



SENTIMENTOS E EMOÇÕES DE ALUNOS DO
1.º CEB PERANTE A AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS

Ana Maria da Palma Santos Jacobetty

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

2020-2021

| | ' | | ' |



SENTIMENTOS E EMOÇÕES DE ALUNOS DO
1.º CEB PERANTE A AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS

Ana Maria da Palma Santos Jacobetty

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: Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

2020-2021

| | ' | | ' |

RESUMO

O presente relatório descreve seis meses de estágio em duas escolas e ciclos distintos: 1.º e 2.º CEB.

No 1.º ciclo foi-nos atribuída uma turma de 1.º ano. As fragilidades do grupo compreendiam conhecer o alfabeto, os grafemas e a correspondência fonológica; aprender os números até 100 e contagens progressivas e regressivas. Combatemos estas fragilidades com a introdução de poemas para a aprendizagem do grafema em estudo; utilizaram-se ainda materiais didáticos para compreender o sistema numérico e criámos a rotina diária “Número do dia”.

No 2.º ciclo, atribuíram-nos uma turma de 5.º ano, onde as fragilidades dos alunos incidiam na falta de vocabulário específico (tanto em Português como em História e Geografia de Portugal), interpretação dos textos, recolha de informação essencial e secundária e coerência verbal. Para combater estas fragilidades, recorremos ao dicionário (procura de definições para conceitos linguísticos e histórico-geográficos), a diversos tipos de texto para análise, criámos mapas conceptuais e produzimos textos coletivamente.

O relatório abrange também um estudo exploratório, que teve lugar num Agrupamento de escolas em Lisboa. O estudo teve como ponto de partida a observação dos contextos durante o estágio e o nosso interesse em procurar responder às seguintes questões:

- Que sentimentos e emoções experimentam os alunos perante os diferentes momentos de avaliação que ocorrem na aula?
- Terão estes sentimentos e emoções relação com a avaliação do desempenho académico dos alunos?

Assim, para conhecer o tipo de emoções e sentimentos que os alunos do 1.º CEB experienciam durante a avaliação das aprendizagens, optámos por utilizar o inquérito por questionário a uma amostra de 105 alunos. Os resultados do estudo evidenciam que: 1) a maioria experimenta sentimentos e emoções negativas durante a avaliação das suas aprendizagens e 2) descobrimos que esses sentimentos e emoções negativas podem ser de dois tipos: insegurança no conhecimento e ansiedade social.

Palavras-chave: 1.º CEB, 2.º CEB, alunos, avaliação escolar, avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa, sentimentos, emoções.

ABSTRACT

This report describes a six-month internship in two different schools and cycles: 1st and 2nd cycle of EB.

In the 1st cycle, we were assigned a 1st year class. The group's weaknesses included knowing the alphabet, graphemes and phonological correspondence; learn numbers up to 100 and (progressive and backwards) counting. We combat these weaknesses with the introduction of poems for learning the grapheme under study; didactic materials were also used to understand the numerical system and we created the daily routine “Number of the day”.

In the 2nd cycle, we were assigned a 5th year class, where the weaknesses of the students resulted from lack of specific vocabulary (both in Portuguese and in History and Geography), in the interpretation of texts, collection of essential and secondary information and verbal coherence. We use the dictionary (search for definitions for many linguistic and historical-geographic concepts), various types of text for analysis, conceptual maps and the collective construction of texts.

The report also covers an exploratory study, which took place in a group of schools in Lisbon. The study had as its starting point the observation of contexts during the internship and the interest in trying to answer the following questions:

- What feelings and emotions do students experience in the different moments of assessment that occur in class?
- Will these feelings and emotions be related to the evaluation of students' academic performance?

Thus, in order to know the type of emotions and feelings that 1st CEB students experience during the assessment of learning, we chose to apply the questionnaire survey to a sample of 105 students. The results of the study shows that: 1) most experience negative feelings and emotions during the assessment of their learning and 2) we found out that this negative feelings and emotions can be from two types: knowledge insecurity and social anxiety.

Keywords: 1st cycle of basic education, 2nd cycle of basic education¹, students, educational evaluation, diagnostic assessment, formative assessment, summative assessment, feelings, emotions.

¹ Retirado de: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education-24_en

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer profundamente aos meus avós maternos, que foram professores do ensino primário. Sem o seu exemplo, eu não estaria aqui.

É com enorme orgulho que agradeço à instituição onde tive o privilégio de me formar, e que prima pela excelência dos seus docentes. Assim, aproveito para congratular todos os professores da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Um enorme agradecimento à minha orientadora, a Professora Doutora Isabel Madureira, por todo o apoio e motivação transmitidos ao longo destes anos de Curso de Mestrado. O seu auxílio foi fundamental para a concretização deste trabalho.

Deixo um especial agradecimento a um bom amigo, pela preciosa ajuda no tratamento dos dados.

Por último, não poderia deixar de agradecer à minha Mãe e ao meu Pai por me terem proporcionado esta formação e pelo amparo que, a par com o meu irmão, sempre me deram.

O meu sincero obrigada.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA	3
2.1 Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	4
2.2 Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	9
2.3 Análise crítica da prática pedagógica	14
3. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	19
3.1 Questões e objetivos do Estudo	20
3.2 Fundamentação teórica.....	20
3.2.1 Avaliação das aprendizagens.....	20
3.2.2. Emoções e sentimentos na escola	24
3.3 Metodologia	26
3.3.1 Construção do questionário.....	28
3.3.2 Aplicação do inquérito por questionário.....	30
3.3.3 Análise de clusters	31
3.3.4 Análise de Correspondência Múltipla (ACM).....	32
3.4 Resultados	33
3.4.1 Análise dos participantes do estudo.....	33
3.4.1.1 Avaliação Sumativa ou final: classificações obtidas pelos alunos – “Notas” ...	33
3.4.1.2 Desempenho	35
3.4.1.3 Classificação e desempenho dos alunos	36
3.4.2 Análise das emoções e dos sentimentos face à avaliação.....	36
3.4.2.1 Testes de avaliação	37
3.4.2.2 Fichas de aula (Formativas)	37
3.4.2.3 Trabalhos de grupo	38
3.4.2.4 Questionamento do professor	39
3.4.2.5 Idas ao quadro	40
3.4.2.6 Autoavaliação	41
3.4.2.7 Heteroavaliação	42
3.4.3 Mapa de Correspondências – Análise de Correspondência Múltipla (ACM)	42
3.4.3.1 Perfil geral dos grupos identificados na ACM por: classificações	44
3.4.3.2 Perfil geral dos grupos identificados na ACM por: desempenho	44
3.4.3.3 Perfil geral dos grupos identificados na ACM por: turma.....	45
3.5 Conclusões.....	45

4. REFLEXÃO FINAL.....	50
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	61
ANEXO A.....	62
ANEXO B.....	66
ANEXO C.....	68
ANEXO D.....	72
ANEXO E.....	74
ANEXO F.....	80
ANEXO G.....	86
ANEXO H.....	88
ANEXO I.....	90

ÍNDICE DE FIGURAS - V

Figura 1: Mapa de Correspondências entre sentimentos e emoções com os momentos de avaliação utilizando a ACM.....	43
--	----

ÍNDICE DE TABELAS - V

Tabela 1: Classificações (Escala de Likert de Frequência)	34
Tabela 2: Classificações quanto ao Género	35
Tabela 3: Facilidade na realização dos TPCs (Escala de Likert de Frequência).....	35
Tabela 4: Desempenho dos alunos quanto ao ano e turma.....	36
Tabela 5: Classificações e desempenho	36
Tabela 6: Respostas verdadeiras quanto ao momento de avaliação: testes de avaliação (ou sumativos)	37
Tabela 7: Respostas verdadeiras quanto ao momento de avaliação: fichas de aula (formativas)	38
Tabela 8: Respostas verdadeiras quanto ao momento de avaliação: trabalhos de grupo	39
Tabela 9: Respostas verdadeiras quanto ao momento de avaliação: questionamento da Professora	40
Tabela 10: Respostas verdadeiras quanto ao momento de avaliação: idas ao quadro... 40	
Tabela 11: Respostas verdadeiras quanto ao momento de avaliação: autoavaliação 41	
Tabela 12: Respostas verdadeiras quanto ao momento de avaliação: heteroavaliação. 42	
Tabela 13: Perfis de ansiedade geral por perfis de classificações	44
Tabela 14: Perfis de ansiedade geral por perfis de desempenho	44
Tabela 15: Perfis de ansiedade geral por turma	45

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Agrupamento de Escolas

ACM – Análise de Correspondência Múltipla

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DT – Diretor de Turma

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EB – Escola Básica

EE – Encarregado de Educação

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

HGP – História e Geografia de Portugal

LEB – Licenciatura em Educação Básica

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Projeto Educativo

PES (I e II) – Prática de Ensino Supervisionada (I e II)

PT – Português

PTT – Professor Titular de Turma

RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TPC – Trabalhos para Casa

UC – Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório realiza-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), no 2.º ano do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), sob a orientação da Professora Isabel Madureira.

Esta UC permite a prática do exercício (partilhado e supervisionado) das funções docentes e a aquisição de conhecimentos essenciais sobre a prática profissional de ensino. Em estágio, os mestrandos têm assim, a possibilidade de desenvolver e aperfeiçoar competências para o desempenho profissional no 1.º e 2.º CEB. Por outro lado, permite relacionar todos os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, tanto na Licenciatura em Educação Básica (LEB) como no curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, que se mostraram essenciais para o exercício da docência. A PES II é, por isso, uma UC fundamental na preparação para a vida profissional, uma vez que ao colocar os alunos em escolas do 1.º e 2.º CEB, possibilita o exercício da profissão em contextos reais de ensino. A PES II realiza-se em dois contextos completamente distintos, com a duração correspondente a um semestre. Assim sendo, a Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB decorreu de janeiro a março e, de março a junho, sucedeu a prática no 1.º CEB.

O relatório divide-se em duas partes. A primeira parte é constituída pela descrição da prática pedagógica desenvolvida nos dois ciclos: 1.º e 2.º CEB e pela respetiva análise crítica. A segunda parte envolve a investigação que foi possível realizar, de modo a responder a questões que a prática suscitou e que constituíram temáticas pertinentes, quer para o desenvolvimento de competências científicas de análise da realidade, quer para uma intervenção pedagógica fundamentada.

O presente relatório integra quatro capítulos principais e seus subcapítulos.

Depois desta breve introdução, no segundo capítulo descrevemos, de forma sucinta, a prática decorrida no 1.º e no 2.º CEB e apresentamos uma análise crítica que incide em ambos os CEB.

No terceiro capítulo descrevemos a investigação/estudo exploratório sobre sentimentos e emoções face à avaliação das aprendizagens dos alunos. O trabalho integra os seguintes subcapítulos: questões e objetivos do estudo, fundamentação teórica, metodologia aplicada, apresentação e análise dos resultados e as respetivas conclusões.

O estudo foi realizado no 1.º CEB, de um agrupamento de escolas públicas em Lisboa, com os alunos de 6 turmas dos dois últimos anos deste ciclo de ensino: três turmas de 3.º e três turmas de 4.º ano.

Este estudo pretende responder às seguintes questões:

- Que sentimentos e emoções experimentam os alunos perante os diferentes momentos de avaliação que ocorrem na aula?

- Terão estes sentimentos e emoções relação com a avaliação do desempenho académico dos alunos?

Resolvemos analisar estas questões, uma vez que, quando o professor pretendia aferir o conhecimento dos alunos acerca dos conteúdos letivos da aula com questões, idas ao quadro, fichas formativas, apresentações orais, ..., observámos que muitos dos alunos, em ambos os ciclos, apresentam comportamentos diversos, de maior ou menor inibição, como chorar, sair da sala, recusar realizar o exercício, etc.

Assim, através da utilização de um inquérito por questionário, perguntámos aos alunos, do 3.º e do 4.º ano de escolaridade, o que sentiam nos diferentes momentos de avaliação em sala de aula. Durante a prática, de março a maio de 2019, recolhemos os dados para elaborar o estudo. Para analisar os dados recorreremos à Análise de Clusters e à Análise de Correspondências Múltiplas no RStudio, um programa de estatística.

É importante referir que os nomes dos alunos, das escolas e dos professores foram omitidos neste estudo, de modo a proteger identidades e salvaguardar informações pessoais.

No quarto capítulo apresentamos uma breve reflexão final, que contempla, tanto a prática de ensino supervisionada como o estudo exploratório realizado.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA

| ' ' | | ' ' |

Nesta seção relatamos sumariamente a prática pedagógica realizada no 1.º e no 2.º Ciclo do EB, durante seis meses. No subcapítulo 2.1, descrevemos a prática decorrida no 1.º CEB. Seguidamente, em 2.2, explicitamos a prática ocorrida no 2.º CEB. Finalmente, em 2.3, apresentamos uma breve análise crítica relativa à intervenção pedagógica desenvolvida nas duas valências do ensino básico.

2.1 Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

A prática pedagógica realizada no 1.º CEB decorreu de março a maio, numa Escola Básica (EB) em Lisboa, integrada num Agrupamento de Escolas (AE) fundado a 4 de julho de 2012. Este AE é abrangido pelo Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP3), ou seja, um programa de acolhimento à diferença e a minorias sociais. Segundo o Projeto Educativo (PE), a população do agrupamento apresenta uma “grande heterogeneidade de registos socioeconómicos e culturais” (pág. 4).

Os objetivos apresentados por este AE são: a melhoria da qualidade da aprendizagem; o combate ao abandono ou saídas escolares precoces; a criação de condições favoráveis na orientação educativa, auxiliando para a vida no futuro em sociedade; e a articulação da escola com territórios de intervenção prioritária.

Entendendo finalidades educativas como indicadores capazes de identificar orientações escolares, explícitas e implícitas e que esclarecem os valores escolhidos e fundamentam a organização do sistema escolar (Lenoir, s.d.). Estes valores dependem da realidade social vivida (Lenoir, s.d.).

Os princípios orientadores do AE encontram-se no PE, documento de referência do agrupamento. Este, pressupõe a participação de toda a comunidade escolar. É um documento em que se esclarece que o agrupamento se mostra apto para proporcionar um serviço educativo de qualidade, num ambiente de positividade e colaboração, por parte de todos os intervenientes do meio educativo (Ministério da educação, 2017). Como missão, assume a diversidade e a oferta educativa é individualizada, a fim de promover o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Ministério da educação, 2017). Pretende formar jovens alunos responsáveis, resilientes, conscientes dos seus direitos e deveres em sociedade, que valorizem a solidariedade, a cooperação, a autonomia, a criatividade, a inovação, o gosto pelo saber e pelo empreendedorismo (Ministério da educação, 2017). É importante referir que o PE fomenta o desenvolvimento

peçoal e profissional do Capital Humano do Agrupamento, promovendo assim, a cultura de atualizaço de saberes e partilha. O agrupamento defende ainda valores como a cidadania, o respeito pela diferença, a responsabilidade, a autonomia, o empenho, a tolerância, a solidariedade e a excelência (Ministério da educaço, 2017). Por isso, nas tarefas procuram desenvolver a curiosidade dos alunos, a reflexão, a crítica construtiva, a interpretaço da realidade, a autonomia, a cooperaço entre turma e o sentido de responsabilidade individual e coletivo, perguntando e instigando (Ministério da educaço, 2017). Estas competências irão ajudar no futuro, para que sejam capazes de atuar no mundo do trabalho, respeitando-se a si e os outros, com os recursos disponíveis na sociedade (Ministério da educaço, 2017). Desenvolvem ainda, o exercício da cidadania, no sentido da crítica criativa e ética das sociedades atuais, e a motivaço, para que seja possível desenvolver, em cada aluno, um motivo crescente para continuar a sua educaço (Ministério da educaço, 2017).

O estágio decorreu numa turma de 1.º ano do EB. Consideramos relevante por ser o início de uma escolarizaço, que representa um ciclo de estudos obrigatórios até aos 18 anos de idade em Portugal (Coimbra & Fernandes, 2013). A turma era constituída por 20 alunos (entre os seis e os sete anos de idade), sendo 11 raparigas e nove rapazes. Apresentava dois alunos com necessidades educativas especiais (NEE), com quadro clínico de Perturbaço por Hiperatividade e Défice de Atenço. Estes alunos são abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Este grupo-turma apresentava fragilidades ao nível das competências sociais, falta de concentraço e um comportamento desadequado em sala de aula.

Quanto ao nível dos conteúdos programáticos de Português, as fragilidades denotavam-se na oralidade, na leitura e na escrita. Estas fragilidades são normais no primeiro ano, por exemplo, a escrita é uma tarefa de morosa aquisiço, também pelo desenvolvimento da motricidade fina que acompanha e relaciona-se com a sua evoluço (Souza & Sisto, citado por Silva & Beltrame, 2011). Devemos ter em conta que, na iniciaço à escrita, o professor deve especificamente propor atividades que propiciem o desenvolvimento da motricidade fina, em proveito do grafismo na ortografia (Costa, 2016). Na disciplina de Matemática, alguns alunos apresentavam dificuldades na soma, contudo a grande dificuldade do grupo referia-se à subtraço de números naturais. Finalmente, na disciplina de Estudo do Meio, a turma apresentava-se motivada com os conteúdos do programa educativo, não se tendo observado fragilidades relevantes.

Quanto às potencialidades observadas, verificámos que o grupo-turma era muito comunicativo, expressava opiniões facilmente, apresentando a oralidade num bom estágio de desenvolvimento. A turma mostrava interesse por ir ao quadro e em realizar atividades de jogo/ desafio.

Perante as fragilidades e as potencialidades encontradas neste grupo durante as duas semanas de observação, definimos um plano de ação que combatesse as fragilidades e que promovesse as potencialidades. Este, concretizou-se em quatro semanas de intervenção.

Durante a observação, percebemos que a metodologia utilizada para o ensino da leitura pela Professora Titular de Turma (PTT), era o Método Analítico. Este, segundo Fernandes (2016), centra-se “em sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas” (p. 14). Assim, para apresentar à turma um grafema ainda não lecionado, a PTT colocava-o no quadro, nas suas formas maiúsculas e minúsculas, tanto em script como em manuscrito. O primeiro passo do procedimento consistia em os alunos irem ao quadro, à vez e por ordem de filas, desenhar o grafema com o auxílio da PTT. O segundo passo, passava pelo desenho do grafema preenchendo uma folha A4. Esta, apresentava-se cheia de tracejados a manuscrito, tanto das formas maiúsculas como das minúsculas do grafema em estudo. Esta repetição servia para treino e prática da motricidade fina (movimento necessário a efetuar com destreza manual para desenhar o grafema). Para finalizar, os alunos elaboravam outra ficha de treino. Esta apresenta dois tipos de exercícios: no primeiro, o desenho de uma flor, em que cada uma das pétalas apresentam um desenho e um traço, para que os alunos escrevessem o seu significado. Este, contém intencionalmente o grafema em aprendizagem e os alunos tinham de copiá-lo para a linha abaixo; o segundo exercício, exibia as mesmas palavras isoladas e os alunos tinham uma linha para escrever (sugerir) frases, onde podiam aplicar esse significado/ palavra. No entanto, de seguida, voltavam novamente a todas as tarefas sugeridas pelo manual escolar (Anexo A).

Quanto à matemática, a PTT apresentou apenas as tarefas propostas pelo manual. Durante as semanas de observação, não observámos a utilização de material didático para maior exploração e compreensão dos conteúdos desta área curricular. Raramente foi entregue à turma uma atividade elaborada pela PTT.

Relativamente à área curricular de Estudo do Meio, o método era, maioritariamente, o mesmo da disciplina de matemática: utilizando e seguindo a ordem do manual.

Durante o estágio, as aprendizagens relacionadas com a gestão de conflitos entre colegas da sala foram inúmeras. Para atenuar estes conflitos, e por sugestão de Silva e Quadros-Flores (2015), proporcionámos breves momentos de relaxamento, adaptando a luminosidade da sala de aula e fechando os olhos ao ouvir uma narração imaginativa. Também incentivámos à “participação e responsabilização dos alunos pela delegação de competências próprias do professor ou de um supervisor para que os alunos assumissem papéis que exigem análise do contexto, reflexão sobre o mesmo e resolução de problemas” (Silva & Quadros-Flores, 2015, p. 264), por exemplo, ao estipular alunos para a realização de determinadas tarefas da sala (entrega dos cadernos, manuais ou materiais escolares).

A gestão do tempo e de comportamentos em sala de aula foi outro desafio. Durante uma atividade de 20 minutos poderiam surgir inúmeros imprevistos como: partir o bico do lápis consecutivamente para o ir afiar ao lixo; choro (nervos com a tarefa); necessitar de beber água e entornar nos materiais; deixar cair a borracha para a ir apanhar; etc... no entanto, demonstrámos atenção com todo o grupo e conseguimos cumprir todas as tarefas planeadas com sucesso.

Conseguimos alcançar a dinâmica interativa professor-alunos que desejávamos, ou seja, uma interação de participação da turma, tal como conseguimos aprendizagens significativas dos conteúdos. Acordando com Marques (2014), a escola é o palco do processo de sociabilização e de aprendizagens: como a transmissão de conhecimentos, saberes, competências, normas, valores e também padrões comportamentais.

Como limitações, podemos referir a utilização excessiva do manual escolar e de todos os seus cadernos adjacentes, que, muitas vezes, apresentam tarefas de resolução morosa e só uma perspetiva de determinado conteúdo. Segundo Pires (2003) o manual escolar representa um material por excelência que pode influenciar o trabalho dos professores e delimitar os alunos no seu conhecimento. Assim, a ação pedagógica foi cautelosa, na medida em que, sempre que era compatível com o calendário da turma, preparavamos tarefas manipulativas, recorrendo a materiais didáticos (requeridos na ESELx) que tiveram bastante sucesso com o grupo. Estas atividades contribuíram para o interesse crescente dos alunos e, conseqüentemente, para a sua motivação face às diferentes atividades propostas durante o estágio. Acordando com Elkjaer (citado por Antonello, 2006), só aprendemos quando somos capazes de refletir sobre a ação e a reorganizar, utilizando o pensamento como meio de ação.

Os conteúdos mais abordados foram os números naturais, o sistema de numeração decimal, a adição e a subtração. A comunicação matemática, embora conteúdo transversal do programa, não foi esquecida. Sempre que se fez mediação de interações entre os pares nas sessões, teve-se em consideração que o professor “gere a apresentação das diferentes estratégias utilizadas pelos alunos na resolução de um problema, mas também questiona os seus alunos sobre os seus raciocínios, levando-os a pensar sobre o que foi feito, como foi feito e porquê” (Reis, 2014, p. 35). Como as fragilidades dos alunos incidiam sobretudo nos processos de adição e de subtração, incentivámos as contagens progressivas e regressivas, observando que na última existiam mais dificuldades. Para colmatar esta fraqueza, utilizámos retas numéricas e, no final da aula, elaborámos adições e subtrações no quadro, em grande grupo. Por ser realizada no quadro, esta tarefa representou motivação adicional nos alunos.

Para nortear o plano definido para este estágio e com a finalidade de combater as fragilidades que as crianças desta turma apresentavam, criámos a seguinte problemática:

De que forma a promoção da leitura contribui para o processo de construção de identidade do aluno e do conhecimento nas disciplinas de Português, de Matemática e de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Para isso, definimos os seguintes objetivos gerais: a) conhecer o alfabeto, os seus grafemas e a sua correspondência fonológica (Alfabeto: Letra maiúscula, letra minúscula; Valores fonológicos de grafemas, dígrafos e ditongos); b) efetuar cálculos com números naturais até 100, envolvendo o cálculo mental e os termos da adição e da subtração, relacionando esta capacidade com o quotidiano; e c) desenvolver o gosto pela leitura.

Apresentados os objetivos, explicamos as estratégias que auxiliaram na concretização dos objetivos, que passamos a enumerar: 1. Implementação da rotina “Hora das descobertas” quando é introduzido um novo grafema; 2. Promoção, de forma sistemática, de momentos de leitura em voz alta, solicitando aos alunos os valores fonológicos associados aos grafemas do alfabeto Português; 3. Implementação da rotina “Número do dia” para desenvolver o cálculo mental e, nos diálogos, o raciocínio e a comunicação matemática; 4. Promover formas de relacionar as aprendizagens a nível da matemática com o quotidiano e 5. Apresentar livros de histórias à turma.

Para proceder à avaliação dos alunos, realizámos observações diretas e criámos grelhas de avaliação específicas, com os descritores associados de acordo com cada tarefa realizada em aula. Portanto, face a cada tarefa/ atividade existia uma grelha de avaliação com os descritores de desempenho esperados pelos alunos e, como foram criadas algumas

rotinas (tarefas diárias semelhantes), conseguimos perceber a evolução dos alunos. Nas tarefas que apresentavam os mesmos descritores, era perceptível se seria necessário incidir novamente, ou voltar atrás em algum conteúdo essencial, para que se pudesse passar à aprendizagem seguinte. Por sorte e consequência, o período de convivência com os alunos no 1.º CEB é extenso e estas observações são pormenorizadas e privilegiadas.

2.2 Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

O período de estágio começou em janeiro e durou até março, tendo sido este o primeiro estágio do semestre. Decorreu numa EB em Lisboa, que faz parte de um AE, igualmente abrangido pelo programa TEIP3, o que representa, entre outros, carência nos meios da população.

Observa-se uma grande heterogeneidade na população que a escola acolhe, uma vez que os alunos, na maioria, provêm de zonas com problemas económicos, sociais e de exclusão social, bem como degradação habitacional e realojamento. Parte da população escolar é oriunda de concelhos circundantes da cidade. Este AE integra, ainda, alunos de várias nacionalidades (Ministério da Educação, 2017).

Os objetivos deste AE são iguais aos do estágio anterior (no 1.º CEB), por integrar igualmente o programa TEIP3. Este programa, como referido antes, preocupa-se com a melhoria da qualidade da aprendizagem; o combate ao abandono ou saídas escolares precoces; a criação de condições favoráveis na orientação educativa, auxiliando para a vida no futuro em sociedade; e a articulação da escola com territórios de intervenção prioritária.

Os princípios orientadores do AE encontram-se no Regulamento Interno, documento de referência, e refletem: a) Defesa dos valores nacionais, num contexto de solidariedade com gerações passadas e futuras; b) Liberdade de aprender e ensinar, no respeito pela pluralidade de doutrinas e métodos; c) Democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da Escola; d) Iniciativa própria na regulamentação do funcionamento e atividades da Escola; e) Inserção da Escola no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais, em resposta às solicitações do meio (Ministério da Educação, 2017).

Neste estágio observámos uma turma de 5.º ano nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP). A turma era constituída por 23 alunos: cinco raparigas e 16 rapazes, contudo dois foram transferidos para outras escolas. Tratava-se de

uma turma heterogénea, uma vez que os alunos têm entre 10 e 13 anos de idade e, alguns, são oriundos de contextos de risco. Esta turma integrava um aluno com necessidades educativas especiais (NEE) – ao abrigo do DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Existia outro aluno, não diagnosticado, contudo apresentava fortes indícios de apresentar a mesma condição. A turma integrava ainda dois alunos oriundos de um país asiático: a Índia.

A organização do espaço circunscreve-se a uma sala retangular. O quadro encontra-se perto da porta de saída da sala e os alunos organizam-se por filas de mesas de dois alunos, de frente para o quadro e para a secretária do professor (Anexo B).

As aprendizagens significativas neste estágio passaram pelos mesmos pontos: gestão de conflitos, do tempo por aula e em realizar a avaliação dos conteúdos – devido à pouca familiaridade com o programa do 2.º CEB.

A turma apresentava inúmeras fragilidades ao nível das competências sociais, falta de concentração e um comportamento inadequado em sala de aula. Observaram-se, ainda, problemas a nível de comportamento e falhas no cumprimento das regras em sala de aula, uma vez que tinham de ser chamados à atenção para arrumar a sala quando a aula acabava. Durante as aulas, os professores lembravam os alunos constantemente que: tinham de manter calados e atentos à transmissão de conhecimentos; retirar os chapéus ou gorros da cabeça; falar baixo e não perturbar a aula; não se levantar constantemente do lugar, contudo parecia ser indiferente e desafiador, pois os alunos continuaram com estes comportamentos, desviantes à norma.

Na disciplina de Português, excluindo sete alunos, quase todos apresentavam dificuldades no vocabulário, na interpretação, na escrita (sequência e coesão) e na gramática. Quanto às potencialidades, pôde verificar-se que eram muito comunicativos, expressavam opiniões facilmente, tendo a oralidade sido desenvolvida normalmente. Na leitura, muitos alunos apresentavam problemas e não mostravam entoação. Esta turma também manifestava gosto por ir ao quadro e em realizar atividades de jogo/ desafio.

Na disciplina de HGP, a turma apresentava fragilidades no domínio de conceitos específicos da disciplina, confundindo os grandes conteúdos e o relacionamento entre eles, e no vocabulário específico da disciplina a adotar. O fraco vocabulário específico na disciplina, que os alunos deveriam utilizar convenientemente, combinado com a fraca relação dos conceitos e, ainda com uma fraca coesão textual de resposta, interferiam com os resultados em termos de aprendizagens esperadas, refletindo-se na avaliação contínua e na avaliação sumativa.

Os pontos fortes do grupo eram a oralidade, a motivação para ir ao quadro e o interesse pela utilização de fontes históricas.

Relativamente às atividades de ensino e aprendizagem, o professor de Português planeava sempre as suas aulas seguindo o manual (Anexo C), enquanto o professor de HGP, optava pela Metodologia de Projeto em todas as aulas. Não foram observadas outras metodologias por parte do professor de Português ou do de HGP, nem o uso de ferramentas auxiliares de trabalho (como material didático para as aulas ou, por exemplo, recurso ao PowerPoint).

Partindo das fragilidades do grupo, apresentadas acima, era necessário combater o fraco vocabulário e o léxico dos alunos, assim, na disciplina de Português, desenvolvemos uma rotina que envolvia o uso do dicionário. Desta forma, os alunos procuravam as palavras e, sabendo o seu significado, compreendiam o sentido do texto. Coincidindo com Torrão (1997), acredita-se que:

O “saber de cor” muito vocabulário permite que o aluno compreenda, desde a primeira leitura, o sentido global do texto e que só tenha de ir à procura de algumas palavras, quer para completar o sentido global, quer para aperfeiçoar uma ideia que tinha ficado apenas esboçada (p.3).

Holfing et. al. (citado por Welker, 2006) sugerem a utilização do dicionário como material didático, para “desenvolvimento de vocabulário, gramática, pronúncia, uso de língua, cultura, leitura e interpretação de texto” (p. 233).

As tarefas de Português consistiram na leitura, interpretação de textos e respostas a perguntas acerca dos textos ou conteúdos. Para promover a escrita nas aulas de Português, deu-se especial atenção à coesão textual e à correção linguística na escrita de respostas relativas à interpretação de textos. Para isso, estimulámos a produção de texto dando atenção às suas etapas: planificação, textualização e revisão de texto. Segundo expressa Barbeiro e Pereira (2007), o ensino do processo a seguir para “a aprendizagem da escrita implica o conhecimento de um repertório alargado de acções associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão” (p. 8). Segundo o mesmo autor, a escrita “enriquece-se pelo confronto de interpretações acerca de um mesmo texto, uma vez que esse confronto sustenta a negociação de critérios de avaliação dos textos produzidos e facilita a decisão acerca dos modos de resolução dos problemas detectados” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.8). Para combater o fraco domínio e a falta de interesse pela gramática, também desenvolvemos um Laboratório Gramatical. Este apresenta-se como “um espaço na aula de Português em que os alunos têm não só oportunidade de

desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua, mas também de desenvolver as suas capacidades investigativas” (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 279).

Na disciplina de HGP, o professor utilizava a Metodologia de Projeto e não desejava, da nossa parte, aulas expositivas. Em concordância e como desejado pelo professor, continuámos com tarefas de carácter investigativo, na primeira metade da aula e, na segunda metade, por ordem de rapidez, efetuadas as comunicações para toda a turma, acerca dos conteúdos investigados pelos diferentes grupos. Relativamente ao desenvolvimento do vocabulário, utilizámos várias fontes históricas, visto que representava fonte de motivação para o grupo, como: documentos, imagens, mapas e vídeos curtos. De acordo com Santos (2010), “a literacia visual permite uma interacção comunicativa que dê sentido a uma imagem. Assim, em consentâneo com o que acontece na exploração de uma fonte escrita, também a iconográfica apresenta especificidades” (p. 13). Rocha (2014) refere que os recursos multimédia “têm vindo a ganhar importância, quer pela sua riqueza didáctica, quer pela cada vez maior perfeição e cuidado na sua produção” (p. 40). Este autor sublinha ainda que os recursos multimédia são de facto relevantes na aquisição de vocabulário e de conteúdos histórico-geográficos:

Os audiovisuais/vídeos estimulam a imaginação e provocam sensações, pois são sensoriais, visuais, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem sobrepostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Atingem todos os sentidos e de todas as maneiras. Desta forma, seduzem-nos, informam, entretêm, projetam outras realidades (no imaginário), noutros tempos e espaços. Os recursos audiovisuais mexem com o corpo, com a pele – tocam-nos e, através deles, “tocamos” os outros, pois ficam ao nosso alcance, através dos recortes visuais, do Zoom, do som envolvente (Rocha, 2014, p. 41).

Vargas et. al. (2007) mencionam que a produção de vídeos digitais curtos tornaram-se muito populares ao nível educativo, uma vez que as crianças e os adolescentes se identificam bastante com este tipo de interações e, exatamente por isso, resultam tão eficazmente como atividades de ensino e aprendizagem. Seguidamente às fontes históricas, através do diálogo com os alunos, elaborámos questões, tanto para análise como para ligação/ relação de acontecimentos. Quanto ao vocabulário específico, utilizámos, também, o recurso ao dicionário.

Ao lecionar esta disciplina, tivemos em conta os ensinamentos dos autores Hortas e Dias (2017) quando sublinham que a “construção de conhecimento em Geografia passa por (...) três princípios: conquista sobre os preconceitos; construção através da razão; verificação através dos factos” (p. 5). Este princípio final, implica as três últimas fases do método de investigação: a recolha de dados, o tratamento da informação e a conclusão (Hortas & Dias, 2017).

Perante as fragilidades observadas nesta turma, definimos a seguinte problemática:

De que forma a promoção de competências lexicais e de um quadro conceptual histórico-geográfico contribui para o processo de construção de conhecimento nas disciplinas de Português e de HGP?

Após identificada a problemática, apresentamos os objetivos gerais: a) Aumentar o campo lexical do aluno, incluindo os conceitos específicos de História e de Geografia de Portugal; b) Melhorar a compreensão leitora em diferentes tipos de texto, nomeadamente em fontes históricas, primárias e secundárias e c) Desenvolver competências de expressão escrita e de comunicação histórico-geográfica.

As estratégias implementadas no sentido de atenuar as fragilidades da turma foram: **1.** Promoção da leitura de diferentes tipos de texto, incluindo fontes históricas; **2.** Uso regular do dicionário, quer nas aulas de Português, quer nas de História e Geografia de Portugal; **3.** Criação de uma rotina de escrita de texto, quer nas aulas de Português, quer nas aulas de História e Geografia de Portugal e **4.** Realização de sínteses de conteúdos a partir da construção de esquemas conceptuais.

Quanto à avaliação utilizámos os mesmos procedimentos e instrumentos. Realizámos (novamente) observações diretas e construímos grelhas de registo específicas com os descritores associados, de acordo com cada tarefa realizada em aula. Mais uma vez, cada tarefa tinha a sua grelha de registo, possibilitando a avaliação de cada um dos alunos e, como foram criadas algumas rotinas (tarefas diárias semelhantes), conseguimos perceber a sua evolução. Muitas vezes as tarefas apresentavam os mesmos descritores e a cada aula, era rápido, pela mancha gráfica de cores, identificar se devíamos incidir novamente, ou voltar atrás em algum conteúdo essencial, para continuar para o seguinte ou, por outro lado, se não seria necessário, pois esse conteúdo já se apresentava consolidado pela turma. No entanto, devido ao período de convivência com os alunos neste CEB ser mais curto, estas observações tinham de ser escritas ao longo das aulas, ou

logo após, para que a memória não falhasse e para que conseguíssemos realizar uma avaliação que fosse o mais fiável possível.

Os alunos mantiveram as notas a PT, contudo, achamos importante referir que em HGP, o grupo melhorou os resultados nos testes sumativos, após a nossa intervenção.

2.3 Análise crítica da prática pedagógica

O período de estágio começou em janeiro e durou até junho. Representou o último semestre do 2.º ano e o último estágio do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e em História e Geografia de Portugal.

Analisando os dois CEB onde se realizaram os estágios, encontramos diferenças significativas. No que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem, existe uma diferença imensa relativa ao número de professores. No 1.º CEB é comum existir apenas um professor, denominado Professor Titular de turma (PTT), que leciona todas as áreas curriculares (Pescada dos Santos, 2016) próprias desse ciclo (Português, Matemática, Estudo do Meio, e em alguns casos, Expressão Plástica, Expressão Motora e Expressão Musical, Inglês, Técnicas de Informação e de Comunicação), coadjuvado, quando necessário por professores, ou técnicos, especializados em matérias específicas (Formosinho & Machado, 2018). O PTT consegue acompanhar os alunos o dia inteiro na mesma sala, bem como gerir o tempo como lhe for mais favorável, tendo maior flexibilidade. Consequentemente, assume notável responsabilidade pelo desenvolvimento das aprendizagens, tanto académicas como sociais e pelo desenvolvimento afetivo, emocional e moral dos alunos (Silva, 2005). O professor do 1.º CEB acaba por alcançar uma relação pedagógica próxima, uma vez que “a faixa etária dos alunos implica que a relação pedagógica esteja muito mais dependente da relação pessoal” (Silva, 2005, p. 3). Consequentemente, o PTT conhece os seus alunos nas diversas áreas curriculares, tendo maior perceção das suas reais capacidades e do seu desempenho, a nível geral. Neste ciclo, é o PTT que assegura a articulação entre a família e a escola (Formosinho & Machado, 2018). O processo de ensino e aprendizagem também difere na medida em que o professor de 1.º CEB interage com os alunos, implicando-os neste processo. O mesmo não foi observado no 2.º CEB, onde o método dos professores se apresentava muito expositivo.

No 2.º CEB este processo é muito distinto, porque neste CEB existem professores para cada disciplina. Estes é que se deslocam à sala da turma onde irão lecionar. De acordo com Roldão (2010) as disciplinas são “unidades estanques, com um professor responsável

e independente dos outros” (p. 236). Este facto revela-se permanente e inadequado, quando relacionado com a interdisciplinaridade (Roldão, 2010). Assim, neste ciclo os alunos mantêm contacto com vários professores (o de Português, o de Ciências da Natureza, o de Matemática, o de Inglês, o de História e de Geografia, o de Educação Física, etc), ou técnicos especializados em cada matéria (Formosinho & Machado, 2018). Este fator limita o conhecimento dos professores e dos seus alunos e vice-versa. Assim, poucos professores de 2.º CEB conseguem uma relação pedagógica em que aprofundem o conhecimento sobre os seus alunos. Maioritariamente, detêm conhecimento das capacidades dos alunos relativas à sua disciplina, não sendo possível um panorama global. Neste CEB, é o Diretor de Turma (DT), por norma um dos professores especializados numa disciplina, que “emerge como um mediador e facilitador do envolvimento de todos os que nela participam”, incluindo a articulação da escola com a família (Ferreira, 2009, p. 1797). Desta forma, é o professor que melhor conhece a turma, pois, fundamentalmente, conhece os pais dos alunos e, estabelece (se tiver uma boa capacidade relacional) uma ligação mais próxima com cada um dos estudantes e com a sua realidade de vida. Segundo Pina (2015) existe “uma maior taxa de insucesso do 1.º para o 2.º Ciclo, associada ao fim do regime de monodocência” (p. 37).

De igual modo, a organização e gestão do currículo é também muito diferente em cada ciclo e decorre do mencionado anteriormente. No 1º CEB esta organização e gestão é feita tendo em conta a globalidade das áreas curriculares, procura-se que exista interdisciplinaridade e que os alunos possam realizar aprendizagens significativas. No 2.º CEB esta organização e gestão é apenas direcionada para cada uma das disciplinas. Por esse motivo, as aulas focam somente os conteúdos, os conceitos e a linguagem específica e própria de cada disciplina.

Importa ainda referir que existe um currículo completamente distinto a seguir em cada um destes ciclos. No 1.º CEB, evidencia-se um currículo mais generalizado e, no 2.º, observamos um currículo mais específico, dado a existência de várias disciplinas singulares. Destacamos também a existência de um discurso mais formal no 2.º CEB, por fim a garantir a qualidade do ensino-aprendizagem e as aprendizagens essenciais. Estas, segundo Roldão e Almeida (2018), correspondem “ao que deve/pode ser aprendido por todos (porque a todos é necessário socialmente e porque é requerido pela própria sociedade – bases da legitimação social do currículo)” (p. 44). No 1.º CEB, no contexto de uma turma de 1.º ano, o vocabulário dos alunos ainda está em desenvolvimento e,

muitas vezes, é indispensável adaptar o discurso, no entanto, os conteúdos mantêm-se fiéis à terminologia específica.

Relativamente à implicação dos alunos no processo de aprendizagem pode dizer-se que estes têm de ter capacidade de adaptação à forma de ensino dos professores, o que se torna mais difícil no 2.º CEB onde, em vez de um, são vários os professores aos quais os alunos terão de se adaptar. Esta adaptação, explicitamente, remete para: a metodologia privilegiada; o discurso; as tarefas; a disposição da sala de aula; a imposição de regras distintas e as escolhas pedagógicas, que naturalmente acompanham cada um dos professores que lecionam o 2.º CEB.

O espaço físico de uma escola de 1.º CEB é, normalmente, menor do que o de uma escola de 2.º CEB (quando separadas, como o caso dos estágios referidos). Era assim frequente, no 2.º CEB, depararmo-nos com alunos “perdidos” ao encontro da sua sala e turma. Outra adaptação que os alunos têm de realizar é relativa aos tempos de aula; temos de ter em atenção que, a partir do 2.º CEB, as aulas detêm entre 45 ou 90 minutos, tendo um tempo limite em que cada professor leciona apenas uma disciplina (Formosinho & Machado, 2018). Os intervalos também são distintos: no 1.º CEB existe apenas um intervalo durante a manhã e dois intervalos no período da tarde, contudo têm a duração de 30 minutos, cada. No 2.º CEB os alunos têm intervalos de 10, 15 ou 20 minutos entre cada disciplina e referiam que não tinham tempo suficiente para brincar no intervalo e que perdiam muito tempo na fila do bar, para comprar o lanche da manhã. Ainda outra diferença tem que ver com o “novo” peso da mochila a carregar durante o dia para o 2.º CEB, pois com o aumento da especificidade das disciplinas, aumentam também os materiais escolares específicos a carregar. Estes não ficarão guardados na sala, como acontece no 1.º CEB. Nas escolas de 2.º CEB existem cacifos, o que não é considerado relevante para as do 1.º CEB, onde os alunos guardam os pertences na sala.

Relativamente aos processos de regulação e de avaliação também se mostram bastante diferentes, na medida em que no 1.º CEB o professor tem mais oportunidades de observar a evolução dos alunos, uma vez que tem mais tempo para interagir com eles. Assim será mais fácil realizar uma avaliação correta, tanto formativa como sumativa. No 2.º CEB, o tempo entre professor-aluno é limitado, logo, a observação do professor e a aquisição de informação detalhada torna-se mais difícil. Por isso, é comum o recurso a fichas formativas e a testes de avaliação para efetuar a avaliação dos alunos.

Quanto às regras de sala de aula, no 1.º CEB, estas são definidas no começo do ano letivo. O PTT pode negociar com os alunos as regras dentro da sala de aula e os

processos a utilizar na avaliação. No 2.º CEB não existe este espaço e cada professor define e aplica com os alunos as regras que entende. Facto é, que neste ciclo de ensino começam a surgir problemas de indisciplina, que são menos controláveis do que no 1.º CEB. A motivação é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “é o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até o fim” (Neves & Boruchovitch, 2004, p. 79). As neurociências abordam a motivação para a aprendizagem relacionando-a com as redes afetivas. Nesta perspetiva, os interesses dos alunos diferem e, como não existe um modelo geral de motivação para todos os alunos, é necessária uma variedade de situações educativas que envolvam e motivem os alunos para aprender (Madureira, 2018). Assim, foi notório que a turma de 1.º ano do 1.º CEB se mostrava muito mais motivada para aprender e que todos os elementos da turma participavam nas atividades, o que não acontecia na turma de 5.º ano do 2.º CEB. Segundo Jesus (2008) a desmotivação é uma das principais causas de indisciplina nos alunos em contexto de sala de aula. Com efeito, com base nas observações naturalistas realizadas no decorrer dos estágios no 1.º e no 2.º CEB, julgamos poder inferir que os problemas de indisciplina estão mais presentes nas turmas do 2.º CEB.

O processo de partilha de salas entre professores de 2.º CEB revelou-se importante, pois muitos docentes do 2.º CEB referiram que limita a forma como lecionam as aulas. Em estágio no 2.º CEB, entendemos esse ponto de vista, uma vez que a organização das mesas no 1.º CEB é feita pelo PTT (único) e que este pode mudar a sua disposição no decorrer de um dia, ou de uma semana. Esta mudança ocorre de acordo com o que for favorável para a realização das tarefas, ou com o que mais convém ao professor. No 2.º CEB, esta alteração não é tão fácil, mas é possível. Como o tempo de aula é limitado, para mudar a disposição das mesas e organizar a sala, foi necessário abdicarmos dos intervalos antes e após a aula, caso contrário, pedindo aos alunos, perdemos imenso tempo destinado aos conteúdos da aula e, pode dar lugar ao caos dentro da sala. É sempre necessário desfazer a organização criada, uma vez que não sabemos se o professor que dará aulas de seguida quererá esse tipo de organização.

No 1.º CEB é importante criar um espaço, como o “Canto da Leitura/Histórias”, no 2.º CEB o mesmo não acontece (comparar Anexo B e D).

Da observação realizada, parece-nos que no 2.º CEB a preocupação com a transmissão dos saberes é mais evidente, contrariamente ao 1.º, onde a preocupação do professor se centra, também, no fortalecer da relação pedagógica professor-aluno. Desta forma, são muitos os professores que no 2.º CEB se mostram autoritários, não conferindo

espaço para o questionamento, nem para as negociações em sala de aula com os alunos (Bispo, 2017). Estes procedimentos dos professores causam comportamentos desviantes e agressivos que são, muitas vezes, o inverso da intenção do professor (Bispo, 2017).

O sistema de faltas também é distinto. No 1.º ano do 1.º ciclo não é permitido reter nenhum aluno, a menos que este ultrapasse o limite de faltas e o professor titular e o conselho de docentes decida reter o aluno, mesmo depois de executadas as condutas pelo Estatuto do Aluno e pela Ética Escolar. No 2.º CEB, não há exceções e, por consequência, verifica-se um aumento na taxa de retenção escolar (Ferreira et. al., 2015).

A forma como o professor leciona também se mostrou muito diferente. Foi possível observar que o professor no 1.º CEB circula pela sala, a maior parte do tempo, e apoia os seus alunos durante as tarefas, enquanto que os professores observados no 2.º ciclo optam por lecionar a aula a partir da secretária, ou do quadro, num modelo mais explicativo, expositivo e de síntese.

Durante as práticas, foi perceptível que mais professores do 2.º CEB utilizam recursos multimédia, uma vez que os filmes, como referido na secção anterior, passam a ser estratégias mais próximas para crianças e adolescentes (Vargas et. al., 2007) e, ainda, porque nas escolas de 2.º CEB é mais frequente a existência de salas multimédia para trabalhar com os alunos.

Durante as intervenções, a preocupação foi de *como ensinar*, uma vez que se pretendia o sucesso dos alunos e um método que lhes fosse facilitador da aprendizagem. O pretendido não era simplificar no grau de dificuldade das tarefas, mas sim facilitar a perceção dos alunos quanto a cada tarefa (por exemplo, através de processos de ensino que envolvem varias formas de exploração).

Quanto à organização e às lógicas de ensino da escola, Roldão (2010) refere que estas mantêm-se inalteradas desde a sua instituição em épocas passadas (tempos em que o seu público era restrito e homogéneo) e que, desta disfunção, surge o insucesso e a indisciplina escolar.

Em ambos os ciclos foram observados alunos com reações e sentimentos diversos face às situações de avaliação das suas aprendizagens. Essas diferentes reações justificam o interesse no estudo que seguidamente se apresenta.

3. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' |

3.1 Questões e objetivos do Estudo

Através de observações (participantes e não-participantes) realizadas durante a PES (I e II), foi possível verificar diversas reações dos alunos face às situações de avaliação das aprendizagens. A diversidade e a frequência destas reações nos alunos constituíram fonte de interesse crescente para nós, tendo suscitado a formulação das seguintes questões:

- Que sentimentos e emoções experimentam os alunos perante os diferentes momentos de avaliação que ocorrem na aula?

- Estes sentimentos e emoções, experienciados na avaliação, poderão ter relação com a perceção dos alunos sobre o seu desempenho académico e sucesso escolar?

Perante estas questões os objetivos gerais do estudo foram: 1) conhecer o sentimentos e emoções que os alunos experimentam nos diferentes momentos de avaliação que ocorrem na aula e 2) verificar se estes sentimentos e emoções poderão ter relação com a perceção dos alunos sobre o seu desempenho académico e sucesso escolar.

3.2 Fundamentação teórica

Para melhor entendimento do estudo, seguidamente iremos abordar as duas principais dimensões em análise: a avaliação das aprendizagens dos alunos e, posteriormente, exploramos o tema das emoções e sentimentos, segundo autores de referência.

3.2.1 Avaliação das aprendizagens

Segundo Luckesi (2014) foi em 1930 que o professor Ralph Tyler mencionou que os docentes deveriam ter cuidado com as aprendizagens dos seus educandos e, só desde essa altura se passou a perceber que seria necessário efetuar a avaliação das aprendizagens dos alunos. Eram tempos em que a estatística preocupava Tyler: em cada 100 alunos, apenas 30 eram aprovados, o que indicava que menos de metade dos alunos não aprendiam o que era suposto para esse ano (Luckesi, 2014).

Ralph Tyler foi, então, considerado o pai da avaliação educacional, defendendo que esta constitui uma “comparação constante entre os resultados dos alunos, ou o seu desempenho e objetivos, previamente definidos” (Rosado & Silva, 1999, p. 2). Rosado e Silva (1999) citam Tyler que define que “a avaliação é, assim, o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam” (p. 1).

Em Portugal, foi no ano de 1976 que a avaliação se tornou tema central na educação (Freitas, 2001). De acordo com Freitas (2001) nos anos 70 predominava o behaviorismo, que foi substituído pelo cognitivismo, quando, na segunda metade do século XX, a avaliação começa a testar modelos diversificados devido a metodologias diferentes. Para a autora, a avaliação é definida segundo as estratégias que os professores adotam (Freitas, 2001).

Contudo, Ferreira (2015) refere que, desde 2012, verificam-se mudanças significativas na avaliação, aquando da implementação da revisão da estrutura curricular no EB português. O autor refere que esta mudança traduz-se também ao nível da implementação da avaliação sumativa externa, que se realiza através de exames nacionais. Estes, são vistos como a “prestação de contas das escolas e dos professores pela qualidade da educação escolar” (Ferreira, 2015, p. 155).

Freitas (2001) cita Guba e Lincoln relativamente às quatro gerações da avaliação por eles enumeradas: na primeira geração “os avaliadores procuravam medir; na geração seguinte, a finalidade era descrever; na terceira geração, a avaliação tornou-se judicativa, e finalmente, a quarta geração promoveu uma avaliação privilegiando a resposta aos participantes, dialogando com eles” (p. 98).

De acordo com Freitas (2001), em Portugal, o professor utiliza a palavra “avaliação” para verificar se o aluno está a adquirir os conhecimentos necessários ao estágio em que se apresenta pela sua idade, mas também, para classificar o aluno no final do período ou do ano. Desta forma, refere que o vocabulário utilizado em português para a avaliação é insuficiente, o que não acontece, por exemplo no inglês que utiliza “*assessment* para a avaliação dos alunos, e *evaluation* para a avaliação dos programas” (Freitas, 2001, p. 96-97).

Perante esta perspetiva, Leitão (2014), refere que “a avaliação escolar é a melhor forma de julgar o progresso de um aluno e de o situar relativamente aos outros e ao seu progresso individual” (p. 6). De acordo com Gomes (2006), a avaliação é “um processo educacional que tem por propósito comprovar, de modo sistemático, em que medida os alunos alcançaram os resultados propostos pelos objectivos especificados” (p. 63) no programa.

Existem três modalidades de avaliação possíveis: *diagnóstica*, *formativa* e *sumativa*, embora seja a sumativa a que predomina – devido à pressão do currículo nacional, da organização curricular em disciplinas e do peso que os testes escritos têm na

estrutura escolar (Pacheco, 2012). A avaliação sumativa pode ser interna ou externa (Afonso & Ribeiro, 2009).

Os tipos de avaliação referidos são distintos. Começando pela avaliação diagnóstica, Gonçalves et al. (2014) referem que esta é fundamental e imprescindível antes da ação, para perceber se os alunos “já dispõem dos “pré-requisitos” (p. 90). Segundo Ferreira (2005) este tipo de avaliação é muito importante na organização do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que dá informações sobre os níveis dos alunos das turmas. Cortesão (2002) afirma que a avaliação diagnóstica representa o meio de identificar as competências que o aluno possui, antes de iniciar uma fase de trabalho. A autora revela que este tipo de avaliação fornece elementos ao professor que irão permitir a adaptabilidade do género de trabalhos a ter com este grupo-turma. No entanto, a avaliação diagnóstica tem um carácter temporário e apenas mostra indicações ao professor do nível de onde irá partir o trabalho a realizar com os seus alunos (Cortesão, 2002).

Quanto à avaliação formativa Freitas (2001) considera que esta deveria ser dominante, contudo as pressões externas (do Ministério da Educação com os exames nacionais, os programas com os objetivos a atingir, etc) acabam por privilegiar a avaliação sumativa. Segundo Fernandes (2006), esta mudou muito desde os anos 60 e 70 – século XX – e passou de restritiva, centrada apenas nos resultados dos alunos e em objetivos comportamentais, para uma avaliação complexa e sofisticada, que se centra em “processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (p. 23). Fernandes (2006) considera a avaliação formativa como subjetiva (contrariamente à sumativa, que é objetiva) e define-a como sendo toda a avaliação desenvolvida em salas de aula. A avaliação formativa, segundo Cortesão (2002) é uma forma de avaliar os alunos e a sua grande preocupação é recolher dados para “reorientação do processo de ensino-aprendizagem (na sala de aula ou no processo de desenvolvimento de um currículo)” (p. 38). A autora revela que os professores conseguem identificar melhor, tanto as falhas como as aprendizagens não adquiridas, os aspetos a melhorar, assim como defende que este tipo de avaliação deve ser efetuado com comentários, ou apreciações, e não através de uma nota quantitativa (Cortesão, 2002). Ainda quanto a esta temática, para Black (citado por Santos, 2008), a avaliação formativa pode ser realizada em duas vertentes: no campo da investigação, a fim de perceber se as práticas ajudam a melhorar o desempenho dos alunos e, no campo da prática, percebendo se as ideais de investigação se transformam

em práticas eficazes para os professores recorrerem. Para Freitas (2001) esta modalidade avaliativa vai ao encontro de ajudar o aluno durante todo o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação contínua insere-se na avaliação formativa, como sugere Carvalho (2017) ao referir que esta ocorre de forma informal em todas as aulas, resultante da interação entre os pares da sala de aula (professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor).

Relativamente à avaliação sumativa, de acordo com Gomes (2006) esta é quantitativa, medindo e classificando os resultados no final do processo ensino-aprendizagem, seja no final de um trimestre, semestre, um ano ou um ciclo de objetivos estudados. De acordo com Ferreira (2015) a avaliação sumativa subdivide-se em interna ou externa. A avaliação sumativa interna é o balanço final de cada período, segundo o que cada aluno aprendeu, ao nível global dos conteúdos a adquirir, bem como competências, capacidades e atitudes, “tendo por referência os objetivos estabelecidos para o nível de ensino” (Gomes, 2006, p. 74) e o professor da turma (e do conselho de turma) é o responsável pela sua realização (Ferreira, 2015). Segundo refere Coutinho (2014), o aproveitamento dos alunos é medido e avaliado pelos testes de aproveitamento, que transmitem ao professor os saberes obtidos pelos alunos. A avaliação sumativa externa realiza-se através de exames nacionais, tanto de Português como de Matemática, no final do ano de cada ciclo (quarto, sexto e nono ano) e cabe ao Ministério da Educação realizar os exames (Ferreira, 2015). Esta avaliação tem um papel importante, pois deve representar a realidade das escolas, sendo assim possível a reflexão clara e rigorosa sobre como os docentes e os não-docentes proporcionam as práticas (Guerra, citado por Fialho, 2009). Cortesão (2002) define a avaliação sumativa como “um sumário, uma apreciação “concentrada”, de resultados obtidos numa situação educativa” (p. 38). A autora menciona que é utilizada uma escala que, como se conhece em Portugal, pode ser: Muito Bom/ Bom/ Suficiente/ Insuficiente/ Fraco; ou uma escala de um a cinco valores; ou de zero a 20 valores, dependendo dos níveis de ensino, devendo ser reforçada através de apreciações como “Muito bem!” no final dos trabalhos, ou mesmo nos testes formativos (Cortesão, 2002). Lemos (1990), em 1990, já mencionava estas escalas de avaliação.

Os autores Karpicke et. al. (2012), afirmam que, tanto a a avaliação formativa como a sumativa são necessárias, para além de se complementarem. De acordo com Fernandes (2006), estas duas avaliações são entendidas como “conceções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem” (p. 25).

Agora, talvez possamos entender melhor que “sem os diversos momentos e instrumentos de avaliação, os alunos teriam um percurso radicalmente diferente daquele que têm atualmente” (Leitão, 2014, p. 6).

No entanto, Guba e Lincoln (1989) referem que não há uma resposta correta para a questão “Na verdade, o que é a avaliação?” (p. 21) e consideram que, quando for descoberta uma definição correta e única de avaliação, deixar-se-á de discutir o modo de avaliar e o seu propósito.

Relembrando Freitas (2001), quando sumariamente aborda as gerações da avaliação, refere algo muito importante para este estudo: as condições de um mundo pós-moderno desafiam os avaliadores a teorizar uma avaliação adequada às novas necessidades. “Existirá uma quinta geração de avaliadores? Provavelmente, sim” (Freitas, 2001, p. 98).

De notar que o nosso estudo incide “nos dois tipos de avaliação mais frequentes, a avaliação formativa e a avaliação sumativa” (Leitão, 2014, p. 2), e porque pretendemos conhecer as emoções e os sentimentos que os alunos do 1.º CEB experimentam perante situações de avaliação formativa e sumativa que acontecem na sala de aula, importa analisar o que se entende por emoções e sentimentos.

3.2.2. Emoções e sentimentos na escola

Vivemos numa sociedade que não valoriza as emoções e pende para o lado racional (Maturana, 2009), contudo, os autores Tassoni e Silva Leite (2011) entram no campo da afetividade na escola, considerando que o professor tem como objetivo as aprendizagens dos alunos, mas também deve ser o mediador numa sala de aula. Nesta interação, naturalmente, os alunos irão relacionar-se com maneiras de “pensar, agir e sentir em relação ao conhecimento envolvido e à situação em si. Nessa dinâmica, a forma como o aluno significa a ação do professor revela uma atitude afetiva” (Tassoni & Silva Leite, 2011, p. 83).

Neste campo, Almeida (1999) refere que cada criança irá trazer para a escola, os conhecimentos que já construiu, mas também “os prelúdios de sua vida afetiva” (p. 13). Estes, interagem significativamente “sobre a atividade do conhecimento” (Almeida, 1999, p.13). A autora defende que a escola deve estabelecer uma estreita ligação entre a “vida afetiva com a vida intelectual” (Almeida, 1999, p. 14), para que, simultaneamente, a criança consiga progredir na evolução das duas. Para isso, o professor deve conhecer os seus alunos, tanto ao nível cognitivo como ao nível emocional (Almeida, 1999).

Contudo, segundo Rezende e Coelho (2010) referem que as emoções foram consideradas experiências universais ou individuais, assim, só foram aprofundadas pelas ciências sociais (sobretudo pela antropologia) na última década. António Damásio, neurocientista português, refere exatamente o mesmo, quando revela que durante quase todo o século XX, a emoção não teve lugar nos laboratórios, por ser considerada demasiado subjetiva (Damásio, 2015).

Azevedo (2009) define emoção como uma “expressão corporal da afetividade. Tem poder expressivo e contagioso. É ela quem estabelece os primeiros laços com o mundo físico. É também um instrumento de sociabilidade que une os indivíduos entre si” (p. 28). A autora também define sentimento, referindo que “é a expressão representacional da afetividade e não implica em reações diretas como a emoção” (Azevedo, 2009, p. 29).

De acordo com Maturana (2009) as “emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam” (p. 22). O autor enfatiza que não existe ação humana sem existir uma emoção.

Damásio, nas suas pesquisas, percebeu que a emoção e os sentimentos eram importantíssimos para a formação do raciocínio. Define emoções como programas complexos de ações automatizadas, que promovem o desenvolvimento (Damásio, 2011; 2012; 2015). Estas, completam-se “por um programa cognitivo que inclui certas ideias e modos de cognição, mas o mundo das emoções é sobretudo feito de ações executadas no nosso corpo, desde expressões faciais e posturas até mudanças nas vísceras e meio interno” (Damásio, 2011, Parte II – 5. Emoções e sentimentos, 5.º parágrafo). O mesmo autor refere que as emoções podem ser: 1) emoções primárias/universais: como a tristeza, a alegria, a raiva, o medo, a repugnância ou a surpresa; 2) emoções secundárias/sociais: o ciúme, o embaraço, o orgulho, a culpa e 3) emoções de fundo: o mal-estar ou bem-estar, tensão, calma, tranquilidade, etc (Damásio, 2015). Ainda quanto às emoções, Damásio (2012) refere que estas nos guiam internamente e auxiliam na comunicação de sinais aos outros, que também os guiam, orientando a sua cognição.

Quanto aos sentimentos, Damásio (2011) menciona que “são as percepções compostas daquilo que ocorre em nosso corpo e na nossa mente quando uma emoção está em curso” (Parte II – 5. Emoções e sentimentos, 6.º parágrafo). No entanto, os sentimentos não são observáveis em outras pessoas, só sendo perceptíveis para os mesmos (Damásio, 2015). Os sentimentos são cognitivos e resultam de uma organização fisiológica que transforma o cérebro numa audiência, obrigada a produzir atividades teatrais físicas (Damásio, 2012). Damásio (2015) acredita que conhecer os sentimentos

provocados pelas emoções é necessário para viver. Defende que os sentimentos permitem pressentir a agitação biológica no organismo e entender a própria vida, pois se assim não fosse, não seria possível sentir felicidade ou, o seu oposto, o sofrimento, misericórdia, glória ou tragédia (Damásio, 2012).

António Damásio faz claramente a distinção entre sentimento e emoção. Desta forma, entendemos que a diferença fundamental é que uma é mental – o sentimento, que não é visível aos outros – e a outra, comportamental – a emoção, que é visível aos outros (Revista Galileu, 2015).

Depois de entendermos melhor o que é a avaliação das aprendizagens e o que se entende por emoções e por sentimentos, vamos perceber a relação entre eles. Será que existe impacto emotivo e sentimental quando se realiza a avaliação dos alunos? Será que é possível estabelecer alguma relação entre sentimentos e emoções dos alunos face à avaliação e o seu desempenho académico?

Como referem Fernandes e Silveira (2012) os alunos mais ansiosos podem apresentar maior dificuldade na concentração e na memória. Os níveis altos de ansiedade, por vezes manifestam-se como tremores, suores, vómitos e náuseas (Fernandes & Silveira, 2012). Como anteriormente mencionado, este tipo de reações verificaram-se em estágio (no 1.º e no 2.º CEB), através de observações participantes e não-participantes, na UC da PES (I e II).

Segundo Magalhães (citado por Janeiro, 2013), muitos estudantes referem que os momentos de avaliação constituem entraves no seu progresso e sucesso académico, uma vez que despoletam um medo excessivo do insucesso, que pode causar ansiedade, influenciar o desempenho académico e até, conduzir ao abandono escolar.

De acordo com Coutinho (2014), desde o início da história que o homem faz perguntas com a finalidade de perceber e conhecer o mundo em que se insere. Deste interesse resulta a investigação científica e o conhecimento da realidade estudada. Assim sendo, nada melhor do que perguntarmos aos próprios alunos o que sentem perante estes momentos de avaliação na sala de aula.

3.3 Metodologia

Este estudo teve lugar num AE em Lisboa durante o ano letivo de 2018/2019. Para perceber que tipo de emoções ou sentimentos os alunos do 1.º CEB experienciam durante a avaliação das aprendizagens, optámos por desenvolver esta investigação junto de alunos

dos últimos dois anos deste ciclo de escolaridade. Esta decisão surge, uma vez que o objetivo era abordar alunos já com alguma familiaridade com momentos avaliativos: a experiência dos anos anteriores ajudaria os alunos a definir e relatar estes momentos com maior fidelidade. Para além disso, também já possuem maior capacidade de interpretação e de comunicação. A participação dos alunos no estudo dependeu da autorização prévia dos seus Encarregados de Educação (EE). Por este motivo, a amostra não contempla todos os alunos inscritos nestas turmas.

Optámos pelo inquérito por questionário para aproveitar o acesso institucional obtido durante a realização do estágio e, assim, chegar ao maior número de alunos possível. Como nos sugere Coutinho (2014), este é um método complexo e longo, que absorve muito tempo do investigador e é utilizado para inquirir um grande grupo de pessoas. Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP), o *inquérito* é o ato ou o efeito de inquirir, ou uma investigação que apura factos; o *questionário* é definido por um conjunto de questões ou perguntas, também entendido como um interrogatório. De acordo com Aaker et. al. (citado por Caliari et. al., 2016) esta técnica “possibilita uma maior sistematização dos resultados fornecidos, permite uma maior facilidade de análise bem como reduz o tempo que é necessário despender para recolher e analisar os dados” (p. 678). No mesmo estudo, os autores referem que este método tem a vantagem de ter um custo reduzido e de ser útil para gerar dados necessários para uma investigação. Lamentam a inexistência de um método padrão para a complexa tarefa de elaboração de um questionário, contudo sugerem que “existem várias recomendações com relação a essa importante tarefa no processo científico” (Caliari et. al., 2016, p. 676).

Como pretendemos conhecer e medir opiniões sobre as emoções e sentimentos dos alunos em momentos de avaliação, a técnica que aparenta ser mais adequada, e preferencial, é o questionário (Coutinho, 2014).

Para a análise de resultados, foi realizada uma Análise de Clusters de modo a definir perfis de alunos de acordo com emoções sentidas nos diferentes momentos de avaliação escolhidos (testes de avaliação, questionamento, idas ao quadro, etc.). Estas análises resultaram em diferentes perfis, que agruparam alunos com reações emocionais semelhantes. No entanto, estes perfis foram criados relativamente a diferentes situações, o que nos proporciona uma imagem fragmentada dos resultados.

Para relacionar todos os perfis, utilizámos a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM). Esta análise permite posicionar cada observação (aluno) através de coordenadas nas dimensões da ACM. Essas coordenadas foram utilizadas como variáveis

numa última análise de clusters, o que nos permitiu identificar perfis gerais (tendo por base os vários perfis relativos a todas as situações de avaliação analisadas).

Tanto a Análise de Clusters como a ACM foram executadas no R-Studio.

3.3.1 Construção do questionário

Como referido anteriormente, os autores Caliari et. al. (2016) recomendam vários passos para a elaboração do questionário.

O primeiro passo, requer discutir o tópico a analisar pelo pesquisador com o grupo (Caliari et. al., 2016). Assim, discutimos o tópico com as turmas a inquirir e foi possível perceber que muitos alunos não gostavam de ser avaliados, mencionando os diversos tipos de avaliações possíveis em sala de aula. Enquanto respondiam, percebemos que se manifestavam emoções e sentimentos, tanto positivos como negativos. Como antes referido, durante os estágios foi possível identificar emoções através de observações diretas. Muitos alunos necessitaram de sair da sala, durante os testes de avaliação (para chorar, acalmar, ...).

O segundo passo consiste na delimitação do suporte teórico que fundamente a formulação do guião das perguntas e os dados recolhidos na discussão de grupo (Caliari et. al., 2016). Compilámos referências bibliográficas através do Google Académico e do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) sobre os conceitos de avaliação escolar, emoções e sentimentos.

O terceiro passo recomendado, relaciona-se com a elaboração das questões: estas devem ser claras, simples e diretas para evitar ambiguidades (Caliari et. al., 2016). Neste passo, também seguimos indicações para estudos em ciências da educação de Coutinho (2014), uma vez que durante o processo de construção do questionário tivemos a preocupação de adaptar este instrumento de investigação empírica à população alvo (faixa etária do 1.º CEB, especificamente, do 3.º e 4.º ano), utilizando vocabulário e frases simples no discurso direto (Coutinho, 2014).

O quarto passo sugere que o questionário não deve ser extenso, que devem definir-se as escalas a utilizar e o tipo de perguntas (se abertas ou fechadas) (Caliari et. al., 2016). Escolhemos utilizar perguntas de resposta dicotómica (“Verdadeiro” e “Falso”) na terceira parte do questionário e, na quarta parte, uma escala de Likert de Frequência (de “Nunca” a “Sempre”).

Selecionámos sete momentos de avaliação em sala de aula, que passamos a enumerar: questionamento do professor, idas ao quadro, heteroavaliação, fichas de aula (formativas), trabalhos de grupo, autoavaliação e testes de avaliação (sumativos).

Durante a formulação dos itens, o instrumento passou por quatro versões, em sucessivas tentativas de o adaptar ao nível de ensino pretendido.

O questionário aplicado divide-se em quatro partes:

- A primeira parte (o cabeçalho), destina-se a apresentar o objetivo da sua aplicação e comunicamos aos alunos que:
 - o questionário é anónimo;
 - não existem respostas certas ou erradas, só precisam de ser sinceros.
- Na segunda parte perguntamos a idade e o género dos alunos.
- A terceira parte incide sobre emoções e sentimentos que os alunos experienciam durante os diferentes momentos de avaliação das aprendizagens. Foram elaboradas vinte e oito afirmações relativas a situações concretas de avaliação. Como nos sugerem Costa et. al. (2012), também queríamos contrariar as tendências de respostas, assim, as afirmações “foram construídas de forma a representarem conceitos positivos e outras, negativos” (p. 58). Desta forma, os alunos simplesmente assinalaram, com uma cruz, se cada uma das afirmações era *verdadeira* ou *falsa* para eles. Esta, é uma escala dicotómica que é considerada simples e possível de ser respondida por crianças (Borrego et. al., 2014).
- A quarta parte do questionário pretende compreender os resultados da avaliação e o empenho dos alunos. Esta parte contém duas afirmações relativas à realização dos trabalhos de casa e três relativas aos resultados de avaliação em cada área curricular (Português, Matemática e Estudo do Meio). Os alunos assinalaram, igualmente com uma cruz, as respostas nesta secção. A diferença apresenta-se na escala apreçada, desta vez, exibimos uma escala de Likert descritiva: *Nunca/ Quase nunca/ Às vezes/ Sempre*. Esta escala possibilita uma resposta segundo a graduação que o inquirido considere mais adequada (Giannini et. al., 2016). É frequente utilizá-la em medições, por ser de fácil elaboração e por permitir níveis altos de confiabilidade, apresentando poucos itens, contrariamente a outras escalas (Ospina Rave et. al., 2005). No entanto, não permite escolher mais do que uma alternativa de resposta (Stelko-Pereira et. al., 2010).

3.3.2 Aplicação do inquérito por questionário

Realizámos um questionário para aplicar a seis turmas: três do 3.º ano e três do 4.º ano do 1.º CEB. Seguidamente, contactámos a direcção do agrupamento de escolas pedindo “autorização para efectuar a entrega dos questionários” (Reis & Vilar, 2004, p. 741). Em simultâneo, foram enviados recados individuais a todos os Encarregados de Educação dos alunos das turmas mencionadas, para que dessem autorização para participar no estudo.

De acordo com McDowell (citado por Caliarí et. al., 2016), antes de aplicar um questionário é preciso aplicar um pré-teste para verificar a aceitabilidade, a clareza, o entendimento e uma eventual redução dos itens a apresentar. Assim, aplicámos o questionário piloto a quatro alunos, dois do 3.º ano e dois alunos 4.º ano (de géneros diferentes). Nesta fase percebemos que: 1) ainda existiam algumas dúvidas, em algumas palavras, que deveriam ser alteradas devido ao ciclo de ensino destinado e 2) para as respostas serem mais fidedignas, deveríamos realizar o questionário na sua íntegra com as turmas (semelhante a como são realizados os testes de avaliação). Por fim, procedemos às alterações e, posteriormente, à aplicação do questionário aos alunos cujos EE autorizaram responder.

O facto de termos realizado o questionário na íntegra com as turmas, possibilitou uma explicação bastante esclarecedora aos alunos de cada uma das afirmações relativas à avaliação. A versão final do questionário pode encontrar-se no Anexo E. No Anexo F, encontramos o questionário numerado, formando as variáveis.

Caracterização da amostra

Conseguimos permissão para que 105 alunos do 1.º CEB respondessem ao questionário, constituindo a nossa amostra (50 raparigas e 55 rapazes). A idade dos participantes situa-se entre os 8 e os 10 anos de idade. Estes alunos são provenientes de seis turmas distintas: três do 3.º ano e três do 4.º ano. Esta informação clarifica-se observando o Anexo G.

Para que os alunos não sentissem dúvidas na compreensão do questionário e em como responder, decidimos realizar o questionário na íntegra e em simultâneo com cada grupo-turma. Assim, na primeira parte do questionário, os alunos acompanharam a leitura do cabeçalho do questionário, onde explicámos que este é anónimo, que não existem respostas certas ou erradas e que só tinham de assinalar o que pensam. Nesta altura, considerámos também importante esclarecer que de nada nos servia se copiassem a

resposta do colega, uma vez que não expressaria a opinião de cada um e que esta seria fundamental para que cada questionário fosse válido. Na segunda parte, os alunos colocaram a sua idade e, com uma cruz, assinalaram o género. Na terceira parte, os alunos tinham de assinalar, com uma cruz, se a afirmação era verdadeira ou falsa. Na quarta parte do questionário, os alunos tinham de responder de acordo com o que foi estabelecido: ter *boas notas*, significava ter classificações entre o Muito Bom e o Bom nos testes sumativos ou na avaliação final de cada período; relativamente às *notas médias*, explicou-se que apenas abrangia a classificação de Suficiente nos testes sumativos ou na avaliação final de cada período; finalmente, para considerarem que têm *notas baixas*, as classificações teriam de ser entre o Insuficiente e o Fraco, tanto nos testes sumativos como na avaliação final de cada período.

Consideramos que o mais relevante nestes passos, devido à faixa etária, foi esperar e acompanhar todos os alunos nas afirmações, perguntando frequentemente se existiam dúvidas a esclarecer antes de avançar para as afirmações seguintes.

3.3.3 Análise de clusters

Para realizarmos a análise das respostas recorreremos à Análise de Clusters. Segundo Quintal (2006), trata-se de um processo da Estatística Multivariada que agrupa dados em conjuntos homogêneos, denominados de *clusters*. Segundo a mesma autora, é “uma técnica matemática que foi concebida com a finalidade de revelar estruturas de classificação nos dados recolhidos em fenómenos do mundo real” (Quintal, 2006, p. 6).

No estudo de Bem et. al. (2015), os autores concordam e referem que é “uma técnica multivariada de classificação que objetiva agrupar dados de acordo com as similaridades entre eles” (p. 28). Acrescentam que, agrupa dados heterogêneos, em grupos com alguma homogeneidade, mas tem um critério definido (Bem et al., 2015, p. 28). Contudo, como a sua finalidade é a de reunir em cada grupo as semelhanças, é preciso existir uma medida de distância. Essa medida afirma-se agrupando casos com menor distância, que serão os mais idênticos nas respostas. Os mais distantes ficam em grupos distintos (Bem et al., 2015).

O Método Hierárquico de uma análise de clusters irá partir de uma matriz de semelhanças e de diferenças, estabelecidas por uma medida estatística de distância entre casos (Bem et al., 2015, p. 29). Assim sendo, cada um dos elementos expressos na matriz irá descrever o seu “grau de semelhança ou de diferença entre cada dois casos, com base nas variáveis escolhidas. O objetivo consiste em obter a hierarquia do conjunto total das

variáveis nos grupos. Este tipo de método, o hierárquico, têm como “output” os dendogramas” (Bem et al., 2015, p. 29). Estes, graficamente, parecem esquemas em árvore, que “permite analisar os clusters em diferentes níveis de granularidade, pois cada nível do dendograma descreve um conjunto diferente de agrupamentos” (Metz & Monard, 2009, p. 1171). De acordo com Quintal (2006), “nestes métodos, não é requerido um conhecimento prévio do número de clusters, no entanto, sempre que um objecto é atribuído a um cluster, não pode sair mais desse cluster” (p. 66). Esta análise consegue perceber facilmente o que os dados revelam, pois descobre grupos e interpreta as suas características ao agrupá-las (Quintal, 2006). Desta forma, percebemos que a análise de clusters é utilizada por investigadores de todas as áreas para encontrar “uma estrutura nos dados sem uma explicação/interpretação prévia” (Quintal, 2006, p. 6).

Desta forma, para concretizar esta análise, numerámos todos os dados que os alunos nos deram nas suas respostas, maioritariamente consoante a ordem em que surgem no questionário, e assim, foram transformadas em variáveis (Anexo F). Queremos realçar que neste estudo exploratório, não identificamos verdades absolutas, mas sim tendências.

Percebemos o potencial dos dados coletados e poderíamos ter aplicado este questionário de forma mais simples ainda, devido à faixa etária.

Com efeito, verificámos que a resposta de alguns alunos era contraditória e, nessa medida, foi necessário retirar algumas das afirmações (variáveis) do questionário para realizar a análise (como se pode verificar igualmente no Anexo F).

3.3.4 Análise de Correspondência Múltipla (ACM)

A ACM é uma técnica de estatística para analisar dados de questionários (Teixeira et. al., 2012). Esta técnica é utilizada para analisar um grande conjunto de dados (variáveis) e permite a “redução dimensional dos atributos” (Nascimento et. al., 2013, p. 1162). Esta análise permite representar os dados qualitativos de forma a facilitar a sua interpretação, uma vez que estes são apresentados de forma relacional (Nascimento et. al., 2013). Segundo HAIR et. al. (citado por Teixeira et. al., 2012) é utilizada para apresentar conjuntos de características de forma sucinta e é apropriada para pesquisas exploratórias. Esta técnica consegue realizar associações entre todas as categorias - variáveis (Carvalho et. al., 2002), sendo possível observar nos gráficos que produz, tanto as relações de associação como as de oposição (Knop, 2008). Permite relacionar, numa só análise, todas as categorias encontradas, neste caso, de cada tipo de avaliação (perfis), como nos sugerem Souza et. al. (2010) ao referirem que “a ACM permite que se

estabeleçam os perfis de cada unidade observada, possibilitando a avaliação de relações entre estas e a variáveis analisadas” (p. 3).

A apresentação gráfica dos resultados da ACM consiste em espaços, nos quais variáveis e objetos são representados, de forma a tornar a associação entre elas visíveis (HAIR et. al., citado por Teixeira et. al., 2012). Assim, conseguimos visualizar um mapa de correspondências e, observando a proximidade das nuvens apresentadas, percebemos como as variáveis se relacionam (Nascimento et. al., 2013).

3.4 Resultados

Nesta secção, apresentamos os resultados da aplicação do questionário conseguidos através da Análise de Clusters, da ACM e de uma última Análise de Clusters sobre a ACM.

É importante referir que estas análises dependem das observações e da análise crítica por nós realizada.

3.4.1 Análise dos participantes do estudo

Esta secção lida com questões relativas ao desempenho escolar. Como perguntámos a frequência com que os alunos tinham classificações boas, médias ou baixas e utilizámos a análise de clusters para gerar perfis (grupos) de alunos, apresentamos a análise dos 105 alunos inquiridos. É importante referir que, nas tabelas seguintes, o “*n*” corresponde ao número de alunos que o grupo/perfil contém.

3.4.1.1 Avaliação Sumativa ou final: classificações obtidas pelos alunos – “Notas”

Na apresentação desta secção do questionário, é importante ter em conta o combinado com os alunos relativamente às classificações. Repetindo o que já foi referido na secção *Aplicação do inquérito por questionário*, considerámos que ter *boas notas*, significa obterem classificações entre o Muito Bom e o Bom nos testes sumativos ou na avaliação final de cada período. Relativamente às *notas médias*, referem-se a quando obtêm classificações como Suficiente nos testes sumativos ou na avaliação final de cada período. Finalmente, para considerarem *notas baixas*, as classificações situam-se entre o Insuficiente e o Fraco, tanto nos testes sumativos como na avaliação final de cada período.

Para criar perfis de desempenho ao nível das classificações obtidas, utilizámos a análise de clusters. Nesta primeira tabela, a análise incide sobre três variáveis: X35.

“Tenho boas notas a Português”; X36. “A Matemática tenho boas notas” e X37. “Tenho boas notas a Estudo do Meio”.

Optámos por uma análise com três grupos descritos na tabela 1.

Tabela 1

Classificações (Escala de Likert de Frequência)

Afirmações	Classificações	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
	Escala	Classificações elevadas (n= 53)	Classificações médias (n= 43)	Classificações baixas (n= 9)
X35. “Tenho boas notas a Português:”	1. Nunca	0	0	0
	2. Quase nunca	0	0	7
	3. Às vezes	0	40	2
	4. Sempre	53	3	0
X36. “A Matemática tenho boas notas:”	1. Nunca	0	0	2
	2. Quase nunca	0	0	5
	3. Às vezes	10	26	0
	4. Sempre	43	17	0
X37. “Tenho boas notas a Estudo do Meio:”	1. Nunca	0	0	1
	2. Quase nunca	0	0	5
	3. Às vezes	0	19	2
	4. Sempre	53	24	1

Nota. Como se pode verificar, todos os alunos do primeiro grupo afirmam ter *Sempre* boas classificações a Português e a Estudo do Meio. Contudo, a Matemática, alguns destes alunos assinalam ter boas classificações *Às vezes*. Identificamos este grupo, que reúne a maioria dos alunos (n=53), como “Classificações elevadas”. Os alunos no segundo grupo (composto por 43 alunos) afirmam ter boas classificações com maior frequência que o terceiro grupo, mas menor que o primeiro. Verificamos que as classificações mais baixas parecem estar associadas às disciplinas de Português e Matemática. Quanto a Estudo do Meio, podemos verificar que este grupo tem mais alunos a responder *Sempre* do que *Às vezes*, contrariamente ao observável nas outras áreas curriculares. Assim, identificámos este grupo como “Classificações médias”. A maioria dos sujeitos do terceiro grupo afirma ter boas classificações com menor frequência, assinalando “*Quase nunca*”. As dificuldades são sentidas, principalmente, a matemática e a Português. Identificamos este grupo, que reúne apenas 9 indivíduos, como “Classificações baixas”. Isto significa que na nossa amostra, a maior parte afirma ter boas classificações com frequência elevada ou média.

Para aferir a qual dos géneros correspondem as classificações elevadas, médias ou baixas, elaborámos uma análise de clusters e optámos por analisar os três grupos encontrados na tabela 1. Esta análise encontra-se abaixo, na Tabela 2.

Tabela 2*Classificações quanto ao Género*

Classificações	Género	
	Feminino	Masculino
<i>Classificações elevadas</i>	31	22
<i>Classificações médias</i>	15	28
<i>Classificações baixas</i>	4	5

Nota. Observando a tabela quanto ao género, a amostra evidencia que o género feminino apresenta mais elementos com classificações elevadas. Os alunos do género masculino têm maioritariamente classificações médias. Segundo Fonseca (2002) estudos recentes também sugerem que o sucesso e aproveitamento escolar é efetivamente maior nas raparigas do que nos rapazes. Contudo, posteriormente, enfrentam maiores dificuldades na entrada no mercado de trabalho (Torres et. al., 2014).

3.4.1.2 Desempenho

Importa referir que chamámos desempenho ao empenho com que os alunos realizam trabalhos nas aulas e fora desta, por exemplo, nos Trabalhos Para Casa (TPC).

Para criar perfis de desempenho ao nível dos TPC demonstrado pelos alunos, recorremos à análise de clusters. Nesta análise utilizámos as variáveis: X33. “*Faço os trabalhos de casa*” e X34. “*Fazer os trabalhos de casa é fácil para mim*”.

Optámos por analisar três grupos descritos na tabela 3.

Tabela 3*Facilidade na realização dos TPCs (Escala de Likert de Frequência)*

Afirmações	Desempenho Escala	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
		<i>Bom desempenho nos TPC (n=31)</i>	<i>Dificuldades nos TPC (n=59)</i>	<i>Inconstantes nos TPC (n=15)</i>
<i>X33. “Faço os trabalhos de casa:”</i>	<i>1. Nunca</i>	0	0	0
	<i>2. Quase nunca</i>	0	0	0
	<i>3. Às vezes</i>	0	0	15
	<i>4. Sempre</i>	31	59	0
<i>X34. “Fazer os trabalhos de casa é fácil para mim:”</i>	<i>1. Nunca</i>	0	0	0
	<i>2. Quase nunca</i>	0	1	0
	<i>3. Às vezes</i>	0	58	11
	<i>4. Sempre</i>	31	0	4

Nota. A maioria dos alunos (n=59), que constitui o grupo 2, realiza os TPC mas apresentam dificuldades, uma vez que revelam que *Às vezes* é fácil realizá-los. Apenas um aluno assinalou que *Quase nunca* é fácil realizar os TPC. Identificámos este grupo como “Dificuldades nos TPC”. O Grupo 3 consiste nos únicos 15 alunos que não assinalam que fazem *Sempre* os TPC, revelando menor continuidade nesta tarefa escolar. A maioria destes alunos considera que nem sempre é fácil fazer os TPC. Denominámos este grupo como “Inconstantes nos TPC”. Apenas 31 alunos afirmam realizar *Sempre* os TPC e afirmam igualmente que é *Sempre* fácil para eles realizá-los. Identificámos este grupo como “Bom desempenho nos TPC”.

Resumidamente, quase todos os alunos realizam sempre os TPC, mas a maioria tem dificuldades na sua realização.

Tabela 4

Desempenho dos alunos quanto ao ano e turma

Ano/Turma	3.º 1. ^a	3.º 2. ^a	3.º 3. ^a	4.º 1. ^a	4.º 2. ^a	4.º 3. ^a
Desempenho						
<i>Bom desempenho</i>	10	4	2	9	4	2
<i>Dificuldades no desempenho</i>	6	10	8	9	12	14
<i>Desempenho inconstante</i>	0	1	10	3	0	1

Nota. Fazendo a análise da tabela, percebemos que existem diferenças significativas quanto ao desempenho dos alunos nas diferentes turmas. Existem mais alunos com *Bom desempenho* nas turmas do 3.º 1.^a e 4.º 1.^a. Importa salientar que, só o 3.º 3.^a tem um número bastante considerável (50%) com *Desempenho inconstante*. As possíveis razões para essas diferenças não serão contempladas neste trabalho.

3.4.1.3 Classificação e desempenho dos alunos

Para criar perfis de desempenho ao nível das classificações boas, médias e baixas dos alunos, recorreremos à análise de clusters.

Optámos por analisar três grupos descritos na tabela 5.

Tabela 5

Classificações e desempenho

Classificações	Desempenho	<i>Bom desempenho</i>	<i>Dificuldades no desempenho</i>	<i>Desempenho inconstante</i>
<i>Boas classificações</i>		20	28	5
<i>Classificações médias</i>		10	27	6
<i>Classificações baixas</i>		1	4	4

Nota. Como se pode verificar, a maior parte dos alunos que têm *Bom desempenho* têm também *Boas classificações*, enquanto que os que têm *Dificuldades no desempenho* dividem-se entre *Boas* e *Médias classificações*. O *desempenho inconstante* evidencia-se de forma semelhante nos três perfis de classificações. Acerca do género e desempenho, mostramos a informação no Anexo H.

3.4.2 Análise das emoções e dos sentimentos face à avaliação

Nesta secção, as afirmações foram efetuadas na primeira pessoa e os alunos apenas assinalaram, numa escala dicotómica, se consideravam a afirmação verdadeira ou falsa. Em cada grupo, o “*n*” corresponde ao número de alunos que o perfil contém/agrupa.

Importa referir que as tabelas que apresentamos de seguida, apenas contemplam as respostas verdadeiras dos alunos.

3.4.2.1 Testes de avaliação

Este é o único momento de avaliação escolhido que se insere na avaliação sumativa. Todos os outros referem-se à avaliação formativa.

Para criar perfis de sentimentos ao nível dos testes de avaliação, foi realizada uma análise de clusters. Na análise, selecionamos as variáveis: X4. “Quando temos testes de avaliação, venho para a escola mais nervoso.”; X18. “Fico muito entusiasmado quando temos de realizar testes de avaliação.” e X22. “Sinto-me inseguro quando tenho de fazer os testes de avaliação.”.

Optámos por uma análise de clusters com dois grupos, descritos na tabela 6.

Tabela 6

Respostas verdadeiras quanto ao momento de avaliação: testes de avaliação (ou sumativos)

Afirmações Grupos (n.º absoluto de respostas verdadeiras)	X4. “Quando temos testes de avaliação, venho para a escola mais nervoso.”	X18. “Fico muito entusiasmado quando temos de realizar testes de avaliação.”	X22. “Sinto-me inseguro quando tenho de fazer os testes de avaliação.”
Grupo 1 Segurança nos testes (n=50)	37	27	0
Grupo 2 Insegurança nos testes (n=55)	16	40	55

Nota. Segundo a tabela, nenhum dos 50 alunos do grupo 1 se sente inseguro quando têm de realizar testes de avaliação, embora a maioria venha mais nervoso para a escola (37). Contudo, cerca de metade afirma ficar entusiasmado. Designámos este perfil como “*Segurança nos testes*”. Apenas 16 alunos de 55 do grupo 2, dizem vir mais nervosos para a escola. A maioria (40) fica entusiasmado em realizar este tipo de trabalho e a totalidade dos alunos (55) sentem-se inseguros neste momento de avaliação. Chamámos a este perfil “*Insegurança nos testes*”.

3.4.2.2 Fichas de aula (Formativas)

Para criar perfis de sentimentos ao nível das fichas de aula, utilizámos a análise de clusters. Nesta análise foram utilizadas as variáveis: X1. “Gosto de fazer sozinho as fichas de trabalho na aula.”; X14. “Fico alegre quando tenho uma ficha para realizar sozinho.” e X25. “Quando realizo fichas que a professora preparou para fazer sozinho, tenho medo de não saber as respostas certas.”.

Optámos por uma análise de clusters com três grupos, descritos na tabela 7.

Tabela 7

Respostas verdadeiras quanto ao momento de avaliação: fichas de aula (formativas)

Grupos (n.º absoluto de respostas verdadeiras)	Afirmações	X1. “Gosto de fazer sozinho as fichas de trabalho na aula.”	X14. “Fico alegre quando tenho uma ficha para realizar sozinho.”	X25. “Quando realizo fichas que a professora preparou para fazer sozinho, tenho medo de não saber as respostas certas.”
Grupo 1 <i>Alegria nas fichas</i> (n=57)		49	57	22
Grupo 2 <i>Menor entusiasmo nas fichas</i> (n=25)		23	0	16
Grupo 3 <i>Medo de errar nas fichas</i> (n=23)		0	0	23

Nota. Observamos, segundo a tabela acima, que o grupo 1 reúne todos os alunos que ficam alegres em realizar fichas formativas sozinhos (57). Não apresenta muitos alunos a referir que têm medo de errar neste tipo de trabalho. Denominámos este perfil de “*Alegria nas Fichas*”. Quase todos os alunos do grupo 2, que apresenta 25 alunos, referem que gostam, mas não ficam alegres e a maioria destes demonstram receio de errar. Designámos este grupo como “*Menor entusiasmo nas fichas*”. Todos os alunos do grupo 3 assinalam medo de errar nas fichas formativas. Neste grupo de 23 alunos, nenhuma das restantes variáveis, referentes a sentimentos positivos quanto à realização de fichas individualmente, tiveram expressão. Chamámos a este grupo “*Medo de errar nas fichas*”.

3.4.2.3 Trabalhos de grupo

Para criar perfis de sentimentos e emoções ao nível dos trabalhos de grupo, recorreremos à análise de clusters. Na análise foram utilizámos as variáveis: X3. “Gosto quando faço trabalhos em grupo na sala de aula com os meus colegas.”; X7. “Adoro quando temos de fazer trabalhos de grupo.”; X19. “Quando temos de apresentar o trabalho de grupo aos colegas, eu fico muito nervoso.” e X27. “Quando trabalho em grupo com os meus colegas, não sei o que tenho de fazer.”.

Optámos por uma análise de clusters com três grupos, descritos na tabela 8.

Tabela 8

Respostas verdadeiras quanto ao momento de avaliação: trabalhos de grupo

Afirmações	X3. “Gosto quando faço trabalhos em grupo na sala de aula com os meus colegas.”	X7. “Adoro quando temos de fazer trabalhos de grupo.”	X19. “Quando temos de apresentar o trabalho de grupo aos colegas, eu fico muito nervoso.”	X27. “Quando trabalho em grupo com os meus colegas, não sei o que tenho de fazer.”
Grupo 1 <i>Ansiedade em grupo (n=29)</i>	29	27	29	0
Grupo 2 <i>Não sabem o que fazer em grupo (n=35)</i>	33	31	24	34
Grupo 3 <i>Alegria ao trabalhar em grupo (n=41)</i>	41	41	0	0

Nota. O grupo 1 reúne 29 alunos que, embora gostem e adorem realizar trabalhos de grupo, também ficam nervosos em igual medida. Denominámos este perfil como “*Ansiedade em grupo*”. O grupo 2 abrange 35 alunos e 34 destes afirma que não sabem o que fazer em grupo, embora quase todos gostem e adorem quando realizam trabalhos de grupo com os colegas. Designámos este perfil como “*Não sabem o que fazer em grupo*”. O grupo 3, que reúne 41 e o maior número de alunos, não apresenta nenhum aluno nervoso, nem que não sabe o que fazer em grupo. Todos os alunos gostam e adoram realizar trabalhos de grupo. Designámos este grupo como “*Alegria ao trabalhar em grupo*”. Verifica-se que são significativamente mais os alunos com problemas ao trabalhar em grupo, mostrando ansiedade e que não sabem o que fazer em grupo, embora o maior grupo de alunos demonstre apreciar este momento de trabalho.

3.4.2.4 Questionamento do professor

Para criar perfis de sentimentos e emoções ao nível do questionamento do professor, foi realizada uma análise de clusters. Nesta análise utilizámos as variáveis: X2. “Fico nervoso quando a professora me faz perguntas na aula perante os meus colegas.”; X26. “Gosto quando a professora me faz perguntas na aula perante os meus colegas.” e X28. “É bom ser o primeiro a responder às perguntas da professora.”.

Optámos por uma análise de clusters com dois grupos, descritos na tabela 9.

Tabela 9

Respostas verdadeiras quanto ao momento de avaliação: questionamento da Professora

Afirmações	X2. “Fico nervoso quando a professora me faz perguntas na aula perante os meus colegas.”	X26. “Gosto quando a professora me faz perguntas na aula perante os meus colegas.”	X28. “É bom ser o primeiro a responder às perguntas da professora.”
Grupos (n.º absoluto de respostas verdadeiras)			
Grupo 1 <i>Tranquilidade no questionamento</i> (n=60)	0	52	51
Grupo 2 <i>Ansiedade no questionamento</i> (n=45)	34	12	18

Nota. O perfil maioritário, o grupo 1 que reúne 60 alunos, não assinala níveis de nervosismo, gosta de responder ao questionamento da professora e até revela que é bom ser o primeiro a responder. Chamámos este perfil de “*Tranquilidade no questionamento*”. Quanto ao grupo 2, que reúne 45 alunos, muitos dos alunos (34) assinalam como verdadeiro que ficam nervosos neste momento, que não gostam e que não é bom ser o primeiro a responder. Denominámos este perfil como “*Ansiedade no questionamento*”.

3.4.2.5 Idas ao quadro

Para criar perfis de sentimentos e emoções ao nível quanto às idas ao quadro utilizámos a análise de clusters. Na análise utilizámos as variáveis: X6. “Quando a professora me chama ao quadro para fazer um exercício, fico ansioso.”; X10. “Tenho medo de não ser capaz quando a professora me chama ao quadro.” e X24. “Sinto-me tranquilo quando a professora me chama para ir ao quadro resolver um exercício.”.

Optámos por uma análise de clusters com três grupos, descritos na tabela 10.

Tabela 10

Respostas verdadeiras quanto ao momento de avaliação: idas ao quadro

Afirmações	X6. “Quando a professora me chama ao quadro para fazer um exercício, fico ansioso.”	X10. “Tenho medo de não ser capaz quando a professora me chama ao quadro.”	X24. “Sinto-me tranquilo quando a professora me chama para ir ao quadro resolver um exercício.”
Grupos (n.º absoluto de respostas verdadeiras)			
Grupo 1 <i>Tranquilos no quadro</i> (n=28)	0	0	28
Grupo 2 <i>Medo de errar no quadro</i> (n=46)	25	46	15
Grupo 3 <i>Ansiosos no quadro</i> (n=31)	23	0	11

Nota. No grupo 1 todos os alunos constituintes (28) assinalaram ficar tranquilos nas idas ao quadro, não demonstrando expressão nas variáveis com sentimentos e emoções negativos. Denominamos este perfil

como “*Tranquilos no quadro*”. No grupo 2, a totalidade dos alunos deste grupo (46) revelam que têm medo de errar e 25 destes, mais de metade do grupo, ficam ansiosos nas idas ao quadro. Designámos este perfil como “*Medo de errar no quadro*”. A maioria dos alunos do grupo 3, que contém 31 alunos, evidencia ansiedade (23). Chamámos este perfil de “*Ansiosos no quadro*”. Reconhecemos que são muitos mais os alunos que ficam vulneráveis com este momento de avaliação do que os que ficam tranquilos. A maioria dos alunos sentem ansiedade, mas não sentem medo de falhar.

3.4.2.6 Autoavaliação

Para criar perfis de sentimentos e emoções ao nível da autoavaliação, recorremos à análise de clusters. Nesta análise utilizámos as variáveis: X8. “Quando a professora me pede para dizer se fiz bem ou mal um exercício, fico nervoso.”; X20. “É bom quando a professora me pergunta se fiz bem ou mal um exercício ou um trabalho.” e X21. “Na correção das fichas, quando a professora me pergunta se respondi bem ou mal e eu não tenho a certeza, não consigo responder.”.

Optámos por uma análise de clusters com dois grupos, descritos na tabela 11.

Tabela 11

Respostas verdadeiras quanto ao momento de avaliação: autoavaliação

Afirmações	X8. “Quando a professora me pede para dizer se fiz bem ou mal um exercício, fico nervoso.”	X20. “É bom quando a professora me pergunta se fiz bem ou mal um exercício ou um trabalho.”	X21. “Na correção das fichas, quando a professora me pergunta se respondi bem ou mal e eu não tenho a certeza, não consigo responder.”
Grupos (n.º absoluto de respostas verdadeiras)			
Grupo 1 <i>Sem problemas na autoavaliação (n=34)</i>	0	34	0
Grupo 2 <i>Ansiedade na autoavaliação (n=71)</i>	40	28	58

Nota. Olhando para a tabela, percebemos que o Grupo 1, que contém 34 alunos, não sente nervosismo quando a professora lhe pergunta se fez bem ou mal um exercício, nem deixa de conseguir responder à professora perante a mesma questão. Antes pelo contrário, demonstra gostar quando a professora pergunta se fez bem ou mal um exercício. Designámos este perfil como “*Sem problemas na autoavaliação*”. O grupo 2, que reúne 71 alunos, apresenta ansiedade nos momentos de autoavaliação, uma vez que 40 ficam nervosos e que 58 deixam de conseguir responder se fizeram bem ou mal, demonstrando que este momento causa stress na maioria dos alunos. Denominámos este perfil como “*Ansiedade na autoavaliação*”. Apenas 28 destes alunos consideram boa a oportunidade de dizer se fizeram bem ou mal um exercício ou um trabalho.

3.4.2.7 Heteroavaliação

Para criar perfis de sentimentos e emoções ao nível da heteroavaliação, foi realizada uma análise de clusters. Na análise utilizámos as variáveis: X9. “Gosto quando os meus colegas falam sobre o meu trabalho.”; X12. “Quando os meus colegas comentam o meu trabalho, fico ansioso.” e X15. “Tenho um pouco de medo quando os meus colegas comentam o meu trabalho.”.

Optámos por uma análise de clusters com dois grupos, descritos na tabela 12.

Tabela 12

Respostas verdadeiras quanto ao momento de avaliação: heteroavaliação

Afirmações	X9. “Gosto quando os meus colegas falam sobre o meu trabalho.”	X12. “Quando os meus colegas comentam o meu trabalho, fico ansioso.”	X15. “Tenho um pouco de medo quando os meus colegas comentam o meu trabalho.”
Grupos (n.º absoluto de respostas verdadeiras)			
Grupo 1 <i>Sem medo da heteroavaliação</i> (n=49)	29	21	0
Grupo 2 <i>Medo da heteroavaliação</i> (n=56)	19	33	56

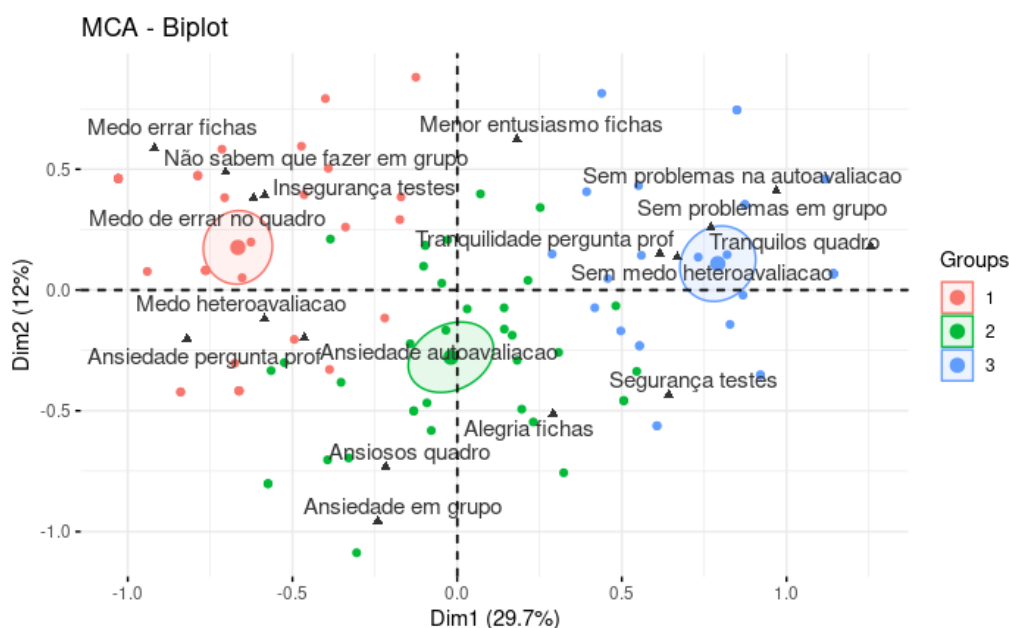
Nota. Na tabela o grupo 1, que agrupa 49 alunos, identificamos que 29 alunos, ou seja, mais de metade dos alunos deste grupo, parece gostar deste momento de avaliação. Quase metade dos alunos deste grupo (21) ficam ansiosos quando os colegas comentam o seu trabalho. Contudo, nenhum assinalou ter medo quando os colegas comentam o seu trabalho. Designámos este perfil como “*Sem medo da heteroavaliação*”. A totalidade (56) dos alunos do grupo 2, apresentam medo quando os colegas comentam o seu trabalho e muitos (33) ficam ansiosos. Apenas 19 referem gostar quando os colegas falam sobre o seu trabalho. Designámos este perfil como “*Medo da heteroavaliação*”. Verificamos que são significativamente mais os alunos com problemas ao trabalhar em grupo, mostrando ansiedade e bloqueios. A maioria dos alunos tem algum tipo de problemas no trabalho em grupo, no entanto gostam deste momento de avaliação.

3.4.3 Mapa de Correspondências – Análise de Correspondência Múltipla (ACM)

Nesta seção realizámos uma ACM e uma Análise de Clusters sobre a solução da ACM, ou seja, sobre os grupos descobertos pela ACM.

Figura 1

Mapa de Correspondências entre sentimentos e emoções com os momentos de avaliação utilizando a ACM



Nota. Como podemos verificar, o grupo 1, que reúne 37 alunos, parece-nos principalmente associado ao *medo de errar no quadro*, *insegurança nos testes*, *medo da heteroavaliação* e *medo de errar nas fichas*. De seguida associa-se bastante a *ansiedade na autoavaliação* e *ansiedade nas perguntas do professor*. Em última instância ainda se associa a *não sabe o que fazer em grupo* e *medo de errar nas fichas*. Chamámos este perfil de “*Insegurança no conhecimento*”, uma vez que é esta a reação demonstrada nos momentos de avaliação. O grupo 2, que agrupa 36 alunos, parece-nos primeiramente associado à *alegria em realizar fichas*. Porém, associa-se ainda à *ansiedade: autoavaliação*, *quadro*, *trabalhar em grupo* e *questionamento da professora*. Este grupo mostra alguma segurança nos testes, ainda que menor que no grupo 3. Designámos este perfil como “*Ansiedade social*” pois demonstram ansiedade quando têm de interagir com outros colegas de turma ou com a professora. Com 32 alunos, o grupo 3 parece-nos essencialmente associado a *sem medo da heteroavaliação*, *tranquilidade nas perguntas do professor* e *tranquilos no quadro*. Não apresentam problemas em *trabalhar em grupo*, nem na *autoavaliação*. Este grupo, apresenta segurança nos testes. Denominámos este perfil como “*Tranquilidade*”, porque permanecem tranquilos durante os diferentes momentos de avaliação. É interessante verificar que: 1) A segurança nos testes parece estar igualmente associada com o grupo 3 e o grupo 2; 2) o menor entusiasmo nas fichas está também igualmente associada com o grupo 1 e 3 e 3) o grupo 1 e 2 partilha ansiedade na autoavaliação e, de certa forma, o medo da heteroavaliação. De notar que a análise criou três perfis de ansiedade, que parecem ter igual representação na amostra. Dois deles estão associados a ansiedade nos momentos de avaliação como: autoavaliação, perguntas do professor, idas ao quando e trabalhos de grupo.

3.4.3.1 Perfil geral dos grupos identificados na ACM por: classificações

Relativamente aos três perfis encontrados pela ACM, realizámos novamente uma análise de clusters, agora cruzando os perfis dos alunos e as classificações.

Optámos por uma análise de clusters com três grupos, descritos na tabela 13. Nas seguintes tabelas, o “n” indica, novamente, o número de alunos que o perfil contém.

Tabela 13

Perfis de ansiedade geral por perfis de classificações

Perfil geral	Notas	Boas classificações	Classificações médias	Classificações baixas
Grupo 1 <i>Insegurança no conhecimento (n=37)</i>		11	15	11
Grupo 2 <i>Ansiedade social (n=36)</i>		10	16	10
Grupo 3 <i>Tranquilidade (n=32)</i>		22	7	3

Nota. Pode verificar-se que os alunos com boas classificações são a grande maioria no grupo 3, de “Tranquilidade”, mas uma minoria nos perfis 1 e 2. A relação entre “Ansiedade social” e “Insegurança no conhecimento” na avaliação e nas classificações é muito semelhante. Isso significa que a “Tranquilidade” na avaliação está associada a boas classificações e que a “Ansiedade social” (perfil 2) e a “Insegurança no conhecimento” (perfil 1) estão relacionadas com problemas ao nível dos resultados escolares em igual medida.

3.4.3.2 Perfil geral dos grupos identificados na ACM por: desempenho

Relativamente aos três perfis encontrados pela ACM, efectuámos uma análise de clusters, agora cruzando os perfis dos alunos e o desempenho.

Optámos por uma análise de clusters com três grupos, descritos na tabela 14.

Tabela 14

Perfis de ansiedade geral por perfis de desempenho

Perfil geral	Desempenho	Bom desempenho	Dificuldades no desempenho	Desempenho inconstante
Grupo 1 <i>Insegurança no conhecimento (n=37)</i>		4	24	9
Grupo 2 <i>Ansiedade social (n=36)</i>		7	24	5
Grupo 3 <i>Tranquilidade (n=32)</i>		20	11	1

Nota. Como a tabela indica, o perfil 3, que denominámos como “*Tranquilidade*”, é o único onde os alunos revelam maioritariamente *Bom desempenho*, embora alguns deles tenham *Dificuldades no desempenho*. É evidente que a maioria dos alunos dos dois restantes perfis revelam *Dificuldades no desempenho*. Mais uma vez, a relação entre os três tipos de ansiedade geral na avaliação e o desempenho é a mesma que identificámos nas classificações. Isso significa que não ter ansiedade na avaliação está associado com Bom desempenho e que a “*Ansiedade social*” (perfil 2) e a “*Insegurança no conhecimento*” (perfil 1) estão relacionadas com problemas ao nível do desempenho e de classificações em igual medida.

3.4.3.3 Perfil geral dos grupos identificados na ACM por: turma

Relativamente aos três perfis encontrados pela ACM, efectivámos uma análise de clusters, agora cruzando os perfis dos alunos e o ano-turma.

Optámos por uma análise de clusters com três grupos, descritos na tabela 15.

Tabela 15

Perfis de ansiedade geral por turma

Perfil geral	Turma 3. ^o 1. ^a	Turma 3. ^o 2. ^a	Turma 3. ^o 3. ^a	Turma 4. ^o 1. ^a	Turma 4. ^o 2. ^a	Turma 4. ^o 3. ^a
Grupo 1 <i>Insegurança no conhecimento</i> (n=37)	5	3	14	6	2	7
Grupo 2 <i>Ansiedade social</i> (n=36)	4	5	5	7	10	5
Grupo 3 <i>Tranquilidade</i> (n=32)	7	7	1	8	4	5

Nota. O perfil de “*Tranquilidade*” está associado principalmente ao 4.^o 1.^a e posteriormente ao 3.^o 1.^a e ao 3.^o 2.^a em igual medida. Quanto ao 2.^o grupo, o de “*Ansiedade social*”, este surge associado maioritariamente ao 4.^o 2.^a e ao 4.^o 1.^a. O 1.^o perfil de “*Insegurança no conhecimento*” aparece associado essencialmente ao 3.^o 3.^a e ao 4.^o 3.^a. Podemos igualmente associar que o perfil de “*Insegurança no conhecimento*” está ligeiramente associado ao 3.^o ano de escolaridade e o perfil de “*Ansiedade social*”, ao 4.^o ano. No entanto, o perfil de “*Tranquilidade*” está representado nos dois anos de forma semelhante. Isto significa que os melhores alunos se encontram na 1.^a turma de cada ano e os piores alunos na 3.^a turma. Como mencionado anteriormente, as possíveis causas não serão estudadas neste trabalho. Informação sobre Perfis de ansiedade geral por Género presente no Anexo I.

3.5 Conclusões

Nestes (três) estágios realizados na UC da PES (I e II), verificou-se que durante as avaliações, muitos alunos apresentavam comportamentos de inquietação. Assim, este

estudo tentou identificar quais as emoções e os sentimentos associados aos diferentes métodos e momentos de avaliação privilegiados pelos professores das turmas.

Após a aplicação do inquérito por questionário e as análises efetuadas, Análise de Clusters e a ACM, podemos afirmar que a nossa amostra se enquadra num bom contexto escolar. É evidente que a maioria dos alunos obtêm boas classificações com uma frequência *elevada* ou *média*.

Quanto aos sentimentos e emoções dos alunos da nossa amostra perante os diferentes momentos de avaliação, após a aplicação do inquérito por questionário, podemos verificar os seguintes resultados:

- nos testes de avaliação mais de metade dos alunos (55) afirmam sentir-se *inseguros* quanto têm teste de avaliação, conseqüentemente, vêm mais *nervosos* para a escola nesses dias. Ainda assim, alguns alunos apresentam entusiasmo neste momento;
- nos trabalhos de grupo muitos alunos afirmam *recear* apresentar o trabalho aos colegas e, quase um terço, declara que *não sabe o que fazer* quando trabalha em grupo;
- nas idas ao quadro são muito mais os alunos que ficam vulneráveis com este momento de avaliação do que os que ficam tranquilos, pois a maioria dos alunos sentem *ansiedade* e *medo de falhar*;
- nos processos de autoavaliação a maioria *não consegue responder* e ficam muitos *nervosos* quando a professora lhes pergunta se fizeram bem ou mal um exercício;
- na heteroavaliação mais de metade dos alunos (56) apresentam *medo* quando os colegas comentam o seu trabalho e, quase um terço dos alunos, ficam *ansiosos*;
- nas fichas formativas existe maior expressão relativamente ao *receio de errar*, no entanto, a maioria dos alunos gosta desde momento avaliativo;
- e por fim, no questionamento da professora um terço da amostra afirma-se *nervoso*, contudo, mais de metade afirma não ter problemas e, inclusivamente, gosta de ser o primeiro a responder às questões da professora.

Nestes resultados, são muitos os alunos que sentem sentimentos negativos face a alguns momentos de avaliação, desenvolvidos pelos seus professores em sala de aula. Pode dizer-se que a avaliação formativa e sumativa, em certa medida, contribui para cenários de ansiedade, bloqueando e impedindo alguns alunos de progredir e de, realmente, demonstrarem tudo o que sabem ao nível académico.

Procurando responder à primeira questão, que fundamentou o presente estudo podemos afirmar que perante os diferentes momentos de avaliação analisados que ocorrem normalmente numa aula, os alunos experienciam sentimentos como insegurança, nervosismo, ansiedade, receios, uma vez que referem sentir medo de falhar e de errar, e bloqueios, pois sentem que não sabem o que fazer e que não conseguem responder. É de notar que os únicos sentimentos positivos notados na avaliação, referem-se a alguns alunos que declaram gostar de realizar fichas formativas e de responder primeiro ao questionamento da professora. No entanto, estes sentimentos surgem apenas nestes dois momentos de avaliação, dos sete analisados neste estudo.

Posteriormente, encontrámos três perfis de alunos na análise de clusters sobre a ACM. De acordo com a ACM denominámos estes grupos como: “*Insegurança no conhecimento*”, “*Ansiedade social*” e “*Tranquilidade*”.

A distribuição de alunos por cada perfil releva-se semelhante, uma vez que cada um representa aproximadamente um terço da amostra. Assim, 32 alunos de um total de 105 sentem “*Tranquilidade*”, 37 alunos sentem “*Insegurança no conhecimento*” e 36 alunos sentem “*Ansiedade social*”, face aos momentos avaliativos aplicados pelos professores em sala de aula. Note-se que dois terços da amostra são constituídos por dois perfis (maioritários) e estão associados a sentimentos e emoções negativas face a avaliação das suas aprendizagens. Em jeito de conclusão, mais uma vez comprovamos que, na nossa amostra, são mais os alunos que apresentam sentimentos e emoções negativos (73) face a avaliação do que os que apresentam tranquilidade (32).

Comparando os perfis gerais encontrados na ACM na tabela 14, observamos que o *Bom desempenho* está associado ao perfil geral de “*Tranquilidade*” (grupo 3) perante os momentos de avaliação escolhidos e as *Dificuldades no desempenho* associam-se ao perfil de “*Insegurança no conhecimento*” (grupo 1) e de “*Ansiedade social*” (grupo 2).

Relativamente às classificações, tabela 13, é o perfil de “*Tranquilidade*” que integra mais alunos (22) com *Elevadas classificações*. No perfil de “*Ansiedade social*”, as classificações *elevadas* e as *baixas* apresentam os mesmos alunos (10) evidenciando que prevalecem as classificações *médias* (16 alunos). O mesmo acontece com o perfil maioritário, de “*Insegurança no conhecimento*”, sendo que com *Elevadas* e *Baixas* classificações são evidenciados 11 alunos e com classificações *médias* 16 alunos.

Estes três perfis identificados pela ACM ainda se podem relacionar com as turmas, na tabela 15. Neste caso, percebemos que o perfil 1, “*Insegurança no conhecimento*”, é mais representativo no 3.º 3.ª, com 14 alunos. O perfil 2, “*Ansiedade social*”, evidencia-

se representado em maioria no 4.º 2.ª, com 10 alunos. Finalmente o perfil 3, “*Tranquilidade*”, representa-se no 4.1ª com 8 alunos, seguidamente, no 3.º 1.ª e no 3.º 2.ª com 7 alunos. Por fim, na nossa amostra, os perfis de “*Tranquilidade*” distribuem-se de igual forma entre géneros, semelhantemente ao perfil de “*Insegurança no conhecimento*” em que o género feminino apresenta um aluno a mais (19) do que o masculino. Quanto ao grupo de “*Ansiedade social*” demonstra-se significativamente maior no género masculino (21) do que no feminino (15).

Assim, podemos concluir que os perfis de ansiedade, medo de errar e bloqueios estão relacionados com pior performance nos momentos avaliativos e relacionam-se com classificações mais baixas. No entanto, não podemos inferir sobre a direção causal: saber se têm piores classificações por enfrentarem esse tipo de ansiedade nos momentos avaliativos ou se essa ansiedade resulta dos maus resultados anteriores. O mais provável é que estes dois efeitos se reforcem mutuamente. O mesmo pode ser dito sobre a relação entre as notas elevadas e o desempenho dos alunos.

Por outro lado, foi possível concluir que a ausência de ansiedade perante momentos de avaliação nos alunos, poderá contribuir para melhorar o seu desempenho e as classificações. Esta análise permite-nos responder à segunda questão, e assim concluir que os sentimentos e emoções experienciados na avaliação têm relação com o desempenho académico e com o sucesso escolar dos alunos. Da mesma forma, torna-se evidente que a avaliação escolar não é sentida por todos os alunos de maneira igual, no entanto, entendemos que a ansiedade e os seus efeitos na avaliação não devem ser abordados somente como uma questão de diferenças individuais, mas sim integradas em contextos sociais e educativos.

Resumidamente, podemos dizer que os resultados do nosso estudo evidenciam que: 1) a maioria experimenta sentimentos e emoções negativas durante a avaliação das suas aprendizagens e 2) descobrimos que essas emoções negativas podem ser de dois tipos: insegurança no conhecimento e ansiedade social. Podemos perceber que a avaliação está relacionada com a realidade dos alunos, e que esta pode ser relacionada, ainda, com as suas emoções e sentimentos.

Após perceber que a avaliação das aprendizagens dos alunos nas diferentes situações de sala da aula com os seus professores, são condicionadas por sentimentos e emoções negativas, enquanto futura profissional de educação terei especial cuidado: 1) na Implicação do aluno no Processo de ensino-aprendizagem atribuindo-lhe um papel ativo (sobretudo no processo de auto e heteroavaliação); 2) em realizar uma Avaliação

Individualizada, dando a conhecer ao aluno o que ele realiza corretamente e não somente no que falha.

De acordo com o nosso estudo, durante a avaliação das aprendizagens dos alunos, estes passam por experiências de insegurança, nervosismo, medo/receio, não sabem o que fazer, ansiedade, medo de falhar, não conseguem responder e receio de errar.

Dar aos alunos a oportunidade de se autoavaliarem, de serem avaliados pelos pares e pelo professor, promove uma maior consciência das competências que é suposto serem adquiridas pelos alunos e do nível de desempenho em que estes se encontram. No entanto, esta implicação dos alunos no processo de avaliação, poderá facilitar o desenvolvimento de uma relação pedagógica positiva, favorável à aprendizagem, e talvez, contribuir para a diminuição de sentimentos e emoções negativas.

Como acreditamos que a sociedade está em constante mudança, a avaliação terá de se ir adaptando às realidades que vão surgindo, constantemente. Por isso, consideramos necessário uma nova (a 5.^a) geração de avaliadores.

As emoções e os sentimentos dos alunos representam um tema forte para a educação se debruçar, dedicando mais tempo e estudos, uma vez que, como já dito, as neurociências abordam a motivação para a aprendizagem e, esta, relaciona-se com as redes afetivas. Assim, entendemos que a falta de afetividade na escola afeta o rendimento dos alunos, resultando um maior número de alunos com classificações baixas, o que não espelha o objetivo de um docente.

Pensamos que esta investigação será benéfica para a área, uma vez que as emoções e os sentimentos inibem grande parte do comportamento dos estudantes na sala de aula, seja em avaliação ou não.

Assim, esperamos que este estudo possa contribuir para futuras investigações, que visem a identificação de metodologias de avaliação capazes de gerar tranquilidade a um maior número de estudantes, diminuindo a eventual influência negativa da avaliação durante a escolarização obrigatória.

4. REFLEXÃO FINAL

|' '' | | ''

A presente reflexão pretende ilustrar o contributo da minha prática pedagógica no 1.º e 2.º CEB, bem como a investigação desenvolvida para o desenvolvimento de práticas eficazes e informadas. Seguidamente, identificarei os aspetos relevantes que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Na totalidade, a PES II teve a duração de seis meses, de janeiro a junho, sendo que começou na valência do 2.º CEB, de janeiro a março e culminou com o 1.º CEB de março a junho.

Como mencionei no subcapítulo 2.3, da Análise crítica, durante as minhas intervenções a minha preocupação foi de *como ensinar*, uma vez que pretendia um método que fosse facilitador da aprendizagem para os alunos e que contribuísse, igualmente, para a motivação crescente dos alunos nas aulas.

Como o primeiro estágio realizado foi no 2.º CEB, senti que contribui, desde logo, para que (interiormente) me sentisse mais insegura. Naturalmente, esta valência é realmente diferente do 1.º CEB, na qual já tinha tido oportunidade de estagiar. No contexto do 2.º CEB, os alunos encontram-se na faixa etária dos 10 aos 12, porém, existiam muitos repetentes na turma e as idades estendiam-se até aos 16 anos. Nestas idades os alunos desafiam muito mais os professores e são mais indisciplinados. Concordando com Rego (1996), existem imensas causas associadas nesta faixa etária para que os alunos evidenciem comportamentos inadequados, sinais de rebeldia e intransigência e uma incapacidade de se adaptar a normas ou padrões comportamentais espectáveis (problemas familiares, problemas sociais e económicos e perturbações de natureza fisiológica e hormonal). Aliado, a tudo isto o contexto revelava-se como sendo uma escola TEIP, que segundo Morais (2018), o projeto TEIP foi implementado em 1996/97 “com especial foco em zonas com altos níveis de insucesso e abandono escolar, violência e indisciplina para evitar a exclusão social e escolar e garantir a igualdade de oportunidades” (p. 35). Assim, encontrei muitos alunos que, notoriamente, não queriam estar dentro de uma sala de aula, nem aprender. Na generalidade, estes alunos exibiam comportamentos inadequados na sala de aula e para com os professores (o que não abonava com o meu cenário interno). No entanto, sinto que foi de uma riqueza imensa trabalhar neste tipo de contexto, uma vez que consegui crescer oportunamente enquanto profissional, devido às inúmeras situações vivenciadas. Sinto, realmente, que conquistei estes alunos pela confiança, segurança e por lhes despertar motivação para ir para as aulas.

As aulas de Português e de HGP com os professores davam-se num ambiente autoritário e não corriam bem. Os alunos problemáticos eram retirados da sala, então, percebi que tinha de mudar de estratégia e atender às suas necessidades, passa que conseguisse todo o quórum da turma. Concordando com Bassi e Dutra (2004), “verificamos que a sequência de negociação criou a malha internacional durante as atividades comunicativas, e a exposição de ideias e construções foi enfrentada pelos participantes de forma colaborativa e produtiva” (p. 309). Assim, creio que foi importante ter negociado e delegado tarefas aos alunos mais problemáticos, pedindo para que viessem ao quadro escrever o sumário comigo ou, com as minhas indicações e dos colegas, escrever as sínteses de parte da matéria e, até, para que viessem resolver exercícios ao quadro com ajuda. Estas ações resultaram num maior controlo da turma e evidenciavam-se como bons momentos de aula para aceder aos alunos. Apercebi-me que representavam momentos de inclusão dos alunos, de cooperação e entreajuda entre aluno-aluno e de ajuda individualizada entre professor-aluno. Muitas vezes conduzia partes da aula com estes alunos, e sem que percebessem, participavam com diálogos pertinentes e de forma positiva, acompanhavam as aulas perturbando muito menos, parecendo sentir-se satisfeitos, inseridos e ouvidos. Segundo Cunha (2011) é essencial que o professor crie um bom clima de compreensão e de relação (e motivação) nas suas aulas, uma vez que resulta na vontade de comunicar. É por isso que, no meu entender, a minha ação pedagógica significou melhorias quanto à participação nas aulas e quanto às classificações formativas e sumativas dos alunos.

Apreendi que muitas vezes é interrompido o bom funcionamento da aula, a continuidade do raciocínio de alunos e de professores (devido à surdina), e o cumprimento dos tempos previstos para as tarefas ou atividades. Como futura profissional, incentivo ao cuidado redobrado neste tipo de contexto, tanto na atuação como nas metodologias. Neste contexto, os alunos necessitam de mais atenção, e estranhamente (ou não), de mais acolhimento por parte dos docentes. Considero que o contexto da turma do 2.º CEB me deu uma excelente preparação para as minhas práticas futuras, devido à turma e ao contexto.

Quanto ao estágio no 1.º CEB, posso dizer que notei logo que preferia que a minha carreira profissional seguisse por lecionar neste ciclo de ensino, independentemente de outras formações que venha a realizar. No entanto, reparei que, devido às aprendizagens recolhidas do estágio da PES I (1.º CEB), o meu desempenho foi superior neste ano.

No 1.º CEB foi muito mais fácil estabelecer relação com os alunos, uma vez que estes se demonstraram menos preocupados em ter atenção dos pares e mais preocupados em aprender. No entanto, a pressão dos PTT em ir completando página a página do manual era uma prioridade, como referi ao longo do trabalho, mas principalmente no 1.º CEB. Infelizmente, não faz sentido nenhum, pois reparei que nem sempre os alunos adquiriam as aprendizagens necessárias, embora os seus livros apresentassem “certos a vermelho”, feitos pelo professo, em todas as tarefas realizadas. Para mim, revela apenas incoerência, uma vez que nos testes a classificação de muitos alunos era negativa.

A gestão do tempo foi outro grande desafio, pois como se sabe subsistem desigualdades nos ritmos e nos níveis de aprendizado nos alunos (Terigi, 2010). Tive de adotar uma postura de compreensão, mas também de persistência.

Foi muito gratificante, embora tenham sido meses estressantes, solitários e frustrantes. É uma realidade preocupante que as escolas não dispõem de todo o material de que os professores necessitam para as suas aulas serem mais criativas, nem de professores que tenham paciência e tempo para criar materiais diferentes, constantemente.

A componente investigativa deste trabalho foi muito importante para mim, uma vez que queria compreender a avaliação e suas consequências na ansiedade dos alunos. Desde aluna que o sentia, tal como muitos dos meus colegas que mo revelavam, contudo, de diferentes formas. As etapas de um estudo são muito interessantes: desde a recolha de dados, ao que uma investigação, associada ao tipo de análise adequada, pode resultar em meio científico. Feitas as observações e revistos os resultados, volto a dar ênfase à afetividade que o docente deve facultar aos seus alunos, uma vez que esta se mostra essencial à confiança e à motivação entre estes pares, o que se poderá novamente aliar a uma boa, ou má, avaliação dos alunos. Tendo em conta o papel fulcral da avaliação na educação, quem sabe se não abordarei novamente o tema, ou mesmo se não poderei relacioná-lo com outros campos na educação.

Esta investigação questiona o sistema de avaliação implementado nas escolas, que deve estar apto a avaliar, de igual forma, todos os perfis de alunos que uma escola dentro da nossa sociedade pode abranger. Nesse sentido, espero que este estudo inspire mais exploração neste campo e, quem sabe, se possa vir a elaborar um modelo avaliativo mais eficaz, individualizado e pertinente. Talvez, realizando mais investigações sobre a avaliação escolar, se entenderá melhor a sua dimensão. Só assim será possível efetuar as transformações necessárias, no sentido da tranquilidade nos alunos durante a avaliação.

REFERÊNCIAS

- Afonso, M. M., & Ribeiro, M. (2009). Avaliação Interna vs Externa. *Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento*.
- Almeida, A. R. S. (1999). *Emoção Na Sala de Aula (a)*. Papyrus Editora.
- Antonello, C. S. (2006). Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. *Comportamento organizacional e gestão*, 12(2), 199-220.
- Azevedo, V. L. A. (2009). Emoções e sentimentos na atuação docente: um estudo com professores de matemática na educação de jovens e adultos.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita. A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC-PNEP.
- Bassi, C. E., & Dutra, D. P. (2004). A interação e o processo de negociação em L2. *Rev. bras. linguist. apl*, 291-313.
- Bem, J. S. D., Giacomini, N. M. R., & Waismann, M. (2015). Utilização da técnica da análise de clusters ao emprego da indústria criativa entre 2000 e 2010: estudo da Região do Consinos, RS. *Interações (Campo Grande)*, 16(1), 27-41.
- Bispo, A. G. (2017). Percepções de Professores e Alunos do Ensino Fundamental em relação às causas da indisciplina em sala de aula.
- Borrego, L. M., Fonseca, J., Pereira, A., Pinto, V. R., Linhares, D., & Morais-Almeida, M. (2014). Desenvolvimento do questionário CARATkids. *Revista Portuguesa de Imunoalergologia*, 22(3), 183-193.
- Caliari, F. M., Santos, V. M. M., & Ramos, M. A. S. (2016). Validação de um questionário sobre riscos e vulnerabilidades na utilização de equipamentos tecnológicos de crianças e adolescentes. Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA, 1, 675-684.)
- Carvalho, J. D., Vieira, S. R., & Moran, R. D. C. (2002). Análise de correspondência- uma ferramenta útil na interpretação de mapas de produtividade. *Revista brasileira de ciência do solo*, 26(2), 435-443.
- Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 135-151.
- Coimbra, B., & Fernandes, E. (2013, May). Políticas Públicas de prevenção e combate ao abandono escolar-Estudo de uma medida educativa para jovens pouco

- escolarizados em Portugal. In *II Conferência Internacional-Investigação e Práticas em Contextos de Educação*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais-Instituto Politécnico de Leiria.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas*.
- Costa, E. C. (2016). *A importância da caligrafia no desempenho académico dos alunos* (Master's thesis).
- Costa, M. D. G. F. A., Nunes, M. M. D. J. C., Duarte, J. C., & Pereira, A. M. S. (2012). Conhecimento dos pais sobre alimentação: construção e validação de um questionário de alimentação infantil. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(6), 55-68.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.
- Cunha, S. M. S. (2011). *A aprendizagem da leitura e da escrita: factores pedagógicos e cognitivos* (Master's thesis).
- Damásio, A. (2011). *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2012). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Editora Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2015). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Editora Companhia das Letras.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista portuguesa de educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, D. C. & Silveira, MA (2012). Avaliação da motivação académica e ansiedade escolar e possíveis relações entre eles. *Psico-USF*, 17 (3), 447-455.
- Fernandes, S. P. D. (2016). *Métodos de ensino da leitura e da escrita* (Doctoral dissertation).
- Ferreira, C. A. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 153-169.

- Ferreira, D. (2005). *Construção de instrumentos de observação de práticas educativas: avaliação diagnóstica: construção de um instrumento comum a andebol e a basquetebol* (Bachelor's thesis).
- Ferreira, J. P. (2009). *CONSENSOS E DIVERGÊNCIAS DA RELAÇÃO ENTRE DIRECTOR DE TURMA E ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO 2.º CEB* (Doctoral dissertation, Tese de doutoramento). Universidade do Minho.
- Ferreira, A., Félix, P., & Perdigão, R. (2015). Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário [Relatório Técnico]. *Economia, 1*, A11.
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação, 7* (4), 99-116.
- Fonseca, L. (2002). Revisitando culturas juvenis: investimentos de raparigas na escola.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2018). Do Ensino Primário à Educação Básica: a progressiva extensão da lógica uniformizadora (1997-2018). *Mediações, Revista Online, 6*(1), 5-29.
- Freitas, C. M. V. de (2001). Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: os anos 70. *Revista Portuguesa de Educação, 14*(1), 95-130.
- Giannini, S. P. P., Latorre, M. D. R. D. D. O., & Ferreira, L. P. (2016, February). Questionário Condição de Produção Vocal-Professor: comparação entre respostas em escala Likert e em escala visual analógica. In *CoDAS* (Vol. 28, No. 1, pp. 53-58). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.
- Gomes, A. M. (2006). *Avaliação sumativa interna e avaliação sumativa externa na disciplina de inglês: coincidências e discrepâncias* (Master's thesis).
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro. *Problemáticas da educação física I*, 89-95.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Hortas, M. J. & Dias A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos, Mário Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva, Carlos Teixeira (Eds.). *Livro de Atas do II Encontro*

Internacional de Formação na Docência (pp. 285-293). Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.

"**inquérito**", Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Consultado em

<https://dicionario.priberam.org/inqu%C3%A9rito>

Janeiro, A. C. C. (2013). *Ansiedade aos exames/avaliações: estudando e caracterizando este fenómeno no Ensino Básico e Secundário* (Doctoral dissertation).

Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 31(1), 21-29.

Karpicke, J., de Sousa, H. D., & Almeida, L. S. (2012). *A avaliação dos alunos*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Knop, M. N. H. (2008). A escolha de curso superior dos vestibulandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo quantitativo com utilização de Análise de Correspondência Múltipla.

Leitão, I. A. (2014). *Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa* (Doctoral dissertation).

Lemos, V. (1990). *O critério do sucesso: Técnicas de avaliação da aprendizagem* (No. 4ª Edição). Texto Editora.

Lenoir, Y. (s.d.) AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES, UM OBJETO ALTAMENTE PROBLEMÁTICO.

Luckesi, C. C. (2014). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. Cortez editora.

Madureira, I. P. (2018). *Desenho Universal para a Aprendizagem e Pedagogia Inclusiva: sua Pertinência na Escola Atual*. In: Mendes, M. E., Almeida, A & L. S. A. Cabral, L. S. A. *Perspectivas Internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva* (pp.35-51). ABPEE. Marília.

Marques, A. R. D. G. (2014). *Envolvimento e disrupção escolar em alunos do 6º e 7º ano de escolaridade, no ensino artístico: Efeitos de um programa comunicacional eclético* (Doctoral dissertation).

Maturana, H. R. (2009). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Metz, J., & Monard, M. C. (2009). *Clustering hierárquico: uma metodologia para auxiliar na interpretação dos clusters*.

- Ministério da educação (2017). Projeto Educativo: Agrupamento de escolas Marquesa de Alorna. Lisboa.
- Morais, M. L. (2018). *As políticas públicas de prevenção do abandono escolar em Portugal: análise do programa TEIP* (Doctoral dissertation).
- Nascimento, A. D., Almeida, R. M. V., Castilho, S. R. D., & Infantosi, A. F. C. (2013). Análise de correspondência múltipla na avaliação de serviços de farmácia hospitalar no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 29, 1161-1172.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 20(1), 77-85.
- Ospina Rave, B. E., Sandoval, J. D. J., Aristizábal Botero, C. A. , & Ramírez Gómez, M. C. (2005). Conhecimentos e atitudes dos profissionais de enfermagem em relação à saúde em escala de Likert. Antioquia, 2003. *Pesquisa e Educação em Enfermagem*, 23 (1), 14-29.
- Pacheco, J. A. (2012). Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas.
- Pescada dos Santos, A. J. (2016). *Influenciado por estratégias pedagógicas e atividades de enriquecimento curricular implementadas pelo grupo escolar Alvide em Cascais* (dissertação de doutorado, Universidade de Huelva).
- Pina, I. M. M. (2015). *A Passagem do 1.º para o 2.º CEB. Continuidade ou Recomeço?* (Doctoral dissertation).
- Pires, M. V. (2003). *Influências do manual escolar no conhecimento profissional do professor: Um estudo no primeiro ciclo do ensino básico* (Doctoral dissertation).
- "questionário", Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Consultado em <https://dicionario.priberam.org/question%C3%A1rio>
- Quintal, G. M. D. C. C. (2006). *Análise de clusters aplicada ao Sucesso/Insucesso em Matemática* (Doctoral dissertation, Universidade da Madeira).
- Rego, T. C. R. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 83-101.
- Reis, C. A. D. (2014). *Refletindo sobre a prática pedagógica em educação de infância e 1.º CEB: o sentido das operações de adição e subtração na resolução de*

- problemas e a comunicação matemática numa turma do 1.º ano* (Doctoral dissertation).
- Reis, M. H., & Vilar, D. (2004). A implementação da educação sexual na escola: Atitudes dos professores. *Análise Psicológica*, 22(4), 737-745.
- Revista Galileu (2015). Emoção ou sentimento? Mental ou comportamental? António Damásio explica a organização afetiva humana, *Fronteiras do pensamento*. Consultado em <https://www.fronteiras.com/entrevistas/emocao-ou-sentimento-mental-ou-comportamental-antonio-damasio-explica-a-organizacao-afetiva-humana>
- Rezende, C. B., & Coelho, M. C. (2010). *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Rocha, A. P. (2014). *Os jogos e os vídeos didáticos: A motivação no ensino da História e da Geografia* (Master's thesis).
- Roldão, M. C. (2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: estudos sobre Educação*, 17(18).
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. *Pedagogia do Desporto–Estudos*, 6.
- Santos, C. N. D. C. (2010). A análise de cartoons e de mapas nas aulas de História e de Geografia: A Literacia Visual Histórica e Geográfica (Doctoral dissertation).
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*, 11-35.
- Silva, C. M. R. D. (2005). Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções.
- Silva, F. M. F. R., & Quadros-Flores, P. (2015). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade. In *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253-268). De Facto Editores.

- Silva, J. D., & Beltrame, T. S. (2011). Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. *Motricidade*, 7(2), 57-68.
- Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). *A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática: uma proposta de articulação*. Gramática: História, Teorias, Aplicações, 275-286.
- Souza, A. C., Bastos, R. R., & VIEIRA, M. D. T. (2010). Análise de Correspondência Simples e Múltipla para Dados Amostrais Complexos. *19 SINAPE: São Pedro/SP*.
- Stelko-Pereira, A. C., de Albuquerque Williams, L. C., & Freitas, L. C. (2010). Validade e consistência interna do Questionário de Investigação de Prevalência de Violência Escolar: versão estudantes. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 9(3), 403-411.
- Tassoni, E. C. M., & da Silva Leite, S. A. (2011). Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, 18(2), 79-91.
- Teixeira, E. K., Oliveira, M., Pedron, C. D., & Romão, M. (2012). Avaliação de um modelo de maturidade de gestão do conhecimento: Análise de Correspondência Múltipla. *Análise-Revista de Administração da PUCRS*, 23(2), 129-139.
- Terigi, F. (2010). AS CRONOLOGIAS DE APRENDIZAGEM: UM CONCEITO PARA PENSAR AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES.
- Torrão, J. M. N. (1997). A aquisição do vocabulário e o uso do dicionário. *II Colóquio Clássico-Actas*, 175-187.
- Torres, A., Serra, F., Tavares, L., Assunção, F., Brites, R., Carvalho, D., & Ramos, E. (2014). Género, educação e trabalho: Diferenças e similitudes nas trajetórias de rapazes e raparigas entre os 13 e os 21 anos. In *Atas do VIII Congresso Português de Sociologia: 40 anos de democracias: Progressos, contradições e perspectivas* (pp. 2-19).
- Vargas, A., da Rocha, H. V., & Freire, F. M. P. (2007). Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. *RENOTE*, 5(2).
- Welker, H. A. (2006). Pesquisando o uso de dicionários. *Revista Linguagem & Ensino*, 9(2), 223-243.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A
Nota de Campo - 1.º CEB
| ' ' | | ' ' |

NOTA DE CAMPO

Data: 21 de março de 2019

Turma: 1.º 1.ª

Disciplinas: Matemática; Português; Oferta Complementar – Educação Financeira

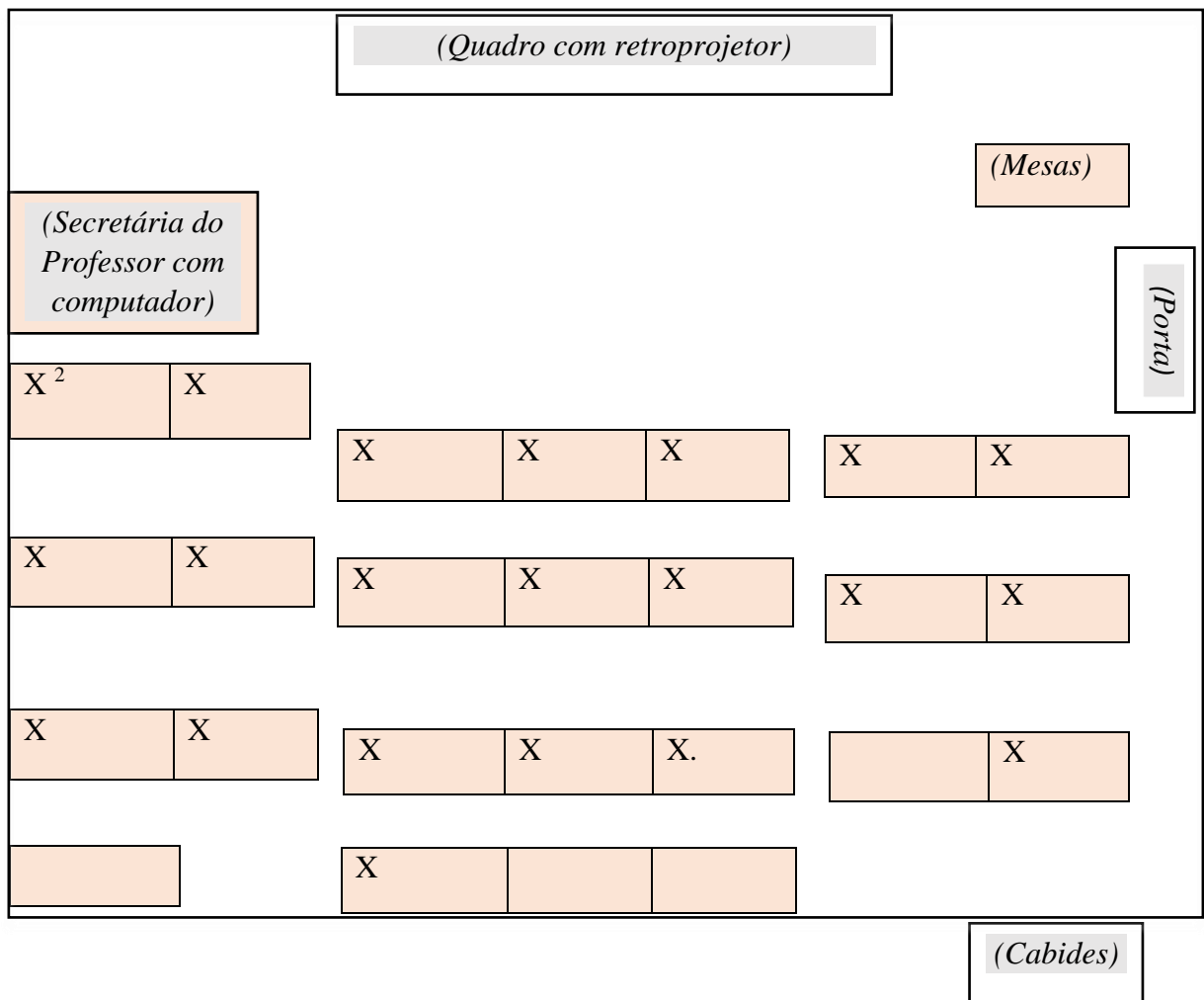
Tempo de Observação: 270 minutos (9h – 13h/ 15 – 16h)

TEMPO	DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO/ COMPORTAMENTOS)	Inferências
9h00	Os alunos formam uma fila sentados à porta de entrada da sala de aula: do lado direito os meninos, do lado esquerdo as meninas.	Alguns alunos chegam atrasados à aula.
9h05	A professora manda as meninas entrarem na sala de aula e se sentarem. Seguidamente, manda entrar os meninos. A professora dá tempo para que os alunos entrem, que tirem as mochilas, os casacos, que colocam no cabide, e os recados dos pais que vão entregando à professora. A partir do momento que já entraram na sala, quem chega após, tem atraso.	A turma apresenta-se muito desconcentrada e conversadora.
9h10	A professora inicia a aula, perguntando quem é o aluno a dizer a data. A maioria dos alunos acusa o colega destinado e este começa por dizer o dia, o mês e o ano. Seguidamente, este tem igualmente de dizer as letras que já aprenderam, por essa mesma ordem e não a alfabética.	
9h39	Para a auxiliar, existe uma tarefa corresponde à entrega do material, então a professora chama o responsável por essa tarefa esta semana, para que este distribua pelos alunos os respetivos cadernos. Enquanto isto, a professora coloca 4 cruzeiros no caderno de cada aluno, onde estes escreverão o seu nome, a data, as letras aprendidas, em minúsculo e em maiúsculo.	A professora vai circulando pela sala, corrigindo o desenho da letra e esperando que os alunos finalizem o trabalho. Muitos alunos atrasam-se na tarefa, atrasando a aula.
9h52	Finalizada a tarefa da data, a professora pede que o aluno responsável por distribuir os livros, venha distribuir o livro de matemática aos colegas e pede para que o abram na página 100. De seguida pergunta aos alunos o que são sólidos e formas geométricas, ao que os alunos respondem. A professora ouve os alunos e sintetiza as respostas definindo sólido geométrico como algo em que podemos pegar, e formas geométricas como os lados, planos, de um sólido geométrico.	A professora só dá a resposta a quem levantou o dedo para pedir a palavra.

9h56	De seguida, pede que olhem para a página 100 do manual e designem os sólidos apresentados, ao que a turma responde. Continuando na página, a professora lê o exercício do manual e elabora-o no quadro, para o resolver em simultâneo com os alunos.	São muitas as chamadas de atenção à turma durante a realização dos exercícios. Quando a professora acaba o exercício no quadro, vai circulando pela sala, esperando que os alunos também finalizem o trabalho; auxilia e corrige os exercícios com caneta vermelha no livro.
10h00	Quando os alunos acabam, podem lanchar no lugar, uma vez que iremos para a natação, e depois os alunos não terão oportunidade de comer o lanche da manhã.	
10h10	Para descer o núcleo em silêncio e sem conversa para não perturbar as aulas a decorrer, a professora pede que formem uma fila para irmos para o autocarro, que nos levará para a natação. *Natação*	
12h34	Chegando à sala os alunos sentam-se e a professora pede que o aluno responsável distribua os livros de Português, para finalizarem a página 87. Para isso, a professora escreve o exercício no quadro e, por filas, pergunta aos alunos como realizar o exercício. Por vezes, realiza-o com os alunos, outras vezes, corrige-os e depois realiza-o no quadro.	Os alunos apresentam-se cansados e muito mais calmos depois da aula de natação.
12h45	A professora corrige alguns dos exercícios de alguns dos alunos que já acabaram.	
12h59	A professora manda sair os alunos que já terminaram o trabalho. Quem não terminou, fica na sala o tempo que precisar do intervalo, para terminar. *Almoço*	
15h06	A entrada na sala de aula faz-se atribulada e a professora tem de pedir silêncio inúmeras vezes. Parece que houve novamente desentendimentos entre os alunos no intervalo, que a professora tenta perceber e resolver. Esta, seria uma aula de Educação Financeira, o que levou a professora titular a considerar que esta temática do	

	<p>intervalo teria mais importância, uma vez que um aluno disse a uma colega, de forma bruta, que esta não podia saber o que a sua mãe diria, numa dada situação no recreio, porque esta já não tinha mãe para saber. A aluna, com o comentário do colega ficou emotiva e chorou.</p> <p>Desta forma, a professora aproveitou e lembrou os alunos do livro que já haviam lido, “O monstro das cores”. Em seguida, pediu para que os alunos falassem do que representava cada cor: uma emoção. Assim, debateu com a turma acontecimentos que lhes causassem alegria, calma, amor, raiva, tristeza e medo, ... ao abordar estas últimas emoções em debate com os alunos, a professora introduziu, subtilmente, o tema da perda de alguém, que causava todos estes últimos sentimentos, tentando sensibilizar os alunos para o que a aluna possa sentir numa situação assim.</p>	<p>A professora aborda o tema com bastante cuidado para não ferir a suscetibilidade dos alunos e, principalmente, da aluna que perdeu a mãe.</p>
15h50	<p>Como faltam 10 minutos para tocar, a professora pede que tirem a folha do comportamento, da pasta que vai para casa, para que esta a preencha (de acordo com o comportamento do aluno durante o dia de aulas). Por ordem numérica e à vez, chama os alunos. Os restantes, vão arrumando o material na mochila e ficam em silêncio no lugar.</p>	
16h	<p>Quando toca, os alunos formam uma fila e podem sair da sala de aula (sem correrias).</p>	

ANEXO B
Planta da sala - 2.º CEB
| ' ' | | ' ' |



² O X indica lugares ocupados por alunos da turma.

ANEXO C
Nota de Campo - 2.º CEB
| ' ' | | ' ' |

NOTA DE CAMPO

Data: 14 de janeiro de 2019

Turma: 5.º A

Disciplina: Português

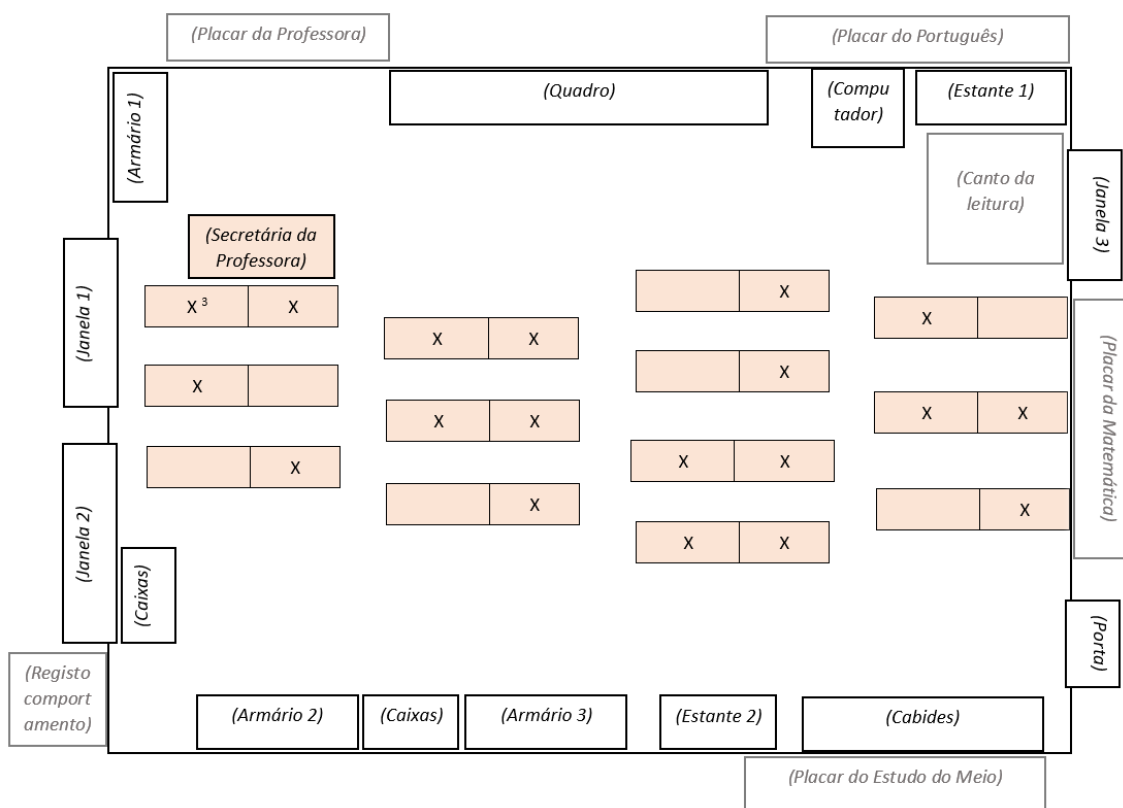
Tempo de Observação: 100 minutos

Horas	DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO/ COMPORTAMENTOS)	Inferências
8h33	Aberta a porta da sala de aula pelo professor, os alunos entram desordeiramente. No que toca à assiduidade, muitos entram depois do toque de entrada.	Muitos alunos chegam à sala de aulas atrasados, prejudicando-se na assiduidade.
8h34	O professor escreve o número da lição e a data no quadro e pede que os alunos copiem para o caderno diário.	
8h37	De seguida, introduz o estagiário presente na sala aos alunos. Aproveita igualmente para os alertar das queixas dos diversos professores, acerca do comportamento dos alunos, que tem vindo a piorar.	Durante a aula, o professor tem de ir corrigindo posturas dos alunos.
8h40	Após estas considerações iniciais, o professor faz a introdução ao convite. De seguida, pede aos alunos para lerem o <i>Ponto assente</i> da página 55 do manual. Seguidamente, exhibe a estrutura do convite no quadro e pede que os alunos a copiem para o caderno.	O professor tem de ir pedindo mais silêncio para ser possível ouvir a leitura e que a sigam atentamente. O <i>Ponto assente</i> é um género de <i>post-it</i> no livro, com informação detalhada relativa a um conteúdo. Os alunos copiam-no para o caderno, mantendo muita conversa e desatenção.
8h50	De seguida, pede que cada um dos alunos elabore, no seu caderno diário, um convite formal e outro informal.	Os alunos elaboram a tarefa lentamente porque, mais uma vez, demonstram demasiada conversa fazendo com que o professor tenha

		de chamar à atenção dos alunos.
9h15	Quando terminam, o professor pede que um aluno leia o seu exemplo de convite formal, para perceber se o aluno entendeu como o realizar. De seguida, pede a outro aluno que leia o seu exemplo de convite informal. Aproveitando o final das leituras, o professor esclarece os pontos mais importantes deste conteúdo.	No final da leitura dos alunos, o professor dá um feedback positivo. Quando acabam as leituras, o professor dá um feedback geral, dizendo que a maioria dos alunos apresentam dificuldades na entoação.
9h20	Intervalo	
9h32	Neste segundo tempo, o professor pede aos alunos que abram o manual na página 56 e, a um aluno que designa, que comece a leitura do texto. Aleatoriamente e após uma ou duas linhas lidas, o professor designa outro aluno para a continuação da leitura do texto.	Os dois alunos que não são de nacionalidade portuguesa e frequentam a turma de Português Língua Não-Materna não estão atentos, desenhando e perturbando a aula
9h38	Depois da leitura do texto, o professor pede que respondam às perguntas de interpretação do texto na página seguinte, nos próximos minutos.	O professor vai chamando alunos ao quadro para responderem.
9h43	O professor corrige as questões de interpretação até à questão 3.	
9h45	A funcionária bate à porta para perguntar ao professor quem são os alunos que estão a faltar.	
9h50	Após o esclarecimento do professor quanto ao <i>provérbio</i> (que se destacava no <i>Ponto assente</i> , logo abaixo no manual, depois da questão 3), o professor pede que realizem a questão 4, lendo-a e esperando pelas respostas dos alunos. Logo de seguida, corrige-a oralmente, pois consistia apenas em selecionar duas alíneas.	
10h08	Na questão 5, sucede-se o mesmo. Os alunos só saberiam responder após a leitura e compreensão do <i>Ponto assente</i> acerca de expressões idiomáticas. Mais uma vez o professor	

	explica e, posteriormente, os alunos realizam a questão, ligando três elementos de uma coluna com outros três elementos da segunda coluna.	
10h18	Dada a hora, o professora pede que os alunos arrumem os materiais, pois a campainha anunciará o final da sessão.	O professor apaga o quadro.
10h20	Os alunos arrumam rapidamente para ir para o recreio.	

ANEXO D
Planta da sala - 1.º CEB
|' '' | | ''



³ O X indica lugares ocupados por alunos da turma.

ANEXO E
Questionário
| ' ' | | ' ' |

QUESTIONÁRIO

Este questionário pretende analisar o que sentes nos diferentes momentos da avaliação das aprendizagens.

Isto não é um teste, e por isso, não há respostas certas ou erradas. Para participares neste questionário é essencial que sejas sincero e que respondas a todas as perguntas, porque ninguém saberá o que respondeste. Como podes reparar, não é pedido que escrevas o teu nome, apenas a tua idade e se és rapaz ou rapariga.

Idade: _____ Rapaz Rapariga TURMA __ ANO__

1- Assinala com uma cruz (X) a frase que corresponde ao que sentes nas diferentes situações de avaliação apresentadas.

	Verdadeiro	Falso
Gosto de fazer sozinho as fichas de trabalho na aula.		
Fico nervoso quando a professora me faz perguntas na aula, perante os meus colegas.		
Gosto quando faço trabalhos em grupo na sala de aula com os meus colegas.		
Quando temos testes de avaliação, venho para a escola mais nervoso.		
Fico entusiasmado quando os meus colegas na aula dizem que fiz bem um exercício ou um trabalho.		
Quando a professora me chama ao quadro para fazer um exercício, fico ansioso.		
Adoro quando temos de fazer trabalhos de grupo.		

Assinala com uma cruz (X) a frase que corresponde ao que sentes nas diferentes situações de avaliação apresentadas.

	Verdadeiro	Falso
Quando a professora me pede para dizer se fiz bem ou mal um exercício, fico nervoso.		
Gosto quando os meus colegas falam sobre o meu trabalho.		
Tenho medo de não ser capaz quando a professora me chama ao quadro.		
Fico contente quando tenho boas notas nos testes de avaliação.		
Quando os meus colegas comentam o meu trabalho, fico ansioso.		
Quando a professora me faz uma pergunta na aula e eu não sei a resposta, fico triste.		

	Verdadeiro	Falso
Fico alegre quando tenho uma ficha para realizar sozinho.		
Tenho um pouco de medo quando os meus colegas comentam o meu trabalho.		
Gosto muito quando a professora me chama ao quadro para mostrar um exercício que eu fiz bem.		
Quando tenho dificuldades em realizar fichas que a professora preparou para fazer sozinho, sinto um pouco de vergonha, pois devia ter estado com mais atenção.		
Fico muito entusiasmado quando temos de realizar testes de avaliação.		

Assinala com uma cruz (X) a frase que corresponde ao que sentes nas diferentes situações de avaliação apresentadas.

	Verdadeiro	Falso
Quando temos de apresentar o trabalho de grupo aos colegas, eu fico muito nervoso.		
É bom quando a professora me pergunta se fiz bem ou mal um exercício ou um trabalho.		
Na correção das fichas, quando a professora me pergunta se respondi bem ou mal e eu não tenho a certeza, não consigo responder.		
Sinto-me inseguro quando tenho de fazer os testes de avaliação.		
Fico muito contente quando sei que fiz um bom trabalho.		

	Verdadeiro	Falso
Sinto-me tranquilo quando a professora me chama para ir ao quadro resolver um exercício.		
Quando realizo fichas que a professora preparou para fazer sozinho, tenho medo de não saber as respostas certas.		
Gosto quando a professora me faz perguntas na aula, perante os meus colegas.		
Quando trabalho em grupo com os meus colegas, não sei o que tenho de fazer.		
É bom ser o primeiro a responder às perguntas da professora.		

2- Indica, à frente, a tua resposta com um X.

Agora, só um X é valido em cada tabela!

Faço os trabalhos de casa:

<i>Nunca</i>	
<i>Quase nunca</i>	
<i>Às vezes</i>	
<i>Sempre</i>	

Fazer os trabalhos de casa **é fácil para mim**:

<i>Nunca</i>	
<i>Quase nunca</i>	
<i>Às vezes</i>	
<i>Sempre</i>	

Indica, à frente, a tua resposta com um X.

Agora, só um X é válido em cada tabela!

Tenho boas notas a Português:

<i>Nunca</i>	
<i>Quase nunca</i>	
<i>Às vezes</i>	
<i>Sempre</i>	

A Matemática tenho boas notas:

<i>Nunca</i>	
<i>Quase nunca</i>	
<i>Às vezes</i>	
<i>Sempre</i>	

Tenho boas notas a Estudo do Meio:

<i>Nunca</i>	
<i>Quase nunca</i>	
<i>Às vezes</i>	
<i>Sempre</i>	

Obrigada pela tua participação!

Ana 😊

ANEXO F
Questionário numerado
(variáveis) para análise

| | " | | " |

QUESTIONÁRIO

Este questionário pretende analisar o que sentes nos diferentes momentos da avaliação das aprendizagens.

Isto não é um teste, e por isso, não há respostas certas ou erradas. Para participares neste questionário é essencial que sejas sincero e que respondas a todas as perguntas, porque ninguém saberá o que respondeste. Como podes reparar, não é pedido que escrevas o teu nome, apenas a tua idade e se és rapaz ou rapariga.

29 Idade: _____ 30 R az Rap ga 31 TURMA 32 ANO

1- Assinala com uma cruz (X) a frase que corresponde ao que sentes nas diferentes situações de avaliação apresentadas.

	Verdadeiro	Falso
1 Gosto de fazer sozinho as fichas de trabalho na aula.		
2 Fico nervoso quando a professora me faz perguntas na aula, perante os meus colegas.		
3 Gosto quando faço trabalhos em grupo na sala de aula com os meus colegas.		
4 Quando temos testes de avaliação, venho para a escola mais nervoso.		
5 Fico entusiasmado quando os meus colegas na aula dizem que fiz bem um exercício ou um trabalho. RETIRADA		
6 Quando a professora me chama ao quadro para fazer um exercício, fico ansioso.		
7 Adoro quando temos de fazer trabalhos de grupo.		

Assinala com uma cruz (X) a frase que corresponde ao que sentes nas diferentes situações de avaliação apresentadas.

	Verdadeiro	Falso
8 Quando a professora me pede para dizer se fiz bem ou mal um exercício, fico nervoso.		
9 Gosto quando os meus colegas falam sobre o meu trabalho.		
10 Tenho medo de não ser capaz quando a professora me chama ao quadro.		
11 Fico contente quando tenho boas notas nos testes de avaliação. RETIRADA		
12 Quando os meus colegas comentam o meu trabalho, fico ansioso.		
13 Quando a professora me faz uma pergunta na aula e eu não sei a resposta, fico triste. RETIRADA		

	Verdadeiro	Falso
14 Fico alegre quando tenho uma ficha para realizar sozinho.		
15 Tenho um pouco de medo quando os meus colegas comentam o meu trabalho.		
16 Gosto muito quando a professora me chama ao quadro para mostrar um exercício que eu fiz bem. RETIRADA		
17 Quando tenho dificuldades em realizar fichas que a professora preparou para fazer sozinho, sinto um pouco de vergonha, pois devia ter estado com mais atenção. RETIRADA		
18 Fico muito entusiasmado quando temos de realizar testes de avaliação.		

Assinala com uma cruz (X) a frase que corresponde ao que sentes nas diferentes situações de avaliação apresentadas.

	Verdadeiro	Falso
19 Quando temos de apresentar o trabalho de grupo aos colegas, eu fico muito nervoso.		
20 É bom quando a professora me pergunta se fiz bem ou mal um exercício ou um trabalho.		
21 Na correção das fichas, quando a professora me pergunta se respondi bem ou mal e eu não tenho a certeza, não consigo responder. RETIRADA		
22 Sinto-me inseguro quando tenho de fazer os testes de avaliação.		
23 Fico muito contente quando sei que fiz um bom trabalho. RETIRADA		

	Verdadeiro	Falso
24 Sinto-me tranquilo quando a professora me chama para ir ao quadro resolver um exercício.		
25 Quando realizo fichas que a professora preparou para fazer sozinho, tenho medo de não saber as respostas certas.		
26 Gosto quando a professora me faz perguntas na aula, perante os meus colegas.		
27 Quando trabalho em grupo com os meus colegas, não sei o que tenho de fazer.		
28 É bom ser o primeiro a responder às perguntas da professora.		

2- Indica, à frente, a tua resposta com um X.

Agora, só um X é valido em cada tabela!

33 **Faço** os trabalhos de casa:

<i>Nunca</i> 2	
<i>Quase nunca</i> 3	
<i>Às vezes</i> 4	
<i>Sempre</i> 5	

34 **Fazer** os trabalhos de casa **é fácil para mim**:

<i>Nunca</i> 2	
<i>Quase nunca</i> 3	
<i>Às vezes</i> 4	
<i>Sempre</i> 5	

Indica, à frente, a tua resposta com um X.

Agora, só um X é válido em cada tabela!

35 Tenho boas notas a Português:

<i>Nunca</i> 2	
<i>Quase nunca</i> 3	
<i>Às vezes</i> 4	
<i>Sempre</i> 5	

36 A Matemática tenho boas notas:

<i>Nunca</i> 2	
<i>Quase nunca</i> 3	
<i>Às vezes</i> 4	
<i>Sempre</i> 5	

37 Tenho boas notas a Estudo do Meio:

<i>Nunca</i> 2	
<i>Quase nunca</i> 3	
<i>Às vezes</i> 4	
<i>Sempre</i> 5	

Obrigada pela tua participação!

Ana 😊

ANEXO G

Tabela informativa relativa aos
alunos de 1.º CEB que
responderam ao questionário

| ' ' | | ' ' |

Tabela

Tabela informativa relativa aos alunos de 1.º CEB que responderam ao questionário

Género	Idade	3.º Ano			4.º Ano		
		Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 1	Turma 2	Turma 3
Feminino	8	4	9	9	0	0	0
	9	0	1	1	8	5	7
	10	1	0	0	3	2	0
Masculino	8	7	3	8	0	0	0
	9	4	2	2	9	9	7
	10	0	0	0	1	0	3
Total	-	16	15	20	21	16	17

Nota. 105 alunos do 1.º CEB responderam ao questionário (50 raparigas e 55 rapazes); a idade situa-se entre os 8 e os 10 anos de idade e são provenientes de seis turmas distintas: três do 3.º ano e três do 4.º ano.

ANEXO H
Género e desempenho
| ' ' | | ' ' |

Conferindo a qual dos géneros corresponde o *Bom desempenho*, *Dificuldades no desempenho* e *Desempenho inconstante*, elaborámos uma análise de clusters e optámos por analisar os três grupos encontrados na tabela 3, 4 e 5. Esta análise encontra-se abaixo na tabela, que, se inserida no trabalho, poderia representar a última tabela do sub-subcapítulo: *Desempenho* (3.4.1.2).

Tabela
Género e desempenho

	Género	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>
Desempenho			
<i>Bom desempenho</i>		14	17
<i>Dificuldades no desempenho</i>		27	32
<i>Desempenho inconstante</i>		9	6

Nota. Quanto ao género expresso na tabela, as diferenças são pouco aparentes, embora o desempenho inconstante ganhe ligeira evidência no género feminino, enquanto que as dificuldades no desempenho evidenciam-se no género masculino. Se relacionarmos esta tabela com a tabela 2, constatamos que: embora o género feminino obtenha melhores classificações, no desempenho, é ultrapassado pelo masculino.

ANEXO I
Perfil geral dos grupos
identificados na ACM por:
género

| | ' ' | | ' |

Relativamente aos três perfis encontrados pela ACM, realizámos uma última análise de clusters, agora cruzando os perfis dos alunos e o género.

Optámos por uma análise de clusters com três grupos, descritos na tabela, que se inserida no trabalho, poderia representar a última análise em tabela, dos resultados no sub-subcapítulo 3.4.3 (Análise de Clusters sobre a ACM).

Tabela

Perfis de ansiedade geral por género

Perfil geral	Género	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>
Grupo 1 <i>Insegurança no conhecimento</i> (n=37)		19	18
Grupo 2 <i>Ansiedade social</i> (n=36)		15	21
Grupo 3 <i>Tranquilidade</i> (n=32)		16	16

Nota. Segundo a tabela, a distribuição dos perfis por género é muito semelhante, exceto no grupo 2, de “ansiedade social”, que parece ligeiramente associada ao género masculino.