



Refletindo sobre a Prática Pedagógica: a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» enquanto estratégia de avaliação formativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Sara Filipa Almeida Silva

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Lúcia Grave Magueta

Leiria, abril de 2016

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agradecer, nesta única página destinada a tal, ficará sempre aquém do desejado por mim. Não por achar que as palavras não são suficientemente capazes de transmitir o valor de quem me acompanha, mas sim, por considerar que, quem as recebe, transcende qualquer palavra que possa aqui escrever.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais e ao meu irmão que foram e continuam a ser a minha força motriz, os meus impulsionadores. Obrigada por me ensinarem que tudo se consegue com esforço, determinação e, acima de tudo, com a humildade necessária.

Um agradecimento especial à Andreia que me acompanhou, incansavelmente, ao longo de toda a minha formação profissional. Obrigada por me ensinares a trabalhar em grupo e por me mostrares que caminhar lado-a-lado é bem mais fácil do que caminhar sozinha.

Um agradecimento especial à Ana, à Daniela, ao João e à Sara que me incentivam e que, em momento algum, não me permitem desistir ou fracassar.

Gostaria de agradecer também à professora Doutora Lúcia Magueta pelo auxílio, pela paciência e pela disponibilidade constante.

Por fim, agradeço a todas as pessoas com quem me cruzei ao longo deste percurso e que fizeram de mim uma pessoa melhor e mais capaz.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se organizado em duas partes: a Parte I, relativa à componente reflexiva, e a Parte II, relativa à componente investigativa.

A componente reflexiva é constituída pelas reflexões sobre as experiências de formação e aprendizagens construídas ao longo das práticas pedagógicas realizadas em contextos de creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os aspetos abordados representam os momentos mais surpreendentes para mim, regularmente acompanhados pelas pesquisas desenvolvidas ao longo da minha formação.

A componente investigativa apresenta um estudo de caso que incidiu sobre a aplicação de uma técnica de avaliação formativa – «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» proposta por Lopes e Silva (2012) – tendo sido formulada a seguinte questão de partida: “Em que medida a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» pode contribuir para a avaliação das aprendizagens?”. Para a realização do estudo, foram elaboradas três sequências didáticas que envolveram dezassete alunos do 3.º ano de escolaridade, nas quais se recolheram dados relativos ao uso desta técnica.

Os resultados obtidos mostram as vantagens que o uso da técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» pode trazer ao processo de ensino-aprendizagem, podendo ser um instrumento útil aos professores do 1.º Ciclo para a concretização da avaliação formativa.

Palavras-chave

Avaliação das aprendizagens, Avaliação formativa, Educação de Infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This report was prepared under the Supervised Teaching Practice Master in Preschool Education and Teaching of 1st Cycle of Basic Education and is organized into two parts: Part I, on the reflective component, and Part II on the investigation component.

The reflective component consists of the reflections on training experiences and learning built along the pedagogical practices at daycare settings, kindergarten and 1st Cycle of Basic Education. The covered aspects represent the most amazing moments for me, regularly accompanied by research developed throughout my training.

The investigative component presents a case study that focused on the implementation of a formative assessments technique - the «tickets on entry and tickets on exit» proposed by Lopes e Silva (2012) – have been formulated by the question of departure: "In the extent to which technical «tickets on entry and tickets on exit» may contribute to the assessment of learning?". For this case study, three didactic sequences, involving seventeen students from 3rd grade, were prepared and data was collected on the use of this technique.

The results show the advantages that the use of the technique «tickets on entry and tickets on exit» can bring to the learning process. It also shows that it may be a useful tool for 1st Cycle teachers for the implementation of formative assessment.

Keywords

Learning Assessments, Formative Assessments, Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice Geral	ix
Índice de Figuras	xiii
Índice de Quadros	xv
Índice de Tabelas	xvii
Índice de Anexos	xix
Introdução.....	1
Parte I – Componente Reflexiva.....	3
Capítulo 1. Prática Pedagógica em Educação de Infância	5
1. Reflexão sobre a Prática Pedagógica em contexto de Creche	5
1.1. A observação na prática do educador.....	6
1.2. A organização do tempo.....	6
1.3. Uma avaliação centrada no desenvolvimento da criança.....	8
1.4. O que foi para mim a experiência em creche?	10
2. Reflexão sobre a Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância	11
2.1. A lateralização da criança.....	12
2.2. Dar cor às fichas/cadernos para colorir promove uma atitude criativa?	14
2.3. A importância do envolvimento da família na aprendizagem da criança	16
2.4. Paralelismos: reflexão global	18
Capítulo 2. Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	21
1. Reflexão sobre a Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I	21
1.1. A experiência pessoal de adaptação	21
1.2. Planificar em contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico.....	22

1.3. Avaliar em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	24
1.4. Viver as diferenças: do projeto escolar à prática em sala de aula.....	25
2. Reflexão sobre a Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II.....	27
2.1. A aprendizagem cooperativa: o trabalho de grupo.....	28
2.2. A experiência em Expressão e Educação Dramática: os jogos exploratórios..	30
2.3. A leitura: ler em voz alta	32
2.4. Paralelismos: reflexão global	34
Parte II – Componente Investigativa	37
Capítulo 1. O estudo realizado	39
1.1. Problemática e pertinência do estudo	39
1.2. Questão de partida e objetivos de investigação	40
Capítulo 2. Enquadramento teórico.....	43
2.1. A avaliação	43
2.2. Tipos de avaliação das aprendizagens: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa	46
2.2.1. Avaliação diagnóstica	47
2.2.2. Avaliação formativa.....	48
2.2.3. Avaliação sumativa	49
2.3. Instrumentos de avaliação das aprendizagens	50
2.3.1. Os testes	51
2.3.2. Registos de observação	51
2.3.3. Questionários de opinião.....	52
2.4. A técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» proposta por Lopes e Silva (2012).....	52
Capítulo 3. Metodologia.....	55
3.1. Amostra.....	55

3.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	55
3.3. Instrumentos e técnicas de análise de dados	56
Capítulo 4. Desenvolvimento do processo de investigação	59
4.1. Sequência didática n.º 1 – Costumes e Tradições de Leiria	60
4.1.1. «Bilhete à entrada»	60
4.1.2. Experiências de aprendizagem.....	63
4.1.3. «Bilhete à saída»	64
4.2. Sequência didática n.º 2 – O que acontece quando ingerimos um alimento?	66
4.2.1. «Bilhete à entrada»	66
4.2.2. Experiências de aprendizagem.....	67
4.2.3. «Bilhete à saída»	68
4.3. Sequência didática n.º 3 – O que acontece ao ar que respiramos?	70
4.3.1. «Bilhete à entrada»	70
4.3.2. Experiências de aprendizagem.....	71
4.3.3. «Bilhete à saída»	72
Capítulo 5. Discussão de resultados	75
5.1. Discussão sobre os resultados da sequência didática n.º 1 – Costumes e Tradições de Leiria	75
5.2. Discussão sobre os resultados da sequência didática n.º 2 – O que acontece quando ingerimos um alimento?.....	76
5.3. Discussão sobre os resultados da sequência didática n.º 3 – O que acontece ao ar que respiramos?	77
Capítulo 6. Conclusões do estudo	79
6.1. Limitações e recomendações	81
Conclusão	83
Referências bibliográficas	85
Anexos	1

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 – Representação do «Bilhete à entrada»	60
Figura n.º 2 – Representação do «Bilhete à saída».....	60

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – Descrição das experiências de aprendizagem da sequência didática n.º 1.....	63
Quadro n.º 2 – Descrição das experiências de aprendizagem da sequência didática n.º 2.....	67
Quadro n.º 3 – Descrição das experiências de aprendizagem da sequência didática n.º 3.....	71

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela n.º 1 – Unidades de registo do «Bilhete à entrada» da sequência didática n.º 1.....	61
Tabela n.º 2 – Unidades de registo do «Bilhete à saída» da sequência didática n.º 1	64
Tabela n.º 3 – Unidades de registo do «Bilhete à entrada» da sequência didática n.º 2.....	66
Tabela n.º 4 – Unidades de registo do «Bilhete à saída» da sequência didática n.º 2	68
Tabela n.º 5 – Unidades de registo do «Bilhete à entrada» da sequência didática n.º 3.....	70
Tabela n.º 6 – Unidades de registo do «Bilhete à saída» da sequência didática n.º 3	72

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos 1 – Os «Bilhetes à entrada» e os «Bilhetes à saída» da sequência didática n.º1.....	1
Anexos 2 – Os «Bilhetes à entrada» e os «Bilhetes à saída» da sequência didática n.º 2.....	10
Anexos 3 – Os «Bilhetes à entrada» e os «Bilhetes à saída» da sequência didática n.º 3.....	19

INTRODUÇÃO

O presente relatório de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado foi elaborado no âmbito da Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, pertencente ao Instituto Politécnico de Leiria, no ano letivo 2015/2016.

Este relatório encontra-se organizado em duas partes:

- A Parte I é referente à componente reflexiva e é composta por dois capítulos, sendo o primeiro dedicado às reflexões da prática pedagógica realizada nos contextos de creche e de educação pré-escolar; e o segundo referente às reflexões da prática pedagógica realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

- A Parte II é referente à componente investigativa e apresenta o processo de realização de um estudo, no qual se investigou sobre práticas de avaliação das aprendizagens no contexto de uma turma do 3.º ano de escolaridade. Esta investigação seguiu a metodologia de estudo de caso e orientou-se pela questão: “Em que medida a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» pode contribuir para a avaliação das aprendizagens?”.

Findadas as duas partes enunciadas, apresenta-se uma conclusão final e geral, revelando as minhas aprendizagens no decorrer da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado e evidenciando, desta forma, o contributo da mesma no desenvolvimento da minha formação pessoal e profissional na área da educação.

Por último, apresentam-se as referências bibliográficas que guiaram toda a fundamentação necessária a uma melhor compreensão dos conceitos que emergiram nos momentos de reflexão e ao longo do processo de investigação. Por último, apresentam-se em anexo outros elementos que complementam a informação que consta do corpo do trabalho, para que esta seja compreendida de uma forma mais plena e completa.

PARTE I – COMPONENTE REFLEXIVA

Nota introdutória

A primeira parte deste relatório corresponde, tal como o título acima indica, à dimensão reflexiva. Esta componente reflexiva, referente à prática pedagógica do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, representa as vivências diárias, as dificuldades colmatadas, as expectativas, as incertezas sobre o que estará “certo” e “errado”, as aprendizagens, as interrogações que cresciam com o intuito de compreender o que se encontrava em meu redor.

Para se ser Educador de Infância ou Professor de 1.º Ciclo é necessário caminhar, de mãos dadas, com a reflexão. Refletir consigo próprio, com a criança, com os outros intervenientes educativos deverá significar a chave para o bem-estar e o envolvimento da criança, para o sucesso pessoal e também para o sucesso profissional, sendo que esta necessidade deverá ser estimulada no decurso das práticas pedagógicas vivenciadas. Segundo Antunes e Menino (2005, p.97), “os professores em formação inicial devem desenvolver capacidades para analisar a sua prática, construir e testar conjecturas, apresentar ideias e abordagens”, transpondo estas habilidades para o percurso a realizar posteriormente na área da educação.

A componente reflexiva encontra-se dividida em dois capítulos, sendo o primeiro capítulo relativo às práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de Creche e de Jardim de Infância e o segundo capítulo relativo à prática pedagógica realizada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO 1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1. Reflexão sobre a Prática Pedagógica em contexto de Creche

A prática pedagógica em contexto de creche realizou-se numa instituição pertencente ao concelho da Batalha, distrito de Leiria. Eu e a minha colega fomos inseridas no contexto da Sala Azul (denominação fictícia).

Inicialmente, o grupo desta sala era constituído por nove crianças entre os catorze e os vinte meses de idade, porém, ao longo das cinco semanas, foi possível observar a entrada de duas novas crianças que se encontravam, até então, no berçário. Assim sendo, o grupo de crianças ficou com cinco crianças do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Tendo por base os contributos teóricos da obra de Papalia, Olds e Feldman (2006), ao nível do desenvolvimento cognitivo, na generalidade, o grupo de crianças evidenciava características da fase do egocentrismo, existindo uma grande dificuldade em partilhar algo com o outro. Ao nível do desenvolvimento da linguagem, as crianças ainda se expressavam e manifestavam por gestos, expressões e vocalizações para responder e evidenciar as suas necessidades. Ao nível do desenvolvimento psicomotor, as crianças conseguiam deslocar-se e correr em pé, dando por vezes algumas quedas, sem consequências. Ao nível do desenvolvimento psicossocial, começavam a aceitar a separação dos pais, pela manhã, como um momento natural na sua vida e, na maior parte do tempo, ocupavam-se com as suas próprias brincadeiras, através de comportamentos rítmicos e com objetos rotineiros preferidos (a fralda, os bonecos, a almofada, entre outros).

A sala de atividades era um espaço amplo, sem áreas específicas, proporcionando à criança uma liberdade de movimentos. Quanto aos recursos materiais existentes, existia uma grande diversidade de material didático, desde livros infantis passíveis de serem manipulados pelas crianças a *puzzles* de encaixe promotores do desenvolvimento da motricidade grossa.

1.1. A observação na prática do educador

Para a recolha destes dados enunciados, para a elaboração da caracterização da instituição, do meio onde se encontra inserida e do grupo de crianças, e para uma maior adequação das futuras planificações de propostas de experiências educativas, foi importante, numa primeira etapa, observar. Segundo Sousa (2009), a observação é um acontecimento natural da vida quotidiana, sendo que, em educação, se destina essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico. Permite, deste modo, efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade (Sousa, 2009).

Para tal, recorreu-se à observação participante, que consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior (Sousa, 2009). De acordo com Mann (1970, citado por Sousa, 2009), a observação participante baseou-se na forma artificial, sendo que, nesta forma de observação participante, o observador integra-se num grupo com a finalidade de obter informações.

1.2. A organização do tempo

Após o processo de observação, que possibilitou conhecer as crianças, nomeadamente, no que concerne ao seu nível de desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial e no que diz respeito ao seu meio envolvente, iniciou-se o processo de intervenção.

Motivada pela novidade, a experiência de creche permitiu-me dar relevância a determinados assuntos sobre os quais pretendo debruçar-me, como por exemplo, o papel da rotina no dia-a-dia da criança. Neste contexto, vivenciava-se, sobretudo, uma organização do tempo, de forma sequenciada e adequada ao grupo de crianças, sendo as experiências educativas planificadas para uma duração mais limitada.

De acordo com Zabalza (1987, p. 169), “a rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo”. Partindo deste contributo, pretendo compreender em que medida a rotina, sendo uma repetição de ações num determinado período de tempo, poderá promover aprendizagens significativas para as crianças.

A rotina constitui um marco de referência que, uma vez aprendido pela criança, dá uma liberdade de movimentos tanto às crianças como ao educador; transmite segurança à criança, libertando-a da necessidade de aprender sempre como se faz cada coisa; facilita a captação do tempo e dos processos temporais, visto que “a criança aprende a existência de fases, o nome dessas fases e o seu encadeamento sequencial” (Zabalza, 1987, p.169); e possibilita a captação cognitiva, estando comumente ligada às capacidades afetivas quando as crianças participam na elaboração da planificação das atividades.

Desta forma, é possível considerar a rotina como fator promotor de aprendizagens significativas. Independentemente da faixa etária, a tomada de decisões por parte das crianças pode, desde cedo, ser promovida, através dos momentos em que as mesmas decidam quais as experiências educativas que pretendem realizar, tornando-as assim significativas. Com apenas um ano de idade, as crianças, não comunicando verbalmente, comunicam através de gestos as suas necessidades, as suas vontades e os seus interesses. Ao longo do processo de intervenção, pude observar momentos em que as crianças tomavam as suas próprias decisões, nomeadamente, quando escolhiam qual o livro infantil que queriam que fosse lido para elas e com quem queriam partilhar esse momento de leitura.

As refeições, segundo Post e Hohmann (2011) representam uma oportunidade para experienciar novos sabores, cheiros e texturas e, desta forma, novas aprendizagens para a criança. Tendo em conta que também fui envolvida nos momentos das refeições, pude presenciar a concretização dos aspetos referidos, por exemplo, quando as crianças utilizavam as mãos para agarrar os alimentos e os levavam à boca, expressando a sensação vivenciada através de diferentes expressões faciais.

Para além destes momentos, o tempo dedicado ao brincar é imprescindível para concretizar novas aprendizagens e, por conseguinte, aprendizagens passíveis de se tornarem significativas. Teixeira e Volpini (2014) referem que é importante que as crianças convivam em ambientes que permitam a manipulação de objetos, de brinquedos e a interação com outras crianças e principalmente que possam aprender, pois o brincar é uma importante forma de comunicação. “Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento” (Teixeira & Volpini, 2014, p.82) ou

seja, auxilia na construção do «eu», enquanto ser social e enquanto indivíduo autónomo capaz de pensar, de refletir e de criar.

De acordo com Coelho e Tadeu (2015), o tempo dedicado ao brincar deve privilegiar as interações das crianças entre si, com os adultos da sala, bem como com os espaços e os materiais, sendo dos momentos mais ricos em termos de observação das crianças, fornecendo-nos pistas sobre a sua personalidade, o seu desenvolvimento, os seus interesses e as suas necessidades.

Tendo em conta as condições e os recursos materiais existentes na sala de atividades, pude verificar, através da observação referenciada por Coelho e Tadeu (2015), que o tempo pré-determinado para a brincadeira livre é essencial para a construção de aprendizagens significativas. Na maior parte do tempo, as crianças optavam por manipular objetos de encaixe, levando-os à boca e tentando encaixá-los no local adequado através da estratégia «tentativa-erro». Para além disso, pude verificar, no decorrer dos momentos de brincadeira livre, a importância da constante comunicação verbal por parte do adulto. Em vários momentos, a Educadora de Infância procurava dialogar com as crianças, estimulando-as, sendo que esse estímulo, no momento, era mais notório nas crianças que já verbalizavam um maior número de palavras, contudo, a longo prazo, também se verificou nas restantes crianças.

1.3. Uma avaliação centrada no desenvolvimento da criança

Ao longo do percurso de creche, a meu ver, o acompanhamento e a avaliação por parte da Educadora de Infância cooperante e da Professora supervisora desencadearam a necessidade de obter um produto final visível resultante das experiências educativas implementadas em sala.

Considero que, em alguns momentos, deixa-se de valorizar o processo de aprendizagem porque as aprendizagens não são visíveis naquele dia ou hora, enquanto ao existir um produto final, este apresenta resultados imediatos.

Este momento reflexivo surgiu a partir de uma proposta de experiência educativa implementada que, na minha opinião, não decorreu da melhor forma, tendo existido diversos contratemplos associados à inadequação do material utilizado, não

possibilitando assim a existência de um produto final. Assim sendo, como se poderá processar a avaliação em contexto de creche?

Segundo Román e Torrecilla (2010), a avaliação deve ser encarada como uma componente da qualidade educativa, tendo por base um ponto de vista global e integral, não focando o nosso olhar nos desempenhos cognitivos, como acontece na educação básica e secundária.

Franco (2013) refere que é importante que o educador valorize o processo desencadeado até ao produto, pois é nesta fase que a criança desenvolve mecanismos, procura soluções e respostas para a construção do seu próprio conhecimento.

Em sùmula, e de acordo com as linhas de pensamento dos autores citados, é importante valorizar o processo de aprendizagem e não sobrevalorizar o produto proveniente desse mesmo processo, porque pode ou não ser revelador de aprendizagem.

Para além disso, a avaliação depende da cooperação entre os intervenientes educativos, ou seja, é necessário que o educador de infância reflita sobre a sua prática para que possa ir ao encontro das necessidades e dificuldades das crianças.

Após a reflexão sobre o propósito da avaliação em creche, considero essencial pensar sobre os instrumentos que poderão ser utilizados para o efeito. Segundo Pais e Monteiro (2002) existem diversos meios que podem auxiliar a avaliação, por exemplo, a observação, os registos de incidentes críticos, as listas de verificação, as escalas de classificação e as grelhas de observação.

A meu ver, a avaliação poderá basear-se numa observação direta atenta à evolução no processo de desenvolvimento da criança. Tendo por base os contributos de autores de referência no que diz respeito à investigação do desenvolvimento humano (Papalia, Olds & Feldman, 2006; Brazelton, 1995; Cordeiro, 2008) poderá acompanhar-se a criança através das fases e das etapas definidas por estes e colmatar-se as dificuldades que possam surgir.

Em sùmula, estas reflexões e interrogações pessoais são importantes para pensar nas conclusões chegadas, relembrando-as noutros momentos futuros enquanto Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.4. O que foi para mim a experiência em creche?

Quanto à vivência em contexto de creche, acho que não poderia ter sido mais vantajosa. Primeiramente porque a faixa etária que abrange o período de creche, é fulcral para que, enquanto Educadora de Infância, reconheça as transformações e evoluções que as crianças vão evidenciando quase diariamente. Seguidamente, porque toda a documentação elaborada para este contexto, nomeadamente, a caracterização do grupo de crianças e da sala de atividades e o trabalho sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, na faixa etária dos quatorze aos vinte meses, foram fundamentais para compreender melhor o que se sucedia na prática pedagógica e para prever acontecimentos.

«O que foi para mim a experiência de creche?» é uma questão que, a meu ver, deve ser respondida, pois não só abarca todas as pequenas reflexões até aqui elaboradas e fundamentadas como também o lado emocional e afetivo desta vivência.

A creche foi, essencialmente, a novidade. No que diz respeito a situações práticas, compreendi, por exemplo, que as refeições são momentos de entrega e de dedicação. Conhece-se a criança, nos seus gestos, nas suas expressões faciais, nos seus movimentos corporais, e, a partir daí, encontram-se estratégias para que aquela criança coma, independentemente de estar aborrecida, de estar com sono ou simplesmente não lhe apetecer comer.

Outra situação prática remete para a muda da fralda. Até então, nunca tinha mudado uma fralda e, portanto, para mim, aqueles fins de tarde em que eu e a minha colega de prática pedagógica tínhamos a possibilidade de o fazer, eram vivenciados com entusiasmo. Mudar uma fralda não é só um procedimento de higiene, pois significa também a criação de um elo de confiança e de segurança para a criança.

Em sùmula, compreendi que, nestas idades, criar ligações afetivas é algo totalmente necessário. Era, sem dúvida, gratificante observar as crianças correrem na nossa direção, procurarem brincar próximas de nós ou sentarem-se ao nosso lado, sorrirem quando nos abraçavam de forma apertada, adormecerem ao nosso colo ou, na hora da sesta, com a nossa mão nas costas delas, e oferecerem as bolachas do lanche ou as pequenas pedras do chão.

Com a intervenção realizada sob a minha orientação, apercebi-me da importância de atentar ao que me rodeia, sempre que nos encontremos a desenvolver uma experiência educativa, num determinado momento, restrita a uma única criança. Ou seja, é necessário que não nos esqueçamos da noção de grupo e da noção de que esse grupo está em constante ação.

Para além disso, considero importante destacar o momento mais surpreendente em todo o contexto de creche: a confeção de bolachas com o grupo de crianças. Esta surpresa está associada à exploração dos ingredientes que compunham a receita, isto é, à curiosidade e a atenção das crianças ao ouvir o barulho das pepitas coloridas a cair sobre o prato de plástico, ao desagrado ao experienciarem o sabor do coco, às mãos cheias de farinha que rapidamente se espalhava no chão.

Enquanto futura profissional, todas estas pequenas aprendizagens permitiram-me evoluir positivamente em pouco tempo, pela intensidade e rapidez com que as cinco semanas se sucederam, pelo apoio incondicional da colega de prática pedagógica, pela ótima receção por parte de todos os intervenientes educativos pertencentes à instituição e pelo grupo de crianças que nos acolheu.

2. Reflexão sobre a Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância

A prática pedagógica em educação de infância prosseguiu com uma nova experiência de formação, desta vez em contexto de educação pré-escolar, decorrendo esta na mesma instituição da prática anterior. Integrámo-nos assim na Sala Lilás (denominação fictícia).

O grupo desta sala era constituído por dezanove crianças, dez do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três anos e os quatro anos.

No que diz respeito às características do grupo de crianças, na sua generalidade, a nível cognitivo, as crianças conseguiam brincar em grupo e realizavam diversas experiências e brincadeiras através do faz-de-conta, utilizando para tal a Área da Casinha. No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, na sua generalidade, as crianças não se limitavam à curta resposta “sim”/“não”, explicando o porquê através de frases cada vez mais complexas (Brazelton & Sparrow, 2008). No que diz respeito ao desenvolvimento

físico, conseguiam coordenar movimentos grosseiros, vestir-se e despir-se sozinhas, precisando de auxílio no abotoar e desabotoar dos botões (Avô, 1996). Por fim, ao nível do desenvolvimento psicossocial, já reconheciam o que é certo e o que é errado e o que é bom e o que é mau, sociabilizavam sem dificuldades com outras crianças e com adultos e não se preocupavam tanto com o ato de dividir algo com outrem, ainda que pudesse surgir algum conflito (Tavares et al., 2007).

No que concerne à sala de atividades, esta era ampla, dividida em áreas, nomeadamente, a Área da Casinha, a Área da Garagem, a Área dos Jogos de Mesa, a Área da Plasticina e a Área da Pintura. Nas paredes, estavam afixados o quadro das presenças, o quadro do tempo, a representação dos números de 1 a 10 em cartolina, a representação de algumas formas geométricas e uma tabela com as datas de aniversário das crianças, associando-as aos meses e às estações do ano.

2.1. A lateralização da criança

No período de observação, durante uma atividade desenvolvida pela Educadora de Infância cooperante, que consistia no recorte de representações de ouriços-caixeiros, ocorreu uma situação que me surpreendeu. Ao saber que o grupo de crianças ainda não manipulava corretamente a tesoura, predispus-me a ajudar as crianças que se iam sentando na mesa. Após alguns auxílios, deparei-me com uma criança que exercia a técnica com a mão esquerda.

Naquele momento, a questão que me ocorria era clara: para que serve agarrar e demonstrar como se faz com a minha mão direita, se aquela criança manipula a tesoura com a mão esquerda? Aquela situação, no exato momento em que decorreu, assemelhou-se a um *puzzle*, em que duas das peças deste que pareciam encaixar, na realidade não encaixavam.

Tentei auxiliá-la, encontrando uma tesoura que cortasse melhor e agarrando a folha de papel por forma a ser mais fácil o recorte, mas considero que não foi o suficiente e que aquela criança não conseguiu colmatar a sua dificuldade. Claramente que ficou aquém do conseguido com qualquer outra criança, mas também percebi que deveria investigar sobre o tema «lateralização».

Após concluir a licenciatura em Educação Básica, que inclui no plano de estudos algumas unidades curriculares associadas à Psicologia e às dificuldades de aprendizagem das crianças, a questão da lateralização não foi um assunto que me colocasse alerta ou que pensasse sequer sobre ele. Desta forma, procurei responder a questões que me tinham surgido naquele momento, procurei compreender o que acontecia no ser humano que possibilitava a existência de pessoas destras e de pessoas esquerdinas.

Em que consiste a lateralização? Segundo Gleitman, Fridlund e Reisberg (2009), os hemisférios direito e esquerdo parecem semelhantes, contudo as suas funções são distintas. Essa assimetria funcional denomina-se por «lateralização». Gleitman, Fridlund e Reisberg (2009) acrescentam que as manifestações da lateralização abrangem fenómenos tão diferentes como a linguagem, a organização espacial, a dominância manual, isto é, a maior destreza de uma mão em relação à outra.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001), a lateralidade remete para a preferência pelo uso de uma mão sobre a outra. Esta preferência advém de uma situação que ocorre no cérebro, nomeadamente, nos dois hemisférios deste. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001), é-se «destro» quando o hemisfério esquerdo do cérebro é habitualmente o hemisfério dominante; por sua vez, é-se «esquerdino» quando o hemisfério direito do cérebro é habitualmente o hemisfério dominante.

Para Freitas (2014), a classificação, no que diz respeito à direção, não se limita às duas categorias anteriormente mencionadas, sendo que um sujeito pode ser classificado como destrímano (com preferência manual pela direita), sinistrómano (com preferência manual pela esquerda) ou ambidestro (sem preferência ou com uma preferência pouco intensa por qualquer uma das mãos).

Segundo Dolle (1988, citado por Pacher, 2003) define a lateralização como sendo a apreensão da ideia de «direita – esquerda» e que a sua automatização é tanto necessária quanto indispensável. A apreensão dessa ideia deve ser automatizada o mais cedo possível e a deteção deve ser feita o quanto antes, se possível quando a criança ainda estiver no jardim de infância.

Para Negrine (1986, citado por Pacher, 2003), a lateralização define-se naturalmente no decorrer do crescimento da criança, podendo também ser determinada por fatores sociais ainda muito marcados nos dias de hoje.

Quais são os fatores que poderão ser determinantes nesta influência? No decorrer da minha leitura sobre o tema abordado, foi possível compreender que a criança pode ser influenciada pela família a utilizar a mão direita, ao invés de utilizar a mão esquerda. Tal como refere Avô (1996), caso a criança manifeste uma tendência natural para utilizar a mão esquerda para desenhar, comer ou brincar, não devem contrariá-la ou reprimi-la, sob pena de prejudicar o desenvolvimento da sua coordenação motora. Avô (1996) menciona também que a investigação neste domínio revela que as crianças esquerdinas, quando não contrariadas, atingem um nível global de realização idêntico às que utilizam a mão direita.

Partindo destas linhas de pensamento, enquanto futura Educadora de Infância, e tendo em conta que a lateralidade se torna evidente a partir dos três anos de idade (Papalia, Olds, & Feldman, 2001), interrogo-me sobre como devo proceder em situações em que a lateralização ainda não está definida e sobre o que deverei promover a fim de clarificar este processo.

Concluo que é importante que a criança explore o que a rodeia, com ambas as mãos, possibilitando que a própria conduza o seu processo de lateralização. Enquanto Educadora de Infância, será importante conceber oportunidades que possibilitem o conhecimento corporal, por exemplo, através da realização de jogos motores e de jogos exploratórios que impliquem o movimento e a linguagem corporal. Desta forma, a atividade física e também a expressão dramática, na faixa etária que abrange a educação pré-escolar, torna-se imprescindível para que a criança conheça o seu próprio corpo.

2.2. Dar cor às fichas/cadernos para colorir promove uma atitude criativa?

Dadas por concluídas as duas semanas de observação, iniciou-se a fase de intervenção, inicialmente em cooperação com as atividades pensadas e planificadas pela educadora cooperante e, posteriormente, com as atuações individualizadas – as minhas e as da minha colega de prática pedagógica.

Nesse momento de cooperação com a educadora, refleti, logo na primeira semana de intervenção, sobre um assunto que é controverso e que acarreta algumas dúvidas quanto às suas vantagens pedagógicas: o uso de fichas/cadernos de colorir, enquanto recurso didático.

No meu percurso de formação, ao longo de todas as unidades curriculares que incorporaram a didática da Expressão Plástica, sempre foi debatida a ideia de que estas mesmas fichas/cadernos para colorir são um entrave à criatividade e que em nada ou em pouco beneficiam o desenvolvimento da criança. Recordo-me que na primeira aula de Expressão Plástica, no primeiro ano de licenciatura, foi-nos colocado, em cima da mesa, para cada uma, uma ficha de colorir com uma representação estereotipada de uma princesa. Lembro-me também do entusiasmo que tive ao perceber o que era e, por conseguinte, o que poderia fazer a partir dali com aquele material. Contudo, questioneime-me porque é que aquela professora nos daria uma ficha para colorir quando estas atividades são realizadas pelas crianças. Ainda assim, tal como os restantes estudantes, acabei por pintar a tal representação e, a partir dali, começaram-se a formar as primeiras opiniões sobre as possíveis vantagens que aquela atividade traria às crianças. No final daquela aula, poucas ou nenhuma vantagens foram apresentadas.

Sousa (2003) refere que a ação de preencher com cores, os espaços de um desenho, não proporciona espaço para a expressão e criatividade, para além disso, ainda afirma que os desenhos para colorir são todos iguais, não permitindo que haja individualização, e que estas mesmas fichas/cadernos para colorir não passam de resultados de ações mecanizadas. Esta última condição, segundo Sousa (2003), faz com que a criança mostre dificuldades em iniciar, posteriormente, qualquer outra ação quando se lhe oferece a oportunidade de desenhar livremente. Assim sendo, Sousa (2003) refere também que a criança que está apenas habituada a colorir espaços, não se atreve a tentar esboçar qualquer coisa que sabe de antemão que não irá sair tão perfeita como os desenhos que foi habituada a colorir.

Na realidade da minha prática pedagógica, todos estes argumentos, que considero argumentos suficientemente válidos, não foram impedimento à sua implementação. Por várias vezes, utilizei este tipo de representação como molde ou como atividade de recurso para os tempos livres, justificando que também é preciso pintar com minúcia, sem pressa, respeitando a linha de contorno.

Na reflexão elaborada para a primeira semana de intervenção, escrevi que, a meu ver, as fichas de colorir incentivavam à criatividade, sendo que o material e a cor para colorir poderiam ser escolhas da própria criança, não sendo necessário pintar de acordo com cores pré-definidas por outrem. Atualmente, na minha opinião, reconheço que possa ser um argumento válido, porém, acredito que deva conceder a maior liberdade à criança e o maior número de hipóteses para que possa tomar o maior número de decisões por si, tornando-a autônoma e criativa.

Considero o Educador de Infância bastante implicado neste tipo de atividade, verificando-se esta tendência nos «websites» relacionados com a educação infantil, que continuam fortemente a propor que se pintem representações de figuras. Por exemplo, quando se trata da celebração das estações do ano, as fichas de colorir aparecem sempre pelas inúmeras páginas pesquisadas.

Desta forma, para contornar as fichas e os cadernos para colorir, será importante, enquanto futura Educadora de Infância, implementar outras atividades semelhantes, porém, que permitem desenvolver a criatividade da criança e que permitem o desenho livre. Por exemplo, utilizar atividades presentes em livros como *O Grande Livro dos Rabiscos* de Fionna Watt ou *My Photo Album Activity Book* de Pascale Estellon.

2.3. A importância do envolvimento da família na aprendizagem da criança

Na educação, a família tem um papel central e, após a entrada da criança para o contexto de educação pré-escolar, esta permanece com um papel fundamental - dar continuidade à vida humana - fornecendo-lhe os valores adequados para que possa tornar-se num indivíduo capaz e saudável (Figueiredo, 2010).

Com o ingresso da criança neste contexto e com o tempo despendido no mesmo, a família deixa de ser o principal orientador das aprendizagens, dando lugar ao Educador de Infância. Contudo, para que possa existir uma educação capaz de atender aos interesses e necessidades das crianças que frequentam as instituições educativas, é essencial que haja uma boa ligação entre a família da criança e a instituição que frequenta.

A prática experienciada em contexto de Jardim de Infância foi essencial para a construção desta ideia. Para além da possibilidade de se deslocarem até à sala de

atividades, de acompanharem a criança até esta, os familiares demonstravam verdadeiro interesse pelas atividades desenvolvidas pelo grupo de crianças.

No decorrer das minhas intervenções, pude observar esse interesse tão autêntico por parte dos familiares das crianças. Numa das experiências educativas desenvolvidas, que derivou de uma conversa informal com algumas crianças sobre os animais que vivem em ambientes gélidos, propus ao grupo que pesquisasse, em casa, sobre o animal que comentaram em sala: o pinguim. No dia seguinte, para além do reboliço inicial da manhã, os pais dos alunos procuraram comentar comigo e com a minha colega de prática o entusiasmo da noite anterior, a excitação das crianças ao encontrar imagens e curiosidades sobre algumas espécies de pinguins e o que eles próprios tinham descoberto acerca do assunto.

Este envolvimento, a meu ver, é imprescindível quer para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social da criança, quer para a colaboração entre os pais e a instituição, que atuam de forma complementar, a fim de uma maior qualidade educativa. Deve-se valorizar a presença dos familiares nas festividades escolares ou na celebração do aniversário, porém, na minha opinião, é importante que participem também nas atividades desenvolvidas ao longo do ano.

Segundo Figueiredo (2010), é muito importante que haja uma boa relação entre o contexto de educação pré-escolar e a família, pois juntos podem ajudar na resolução de problemas que possam ir surgindo e, desta forma, preparar os indivíduos para a vida em sociedade.

Deste modo, qual será o papel da escola para que os pais possam participar ativamente na educação dos filhos? Segundo Figueiredo (2010), a escola deverá fomentar a comunicação com os pais, mantendo-os informados sobre os progressos e as dificuldades das crianças. Figueiredo (2010) sugere diversos meios de comunicação, nomeadamente, as reuniões formais, os encontros esporádicos, os telefonemas, as entrevistas pessoais e o caderno diário.

Em sùmula, e segundo Figueiredo (2010), é de extrema importância que estes dois mundos possam colaborar, contribuindo juntos para o desenvolvimento harmonioso da criança. Esta, na fase da educação pré-escolar, é extremamente sensível, sendo que é

necessário que possa sentir-se bem, pois, só assim, podem ajudar a criança desenvolver-se de uma forma saudável.

2.4. Paralelismos: reflexão global

Entre todos os assuntos abordados nas reflexões, entre todos os momentos que fizeram parte desta minha prática pedagógica em contexto de educação de infância, os pontos, sobre os quais me debrucei, corresponderam aos momentos que mais me marcaram e sobre os quais me deu maior satisfação pensar.

Posto isto, é importante refletir sobre as duas práticas pedagógicas, tentando, desta forma, compreender as diferenças e as semelhanças. As semelhanças estão associadas à constante necessidade de adaptação ao contexto. Ou seja, é necessário que nos adaptemos ao grupo de crianças, ao meio envolvente, à instituição, à sala de atividades. Essa adaptação passa também pelo saber estar, pela utilização de recursos materiais adequados ao grupo de crianças, pela gestão de tempo, e, principalmente, por delinear soluções quando nos deparamos com imprevistos.

No que diz respeito às diferenças, o que diferiu, nas duas práticas pedagógicas, foi o facto desta última prática – realizada em contexto de Jardim de Infância – não ter sido uma novidade. Estar em contexto de creche foi algo novo, em que todos os momentos eram importantes para aprender. Essa procura pelo saber, pelas aprendizagens, não permitiu que me expressasse, que aproveitasse o momento, que fosse “eu” sem me sentir pressionada pela exigência que acarreta a novidade.

Para além disso, em contexto de Jardim de Infância, as crianças já são mais autónomas e capazes de comunicar oralmente entre si ou com outros intervenientes com quem partilham os mesmos espaços, permitindo o diálogo espontâneo e a descoberta do que as crianças pensam sobre determinados assuntos. Esta autonomia por parte das crianças permite, a meu ver, uma maior diversidade de experiências educativas em contexto de Jardim de Infância.

Após relacionar as duas práticas pedagógicas vivenciadas, considero importante referir que neste contexto de Jardim de Infância tive o privilégio e a oportunidade de participar, pela primeira vez, numa saída educativa. Pude compreender a importância destes momentos, pois estes representam palcos de aprendizagem para as crianças. Silva

(2007), nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, refere que o contacto com o espaço exterior cria possibilidades de conhecer o mundo que as rodeia. A meu ver, as idas ao espaço exterior facilitam a aquisição de aprendizagens. A predisposição para estar naquele lugar é maior, mesmo que haja momentos de dispersão. As crianças estão disponíveis por completo para conhecer o que acontece à sua volta.

Enquanto Educadora de Infância em formação, foi possível compreender que é necessário uma organização bastante estruturada para acompanhar devidamente um grupo fora da sala de atividades. Numa sala consegue-se, com alguma facilidade, ter uma visão global do grupo, no exterior, a situação modifica-se pois abrange um maior campo visual. Para além da gestão do grupo de crianças, uma saída ao exterior exige gestão de tempo. É fundamental gerir todo aquele programa pré-definido por outrem, complementando-o com uma gestão de tempo interna que implica atender às necessidades das crianças no que concerne à alimentação, às necessidades fisiológicas, entre outras situações possíveis.

Por fim, e não menos importante, foi possível perceber que é importante que o Educador de Infância conheça previamente o espaço e as atividades que serão realizadas, para que possa pensar e planear as intencionalidades educativas para aquela saída ao exterior e que há um trabalho que deve ser concretizado após a visita ao próprio espaço. Isto é, é necessário que se torne a abordar o assunto, através da análise das fotografias recolhidas e dos desenhos elaborados durante a visita, criando, por exemplo, cartazes referentes aos aspetos mais surpreendentes ou com maior relevância para o grupo de crianças.

CAPÍTULO 2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A segunda parte do relatório reflexivo remete para as duas práticas vivenciadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas duas práticas foram realizadas em duas instituições distintas situadas na zona urbana de Leiria.

1. Reflexão sobre a Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I

A primeira prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu num 2.º ano de escolaridade, sendo que a turma era constituída por vinte elementos – seis crianças do sexo masculino e quatorze crianças do sexo feminino.

Tendo por base os contributos teóricos de Papalia, Olds e Feldman (2006), o grupo de crianças que compunha a turma, na generalidade, ao nível do desenvolvimento motor, apresentava coordenação nos movimentos, força e rapidez na deslocação. Ao nível do desenvolvimento cognitivo, utilizava verbos precisos para descrever uma ação e a compreensão leitora desenvolvia-se tendo em conta que a leitura se tornava rápida e automática. Ao nível do desenvolvimento psicossocial, o grupo de crianças era capaz de verbalizar situações conflituantes e de consciencializar-se dos seus próprios sentimentos e dos sentimentos das pessoas à sua volta; para além disso, sabia responder à perturbação emocional dos outros.

De acordo com as observações concretizadas no processo de recolha de dados, é importante referir que o grupo apresentava algum nível de autonomia e sentido de responsabilidade, tendo estas atitudes impacto na organização da sala de aula e na organização da própria turma. Não obstante, também apresentava alguma imaturidade resultante da diversidade de idades existentes dentro do grupo.

1.1. A experiência pessoal de adaptação

«Adaptar» é uma palavra-chave da prática pedagógica. Para mim, a transição do contexto de Creche para o contexto de Jardim de Infância não causou tanta necessidade de adaptação como a transição do contexto de Jardim de Infância para o contexto de 1.º Ciclo. As razões que se prendem com esta linha de pensamento são diversas, nomeadamente, porque nos dois primeiros contextos o local de prática pedagógica era o

mesmo: os grupos de crianças eram da mesma instituição e partilhavam os mesmos espaços de interação. As salas, ainda que tivessem características próprias, assemelhavam-se. Por sua vez, o contexto de 1.º Ciclo diferenciava-se dos dois contextos anteriores: o tempo livre era mais reduzido e estruturado em função das áreas curriculares, a autonomia da criança era maior e as aprendizagens especificavam-se e objetivavam-se, tendo por base as Metas Curriculares e os Programas do 1.º Ciclo.

Na primeira reflexão individual e escrita, fundamentada e centrada na observação e recolha de dados, apresentei o meu primeiro apontamento escrito sobre esta adaptação, contudo, após a conclusão da prática pedagógica, não considero, como já considerei, esta adaptação como sendo uma ação semelhante à ação de desligar o interruptor.

Na minha opinião, os contextos não se apresentam de forma isolada e, qualquer aprendizagem que tenha sido significativa, se transfere para o contexto seguinte, tendo continuidade. Compreender as etapas e vivenciar experiências com crianças com níveis de desenvolvimento diferentes cria oportunidades para conhecer a criança nos seus domínios físico, cognitivo e psicossocial, sendo que esta procura de conhecimento não se esgota depois de se darem por terminadas as duas primeiras práticas – Creche e Jardim de Infância.

Para além da continuidade no conhecimento das etapas do desenvolvimento da criança, foi possível compreender que esta também está explícita, por exemplo, no processo de planificação e de avaliação.

1.2. Planificar em contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico

Construir um modelo de planificação, para iniciar a parte interventiva da prática pedagógica, não criou dificuldades, nem para mim, nem para a minha colega de estágio, visto que “ao falarmos de planificação, (...) referimo-nos ao plano de aula integrado, naturalmente, numa sequência de aprendizagem” (Pais & Monteiro, 2002, p.37). Conjugando as aprendizagens desenvolvidas nos contextos anteriores com as grelhas construídas para a experiência de prática pedagógica no 1.º Ciclo realizada na licenciatura em Educação Básica, conseguimos organizar e estruturar uma grelha de planificação para as semanas de intervenção conjunta.

Começámos por definir quais os elementos que a constituem, nomeadamente, as finalidades, as atividades que envolvem os alunos e o professor e os conteúdos (Pais & Monteiro, 2002). A fim de otimizar o processo de ensino-aprendizagem, ao planificar, eu e a minha colega de prática realizámos uma reflexão prévia, permitindo dar respostas às questões que um professor deve formular: Para que vou ensinar? Como vou ensinar? O que vou ensinar? (Pais & Monteiro, 2002).

Após findar o tempo de atuação conjunta, iniciaram-se as intervenções individuais. Ou seja, apesar de tudo ser definido em conjunto no que diz respeito ao conteúdo da planificação e ao modo de concretização das atividades, durante uma semana, as aulas eram lecionadas apenas por uma das intervenientes.

No tempo interventivo individual, o suporte escrito da planificação procurava corresponder às nossas características pessoais e à nossa forma de organizar, contudo, até ao final da nossa formação, este esteve em constante modificação. A planificação era organizada em função do contexto e do grupo de alunos procurando estar em coerência com o modo como decorriam as aulas. Inicialmente, considerava que a planificação semanal poderia ser construída num só documento, incluindo as três grelhas diárias. No entanto, após a planificação de algumas semanas, pude compreender que manipular várias grelhas num só documento despendia demasiado tempo e que esse tempo poderia ser útil para completar outras ações em falta. Para além disso, não possibilitava uma leitura funcional do documento, levando à incompreensão das ideias escritas.

Uma outra adaptação que foi necessária na planificação relacionou-se com a duração das atividades associada à gestão do tempo em sala de aula. A partir dos momentos de reflexão com a professora cooperante e com a minha colega de prática pedagógica, fui aprendendo a gerir o tempo, de acordo com o meu ritmo, de acordo com as atividades pensadas e de acordo com a duração da aula. Essa gestão verificou-se nas planificações que fui elaborando ao longo das semanas de intervenção.

Aprender a gerir o tempo em sala de aula permitiu que a dinâmica fosse mais ativa, permitiu organizar-me e a não dispersar em determinados momentos, nomeadamente, nos diálogos, nas conversas com os alunos sobre assuntos, temas e conceitos.

No que concerne à organização da descrição da atividade, é importante que se faça um registo descritivo do processamento da aula que possibilite a organização por parte do professor e a sensação de bem-estar no trabalho. Não basta ter a aula planeada na cabeça, esta deve ser registada no papel e para isso o professor deve fazer um esforço de organização (Pais & Monteiro, 2002). A planificação de uma aula revelou que esse registo, muitas das vezes, representa só um roteiro, pois, ao longo das semanas de intervenção, a mesma não foi cumprida na sua integridade. Isto é, nem sempre o que foi pensado e escrito correspondeu à realidade concretizada por diversos motivos, nomeadamente, devido às solicitações dos alunos, que implicam que percorramos um outro caminho; devido ao tempo excedido no diálogo com os alunos; e devido à incapacidade de organização de um aprendiz na área profissional, sendo que esta capacidade se adquire com a experiência.

No que concerne à questão “O que vou ensinar?”, tendo em conta que a professora cooperante propunha os conteúdos, procedemos à planificação em função dos conteúdos, ao invés de a realizarmos em função das atividades. Penso que esse aspeto não representou um obstáculo para nós e que os conteúdos permitiram a diversidade de atividades propostas. A elaboração de experiências em Estudo do Meio (como por exemplo, a flutuação dos objetos) e os exemplos práticos em Matemática (como por exemplo, a modelação de esferas em plasticina) permitem que os alunos não se limitem a memorizar o que lhes é transmitido e que tenham a possibilidade de desenvolver aprendizagens significativas, sendo que a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento (Moreira, Caballero & Rodriguez, 1997).

1.3. Avaliar em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como poderei saber se os alunos aprenderam? (Pais & Monteiro, 2002), é a questão que se encontra em falta, no leque de questões que mencionei como sendo essenciais na otimização do processo de ensino-aprendizagem, e que deveria constar aquando da elaboração da planificação de uma aula.

O conceito de “avaliação” tem vindo a adaptar-se à sociedade levando a considerar o que se deveria avaliar, para que se avalia e como se avalia.

Esta adaptação foi experienciada neste contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sempre em conta o grupo de alunos, os seus conhecimentos, as suas necessidades e a eficácia dessa mesma avaliação.

No decorrer do meu processo interventivo, a partir da quinta semana de atuação, comecei a utilizar um meio de recolha de dados para a avaliação das aprendizagens - uma grelha de observação. A observação e registo de dados concretizavam-se somente numa das atividades implementadas ao longo da semana de intervenção. Para tal, existia uma questão, que se encontrava de acordo com os objetivos à qual se pretendia responder no final da análise aos registos escritos. Nestes registos escritos constavam descrições de conversas, respostas escritas dos alunos, entre outros elementos.

Estes registos conduziam a resultados de avaliação. No entanto, surgiram dúvidas sobre a eficácia desta metodologia: como avaliar as aprendizagens de todos os alunos, se nem todos participam ativamente? Será que o registo de dados descritivos dos trabalhos e dos comportamentos dos alunos numa grelha de observação é um bom método para a avaliação?

Ao colocar estas questões, pude repensar as minhas atitudes e os meus objetivos perante aquilo que realmente pretendo avaliar, chegando à conclusão de que não estou a avaliar o que realmente queria avaliar, mas sim o que é mais fácil de avaliar (Brown, Race & Smith, 2000). A reflexão sobre este assunto e a fundamentação teórica permitiram que evoluísse no modo como coloquei em prática alguns procedimentos de avaliação das aprendizagens.

1.4. Viver as diferenças: do projeto escolar à prática em sala de aula

Vivenciar esta prática pedagógica, possibilitou um olhar dirigido para a educação em contexto de interculturalidade, com a qual não tinha contacto e sobre a qual não tinha refletido. A oportunidade de estar presente numa sala de aula a viver e a aprender sobre culturas diversas, numa escola que inclui, integra e valoriza a diversidade, permitiu construir uma visão mais abrangente do que é, realmente, educar.

Segundo Rodrigues (2013) a educação intercultural é um meio para a democratização de oportunidades, com o objetivo de proporcionar desenvolvimento associado à autonomia e integração do indivíduo na sociedade atual e de estabelecer oportunidades de

desenvolvimento cultural e social destinado a todos, independentemente das suas origens.

O caráter obrigatório da escola acarreta a obrigatoriedade e a urgência de “reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação” (Ministério da Educação, 2004, p.104). Esse reconhecimento e valorização, neste contexto, passou pela implementação de um projeto educativo que visou dar a conhecer o património histórico e cultural presente em cada aluno daquela escola.

Enquanto realizei esta prática pedagógica, conheci um pouco mais das culturas presentes na sala de aula. Todas as semanas, conheci um aspeto cultural do Uzbequistão, nomeadamente, os principais pontos turísticos, a moeda, os trajes típicos cheios de cor e as suas iguarias.

Esta valorização de património histórico e cultural possibilitou que a festa de final do ano letivo fosse, para mim, o momento mais enriquecedor em todo o período de prática. O ambiente foi acolhedor, sendo que todas as turmas tinham uma banca em que expunham os trabalhos elaborados sobre uma determinada cultura - uma cultura integrada na sala de aula. Penso que os pais dos alunos desempenharam um papel muito ativo e fundamental, participando na mostra de gastronomia de todas as culturas daquela escola. Para além do convívio com os pais dos alunos, esta relação escola-família permitiu-me viajar e conhecer sem precisar de me deslocar para outros locais.

Em síntese, saliento o importante contributo desta prática pedagógica para o meu desenvolvimento profissional, pois foram muito diversas as aprendizagens que me proporcionou. A gestão do grupo e da sala de aula, a organização do trabalho a desenvolver e a importância do rigor científico na abordagem aos conceitos foram aspetos sobre os quais pude evoluir positivamente.

Ao mencionar a «organização» refiro-me, sobretudo, à capacidade de estruturar as aulas, atempadamente, para que se pudesse ter um período de tempo para elaborar os recursos materiais necessários.

Em relação ao rigor científico, pude compreender que é necessário procurar definições adequadas para os conceitos, tendo como referência uma fundamentação teórica. De

igual modo, compreendi que é importante um domínio dos mesmos conceitos, numa perspectiva de conhecimento científico articulada com o conhecimento didático.

2. Reflexão sobre a Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico

II

A segunda prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu num 3.º ano de escolaridade. O grupo de crianças, a turma 3º B, era constituído por vinte elementos, dez elementos do sexo masculino e dez elementos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos. Nesta turma, existiam duas crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente, um caso de défice cognitivo e um caso de dislexia. Não obstante, existiam também quatro crianças com Apoio Especializado, cujo funcionamento decorria na própria instituição.

Tendo por base os contributos teóricos de Papalia, Olds e Feldman (2006), em relação ao momento de crescimento e desenvolvimento, o grupo de alunos encontrar-se-ia numa fase denominada Terceira Infância, que se inicia aos sete anos e se prolonga até à adolescência. Nesta fase, desenvolvem-se as seguintes habilidades linguísticas: o vocabulário ativo é maior, a sintaxe é aprimorada, a leitura torna-se rápida e automática e, em paralelo, a escrita também se desenvolve, possibilitando a expressão escrita de sentimentos e de pensamentos. O pensamento lógico-matemático, associado à capacidade de conservação do objeto, desenvolve-se e criam-se estratégias intuitivas para somar.

No processo de observação direta, que permitiu identificar alguns hábitos do grupo, concluiu-se que, na generalidade, os alunos, no que concerne aos hábitos de higiene e limpeza, demonstravam hábitos de lavagem de mãos; utilizavam, adequadamente os caixotes do lixo, fazendo a separação de lixo. No que concerne aos hábitos de autonomia pessoal e organizacional, guardavam os trabalhos e os materiais nos locais adequados para tal; cuidavam do seu material e do material dos outros; entravam na sala de aula e saíam pela mesma de forma ordenada, porém, ainda penduravam a roupa e outros materiais (como por exemplo a mochila) desadequadamente nas cadeiras; e evidenciavam uma necessidade de melhorar atitudes de responsabilidade no cumprimento de cargos atribuídos. Também ao nível das atitudes, os alunos eram capazes de agradecer, de pedir algo corretamente e de desculpar-se, contudo, nas

situações de comunicação em sala de aula, era notório que tinham dificuldade em esperar pelo seu tempo de intervenção e em ouvir o outro com atenção.

2.1. A aprendizagem cooperativa: o trabalho de grupo

Quando se planifica pela primeira vez, com um determinado grupo de alunos, atende-se sobretudo à informação recolhida no período de observação, ainda que esta seja vaga e pouco elucidativa. Deste modo, no decorrer do planeamento, não se excluem atividades que visam a cooperação entre pares, visto que o trabalho de grupo promove diversas aprendizagens, nomeadamente, a capacidade de verbalização do pensamento, que implica a clarificação de ideias e a organização do discurso oral; a capacidade de desconstrução de conceitos errados; o esclarecimento de dúvidas sobre determinados assuntos que possam surgir no decorrer das atividades ou dúvidas de carácter duradouro (Pato, 1995).

O trabalho a pares é um método que se insere na estratégia de ensino denominada por «aprendizagem cooperativa». De acordo com Lopes e Silva (2009, p.4), a aprendizagem cooperativa “é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto”, sendo que esta forma de aprendizagem permite alargar os campos de experiências educativas dos alunos, independentemente das suas condições socioculturais, sexo, idade, capacidades cognitivas ou acesso ao conhecimento (Fontes & Freixo, 2004).

Ao nível da planificação de uma aula para o desenvolvimento de trabalho de grupo, de acordo com Pato (1995), existem algumas estratégias que devem ser implementadas por parte do professor, sendo que este deverá recorrer a diversas formas de organização e gestão no interior da sala de aula, nomeadamente, a disposição do grupo, o número de alunos por grupo, a disposição da sala de aula e a gestão do tempo.

Quanto à disposição do grupo, o professor deve considerar a constituição de grupos heterogéneos, com alunos de diferentes níveis de desenvolvimento. Esta estratégia permitirá a diversificação de experiências de vida, o desenvolvimento da linguagem e a criação de hábitos de trabalho e de perseverança (Pato, 1995).

Quanto ao número de elementos por grupo, “para ser coeso e funcional na sua organização, cada grupo não pode ter mais que 5 elementos. Verifica-se, na prática, que com um número superior, os grupos tendem a subdividir-se” (Pato, 1995, p.26). A formação de grupos com menor número de elementos levaria ao “escasso acompanhamento em continuidade por parte do professor e pouco significativa a relação entre grupos” (Pato, 1995, p.26).

A disposição das mesas pela sala de aula, de acordo com Pato (1995), influencia o trabalho entre pares, sendo que deverão ser utilizadas duas mesas por cada grupo. Esta organização de sala reflete-se na disposição dos materiais e na própria forma de estar dos alunos.

Estes contributos teóricos sobre o trabalho em grupo foram considerados nas intervenções da prática pedagógica, no entanto, em atividades de resolução de situações problemáticas, os alunos demonstraram algumas dificuldades em trabalhar desta forma, pois ocorriam momentos de divergência de opiniões e essa discordância não era respeitada por todos os membros. Nesta situação, de que forma poderá o professor promover a capacidade de trabalhar em grupo?

A meu ver, primeiramente, é importante que o professor valorize e compreenda que o trabalho de grupo tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e pessoal da criança. Posteriormente, o professor deverá ter em conta que os alunos estão a aprender a trabalhar de forma cooperativa com os outros, ou seja, existirão conflitos e tensões entre os membros do próprio grupo, pois existem personalidades distintas e pensamentos que advêm da experiência pessoal de cada um. Tal como Pato (1995, p.30) refere, “se há conflito, há interacção, logo, o grupo começou a existir, o que é positivo”.

Após o reconhecimento e a valorização do trabalho de grupo, o professor deverá implementar estratégias que possibilitem compreender alguns aspetos necessários na realização de atividades de grupo (escutar e prestar atenção ao outro, respeitar a opinião do outro, questionar em momentos oportunos, ajudar o outro, participar,...). Desta forma, segundo Vanoye (1976), o professor poderá recorrer a estratégias de ensino-aprendizagem, como por exemplo, a realização de trabalhos de análise e de pesquisa, a atividades de *brainstorming* (levando o grupo a produzir de maneira intensiva ideias

novas e originais) ou a jogos de papéis (dramatização, em grupo, de reuniões presidenciais ou até mesmo de noticiários).

Por fim, o professor sentir-se-á capaz de promover momentos de trabalho de grupo, sendo que o bom funcionamento em grupo por este incentivado se estenderá para fora da sala de aula, espelhando-se nas relações interpessoais e na formação de atitudes.

Apesar das poucas situações vivenciadas através do desenvolvimento da metodologia de trabalho de grupo, retirei, das experiências e das pesquisas teóricas realizadas, diversas aprendizagens que considerarei importantes enquanto futura professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Posto isto, para mim, julgo importante introduzir esta metodologia de trabalho no 1.º ano de escolaridade, para que, nos anos que se sucedem, os alunos já tenham em conta alguns aspetos, tais como o respeito pela opinião do outro, a capacidade de chegar a um consenso, a capacidade de ajuda e de divisão de tarefas por todos os membros pertencentes ao grupo. Os restantes aspetos relacionados com a gestão de sala de aula e de grupo, inicialmente, deverão ser da responsabilidade do professor, ainda que, mais tarde, os alunos possam participar na tomada de decisões.

2.2. A experiência em Expressão e Educação Dramática: os jogos exploratórios

Esta prática pedagógica primou pela importância atribuída às áreas curriculares de Expressão e Educação Plástica e de Expressão e Educação Dramática. Todas as manhãs, eram realizadas atividades propostas e pensadas por mim e pela minha colega de prática pedagógica, num espaço de tempo apelidado de «dinâmica de grupo». Nestes momentos, que tinham aproximadamente trinta minutos de duração, optei, na maior parte das vezes, por promover a exploração corporal através do movimento, para a resoluções de pequenos problemas, elaborados por mim, a partir da Expressão e Educação Dramática.

A Expressão Dramática “ajuda a criança a conhecer-se, a conhecer o meio circundante e a conhecer os outros” (Antunes, 2006, p.25), não obstante, tal como temos aprendido no nosso percurso de formação enquanto mestrandas, esta pode e deve estar integrada com outras áreas do saber. A Expressão Dramática proporciona formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem ser relacionados com outras disciplinas do currículo escolar (Ministério da Educação, 2004).

Por conseguinte, uma das atividades no âmbito da Matemática que se interligou com esta área das expressões remeteu para a representação dos símbolos da numeração romana através do corpo.

De acordo com Aguilar (2001, p.127), “um processo de ensino/aprendizagem que prive a criança de exercer a função lúdica desvia o futuro adulto das suas tendências naturais e condu-la, a posteriormente, procurar o paraíso perdido, algures, na terapia ou na melhor das hipóteses, na arte”, sendo que, através da função lúdica, as aprendizagens se tornam mais significativas para o aluno.

Deste modo, com a atividade, pretendia-se que os alunos utilizassem todo o corpo para representar os algarismos romanos, porém, os alunos revelaram dificuldades na expressão corporal, sendo que estes utilizaram, unicamente, as mãos para representar, excetuando um elemento da turma que representou com todo o corpo.

“O corpo é, juntamente com a voz, um dos meios utilizados pela criança, na prática de jogo dramático, em que o seu pensamento encontra uma tradução física, expressa em movimento” (Aguilar, 2001, p. 61), ou seja, a criança recorre naturalmente a estes meios, sem que seja necessário dar-lhes indicações.

Na minha reflexão individual, quando confrontada com esta situação, concluí que o grupo ainda não se encontrava adaptado a atividades de Expressão Dramática. Contudo, após debruçar-me sobre o assunto com maior profundidade, considero que aquela situação derivou do simples facto daquela atividade de expressão corporal estar enquadrada numa atividade de Matemática e não enquanto Expressão Dramática, num tempo próprio, vivenciando um conjunto de experiências que dessem uma maior contextualização à proposta educativa referida.

Ainda assim, cabe ao professor incentivar, tal como a minha colega de prática o fez naquela situação, a utilização de várias partes do corpo, para além das mãos. Caso seja necessário, o professor poderá dar o exemplo de uma figura representada pelo corpo, para que os alunos possam observar, experimentar, explorar e, assim, expressar-se.

Para além disso, para qualquer atividade que envolva a Expressão Dramática, de acordo com Santomé (2000, citado por Lopes, 2011), o professor deve estimular o aluno a colocar à prova as suas ideias, estar à disposição dos alunos, criar ambientes

estimulantes, conceder tempo para este tipo de atividades, valorizar as ideias criativas, estimular a ação, aceitar os erros enquanto aprendizagem e atender aos interesses dos alunos.

Com a valorização atribuída a estas duas áreas do saber – Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Plástica – foi possível considerar e compreender alguns aspetos mencionados por Santomé (2002, citado por Lopes, 2011). Em diversos momentos, no decorrer da «dinâmica de grupo» instituída, procurei recorrer às ideias dos alunos quando confrontados com um problema definido por eles ou por mim. Para além disso, predispus-me constantemente para participar nesses momentos iniciais do dia e, assim, estimular a ação ou, por exemplo, através da criação de personagens para representar e tornar, desta forma, as aulas mais cativantes.

Ainda de acordo com as referências de Santomé (2002, citado por Lopes, 2011), foi importante criar momentos após as atividades para dialogar e refletir sobre os erros, sobre o que poderia ter sido concretizado de outra forma e sobre o que sentiram e aprenderam.

2.3. A leitura: ler em voz alta

Em todas as semanas de intervenção, a leitura em voz alta foi uma prática recorrente nas aulas de Português. Por conseguinte, em paralelo, a avaliação das aprendizagens relativas à leitura em voz alta foi, várias vezes, revista, repensada e reformulada.

Ao longo das semanas em que pude observar a leitura em voz alta por parte dos alunos, e enquanto preenchia o instrumento de avaliação utilizado (a grelha), verifiquei que existiam algumas falhas que poderiam ser reconsideradas para que a avaliação fosse, cada vez mais, concretizada de uma forma mais adequada e assertiva. Nas primeiras grelhas de avaliação, a avaliação da leitura em voz alta, tinha como único descritor de desempenho: «faz uma leitura de forma não silabada».

De acordo com Viana (2009), os procedimentos de avaliação devem ser adequados aos objetivos, o que implica, por sua vez, que os objetivos sejam bem definidos, e definidos de forma operacional. Assim, compreendi, de imediato, que um só objetivo para a leitura em voz alta iria causar alguma limitação no tipo de avaliação que ia realizar, pois, fui-me apercebendo que existiam alunos que liam de forma não silabada, mas que

não respeitavam a pontuação presente no texto e que existiam alunos que liam de forma silabada, mas que evidenciavam uma entoação correta.

Pude concluir que fazia sentido não só preocupar-me com a leitura não silabada, mas com outros aspetos que não estavam explícitos na grelha de avaliação, tais como, a dicção, o volume e a postura.

À medida que os alunos procediam à leitura em voz alta, em que cada um lia um excerto do texto pré-determinado pela minha colega de prática, reparei que não conseguia responder, em alguns casos, ao descritor de desempenho específico acima referido. Questionei-me, então: O que pretendo, afinal, avaliar?

Para Jean (1999), para aprender a ler em voz alta, é necessário o domínio voluntário da respiração, sendo que se deve falar apenas na expiração do fôlego; é necessário ter em atenção a altura da voz da criança (registo agudo, grave e médio), o timbre (discriminar as tonalidades que distinguem cada vogal), a articulação, a acentuação e a entoação; e é necessário atender à perceção do aluno relativamente aos sinais de pontuação. Uma vez que a leitura implica o envolvimento corporal do leitor (Jean, 1999), o autor menciona ainda a importância da postura e também do rosto e das mãos. Isto é, para Jean (1999), um leitor deve percorrer com os olhos aquilo que vai ler e deve utilizar as mãos para esboçar um gesto, apontar numa direção, marcar uma hesitação e esboçar uma forma.

Para Viana e Sim-Sim (2007), o professor pode avaliar a velocidade de leitura e/ou precisão de leitura; a capacidade de descodificação; a capacidade de reconhecer as palavras; os aspetos integrantes da linguagem, incluindo as qualidades físicas da sua vertente sonora; e também avaliar em termos motores, espaciais e de consciência corporal.

Partindo das ideias, dos pensamentos e dos fundamentos destes três autores, é possível compreender que a leitura em voz alta não depende unicamente da dita leitura não silabada. Enquanto formadora de novos leitores, devo considerar sempre o leitor, o texto e o contexto, sendo que devo, primeiramente, entender que a leitura é resultante da interação de vários subprocessos e que estes subprocessos têm vantagens em termos educacionais (Viana, 2009). Assim, numa futura elaboração de um instrumento de avaliação, irei, certamente, pensar e definir mais descritores específicos de desempenho para a leitura de um texto literário em voz alta.

2.4. Paralelismos: reflexão global

Após refletir sobre algumas das aprendizagens mais significativas para mim, considero que a aprendizagem, neste contexto, foi constante, pois os alunos foram, sem dúvida, o estímulo vital para que pudesse crescer enquanto profissional e também enquanto pessoa. Ao estar com um grupo de alunos que me coloca desafios, obriga-me a recorrer a múltiplas estratégias, a materiais didáticos diversificados e, principalmente, a querer saber mais para que, quando confrontada com as suas dúvidas, possa saber auxiliar, esclarecendo as dúvidas da forma mais correta.

Os assuntos abordados, na presente reflexão, correspondem às minhas fragilidades, às minhas maiores inquietações e dúvidas, sendo que, claramente, existiram outros assuntos sobre os quais pude e quis refletir no decorrer da prática pedagógica.

A experiência de ter, em sala de aula, alunos com necessidades educativas especiais foi uma mais-valia para mim, pois pude vivenciar uma prática direcionada para a diferenciação pedagógica, sendo que, a meu ver, seria importante olharmos em direção a uma diversificação curricular pois é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo (Pacheco, 2008).

Tendo em conta que este tópico se denomina de «paralelismos», e sendo o último de toda a componente reflexiva, é importante refletir sobre as duas práticas pedagógicas realizadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, tentando, desta forma, compreender as suas diferenças e as suas semelhanças.

Em relação às semelhanças, considero que as duas práticas vivenciadas foram impulsionadoras para a minha formação. Os dois grupos de alunos, com os quais pudemos aprender e evoluir positivamente, continham uma contínua vontade de conhecer e descobrir. No que diz respeito às duas professoras cooperantes, que me acompanharam, mostraram-me sempre os valores que devo seguir e a postura que devo tomar para ser alguém, profissionalmente, melhor e mais capaz.

Quanto às diferenças, cada contexto é diferente, e por isso, foi-me possibilitada a oportunidade de vivenciar dois contextos em 1.º Ciclo do Ensino Básico bastante

distintos, sendo que o primeiro possibilitou-me criar bases necessárias para desenvolver rigor nas minhas ações e atitudes e o segundo permitiu-me ser mais espontânea, transparente e mais autônoma nas minhas escolhas e decisões.

Em sùmula, o caminho percorrido proporcionou-me momentos verdadeiramente ricos em aprendizagens, e partindo desses, pude alicerçar-me, procurando o que quero e o que eu não quero ser e fazer enquanto futura profissional na área da educação. Apraz-me muito ter tido oportunidade para viver todas as experiências, fazendo de mim uma pessoa com conhecimentos mais sólidos, mas também com vontade de continuar a aprender com o que e com quem me rodeia.

PARTE II – COMPONENTE INVESTIGATIVA

Nota introdutória

A segunda parte do presente relatório corresponde ao ensaio investigativo, concretizado na Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado em contexto de 1.º Ciclo, sendo que esta será dividida em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, que diz respeito à apresentação do estudo realizado, retrata-se a identificação do problema e a pertinência do estudo, a questão de partida e os objetivos definidos com base na pergunta elaborada.

No segundo capítulo, que se refere ao enquadramento teórico, são apresentadas considerações teóricas sobre a problemática retratada na investigação. Este subdivide-se em quatro pontos, sendo que, no primeiro ponto, enunciam-se definições associadas ao conceito de avaliação; no segundo ponto, elucidam-se os tipos de avaliação das aprendizagens em sala de aula; no terceiro ponto, identificam-se os instrumentos de avaliação passíveis de serem utilizados; e, no quarto ponto, abordam-se as técnicas de avaliação formativa propostas pelos autores Lopes e Silva (2012).

No terceiro capítulo, descrevem-se as opções metodológicas, contextualizando os participantes no estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha, de tratamento e de análise de dados.

No quarto capítulo, explane-se o desenvolvimento do processo de aprendizagem, sendo que este se divide em três sequências didáticas, e apresentam-se os dados recolhidos.

No quinto capítulo, discutem-se os resultados à luz dos dados obtidos e apresentados no capítulo anterior.

No sexto capítulo, expõem-se as conclusões do ensaio investigativo, permitindo, desta forma, responder à pergunta de partida enunciada. De igual modo, também se apresentam as limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.

CAPÍTULO 1. O ESTUDO REALIZADO

1.1. Problemática e pertinência do estudo

De acordo com as teorias cognitivas, em que o aluno é um agente ativo com capacidade de criar o seu próprio mundo e de se encontrar em evolução contínua resultante das experiências que são adquiridas, a aprendizagem encontra-se entre dois polos. Por um lado, encontram-se as experiências anteriores e, por outro lado, os fins que o aluno pretende atingir (Tavares & Alarcão, 1989). Nestes paradigmas, a aprendizagem caracteriza-se como sendo uma atividade funcional, exploradora, imaginativa e criadora, que assenta no processo altamente seletivo da perceção e da atribuição de significado aos objetos e aos acontecimentos no contexto em que ocorrem (Tavares & Alarcão, 1989).

Segundo Ausubel (1968, citado por Tavares e Alarcão, 1989), existem quatro tipos de aprendizagem, nomeadamente, a aprendizagem por receção significativa ou compreendida, a aprendizagem por receção mecânica ou memorizada, a aprendizagem pela descoberta significativa ou compreendida e a aprendizagem pela descoberta mecânica ou memorizada.

A aprendizagem por receção significativa ou compreendida, pretendida com a implementação deste ensaio investigativo, permite que o professor organize a matéria a ensinar de uma forma lógica, sendo que, ao apresentá-la ao aluno, este deve relacioná-la com os conhecimentos que este já possui, a fim de que possa perceber o que está a aprender e integrar os novos conhecimentos na sua estrutura cognitiva existente (Ausubel, 1968 citado por Tavares e Alarcão, 1989).

Ausubel (1968, citado por Tavares e Alarcão, 1989) concluiu que é mais fácil aprender a informação de forma organizada, sequenciada, com lógica, permitindo que os objetivos que pressupõem conhecimentos anteriores não sejam ensinados sem que esses mesmos conhecimentos estejam realmente presentes.

Em sùmula, cabe ao professor estimular, de forma espontânea, regular e quotidiana, a capacidade de consciencialização do aluno, sendo que este estímulo possibilitará, ao professor, conhecer previamente o que os alunos pensam e sabem sobre um assunto.

Para que tal suceda, a avaliação formativa demonstra ser mais adequada, pois encontra-se mais próxima do processo de aprendizagem. Contudo, os professores tendem a encará-la como sendo quase impossível de praticar, devido ao número de alunos por sala de aula, não sendo viável olhar para um aluno, deixando os outros à “deriva” (Pinto & Santos, 2006).

Por esta mesma razão, e com o crescente número de alunos com necessidades e ritmos de aprendizagens distintos, o professor confronta-se, cada vez mais, com a necessidade de adequar instrumentos de avaliação para que estes apontem para uma máxima validade, qualidade e funcionalidade (Lemos, 1993).

Para tal efeito, foi colocada em prática uma técnica de avaliação formativa proposta pelos autores José Lopes e Helena Santos Silva, presente no livro “50 técnicas de Avaliação Formativa”, intitulada «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída». Com a implementação desta técnica, pretende-se avaliar as aprendizagens dos alunos, tendo em conta os seus sistemas de crenças e, posteriormente, a sua compreensão sobre os conceitos abordados.

Este ensaio investigativo possibilita dar a conhecer uma técnica de avaliação formativa, capaz de ser sistemática e de avaliar as aprendizagens dos alunos, mostrando que os testes escritos não são o único recurso possível do professor. Não obstante, o presente ensaio investigativo pode constituir uma mais-valia para futuras práticas pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, revelando informações imprescindíveis, para os futuros professores, acerca dos alunos que compõem a turma.

1.2. Questão de partida e objetivos de investigação

De acordo com a problemática enunciada, “Em que medida a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» pode contribuir para a avaliação das aprendizagens?” foi a questão de partida formulada para que pudesse conduzir o ensaio investigativo de forma estruturada e sequencial.

Deste modo, compreender de que forma a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» contribui para a avaliação das aprendizagens dos alunos corresponde ao objetivo geral da investigação, sendo que os objetivos específicos são:

- a) Compreender o contexto de ensino-aprendizagem e ajustar técnicas de avaliação;

b) Planificar e implementar sequências didáticas que integram a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída»

c) Verificar os efeitos da utilização da técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» no processo de ensino-aprendizagem

CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A avaliação

Pacheco (1996, p. 128) refere que “a avaliação é um termo complexo, e também controverso, que deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam”.

Segundo Pinto e Santos (2006, p.11) “a avaliação está intimamente articulada com a actividade humana”, considerando que, apesar desta não ter a notoriedade de hoje e apesar de ser utilizada em termos muito rudimentares, antigamente também era empregada como um momento de aprendizagem.

No campo da educação, Ribeiro (1997, p.75) enuncia que “a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções.”.

De acordo com Lemos et al. (1993), a avaliação tem uma função determinante no processo de ensino e aprendizagem, sendo que atua como regulador sobre os alunos e os professores. Para além disso, tem efeitos sobre cada um dos intervenientes: é determinante nas motivações dos alunos, nos planos e nos trabalhos do professor e também nas expectativas dos pais e das famílias. A procura da avaliação dos vários domínios da educação compreende-se pela necessidade de emitir juízos de valor, que visam a tomada de decisões para que sejam cumpridas as finalidades e as funções que são impostas política, social e economicamente à avaliação (Ferreira, 2007). Estas funções permitiram a evolução do conceito de avaliação e a evolução da avaliação enquanto prática.

Desta forma, Pinto e Santos (2006) apresentam essa evolução da conceção sobre a avaliação até à atualidade, identificando quatro modelos nos quais estabelece relação com a avaliação, o ensino e a aprendizagem.

O primeiro modelo remete para a avaliação como uma medida. Neste paradigma, tal como a denominação indica, a avaliação é encarada como uma medição, sendo que a

preocupação dominante centra-se na transposição didática, ou seja, na passagem do saber instituído ao saber a transmitir aos alunos. Ensinar significa transmitir o saber da forma mais adequada possível e aprender significa reter o saber transmitido e, desta forma, ser capaz de reproduzir tal como foi ensinado.

As dificuldades de aprendizagem são atribuídas sobretudo aos *defeitos* dos próprios alunos, nomeadamente, à falta de atenção ou de memória, à incapacidade intelectual, à ausência de esforço ou de trabalho ou à transmissão/enunciação deficiente por parte do professor (Pinto & Santos, 2006).

Neste modelo, a avaliação não tem lugar na relação entre ensino e aprendizagem, sendo exterior a este processo. Isto é, a avaliação acontece no final de um período de ensino, num momento especialmente criado para este fim, em que os alunos respondem a um teste escrito, feito individualmente e em tempo limitado. O foco da avaliação recai sobre o saber-se ou não a resposta correta de um dado assunto, sendo que os resultados dão, normalmente, origem a hierarquizações de excelência implícitas ou explícitas. Em sùmula, privilegia-se o professor e o saber, dando um lugar passivo ao aluno (Pinto & Santos, 2006).

O segundo modelo, citado por Pinto e Santos (2006), reporta para a avaliação como uma congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos. Neste paradigma, a avaliação é encarada como o meio de determinar a concordância ou o afastamento entre os objetivos pré-definidos e os desempenhos dos alunos. Assegurar o desenvolvimento de uma boa relação, que passa necessariamente por desenvolver uma boa comunicação, é o papel central do professor, sendo que “a relação e a comunicação têm como função fundamental criar e manter um bom nível de motivação no aluno, condição necessária para que o saber seja integrado neste processo” (Pinto & Santos, 2006, p.23).

Este contexto necessita de uma avaliação continuada que seja posta ao serviço da gestão curricular – a avaliação formativa, pois fornece informações relevantes ao professor sobre o estado dos alunos no sentido de o ajudar a gerir o processo de ensino/aprendizagem. Para além disso, os conteúdos programáticos deverão ser divididos em pequenas unidades temáticas de ensino e as tarefas deverão ser realizadas do mais simples para o mais complexo, começando por trabalhar conceitos e princípios

e terminando com processos mais complexos como a aplicação e a análise (Pinto & Santos, 2006).

Neste modelo, a avaliação aparece como um instrumento que faz o balanço do estado real do aluno em relação ao estado esperado, ajudando o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa para que possa criar melhores condições de aprendizagem (Pinto & Santos, 2006).

Assim, neste paradigma procura-se introduzir uma nova dimensão na avaliação, uma dimensão pedagógica, que toma expressão, quer com a avaliação diagnóstica, quer com a avaliação formativa, visto que tem como principal objetivo orientar a ação, sobretudo a do professor.

O terceiro modelo, referenciado por Pinto e Santos (2006), remete para a avaliação como um julgamento de especialistas, sendo que este assenta na relação privilegiada entre aluno e professor e numa necessidade de uma avaliação que regule esta relação.

Este contexto preconiza uma abordagem sistémica, isto é, as tomadas de decisões são condicionadas pela rede de relações que as circunscrevem, pois “a avaliação não é só condicionada pelo visível imediato, mas também pelos contextos ausentes” (Pinto & Santos, 2006, p.30).

Ao nível do contexto político-administrativo é tomado um conjunto de decisões para a avaliação, que tomam forma através de leis ou outro tipo de regulamentação (avaliação prescrita). Ao nível do contexto institucional, estas medidas e orientações expressas nos normativos para a avaliação vão ser lidas, interpretadas e definidas a um nível mais fino (avaliação apropriada). Por fim, o nível da relação-aluno constitui o terceiro nível da tomada de decisão, o contexto turma (avaliação concretizada) (Pinto & Santos, 2006).

Neste modelo, procura-se desenvolver a avaliação formativa entendida como meio de regulação no interior de um sistema de formação. Esse processo de regulação passa por três fases, nomeadamente, a recolha de informação relativa aos processos de aprendizagem desenvolvidos por cada aluno com a identificação dos aspetos conseguidos e das dificuldades sentidas e obstáculos que se lhe levantaram; a interpretação da informação recolhida, no sentido de compreender a situação observada, fazendo um levantamento de possíveis razões explicativas da situação; e a adaptação

das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação desenvolvida (Pinto & Santos, 2006).

O quarto modelo, mencionado por Pinto e Santos (2006), entende a avaliação como uma interação social complexa, inscrita numa dinâmica relacional com múltiplos significados, isto é, a avaliação é perspectivada a partir de novos olhares em que se destaca uma forma explícita: i) a sua natureza relacional, através da comunicação interpessoal, (ii) a sua contextualização num quadro de relações inscritas numa dinâmica de ação mais ou menos complexa, (iii) e um sistema de valores a ela associada, como em qualquer outra prática social.

Neste contexto, o processo de aprendizagem assenta fundamentalmente sobre a relação privilegiada entre os alunos e o saber, sendo que o professor desempenha um papel passivo. Este processo, influenciado pelos avanços da psicologia construtivista, reconhece que os alunos podem aceder diretamente ao saber, sem a medição forçada do professor, ou seja, os alunos são os construtores do seu próprio conhecimento (Pinto & Santos, 2006).

Tendo em consideração que os alunos são o acesso ao saber, e que ainda assim o professor não se anula, este deve fazer uso da diversidade de formas de trabalhar na sala de aula, nomeadamente o trabalho de grupo, em redor de tarefas de problemas e desenvolvimento de projetos, ou o trabalho autónomo, orientado para a sistematização de novos saberes ou para ultrapassar os pontos fracos de cada um (Pinto & Santos, 2006).

A avaliação, neste paradigma, desempenha um papel central no próprio processo de aprendizagem, em que o professor e o próprio aluno reconhecem a existência do erro e da dificuldade e partem desse reconhecimento para reconstruir a aprendizagem. Este processo deve acontecer em integração com o ato pedagógico (Pinto & Santos, 2006).

2.2. Tipos de avaliação das aprendizagens: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa

As avaliações, a que o professor procede, enquadram-se em três grandes tipos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Cada um destes

tipos tem uma função específica, que complementa as restantes, correspondendo, desta forma, a um conjunto de avaliações indispensável para o professor (Ribeiro, 1997).

2.2.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é considerada como parte da formativa, porém, pode também ser estudada como uma função separada se se considerar que a sua realização tem como missão específica determinar as características da situação inicial de um determinado processo didático que se quer colocar em prática e servir de base a decisões sobre a programação ou esboço do mesmo (Rosales, 1992).

De acordo com Ribeiro (1997), esta procura averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e de resolver situações anteriores.

Segundo Ferreira (2007), a avaliação diagnóstica, quando realizada previamente, procura determinar se o aluno possui os pré-requisitos (em termos de conhecimentos, de atitudes e de aptidões indispensáveis à aquisição de outros) necessários para iniciar uma nova aprendizagem, verificar o domínio de certos objetivos que possam levá-lo à inserção num programa mais avançado e classificar os alunos de acordo com o seu interesse, aptidões, *background*, personalidade e o seu percurso de aprendizagem em relação a uma determinada estratégia de ensino.

Segundo Ribeiro (1997), este tipo de avaliação, caso o professor se predisponha, permite também identificar ausência de pré-requisitos de ordem afetiva (falta de gosto pela disciplina, convicção de incapacidade ou de impossibilidade de recuperação) e proceder ao levantamento de condições físicas, materiais e ambientais. Quando estes aspetos são atendidos, considera-se que se atingiu um elevado nível de profissionalismo, porém, esta situação não é muito comum de ocorrer.

Para o professor, esta avaliação das aprendizagens permite obter uma “radiografia” do aluno, podendo, desta forma, constituir um ponto de partida para ajustar a sua ação, selecionar atividades e objetivos adequados às características dos alunos, de modo a criar condições para que se promovam aprendizagens significativas e relevantes (Ferreira, 2007).

2.2.2. Avaliação formativa

Segundo Abrecht (1994), a avaliação formativa, enquanto referida ao aluno, é um assunto que diz respeito, em primeiro lugar, ao próprio, sendo que é neste que se devem concentrar as atenções, o que significa que compete ao aluno, mais do que nunca, o papel principal.

Rosales (1992) refere que este tipo de avaliação projeta-se sobre o processo didático e não sobre os resultados, servindo para determinar a natureza do desenvolvimento do próprio processo e, assim, constituir o ponto de partida para decisões de aperfeiçoamento.

De acordo com Abrecht (1994), a avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos, é antes o interrogar-se sobre um processo, é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso.

Para Ribeiro (1997, p.79), este tipo de avaliação “pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.”.

Desta forma, segundo Ferreira (2007), a avaliação formativa tem como funções principais a informação dos vários intervenientes no ato educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o feedback sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e a regulação da mesma, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno.

Ferreira (2007) acrescenta que se trata de uma função pedagógica da avaliação que não visa a sanção e a punição do aluno, pois os seus erros são considerados normais no percurso de aprendizagem, devendo, por isso, ser objeto de exploração e análise.

Em concordância com o que foi mencionado, Abrecht (1994) refere que se deve ter consciência clara do que se está a fazer e também do que verdadeiramente se pretende, sendo que essa reflexão, sobre as atitudes e as aprendizagens com que são confrontados, deve ser multidirecional e incluir, quer a eficácia (“que capacidades adquiriram?”), quer

a pertinência dos objetivos (“as competências a alcançar estão de acordo [...] com as suas necessidades?”), quer a coerência do ensino proposto (“os métodos e meios utilizados são ou não adaptados?”, como é que isso funciona?), quer as dificuldades encontradas (“o que é que, eventualmente, impediu a aquisição desta ou daquela competência?”).

Este processo de reflexão, segundo Ferreira (2007), faz com que a avaliação formativa esteja relacionada com o ensino individualizado, embora no sentido de levar os alunos a adquirirem as aprendizagens necessárias.

Desta forma, a avaliação formativa das aprendizagens apresenta diversas vantagens, nomeadamente, permite a regulação do processo de aprendizagem pela adoção de medidas de recuperação ou de estratégias de ensino individualizadas, o que se converte num fator de êxito para a realização da avaliação sumativa e, assim, torna o processo de ensino-aprendizagem mais motivador para o aluno; proporciona a análise do processo didático no sentido de o melhorar e de lhe atribuir mais qualidade; permite adotar, atempadamente, medidas de intervenção face às dificuldades e aos erros dos alunos, tornando-a economicamente vantajosa para as escolas e para a administração, porque se evita a reprovação dos alunos e a repetição de mais um ano (Ferreira, 2007).

2.2.3. Avaliação sumativa

Segundo Rosales (1992), a avaliação sumativa é a mais praticada e a mais conhecida, tem lugar no fim de um determinado processo didático, verifica os resultados do mesmo e serve de base para adotar decisões de certificação, de promoção ou repetição, de seleção.

Ribeiro (1997) enuncia que este tipo de avaliação pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam o aperfeiçoamento do processo de ensino.

A avaliação sumativa, tal como o nome indica, pretende representar um sumário, uma apreciação “concentrada” de resultados obtidos numa situação educativa, sendo que esta é realizada num determinado momento, por exemplo, no final de um período letivo ou de um ano (Ministério da Educação, 2002).

Ferreira (2007) refere que esta visa medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos, sendo que estes se exprimem quantitativamente, através da atribuição de uma nota, num determinado ponto da escala de classificação adotada formalmente, ou por um termo, que expressa uma graduação em função da determinação de níveis de rendimento que serviram de base para os balanços pontuais e para o final, conduzindo à hierarquização dos alunos.

Segundo Ribeiro (1997), as vantagens da avaliação sumativa são: a) permite aferir resultados de aprendizagem, ou seja, ajustar dados recolhidos através da avaliação formativa; b) permite introduzir correções no processo de ensino, e ainda que o professor não torne a abordar as matérias testadas, fica alertado para aspetos que falharam no trajeto percorrido pelo aluno; c) o teste sumativo presta-se à classificação, ou seja, visto que se trata de uma avaliação com base nos produtos finais, resultantes do trabalho desenvolvido ao longo de um processo que a avaliação formativa enriqueceu, é pertinente classificar os resultados.

2.3. Instrumentos de avaliação das aprendizagens

Ferreira (2007) afirma que existe uma tendência consensual, por parte dos professores, para a preferência de uma avaliação centrada nas produções escritas dos alunos, pois proporcionam dados mais objetivos, fiáveis e encontram-se registados por escrito. Assim, as informações recolhidas oralmente e através da observação não são tão valorizadas.

Desta forma, não há qualquer possibilidade de progressão significativa numa perspetiva integrada de currículo e avaliação, se os testes usuais forem os instrumentos de avaliação utilizados em exclusivo ou considerados “mais importantes” (Ministério da Educação, 2002).

Perante este quadro, segundo Pinto e Santos (2006), tem havido uma chamada de atenção da necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação e a sua forma de uso.

Considerando a grande diversidade de instrumentos de avaliação existentes, serão elucidados alguns dos instrumentos de avaliação passíveis de serem utilizados em sala

de aula. A escolha dos mesmos não possui nenhum critério, nem grau de importância, sendo que todos contêm a sua função, as suas vantagens e as suas limitações.

2.3.1. Os testes

Segundo Lemos (1993), este instrumento é o mais usado na medição da aprendizagem, sendo que consiste numa lista de questões a que os alunos deverão responder. A forma das perguntas e das respostas pode variar, contudo, o modo como os itens se organizam num teste é muito importante para que se evite que a sua estrutura dificulte, de algum modo, o trabalho do aluno ou introduza fatores exteriores aos objetivos de ensino.

Ribeiro (1997) refere que os testes elaborados pelos professores devem responder a três finalidades: contribuir para uma aprendizagem mais rica, no que concerne à quantidade de aptidões adquiridas e ao grau de proficiência com que cada uma é dominada; fornecer indicadores que levem a um ensino com maior qualidade e eficácia; e proporcionar informações que possam constituir uma base para a apreciação do trabalho do aluno, para a atribuição de classificações quando tal é necessário e para a tomada de decisões relativas à passagem de ano.

De acordo com Lemos (1993), existem dois tipos de testes: os testes objetivos e os testes subjetivos. Os testes objetivos podem ser de resposta curta, exigindo uma resposta limitada a uma palavra, a uma frase ou o completar de frases, textos, diagramas, esquemas, etc; de verdadeiro/falso, exigindo uma resposta identificativa da veracidade de afirmações dadas; de combinação, exigindo que seja estabelecida uma relação entre pares de palavras, frases ou símbolos; e de escolha múltipla, que exige a seleção de uma resposta correta de entre várias opções dadas. Por sua vez, os testes subjetivos devem usar-se para medir objetivos que não sejam mais facilmente mensuráveis por itens objetivos; devem cingir-se a problemas específicos; não devem exigir respostas demasiado longas; e devem incluir indicações claras acerca do tamanho e profundidade da resposta.

2.3.2. Registos de observação

Estes instrumentos podem utilizar-se para a verificação da frequência de determinados comportamentos e qualidade dos desempenhos específicos, sendo que podem assumir duas formas: lista de verificação ou grelha de análise (Lemos, 1993).

Segundo Lemos (1993), as listas de verificação usam-se quando se trata da presença ou ausência de comportamentos, ou seja, estas servem para verificar a ocorrência ou não de comportamentos ou características importantes. Para tal, é necessário que se identifique de forma prévia os comportamentos ou as características. Por conseguinte, as grelhas de análise utilizam-se quando se pretende observar a frequência de determinados comportamentos, sendo que é necessário selecionar previamente os comportamentos cuja frequência se deseja observar.

2.3.3. Questionários de opinião

De acordo com Lemos (1993, p.34), “os questionários utilizam-se para obter informações sobre as opiniões e apreciações dos alunos, de modo a poder avaliar o nível de desenvolvimento de determinados valores e atitudes.”.

Segundo Pais e Monteiro (2002), os questionários permitem saber quais os interesses, as expectativas e também os hábitos de trabalho dos alunos, sendo que este instrumento fornece respostas escritas às questões formuladas e dá-nos a opinião dos mesmos.

Para a construção de um questionário deve ter-se em conta a definição prévia dos valores ou atitudes que se pretendem medir, a seleção de forma adequada das perguntas e a forma em que as respostas deverão ser dadas. Além destes aspetos, este instrumento não deverá ser demasiado longo para não causar desinteresse ou fadiga e as questões ou afirmações deverão ser claras e sem expressões de «duplo sentido» (Lemos, 1993).

Os itens dos questionários poderão ser de resposta curta, de escolha múltipla ou através de escalas, sendo que uma das escalas mais utilizadas é a escala de *Lickert* (Lemos, 1993).

2.4. A técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» proposta por Lopes e Silva (2012)

O livro, intitulado por *50 técnicas de avaliação formativa*, dos autores José Lopes e Helena Santos Silva, encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro e no segundo capítulo, através de questões elaboradas pelos próprios autores, são apresentados contributos teóricos sobre a avaliação enquanto conceito e sobre a avaliação formativa, tendo em conta que este é o principal assunto retratado durante todo o livro.

O objetivo pretendido, com a elaboração deste livro, é explícito nestes dois capítulos. “Tornar os professores mais capazes de fazer com que a aprendizagem seja mais significativa para todos os alunos, a partir da utilização sistemática da avaliação formativa” (Lopes & Silva, 2012, p.9) é a meta definida, independentemente do ponto de partida em que os leitores se possam encontrar.

No terceiro capítulo, é feita uma pequena introdução às técnicas de avaliação formativa, referindo como pode o professor colocar em prática este tipo de avaliação de forma contínua durante o processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, enumera as técnicas de avaliação formativa propostas, mencionando as suas possíveis finalidades. No quarto e último capítulo, são expostas as cinquenta técnicas, descritas, incluindo instruções claras para a sua utilização e diversas sugestões que contemplam outras formas de utilização.

Desta forma, a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» é iniciada através de uma pequena contextualização, sendo que Lopes e Silva (2012, p.49) referem que os professores eficazes “pretendem saber com certeza se os seus alunos adquiriram os objetivos da aula/unidade de ensino e os conhecimentos recém-ensinados” e que estes também querem “ser capazes de, com certeza, observar e medir o quão bem cada aluno compreende os novos conceitos e quais deles precisam de voltar a ensinar” (Lopes & Silva, 2012, p.49).

Lopes e Silva (2012) começam por descrever ambos os bilhetes, considerando o «Bilhete à entrada» como uma resposta de um aluno a uma opinião, crença ou pergunta a que o professor pede para responder, relacionada com a matéria que vai ser retratada a seguir. Por sua vez, o «Bilhete à saída» corresponde à resposta de um aluno a uma opinião, crença ou pergunta que o professor coloca, relacionada com o conteúdo ensinado naquele dia.

No que concerne às suas finalidades, Lopes e Silva (2012) referem que estes podem ser usados para recolher informações sobre a forma como os alunos compreendem os conceitos e os seus sistemas de crenças, sendo que o «bilhete à entrada» possibilita a verificação da compreensão que é usada antes do conteúdo ser abordado e, o «Bilhete à saída» é utilizado para a verificação da compreensão após os alunos terem tido a oportunidade de aprender conceitos ligados ao conteúdo.

Em relação ao ensino, o «Bilhete à entrada» informa os professores sobre os conhecimentos prévios dos alunos e sobre os seus níveis atuais de compreensão. Por conseguinte, o «Bilhete à saída» permite, aos professores, realizar uma rápida avaliação, a fim de que estes possam saber com um melhor conhecimento o que foi aprendido pelos alunos. Esta compreensão promove a obtenção de informações fundamentais – *feedback*, para diferenciar e personalizar o ensino (Lopes & Silva, 2012).

Em relação à aprendizagem, a partir da partilha e discussão das respostas atribuídas, o «Bilhete à entrada» ajuda os alunos a consciencializarem-se dos seus conhecimentos prévios, contribuindo assim para despertar o interesse para as aprendizagens a realizar, bem como para perceberem melhor o percurso de aprendizagem que têm de fazer para atingirem os objetivos estabelecidos. O «Bilhete à saída» ajuda à consciencialização por parte dos alunos em relação aos pontos fracos e fortes da sua aprendizagem, incentivando deste modo a autoavaliação (Lopes & Silva, 2012).

Por último, Lopes e Silva (2012) sugerem outras formas de utilização da técnica retratada. Esta pode ser usada para que os alunos registem uma pergunta que querem colocar ao professor ou até mesmo à turma, sendo que esta estratégia, quando aplicada a assuntos de grande visibilidade nos meios de comunicação, poderá transmitir mensagens poderosas.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

Este ensaio investigativo pretende, de acordo com a questão de partida e com os objetivos definidos, observar e verificar em que medida a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» contribui para a avaliação das aprendizagens em sala de aula. Por conseguinte, a metodologia qualitativa demonstra ser a mais adequada. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a metodologia qualitativa define-se a partir de cinco características próprias: a) a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; b) apresenta um cariz descritivo, através de palavras ou imagens e não de números; c) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, visto que os dados recolhidos não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; e) e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Deste modo, o ensaio investigativo corresponde a um estudo de caso, sendo que este “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988 citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.89). Assim sendo, Merriam (1988, citado por Carmo & Ferreira, 1998), refere que um estudo de caso qualitativo é particular, porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; é descritivo, porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; é indutivo, porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; e é holístico, porque tem em conta a realidade na sua globalidade.

3.1. Amostra

Os participantes, que constituem a amostra deste estudo, são 17 alunos do 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade, de uma escola pertencente ao distrito de Leiria.

3.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Tendo em conta que o ensaio investigativo incidiu na implementação da técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» optou-se por se recolher os dados através do

inquérito por questionário, visto que consiste em colocar, a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativamente à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou a qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (Quivy & Campenhoudt, 1998). Para além desta técnica, a observação direta participante também constituiu uma técnica de recolha de dados importante neste estudo, na medida em que se pretende, com o decorrer da implementação da técnica de avaliação formativa «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída», captar os comportamentos dos atores no momento em que eles se produzem (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Segundo Carmo e Ferreira (1998), a elaboração de um inquérito por questionário carece de certos cuidados. Na conceção do questionário, ou seja, na elaboração do «Bilhete à entrada» e do «Bilhete à saída», atendeu-se sobretudo às características dos participantes, ao número de perguntas passíveis de serem colocadas, ao tipo de perguntas, à pertinência relativamente à experiência dos inquiridos e à abrangência de todos os pontos a questionar.

Partindo dos pontos enunciados por Carmo e Ferreira (1998) e também das questões sugeridas pelos autores Lopes e Silva (2012), o «Bilhete à entrada» continha unicamente uma afirmação para os inquiridos completarem: *Uma ou mais coisas que sei sobre...*, seguida de uma interrogação elaborada com base no conteúdo que seria abordado. Por sua vez, o «Bilhete à saída» continha duas afirmações: *Três coisas que aprendi hoje...* e *Eu não compreendi...* para os alunos poderem também completar.

3.3. Instrumentos e técnicas de análise de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados consiste no processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais, possibilitando assim apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Desta forma, a análise de conteúdo surgiu como a técnica mais adequada para a análise de dados, neste caso, para a análise dos documentos que constituem a técnica de avaliação formativa «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída». Segundo Berelson (1968,

citado por Carmo & Ferreira, 1998), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação.

CAPÍTULO 4. DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

O processo de investigação iniciou-se nas duas primeiras semanas destinadas à observação para a obtenção de dados que, posteriormente, compuseram as caracterizações do grupo de alunos, da instituição e do meio envolvente. Nestas duas primeiras semanas de observação procurou-se compreender o contexto e o grupo de alunos sobre o qual o estudo incidiu para que pudesse definir a técnica de avaliação formativa mais adequada.

Entre diversas técnicas de avaliação formativa apresentadas pelos autores Lopes e Silva (2012), a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída», pela sua funcionalidade, demonstrou ser a mais adequada ao grupo de alunos, pois não se anteviam dificuldades na sua utilização.

De seguida, considerando que a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» valoriza os sistemas de crenças dos alunos para que se relacionem com as novas aprendizagens adquiridas, optou-se por implementá-la nas aulas de Estudo do Meio. De acordo com o documento *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*, as temáticas abordadas em Estudo do Meio, no 3.º ano de escolaridade, estavam relacionadas com as funções vitais do corpo (Bloco 1 - À descoberta de si mesmo) e também associadas aos costumes e tradições locais (Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições), sendo imprescindível criar um instrumento de avaliação das aprendizagens eficaz e eficiente.

A presente investigação foi desenvolvida no 1.º Período escolar, durante aproximadamente um mês, com a implementação da técnica de avaliação formativa nas minhas semanas de intervenção em contexto de Prática Pedagógica no 1.º Ciclo. Desta forma, foram definidas três sequências didáticas distintas, em que cada uma delas era estruturada em três momentos: o momento de aplicação de «O meu bilhete à entrada de hoje» (Figura n.º 1), o momento de realização das atividades planificadas e o momento de aplicação de «O meu bilhete à saída de hoje» (Figura n.º 2).

<i>© meu bilhete de entrada de hoje</i>	
Nome: _____	Data: _____
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma ou mais coisas que sei sobre _____: 	

Figura n.º 1 – Representação do «Bilhete à entrada».

<i>© meu bilhete de saída de hoje</i>	
Nome: _____	Data: _____
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Três coisas que aprendi hoje... 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu não compreendi... 	

Figura n.º 2 – Representação do «Bilhete à saída».

4.1. Sequência didática n.º 1 – Costumes e Tradições de Leiria

A primeira sequência didática foi desenvolvida no dia 20 de outubro de 2015, durante uma hora. O conteúdo programático abordado nesse dia foi *O passado do meio local*, presente no “Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições”.

4.1.1. «Bilhete à entrada»

Inicialmente procedi a uma explicação sobre a técnica de avaliação formativa que se implementaria em sala de aula, salientando a importância da veracidade na elaboração de ambos os bilhetes. Em seguida, referi que o «Bilhete à entrada» seria escrito de acordo com o que eles sabiam acerca do assunto a ser definido por mim. Para além disso, estipulei o período de tempo que os alunos teriam para responder e, de seguida,

apresentei, escrevendo no quadro, o assunto sobre o qual queria que os alunos escrevessem: Costumes e tradições de Leiria.

Antes de os alunos procederem à realização do «Bilhete à entrada», necessitei de explicar, através de uma breve definição, em que consistiam as palavras “costumes” e “tradições”, visto que os alunos apresentavam algumas dúvidas em relação aos seus significados.

Do procedimento da implementação do «Bilhete à entrada» resultaram dados que se enquadram nas categorias *gastronomia*, *lugares*, *acontecimentos*, *natureza*, *vestuário*, *objetos*, *serviços* e *desportos* (Tabela n.º 1). Um dos participantes, por incapacidade de expressar a sua opinião, não respondeu ao questionário, não existindo, na tabela seguinte, unidades de registo pertencentes ao aluno 16.

Categorias	Unidades de registo
Gastronomia	<p>“<i>pastei</i> (pastéis) <i>de nata</i>, <i>filoses</i> (filhós)” (Aluno 2)</p> <p>“<i>café da avó</i>” (Aluno 2)</p> <p>“<i>alface</i>” (Aluno 1)</p> <p>“<i>peixe</i>” (Aluno 1)</p> <p>“<i>algumas comidas que ainda são muito famosas e boas.</i>” (Aluno 3)</p> <p>“<i>Pizzas</i>” (Aluno 4)</p> <p>“<i>pasteis de Nata</i>” (Aluno 4)</p> <p>“<i>Pastel de nata; bolo; pão</i>” (Aluno 5)</p> <p>“<i>croassans</i> (croissants) <i>de morango</i>” (Aluno 5)</p> <p>“<i>Um pastel de nata</i>” (Aluno 6)</p> <p>“<i>os paisteis</i> (pastéis) <i>de nata</i>” (Aluno 7)</p> <p>“<i>Pastel de nata</i>” (Aluno 8)</p> <p>“<i>pasteles</i> (pastéis) <i>de natas</i> (nata), <i>bacalhau de</i> (com) <i>nata</i> (natas).” (Aluno 9)</p> <p>“<i>Pasteis</i> (Pastéis) <i>de nata</i>” (Aluno 10)</p> <p>“<i>pão</i>” (Aluno 10)</p> <p>“<i>O azeite, o arroz.</i>” (Aluno 11)</p> <p>“<i>vinho</i>” (Aluno 12)</p> <p>“<i>pão</i>” (Aluno 12)</p> <p>“<i>fruta</i>” (Aluno 12)</p> <p>“<i>Pastel de nata</i>” (Aluno 13)</p> <p>“<i>O pastel de nata</i>” (Aluno 14)</p> <p>“<i>a farinha</i>” (Aluno 14)</p>

	<p>“o pão, maça” (Aluno 14)</p> <p>“o peixe” (Aluno 14)</p> <p>“leite carne” (Aluno 14)</p> <p>“Pasteis (Pastéis) de nata” (Aluno 15)</p>
Lugares	<p>“pavilhões (pavilhões)” (Aluno 2)</p> <p>“castelo de Leiria” (Aluno 2)</p> <p>“casas” (Aluno 2)</p> <p>“museus” (Aluno 2)</p> <p>“castelo de Leiria” (Aluno 6)</p> <p>“castelos, fontes, campos, cafés, parques infantis e prédios (prédios)” (Aluno 8)</p> <p>“escola” (Aluno 12)</p> <p>“teatro” (Aluno 12)</p> <p>“países” (Aluno 12)</p> <p>“Parque do avião, jardim” (Aluno 17)</p>
Acontecimentos	<p>“Feira de maio, anos oitenta” (Aluno 2)</p> <p>“festa da barosa, festa da gandra (Gândara), festas das oferendas, aulas, missa, bailes” (Aluno 2)</p> <p>“12 meses” (Aluno 2)</p> <p>“anos setenta” (Aluno 2)</p> <p>“primavera, outono, inverno, verão” (Aluno 2)</p> <p>“cursos (cursos), estagiárias, alunas” (Aluno 2)</p> <p>“A Festa da Barosa, a feira de maio” (Aluno 7)</p> <p>“filmes” (Aluno 12)</p> <p>“o carnaval” (Aluno 14)</p> <p>“o dia do bolinho o dia mundial da alimentação” (Aluno 14)</p> <p>“o dia de gamões (camões)” (Aluno 14)</p> <p>“Dia do pai, Dia da mãe, dia da criança, dia da alimentação, 25 de abril, feira de maio” (Aluno 15)</p>
Natureza	<p>“pexes (peixes)” (Aluno 2)</p> <p>“pessoas” (Aluno 2)</p> <p>“árvores” (Aluno 2)</p> <p>“terra” (Aluno 1)</p> <p>“árvores, relva, volhas (folhas)” (Aluno 1)</p> <p>“pessoas” (Aluno 1)</p> <p>“rio lis” (Aluno 4)</p> <p>“água, rios” (Aluno 10)</p> <p>“pessoas” (Aluno 10)</p> <p>“água” (Aluno 12)</p> <p>“a água” (Aluno 14)</p>
Vestuário	<p>“saias” (Aluno 2)</p>

	<i>“chapéus”</i> (Aluno 12) <i>“calças”</i> (Aluno 12) <i>“acessórios para o cabelo”</i> (Aluno 12) <i>“um trajes (traje)”</i> (Aluno 13) <i>“o rio lis o rio lena”</i> (Aluno 14)
Objetos	<i>“carros, carrinhas, livros”</i> (Aluno 2) <i>“réguas, carros”</i> (Aluno 5) <i>“carros”</i> (Aluno 10) <i>“cadeiras, óculos, ouro”</i> (Aluno 12) <i>“dinheiro”</i> (Aluno 12)
Serviços	<i>“Bombeiros, JNR, PSP”</i> (Aluno 4)
Desportos	<i>“futebol (futebol)”</i> (Aluno 1) <i>“O futebol porque jogava-se antigamente e agora também se joga ainda”</i> (Aluno 3) <i>“futebol, reibi (rugby), voleivol (voleibol)”</i> (Aluno 4) <i>“ciclismo”</i> (Aluno 4) <i>“a pesca”</i> (Aluno 7) <i>“futebol”</i> (Aluno 13) <i>“futebol”</i> (Aluno 15)
	Total: 78 unidades de registo

Tabela n.º 1 – Unidades de registo do «Bilhete à entrada» da sequência didática n.º 1.

4.1.2. Experiências de aprendizagem

Após a elaboração e a entrega do «Bilhete à entrada» por parte de todos os alunos, observei os dados obtidos através das respostas dadas, a fim de adequar as atividades e as explicações que seriam dadas ao longo daquela aula. Posteriormente, realizaram-se as atividades planeadas para a abordagem ao conteúdo programático a desenvolver, tal como se pode verificar no seguinte quadro (Quadro n.º 1).

Descritores de Desempenho	Descrição das atividades
Conhecer costumes e tradições locais: trajes,	Em diálogo, tentou-se perceber quais são os trajes típicos da região, qual a sua gastronomia e o tipo de artesanato que se produz. À medida que os alunos foram falando, a professora introduziu, através de imagens e de objetos reais (traje típico, rodilhas de Leiria), alguns exemplos sobre os aspetos enunciados acima. Por fim,

gastronomia, artesanato;	estes símbolos tradicionais foram afixados (com a sua respetiva legenda), pelos alunos, na representação do distrito de Leiria que a professora levou para a sala de aula.
-----------------------------	--

Quadro n.º 1 – Descrição das experiências de aprendizagem da sequência didática n.º 1.

4.1.3. «Bilhete à saída»

Terminada a abordagem ao conteúdo programático, apresentei o «Bilhete à saída» aos alunos, mencionando que este seria escrito de acordo com as aprendizagens que cada um construiu, sem consultar as informações que foram afixadas na representação do distrito de Leiria. Referenciei também que a última questão tinha como objetivo transmitirem-me as dificuldades e as incompreensões que ainda pudessem ter em relação ao que foi abordado, de modo a poder, na próxima aula de Estudo do Meio, esclarecê-los sobre as suas dúvidas.

Do procedimento da implementação do «Bilhete à saída» resultaram dados que se enquadram nas categorias *gastronomia*, *vestuário*, *artesanato*, *lugares*, *atividades* e *natureza* (Tabela n.º 2). Estas unidades de registo são resultantes da primeira afirmação realizada.

Categorias	Unidades de registo
Gastronomia	“ <i>Candidado (Canudos) de Leiria</i> ” (Aluno 1)
	“ <i>brisa do lis e canudos de Leiria</i> ” (Aluno 2)
	“ <i>As brisas do lis</i> ” (Aluno 3)
	“ <i>a morsela (morcela) de arroz</i> ” (Aluno 3)
	“ <i>Brisas de (do) Leiria (Lis) canudos de Leiria</i> ” (Aluno 4)
	“ <i>canudos de Leiria, chourissela (morcela)</i> ” (Aluno 5)
	“ <i>Morcela de arroz</i> ” (Aluno 6)
	“ <i>a morcela</i> ” (Aluno 7)
	“ <i>as brisas do Lis, a morcela de arroz</i> ” (Aluno 8)
	“ <i>Canodo (Canudos) de Leiria, bolinhos de pinhão e jorisa (morcela)</i> ” (Aluno 9)
	“ <i>Canudos do (de) Liz (Leiria), morcela de arroz</i> ” (Aluno 10)
	“ <i>Brizas (Brisas) do Lis</i> ” (Aluno 11)
	“ <i>Brisas do Lis, canudos</i> ” (Aluno 12)
“ <i>Canodos (Canudos) de Leiria</i> ” (Aluno 13)	
“ <i>mortandela (morcela) de arroz</i> ” (Aluno 13)	

	<p>“<i>bolo (Canudos do lis)</i>” (Aluno 14)</p> <p>“<i>Morçela (Morcela), Canodos (Canudos) do lis (Leiria), brisas do lis.</i>” (Aluno 15)</p> <p>“<i>os canodo (canudos) de leiria</i>” (Aluno 17)</p> <p>“<i>choricas (morcelas) de arros (arroz)</i>” (Aluno 17)</p>
Vestuário	<p>“<i>Rodilha</i>” (Aluno 2)</p> <p>“<i>Vestido dos nazarenos</i>” (Aluno 5)</p> <p>“<i>o traje (traje)</i>” (Aluno 7)</p> <p>“<i>rola (rodilha)</i>” (Aluno 10)</p> <p>“<i>Eu hoje aprendim (aprendi) as coisas tridicionais (tradicionais) e as coisas não tradicionais e os fatos.</i>” (Aluno 16)</p> <p>“<i>o (a) ronos (rodilha)</i>” (Aluno 17)</p>
Artesanato	<p>“<i>Barro</i>” (Aluno 1)</p> <p>“<i>o barro</i>” (Aluno 3)</p> <p>“<i>oleiro (oleiro) para fazer o barro</i>” (Aluno 5)</p> <p>“<i>barro</i>” (Aluno 13)</p>
Lugares	<p>“<i>Distrito de Leiria</i>” (Aluno 1)</p> <p>“<i>Bajoca (Bajouca)</i>” (Aluno 6)</p> <p>“<i>Beijocas (Bajouca)</i>” (Aluno 11)</p>
Atividades	<p>“<i>Rancho</i>” (Aluno 4)</p> <p>“<i>rancho</i>” (Aluno 7)</p> <p>“<i>o ranxo (rancho)</i>” (Aluno 8)</p> <p>“<i>Rancho</i>” (Aluno 11)</p> <p>“<i>rancho</i>” (Aluno 12)</p> <p>“<i>rancho</i>” (Aluno 13)</p>
Natureza	<p>“<i>rio lena e rio liz (lis)</i>” (Aluno 6)</p> <p>“<i>o rio lena e o rio lis</i>” (Aluno 14)</p>
	Total: 40 unidades de registo

Tabela n.º 2 – Unidades de registo do «Bilhete à saída» da sequência didática n.º 2.

À questão “Eu não compreendi...”:

- 10 alunos responderam que compreenderam “tudo”;
- 1 aluno respondeu que não compreendeu o que eram as “brisas do lis”;
- 2 alunos responderam que não compreenderam o que eram os “canudos de Leiria”;
- 2 alunos responderam que não compreenderam o que eram os “trajes típicos”;
- 2 alunos responderam que não compreenderam o que eram os “bolinhos de pinhão”;

- 1 aluno respondeu que não compreendeu “alguns nomes”.

4.2. Sequência didática n.º 2 – O que acontece quando ingerimos um alimento?

A segunda sequência didática foi realizada no dia 3 de novembro de 2015, durante um hora e trinta minutos. O conteúdo programático abordado nesse dia foi *O seu corpo*, presente no “Bloco 1 – À descoberta de si mesmo”.

4.2.1. «Bilhete à entrada»

Inicialmente foram lembrados os procedimentos a realizar para a elaboração do «Bilhete à entrada» e, de seguida, apresentei, escrevendo no quadro, a questão que queria que fosse respondida pelos alunos: O que acontece quando ingerimos um alimento?

Do procedimento da implementação do «Bilhete à entrada» resultaram dados que se enquadram nas categorias *identificação de fenómenos*, *identificação de funções vitais*, *identificação de hábitos alimentares* e *identificação de hábitos de higiene* (Tabela n.º 3).

Um dos participantes – o Aluno 14 – não se encontra enquadrado na presente categorização, pois referiu que não sabia o que acontece aos alimentos quando ingeridos.

Categorias	Unidades de registo
Identificação de fenómenos	<p>“Acontece que temos de fazer a digestão ou seja que é rodar os alimentos que comemos e vai para o nosso organismo.” (Aluno 2)</p> <p>“A comida passa pelo corpo e vai até à barriga e fica lá e depois vamos fazer coco (cocó) e sai.” (Aluno 4)</p> <p>“O alimento passa pelo o nosso corpo e depois quando chega a um serto (certo) sitio desfache (desfaz-se).” (Aluno 5)</p> <p>“Passa pelo nosso corpo todo e sai pelo cocó como por exemplo pelas tripas.” (Aluno 7)</p> <p>“Acontece que vai para o estomago (estômago) com a digestão feita e tudo o que não percizamos (precisamos) para um bom corpo sai pelas nenecidades (necessidades).” (Aluno 8)</p>

	<p>“Eu sei que fica na minha barriga durante um pequinho (bocadinho) e depois transforma-se em coco (cocó).” (Aluno 10)</p> <p>“Mastigamos e depois vai para dentro da nossa barriga e ficamos alimentados.” (Aluno 11)</p> <p>“Acontece que nós ficamos com a digestão a fazer” (Aluno 13)</p> <p>“O alimento passa por um corpo e vai ter à barriga.” (Aluno 15)</p> <p>“Vai para o nosso estomago (estômago)” (Aluno 16)</p>
Identificação de funções vitais	<p>“Quando ingerimos um alimento podemos crescer” (Aluno 1)</p> <p>“Fico mais forte e mais inteligente.” (Aluno 3)</p> <p>“Quando ingerimos um alimento ficamos mais fortes” (Aluno 6)</p> <p>“Fico saldavei (saudável) e fico com mais forte (força).” (Aluno 9)</p>
Identificação de hábitos alimentares	<p>“Quando ingerimos um alimento saudável como couves ficamos com mais saúde e quando comemos um alimento não saudável como doces ficamos com pouca energia.” (Aluno 12)</p>
Identificação de hábitos de higiene	<p>“O que ingerimos do alimento, temos de lavar os dentes.” (Aluno 17)</p>
	Total: 16 unidades de registo

Tabela n.º 3 – Unidades de registo do «Bilhete à entrada» da sequência didática n.º 2.

4.2.2. Experiências de aprendizagem

Após a elaboração e a entrega do «Bilhete à entrada» por parte de todos, observei os dados obtidos através das respostas dadas para relacionar as explicações, que seriam dadas ao longo daquela aula, com os conhecimentos prévios dos alunos. Posteriormente, realizaram-se as atividades planeadas para a abordagem ao conteúdo programático a desenvolver, tal como se pode verificar no seguinte quadro (Quadro n.º 2).

Descritores de Desempenho	Descrição das atividades
<p>Conhecer a função vital digestiva;</p> <p>Conhecer alguns órgãos do aparelho digestivo (boca,</p>	<p>A professora representou o personagem de cientista para que se desenvolvesse a abordagem ao Sistema Digestivo de forma mais motivadora. Começou por afixar, no quadro, a representação da figura humana através de uma linha de contorno, desenhada em papel de cenário. De seguida, os alunos responderam a uma questão de partida – O que</p>

estômago, esófago, fígado, pâncreas, intestino grosso, intestino delgado, reto e ânus) e localizar esses órgãos em representações do corpo humano.	acontece aos alimentos que ingerimos? – tendo assim início a abordagem ao sistema digestivo. À medida que a professora foi explicando, os alunos observaram representações dos órgãos humanos essenciais no processo digestivo e perceberam quais as suas devidas posições no corpo. Ao longo da explicação houve a introdução de palavras-chave, que foram colocadas no quadro e esclarecidas (ex.: Quilo, quimo). No fim da explicação, foi pedido aos alunos, de forma aleatória, que fizessem a correspondência das representações dos órgãos, afixando estes elementos na representação do corpo humano.
--	---

Quadro n.º 2 – Descrição das experiências de aprendizagem da sequência didática n.º 2.

4.2.3. «Bilhete à saída»

No final das experiências de aprendizagem, distribuí o «Bilhete à saída» aos alunos, lembrando que deveriam responder de acordo com as aprendizagens construídas, sem consultar as informações que foram afixadas na representação da figura humana. Salientei, uma vez mais, que a última questão tinha como objetivo transmitir-me as dificuldades e as incompreensões que ainda pudessem ter em relação ao que foi abordado, de modo a poder, na aula seguinte de Estudo do Meio, esclarecer os alunos sobre as suas dúvidas.

Do procedimento da implementação do «Bilhete à saída» resultaram dados que se enquadram nas categorias *identificação de fenómenos* e *identificação de órgãos do corpo humano* (Tabela n.º 4). Estas unidades de registo são resultantes da primeira afirmação realizada.

Categories	Unidades de registo
Identificação de fenómenos	<p>“Quando nós comemos alguma coisa a saliva poem (põe) as coisas mais moles e vai pelo ensofago (esófago) e chega ao estomago (estômago)” (Aluno 4)</p> <p>“Aprendi que a comida quando passa pela garganta chama-se bolo alimentar, que o figado (fígado) e o pâncrias (pâncreas) dentam (deitam) líquidos (líquidos).” (Aluno 8)</p> <p>“aprendi que o fígado e o pâncreas absorvem líquidos quando começamos a comer.” (Aluno 12)</p>
Identificação de órgãos do corpo	<p>“A Boca, indestino (intestino) grosso e indestino (intestino) delgado.” (Aluno 1)</p> <p>“O Âgulos (Ânus), Boca e Figado (Fígado).” (Aluno 2)</p>

humano	<p>“<i>boca, fezes e figado (fígado).</i>” (Aluno 3)</p> <p>“<i>boca; figado (fígado); istomago (intestino) grosso; istomago (intestino) delgado; suco ingaste (gástrico); farise (faringe) falgado (fígado).</i>” (Aluno 5)</p> <p>“<i>Aprendi o corpo humano (humano), o indestino (intestino) delgado e o indestino (intestino) grosso.</i>” (Aluno 6)</p> <p>“<i>Aprendi o intestino grosso e o delgado e a faringe.</i>” (Aluno 7)</p> <p>“<i>Aprendi que à (há) o Figo (fígado), estomago (estômago) e o Bolo alimentar.</i>” (Aluno 9)</p> <p>“<i>Ânus Figado (fígado) boca.</i>” (Aluno 10)</p> <p>“<i>Boca, Figado (fígado) e anus (ânus).</i>” (Aluno 11)</p> <p>“<i>Boca, figado (fígado) e faringe.</i>” (Aluno 13)</p> <p>“<i>O esofaco (esófago), estomago (estômago) e a farinje (faringe)</i>” (Aluno 14)</p> <p>“<i>Boca, Figado (Fígado), Ânos (Ânus).</i>” (Aluno 15)</p> <p>“<i>aprendi o fígado (fígado) e as paredes e outras coisas</i>” (Aluno 16)</p> <p>“<i>femos, Anos (Ânus), fiu (intestino) delgado.</i>” (Aluno 17)</p>
	Total: 17 unidades de registo

Tabela n.º 4 - Unidades de registo do «Bilhete à saída» da sequência didática n.º 2.

À questão “Eu não compreendi...”:

- 10 alunos responderam que compreenderam “tudo”;
- 1 aluno respondeu que compreendeu “quase nada”;
- 1 aluno não completou a resposta;
- 1 aluno respondeu que não compreendeu o que eram “os gases”;
- 1 aluno respondeu que não compreendeu o que eram “o esófago, o intestino delgado e as bactérias”;
- 2 alunos responderam que não compreenderam o que era “o reto”;
- 1 aluno respondeu que não compreendeu o que eram “o estômago e os dedos (vilosidades)”.

4.3. Sequência didática n.º 3 – O que acontece ao ar que respiramos?

A terceira sequência didática foi realizada no dia 17 de novembro de 2015, durante uma hora e trinta minutos. O conteúdo programático abordado nesse dia foi *O seu corpo*, presente no “Bloco 1 – À descoberta de si mesmo”.

4.3.1. «Bilhete à entrada»

No início da aula, os alunos realizaram o «Bilhete à entrada», respondendo à questão, escrita no quadro, “O que acontece ao ar que respiramos?”.

Do procedimento da implementação do «Bilhete à entrada» resultaram dados que se enquadram nas categorias *identificação de fenómenos* e *identificação de funções vitais* (Tabela n.º 5).

Um dos participantes – o Aluno 14 – não se encontra nas unidades de registo que se seguem, tendo respondido à questão, escrevendo apenas “nada”.

Categorias	Unidades de registo
Identificação de fenómenos	<p>“Vai para dentro de nós.” (Aluno 1)</p> <p>“Sei que respiramos pelo esse ar. Sei que o ar vem dos pulmões (pulmões).” (Aluno 2)</p> <p>“O ar vai para os pulmões (pulmões), entra e sai antes disso passa pelo corpo todo.” (Aluno 4)</p> <p>“O que acontece é que o ar transformasse (transforma-se) em dióxido de carbono (dióxido de carbono).” (Aluno 5)</p> <p>“Vai para o nosso nariz, e sai, e vai para o narizes (nariz) das outras pessoas.” (Aluno 7)</p> <p>“O ar que respiramos vem das plantas e vai pelo nariz passa pelos pulmões (pulmões) e sai pelo nariz e pela boca. Mas algum fica nos pulmões (pulmões) para circular com o sangue.” (Aluno 8)</p> <p>“Eu acho que o ar circula (circula) pelo os pulmões (pulmões).” (Aluno 9)</p> <p>“O ar faz um caminho que passa pelo coração e depois vai até aos pulmões.” (Aluno 10)</p> <p>“Vai para fora e volta a entrar para a barriga.” (Aluno 11)</p> <p>“Entra para nós e o pulmão e o nariz recebem esse ar e ficamos com mais saúde. E mais saudáveis.” (Aluno 12)</p> <p>“Passa pelos pulmões (pulmões) e fica lá o ar que é bom e o que é mau sai”</p>

	(Aluno 13) “O ar entra para o nosso corpo e vai para os pulmões.” (Aluno 15) “O que acontece é que vai para o coração” (Aluno 16) “A gente repira (respira) ar e as plata (plantas) respira (respiram) orio de carrbon (dióxido de carbono)” (Aluno 17)
Identificação de funções vitais	“O ar entra pelo o nariz e sai pela boca para conseguirmos viver” (Aluno 3) “consequimos vives (viver) quando respiramos” (Aluno 6)
	Total: 16 unidades de registo

Tabela n.º 5 – Unidades de registo do «Bilhete à entrada» da sequência didática n.º 3.

4.3.2. Experiências de aprendizagem

Procedida a elaboração e a entrega do «Bilhete à entrada» por parte de todos os alunos, pude observar as respostas recolhidas, a fim de adequar as atividades e as explicações que seriam dadas ao longo daquela aula. Em seguida, realizaram-se as experiências de aprendizagem para a abordagem ao conteúdo programático a desenvolver, tal como se pode verificar no seguinte quadro (Quadro n.º 3).

Descritores de Desempenho	Descrição das atividades
Conhecer a função vital respiratória; Conhecer alguns órgãos do aparelho respiratório e localizar esses órgãos em representações do corpo humano.	A aula iniciou-se com uma questão de partida - O que acontece ao ar que respiramos?. De seguida, a professora representou o personagem «cientista Sara» e afixou no quadro uma representação de um corpo humano (da cabeça até ao abdómen). Os alunos dialogaram entre eles e com a professora sobre o que escreveram no «bilhete à entrada» e, posteriormente, partindo do que estes sabem, foi explicado o processo de respiração. Para auxiliar a explicação das fases da respiração, foram afixados, pela professora e posteriormente pelos alunos, na representação do corpo humano, os órgãos vitais para o bom funcionamento respiratório. No fim da exploração do processo respiratório, os alunos observaram um <i>raio-x</i> realizado aos pulmões e foi medida, a três alunos escolhidos aleatoriamente, a expansão dos pulmões nas duas fases da respiração (inspiração e expiração), para que os alunos vissem as diferenças.

Quadro n.º 3 – Descrição das experiências de aprendizagem da sequência didática n.º 3.

4.3.3. «Bilhete à saída»

No final da aula, distribuí o «Bilhete à saída» aos alunos, sendo que este deveria ser respondido sem possibilidade de consultar os esquemas realizados no quadro. Referi, novamente, que a última afirmação que consta do bilhete me permitiria atender às dificuldades de cada um, com o intuito de tentar que fossem colmatadas.

Do procedimento da implementação do «Bilhete à saída» resultaram dados que se enquadram nas categorias *identificação de fenómenos* e *identificação de órgãos do corpo humano* (Tabela n.º 6). Estas unidades de registo são resultantes da primeira afirmação realizada.

Categories	Unidades de registo
Identificação de fenómenos	<p>“O ar vai para as fossas nasais passa pelo faringe e laringe vai dar à traqueia chega aos bronquios (brônquios) e os (aos) bronquilos (bronquíolos) vão aos alveolos (alvéolos) e ai (aí) o sangue volta para tras (trás) mas sai pela boca.” (Aluno 4)</p>
Identificação de órgãos do corpo humano	<p>“Laringe, traqueia e a faringe.” (Aluno 1)</p> <p>“Que é a faringe. Que é a laringe. Que é a traqueia.” (Aluno 2)</p> <p>“laringe, Taringe (Faringe) e tranqueia (traqueia).” (Aluno 3)</p> <p>“Fossas Nassais (Nasais); Faringe; laringe; brônqios (brônquios); brônquíolos (bronquíolos).” (Aluno 5)</p> <p>“Os brônquios, Faringe e Larige (Laringe).” (Aluno 6)</p> <p>“A faringe a larangine (laringe) e as fossas nasais.” (Aluno 7)</p> <p>“O osixenio (oxigénio), vai pelas fosas narisais (nasais), farige (faringe), larige (laringe), tranqueia (traqueia)” (Aluno 8)</p> <p>“Eu apredi (aprendi) os Brônquíolos (Bronquíolos), Brônquios e a traqueia (traqueia).” (Aluno 9)</p> <p>“Larinjé (Laringe) Farinjé (Faringe) Tranqueia (Traqueia).” (Aluno 10)</p> <p>“Faringe, Larige (Laringe) e Traqueia.” (Aluno 11)</p> <p>“Faringe, Laringe, Traqueia.” (Aluno 12)</p> <p>“Fossas nasais, Laringe e Faringe” (Aluno 13)</p> <p>“Laringe, Farinje (Faringe) e Traqueia (Traqueia).” (Aluno 14)</p> <p>“Laringe, Taringe (Faringe), Traqueia.” (Aluno 15)</p> <p>“fossas nasais, faringe, laringe” (Aluno 16)</p> <p>“hoje apredio (aprendi) as fossas anais (nasais), bronquios (brônquios), laragite (Laringe).” (Aluno 17)</p>

Tabela n.º 6 – Unidades de registo do «Bilhete à saída» da sequência didática n.º 3.

À questão “Eu não compreendi...”:

- 10 alunos responderam que compreenderam “tudo”;
- 1 aluno respondeu “eu não sei o resto”;
- 1 aluno respondeu que compreendeu “quase tudo”;
- 2 alunos responderam que não compreenderam o que eram “os alvéolos”;
- 1 aluno respondeu que não compreendeu o que era “um pulmão de um fumador”;
- 1 aluno respondeu que não compreendeu o que eram “as costelas”;
- 1 aluno respondeu que não compreendeu o que era “o diafragma”.

CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5.1. Discussão sobre os resultados da sequência didática n.º 1 – Costumes e Tradições de Leiria

Observando os dados recolhidos e comparando os resultados do «Bilhete à entrada» com os resultados do «Bilhete à saída», verificou-se que os alunos integraram novos conhecimentos nos saberes já construídos, sendo que essa integração derivou das experiências de aprendizagem realizadas.

Os resultados do «Bilhete à entrada» evidenciaram os sistemas de crenças dos alunos e, por isso, demonstraram algumas fragilidades no que concerne aos conhecimentos prévios dos mesmos. Embora algumas respostas contenham elementos e pensamentos relacionados com o assunto a abordar, em alguns casos, os alunos revelaram pouco conhecimento acerca dos costumes e tradições de Leiria.

A necessidade prévia de explicar os conceitos “costumes” e “tradições” permitiu que as respostas fossem ao encontro do pretendido, tendo o esclarecimento sido imprescindível para que os alunos pudessem responder sem dificuldade acrescida.

Os resultados do «Bilhete à saída» evidenciaram novos conhecimentos e um vocabulário específico resultante dos conceitos abordados e assimilados ao longo da experiência de aprendizagem.

A diversidade de categorias não é tão abrangente como sucedeu na implementação do «Bilhete à entrada» e o número de unidades de registo diminuiu. Este acontecimento relaciona-se com a abordagem realizada no decorrer das experiências de aprendizagem, ou seja, no desenvolvimento destas, não se abordaram todos os costumes e tradições de Leiria, sendo que os mesmos foram selecionados previamente e enquadravam-se especificamente na gastronomia, no artesanato e no vestuário tradicional.

Os dados recolhidos com a implementação do «Bilhete à saída» revelaram que os alunos atingiram os objetivos definidos na planificação das experiências de aprendizagem - conhecer costumes e tradições locais.

Os conceitos não compreendidos pelos alunos foram clarificados e revistos, na posterior aula de Estudo do Meio. Para além disso, não foi feita qualquer correção ortográfica, embora por vezes necessária, para que os alunos pudessem continuar a responder ao «Bilhete à entrada» e ao «Bilhete à saída» com autenticidade e sem receio de possíveis erros ortográficos presentes nas suas respostas. Isto é, procurou-se que os alunos não tivessem receio de escrever com erros ortográficos e que estes não fossem um entrave à espontaneidade com que dariam as suas respostas.

5.2. Discussão sobre os resultados da sequência didática n.º 2 – O que acontece quando ingerimos um alimento?

Os dados obtidos a partir do desenvolvimento da sequência didática n.º 2 revelaram maior objetividade, ou seja, comparando com os dados obtidos na sequência didática anterior, existiu uma redução notória do número de categorias e de unidades de registo, verificando-se, em média, uma unidade de registo por cada aluno. Esta objetividade deveu-se, sobretudo, à forma como se introduziu o conteúdo programático. A anterior sequência pressupunha uma maior possibilidade de respostas e, a presente sequência introduziu o conteúdo a abordar de uma forma mais convergente através de uma questão que pressupunha uma só resposta.

Os resultados do «Bilhete à entrada» estão divididos em quatro categorias que se apresentam relacionadas entre si. Embora existam quatro categorias, as unidades de registo apresentadas enquadram-se em maior número na identificação de fenómenos, sendo que os fenómenos mencionados provêm de comportamentos que os alunos conseguem observar no seu corpo diariamente. Para além disso, verificou-se, através das respostas obtidas, que alguns alunos recorreram às aprendizagens construídas no que concerne à higiene do corpo e aos hábitos de alimentação.

Os dados obtidos no «Bilhete à saída» enquadram-se em duas categorias – a identificação de fenómenos e a identificação dos órgãos do corpo humano – e as unidades de registo correspondem, em maior número, à identificação dos órgãos do corpo humano.

Através das respostas recolhidas com a implementação do «Bilhete à saída», pode concluir-se que estas respondem aos objetivos definidos para a experiência de aprendizagem, considerando que todos os alunos revelaram aprendizagens ao nível dos

conceitos associados, com maior predominância no objetivo “conhecer alguns órgãos do aparelho digestivo”.

5.3. Discussão sobre os resultados da sequência didática n.º 3 – O que acontece ao ar que respiramos?

Tal como se sucedeu na sequência didática n.º 2, também na sequência didática n.º 3, cada aluno corresponde uma única unidade de registo, tanto no «Bilhete à entrada» como no «Bilhete à saída».

Os dados obtidos no «Bilhete à entrada» estão divididos em duas categorias e estas apresentam-se interrelacionadas, sendo que as unidades de registo apresentadas encontram-se, sobretudo, na identificação de fenómenos. Estes demonstram, com evidência, as ideias, as reflexões e os conhecimentos prévios dos alunos.

No «Bilhete à saída», as categorias são apenas duas, tal como se sucede no «Bilhete à entrada», porém, em vez da categoria “identificação de funções vitais” estar presente, esta foi substituída pela categoria “identificação de órgãos do corpo humano”. As unidades de registo enquadram-se, em maior número, na categoria “identificação de órgãos do corpo humano”.

Tal como ocorreu nas duas anteriores sequências didáticas, os dados recolhidos com a implementação do «Bilhete à saída» conseguem responder aos objetivos inicialmente definidos na planificação, porém, todos os alunos revelaram um maior número de aprendizagens no objetivo “conhecer alguns órgãos do aparelho respiratório”.

CAPÍTULO 6. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Findada a discussão sobre os resultados obtidos, é importante pensar sobre a questão de partida com a qual se iniciou este estudo: “Em que medida a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» pode contribuir para a avaliação das aprendizagens?”. A fim de dar resposta à questão, definiu-se, inicialmente, três objetivos específicos para orientar o processo de investigação: a) Compreender o contexto de ensino-aprendizagem e ajustar técnicas de avaliação; b) Planificar e implementar sequências didáticas que integram a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída»; c) Verificar os efeitos da utilização da técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» no processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro objetivo, que remete para a compreensão do contexto de ensino-aprendizagem e para o ajuste das técnicas de avaliação, correspondeu à primeira etapa para a realização deste estudo. Observar para recolher informações acerca do grupo de alunos e do contexto em que estes se encontravam inseridos foi indispensável para adequar e selecionar a técnica de avaliação formativa a implementar em sala de aula e para organizar a composição do «Bilhete à entrada» e do «Bilhete à saída».

O segundo objetivo, que reporta para a planificação e implementação de sequências didáticas que integrassem a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída», correspondeu à segunda etapa para a realização deste estudo. Dada a facilidade no que concerne à funcionalidade e tendo em conta que novos conceitos seriam abordados na área de Estudo do Meio, a técnica de avaliação formativa selecionada demonstrou ser indicada para desenvolver a avaliação das aprendizagens dos alunos nesta área curricular. Assim, foram planificadas três sequências didáticas no início do ano letivo, pensadas e adaptadas à aplicação da técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída».

O terceiro e último objetivo, que está relacionado com a verificação dos efeitos da utilização da técnica no processo de ensino-aprendizagem, foi cumprido, revelando-se nos dados obtidos e na discussão realizada em torno dos resultados. É importante referir que a implementação desta técnica de avaliação formativa permitiu que os alunos se integrassem, de uma forma espontânea, no processo de ensino-aprendizagem.

A técnica aplicada nas três sequências didáticas exigiu aos alunos o seu ponto de vista, as suas ideias e a transmissão das mesmas para o papel. Claramente que foi um

exercício difícil de realizar, pois os alunos não estavam habituados a pensar e a comunicar sobre os seus conhecimentos prévios acerca de um assunto.

Este facto verificou-se, sobretudo, aquando da implementação do «Bilhete à entrada», sendo que existiu sempre um participante que não fez esforço algum para responder à questão ou que respondeu, de forma superficial à questão colocada.

Deste modo, a receptividade por parte dos alunos não foi tão boa quanto se pretendia com a implementação de uma técnica de avaliação formativa tão facilitadora e prática. Pude observar, ao longo do desenvolvimento das três sequências didáticas, que alguns alunos não demonstravam interesse pela experiência, porém, esse desinteresse foi mais notório no momento da aplicação do «Bilhete à entrada».

É importante salientar que os alunos não estavam à-vontade com este tipo de avaliação – a avaliação formativa – estando mais habituados aos momentos de avaliação sumativa realizados no final dos períodos escolares. Com esta investigação, pude perceber que os alunos encontravam-se mais familiarizados com a realização de testes escritos, constituídos por questões relativas a conteúdos que tinham memorizado propositadamente para aquele momento, não sendo necessário pensar e refletir sobre os mesmos.

Assim, com a implementação da técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» foi possível perceber a forma como os alunos foram compreendendo todos os conceitos e conhecimentos recém-ensinados. Para além disso, permitiu perceber quais os conceitos em que era necessário reforçar e consolidar a aprendizagem.

Posto isto, a questão *Em que medida a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» pode contribuir para a avaliação das aprendizagens?* poderá ser respondida, alicerçando-se no que foi referido anteriormente.

Em primeiro lugar, a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» promove uma avaliação formativa em sala de aula, sendo que esta “pretende averiguar se a aprendizagem está a decorrer como previsto, nomeadamente no que respeita a conteúdos ou aptidões fundamentais” (Ribeiro, 1997, p.28). Para além disso, “é uma avaliação que incide sobre segmentos curtos de matéria e que, por isso, avalia em profundidade e em pormenor.” (Ribeiro, 1997, p.28).

Em segundo lugar, tendo por base as finalidades definidas pelos autores Lopes e Silva (2012), a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» é útil para recolher informações acerca da forma como os alunos compreendem os conceitos, tal como os seus sistemas de crenças, sendo que o «Bilhete à entrada» possibilita, ao professor, perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos e o «Bilhete à saída» permite verificar a compreensão dos conceitos após terem vivenciado experiências de aprendizagem nas quais abordaram os mesmos.

No decorrer do período de investigação e de implementação da técnica, pude observar e perceber como cada aluno construiu conhecimento acerca de novos conceitos e quais os que precisavam de ser esclarecidos, ajudando, desta forma, a colmatar as dificuldades existentes.

Para o aluno, a técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» possibilita criar reflexões sobre determinado assunto, consciencializar-se dos seus conhecimentos prévios, reconhecer o seu percurso de aprendizagem e as suas dificuldades, promovendo, assim, um processo de autoavaliação. De acordo com Tavares e Alarcão (1989) o professor deve esforçar-se por desenvolver a autoavaliação nos seus alunos, não só porque ela auxilia uma aprendizagem consciente, mas também porque se trata de uma atitude e de uma capacidade que será de grande utilidade para a vida futura.

6.1. Limitações e recomendações

A presente investigação contém algumas limitações quer no que concerne ao fator tempo, quer no que respeita à inexperiência por parte da própria investigadora.

As limitações relativas ao fator tempo relacionam-se com a duração das aulas nas quais as sequências didáticas se realizaram. Considerando os conteúdos abordados de alguma complexidade, principalmente a função vital digestiva e respiratória, teria sido importante que fossem abordados num período de tempo mais abrangente e que não contemplasse unicamente uma hora e trinta minutos. Esta restrição de tempo não permitiu que os alunos tivessem um maior intervalo de tempo para responder ao «Bilhete de entrada» e ao «Bilhete de saída», sendo que o «Bilhete à saída» era regularmente preenchido em tempo de aula e também num curto período de tempo destinado ao intervalo.

Não obstante, esta limitação também continha implicações nos esclarecimentos dados nas posteriores aulas, visto que o tempo despendido para clarificar conceitos era bastante reduzido para que as aulas se concretizassem sem interrupções e na duração estipulada, levando ao esclarecimento de dúvidas de forma coletiva, em grande grupo.

As limitações relativas à inexperiência por parte da investigadora estão associadas, sobretudo, à composição do «Bilhete à saída». Após a recolha de dados e da análise aos mesmos, concluo que alteraria a segunda afirmação (“Eu não compreendi...”) porque sendo uma frase, quanto à sua forma, negativa, esta confundiu alguns dos participantes do estudo. Em alguns casos, os alunos responderam “eu não compreendi nada”, significando, desta forma, que compreenderam tudo.

Tendo esta investigação seguido uma metodologia de estudo de caso, os resultados obtidos não permitem fazer generalizações, isto é, num contexto diferente, as conclusões sobre a aplicação desta técnica de avaliação formativa poderiam também ser diferentes.

Relativamente às recomendações, estas surgem no âmbito das limitações enunciadas. Para futuras investigações, aconselho a definir a estrutura da técnica «Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída» para que sejam compreensíveis para os respondentes e para que não haja leituras subjetivas, tal como se sucedeu na questão mencionada anteriormente.

Numa próxima implementação da técnica, e tendo em conta as sugestões de Lopes e Silva (2012), poderão ser utilizadas outras afirmações constituídas por frases de forma afirmativa, tais como, “Eu gostaria de aprender mais sobre...” ou “Eu ainda estou confuso sobre...”.

Para além disso, considero importante que se faça um esclarecimento das dúvidas e das dificuldades do aluno de forma aprofundada, cíclica e que o professor despenda o tempo necessário com cada aluno, de forma individual, para que este sinta que as suas dificuldades são também importantes para o professor.

Por fim, recomendo a elaboração de um portfólio individual para que se possam guardar todos os «Bilhetes à entrada» e «Bilhetes à saída» do aluno. Esta construção permitirá que o aluno tenha acesso, sempre que necessite, às suas respostas e também para a tomada de consciência sobre a sua evolução nas aprendizagens.

CONCLUSÃO

Este relatório representa o meu percurso vivenciado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contemplando assim as minhas aprendizagens, as minhas inquietudes e as minhas dificuldades.

Através do meu desempenho em Prática Pedagógica pude desenvolver as minhas capacidades cognitivas, sociais e também afetivas. Foram vários os contextos que vivenciei e que me completaram enquanto futura Educadora de Infância e Professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Algumas vivências, as mais surpreendentes e intrigantes, transpus para a componente reflexiva apresentada, espelhando, desta forma, as minhas aprendizagens significativas. Tive a oportunidade de viver com diversos grupos de crianças que me ensinaram muito, fazendo de mim a pessoa que neste momento sou e a profissional que me estou a tornar. A partir daqui, trabalhar em grupo será uma metodologia de ensino-aprendizagem a desenvolver em sala de aula; avaliar as aprendizagens será a minha prioridade, dando primazia a uma avaliação contínua que considere o processo e não unicamente o produto final; envolver os pais na vida escolar dos alunos será uma atividade apreciada; e organizar o tempo revelar-se-á uma tarefa mais simples.

Através da minha investigação, pude compreender que existe uma grande diversidade de instrumentos de avaliação e que os testes escritos são um instrumento entre tantos outros passíveis de avaliar as aprendizagens dos alunos. Descubri uma técnica de avaliação formativa vantajosa para ser aplicada em sala de aula, que valoriza cada aluno, cada aprendizagem e cada dificuldade.

Através da redação do presente relatório, desenvolvi bases para me construir enquanto sujeito reflexivo, capaz de pensar sobre a sua ação e sobre o seu desempenho, e também progredi enquanto investigadora na área da educação. É importante não esquecer que ser Educador de Infância/ Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico é ser também investigador.

Em suma, este percurso foi imprescindível para a minha formação profissional e também para a minha formação pessoal, tendo sempre em consideração que o trajeto

não termina após a conclusão formal do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: ASA Editores.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática: Guia Pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Antunes, C. (2006). *A criação dramática: o fazer e o pensar - um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7293>.
- Antunes, S. & Menino, H. (2005). As experiências de terreno na formação inicial de professores. *Educação & Comunicação*, 8, p. 93-108. Retirado de http://www.iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/299/1/n8_art6.pdf.
- Avô, A. (1996). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Brazelton, T. (1995). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2008). *A Criança Dos 3 Aos 6 Anos – O Desenvolvimento Emocional e do Comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brown, S.; Race, P. & Smith, B. (2000). *Guia da avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa). Retirado de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4565/1/Coelho%26Tadeu.pdf>.
- Cordeiro, M. (2008). *O grande livro do bebé*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

- Figueiredo, M. (2010). *A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão* (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa). Retirado de http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Franco, L. (2013). *A intervenção educativa da educadora de infância a partir dos conhecimentos prévios das crianças: um estudo na área do conhecimento do mundo* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve). Retirado de <http://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/3569>.
- Freitas, C. (2014). *Lateralidade e coordenação motora em crianças dos 4 aos 12 anos de idade. Estudos com o teste M-ABC* (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto). Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71720/2/4026.pdf>.
- Gleitman, H.; Fridlund, A. & Reisberg, D. (2009). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean, G. (1999). *A Leitura em Voz Alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lemos, V. et al. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editores.
- Lemos, V. (1993). *O critério do sucesso – técnicas de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ministério da Educação. (2002). *Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Moreira, A.; Caballero, M. & Rodríguez, M. (1997). Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, Espanha.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). Notas sobre diversificação/ diferenciação curricular em Portugal. *Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 14, p. 178-187.
- Pacher, L. & Fischer, J. Lateralidade e Educação Física. *Revista Leonardo Pós-Órgão de Divulgação Científica e Cultural do ICPG*, 1, p. 53.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Artmed Editora.
- Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

- Rodrigues, R. (2013). *Multiculturalidade na escola portuguesa: um novo modelo escolar?* (Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/4809>.
- Román, M. & Torrecilla, F. (2010). Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação (O que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância), *Cadernos de Educação de Infância*, 89, p. 4-6. Retirado de http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_89_456.pdf.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. & Viana, F. (2007). *Para a Avaliação de Desempenho de Leitura*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, H. & Volpini, M. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1, p.76-88.
- Vanoye, F. (1976). *Trabalhar em grupo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Zabalza, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa Editores.

ANEXOS

ANEXO 1 – OS «BILHETES À ENTRADA» E OS «BILHETES À SAÍDA» DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA N.º 1.

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 1 **Data:** 20 de outubro de 2015

- **Uma ou mais coisas que sei sobre** Costumes e tradições de Leiria:

alface, futebol, terra, árvores, relva, volhas, peixe, pessoas.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 1 **Data:** 20 de 2015

- **Três coisas que aprendi hoje...**

Barro, Candidado de Leiria, Distrito de Leiria.

- **Eu não compreendi...**

Nesta aula aprendi tudo

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 2 **Data:** 20/outubro/2015

- **Uma ou mais coisas que sei sobre** Costumes e tradições de Leiria:

Feira de maio; anos oitenta; pastei de nata; filoses; festa da barosa; festa da gandra; festa das ofrendas; aulas; missa; bailes; pavelhões; pexes; castelo de Leiria; saias; 12 meses; casas; anos setenta; café da avó; museus; pessoas; primavera; outono; inverno; verão; cursos; estagiárias; alunas; carros; carrinhas; livros; árvores.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 2 **Data:** 20/outubro/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Rodilha; brisa do lis e canudos de Leiria.

▪ **Eu não compreendi...**

Eu não percebi o que era brisa do lis e canudos de Leiria.

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 3 **Data:** 20/10/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre** Costumes e tradições de Leiria:

O futebol porque jogava-se antigamente e agora também se joga ainda, algumas comidas que ainda são muito famosas e boas.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 3 **Data:** 20/10/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

As brisas do lis, o barro e a morsela de arros.

▪ **Eu não compreendi...**

A quilo que os homens vestem e as raparigas.

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 4 **Data:** 20/10/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre** Costumes e tradições de Leiria:

Bombeiros, JNR, PSP, Pizzas, futebol, reibi, voleivol, pasteis de Nata, rio lis, ciclismo.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 4 **Data:** 20/10/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Brisas de Leiria canudos de Leiria Rancho

▪ **Eu não compreendi...**

Eu compreendi tudo

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 5 **Data:** 20 de outubro de 2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre** Costumes e tradições de Leiria:

Pastel de nata; bolo; pão; réguas; carros e croassans de morango.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 5 **Data:** 20 – 10 - 2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Vestido dos Nazarenos; canudos de Leiria; chourissela; olieiro para fazer barro.

▪ **Eu não compreendi...**

Não compreendi os bolos das claras.

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 6 **Data:** 20/10/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre** Os costumes e tradições de Leiria:

Um pastel de nata, castelo de Leiria.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 6 **Data:** 20/10/2015

- **Três coisas que aprendi hoje...**

Morcela de arroz, Bajoca, rio lena e rio liz.

- **Eu não compreendi...**

Nada

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 7 **Data:** 8/3/2007

- **Uma ou mais coisas que sei sobre** Costumes e tradições de Leiria:

A Festa da Barosa; a feira de maio; os paisteis de nata; e, a pesca.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 7 **Data:**

- **Três coisas que aprendi hoje...**

A morcela; o rancho; e o traje menos o chapéu.

- **Eu não compreendi...**

O chapéu do traje

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 8 **Data:** 20-10-2015

- **Uma ou mais coisas que sei sobre** Costumes e tradições de Leiria:

Pastel de nata, castelos, fontes, campos, pão, cafés, parques infantis e predios.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 8 **Data:** 20\10\2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Aprendi que o ranxo, as brisas do Lis a morcela de arroz são coisas tradicionais de Leiria.

▪ **Eu não compreendi...**

Aprendi tudo

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 9 **Data:** 20-10-2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre** Costumes e tradições de Leiria:

pasteles de natas, bacalhau de nata.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 9 **Data:** 20-10-2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Canodo de Leiria, bolinhos de pinhão e jorisa.

▪ **Eu não compreendi...**

Eu compreendi todo.

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 10 **Data:** 20/10/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre** Costumes e tradições de Leiria:

Pasteis de nata, pão, água, rios, carros, e por fim pessoas.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 10 **Data:** 20/10/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Canudos do liz, morcela de arroz e a rola.

▪ **Eu não compreendi...**

Eu compriendi tudo.

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 11 **Data:** 20/10/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre Costumes e tradições de Leiria:**

O azeite, o arroz.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 11 **Data:** 20/10/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Rancho, Brizas do Lis, Beijocas

▪ **Eu não compreendi...**

Compriendi todo.

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 12 **Data:** 20/10/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre Costumes e tradições de Leiria:**

Vinho, água, pão, escola, chapéus, cadeiras, óculos, ouro, calças, dinheiro, teatros, filmes, acessórios para o cabelo, fruta e países.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 12 **Data:** 20/10/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Brisas do Lis, canudos e rancho.

▪ **Eu não compreendi...**

O que são canudos?

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 13 **Data:** 20/10/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre Costumes e tradições de Leiria:**

Pastel de nata, futebol e um trasjes.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 13 **Data:** 20/10/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Canodos de Leiria, rancho, mortandela de arroz, barro.

▪ **Eu não compreendi...**

Tudo.

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 14 **Data:** 20/10/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre Costumes e tradições de Leiria:**

O pastel de nata o carnaval a farinha o dia do bolinho o dia mundial da alimentação o pão, maça o dia de gamões o peixe a água leite carne o rio lis o rio lena.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 14 **Data:** 20/10/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

bolo lis o rio lena e o rio lis

▪ **Eu não compreendi...**

Alguns dos nomes

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 15 **Data:** 20-10-2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre** Costumes e tradições de Leiria:

Pasteis de natal, futebol, Dia do pai, Dia da mãe, dia da criança, dia da alimentação, 25 de abril, feira de maio.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 15 **Data:** 20-10-2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Morçela, Canodos do lis, brisas do lis.

▪ **Eu não compreendi...**

Eu compreendi tudo.

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 16 **Data:** 20 de outubro de 2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre** Costumes e tradições de Leiria:

(Sem resposta)

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 16 **Data:** 20/10/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Eu hoje aprendim as coisas tridicionais e as coisas não tradicionais e os fatos.

▪ **Eu não compreendi...**

Compreendi tudo

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 17 **Data:** 20/10/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre Costumes e tradições de Leiria:**

Parque do avião, jardim

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 17 **Data:** 20/10/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Eu aprede hoje os canodo de leiria, aprendi o ronos, choricas de arros.

▪ **Eu não compreendi...**

Eu não compreendi os paesteis de amido im .

ANEXOS 2 – OS «BILHETES À ENTRADA» E OS «BILHETES À SAÍDA» DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA N.º 2.

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 1 **Data:** 3 de novembro de 2015

- **Uma ou mais coisas que sei sobre** o que acontece quando ingerimos um alimento:

Quando ingerimos um alimento podemos crescer

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 1 **Data:** 3/11/2015

- **Três coisas que aprendi hoje...**

A Boca, intestino grosso e intestino delgado.

- **Eu não compreendi...**

Aprendi tudo

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 2 **Data:** 20/11/2015

- **Uma ou mais coisas que sei sobre** o que acontece quando ingerimos um alimento:

Acontece que temos de fazer a digestão ou seja que é rodar os alimentos que comemos e vai para o nosso organismo.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 2 **Data:** 3/11/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

O Âgulos, Boca e Fígado.

▪ **Eu não compreendi...**

quase nada porque avia muitos nomes.

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 3 **Data:** 3 de novembro de 2015

- **Uma ou mais coisas que sei sobre** o que acontece quando ingerimos um alimento:

Fico mais forte e mais inteligente.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 3 **Data:** 3/11/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

boca, fezes e fígado.

▪ **Eu não compreendi...**

Comprendim tudo

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 4 **Data:** 3/11/2015

- **Uma ou mais coisas que sei sobre** O que acontece quando ingerimos um alimento:

A comida passa pelo corpo e vai até à barriga e fica lá e depois vamos fazer coco e sai.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 4 **Data:** 3/11/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Quando nós comemos alguma coisa a saliva poem as coisas mais moles e vai pelo ensofago e chega ao estomago.

▪ **Eu não compreendi...**

Tudo

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 5 **Data:** 03-11-2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre O que acontece quando ingerimos um alimento:**

O alimento passa pelo o nosso corpo e depois quando chega a um serto sitio desfache.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 5 **Data:** 3-11-10-2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

boca; figado; istomago grosso; istomago delgado; suco ingaste; farise falgado.

▪ **Eu não compreendi...**

Eu aprendi tudo.

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 6 **Data:** 3/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre o que acontece quando ingerimos um alimento:**

Quando ingerimos um alimento ficamos mais fortes.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 6 **Data:** 3/11/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Aprendi o corpo humano, o intestino delgado e o intestino grosso.

▪ **Eu não compreendi...**

Eu

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 7 **Data:** 3/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre** o que acontece quando ingerimos um alimento:

Passa pelo nosso corpo todo e sai pelo cocó como por exemplo pelas tripas.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 7 **Data:** 3/11/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Aprendi o intestino grosso e o delgado e a faringe.

▪ **Eu não compreendi...**

O são os gases

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 8 **Data:** 3/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre** O que acontece quando ingerimos um alimento:

Acontece que vai para o estomago com a digestão feita e tudo o que não percizamos para um bom corpo sai pelas neneidades.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 8 **Data:** 3\11\2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Aprendi que a comida quando passa pela garganta chama-se bolo alimentar, que o fígado e o pâncreas dentam líquidos.

▪ **Eu não compreendi...**

Compreendi tudo.

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 9 **Data:** 3-11-2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre O** que acontece quando ingerimos um alimento:

Fico saudável e fico com mais força.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 9 **Data:** 3-11-2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Aprendi que o fígado, estômago e o bolo alimentar.

▪ **Eu não compreendi...**

Eu compreendi tudo.

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 10 **Data:** 3/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre o** que acontece quando ingerimos um alimento:

Eu sei que fica na minha barriga durante um pedacinho e depois transforma-se em açúcar.

O meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 10 **Data:** 3/10/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Ânus Figado boca.

▪ **Eu não compreendi...**

Esófago, o Inestino Delgado e as lactérias.

O meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 11 **Data:** 3/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre O que acontece quando ingerimos um alimento:**

Mastigamos e depois vai para dentro da nossa barriga e ficamos alimentados.

O meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 11 **Data:** 3/11/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Boca, Figado e anus.

▪ **Eu não compreendi...**

Compreindi tudo.

O meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 12 **Data:** 3/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre o que acontece quando ingerimos um alimento:**

Quando ingerimos um alimento saudável como couves ficamos com mais saúde e quando comemos um alimento não saudável como doces ficamos com pouca energia.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 12 **Data:** 20/10/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

aprendi que o fígado e o pâncreas absorvem líquidos quando começamos a comer.

▪ **Eu não compreendi...**

eu compreendi tudo.

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 13 **Data:** 3/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre O que acontece quando ingerimos um alimento:**

Acontece que nós ficamos com a digestão a fazer

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 13 **Data:** 3/10/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Boca, fígado e faringe.

▪ **Eu não compreendi...**

Tudo

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 14 **Data:** 3/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre O que acontece quando ingerimos um alimento:**

Não sei.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 14 **Data:** 3/11/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

O esofago, estomago e a farinje

▪ **Eu não compreendi...**

O reto

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 15 **Data:** 3-11-2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre** o que acontece quando ingerimos um alimento:

O alimento passa por um corpo e vai ter à barriga.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 15 **Data:** 3-11-2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Boca, Fígado, Ânus.

▪ **Eu não compreendi...**

Eu compreendi tudo

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 16 **Data:** 3/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre** o que acontece quando ingerimos um alimento:

um alimento? Vai para o nosso estomago.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 16 **Data:** 3/11/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

aprendi o figado e as paredes e outras coisas

▪ **Eu não compreendi...**

Os dedos e o estomago

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 17 **Data:** 3/10/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre** o que acontece quando ingerimos um alimento:

O que ingerimos do alimento, temos de lavar os dentes.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 17 **Data:** 3/10/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

femos, Anos, fiu delgado.

▪ **Eu não compreendi...**

O retu

ANEXOS 3 – OS «BILHETES À ENTRADA» E OS «BILHETES À SAÍDA» DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA N.º 3.

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 1 **Data:** 17

- **Uma ou mais coisas que sei sobre O** que acontece ao ar que respiramos:

Vai para dentro de nós.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 1 **Data:** 17

- **Três coisas que aprendi hoje...**

Laringe, traqueia e a faringe.

- **Eu não compreendi...**

Eu não Sei o resto.

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 2 **Data:** 17/novembro/2015

- **Uma ou mais coisas que sei sobre O** que acontece ao ar que respiramos:

Sei que respiramos pelo esse ar. Sei que o ar vem dos pulmões.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 2 **Data:** 17 de novembro de 2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Que é a faringe. Que é a laringe. Que é a traqueia.

▪ **Eu não compreendi...**

quase tudo.

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 3 **Data:** 17 de novembro de 2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre O que acontece ao ar que respiramos:**

O ar entra pelo o nariz e sai pela boca para conseguirmos viver

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 3 **Data:** 17 de novembro de 2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

laringe, Taringe e tranqueia.

▪ **Eu não compreendi...**

Eu compreendi todo.

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 4 **Data:** 17/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre o que acontece ao ar que respiramos:**

O ar vai para os pulmões, entra e sai antes disso passa pelo corpo todo.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 4 **Data:** 17/11/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

O ar vai para as fossas nasais passa pelo faringe e laringe vai dar à traqueia chega aos brônquios e os brônquios vão aos alveolos e aí o sangue volta para trás mas sai pela boca.

▪ **Eu não compreendi...**

Eu compreendi tudo.

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 5 **Data:** 17-11-2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre O que acontece ao ar que respiramos:**

O que acontece é que o ar transformasse em dióxido de carbono.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 5 **Data:** 17-11-2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Fossas Nasais; Faringe; laringe; brônquios; brônquiólos.

▪ **Eu não compreendi...**

Precebi tudo

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 6 **Data:** 17/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre O que acontece ao ar que respiramos:**

conseguimos viver quando respiramos

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 6 **Data:** 17/11/2015

- **Três coisas que aprendi hoje...**

Os brônquios, Faringe e Larige.

- **Eu não compreendi...**

Tudo

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 7 **Data:** 17/11/2015

- **Uma ou mais coisas que sei sobre** o que acontece ao ar que respiramos:

Vai para o nosso nariz, e sai, e vai para o narizes das outras pessoas.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 7 **Data:** 17/11/2015

- **Três coisas que aprendi hoje...**

A faringe a larangine e as fossas nasais.

- **Eu não compreendi...**

Nada

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 8 **Data:** 17\11\2015

- **Uma ou mais coisas que sei sobre** O que acontece ao ar que respiramos:

O ar que respiramos vem das plantas e vai pelo nariz passa pelos pulmões e sai pelo nariz e pela boca. Mas algum fica nos pulmões para circular com o sangue.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 8 **Data:** 17\11\2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

O oxigenio, vai pelas fosas narisais, farige, larige, tranqueia

▪ **Eu não compreendi...**

Eu compriendi tudo.

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 9 **Data:** 17-11-2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre O que acontece ao ar que respiramos:**

Eu acho que o ar sirculta pelo os pulmois.

o meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 9 **Data:** 17-11-2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Eu apredi os Brônquíolos, Brônquios e a traquia.

▪ **Eu não compreendi...**

Eu não compreendi com é o alvólos.

o meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 10 **Data:** 17/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre o que acontece ao ar que respiramos:**

O ar faz um caminho que passa pelo coração e depois vai até aos pulmões.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 10 **Data:** 17/11/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Larinjé Farinjé Tranqueia.

▪ **Eu não compreendi...**

Eu nau compriendi os pulmões dum fumador.

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 11 **Data:** 17/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre O que acontece ao ar que respiramos:**

Vai para fora e volta a entrar para a barriga.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 11 **Data:** 17/11/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

Faringe, Larige e Traqueia.

▪ **Eu não compreendi...**

Compreendi todo.

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 12 **Data:** 17/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre O que acontece ao ar que respiramos:**

Entra para nós e o pulmão e o nariz recebem esse ar e ficamos com mais saúde. E mais saudáveis.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 12 **Data:** 17/11/2015

- **Três coisas que aprendi hoje...**

Faringe, Laringe, Traqueia.

- **Eu não compreendi...**

Eu compreendi tudo.

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 13 **Data:** 17/11/2015

- **Uma ou mais coisas que sei sobre** o que acontece ao ar que respiramos:

Passa pelos pulmões e fica lá o ar que é bom e o que é mau sai

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 13 **Data:** 17/11/2015

- **Três coisas que aprendi hoje...**

Fossas nasais, Laringe e Faringe

- **Eu não compreendi...**

Eu compreendi tudo

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 14 **Data:** 17/11/2015

- **Uma ou mais coisas que sei sobre** O que acontece ao ar que respiramos:

Nada.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 14 **Data:**

- **Três coisas que aprendi hoje...**

Laringe, Farinje e Tragueia.

- **Eu não compreendi...**

As costelas.

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 15 **Data:** 17-11-2015

- **Uma ou mais coisas que sei sobre** o que acontece ao ar que respiramos:

O ar entra para o nosso corpo e vai para os pulmões.

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 15 **Data:** 17-11-2015

- **Três coisas que aprendi hoje...**

Laringe, Taringe, Traqueia.

- **Eu não compreendi...**

Eu compreendi tudo

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 16 **Data:** 17/11/2015

- **Uma ou mais coisas que sei sobre** o que acontece ao ar que respiramos:

O que acontece é que vai para o coração

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 16 **Data:** 17/11/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

fossas nasais, faringe, laringe

▪ **Eu não compreendi...**

O diafragma

© meu bilhete de entrada de hoje

Nome: Aluno 17 **Data:** 17/11/2015

▪ **Uma ou mais coisas que sei sobre O que acontece ao ar que respiramos:**

A gente respira ar e as plantas respiram oxigênio de carbono

© meu bilhete de saída de hoje

Nome: Aluno 17 **Data:** 17/11/2015

▪ **Três coisas que aprendi hoje...**

hoje aprendi as fossas nasais, brônquios, larínge.

▪ **Eu não compreendi...**

Arteriais