujeito e o predicado concordam em género e em número? G: Sim, porque não podemos escrever "Eles é", isso estaria errado. Investigador: Sim, não podemos escrever isso. Então como é que a frase ficaria correta? MS: Eles são… Investigador: Muito bem. Ok, portanto, até agora temos a estrutura, a ortografia, a coerência e a concordância das frases. Falta mais alguma coisa? B: A pontuação, temos de pôr virgulas e essas coisas no texto. Investigador: Boa Boa! A pontuação é fundamental para que o texto faça sentido e quando se lê tenha entoação. Acho que estamos num excelente caminho! T: Ah falta o título!! Investigador: Mas o título não fará parte da estrutura? T: Sim… J: Sim a professora sempre disse que o título era obrigatório quando fazemos textos Investigador: Exatamente, é importante que todos os textos tenham um título porque assim damos logo a conhecer o tema de que vamos falar. Mais alguma coisa? MS: A letra legível? Investigador: Sim podemos acrescentar, mas vocês acham que a vossa letra não se percebe? Acham que devamos nesta fase avaliar o tipo de letra? MM: Sim eu acho que a letra não entra porque não faz propriamente parte do texto… F: Sim a letra não… Investigador: Então todos concordam em não contar a letra como critério? Alunos: Siiim.

	Investigador: Ok, do que eu tenho visto todos vocês têm uma letra bastante legível, portanto não acho necessário avaliarmos o tipo de letra. Até porque vocês já estão no 4.º ano e se não desse para perceber a vossa letra, estaríamos muito mal aah. Portanto até agora já temos 6 critérios.  Investigadora: Meninos há mais sugestões? Silêncio Investigadora: Então eu gostaria de acrescentar mais dois critérios, neste caso os parágrafos e o vocabulário, pois para termos um texto bem organizado temos de ter parágrafos. Para além disso se repetir-mos sempre as mesmas palavras também fica um texto pobre, então sugiro que se considere o vocabulário até porque vocês já estão quase no 5.º ano, portanto temos de apostar bastante na diversidade de palavras. Que dizem? M.M. Eu concordo contigo, por mim podemos acrescentar. I.M Por mim também. Investigadora: Alguém se opõe? Alunos: Não. Investigadora: ok, então já temos os nossos critérios agora falta-nos organizá-los na tabela que vos vou projetar, de modo que consigamos formar níveis diferentes.

	Após a definição dos critérios, definiram-se os níveis, tendo ficado estabelecidos a existência de 3 níveis. O 1.º nível ficou para os textos menos bem conseguidos e um 3.º nível para os textos bem conseguidos. De seguida, estabeleceram-se os descritores de desempenho. Nesta altura, a investigadora fez a seguinte questão: Face aos critérios gerais que definimos como é que eu agora posso distinguir um texto de nível 3, 2 e 1? Esta pergunta serviu de guia para cada critério até se chegar à formulação dos descritores de desempenho. O processo foi feito em grande grupo, contando com a participação de todos, mas com alguma ajuda por parte da investigadora.

Notas de Campo[5] | Observação Participante

Contexto: 4.º ano (sala de aula)
Data: 7 / 05 / 2024
Breve Contextualização: Discussão da rubrica de avaliação de português

Intervenientes	Relatos/discursos /situação
- Alunos - Professoras estagiárias	Após a entrada de todos os alunos e de tudo estar organizado a investigadora conversa com os discentes e apresenta o resultado das rubricas de avaliação. Durante a apresentação das rubricas, cada critério nos diferentes níveis é discutido, de modo que não existam dúvidas de vocabulário nem incompreensões. Durante o processo, os discentes mostram-se ansiosos por utilizar as rubricas e contentes com o resultado. A investigadora reforçou o modo de utilização e relembrou que será da mesma forma como matemática.

[5] In Natércio Afonso, adaptado, Investigação Naturalista em Educação, 2014, Ed Fundação Manuel Leão.

Notas de Campo[6] | Observação Participante

Contexto: 4.º ano (sala de aula)
Data: 13 / 05 / 2024
Breve Contextualização: Conversa informal com a professora cooperante

Intervenientes	Relatos/discursos /situação
- Professora Cooperante - Investigadora	Durante uma conversa informal com a professora falou-se das estratégias de autorregulação que existiam na sala de aula antes da chegada das estagiárias. A professora mencionou a existência do semáforo de comportamento, que resultou de uma sugestão dos discentes já no ano anterior, em que todos os dias os discentes diziam em que cor achavam estar face ao seu comportamento do dia e a professora dizia se concordava ou não. Posteriormente, era feito o registo numa tabela que estava afixada em baixo. Outra estratégia identificada pela professora foi a existência de uma caixa em que os alunos podiam escrever episódios menos bons do intervalo, ou algo que tivesse corrido menos bem em algum momento do dia. Esta conversa sobre os episódios ocorria na oferta complementar estipulada no horário, caso fosse um assunto muito grave, ou então eram retiradas partes do intervalo para se debater o assunto. Em casos graves, a professora procedia mesmo à retira do intervalo aos discentes. Em relação às aprendizagens foi mencionado pela professora a realização de questões orais e questões-aula e o feedback das mesmas era feita com autocolantes motivacionais. Para além disso, a professora ao fim de cada semana perguntava as maiores dificuldades sentidas e procedia ao registo das mesmas, para posteriormente trazer atividades para todos tendo em atenção algumas das dificuldades. Contudo, foi

[6] In Natércio Afonso, adaptado, Investigação Naturalista em Educação, 2014, Ed Fundação Manuel Leão.

	dito que por vezes era impossível chegar a todas as dificuldades mencionadas, pois o tempo era mais apertado. Foi ainda realçado o facto de não existir um tempo de estudo autónomo destinado ao trabalho de ficheiros com base nas dificuldades individuais como havia agora. A não existência desta rotina, segundo a professora deve-se ao facto de não haver muito tempo e de acabarem por ir trabalhando algumas dificuldades em grande grupo.

Anexo R - Grelha de análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Cont	Freq
Estratégias/competências de autorregulação existentes	Estratégias de autorregulação de comportamento	(…) a existência do semáforo de comportamento (…)	NC6	1
		(…) a existência de uma caixa em que os alunos podiam escrever episódios menos bons (…)		
	Estratégias de autorregulação de aprendizagens	(…) a realização de questões orais e questões-aula e o feedback das mesmas era feita com autocolantes motivacionais (…)	NC 6	4
		(…) perguntava as maiores dificuldades sentidas e procedia ao registo das mesmas, para posteriormente trazer atividades para todos tendo em atenção algumas das dificuldades. (…)		
		(…) A professora nas questões aula mete autocolantes que dizem “Continua a esforçar-te”, “Estás num excelente caminho”.	Entr.	
		um feedback curto		
	Competências de autorregulação	Eu sabia as minhas dificuldades vendo os meus trabalhos e vendo o que eu errei ia sempre tentando melhorar (…)	Entr.	2
		Eu quando acabava o trabalho revia tudo e via o que estava mal (…)		
Identificação e criação das rubricas relevantes em Português e Matemática	Português	Produções de texto	NC1	4
		A professora cooperante também deu a sua opinião que foi ao encontro das produções textuais		
		Parte gramatical		
		Regras ortográficas		
	Matemática	Problemas	NC1	3
		A professora cooperante (…) da resolução de problemas.		
		Algoritmo da divisão		
	Identificação dos descritores de desempenho de Matemática	Tipo de estratégia	NC2	7
		Resolução	NC2	
		Respostas completas	NC2	
		Seleção da informação	NC2	

		Selecionar e interpretar informação	NC2	
		ortografia	NC2	
		Letra legível	NC2	
	Identificação dos Descritores de desempenho de Português	A estrutura do texto	NC4	10
		A ortografia, neste caso os erros ortográficos	NC4	
		Eu acho que frases coerentes…	NC4	
		a parte da gramática, ou seja, se escrevemos bem os verbos e se fazem sentido na frase.	NC4	
		Ah falta o título!!	NC4	
		A letra legível?	NC4	
		(…) o tema de que vamos falar.	NC4	
		A pontuação, temos de pôr virgulas e essas coisas no texto.	NC4	
		parágrafos (…)	NC4	
		o vocabulário (…)	NC4	
Influencia das rubricas na autorregulação do processo de ensino-aprendizagem	Contributo da participação nos critérios de avaliação	Eu acho que ajudou	Entr.	2
		Sim (…)	Entr.	
	Impacto das rubricas de avaliação na autorregulação de aprendizagens	Eu considerei que elas me ajudaram porque fizeram-me perceber o que é que eu tinha de fazer para ter um nível mais alto	Entr.	8
		Eu consegui…	Entr.	
		As rubricas ajudaram-me porque eu antes não sabia como podia melhorar para ter um texto melhor ou um trabalho melhor	Entr.	
		eu fui usando sempre as rubricas e depois lia os meus textos e via os meus problemas para tentar ver em que nível estava	Entr.	
		Eu usei as rubricas (…) Mas com o nível em que vocês me colocavam eu conseguia saber o que tinha de melhorar.	Entr.	

		Eu acho que ajudaram porque assim conseguimos perceber no final se temos alguma coisa errada ou não	Entr.	
		eu ia fazendo atividades que sabia que precisava de trabalhar. Por exemplo, se num texto tinha tido erros, no TEA fazia ficheiros de ortografia.	Entr.	
		Como sabia que tinha dificuldades na ortografia no TEA fui sempre trabalhando ficheiros de ortografia e escrita de textos para tentar chegar ao nível 3.	Entr.	
	Impacto das rubricas na melhoria dos trabalhos	(…) Ao início eu tinha mais coisas a melhorar do que agora	Entr.	4
		Tu no primeiro texto disseste que eu tinha de utilizar mais variedade de conectores e no último texto já não disseste isso, então quer dizer que o meu texto melhorou.	Entr.	
		Sim, o meu primeiro trabalho e o último têm diferenças porque eu fui trabalhando o que não estava tão bem.	Entr.	
		no primeiro texto tu escreves-te meia página de coisas que eu tinha de melhorar e agora no final já era bem menos.	Entr.	

Nota. realizada pela autora.

Anexo S - Transcrição de entrevista em grupo focal

Entrevista em grupo focal realizada a M, D, B, J, C

Investigador: Bom dia a todos. Como sabem estou a desenvolver um estudo sobre as rubricas de avaliação e gostava muito de saber o vosso feedback sobre as mesmas.

Antes de começarmos a conversa quero informar que esta será gravada e, portanto, gostaria de saber se alguém se opões.

Alunos: Ninguém se opõe.

Investigador: Antes de iniciar queria ainda acrescentar que nenhum de vocês é obrigado a participar em todas as questões, contudo a vossa participação é fundamental para este estudo, bem como a vossa opinião.

Alunos: Está bem.

Investigador: Então, que tipo de feedback era dado aos vossos trabalhos pela vossa professora?

M: A professora nas questões aula mete autocolantes que dizem "Continua a esforçar-te", "Estás num excelente caminho".

Investigador: A professora utiliza então autocolante de feedback é isso?

Alunos: Sim.

D: Mas um feedback curto, o das rubricas era mais.

C: Eu percebi mais o vosso feedback e as rubricas do que o da professora

J: Sim porque o da professora era mais resumido.

Investigador: Ok, então consideram que tinham conhecimento das vossas dificuldades?

Consideram que tinham espaço na sala de aula para trabalhar as vossas dificuldades?

C: Tinha conhecimento das minhas dificuldades, mas não tinha um tempo para estudar as coisas em que tinha dificuldade.

J: Não sempre.

C: Imagina, uma vez por dois meses…

D: Não havia propriamente um tempo de estudo autónomo nas aulas, mas eu em casa estudava para os testes.

Investigador: Mas e na escola?

D: Na escola, não muito, mas sabia as minhas dificuldades e sempre que podia trabalhava-as.

J: Eu sabia as minhas dificuldades vendo os meus trabalhos e vendo o que eu errei ia sempre tentando melhorar. Só que na escola não tinha tanto tempo, só quando acabava os outros trabalhos, ah, mais cedo, ia buscar alguns ficheiros, mas isso nunca dava muito tempo para fazer.

B: Eu quando acabava o trabalho revia tudo e via o que estava mal, então isso é estudar.

Investigador: Alguma vez vos foram dados a conhecer os critérios utilizados para vos avaliarem nas produções de texto e resolução de problemas?

M: Eu acho que me lembro de ela ter dito uma vez, mas é muito raro.

D: A professora não diz bem os critérios, mas diz "têm de escrever as palavras bem", "têm que utilizar um vocabulário variados" e essas coisas.

C: Mas só nos testes, mas nos trabalhos normais não dá.

B: A professora dá autocolantes, mas só nas questões aula.

Investigador: Em que é que se basearam para definir os critérios das rubricas de avaliação?

J: Ah com base ah em coisas que quando nós lemos um texto ou vemos um problema que para nós sentimos que é um bom problema ou um bom texto.

Investigador: Então também já tinham algum feedback da professora do que era um bom problema e um bom texto?

Alunos: Sim

J: Mas não como temos agora, a professora mencionava algumas coisas que um problema ou um texto tinham de ter.

Investigador: Consideram que a definição dos critérios de avaliação por vocês contribuiu para terem uma maior consciência do que precisavam para ter um bom trabalho?

C: Sim, mas, por exemplo, nas aulas nós também fomos vendo resoluções e textos de nível 3 então ajudou-me a perceber ainda melhor.

Antes de saber os critérios eu não sabia o que era ter um bom texto e um bom problema.

B: Eu acho que ajudou.

Investigador: Consideram que a rubrica de avaliação vos ajudou a identificar e melhorar as vossas dificuldades?

J: Eu considerei que elas me ajudaram porque fizeram-me perceber o que é que eu tinha de fazer para ter um nível mais alto, ou seja, fazer um texto e resolver um problema da melhor maneira possível.

B: Eu consegui…

Investigador: Conseguiste usar as rubricas e mobilizar os vários critérios para melhorar os teus trabalhos?

B: Sim eu consegui, mas no início eu achava que estava sempre no 1, mas depois com a tua ajuda fui percebendo melhor o uso das rubricas.

M: As rubricas ajudaram-me porque eu antes não sabia como podia melhorar para ter um texto melhor ou um trabalho melhor e por causa das rubricas agora consigo perceber.

D: Eu acho que ajudaram porque assim conseguimos perceber no final se temos alguma coisa errada ou não.

Investigador: Consideras que durante as aulas foste utilizando as rubricas para saberes o que tinhas de melhorar?

M: Sim, mas o critério dos erros ortográficos para mim foi o mais difícil, porque se nós escrevemos mal é porque achamos que é assim.

Investigador: É verdade, contudo no feedback que nós vos íamos dando e através das nossas correções vocês percebiam se tinham erros ou não?

M: Sim, o vosso feedback e a colocação nos níveis ajudava a percebermos se tínhamos erros ou não.

D: Sim, mas a vossa colocação nos níveis ajudou-nos bastante, porque sozinho para mim era um pouco difícil de me colocar num nível.

J: Sim eu fui usando sempre as rubricas e depois lia os meus textos e via os meus problemas para tentar ver em que nível estava, mas de vez em quando era difícil colocar-me num nível de forma autónoma.

C: Eu usei as rubricas, mas autoavaliar-me foi muito complicado. Mas com o nível em que vocês me colocavam eu conseguia saber o que tinha de melhorar.

Investigador: Consideram que o reconhecimento das vossas dificuldades através das rubricas vos ajudou a trabalhar mais nelas?

Achas que durante as aulas existiu espaço para trabalhares as tuas dificuldades de forma autónoma?

Alunos: Sim.

B: O TEA ajudou bastante, pois conseguíamos ir tralhando as nossas dificuldades e com os colegas.

J: Sim, eu ia fazendo atividades que sabia que precisava de trabalhar. Por exemplo, se num texto tinha tido erros, no TEA fazia ficheiros de ortografia.

M: Concordo com a J e a B. Como sabia que tinha dificuldades na ortografia no TEA fui sempre trabalhando ficheiros de ortografia e escrita de textos para tentar chegar ao nível 3.

Investigador: Ao longo das semanas, acham que os vossos trabalhos tiveram uma melhoria?

Alunos: Sim.

M: Mas eu em português, por exemplo, nunca estive no nível 3.

Investigador: Ok, mas se compararas os teus trabalhos de nível 2, achas que as dificuldades se mantiveram as mesmas?

M: Não no primeiro texto tu escreves-te meia página de coisas que eu tinha de melhorar e agora no final já era bem menos.

D: Sim, o meu primeiro trabalho e o último têm diferenças porque eu fui trabalhando o que não estava tão bem.

J: Tu no primeiro texto disseste que eu tinha de utilizar mais variedade de conectores e no último texto já não disseste isso, então quer dizer que o meu texto melhorou.

Investigador: Já falámos um pouco sobre isto, mas consideram que nesta fase conseguem colocar os vossos trabalhos nos níveis definidos?

D: Eu acho que quando me autoavalio diminuiu-me um bocadinho. Eu percebo os critérios, mas é difícil colocar-me nos níveis. Para mim é mais fácil quando vocês nos colocam e eu depois vejo onde falhei.

C: Eu não consigo. Para mim autoavaliar-me é com complicado porque meto-me sempre mais para baixa. Mas como vocês nos colocavam nos níveis, era mais fácil de perceber.

M: Sim, eu na Biografia autoavaliei-me no nível 2 e depois tive 2+, quer dizer que não fiz uma perfeita autoavaliação.

Investigador: Pois, a autoavaliação é sempre um processo mais demorado e nós tivemos pouco tempo para explorar as rubricas. No entanto, o facto de vocês conseguirem usar as rubricas para ver o porquê de estarem em determinado nível é muito bom, porque assim sabem sempre no que podem e devem investir mais.

Investigador: Gostariam de ter rubricas para outras áreas/disciplinas?

Alunos: Siiiim.

D: Estudo do Meio, nas apresentações orais…

B: Em história, gramática.

Investigador: Para além das questões colocadas gostariam de acrescentar alguma informação?

Alunos: Nãaaaaaao

Investigador: Obrigada por esta entrevista e por terem colaborado neste meu estudo.

Anexo T - Protocolo de consentimento

|' '' ' | ' ''

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Inês da Costa Valente Simões Franco, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2023/2024, a realizar o segundo ano de Mestrado no 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Neste âmbito, estou desde o passado dia 10 de abril até ao próximo dia 31 de maio de 2024 a realizar o meu estágio no 4.º 1.ª da professora Elisabete.

Durante o meu estágio irei estar a recolher dados para o meu relatório final que tem como tema a avaliação formativa, nomeadamente as rúbricas de avaliação, e o seu contributo para o desenvolvimento de competências de autorregulação. A minha recolha de dados irá incidir sobretudo nas atividades de produções textuais e resolução de problemas.

Neste sentido, venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias aos trabalhos realizados durante as aulas do/a seu/sua educando/a, bem como fazer uma pequena entrevista, apenas com gravação de áudio, para que possam ser integrados no meu relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança, bem como as respetivas faces. É, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete o trabalho a desenvolver com criança.

Peço, então, que, caso autorize, assine o presente protocolo.

Lisboa, 8 de maio de 2024

Professora Inês (professora estagiária)	Professora Elisabete	Encarregado de Educação

Anexo U - Registo dos níveis obtidos

Figura U1

Grelha de registo com os níveis obtidos nas produções textuais

	Produções Textuais				
Alunos	Prod.1	Prod.2	Prod.3	Prod.4	
B.G	2	3	3	3	
C.P	2	3	2,5	2	
D.G	2	3	2	2	
I.C	2	2	2	2	
J.M	3	2	2		
M.D	2	2	2	2,5	
M.M	2	3	2	2	
Total	15	18	15,5	12,5	61
máximo	21	21	21	21	84
Percentagem (%)	71,43	85,71	73,81	59,52	72,62

Nota. realizada pela autora.

Figura U2

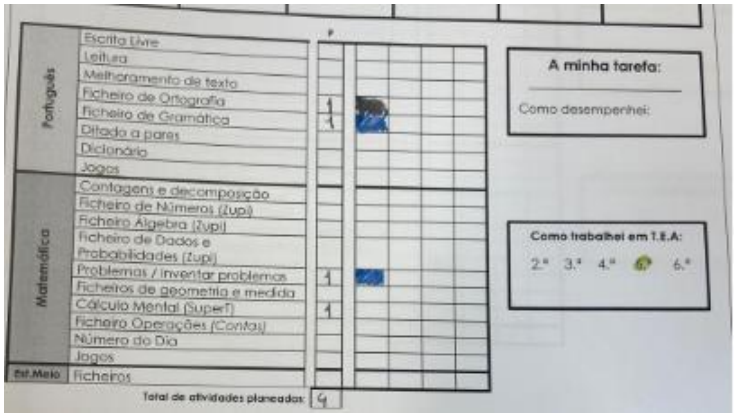
Grelha de registo com os níveis obtidos na resolução de problemas

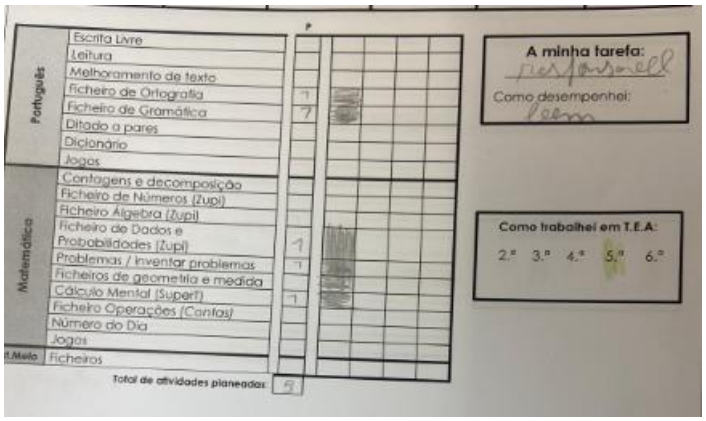
Alunos	Prob.3a	Prob.3b	Prob.4a	Prob.4b	Prob.6	Prob.7	Prob.8	
B.G	3	3	2	2	3		3	
C.P	3	2	2	3	3	3	3	
D.G	3	2	2	2	3	3	3	
I.C	2	2	1	2	2	2	3	
J.M	3	2	3	1	3	2	3	
M.D	3	3	2	2	2	2	2	
M.M	2	2	3	2	2	2	3	
Total	19	16	15	14	18	14	20	116
Máximo	21	21	21	21	21	21	21	147
Percentagem (%)	90,48	76,19	71,43	66,67	85,71	66,67	95,24	78,91

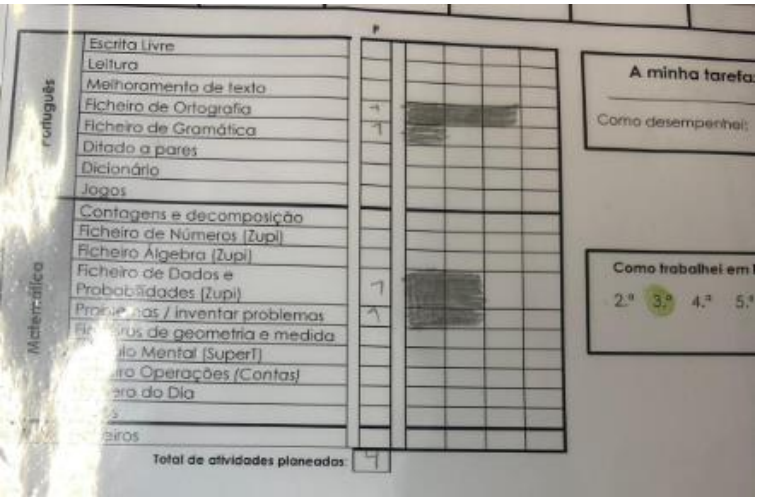
Nota. realizada pela autora.

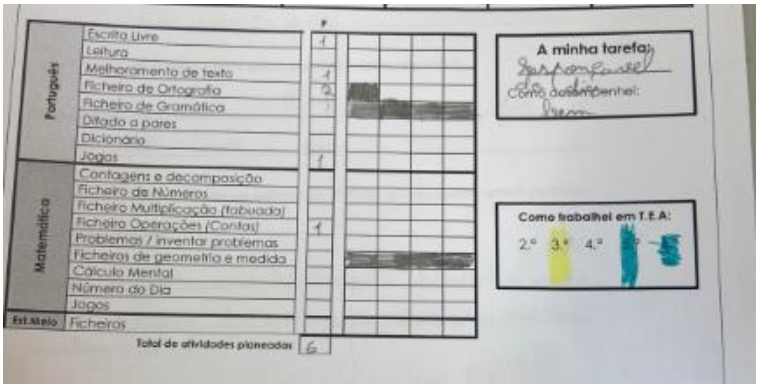
Anexo V - Planos Individuais de trabalho

Planos individuais de trabalho









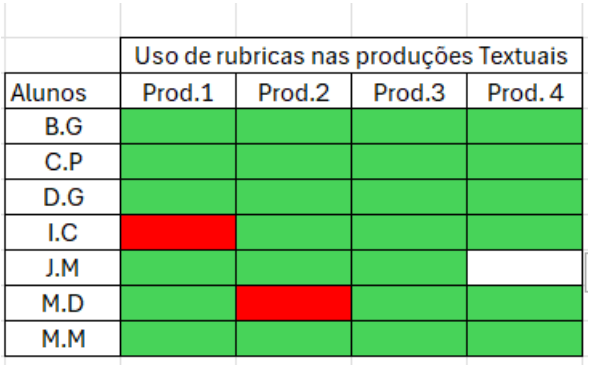
Nota. realizada pela autora.

Anexo X - Grelhas de observação

|' '' ' | ' ''

Figura X1

Grelha de observação sobre o uso de rubricas durante as produções textuais



	Uso de rubricas nas produções Textuais			
Alunos	Prod.1	Prod.2	Prod.3	Prod. 4
B.G				
C.P				
D.G				
I.C				
J.M				
M.D				
M.M				

Nota. realizada pela autora.

Figura X2

Grelha de observação do uso de rubricas durante a resolução de problemas

	Uso de rubricas na resolução de problemas							
Alunos	Prob. 1	Prob.2	Prob.3	Prob.4	Prob.5	Prob.6	Prob.7	Prob.8
B.G								
C.P								
D.G								
I.C								
J.M								
M.D								
M.M								

Nota. realizada pela autora.