



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Dissertação

**As Práticas Letivas de uma Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico: Uma Caracterização no Contexto da Escola Portuguesa em São Tomé e Príncipe**

Yu Nana

Orientador(es) | António Manuel Borralho  
Paulo Costa

Évora 2022

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica**

Dissertação

**As Práticas Letivas de uma Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico: Uma Caracterização no Contexto da Escola Portuguesa em São Tomé e Príncipe**

Yu Nana

Orientador(es) | António Manuel Borralho  
Paulo Costa

Évora 2022

---

---

---

---



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Isabel José Fialho (Universidade de Évora)

Vogais | António Manuel Borralho (Universidade de Évora) (Orientador)  
Marília Cid (Universidade de Évora) (Arguente)

## **AGRADECIMENTO**

O tempo voa e a minha caminhada no mestrado está a chegar ao fim. Olhando para trás, nos últimos três anos, tenho vindo a conhecer novas realidades numa Universidade europeia, fazendo amizade com os meus colegas de classe e professores. Efetivamente que tem sido experiências bastante enriquecedoras para minha vida pessoal, académica e profissional.

Ao concluir mais uma jornada da vida académica, gostaria de expressar toda a minha gratidão por todos aqueles que direta ou indiretamente me deram apoio. Desta forma, em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Universidade de Évora por me proporcionar um bom ambiente de aprendizagem, em segundo lugar, aos meus professores por serem atenciosos e pacientes ao transmitir os conhecimentos e a esclarecer as minhas questões e, sobretudo, os meus orientadores Professor Doutor António Borralho e Professor Doutor Paulo Costa por terem me dado infinito incentivo e apoio. No processo de escrever a minha dissertação, eles orientaram-me pacientemente desde o início, na escolha do tema, na redação formal e na revisão final da dissertação. Certamente que os momentos de aprendizagem que eles me proporcionaram, tudo o que pude aprender com eles será muito benéfico na vida futura. Sempre lembrarei dos conselhos e da gentileza.

Para ultimar, gostaria de agradecer a minha família por me fortalecer nos momentos difíceis, sobretudo, quando a nostalgia invadia o meu peito.

Muito obrigada a todos!

## RESUMO

Este trabalho consiste num estudo de caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidas por uma professora no 1º ciclo do Ensino Básico, integrada no contexto de uma Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe, focando-se nas práticas de ensino e de avaliação e no envolvimento e participação dos alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens. Procurámos, na revisão de literatura, aprofundar aspetos relativos às práticas letivas e ao currículo, nomeadamente as práticas de ensino, de avaliação e a participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Através de uma metodologia qualitativa, enquadrada num paradigma interpretativo e num *design* metodológico de estudo de caso, investigou-se, a partir do ponto de vista de uma professora, o modo como esta e os seus alunos desenvolvem o seu trabalho no contexto específico de uma escola portuguesa em São Tomé e Príncipe. A recolha de informação concretizou-se em entrevistas em profundidade à professora e em documentos curriculares, tendo sido a análise e discussão dos dados efetuada através de uma matriz de análise.

No que respeita ao ensino, verificou-se que o mesmo era planificado e organizado em função dos objetivos do programa. Quanto à avaliação, este processo verificou-se, por vezes, pouco articulado com o ensino e a aprendizagem, bem como com os aspetos preconizados pelo programa, uma vez que, e ainda que se verificasse a utilização de *feedback*, as práticas de avaliação formativa não se apresentaram intrínsecas à atividade letiva. Os alunos revelaram-se participativos e interessados, ainda que a sua participação estivesse, por vezes, dependente da solicitação do professor.

**Palavras-chave:** Práticas de ensino; Práticas de avaliação; Aprendizagem; Participação dos alunos; 1º ciclo do ensino básico; Escola portuguesa em São Tomé e Príncipe

## **The Teaching Practices of a Primary School Teacher: A Characterization in the Context of the Portuguese School in São Tomé and Príncipe**

### **ABSTRACT**

This work is a characterization study of the pedagogical practices developed by an primary school teacher in a Portuguese school in São Tomé and Príncipe, focusing on teaching and assessment practices and the involvement and participation of students in the development of their learning. In the literature review, we sought to deepen aspects related to the practices and curriculum, namely teaching and assessment practices and student participation in the learning process.

Through a qualitative methodology, framed within an interpretive paradigm and a case study methodological design, we investigated, from a teacher's point of view, how she and her students develop their work in the specific context of a Portuguese school in São Tomé and Príncipe. Information was collected through in-depth interviews with the teacher and curriculum documents, and data analysis and discussion were performed using an analysis matrix.

Taking teaching into account, it was found that it was planned and organized depending on program objectives. Regarding assessment, this process was sometimes seen with little articulation concerning teaching and learning, as well as the aspects recommended by the program since, and yet it appeared that the use of feedback, formative assessment practices did not present scholastic intrinsic activity. Students proved to be participative and interested, although their participation was sometimes dependent on the teacher's request.

**Key-words:** Teaching practices; Assessment practices; Learning; Student participation; Elementary school; Portuguese school in São Tomé and Príncipe

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	6
Justificação e relevância do estudo .....	7
Plano geral da dissertação .....	9
Objetivo geral.....	10
Questões orientadoras do estudo .....	10
CAPÍTULO I-REFERENCIAL TEÓRICO .....	11
1. Perspetivas sobre ensino-aprendizagem.....	12
2. A prática de ensino.....	14
3. Planificação e organização do ensino.....	16
4. Dinâmicas na sala de aula .....	18
5. Avaliação no processo de ensino-aprendizagem.....	23
6. A importância de <i>Feedback</i> .....	27
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS.....	28
1. Metodologia de Investigação .....	29
2. Modalidade de investigação .....	30
2.1. Observação.....	30
2.2. Análise documental .....	31
2.3. Entrevista semiestruturada .....	31
2.4. A análise de conteúdo .....	32
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	34
1. Caraterização do sujeito de investigação, a professora Ana.....	35
2. Caraterização da escola, da sala de aula e da turma.....	36
3. Organização das atividades de ensino da Professora Ana.....	38
3.1. A relação entre Ensino e Aprendizagem .....	38
3.2. Planificação e organização do ensino.....	40
3.3. Os materiais didáticos utilizados.....	42
4. Dinâmica na sala de aula.....	44
4.1. Gestão da sala de aula/turma.....	44

4.2. Interações na sala de aula/turma.....	46
5. Práticas de avaliação .....	47
6. <i>Feedback</i> da professora.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	58
ANEXOS.....	60
Anexo I: Guião de Entrevista.....	A
Anexo II: Transcrição da Entrevista da Professora Ana (Entrevista A.).....	- 1 -

### **Índice dos quadros**

Quadro 1: Matriz de análise de dados .....	33
Quadro 2: Caraterização da escola .....	36
Quadro 3: Caraterização da sala de aula da professora .....	37
Quadro 4: Caraterização da turma da professora .....	37

## INTRODUÇÃO

## **Justificação e relevância do estudo**

Esta dissertação enquadra-se no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, no domínio da Supervisão Pedagógica, realizado na Universidade de Évora-Portugal, cujo foco central é a caracterização das práticas letivas de uma professora do 1º Ciclo do Ensino Básico numa escola portuguesa de um país de língua oficial portuguesa. Uma temática que tem vindo a ser o objeto de discussão em diferentes níveis, uma vez que há uma notória “falta de objetivos claros de ensino, a indefinição da conceção de linguagem e de gramática subjacente às práticas pedagógicas, critérios inconsistentes de avaliação, baixo desempenho dos alunos em habilidades básicas de leitura e produção de textos” (Tagliani, 2011, p. 136). Estes entre outros aspetos constituem inúmeros problemas que acabam por serem objetos de estudo na área da didática.

Deste modo, nos últimos anos, tem-se verificado que cada vez mais os pesquisadores tendem a prestar mais atenção ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta as interações que ocorrem na sala de aula. Como disse Delamont (1987), os estudos sobre a sala de aula, que vem sendo desenvolvido entre os fins da década de 30 e os meados da de 50, têm focado na análise de interação entre professor-aluno e aluno-aluno na construção do saber. Pois, é “na interação, com participação do outro, que ocorre a aprendizagem que permite o desenvolvimento individual” (Lopes, 2003, p.24). Nesta interação, um dos instrumentos que viabiliza o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula é a comunicação, em particular através língua. A partir destes pressupostos, pretendemos conhecer as práticas letivas de uma professora do 1º ciclo do ensino básico integrada no contexto de uma escola portuguesa em São Tomé e Príncipe.

Como é de conhecimento de todos, “ensinar é um acto complexo. Antes de mais porque se espera do professor que seja capaz de induzir mudanças mais ou menos dramáticas em pessoas, o que é substancialmente diferente de transformar matérias-primas em produtos acabados” (Lopes & Rutherford, 1994, p. 7). O professor tende a fomentar a interação com o aluno em sala de aula e estimulá-lo a construir e reconstruir

o saber. Ele, enquanto o interlocutor no processo de ensino-aprendizagem, procura constantemente encontrar estratégias adequadas de forma a atender os desafios e as complexidades do ensino.

Geralmente, as orientações curriculares defendem uma proposta de ensino “centrada no aluno”, isto é, o professor precisa prestar atenção na “necessidade natural dos alunos de se exprimirem pelos meios de voz, o gesto,” (Dottrens, 1974, p.129) e não só, porque eles “são sujeitos em construção” (Lopes, 2003, p.28). Sendo assim, espera-se que o professor tenha uma “atitude pedagógica que permita que o poder de expressão dos alunos se torne um dos objetivos principais do ensino” (Dottrens, 1974, p.129), fazendo da escola um espaço onde se “aprende para saber e para saber fazer” (Idem, p.130), particularmente, a sala de aula. Para que estes objetivos se concretizem, o professor precisa planejar, organizar as suas atividades constantemente para as aulas, arranjando métodos e estratégias que promovam uma aprendizagem significativa.

O professor não deve apenas transmitir os conhecimentos aos alunos, mas sim desenvolver competências comunicativas, que consiste na “capacidade que cada falante tem de adequar o ato linguístico às situações sociais em que se encontra e ao meio de comunicação” (Moreira & Pimenta s/d, p.12), e a competência metalinguística que “é a capacidade que cada falante tem de trazer para o nível do consciente os traços inconscientes da língua, através da reflexão e de estratégias diversas” (*ibidem*). A primeira competência, permite o aluno usar a língua adequadamente, isto é, segundo as ocasiões de comunicação que se encontra e a segunda o aluno deve ser capaz de fazer uma reflexão de forma consciente sobre a estrutura da sua comunicação.

Deste modo, para que essas competências sejam desenvolvidas nos alunos, o professor precisa realizar uma variedade de atividades de comunicação em sala de aula e orientar os alunos a falarem mais e praticarem mais nas atividades, isto é, fazer uso constante da língua de forma refletida na sala de aula. Aquela variedade de atividades deve ser elaborada numa lógica constante de reflexão-ação, tendo sempre em mente o

querer melhorar para que, efetivamente, haja aprendizagem significativa. Portanto, são esses aspetos que constituem objetos desta investigação. Um estudo de caso de uma professora que leciona numa escola portuguesa em São Tomé e Príncipe. Trata-se de um estudo que consiste em descrever as complexidades de uma realidade específica (Amado, 2014).

### **Plano geral da dissertação**

Organizamos esta dissertação em três grandes capítulos, pese embora tenhamos uma parte introdutória e outra destinada a algumas reflexões finais.

A parte introdutória, denominada de “Introdução”, é onde se justifica a pertinência deste estudo e se apresentam os respetivos objetivos geral e específicos

No primeiro capítulo, intitulado “Referencial teórico”, apresentamos uma revisão da literatura, o quadro conceptual, sobre as perspectivas do ensino-aprendizagem, dando ênfase às relações pedagógicas que definem o ato complexo de ensinar, com alguma incidência na prática de ensino da língua portuguesa, de avaliação e a importância do feedback na interação entre professor-aluno na construção do conhecimento.

No segundo capítulo, falamos sobre “Procedimentos Metodológicos”, onde apresentamos as nossas fundamentações metodológicas relativas às opções paradigmáticas, às estratégias e técnicas de recolha de informações e de análise dos dados que sustentam a presente investigação. Face ao nosso objetivo geral, assentamos numa abordagem de investigação qualitativa na perspetiva de descrever e explorar uma realidade educativa. Desta forma, considerando a natureza desta investigação, vimos recorrer a alguns métodos para recolher e analisar os dados, como: análise documental, observação, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo.

Relativamente ao terceiro capítulo “Apresentação e discussão dos resultados”, mobilizando a grelha de análise de conteúdos, apresentamos de forma descritiva as informações recolhidas a partir da entrevista, das observações feitas na escola e às aulas e da análise dos documentos recolhidos, em seguida, uma breve introdução de cada

temática, tendo como suporte as categorias e subcategorias resultantes da análise desse testemunho, seguidas de exemplos comprovativos extraídos dos dados da entrevista realizada.

Finalmente uma secção “Considerações finais” onde apresentamos algumas reflexões como consequência da discussão dos dados obtidos no estudo.

### **Objetivo geral**

- ❖ Caracterizar a prática pedagógica de uma professora do 1ºciclo do Ensino Básico, integrada no contexto de uma Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe.

### **Questões orientadoras do estudo**

- ❖ Como é que se poderão caracterizar as práticas de ensino da professora participante no estudo?
- ❖ Como é que se poderão caracterizar a participação dos alunos nos processos pedagógicos e didáticos e nas atividades das aulas?
- ❖ Como é que se poderão caracterizar as práticas de avaliação da professora participante no estudo?

## **CAPÍTULO I-REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão teórica sobre a prática letiva dos professores que constitui o objeto central deste trabalho.

Assim sendo, primeiramente refletimos sobre as perspectivas de ensino-aprendizagem, dando ênfase às relações pedagógicas que definem o ato de ensinar. Em seguida, falamos sobre a prática letiva da língua portuguesa, destacando os seus objetivos que consistem em desenvolver, nos alunos, as competências de comunicação oral e escrita e promover o conhecimento explícito da língua, contribuindo para a sua formação, o que facilitará a sua integração na vida social e profissional. Na concretização destes objetivos é fundamental a planificação e organização do ensino, frisando os objetivos, a escolha dos conteúdos a ensinar entre outros aspetos relacionados como: as dinâmicas na sala de aula, escolhas de estratégias, recursos, materiais e tarefas a serem realizadas com os alunos na sala de aula. Outro ponto fundamental a ser destacado e que nos permite verificar se toda aquela dinâmica, interação e participação efetivamente permitiram a aprendizagem significativa dos alunos, é a avaliação, isto é, os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). Ao ultimar, falamos brevemente sobre a importância de *feedback* tendo em conta a interação entre o professor-aluno na construção do conhecimento.

### **1. Perspetivas sobre ensino-aprendizagem**

As reflexões em torno do ato de ensinar leva-nos a entender que se trata de um “ato complexo” na medida em que tentamos esclarecer a sua natureza, os significados e as implicações das estratégias e dos procedimentos curriculares, pedagógicos e didáticos, perspectivados a partir desta ação (Trindade & Cosme 2016). Pois, ensinar é “um ato que poderá ser concebido e operacionalizado de modos diversos e por razões distintas quanto aos fundamentos, às intenções e aos pressupostos que o sustentam” (*idem*, p. 1033).

A ação de ensinar exige que o professor busque constantemente várias maneiras de levar o aluno a refletir e entender o conteúdo de forma que este consiga apropriar-se devidamente do mesmo. Pois, segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p.444), “as actividades didáticas traduzem-se num conjunto de oportunidades ou situações criadas para promover

a aprendizagem dos alunos, relacionando-se, naturalmente, com métodos e estratégias docentes”. Face a esta ação de ensinar existem várias perspetivas sobre esse ato, segundo Trindade e Cosme (2016), ensinar pode ser entendido como, primeiro, ato de instruir, uma perspetiva tradicional de transmissão de conhecimento

que entende o *ver-fazer* e o ouvir como condições suficientes para se concretizar o ato de aprender, dissociando-se, assim, o momento em que se aprende do momento em que se faz, porque, mais do que aprender uma prática, se aprende, sobretudo, um conjunto de informações sobre essa prática (Trindade & Cosme, 2010, p. 28).

A segunda perspetiva é o paradigma pedagógico de aprendizagem que entende o ato de ensinar como promoção de desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais do que com a apropriação de conteúdos construídos por outros, isto é, considera-se “os alunos como o centro de gravidade dos projetos de educação escolar e a adoção de dispositivos de mediação pedagógica que permitam valorizar quer as suas aprendizagens quer a recusa das intenções e das ações instrutivas dos professores” (Trindade & Cosme 2016, p. 1039).

Num terceiro modelo, que se distancia tanto do paradigma da aprendizagem como do paradigma da instrução, é o da comunicação. De acordo com esses autores,

Chamaremos paradigma da comunicação a este paradigma pedagógico que se caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos (Trindade & Cosme, 2016, p. 1043)

Neste paradigma o “educar é contribuir para as aprendizagens dos alunos através da proposta de desafios culturais” (*idem*, p.1042). Aquele distanciamento com o paradigma de aprendizagem “não tem a ver com a desvalorização dos alunos como protagonista, mas com o modo como ambos os paradigmas acabam por definir um tal protagonismo” (*idem*, p. 1044). Pois, a forma como o professor se relaciona com o aluno e o saber/conhecimento

faz toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Na lógica desse paradigma mostra que o professor seja um interlocutor de forma a “ajudar os alunos quer a captar a distinção entre o conhecimento pessoal e aquilo que é tido por conhecido pela cultura, quer a apropriar-se do modo como este tipo de conhecimento foi sendo construído” (Trindade & Cosme, 2010, p. 65).

Portanto, o ato de ensinar é de uma complexidade desafiante na medida em que os professores assumem o compromisso e a responsabilidade de levarem os alunos a desenvolverem as suas criatividade e a refletirem sobre o saber de forma que este possa conduzi-lo a adaptar e construir novas realidades.

## **2. A prática de ensino**

Antes de nos atermos ao tema específico deste ponto, consideramos relevante abordarmos com brevidade alguns aspetos da língua portuguesa pelo facto de, por um lado, se tratar de um contexto de uma escola portuguesa num país africano de língua oficial portuguesa e, por outro, tratar-se de monodocência. Sendo assim, primeiramente, destacamos que essa é uma língua viva porque “apresenta variedades quanto à pronúncia, à gramática e ao vocabulário” (Moreira & Pimenta, s/d, p.17). Trata-se de uma consequência do processo de Expansão Marítima Europeia no século XV, no qual os portugueses espalharam a sua língua pelos quatro cantos do mundo. Com isto, “surtem por variação e mudança linguística como resultado de contacto histórico da população de língua materna portuguesa com falante de outras línguas” (*ibidem*). Uma realidade que fez surgir, até então, três variedades de língua em português: variedade europeia, brasileira e africana. Como disse a autora acima citado, “apesar da possível diversidade geográfica, social, situacional ou histórica, há normas linguísticas que permitem a unidade da língua” (*idem*, p. 24). Hoje, a língua portuguesa tem duas variedades tidas como oficial, (europeia (falada em Portugal) e brasileira (falada no Brasil)), isto é, a variedade da língua portuguesa usada nos serviços administrativos do país e ensinada nas escolas. Importa frisar que, dependendo da realidade linguística de cada país lusófono, uns têm a língua

portuguesa como materna e oficial e outros só a têm como língua oficial. Esta é da responsabilidade da “escola e dos meios de comunicação social difundirem e controlarem a observância desta norma, que constitui o modelo da língua escrita e oral, nos diferentes domínios” (*ibidem*).

Segundo Pinto (2013, p. 36), “a aprendizagem da língua confronta-se com duas perspetivas: a primeira centrada no sujeito da aprendizagem, onde se fixam os objetivos gerais, e a segunda centrada no objeto da aprendizagem, onde pratica as descrições do material que o aluno necessitará para a sua situação comunicativa”. Esta última perspetiva da aprendizagem da língua é mais voltada para satisfazer uma necessidade de comunicação muito pontual. Já a primeira perspetiva constitui objeto de um currículo formal, o qual cabe a escola zelar pela sua concretização.

Habitualmente, na escola, o processo de ensino formal de uma língua dá ênfase ao ensino do ler e do escrever, desde a educação de infância até o ensino secundário. Assim sendo, o ensino em geral, e da língua portuguesa em particular, encontra-se organizado em torno de práticas e atividades que procuram levar os alunos a se apropriarem, progressivamente, das capacidades de representar por meio de letras ou imagens, de compreender textos e de produzi-los em diferentes modalidades (escrita, oral, multimodal), de forma crítica e contextualizada. Desta forma, os estudos e projetos relacionados com o ensino da Língua Portuguesa têm versado sobre o ensino da escrita e da leitura. Entretanto, como é referido no programa de língua portuguesa de Escola+ (2010, p. 5):

A aula de Língua Portuguesa deve desenvolver as competências de comunicação oral e escrita e promover o conhecimento explícito da língua, contribuindo para a formação de bons utilizadores da língua, o que facilitará a sua integração na vida social e profissional. Saber ouvir e compreender e saber expressar-se é essencial para uma interação adequada e para a inserção plena na sociedade.

Nesta lógica de ideia, as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa devem ser no âmbito de “assegurar um domínio da língua em si e como objeto científico

permitindo atingir um desenvolvimento linguístico e cognitivo integrados” (Martins, *et al*, 1992, p. 7). No processo de solidificação do domínio da língua, o professor mobiliza a necessidade natural da criança de se exprimir por meio da voz, do gesto, do jogo e das atividades (Dottrens, 1974), utilizando a própria língua como instrumento nas diversas áreas curriculares. É relevante ressaltar que “o conhecimento da língua portuguesa se reveste de grande importância para o desenvolvimento individual e para o sucesso escolar e profissional da criança” (Escola+, 2010, p. 5).

Portanto, o ensino desenvolve-se no âmbito de uma prática de “saber ouvir e compreender e saber expressar as suas opiniões, receios, vontades e sentimentos” (*ibidem*). Pois, estes aspetos são importantes para assegurar uma boa participação na sala de aula e, conseqüentemente, na sociedade. O ato de ensinar numa lógica de interação deve atingir ao objetivo da compreensão mútua entre os interlocutores.

### **3. Planificação e organização do ensino**

Conforme Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 44), “a educação escolar concretiza-se em planos e programas de formação visando a adquirir e desenvolver saberes, competências, atitudes e valores que se aceitam importantes para educar as gerações mais novas”. Este conjunto de interesses constitui o objeto do currículo escolar que se identifica com “a aprendizagem e experiências formativas delineadas para os membros de uma comunidade em que o sistema se insere, isto é, um meio de transmissão da cultura e experiência humanas” (*ibidem*). Para a concretização desses fins, a escola, junto da comunidade educativa, elabora um plano de estudo ou de ensino organizado em “tempos lectivos semanais a cada uma das disciplinas que o integram, de acordo com o peso relativo no conjunto dessas matérias e nos vários anos escolaridade que tal plano pode contemplar” (*idem*, p.47).

O professor para materializar o plano organiza as suas aulas tendo em conta o “horário de atividades letivas a cumprir na escola, para que o aluno possa concluir com êxito um determinado ciclo, nível ou curso” (*ibidem*). Neste sentido, é importante para o

professor recorrer à planificação enquanto um meio para programar e organizar as suas ações didáticas. De acordo com Soares, (2019, p. 19), a planificação é um

momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. É um instrumento que sistematiza os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos. O planeamento de ensino é um plano de ação ou registro do planeamento das ações pedagógicas para o componente curricular durante o período letivo.

Esta atividade de planificação, geralmente, é organizada a nível do longo, médio e curto prazo, sempre atendendo a lógica da reflexão contextual, obedecendo alguns requisitos como o público-alvo, nível de ensino, conteúdos, objetivos, metodologia, recursos e avaliação entre outros aspetos, para que esse plano se concretize eficazmente. Aquela planificação de longo, médio e curto prazo deve ser planificada e organizada com “compromisso entre todos os professores (...) deve basear-se no diálogo e no entendimento contínuo, pois, cada vez mais, o esforço de todos é necessário” (Pinto, 2013, p. 98). A planificação escolar deve orientar-se sempre para “tomadas de decisões da escola e dos professores em relação às situações docentes de ensino e aprendizagem” (Libâneo, 2006, p. 222).

A organização do ensino faz-se tendo em conta os objetivos gerais que se dividem em três níveis mais específicos: o primeiro relaciona-se com o que referimos anteriormente no início deste ponto, “as finalidades educativas de acordo como ideais e valores dominantes na sociedade” (*idem*, 123). Estas finalidades orientam a planificação do processo de ensino, tratando de uma orientação geral do trabalho docente. O segundo tem a ver com o plano de ensino ou de unidade didática, pois este “estabelece princípios e diretrizes de orientação do trabalho escolar com base num plano pedagógico-didático que represente o consenso do corpo docente em relação à filosofia da educação e à prática escolar” (*ibidem*). Neste plano, geralmente, deve constar “objetivo geral da disciplina, objetivos específicos, conteúdos (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos)” (*idem*,

p. 233). E o terceiro nível é concretizado na sala de aula pelo professor, que pode estar organizado em planificação trimestral, semanal e diário. Trata-se de um detalhamento do plano do ensino-aprendizagem, ou seja, plano de aula. É na aula que criamos previamente “condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognitivas (objetivos e conteúdos) e as capacidades dos alunos para enfrentá-las, de modo que os objetivos da matéria sejam transformados em objetivos dos alunos” (*idem*, p. 241).

Como forma de chamar a atenção, o autor anteriormente citado destaca a necessidade de considerarmos os objetivos gerais e suas implicações para o trabalho docente em sala de aula. Segundo o autor, “o professor deve conhecer os objetivos estabelecidos no âmbito escolar oficial, seja no se refere a valores e ideais educativos, seja quanto às prescrições de organização curricular e programas básicos das matérias.” (*idem*, p. 223).

Não descorando os aspetos antes mencionados, no que diz respeito ao plano de ensino da Língua Portuguesa, tendo em conta a sua especificidade, normalmente é sempre voltado para o domínio da língua e a aquisição da competência comunicativa nas áreas do oral e do escrito, com implicações na reflexão, observação e consciencialização das regularidades significativas da gramática da língua. Neste sentido, os programas de ensino da língua portuguesa tendem a estar organizados com base na comunicação oral, leitura, comunicação escrita e conhecimento explícito da estrutura e funcionamento da língua.

Os objetivos gerais que compõem a planificação do ensino versam sobre desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita, levando as crianças a compreender e produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas nas diversas áreas curriculares que compõem a estrutura curricular do 1º ciclo do Ensino Básico.

#### **4. Dinâmicas na sala de aula**

Naturalmente que uma aula é uma sessão de ensino-aprendizagem organizada pelo professor, destinada a determinados alunos, sobre certa matéria ou conteúdo. Nesta sessão

de interpelação e construção do saber, é um momento de interação social, pois o professor e os alunos são seres sociais, embora numa dinâmica diferente. Numa sala de aula, o professor “é o mediador entre o conhecimento e o aluno, que busca alternativas que aproximem o conteúdo estudado à capacidade de compreensão da turma, ou seja, deve facilitar a construção do conhecimento” (Oenning & Oliveira, 2011, p.3). Trata-se de métodos ou estratégias que promovam a dinâmica, interação e participação dos alunos na aula de forma que estes se apropriem do saber/conhecimento, competências, atitudes. A interação é uma “estratégia privilegiada para promover e/ou aprimorar a construção de conhecimento por parte dos alunos” (Davis, Souza & Espósito, 1989, p. 50). O professor, segundo Libâneo (2006), deve ser aquele que dirige e estimula:

o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passo, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino. Por exemplo, à atividade de explicar a matéria corresponde o **método de exposição**; à atividade de estabelecer uma conversação ou discussão com a classe corresponde o **método de elaboração conjunta**. Os alunos, por sua vez, sujeitos da própria aprendizagem, utilizam-se de **métodos de assimilação de conhecimentos**. Por exemplo, à atividade dos alunos de resolver tarefas corresponde o **método investigativo**; à atividade de observação corresponde ao **método de observação** e assim por diante (Libâneo, 2006, pp. 150-151).

Como podemos verificar na citação anterior, o foco do processo de ensino-aprendizagem deve estar voltado para o aluno e o professor deve ser o interlocutor deste processo. Sendo assim, a dinâmica na sala de aula tem uma grande relação com o método de ensino que o professor utiliza para envolver os alunos na aprendizagem. Importa frisar que, conforme Mialaret (1991, pp. 56-57), o professor na sala de aula com a sua turma pode apresentar-se como:

**mestre**, (...) visto pelos alunos como o único transmissor dos conhecimentos; **treinador**, “aquele transmite aos alunos um mínimo de conhecimentos e fazê-los trabalhar no aprofundamento dos conteúdos, sendo muito exigente senão o aluno trabalharia apenas nas matérias que lhe agradassem, isto é, ele, o professor treinador, sugere conhecimentos

a adquirir”; **professor guia**, aquele que deve transmitir o mínimo conhecimento aos alunos e sugerir-lhes métodos para continuar a aprofundar esses conhecimentos fora do âmbito dos conteúdos ou aquele que pode responder a uma necessidade de conhecimento quando ela se manifesta; **supervisor**, aquele que sugere trabalhos e supervisora a sua realização, isto é, propõe maneiras de adquirir conhecimentos; professor como **centro de documentação**, aquele que deixa ao estudante a escolha de trabalhos a fazer e serve como o centro de documentação, isto é, aquele pode ajudar o estudante fora das matérias académicas.

Neste âmbito, podemos reforçar a lógica de que a dinâmica da sala está interligada com a forma como o professor se apresenta e posiciona na sala de aula. Este espaço privilegiado deve ser concebido como um laboratório de saber, é um local de sujeitos, de dinâmicas mediadas pelo professor. Como disse Delamont (1987, p. 30), para o professor, “a sala de aula é o seu terreno de pesquisa”, ou seja, o professor não deve estar na sala de aula como um mero treinador, mestre ou transmissor de saber, ele deve ser interativo com os alunos. Entretanto, concordemos com Nogueira (2008, p. 6) de que:

o processo ensino/aprendizagem não é linear e sim cíclico, pois os alunos não aprendem da mesma maneira e no mesmo momento. Eles têm diferentes maneiras de raciocínio, fazem conexões entre conceitos já conhecidos, inferem novos saberes. Portanto (...) aulas não devem ser lineares, enfadonhas e apenas reprodução de conhecimento. Devemos proporcionar aos alunos o desenvolvimento de várias estratégias de aprendizagem em sala de aula.

Cada aluno vem de um meio familiar diferente, com recursos, possibilidades, condições diferentes e entre outros aspetos mais, que em certa medida, influenciam a aprendizagem do mesmo, por isso o professor necessita de orquestrar estratégias que dinamizem a aula. Pois, os alunos em sala de aula não são apenas receptores de conhecimento, cabendo-lhes somente ver, ouvir e fazer exercícios escritos e/ou orais sobre o conteúdo para aprender. Eles devem ter um papel ativo em sala, passando a serem o centro do processo de ensino-aprendizagem (Moser, 2004, *apud* Nogueira, 2008). Esta perspectiva de ensino leva o professor a “adequar o processo de ensino e de aprendizagem às necessidades e interesses dos alunos, procurando inserir nas práticas pedagógicas modelos e recursos que permitam

uma melhor compreensão dos conteúdos e despertem, simultaneamente, o interesse e motivação dos alunos pelo conhecimento e pelo saber” (Fernandes, 2014, p. 19).

No que concerne às aulas espera-se que o professor contribua para que os alunos “se tornem leitores críticos, conscientes e eficientes, cabendo ao professor, especialmente o de língua portuguesa, motivá-los a escrever por prazer e não por obrigação” (Dória *et al*, 2019, p. 2). Neste sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve ser passado de maneira satisfatória, o qual exista uma interação a nível da aprendizagem, buscando aproveitar o conhecimento, sem radicalizar a gramática normativa como única e correta. De acordo com os autores antes citados,

o ensino da Língua Portuguesa deve abrir-se para os mecanismos linguísticos de produção de sentido, permitindo que os estudos linguísticos se mostrem úteis. Além disso, estabelecem que os conteúdos da língua portuguesa devem-se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos (*idem*, p. 2).

Estes dois grandes eixos são competências que precisam ser desenvolvidas no aluno, enquanto falante, ou não, da língua em estudo. Daí que o professor ao elaborar o plano de aula, isto é, ao preparar uma aula deve buscar e refletir sobre estratégias, recursos materiais e tarefas a serem realizadas com os alunos de forma que a aprendizagem se concretize significativamente.

No que diz respeito à leitura enquanto “modalidade simples é o processo de compreensão de um escrito, de uma forma interiorizada. Passa pelo processamento dos sinais gráficos, pela visão e pela sua correspondência com o significado verbal, a nível do sistema nervoso central” (Martins, 1992, p. 10). E a escrita é uma ação de passar uma mensagem verbal organizada interiormente para o código escrito, exigindo a formação “mental” da mensagem, a sua codificação linguística, a passagem da mensagem para a modalidade escrita e a sua execução motora no ato de “desenhar” as letras correspondes à mensagem gráfica (*idem*). O desenvolvimento destas duas competências e outras mais relacionadas com estas constituem os objetivos principais do processo de ensino e

aprendizagem da língua portuguesa, bem como das outras áreas disciplinares. Sendo assim, é na aula de língua portuguesa que se espera que os alunos aprendam;

a ler e também produzir textos, para isso, (...) professores devem trabalhar de forma mais contextualizada, e mostrar ao aluno o caminho para se chegar à interpretação e produção de textos, aproveitando o seu conhecimento nato, as ferramentas dos estudos, das pesquisas, das atividades em sala de aula (Dória, *et al*, 2019, p. 5).

Neste âmbito, no trabalho docente para cada matéria, o professor deve selecionar e organizar métodos de ensino e meios didáticos diferentes, ou seja, fazendo articulação entre objetivos-conteúdos-métodos. Face a estes aspetos destacados, o professor pode recorrer a diferentes métodos de ensino. Segundo Libâneo, (2006), ele pode mobilizar método de exposição pelo professor, o qual “os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentadas, explicadas ou demonstradas pelo professor. A actividade do aluno é recetiva, embora não necessariamente passiva” (*idem*, p. 161). Pode organizar a dinâmica da sala de aula pelo método de trabalho independente, as tarefas são:

dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos as resolvam de modo relativamente independente e criador. O trabalho pressupõe determinados conhecimentos, compreensão da tarefa e do seu objetivo, o domínio do método de solução, de modo que os alunos possam aplicar conhecimentos e habilidades sem orientação direta do professor (*idem*, p. 163);

Uma outra possibilidade é o método de elaboração conjunta que é “uma forma de interação ativa entre o professor e os alunos visando a obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como a fixação e consolidação de conhecimentos já adquiridos” (*idem*, p. 167). Uma outra abordagem é fazendo uso do método de trabalho em grupo, e esta estratégia “consiste basicamente em distribuir temas de estudo iguais ou diferentes a grupos fixos ou variáveis. (...) a finalidade (...) é obter a cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa. Para que cada membro do grupo possa contribuir na aprendizagem comum” (*idem*, p. 170). Para além destes métodos, existem

outras atividades “que complementam os métodos de ensino e que concorrem para a assimilação ativa dos conteúdos” (*idem*, p. 171).

Portanto os métodos consistem em sistemas de ensino adotados e correspondem a caminhos que levam ao conhecimento do aluno, estando relacionados com os meios de ensino, ou seja, “recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem” (*idem*, p.173). Efetivamente, a aprendizagem é o objetivo central do professor e, para tal, deverá recorrer a vários meios e propor várias a atividades de maneira que os alunos aprendam significativamente. Para além do quadro e giz, que são meios materiais básicos, cada tema tende a exigir materiais específicos, por exemplo: no ensino da língua, enquanto disciplina transversal, poder-se-á utilizar diversos materiais como ilustrações gravuras, filmes, mapas, livros literários, dicionários, enciclopédias, revistas, cartazes, gráficos, livros didáticos, fichas de atividades ou de exercício, biblioteca. O professor deve recorrer a esses meios auxiliares de ensino, buscando conhecê-los e aprender a utilizá-los, isto é, adequá-los aos seus alunos e ao tema a abordar.

## **5. Avaliação no processo de ensino-aprendizagem**

A avaliação é a parte integrante do processo ensino-aprendizagem que requer preparação e grande capacidade de observação e análise por parte dos professores. A avaliação da aprendizagem deve ser um processo mediador na (re)construção do currículo e está completamente relacionada com a gestão do ensino e da aprendizagem dos alunos, ou seja, deve ajudar a aprendizagem do aluno/turma e processo de ensino (Fernandes, 2020). De acordo com Luckesi, (2002), “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. A avaliação enquanto uma ação didática necessária do professor “deve acompanhar passo a passo o processo de ensino aprendizagem” (Libâneo, 2006, p. 195). Tratando-se, pois, de “uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos” (*ibidem*). Neste sentido, a avaliação é um processo, uma ação que deve ser contínua e diária, sempre

na lógica de melhoria do método, dos meios e das atividades a serem realizadas com os alunos. Contudo, a avaliação também tem uma outra dimensão que consiste em examinar e classificar no sentido de selecionar em função dos resultados qualitativos e/ou quantitativos obtidos pelos alunos, isto é, “atribuir uma posição numa escala de valores” (Ribeiro, 1999, p. 76). Neste sentido, podemos concordar que o “ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o de examinar/classificar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação” (Luckesi, 2002, p. 84). Estas duas dimensões da avaliação não estão, de certa forma, isoladas, podemos dizer que a primeira contribui para o sucesso da segunda, na medida em que a avaliação “cumpre a função pedagógico-didático, de diagnóstico e de controle” (Libâneo, 2006, p. 195) do processo de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, de forma geral, avaliação tende a ser um processo de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e de verificação do desempenho dos alunos e da escola.

Um dos grandes objetivos da avaliação, de acordo com Ribeiro, (1999, p. 75), é “acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldade, procurando encontrar as melhores soluções”. Todo o processo de avaliação tende a ser descritivo, informativo e formativo, buscando sempre transformação do indivíduo que ensina e do que aprende.

Entretanto, face aos aspectos anteriormente abordados, importa destacar os tipos de avaliação tendo em conta as suas complexidades e especificidades no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, particularmente, diagnóstica, formativa e sumativa.

### **5.1. Tipos de avaliação**

Como foi dito anteriormente, no processo de ensino aprendizagem podemos destacar, segundo Bloom, (1971, *apud* Ribeiro, 1999), três tipos de avaliação de acordo com as funções que cada uma delas desempenha naquele processo, dando ênfase nas suas

“particularidades de que se revestem e aos momentos em que é oportuno a sua utilização” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.333).

### **5.1.1. Avaliação diagnóstica**

A expressão “diagnóstica” remete para o sentido de determinar a origem de algo, identificar alguma necessidade de intervenção. Neste sentido, no contexto de ensino aprendizagem quando se fala de avaliação diagnóstica, de acordo com Ribeiro (1999), é averiguar a posição do aluno face às novas aprendizagens e que, geralmente, é feita no início do ano letivo e que é uma prática considerada incorreta pelo autor anteriormente citado. Segundo ele, “ela pode ter lugar em qualquer momento de um período” (*idem*, p. 79). O professor ao introduzir novos temas/assuntos, precisa de saber ou ter uma ideia daquilo que o aluno já aprendeu pois, conforme Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 342) “a avaliação diagnóstica tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens”. Ela tem a função de apurar os pré-requisitos dos alunos, ver se ele “está de posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar” (Ribeiro, 1999, p. 79). Evidentemente que antes de nós pousarmos algo relativamente pesado sobre uma determinada mesa precisamos, primeiramente, verificar se ela consegue suportar, ou não, o peso.

### **5.1.2. Avaliação formativa**

A expressão “formativa” relaciona-se diretamente com o ato de ensinar, estando paralelamente com a avaliação diagnóstica. A avaliação formativa “acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando a aprendizagem bens sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 348). A avaliação voltada para o ensino e a aprendizagem “deve ser vista como um processo sistemático e contínuo, no decurso do qual vão sendo

obtidas informações e manifestações acerca do desenvolvimento das atividades docentes e discentes” (Libâneo, 2006, p. 190). Este processo sistemático pretende “averiguar onde é que, exatamente, o aluno está a ter dificuldades” (Bloom, 1971, *apud* Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 349). Trata-se de uma ação prática de sala de aula que pretende contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor, tornado a avaliação um processo inclusivo (Borrvalho, 2021). A avaliação formativa é uma forma de “verificar, rapidamente, se um ou dois objetivos importantes foram ou não assimilados pelos alunos” (*idem*, p. 350), não tem que ser necessariamente realizada através de uma prova, o professor pode aplicar uma ficha de atividade ou conversar oralmente com os alunos.

### **5.1.3. Avaliação sumativa**

A palavra “sumativo” ou “somativo” remete para o ato de somar, isto é, somar ou adicionar um valor ao outro. Desta forma, podemos dizer que a avaliação sumativa consiste em fazer “um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 359). Estes resultados normalmente quantitativos resultam de provas que se realizam no decorrer do trimestre, bimestre semestre e/ou no final de cada unidade. Em conformidade com Bloom (1971, *apud idem*, p. 361), “os testes somativos são utilizados, sobretudo, desde a escolaridade básica até ao ensino superior e pós-graduação, como base para a atribuição de classificações representadas por letras ou por números”. A estas classificações, geralmente, são lhes acrescentadas dados em valores numéricos recolhidos pela avaliação formativa, quer isto dizer que a avaliação sumativa é forma de “ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido aferir resultados já recolhidos por avaliação de tipo formativa e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino” (Ribeiro, 1999, p. 89).

Portanto, importa frisar que estes três tipos basilares de avaliação do processo de ensino-aprendizagem são complementares, embora tenham funções distintas, isto é, estão acoradas umas com as outras.

## 6. A importância de *Feedback*

A expressão *feedback* é uma palavra inglesa que significa realimentar ou dar resposta a um determinado pedido, (*feed* = alimentar e *back* = de volta). Na língua portuguesa esta expressão é um estrangeirismo ou empréstimo que tem vindo a ser utilizada na comunicação social, nas escolas, ou seja, nas relações humanas. Esta terminologia, *feedback*, consiste em alguém entregar algo, trabalho, serviço, produto e até mesmo manifestar uma atitude ou dizer algo e receber uma resposta quanto a isso. De um modo mais sucinto, *feedback* é uma resposta ou reação face a uma ação, podendo ser positiva ou negativa.

No contexto educativo, particularmente, na relação entre professor-aluno na sala de aula, *feedback* é uma “forma de comunicação” (Libâneo, 2006, 274). No processo de ensino-aprendizagem, percebe-se claramente que são muito importantes as ações dos alunos e o *feedback* do professor. A interação e a participação são promovidas pelo professor, sobretudo quando este propõe tarefas aos alunos e que estes as desenvolvem, esperando uma reação ou resposta, ou seja, *feedback* do professor. Por isso, estas tarefas devem “ser cuidadosamente planejadas pelo próprio professor, explicada aos alunos, e os seus resultados devem ser trabalhados nas aulas” (*ibidem*). Esta dinâmica é uma forma dos alunos darem o *feedback* sobre os temas/assuntos abordados e o professor reagir ao *feedback* deles, consolidando, assim, o ensino-aprendizagem.

## **CAPÍTULO II – PROCEDIMIENTOS METODOLOGICOS**

Este capítulo visa explicar os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação. Para o efeito, atendendo ao objetivo geral que é conhecer a prática pedagógica de uma professora do 1º ciclo do Ensino Básico, integrada no contexto de uma Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe. Terá a configuração de um estudo de caso, considerando as suas especificidades, pois pretendemos narrar as práticas letivas; identificar a prática de avaliação desenvolvida pela professora na sala de aula; relatar a interação entre professora-aluno e aluno-aluno nas suas aulas estabelecer relação entre ensino, aprendizagem e avaliação.

Segundo Amado (2014, p.121), um “estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento (...)”. Ainda na lógica deste autor, os estudos de caso “podem ser apenas uma tentativa de exploração de um determinado fenómeno (exploratórios), assumir um carácter meramente descritivo, situar-se numa perspetiva fenomenológica (interpretativos)”, o que de certa forma caracteriza nosso trabalho de investigação.

Assim sendo, apresentamos uma fundamentação metodológica relativa a opções paradigmáticas, à estratégia e a opções pelas técnicas de recolha e de análise dos dados que sustentam a presente investigação.

## **1. Metodologia de Investigação**

No campo de investigação em educação, podemos destacar dois grandes caminhos de (re)construir o saber, estamos a referir o “paradigma hipotético-dedutivo” que assume como paradigma que hegemoniza a definição de trabalho científico, tendo em conta o esforço “por estabelecer relações constantes entre variáveis”, mas ignorando “como essas mesmas variáveis são definidas pelos atores ou protagonistas da situação e dependente (...) de uma subjetividade (...)” (Amado, 2014, p. 36) e o paradigma fenomenológico-interpretativo que consiste na “compreensão das intenções e significações (...) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações (...)”, compreensão a que podemos chegar

“através de processos inferenciais e indutivos (...)” (*idem*, pp. 40-41). Estes dois paradigmas podem ter uma certa complementaridade.

Dentre esses dois modelos de construção de conhecimento, atendendo os nossos objetivos referidos anteriormente, posicionamos neste último, o paradigma fenomenológico-interpretativo, na medida em que queremos “explorar as interpretações, os sentidos da ação, os sentimentos dos sujeitos (...)” (*idem*, p. 49), isto é, conhecer as práticas pedagógicas de uma professora a partir dela mesmo: como ela interpreta a sua relação pedagógica, qual é sentido e sentimento que ela dá às suas ações enquanto professora que zela continuamente por uma aprendizagem significativa dos seus alunos. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa com um caráter descritivo e narrativo dos resultados. A abordagem qualitativa “assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos” (*idem*, p. 41).

## **2. Modalidade de investigação**

Como foi frisado anteriormente, adotamos, como estratégia de investigação, o estudo de caso, na perspectiva de descrever e explorar um determinado fenómeno (Amado, 2014). Para atender os nossos objetivos e a natureza desta investigação, vimos recorrer a alguns métodos para recolher e analisar os dados, como: análise documental, observação de aulas, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo.

### **2.1.Observação**

De acordo com Baptista e Sousa (2011, p. 88), “a observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local”. Foi esta estratégia que utilizamos para o conhecer o contexto da nossa investigação, ou seja, a escola, a sala

de aula e a turma da professora Ana<sup>1</sup> e, também, recolher informações sobre a aula da professora. A partir da observação, foi-nos possível descrever as condições físicas da escola e da sala de aula. Fizemos uma observação não participante na medida em que atuamos como um “investigador que apenas observa o fenómeno do «lado de fora»” (*idem*, p. 89), não participando nas ações realizadas na sala de aula, sendo somente um “actor externo” (*ibidem*). A observação das aulas serviu, exclusivamente, para preparar o guião de entrevista e que integrou aspetos oriundos da observação que para clarificação e aprofundamento.

## **2.2. Análise documental**

A análise documental afirma-se no campo da investigação qualitativa como uma técnica importante na medida em que os dados recolhidos através dela, atuam como uma forma de complementar “as informações obtidas por outras técnicas” (Baptista & Sousa, 2011, p. 89). Nesta ótica, fizemos uma análise documental que, enquanto técnica, é “uma operação que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar a [...] sua consulta e referenciação” (Bardin, 2014, p. 47). Recorremos a recolha e análise de alguns documentos oficiais como a grelha da avaliação das aprendizagens dos alunos e os programas curriculares das diversas disciplinas do 1º ciclo do ensino básico, como forma de conhecermos os objetivos que norteiam as atividades da aula e os aspetos considerados principais a serem avaliados.

## **2.3. Entrevista semiestruturada**

A entrevista constitui uma das técnicas de recolha de dados utilizada na investigação de carácter social, particularmente, na investigação no campo da educação, sendo que é um meio que viabiliza aquisição de informações mais privilegiadas (Pardal & Correia, 1995). Desta forma, para conhecermos a prática pedagógica da professora de uma turma do 4º. ano do ensino básico na Escola Portuguesa em São Tomé e Príncipe, ou

---

<sup>1</sup> Nome criado para preservar o anonimato do sujeito da investigação, não comprometendo a sua identidade.

seja, conhecer os sentidos e os significados que a professora atribui à sua própria prática, como a professora organiza as suas atividades de ensino, o que ela acha sobre a participação e atitudes dos seus alunos no processo de ensino-aprendizagem e qual a sua opinião sobre o sistema de avaliação das aprendizagens. Tendo em conta estes objetivos delineados optámos, como estratégia de recolha de dados, por uma entrevista semiestruturada, assente em dados oriundos de observações de aulas, por ser o tipo que se adequa mais a investigações de natureza qualitativa, na medida em que permite ao investigador uma boa organização para a recolha de dados que lhe convêm e, em função disso, privilegiar ao investigado a exposição natural do que para ele reflete maior importância (Amado, 2014), através da elaboração prévia de um guião (Anexo II). Este guião é o instrumento que orienta toda a entrevista de forma que o investigador não venha a desviar dos objetivos da investigação.

#### **2.4. A análise de conteúdo**

Os dados recolhidos através da entrevista semiestruturada e da análise documental foram, posteriormente, submetidos à análise de conteúdo. Trata-se de uma técnica que permite ao investigador a “possibilidade de fazer inferências interpretativas” (Amado, 2014, p. 300) sobre os dados que recolheu e, também, a possibilidade, segundo Bardin (2014), de desejar uma compreensão que ultrapasse os significados imediatos da comunicação.

Para este trabalho, optámos pela análise de tipo categorial, atendendo a um procedimento de categorias pré-concebidas (Amado, 2014). Deste modo, o procedimento da análise aplicada aos dados baseou-se na apresentação das categorias que estruturam o guião da entrevista semiestruturada para criar uma Grelha de análise de dados (ver o Quadro 1). Nesta fase de organização de dados, associamos os dados às categorias de acordo com os significados atribuído pelo sujeito entrevistado, ora pelo quadro concetual.

Quadro 1.

*Matriz de análise de dados*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>
Organização das atividades de ensino	Planificação
	Plano de aula
	Materiais didáticos
	Meios informáticos
Dinâmica na sala de aula (participação, atitudes e aprendizagens dos alunos)	Gestão da sala de aula
	Interação professor-aluno
	Interação aluno-aluno
Avaliação	Diagnóstica
	Formativa
	Sumativa
<i>Feedback</i>	Forma de comunicação

### **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo apresentamos descritivamente as análises efetuadas sobre dados recolhidos pela entrevista semiestruturada da professora e pelos documentos que dão suporte ao trabalho da professora. Os resultados das análises de conteúdo realizadas são aqui apresentados tendo em conta a ordem da sua descrição no quadro de apresentação e discussão dos resultados que se revela neste capítulo.

Assim sendo, mobilizando a grelha de análise de conteúdos, apresentamos de forma descritiva as informações recolhidas a partir das observações feitas na escola e da análise dos documentos recolhidos, em seguida, uma breve introdução de cada temática, tendo como suporte as categorias e subcategorias resultantes da análise desse testemunho, seguidas de exemplos comprovativos extraídos dos dados da entrevista realizada.

### **1. Caraterização do sujeito de investigação, a professora Ana**

Mobilizando os dados recolhidos da entrevista realizada (ver anexo III), o nosso sujeito de investigação é uma professora da Escola Portuguesa em São Tomé e Príncipe. Com a sua autorização, denomina-se de Ana.

Ela é de nacionalidade portuguesa, fez formação no Curso de Ensino Básico no 1º ciclo, numa Escola Superior de Educação em Portugal. Segundo a Ana, “foi um curso que gostou muito de fazer (...), com muitas coisas práticas” que tem aplicado no seu dia-dia profissional.

A Ana diz-nos ainda que, após o término da sua formação, não conseguiu ser enquadrada numa escola em Portugal, destacando que “houve um período em Portugal em que era muito difícil os professores contratados conseguirem ser colocados numa escola, havia excesso de professores. Portanto, era muito difícil entrar na carreira”. Todavia, sempre trabalhou como contratada, o que lhe permitiu estar sempre na sala de aula. A professora Ana já conta com mais de 15 anos de experiência como professora do 1º ciclo do Ensino Básico.

Na sua carreira profissional, apareceram-lhe muitas possibilidades de conhecer outras realidades e uma delas é a de São Tomé e Príncipe, onde encontra-se a trabalhar atualmente como professora do 1º ciclo do Ensino Básico, há mais de 5 anos, no regime de contrato anual que pode ser renovado, como referiu a professora Ana. Conforme a professora, trata-se de um desafio de relançar a sua carreira, “subindo muito na tabela de graduação”, isto é, “ser colocada na primeira reserva de recrutamento” que é um dos seus objetivos.

Como disse a professora Ana, “eu gosto imenso de dar aulas aqui. Não me arrependo de dar aulas aqui em São Tomé”. Ela afirma que os alunos de São Tomé e Príncipe são “mais educados, mais ingénuos, mais humildes e mais interessados nas aulas e nas aprendizagens”, porque eles “têm uma ingenuidade diferente daquela que existe na Europa”. Destaca que “são realidades diferentes”, particularmente em Portugal. Porém “não em termos de conteúdos, planificações das aulas”, pois a “documentação é muito parecida, fazemos o currículo português”, mas em termos de condições da realidade, de atitudes e comportamentos dos alunos.

## 2. Caraterização da escola, da sala de aula e da turma

A partir dos dados recolhidos através da observação e de documentação, podemos apresentar sucintamente, nos quadros que se seguem, uma caraterização física da escola, da sala de aula e da turma com que a professora Ana trabalha.

Quadro 2: *Caraterização da escola*

<b>Nome da escola</b>	Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe (Privada)
<b>Localização da escola</b>	Campo de Milho – São Tomé, Distrito de Água-Grande. (Zona urbana)
<b>Número de professor(a)</b>	51 professores
<b>Nº de professor(a) de Língua Portuguesa</b>	6 (1 Caboverdiana; 5 Portuguesas)
<b>Os ciclos de ensino</b>	1º, 2º e 3º ciclos do básico e secundário

<b>O rácio de aluno(a) por turma</b>	Entre 25 e 28 alunos por turma
<b>Estrutura da escola</b>	18 salas de aula; 4 WC para os alunos; 2 balneários; 2WC para os docentes e não docentes; 1 Biblioteca; 1 sala de psicóloga; 3 laboratórios 1 sala dos não docentes;1 sala dos docentes; 1 secretaria; 1 reprografia; 2 dos Diretores de turma; 1 bar/cantina 2 salas de artes; 2 campos de jogos.

Quadro 3: *Caraterização da sala de aula da professora*

A sala é bem apetrechada, tem um quadro branco, uma carteira por aluno, uma mesa redonda, duas estantes com livros diversos, um mapa de Portugal afixado na parede, um esqueleto de corpo humano e, nas paredes, estão afixados vários desenhos feitos pelos alunos. A sala é climatizada.

Quadro 4: *Caraterização da turma da professora*

<b>Nível de ensino</b>	1º ciclo de Ensino Básico-4ª classe	
<b>Número de aluno(a)</b>	25	Masculino 12
		Feminino – 13
<b>Nacionalidade dos alunos(as)</b>	12 – Português(a)	
	10 – Santomenses	
	1 – Ganês	
	1 - Italiano	
	1 - Angolano	
<b>Idade</b>	Entre 9 e 11 anos	

### **3. Organização das atividades de ensino da Professora Ana**

A professora Ana leciona o 1º ciclo do ensino básico 4º ano. Sendo o modelo de monodocência, trabalha com diversas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo de Meio. Ela leciona neste nível de ensino há “alguns anos e está muito dentro dos conteúdos e da competência que os alunos devem adquirir ao longo de cada ano, de cada periodicidade” (Entrevistada A<sup>2</sup>, p.1).

A partir da entrevista realizada com a professora Ana, ficamos com a sua visão em relação à sua prática pedagógica destacando, primeiramente, as suas ideias sobre o processo de ensino-aprendizagem, a forma como planifica e organiza as suas atividades de ensino, particularmente o plano de aula e os materiais didáticos e, em seguida, abordaremos as dinâmicas de sala de aula, frisando a gestão da sala de aula, a interação professor-aluno e a interação entre aluno-aluno. Finalmente, conheceremos a forma como a professora Ana avalia os seus alunos e a importância que atribui ao *feedback*.

#### **3.1. A relação entre Ensino e Aprendizagem**

Assim como disse Trindade e Cosme (2016) que “ensinar é um acto complexo”, a professora Ana, também, nos mostra que o “ensino não é uma coisa, não linear, não há uma receita. Estamos sempre ajustar, criar e trazer novos materiais” (Entrevistada A, p. 6). Pois, não se trata de “uma coisa estanque” (*ibidem*). Conforme explica a professora Ana;

Numa aula até pode correr muito bem, determinada dinâmica ao trabalho ou determinado material que nós usamos e, se calhar, na semana a seguir, já não funciona, tem de ser de outra forma, porque o material já é bocadinho diferente ou porque os alunos estão mais cansados e, nós, muitas vezes, dentro da sala de aula precisamos também de ter essa sensibilidade e de perceber que, se calhar, é melhor mudar qualquer coisa naquele dia. Pronto, tem que haver ali sempre uma

---

<sup>2</sup> Entrevistada A significa Entrevistada Ana.

balança a equilibrar, não é sempre igual, há dinâmica que resulta muito bem, e depois deixam de resultar e, nós temos que mudar e rever (Entrevistada A, p. 6).

O ato de ensinar da professora Ana tende a estar entre a perspectiva da aprendizagem e da comunicação (Trindade & Cosme, 2016), na medida em que há momentos em que ela procura “promover o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais” (Trindade & Cosme, 2016, p. 1039), e há outros em que ela “contribui para as aprendizagens dos alunos através da proposta de desafios culturais” (*idem*, p. 1043). Pois, segundo a professora Ana, as “propostas e desafios” (Entrevistada A, p. 4) são relevantes para estimular a aprendizagem dos alunos, destacando que:

Quando há uma certa competição, quem é que faz bem a conta, quem é que escreve com mais erros de ortografia, por exemplo: Eles gostam de saber quem deu mais, uma ligeira competição entre eles. É quando eles sentem mais vontade de participar. Neste caso, a turma é muito mais participativa e muito curiosa e é muito bom funcionar nesta turma de 4º ano em que os alunos mostram curiosidade em todas as áreas (Entrevistada A, p. 4).

Segundo a professora Ana, os alunos no 1º ciclo “aprendem muito pela repetição. É com a repetição que eles mecanizam muita matéria” (Entrevistada A, p.3). Porém, ela chama atenção para o facto de que “há uma parte dos conteúdos, em qualquer disciplina, que mecanizar não chega, pois, tem o somar, o subtrair, ler... não chega, porque as matérias divergem e é preciso, depois, eles também saber explorar outras vertentes dos conteúdos” (Entrevistada A, pp.3-4).

Outro aspeto bastante interessante que foi frisado pela professora Ana sobre o ato de ensinar é que;

as turmas não são homogéneas. Há turmas que têm meninos que têm um ritmo muito bom, e outros que têm um ritmo de trabalho mais lento, mas não quer dizer que sejam inferiores, levam mais tempo, mas também são certinhos e fazem as coisas bem. Portanto, os ritmos de trabalho são diferentes dentro de uma sala de aula. Era muito bom que assim não fosse. Era muito mais fácil para todos, que todos aprendessem ao mesmo tempo as mesmas coisas. Isso não é assim que funciona" (Entrevistada A p. 4).

A aprendizagem dos alunos nem sempre acontece da mesma forma e isto implica que o professor busque procure várias estratégias de ensino. O professor tende a fomentar a interação com o aluno em sala de aula e estimulá-lo a construir e reconstruir o saber. Ele enquanto o interlocutor no processo de ensino-aprendizagem procura, constantemente, encontrar estratégias adequadas de forma a atender os desafios e as complexidades do ensino e das aprendizagens. De acordo com a professora Ana, há momentos em que os alunos “têm que trabalhar sozinhos, pesquisar sozinhos, ir buscar resposta no livro” (Entrevistada A, p. 4), até porque “as coisas de aprendizagem não se fazem com fórmula, para isto faz assim, para aquilo faz de outra forma ... (*Ibidem*). Também existem momentos que os alunos precisam de trabalhar em grupo, considerando a heterogeneidade da turma, “há alunos que desenham muito bem, outros pintam muito bem, outros muito bons a pesquisar e, no fim, saem trabalhos todos eles muito bons. Porque, há um grande envolvimento, eles gostam de trabalhar em grupo” (Entrevistada A p. 5).

Em conformidade com a professora Ana, “o trabalho de grupo é sempre apelativo para eles. Eles gostam de trabalhar em grupo e (...) quando eles trabalham em grupo acontece qualquer coisa especial. Pronto, eu privilegio muito trabalho em grupo, mas também gosto de promover a autonomia deles” (Entrevistada A p. 4). Para que esta metodologia de ensino funcione corretamente, “é preciso conhecer a turma e saber que naquele trabalho as coisas vão funcionar bem. É preciso saber distribuir os alunos pelos grupos, há uma série de regras e de comportamentos que têm que ser definidos, senão não funciona no 1º ciclo (Entrevistada A p. 4-5).

### **3.2. Planificação e organização do ensino**

Conforme disseram Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 44), “a educação escolar concretiza-se em planos e programas de formação visando a adquirir e desenvolver saberes, competências, atitudes e valores que se aceitam importantes para educar as gerações mais novas”. Para materializar esses interesses e objetivos, o professor precisa planificar e organizar os mesmos em aulas, obedecendo “horário de atividades letivas a

cumprir na escola, para que o aluno possa concluir com êxito um determinado ciclo (...)” (*idem*, p. 47).

No caso da Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe, os professores contam com orientação de uma planificação disponibilizada pela escola. Com base na análise documental feita à planificação das diversas áreas disciplinares Anual/Mensal - 4.º ano, do Ano Letivo 2019/2020, verificamos que toda a atividade do professor voltada para o desenvolvimento da língua portuguesa e de capacidades transversais em todas as áreas disciplinares.

A professora Ana planifica e organiza as atividades de ensino tendo em conta o as orientações que vêm nos livros em articulação com a planificação anual/mensal disponibilizada pela escola. Segundo a professora, “muitos manuais já trazem a planificação e nós construímos na sala de aula” (Entrevistada A p.2), isto é, a professora orienta os alunos a refletir sobre os conteúdos e a resolver as atividades que são sugeridas. Entretanto, apesar dos livros oferecerem todas as orientações, a professora Ana elabora sempre o seu plano de aula. De acordo com ela, “os planos das aulas também servem para não dispersarmos nas matérias, para termos os conteúdos mais organizados e também para sabermos que realmente estamos dentro dos *timings* de acordo com as planificações” (Entrevistada A, p. 1).

Essas aulas, conforme a professora Ana (p. 3), “normalmente, o mais habitual é realmente planificar antecipadamente a aula seguinte ou várias aulas. Podemos planificar por umas semanas, podemos planificar por dois dias”. No caso da Professora Ana, segundo as suas palavras:

Normalmente, trago a minha aula planificada, eu sei exatamente, quando eu saio de casa, eu sei exatamente o que vou trabalhar com os alunos. Tenho um caderno onde eu faço um plano de aula, anda de acordo com planificação, obviamente, que as vezes os prazos ..., eu penso que vou dar determinado conteúdo naquela aula, e não consegui, ou porque os alunos interagiram muito e houve muito espaço para pergunta e resposta e, se calhar, a última disciplina de matemática, que era a última a ser lecionada neste dia, se calhar, não consegui concluir aquele plano de aula, mas, obviamente, que é muito útil ter plano da aula para saber o que é que eu não fiz no dia anterior. Portanto, no dia a seguir, vou continuar ou, onde

fiquei, se não tive tempo de completar o meu plano da aula e depois seguir com o plano de aula no dia seguinte (Entrevistada A p. 3).

Podemos verificar nas palavras da professora que existe um espírito de responsabilidade e comprometimento profissional na medida em que ela planifica antecipadamente as suas aulas, reconhecendo a utilidade do plano de aula, que nem sempre tudo decorre como planificado e que o plano de aula é flexível, ou seja, não é fixo ou estanque.

### **3.3. Os materiais didáticos utilizados**

A aprendizagem é o objetivo central da professora e na concretização deste objetivo tende a recorrer a vários recursos didáticos e a propor várias tarefas para os alunos realizarem de maneira que os alunos aprendam significativamente. Para além do quadro e giz que são recursos materiais básicos, cada disciplina e cada conteúdo tendem a exigir materiais específicos. De acordo com a Professora Ana (p.1) “os manuais escolares são sempre uma boa fonte de recursos técnicos básicos”.

Na escola portuguesa em São Tomé, onde a professora trabalha, “no início do ano, os alunos têm uma lista de materiais (...) os livros recomendados” (*Ibidem*). Os alunos daquela escola, “eles têm manuais iguais onde vem a matéria toda que eles têm que aprender durante o ano, com muitos exercícios, (...) fichas para língua portuguesa e para matemática, tem oficina da escrita... é um manual muito útil para eles terem para desenvolver a competência na escrita (...). Os materiais são muitos vastos e até bastante complexos, mas obviamente que dar aulas são com base dos manuais” (Entrevistada A, pp. 1-2).

Para além dos manuais, a professora recorre a outros recursos para as suas aulas. Estamos a referir às tecnologias, ou seja, meios informáticos. Como disse a professora:

cada vez mais a tecnologia está presente. As aulas tornam-se mais apelativas para eles. Se nós falamos teoricamente e explicamos, dando exemplos no quadro, interagimos oralmente com eles, mas quando eles realmente têm o apelo das imagens é muito diferente, porque é uma geração que está virada para informática e, portanto, nós os professores tentamos também valorizar este aspeto e relacionar

os conteúdos todos e, sempre que possível usar os meios informáticos para desenvolver as capacidades e, mais importante, na consolidação da mesma (Entrevistada A, p. 3).

Destaca, ainda, a utilidade e a complementaridade de outros recursos nas aulas de uma maneira geral. Pois, ela frisa que:

Esses materiais manipuláveis são de grande utilidade e complementam muito aquilo que é explicado na sala de aula, no quadro ou através do projetor. Nós temos acesso, os alunos estão na sala de aula, nós temos alguns conteúdos que achamos que vale a pena projetar. É dessa forma que a parte informática é sempre um complemento, os computadores, os projetores todos esses materiais que estão agora disponíveis que alguns anos atrás era mais difícil, todos eles ajudam bastante as aprendizagens dos alunos (Entrevistada A, p. 2).

Estes recursos tecnológicos também são mobilizados pela professora para planificar e organizar as suas aulas, visto que, segundo ela, o “apoio da *internet* que hoje é muito útil, ajudam a procurar informações que sejam úteis e que reforçam as aprendizagens dos alunos ter sempre em vista as planificações” (Entrevistada A, p. 1). Apesar da *internet* ser uma fonte bastante rica em informações que pode apoiar significativamente a pesquisa do professor e dos alunos, a professora Ana refere a biblioteca como um dos lugares em que “podemos divergir e encontrar os materiais (...), até mesmo no trabalho de pesquisa que os alunos fazem em casa que reforçam as suas aprendizagens.” (*Ibidem*).

Portanto, todos esses recursos didáticos são relevantes, em conformidade com a Professora Ana:

na planificação, enquanto planificamos uma aula, todas essas coisas, nenhuma delas é para desprezar, todas são importantes e todas devem entrar em harmonia no momento certo na aula. Podemos consolidar melhor um conteúdo da matemática através dos jogos e materiais que possamos utilizar ou, até, cartolinas ao planificarmos um sólido geométrico. Tudo é uma mais-valia para as aprendizagens dos alunos e não privilegio um. Todos eles podem funcionar em harmonia uns com os outros. (Entrevistada A, p. 2)

Outro aspeto que a professora Ana destaca é a relação que deve existir entre os meios informáticos e os materiais manipuláveis na aprendizagem dos alunos, dizendo que

a relação entre “é realmente estreita” (*Ibidem*), porque, por exemplo, ao trabalhar o sólido geométrico, “eles vêm no livro, a planificação, vem o sólido no tamanho do livro, mas tê-lo na mão e manipulá-lo é completamente diferente, contar a restas, vertes e fases é completamente diferente” (*Ibidem*).

#### **4. Dinâmica na sala de aula**

##### **4.1. Gestão da sala de aula/turma**

Apesar da gestão da sala de aula não ter sido uma temática muito desenvolvida, especificamente no nosso quadro teórico, mas subentende-se visto que refletimos sobre assuntos relacionados e, a partir da análise dos dados, demos conta da sua emergência e consideramo-la importante apresentar tendo em conta a sua relação com a dinâmica da aula.

Assim sendo, começamos por referir que gerir a discussão, a intervenções simultâneas dos alunos não é uma tarefa simples. Como frisou a professora Ana, “gerir a sala de aula, manter 25 alunos motivados é difícil, até porque as expectativas de cada um deles são diferentes, (...) nas aulas que mais se consegue dar atenção e ter mais participação dos alunos são quando... são propostos desafios. (...) porque a turma é muito mais participativa e muito curiosa” (Entrevistada A, p. 4).

Nesta situação, a professora diz-nos que:

A participação deles deve ser gerida pelo professor, porque ter 24 alunos, todos a quererem falar ao mesmo tempo, há que saber mediar a participação deles. Não é falarem ... Se um põe o dedo no ar e vai falar de uma coisa descontextualizada, não está dentro do assunto. Temos que saber mediar. – Olha, isto é uma boa informação, mas para aquilo que estamos a fazer agora não é importante, pronto. É preciso saber conduzir esta participação (Entrevistada A, p. 7).

Como foi referido anteriormente pela professora “as turmas não são homogêneas. Há turmas que têm meninos que têm um ritmo muito bom, e outros que têm um ritmo de trabalho mais lento, mas não quer dizer que sejam inferiores, levam mais tempo, mas também são certinhos e fazem as coisas bem” (Entrevistada A, p. 4).

Neste contexto, o professor deve ser capaz de, não somente gerir a interação entre alunos e a participação, como também gerir as diferenças existentes a nível das aprendizagens. Não se trata de excluir ou punir os mais lentos na aprendizagem, mas sim de aceitar e saber trabalhar com essas diferenças. Como sublinhou a professora Ana, “os ritmos de trabalho são diferentes dentro de uma sala de aula. Era muito mais fácil para todos, que todos aprendessem ao mesmo tempo as mesmas coisas. Isso não é assim que funciona” (*ibidem*).

Na turma da professora Ana os alunos são muito participativos e a professora gosta do envolvimento deles na aula, para que “mostrem as suas opiniões” (*idem*, p. 7). Muitas vezes, quando ficam a ler um texto e surge, da parte da professora, “uma frase que é um bocadinho mais abstrata, ela pede aos alunos que explorem esta frase e que retirem a ideia central, que as vezes tem múltiplo-sentidos, perguntando-lhes se conseguem perceber aquilo que está escrito (...)” (*ibidem*). Segundo a professora:

É nesses momentos que eles participam muito, cada um dá a sua opinião, uns mais assertivos que outros ... (...) eu gosto muito que eles participem. Eu não gosto de estar numa sala em que eu pergunte quem é capaz de dizer ou falar sobre ... e ninguém põe dedo no ar, ninguém quer participar. Não, esta turma é uma turma que participa, põem dedo no ar, (...) (*ibidem*).

É evidente que as intervenções constantes dos alunos podem ser, de certa forma, desfavoráveis, na medida em que o “plano de aula fica completamente defraudado e prejudicado, porque aquilo que eu achava que ia durar um tempo, durou mais tempo, porque eles participaram muito. (...) Aquela troca de informação entres os alunos e a minha pessoa, se está a ser produtiva, porquê que eu iria estar a interromper?” (*ibidem*).

Outro aspeto bastante importante de mencionar é que nem todos os alunos gostam de participar. Em conformidade com a professora Ana, geralmente “o aluno que não participa na aula, é porque não ouviu, é porque não prestou atenção, não se envolveu na aula. (...) A não ser que seja muito tímido” (*idem*, p. 8). Contudo, na sua aula, o aluno envolve-se, “quer dar a sua opinião. Mesmo aqueles mais tímidos, põem timidamente o dedo no ar” (*ibidem*), até porque a professora diz que “trabalha muito isso com eles. Eu

gosto de ouvi-los, (...) eu gosto de saber o que é que eles estão a pensar acerca daquela matéria” (*ibidem*).

Portanto, a participação dos alunos também deve ser a preocupação do professor, ou seja, ele precisa criar diferentes estratégias que visam atender às diferenças dos alunos. A participação dos alunos é crucial para o desenvolvimento da comunicação oral e da competência de exprimir as suas ideias através da língua. De acordo com a professora, “é muito chato, o professor estar 5 horas a falar, falar e os alunos só ficam a ouvir, só ouvir... As vezes, um aluno que esteja muito calado, não quer dizer que esteja atento” (*idem*, p. 9).

#### **4.2. Interações na sala de aula/turma**

A dinâmica das aulas da professora Ana varia constantemente porque, segundo a professora, uma estratégia pode funcionar numa semana e, a seguir, “já não funcionar, tem de ser de outra forma, porque o material já é bocadinho diferente ou porque os alunos estão mais cansados e, nós, muitas vezes, dentro da sala de aula precisamos também de ter essa sensibilidade e de perceber que, se calhar, é melhor mudar qualquer coisa naquele dia.” (Entrevistada A, p. 6). A professora referiu a necessidade dos docentes, de um modo geral, nas suas práticas pedagógicas “ver ali sempre uma balança a equilibrar, não é sempre igual. Existem dinâmicas que resultam muito bem, e depois deixam de resultar e, nós temos que mudar e rever” (*Ibidem*). Como referimos no nosso quadro teórico, numa sala de aula o professor “é o mediador entre o conhecimento e o aluno, que busca alternativas que aproximem o conteúdo estudado à capacidade de compreensão da turma, ou seja, deve facilitar a construção do conhecimento” (Oenning & Oliveira, 2011, p.3). Todos os trabalhos, todos os esforços do professor devem ser para “explorar todos os conteúdos” (Entrevistada A, p.5). De acordo com a Professora Ana, é importante:

ter uma boa dinâmica na sala de aula entre professores e entre os alunos e professores, entre as turmas, entre a própria turma, essas dinâmicas são sempre positivas para se desenvolverem as aulas com mais harmonia e interajuda. Termos os alunos capazes de ajudar os colegas, cada um sabe qual é a sua função na sala de aula, ter muitas tarefas distribuídas, a dinâmica, a rotina da sala de aula,

coisas simples, como: arrumar o caderno, deitar os papéis no lixo... Essas aprendizagens vão ser feitas ao longo do período e as diferentes dinâmicas que nós utilizamos para trabalhar com os meninos, muitas vezes, há uma dinâmica que não funciona bem, precisamos acrescentar mais qualquer coisa (Entrevistada, A p. 6).

A dinâmica da aula não é estável, pois varia de turma para turma, relaciona-se com a criatividade do professor em arranjar estratégias, materiais entre outros aspectos que servem para dinamizar a aula e, sobretudo, da capacidade do professor em gerir a sala de aula. Evidentemente que os conteúdos, as tarefas e os materiais devem estar em estreita articulação, como sublinhou a Professora Ana, “quando planificamos uma aula, todas essas coisas, nenhuma delas é para desprezar, todas são importantes e todas devem estar em certo momento da aula (...)” (Entrevistada A p. 2).

## **5. Práticas de avaliação**

Relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos, a professora Ana diz-nos que a avaliação tende a ser “sempre um barómetro” (Entrevistada A, p. 13), e os seus alunos são avaliados “todos os dias, quando entram na sala de aula estão a ser avaliados” (*idem*, p. 11).

Nesta lógica de ideia, e como referimos no nosso quadro teórico, a avaliação é a parte integrante do processo ensino-aprendizagem que requer preparo técnico e grande capacidade de observação dos professores. A avaliação das aprendizagens deve ser um processo mediador na (re)construção do currículo e está completamente relacionada com a gestão da aprendizagem dos alunos, ou seja, deve contribuir para a aprendizagem do aluno.

Para esta atividade, a professora conta com apoio de duas grelhas, “uma grelha de avaliação da escola, onde tem as atitudes, os valores, (...) Uma grelha que é igual para o primeiro ciclo todo, com as ponderações, os diferentes campos a avaliar” (*idem*, p. 12), e outra que é “a sua grelha pessoal, onde distribui as pontuações por pergunta e vai preenchendo essa grelha conforme os dados que vai retirando das fichas” (*idem*, p. 15). Ela diz-nos ainda que os Trabalhos para Casa (TPC) são avaliados com base “na grelha

na parte das atitudes e valores. Um aluno que não faz os TPC vai ser penalizado naquele ponto, assim como as fichas de exercício, a mesma coisa” (*idem*, p.16).

Segundo a professora, refere a importância “daquelas grelhas, é que nós ficamos com um resumo (...) de cada um dos alunos de uma forma muito clara e facilita muito a consulta. E também para sabermos que aquele aluno precisa de trabalhar mais este conteúdo ou precisa melhorar a sua altitude, ou precisa de ser mais organizado (...)” (*idem*, p. 13). Porque naquelas grelhas consta “um conjunto de informações que são retiradas dessa avaliação que depois nos são úteis também para dali para frente tentar melhorar os desempenhos de cada um deles de forma a chegarmos mais depressa onde o aluno tem dificuldades” (*ibidem*).

Os critérios de avaliação são definidos pelos professores de cada ciclo, isto é, “no primeiro ciclo, no segundo ciclo, os professores de Língua Portuguesa definem os seus critérios para Português, os de Inglês para inglês e assim sucessivamente” (*idem*, p. 13). Esses critérios de avaliação, normalmente, são partilhados com os alunos, no sentido de eles terem conhecimento e, ao mesmo tempo, saberem quais os aspetos que são tidos em consideração. Segundo a professora, “é engraçado perceber que quando eles não são informados sobre os critérios, a apresentação não corre tão bem, eles ficam mais dispersos ao passo que sabendo os critérios em que vão ser avaliados, eles ficam mais atentos e as coisas correm melhor” (*idem*, p. 14). Efetivamente, para os alunos mais novos, os de sete ou oito anos, como referia a professora: “falar de critérios de avaliação com eles, ou para alguns, se calhar, não lhes diz nada, mas eu tento sempre explicar e dar-lhes a conhecer quais são os critérios que são utilizados para a avaliação, numa forma... como uma linguagem mais acessível, mais simples” (*ibidem*).

No início do ano letivo, a professora Ana faz uma avaliação diagnóstica. Como ela mesma diz:

não é de carácter obrigatório, mas eu gosto de fazer uma ficha diagnóstica, para ver o que é que eles se lembram do ano passado, até para fazer uma revisão... e retomar a vida escolar após um mês de férias. Normalmente, aplico uma ficha de diagnóstica, faço algumas fichas (...) geralmente é um bocadinho de tudo. Faço

algumas fichas sumativas, formativas. Ainda hoje fizemos uma. Tudo é importante avaliar (*idem*, pp.11-12).

Como podemos perceber, ao longo do ano letivo, a professora realiza várias modalidades de avaliação, frisando ainda que tudo é importante avaliar. Contudo, a professora questiona a modalidade da avaliação voltada apenas para medir o quanto o aluno conseguiu obter numa prova. Ela refere que “a avaliação, nos últimos anos, tem sido sempre muito discutida e posta em causa, porque o mundo está a evoluir e nós também precisamos de evoluir juntamente. Portanto, a avaliação só de teste, só teste, e depois fazer uma média e dar uma nota, portanto, isto eu não utilizo, isso já muita gente não utiliza” (*idem*, p. 10). A professora destaca que a avaliação deve ser abrangente e que deve ter sempre em consideração todas as atividades que são realizadas na sala de aula com os alunos:

a observação direta, trabalhos de grupo, trabalhos individuais, pesquisa, também, alguma avaliação escrita de testes, (...) uma avaliação muito mais aberta, ou seja, a participação na sala conta, o comportamento. Portanto, a avaliação é a avaliação dum conjunto de atitudes e competências que eles devem ter (*idem*, p. 10).

O aluno deve ser avaliado constantemente e todos os aspetos observados devem servir para a classificação final do aluno. A professora Ana refere que “a ficha de avaliação ou teste, já não tem o peso que tinha há alguns anos atrás. Fazemos um teste, já não faço dois, três testes por período...” (*idem*, p. 10).

Desta forma, podemos verificar que a professora Ana avalia o aluno no seu todo, quer isto dizer, ela avalia a dimensão ética, o ser e estar, o envolvimento do aluno na aula e, também, a aprendizagem, ou seja, o que o aluno conseguiu reter dos conteúdos ensinados. Como destacou a professora, “eu avalio se chegaram atrasados, se foram pontuais, que é mesma coisa, mas se são assíduos, se têm os cadernos organizados, pronto, estão sempre a ser avaliados, desde que aqui entram” (*idem*, p. 11). Ela sublinha ainda que:

As atitudes, os valores, portanto, tudo isso conta para que os alunos sejam avaliados na sua globalidade e não só por aquilo que demonstra no teste. Já não

é assim. Portanto, ele pode ter uma excelente nota numa ficha que eventualmente possamos fazer e não ter uma boa atitude na sala de aula (*idem*, 11).

Para além desses aspetos, a professora refere:

eu avalio a postura em relação à ficha de trabalho, se o aluno mostrou interesse em fazer a ficha, se mostrou ter adquirido alguns conhecimentos ao longo do processo de ensino-aprendizagem e, especificamente, aquele conteúdo que se insere nessa ficha formativa, mais isto, mais a postura, se sabe pesquisar, obviamente, em todos os momentos em que eles estão a trabalhar e as fichas formativas também. Tudo serve para avaliar (*idem*, p. 13).

Podemos verificar a partir das citações da professora que, efetivamente, a avaliação deve sempre ser na globalidade, o professor não deve focar apenas na capacidade do aluno em reter e expor os conteúdos aprendidos. O ser e estar na sala de aula e na escola, o modo como ele se apresenta a aprender esses conteúdos, também devem ser avaliados. Em conformidade com a professora “é preciso ter bom senso e abrir, estender essa avaliação às diferentes dinâmicas na sala de aula e não fechar dentro de um teste ou dois, três ou quatro por disciplina...” (*idem*, p. 11).

Ao final de cada período, a professora realiza uma avaliação que podemos considerar de avaliação sumativa, porque no final acaba por constituir uma avaliação decisiva para o aluno tendo em conta a forma como ela é feita. Como afirmou a professora:

Ao fim do período, se calhar, faço uma avaliação sumativa, uma ficha onde eles têm que estar sentados, sem conversar uns com os outros, tem de estudar um bocadinho em casa, até para eles se habituarem a terem a rotina de estudar e chegarem à própria ficha de avaliação sumativa (*idem*, p. 12).

A professora refere ainda que esta:

avaliação é feita de uma forma muito natural. Muitas vezes, os alunos estão completamente relaxados e não estão nervosos e estão a ser avaliados. Mas se eu disser, previamente, que eles estão a ser avaliados, eles ficam nervosos e, muitas vezes, o desempenho... a avaliação tem que ser um processo natural, que acontece na dinâmica da sala de aula, quando ela é bem gerida (*ibidem*)

Portanto, a avaliação encarada enquanto uma ação didática necessária do professor “deve acompanhar passo a passo o processo de ensino aprendizagem” (Lebâneo, 2006, p. 195). Tratando-se, pois, de “uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos” (*ibidem*). Neste sentido, a avaliação é um instrumento, “*um barómetro*”, uma ação que deve ser contínua e diária, sempre na lógica de melhoria do método, dos meios e das atividades a realizarem com os alunos.

## **6. Feedback da professora**

No que toca ao *feedback*, enquanto uma “forma de comunicação” (Libâneo, 2006, 274), particularmente, na relação entre professor-aluno na sala de aula, a professora Ana diz-nos que normalmente, no dia a dia, ela vai dando:

*feedback* oral (...), mas no final de cada período, os pais vão receber um registo escrito da avaliação e nesse registo da avaliação está lá tudo escrito: onde é que eles apresentaram dificuldades, aspetos a melhorar... E eles têm curiosidade em ler quando os pais vêm buscar o registo de avaliação e podem lê-lo no final do período. Eventualmente, na sala de aula, quando eles fazem exercícios e vêm mostrar, eu faço alguns apontamentos por escrito ou até mesmo digo que gostei muito daquilo que escreveste ou trabalhaste muito bem, (...), precisas de melhorar a tua caligrafia ..., deixo sempre por lá um apontamento para eles (Entrevista A, p. 16).

No processo de ensino-aprendizagem percebe-se, claramente, que são muito importantes as expressões dos alunos e o *feedback* do professor. A interação e a participação são promovidas pelo professor, sobretudo quando este propõe tarefas aos alunos e que estes as fazem e partilham com o professor, esperando uma reação ou resposta, ou seja, *feedback* do professor. Contudo, a professora refere:

não faço isso diariamente, mas sempre que acho pertinente, ponho-os ao corrente da situação em que eles se encontram, que melhorou muito a Língua Portuguesa, mas que a Matemática ele precisa de trabalhar mais .... Vou dando sempre o *feedback* de tudo o que vai se realizando aqui, eu acho que é importante eles saberem (*idem*, p.17).

Estas tarefas devem “ser cuidadosamente planejadas pelo próprio professor, explicada aos alunos, e os seus resultados devem ser trabalhados nas aulas” (Libâneo, 2006, 274). Esta dinâmica é uma forma de existir *feedback* sobre os conteúdos ensinados e o professor reagir ao *feedback* deles, consolidando, assim, o ensino-aprendizagem. O professor não deve esperar, sempre, dos alunos respostas corretas, também deve esperar respostas incorretas e, face a estas, necessita de prestar atenção esses alunos. De acordo com a professora Ana:

Se o aluno me dá uma resposta errada, convém, sempre, conhecer o aluno que está na nossa frente. Há alunos que aceitam muito bem as críticas e há outros que se sentem envergonhados por serem corrigidos à frente da turma. Portanto, há que ter, há que conhecer cada aluno e as suas sensibilidades. Mas se um aluno erra, porque estava distraído, obviamente, que eu vou lhe chamar atenção. Porque se eu sei que ele tem capacidade, tem conhecimentos para ter respondido bem à pergunta, se estava distraído e não respondeu, vou dizer-lhe: - Não respondeste bem! Eu vou chamar atenção, de uma forma de que não seja agressiva, de uma forma construtiva, mas chamar atenção e, normalmente, eles reagem de uma forma natural. Quando a resposta está totalmente incorreta, sem conteúdo nenhum que se possa ali aproveitar ..., isso acontece, raramente, mas acontece, normalmente, com os alunos que têm algumas dificuldades da aprendizagem. Nós fazemos uma pergunta e a resposta ser completamente fora do contexto, então nós temos que tentar, de uma forma mais personalizada, sentar ao lado do aluno e fazê-lo perceber o que tinha que responder. Tentar uma abordagem diferente, mais diferenciada para esse aluno, mais direta. Há alunos que eles próprio se autocorrigem uns aos outros. Se um diz mal, outro diz logo: - ah isso não é assim. Portanto, eles estão muito habituados a esse tipo de intervenções dos colegas ou batem palmas quando sentirem que o texto estava muito bem escrito. Eles próprios avaliam-se uns aos outros, é natural. A mim cabe-me nessa parte de dizer que a resposta não está certa ou que está incorreta adaptar aquilo que eu vou fazer. Se é um aluno que tem autoestima elevada, que está bem com situação, sou capaz de dizer: - olha, isso não está bem, não percebi isso, mas vou explicar; Pronto, se é um aluno mais envergonhado, que não gosta de ser exposto, eu vou lhe dizer quando tiver a oportunidade de estar sozinha com esse aluno, vou lhe dizer: - Olha, ainda há bocado não respondeste bem. Por isso, tentar uma abordagem mais subtil, pronto, e é dessa forma (Entrevistada A, p. 15).

A partir desta descrição detalhada da professora sobre forma de comunicar com os alunos na sala de aula, permite-nos enfatizar mais uma vez que o ato de ensinar é uma

ação complexa, sobretudo quando estamos diante de uma turma heterogénea. Exige que aprendamos a trabalhar na diferença e com as diferenças, aceitando-as naturalmente. Não se trata de desafios negativos, mas sim de desafios positivos na medida em que nos faz sentir útil, leva-nos a refletir constantemente sobre a nossa prática de ensino, sobre os conteúdos, sobre os nossos alunos, (re)criando estratégias para atender às complexidades do ato de ensinar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente estudo foi no intuito de caracterizar as práticas letivas de uma professora do 1º ciclo do Ensino Básico tendo em conta o contexto da Escola Portuguesa em São Tomé e Príncipe, procurando responder as seguintes questões: - Como é que se poderão caracterizar as práticas de ensino da professora participante no estudo? - Como é que se poderá caracterizar a participação dos alunos nos processos pedagógicos e didáticos e nas atividades das aulas? - Como é que se poderão caracterizar as práticas de avaliação da professora participante no estudo?

A partir de uma reflexão sobre o processo de ensino, avaliação e aprendizagem, demos conta de que se trata de um processo bastante complexo, onde estão envolvidas uma grande quantidade de variáveis. Daí a razão pela qual o seu estudo deve ser encarado de uma forma holística. Uma das expectativas que se tem do professor é que este seja capaz de induzir mudanças, a diversos níveis, nos seus alunos de modo a construir e reconstruir saberes que lhes permitam desenvolver as suas competências pessoais, profissionais e sociais. Tendo em vista esta missão, e a natureza do ato de ensinar, concordamos que ensinar é “um ato que poderá ser concebido e operacionalizado de modos diversos e por razões distintas quanto aos fundamentos, às intenções e aos pressupostos que o sustentam” (Trindade & Cosme 2016, p. 1033).

Portanto, no percurso deste trabalho, tentámos caracterizar a prática pedagógica da Professora Ana, portuguesa, formada, que leciona no 1º ciclo do Ensino Básico de uma Escola Portuguesa em São Tomé e Príncipe. Trata-se de uma docente com cerca de 15 anos de experiência profissional neste nível de ensino, dos quais cinco na referida Escola Portuguesa. No ano letivo da recolha de dados deste estudo (2019/2020) tinha a seu cargo uma turma do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. Uma turma heterogénea em termos de fluência na língua de comunicação, pois uns tem a Língua Portuguesa como língua materna e oficial, outros apenas como oficial e usam variantes do português com interferências de outras línguas nacionais. Esta heterogeneidade, e tendo em conta as suas

singularidades, de certa forma constituem desafios para professora no que diz respeito às suas práticas pedagógicas. A Escola Portuguesa rege-se por toda a legislação e orientações curriculares de Portugal, pelo que será necessário, também, atender a este contexto específico, quer na preparação e implementação de aulas, quer nas práticas avaliativas quer, ainda, nas dinâmicas de sala de aula de modo a existir uma maior participação dos alunos nos seus processos de aprendizagem. Como disse a professora, “as turmas não são homogêneas (...), os ritmos de trabalhos são diferentes dentro de uma sala de aula. Era muito bom que assim não fosse. Era muito mais fácil para todos, que todos aprendessem ao mesmo tempo as mesmas coisas. Isso não é assim que funciona” (Entrevistada A, p. 4).

As práticas de ensino da professora Ana são preparadas e planificadas antecipadamente em função do programa em vigor. Como afirmou, “normalmente, trago a minha aula planificada de acordo com programa, eu sei exatamente, quando eu saio de casa, eu sei exatamente o que vou trabalhar com os alunos” (Entrevistada A, p. 3). E é nessa preparação e planificação que pensa nos recursos didáticos a utilizar na sala de aula, em particular naqueles relacionados com a tecnologia (Soares, 2019). Contudo, é notória a sua conceção de aprendizagem, pois parte do pressuposto que neste nível de ensino se dá pela repetição. Assim, a sua prática de ensino é marcada pela insistência em tarefas, cuja natureza é de desafio cognitivo baixo, e que apelam à repetição de procedimentos rotineiros.

Em relação às práticas avaliativas é notório alguma falta de articulação com os processos de ensino e a aprendizagem, se se atender às recomendações do programa curricular. Trata-se uma avaliação muito centrada em provas com fins classificativos pese embora haja a prática da aplicação de uma prova diagnóstica no início do ano letivo. Essa avaliação diagnóstica tem o propósito de informar o professor sobre o que os alunos sabem e conseguem fazer de modo a se preparar os temas do ano de escolaridade em causa tendo em conta os resultados desse diagnóstico. Contudo, trata-se de uma prova e que muitas competências, em particular as mais transversais e que também fazem parte

do currículo, não se conseguem avaliar por esta via (Luckesi, 2002). Quanto a avaliação formativa que “acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 348), e que é um processo sistemático e contínuo, a professora afirmou que é uma modalidade presente na vida da sala de aula “eles estão sendo avaliados assim que entram na sala de aula”. Contudo, não é perceptível os contributos dessa avaliação para a melhoria das aprendizagens dos alunos e da sua articulação com a avaliação sumativa. Importa destacar que a docente incidiu a sua narrativa de que as atitudes, os valores, a participação, a postura em relação de qualquer trabalho, o interesse, são objetos de avaliação mas, embora questionada, nunca revelou como avaliava estes objetos e como é que interferia na avaliação sumativa. Relativamente à avaliação sumativa, a professora realiza-a, através de uma prova, ao fim de cada período, embora afirme que tenta retirar toda a carga emocional que isso possa acarretar aos alunos, pois existe o peso da classificação: “feita de uma forma muito natural. Muitas vezes, os alunos estão completamente relaxados e não estão nervosos e estão a ser avaliados” (Entrevistada A, p. 12).

Portanto, para esta professora a avaliação tem como propósito principal classificar e com pouco retorno para melhorar as aprendizagens dos alunos e embora se verificasse a utilização de *feedback*, as práticas de avaliação não se apresentaram intrínsecas à atividade letiva, ou seja, articuladas com o ensino e com a aprendizagem.

Em relação à participação e a interação dos alunos nas aulas, existe alguma diversificação de estratégias da professora desde o trabalho autónomo ao trabalho em pequenos grupos (Dória *et al.*, 2019; Oenning & De Oliveira, 2011). A professora destacou que o trabalho autónomo, apesar de ser uma estratégia importante no sentido de levar o aluno a desenvolverem a sua autonomia, é preciso conhecer bem a turma, visto que existem alunos com um grau de autonomia considerável, mas outros preferem trabalhar em grupo para se sentirem apoiados. O trabalho de grupo não ocorre tanto quanto desejaria porque a gestão da sala de aula torna-se muito exigente e para ter algum sucesso “é preciso saber distribuir os alunos pelos grupos, há uma série de regras e de

comportamentos que têm que ser definidos, senão não funciona no 1º ciclo (Entrevistada A, p. 4-5).

De uma maneira geral, de acordo com a professora e algumas observações de sala de aula, os alunos revelaram-se participativos e interessados, ainda que a sua participação estivesse, por vezes, dependente da solicitação do professor.

Chegado a este momento, importa refletir sobre esta dissertação, reconhecendo algumas das suas limitações. Neste sentido, diremos que gostaríamos de ter desenvolvido mais o trabalho, relativamente a parte teórica, ter mobilizado mais fontes o que permitiria que este fosse um estudo mais sólido e fiável. Reconhecemos que o pouco domínio da escrita da Língua Portuguesa constituiu uma grande desafio na elaboração desta dissertação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19–115). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baptista, C. S. & Sousa, M. J. (2011). *Como fazer investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha*. Factor.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Edições 70 Lda.
- Borrvalho, A. (2021). Avaliação pedagógica e avaliação em larga escala: Perspectivas, limites e relações. In T. Pereira (org.), *Avaliação Pedagógica: Limites e Possibilidades* (pp. 13-32). CRV.
- Davis, C., Souza, M. A. S. & Esposito, Y. L. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de pesquisa*, 71, 49-54.
- Delamont, Sara (1987). *Interação na sala de aula*. Livros Horizontes.
- Dória, A. A., Oliveira, B. A., Ambrósio, M. R. & Araújo, M. J. (2019). *Práticas dinâmicas nas aulas de língua portuguesa*. [Trabalho de fim de curso, Universidade Tiradentes]. Repositório Institucional da Universidade Tiradentes. <http://openrit.grupotiradentes.com:8080/xmlui/handle/set/2674>.
- Dottrens, R (1974). *Educar e Instruir I*. Editorial Estampa.
- Escola+ Fase I (2010). *Programa de Disciplina de Língua Portuguesa: Ensino Secundário*. Camões, I.P., IMVF e MECCC.
- Fernandes, D. (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*. Projeto MAIA. <https://www.researchgate.net/publication/>
- Fernandes, M. A. (2014). *O ensino e aprendizagem da escrita com recursos digitais: a aula de língua portuguesa no 5º ano de escolaridade* [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Institucional da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3494>.
- Libâneo, J. C. (2006). *Didática*. Cortez Editora.
- Lopes, A de M. (2003). *A aula de Português: Reflexão crítica sobre a prática de ensino da produção escrita*. Edições Calabedotche.
- Luckesi, C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, 4(2), 79-88.
- Mialaret, G. (1991). *A formação dos Professores*. Livraria Almedina.
- Martins, M. R. (1992). *Para a didáctica do Português: Seis estudos de linguística*. Edições Colibri.

- Moreira, V. & Pimenta, H. (s/d). *Gramática do Português*. Porto Editora.
- Nogueira, Z. P. (2008). *Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa*. Secretaria da Educação e do Esporte do Governo do Estado do Paraná. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf>
- Oenning, V. & De Oliveira, J. M. P. (2011). Dinâmicas em sala de aula: envolvendo os alunos no processo de ensino, exemplo com os mecanismos de transporte da membrana plasmática. *Revista de Ensino de Bioquímica*, 9(1), 18-29.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Pinto, M. A. B. (2013). *A gramática na aula de língua portuguesa e de espanhol: caminhos para uma prática pedagógica reflexiva*. [Tese de doutoramento, Universidade da Beira Interior]. Repositório Institucional da Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/1336?locale=en>
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino - aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. Texto Editora.
- Rutherford, R & Lopes, J. (1994). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto Editora.
- Soares, S. (2019). *Análise de planeamento pedagógico com uso das tecnologias da informação e comunicação com base na taxonomia de Bloom*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Semi-Árido]. Repositório Institucional da Universidade do Estado de Rio Grande do Norte. <http://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5300>.
- Tagliani, D. C. (2011). O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 11, 135-148.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas*. WAK editora.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 1031-1051.

## **ANEXOS**

## **Anexo I: Guião de Entrevista**

### **1. Organização das actividades de ensino**

- Onde se vai inspirar para preparar as aulas (manuais, assuntos que leu, experiências prévias, formação, ...)?
- Quais são as suas fontes para elaborar as tarefas?
- Nas suas planificações o que privilegia a: os conteúdos, as tarefas, os materiais, ...?
- Que papel têm os recursos (e.g. meios informáticos, materiais manipuláveis, ...) no desenvolvimento da aula? Que relação acha que existe com as aprendizagens dos alunos?
- Planifica de antemão o questionamento, prevê respostas dos alunos?

### **2. Caracterização da participação, atitudes e aprendizagens dos alunos**

- Como é que caracteriza o modo como os alunos aprendem?
- Que tipos de tarefas é que provocam maior envolvimento dos alunos? Como reagem? Como é que lidam com as tarefas que lhes são propostas? (grau de autonomia, persistência, ...)
- Que tipo de organização do trabalho, com os alunos, provoca maior envolvimento? Trabalho de grupo, trabalho individual, ...?
- De que modo as dinâmicas de sala de aula contribuem para o desenvolvimento harmonioso de conceitos e capacidades? São trabalhados de forma interligada? Como?
- Como é a participação dos alunos na aula? Como gere essa participação? Quando acha que a participação dos alunos lhes é mais produtiva? Há alguma relação entre a participação e o ambiente de sala de aula (ambiente com/sem trabalho de grupo; ambiente com/sem tecnologias, ...)? Acha que existe alguma relação entre a participação e a aprendizagem?
- De que modo promove a discussão na sala de aula? Quais são, na sua opinião, os benefícios desta atitude? Que desafios tem enfrentado na promoção e gestão da discussão na sala de aula?
- E como promove a síntese do conhecimento (sempre após discussão, apresentação de vez em quando, etc.)? Quais são, na sua opinião, os benefícios desta atitude? E que desafios tem enfrentado para promover a síntese de conhecimento?

### **3. Avaliação**

- Quais os instrumentos e técnicas de avaliação utilizados? Clarifique e exemplifique quer os menos quer os mais formais.
- Há indicações precisas, dentro da escola sobre os instrumentos ou formas de avaliação a utilizar?
- Como articula o seu ensino com a avaliação?

- Que práticas de avaliação promove na sala de aula? (diagnóstica, sumativa, formativa, autoavaliação, heteroavaliação, coavaliação). Em que situações realiza cada uma das modalidades de avaliação?

– Regista toda a informação recolhida através da avaliação? Como?

– Que uso faz dos resultados da avaliação dos alunos?

- Os dados recolhidos na avaliação formativa são tidos em conta na classificação dos alunos? Apresente exemplos

- Quem define os critérios de avaliação? E das tarefas de ensino e aprendizagem?

- Como é que os alunos conhecem os critérios de avaliação da disciplina?

- Partilha com os alunos os critérios de avaliação das tarefas de ensino e de aprendizagem? Como?

- Como reage quando o aluno dá uma resposta errada ou incorreta?

- Como costuma fazer a correção de fichas de avaliação sumativa? E de outras tarefas de avaliação? (TPC, fichas de exercícios, apresentação oral de trabalhos, ...)

- Que tipo de feedback é que fornece aos alunos? (oral/escrito; individual/grupo; profético, veredito e de incitamento; reforço positivo)

Em que situações é que a professora fornece feedback? (trabalhos práticos, de grupo, experimentais, fichas, exercícios, testes, trabalhos de casa) Como?

## **Anexo II: Transcrição da Entrevista da Professora Ana (Entrevista A.)**

### **ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO**

**Entrevistadora: Onde se vai inspirar para preparar as aulas (manuais, assuntos que leu, experiências prévias, formação ...)?**

**Entrevistada:** Portanto, é um conjunto dessas coisas todas que mencionaste, as experiências de... facto de dar aulas ... lecionar alguns anos, o primeiro ciclo e de estar muito dentro dos conteúdos e da competência que os alunos devem adquirir ao longo de cada ano, de periodicidade, depois os apoios da internet que hoje é muito útil, procurar informações que sejam úteis e que reforcem aprendizagem dos alunos ter sempre em vista as planificações. O cumprimento em que está planificado, os planos das aulas também servem para não dispersarmos nas matérias, para termos os conteúdos mais organizados e também para sabemos que realmente estamos dentro dos times que como estão nas planificações. mas sim esses exemplos todos que desde são todos importantes para que os alunos possam consolidar melhor a aprendizagem.

**Entrevistadora: Quais são as suas fontes para elaborar as tarefas?**

**Entrevistada:** As minhas fontes, pronto, os alunos têm os manuais escolares são sempre uma boa fonte de recursos técnicos básicos manuais, depois podemos divergir e encontrar os materiais nos outros lugares como na biblioteca até mesmo trabalho, pesquisa que os alunos fazem em casa que reforcem as suas aprendizagens e um bocadinho da resposta da primeira pergunta.

**Entrevistadora: todos os materiais dos alunos, foram eles que compraram?**

**Entrevistada:** Sim, Eles no início da ano têm uma lista com material com os livros que são recomendados, o agrupamento neste caso a escola portuguesa de São Tomé seleccionou, por exemplo neste caso para quarto ano todos eles têm manuais iguais onde vem a matéria toda que eles têm que apreendem no durante o quarto ano, muitos exercícios, ter e ler fichas na língua portuguesa e na matemática tem oficina da escrita que outro manual muito útil para eles terem a desenvolver a competência na escrita tem

autografia portanto hoje em dia, os materiais são muitos vastos e até bastante complexo, obviamente que dar aulas são com base dos manuais é redutor podemos trazer textos novos que pesquisamos na internet, trabalha poesia, advinha e trabalha imensas coisas que até vem planificação e que nos livros vêm de uma forma muito resumida, vêm poucos exemplos em cada um dos conteúdos, então, nós também trazemos outras coisas preparada de casa que pesquisamos na internet ou outros manuais que tínhamos em casa noutros anos.

**Entrevistadora: Nas suas planificações o que privilegia: os conteúdos, as tarefas ou os materiais, ...? Ação de ensinar**

Entrevistada: Portanto, todas essas coisas questão na planificação quando planificamos uma aula, todas essas coisas nenhuma dela é para desprezar, todas são importantes e todas devem entrar em harmonia no momento certo na aula, se podemos consolidar melhor um conteúdo da matemática através dos jogos e materiais que possamos utilizar cartolinas a planificação sólido e geométrico. Todo é uma mais valia para aprendizagem dos alunos e não privilégio em um mais sempre privilégio em todos. Todos eles têm que funciona em harmonia um com os outros.

**Entrevistadora - No desenvolvimento da aula, que relação existe entre os meios informáticos, materiais manipuláveis e com as aprendizagens dos alunos?**

**Entrevistada:** A relação que existe entre esse dois aspetos é realmente estreita, por exemplo: os sólidos geométricos. Eles terem nas planificações dos sólidos geométricos de grande utilidade ou construir por eles, muitos manuais já trazem na planificação e nós construímos na sala de aula. Portanto, é tornar palpável o sólido geométrico. No fundo, eles vêm no livro, a planificação, vem o sólido no tamanho do livro, mas tê-lo na mão e manipulá-lo é completamente diferente, contar a restas, vertes e fases é completamente diferente. Portanto, esses materiais manipuláveis são de grande utilidade e complementam muito aquilo que é explicado na sala de aula, no quadro ou através do

projektor. Nós temos acesso, os alunos estão na sala de aula, nós temos alguns conteúdos que achamos que vale a pena projetar. É dessa forma que a parte informática é sempre um complemento, os computadores, os projetores todos esses materiais que estão agora disponível, que alguns anos atrás era mais difícil, todos eles ajudam bastante as aprendizagens dos alunos. E acho que caminho é esse. Cada vez mais tecnologia estarem presente, as aulas tornam mais apelativas para eles. Se nós falamos teoricamente e explicamos, dando exemplos no quadro, interagimos oralmente com eles, mas quando eles realmente têm o apelo das imagens é muito diferente, porque é uma geração que está virada para informática e, portanto, nós os professores tentamos também valorizar este aspeto e relacionar os conteúdos todos e, sempre que possível usar os meios informáticos para desenvolver as capacidades e, mais importante, na consolidação da mesma.

**Entrevistadora: Planifica, antecipadamente, o questionamento e tenta prever as possíveis respostas dos alunos?**

**Entrevistada:** Normalmente, o mais habitual é realmente planificar antecipadamente aula seguinte ou várias aulas, podemos planificar por umas semanas, podemos planificar por dois dias. Normalmente, trago a minha aula planificada, eu sei exatamente, quando eu saio de casa, eu sei exatamente o que vou trabalhar com os alunos. Tenho um caderno onde eu faço um plano de aula, anda de acordo com planificação, obviamente, que as vezes os prazos ..., eu penso que vou dar determinado conteúdo naquela aula, e não consegui, ou porque os alunos interagiram muito e houve muito espaço para pergunta e resposta e, se calhar, a última disciplina de matemática, que era a última a ser lecionada neste dia, se calhar, não consegui concluir aquele plano de aula, mas, obviamente, que sei muito útil ter plano da aula para saber o que é que eu não fiz no dia anterior. Portanto, no dia a seguir, vou continuar ou, onde fiquei, se não tive tempo de completar meu plano da aula e depois seguir com o plano de aula no dia seguinte.

## **CARACTERIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO, ATITUDES E APRENDIZAGENS DOS ALUNOS**

**Entrevistadora: Como é que caracteriza o modo como os alunos aprendem?**

**Entrevistada:** Portanto, aqui no primeiro ciclo, eu penso que os alunos aprendem muito pela repetição. O professor repetir muitas vezes, levá-los a repetir com professor. O treino da escrita, o treino ... tudo. É com a repetição eles mecanizarem muita matéria. E depois há uma parte dos conteúdos, em qualquer disciplina, que mecanizar não chega, pois, tem o somar, o subtrair, ler... não chega, porque as matérias divergem e é preciso, depois, eles também saber explorar outras vertentes dos conteúdos.

**Entrevistadora: Que tipos de tarefas é que provocam maior envolvimento dos alunos? Como reagem? Como é que lidam com as tarefas que lhes são propostas? (grau de autonomia, persistência, ...)**

**Entrevistada:** Portanto, as turmas não são homogêneas. Há turmas que têm meninos que têm um ritmo muito bom, e outros que têm um ritmo de trabalho mais lento, mas não quer dizer que sejam inferiores, levam mais tempo, mas também são certinhos e fazem as coisas bem. Portanto, os ritmos de trabalhos são diferentes dentro de uma sala de aula. Era muito bom que assim não fosse. Era muito mais fácil para todos, que todos aprendessem ao mesmo tempo as mesmas coisas. Isso não é assim que funciona. Portanto, gerir a sala de aula, manter 25 alunos motivados é difícil, até porque as expectativas de cada um deles são diferentes. Mas penso que as aulas mais que consegue dar mais atenção e mais participação dos alunos são quanto... são propostas e desafios. Quando há uma certa competição, quem é que faz bem a conta, quem é que escreve com mais erro de ortografia por exemplo: Eles gostam de saber quem deu mais, uma ligeira competição entre eles. É quando eles sentem mais vontade de participar. Neste caso, a turma é muito mais participativa e muito curiosa e é muito bom funcionar nesta turma de 4º ano em que os alunos mostram curiosidade em todas as áreas.

**Entrevistadora: Que tipo de organização do trabalho, com os alunos, provoca maior envolvimento? Trabalho de grupo, trabalho individual, ...?**

**Entrevistada:** Pronto, eu... o trabalho de grupo é sempre apelativo para eles. Eles gostam de trabalhar em grupo e penso que quando eles trabalham em grupo acontece qualquer coisa especial. Pronto, eu privilegio muito trabalho em grupo, mas também gosto de promover a autonomia deles. Eles têm que trabalhar sozinho, pesquisar sozinho, ir buscar resposta no livro. Portanto, eu penso que as coisas de aprendizagem não se fazem com fórmula, para isto faz assim, para aquilo faz de outra forma.... É pertinente trabalhar em grupo, é preciso conhecer a turma e saber que naquele trabalho as coisas vão funcionar bem. É preciso saber distribuir os alunos pelos grupos, há uma série de regra e de comportamentos que têm que ser definidos, se não, não funciona no 1º ciclo. Portanto, quando o grupo trabalha bem, os alunos foram bem distribuídos muitas vezes, eu, no meu caso, surpreendo-me sempre com aquilo que ... o resultado das pesquisas que eles fazem em grupo. Porque há um que desenha muito bem o outro pinta muito bem, outro é muito bom a pesquisar e, no fim, saem trabalhos todos eles são muito bons. Porque, há um grande envolvimento, eles gostam de trabalhar em grupo. Eu penso que esta turma tem particularidade também de trabalhar muito bem de forma autónoma, ou seja, por exemplo: o Estudo de Meio, dá-se os conteúdos, mostram-se ..., por exemplo: agora, estamos a dar as dinastias primeira, segunda, terceira etc. E eles gostam de seguir a dar seu conteúdo, tirar muitas anotações, a resumirem as matérias e gostam de ver um vídeo sobre, por exemplo, a primeira dinastia ou ouvir uma música que fala da primeira dinastia. E a partir daí depois para eles fazerem uma ficha para consolidarem por escrita aquilo que aprenderam e saberem consultar, folhar o manual, procurar as respostas e saberem-se situar sozinhos. Eu penso que é muito importante, porque eles têm que trabalhar sozinhos, tomar decisões sozinhos. Eu gosto de os ver trabalhar autonomamente, também trabalhamos a interação, ou seja, ao mesmo tempo, eu estou no quadro, eles estão, por exemplo, numa ficha ou manual e vamos trabalhando aquela ficha juntos. Eu pergunto-lhes, ... faço perguntas de outras maneiras, o texto é explorado, eles vão dar opiniões

deles. Portanto, tudo junto, depois os resultados acabam por ser muito positivos. Se trabalha bem em grupo, se autonomamente também trabalham, também funcionam, conseguem pesquisar e procurar as repostas, se também conseguem interagir comigo. Em algumas aulas, que eu estou no quadro, por exemplo, a trabalhar a gramática e outros conteúdos. Se essas vertentes todas se harmonizarem, então, o trabalho final e as aprendizagens têm sempre a ganhar. Tudo é importante trabalhar em grupo, individualmente, trabalhar em pares também, ... Portanto, é um conjunto dessas atitudes e posturas todas que fazem com que as aprendizagens sejam mais fáceis de acontecer.

**Entrevistadora: De que modo as dinâmicas de sala de aula contribuem para o desenvolvimento harmonioso de conceitos e capacidades? São trabalhados de forma interligada? Como?**

**Entrevistada:** As minhas dinâmicas nas salas de aula contribuem se forem bem exploradas todas as dinâmicas, todos os conteúdos. Portanto, as dinâmicas na sala de aula são sempre mais valias. Ter uma boa dinâmica na sala de aula entre professores e entre os alunos e professores, entre a turma, entre a própria turma, essas dinâmicas são sempre positivas para se desenvolverem as aulas com a mais harmonia e interajuda, temos os alunos capazes de ajudar os colegas, cada um sabe qual é a sua função na sala de aula, ter muitas tarefas distribuídas, a dinâmica, a rotina da sala de aula, coisas simples, como: arrumar um caderno, deitar os papeis no lixo, ... Essas aprendizagens vão ser feitas ao longo do período e as diferentes dinâmicas que nós utilizamos para trabalhar com os meninos, muitas vezes, há uma dinâmica que não funciona bem, precisamos acrescentar mais qualquer coisa. Portanto, é preciso ter sensibilidade também para se perceber que precisamos de fazer de outra forma, aquela não dá resultar, então, vamos por outro caminho. Portanto, para ter essa sensibilidade de perceber que é preciso mudar qualquer aqui..., pronto, eu penso que o ensino não é uma coisa, não linear, não há uma receita. Estamos sempre ajustar, criar e trazer novos materiais... não é uma coisa estanca, é sempre assim, não. Numa aula até pode correr muito bem, determinada dinâmica ao

trabalho ou determinado material que nós usamos e, se calhar, na semana a seguir, já não funciona, tem de ser de outra forma, porque a material já é bocadinho diferente ou porque os alunos estão mais cansados e, nós, muitas vezes, dentro da sala de aula precisamos também de ter essa sensibilidade e de perceber que, se calhar, é melhor mudar qualquer coisa naquele dia. Pronto, tem que haver ali sempre uma balança a equilibrar, não é sempre igual, há dinâmica que resulta muito bem, e depois deixam de resultar e, nós temos que mudar e rever.

**Entrevistadora: E são trabalhados de forma interligados?**

**Entrevistada:** Sim, as dinâmicas são trabalhadas de forma interligadas. Eu não sei se está a me referir ..., mas por exemplo: Se eu estiver a dar Matemática e a seguir for dar Estudo de Meio, se calhar, se estiver a trabalhar contas com empréstimo, subtrações com empréstimo, se calhar, vamos trabalhar as datas de alguns reis que nasceram na primeira dinastia, que reinaram na primeira dinastia e trabalhamos bocadinho de Matemática com algum rei e depois entramos Estudo de Meio, já com essa ponte da Matemática para Estudo do Meio, fazer sempre que as coisas fazerem sentido e não como se tivessem separadas. Fazer tipo, criar ligações entre diferentes os conteúdos que é trabalhar as competências de uma forma transversal a todos conteúdos, a todas disciplinas.

**Entrevistadora: Como é a participação dos alunos na aula? Como gere essa participação? Quando acha que a participação dos alunos lhes é mais produtiva? Há alguma relação entre a participação e o ambiente de sala de aula (ambiente com/sem trabalho de grupo; ambiente com/sem tecnologias, ...)? Acha que existe alguma relação entre a participação e a aprendizagem?**

**Entrevistada:** Eu gosto de sempre ter turmas participativas que mostrem as suas opiniões, não só ..., muitas vezes, ao ler um texto, se me sabe uma frase que é um bocadinho mais abstrata, eu gosto que eles explorem esta frase e que retirem desta frase, que as vezes tem múltiplo-sentidos, que consigam perceber que aquilo está escrito pode querer dizer muitas coisas. É nesses momentos que eles participam muito, cada um dá

sua opinião, uns mais assertivos outros ... Mas penso que a participação ..., eu gosto muito que eles participam. Eu não gosto de estar numa sala em que eu pergunto quem é capaz de dizer ou falar sobre ... e ninguém põe dedo no ar, ninguém quer participar. Não, esta turma é uma turma que participa põe dedo no ar, que quer falar muito e, muitas vezes, meu plano de aula fica completamente defraudado e prejudicado, porque aquilo que eu achava que ia durar um tempo, durou mais tempo, porque eles participaram muito. E se eu acho que aquilo está ser produtivo, aquela participação, se está a fazer..., aquela troca de informação entres os alunos e a minha pessoa, se está a ser produtiva, porque que eu iria estar a interromper? se eles estão adquirir informação, estão a consolidar os conteúdos, estão a fazer pensamento divergente, abrir as cabecinhas e a pensarem de uma forma de divergente, mais ampla, que é isto que eu gosto que eles façam. A participação deles, quando é gerida pelo professor, porque ter 24 alunos, todos a quererem falar ao mesmo tempo, a que saber mediar a participação deles. Não é falarem ... Se um que põe dedo no ar e vai falar de uma coisa descontextualizada, não está dentro do assunto. Temos que saber mediar. – Olha, isto é uma boa informação, mas para aquilo que estamos a fazer agora não é importante, pronto. É preciso saber conduzir esta participação.

**Entrevistadora: Então, como você escolhe, tipo, qual aluno vai responder à pergunta?**

**Entrevistada:** Aqui nesta turma, qualquer pergunta, eles põem todos dedos no ar, mesmo que não saibam o quê que vai responder. Eles querem falar, querem dar a sua opinião, normalmente, se eu já explorei um conteúdo, se ele já foi consolidado quer oralmente, quer visualmente, quer numa ficha de consolidação, e se eu vou perder meia hora da aula para perceber quem é que sabe falar sobre as coisas... Normalmente, eu começo com os alunos que eu desconfio que ainda não perceberam. Normalmente, eu começo com esses alunos. Porque se eu vou começar com um aluno que eu, a partida durante 3 ou 4 aulas, percebi que ele está dentro da matéria, domina a matéria..., se calhar, esse aluno vai ser bom para que se aquele não sabe ainda .... – Olha, diz tu! – Não sei. Então, o que possa

seguir diz um que possa saber. É uma forma de escolher e de selecionar. Às vezes, se as perguntas são muito elaboradas e rebuscada, posso até, eventualmente, escolher um aluno que eu sei que vai ter uma opinião fiável e a partir da opinião deste aluno, outros também podem construir os seus pensamentos.

**Entrevistadora:** Acha que existe alguma relação entre a participação e aprendizagem?

**Entrevistada:** Claro, claro que sim. O aluno não quer participar na aula, é porque não ouviu, é porque não prestou atenção, não se envolveu na aula. Um aluno que se envolve na aula,...

**Entrevistadora:** Ele pensa em participar...

**Entrevistada:** Exatamente. Um aluno que se envolve nos conteúdos serem tratados na aula, quer participar sempre. A não ser que seja muito tímido... - Eu própria, quando era aluna, era tímida e tinha dificuldade em participar. Mas é uma forma de ... Eu acredito muito nisso. Um aluno que se envolve na aula quer dar a sua opinião. Mesmo aqueles mais tímidos, põem timidamente o dedo no ar. Portanto, eu penso que a participação ... eu trabalho muito isso com eles. Eu gosto de ouvi-los, eu gosto..., eu gosto de saber o quê que eles estão a pensar acerca daquela matéria. Se concordam com a opinião da autora de um texto, como é que se faziam se fossem eles ... sei lá... por, colocar vários cenários e eles vão se envolvendo, vão pensando naquilo e vão desenvolvendo vocabulários. Oralmente, tornam-se mais explícitos, mesmo a entoação e a forma como defendem as suas ideias ...é bom para eles. Eu penso que faz parte, é uma parte muito importante da aprendizagem. A participação dos alunos na sala. Até porque é muito chato, o professor estar 5 horas a falar, falar e os alunos só ficam a ouvir, só ouvir... As vezes, um aluno que esteja muito calado, não quer dizer que esteja atento.

**Entrevistadora:** De que modo promove a discussão na sala de aula? Quais são, na sua opinião, os benefícios desta atitude? Que desafios tem enfrentado na promoção e gestão da discussão na sala de aula?

**Entrevistada:** Eu penso que nos outros ciclos é mais fácil, mas aqui no primeiro ciclo, eles são muito pequeninos e o professor tem que estar sempre a interagir e atento. Das discussões, muitas vezes, é que surgem a luz, e elas são úteis. Eles as vezes trocam ideias e as suas opiniões são diferentes, mas lá está ... como eu tinha dito anteriormente, as coisas têm que ser... tem que haver um mediador e, normalmente, ou, quase sempre, é o professor. Pode haver um aluno, delegado ou subdelegado de turma que também já tem essa percepção e deixar um bocadinho ser o delegado ou subdelegado de turma, normalmente, são mais responsáveis, a dizer: - Olha, mas, já falamos sobre isso!; Fazer um bocadinho de papel do professor, mas é difícil. Normalmente, as discussões em sala de aula são mediadas por mim. Portanto, quando eu acho que a discussão já não está ... já não é profícua ... já não se está a se retirar nada dali... já tudo foi dito. A discussão já não faz sentido. Então, vamos terminar ali.

**Entrevistadora: E os benefícios desta atitude, dessa discussão?**

**Entrevistada:** Eu penso que cada vez mais e no mundo atual, eles saberem “discutirem”, saberem falar e defender as suas ideias, seja qual for o assunto, penso que é muito bom, é muito benéfico para eles. Terem as suas ideias, saberem discutir, saber como ... Com a discussão também podemos aprender a ouvir a outra pessoa, o quê que outra pessoa tem a dizer. Porque eles, às vezes, eles querem impor os seus pensamentos e não é assim. Pois, quem está a mediar a discussão em sala de aula tem que dizer: - Não. Tu já deste a tua opinião, agora vais ouvir a opinião do colega!; Mas penso que das discussões, quando eles trocam ideias, se entusiasmam muito. Eu gosto de ver isso, mas lá está ... tem que ser sempre muito controlado pelo professor, pelo educador, sempre. Porque eles não têm ainda essa sensibilidade de perceber que aquela discussão... que naquele ponto já não faz sentido. Então, tem que ser o professor, o adulto que está na sala, ou educador a mudar o rumo da conversa e da discussão. Mas é de grande utilidade eles poderem trocar ideias e misturarem diferentes pontos de vistas.

**Entrevistadora: Como promove a síntese do conhecimento? Quais são, na sua opinião, os benefícios e desafios dessa atitude, síntese do conhecimento?**

**Entrevistada:** Podemos sintetizar .... Ela já pode ter sido feita, no quadro, no resumo da matéria, em pequenas notas que vamos fazendo ... Podemos ter já sínteses dos conteúdos todos registados no quadro ou podem fazê-lo após a discussão que tivemos e trocar ideias e partilha de opiniões. Depois, podemos controlar isso através do tempo dizendo que temos 15 ou 20 minutos para discutir este assunto e depois fazemos uma síntese de tudo que foi dito e fazer um resumo no quadro, daquilo que foram opiniões deles e da opinião mais assertiva. Há várias maneiras depois de gerir, senilizar tudo que foi dito e mencionado nas dicussões que tiveram aqui.

## **AVALIAÇÃO**

**Entrevistadora: Quais os instrumentos e técnicas de avaliação utilizados? Clarifique e exemplifique quer os menos quer os mais formais.**

**Entrevistada:** A avaliação, nos últimos anos, tem sido sempre muito discutida e posta em causa, porque o mundo está evoluir e nós também precisamos de evoluir juntamente. Portanto, a avaliação só de teste, só teste, e depois fazer uma média e dar uma nota, portanto, isto eu não utilizo, isso já muita gente não utiliza. Portanto, a observação direta, trabalhos de grupo, trabalhos individuais, pesquisa, também, alguma avaliação escrita de testes, mas que é uma avaliação muito mais aberta, ou seja, a participação na sala conta, comportamento. Portanto, a avaliação é a avaliação dum conjunto de atitude e competências que eles devem ter.

**Entrevistadora: Então depende de diferentes partes? Não é só a nota?**

**Entrevistada:** Sim, a ficha de avaliação ou teste, já não tem o peso que tinha alguns anos atrás. Fazemos um teste, já não faço dois, três testes por período...

**Entrevistadora:** Sim, nós também fazemos por participação na sala de aula, também presente.

**Entrevistada:** As atitudes, os valores, portanto, tudo isso conta para que os alunos sejam avaliados na sua globalidade e não só por aquilo que ele aprendeu, conseguiu ter na cabeça e chega ali ao teste e faz tudo e tem em 100% e é o melhor aluno. Já não é assim. Portanto, ele pode ter uma excelente nota a matemática, uma ficha que eventualmente possamos fazer e não ter uma boa atitude na sala de aula.

**Entrevistadora: Há indicações precisas, dentro da escola sobre os instrumentos ou formas de avaliação a utilizar?**

**Entrevistada:** Há indicações precisas. Podemos dizer que há algumas. A escola já promoveu também algumas ações de formação que nos enquadram um bocadinho dentro do que é a avaliação hoje em dia, na atualidade. Portanto, é normal que as escolas também tenham algumas indicações. Este ano tivemos uma formação muito importante sobre a avaliação e o novo currículo, as novas práticas, no fundo, pedagógicas e obviamente que eles vão ampliar horizontes e de forma a conseguirmos nos ajustar aos tempos de hoje, relativamente à avaliação.

**Entrevistadora: Como articula o seu ensino com a avaliação?**

**Entrevistada:** Eu penso que ... como hei-de-dizer... acho que essa articulação é muito suave. A minha avaliação ... articular a avaliação e o ensino ... Eles todos os dias quando entram na sala de aula estão a ser avaliados. Se chegaram atrasados, se foram pontuais, que é mesma coisa, mas se são assíduos, se têm os cadernos organizados, pronto, estão sempre a ser avaliados, desde que aqui entram. Há conjunto de regras ... não se joga as coisas para o chão. Não ser picuinhas ou ser chatas, é mesmo assim... Eles devem aprender nessas idades que ... não vou para uma escola e não vou deixar o lixo em lado nenhum... Eu acho que esta articulação é fácil de fazer... é preciso ter bom senso e abrir,

estender essa avaliação às diferentes dinâmicas na sala de aula e não fechar dentro de um teste ou dois, três ou quatro por disciplina...

**Entrevistadora: Que práticas de avaliação promove na sala de aula? (diagnóstica, sumativa, formativa, autoavaliação, heteroavaliação, coavaliação).**

**Entrevistada:** Sim, no início do ano, fazemos, normalmente, quase todos os professores, fazem, não é de carácter obrigatório, mas eu gosto de fazer uma ficha diagnóstica, para ver o quê que eles se lembram do ano passado, até eles fazer uma revisão... e retomar a vida escolar após um mês de férias. Normalmente, aplico uma ficha de diagnóstica, faço algumas fichas ... geralmente é um bocadinho de tudo. faço algumas fichas sumativas, formativas. Ainda hoje fizemos uma. Tudo é importante avaliar.

**Entrevistadora:** Então, utiliza todas as práticas?

**Entrevistada:** Praticamente.

**Entrevistadora: Em que situações realiza cada uma das modalidades de avaliação?**

**Entrevistada:** Não há um time ... a fim de um mês, eu vou fazer uma avaliação, não. Avaliação é feita de uma forma muito natural, muitas vezes os alunos estão completamente relaxados e não estão nervosos e estão a ser avaliados. Mas se eu disser, previamente, que eles estão a ser avaliados, eles ficam nervosos e, muitas vezes, o desempenho... avaliação tem que ser um processo natural, que acontece na dinâmica da sala de aula, quando ela bem gerida. Ao fim do período, se calhar, faço uma avaliação, não sumativa, mas uma ficha onde eles têm que estar sentados, sem conversar uns com os outros, tem de estudar um bocadinho em casa, até para eles se habituarem a terem a rotina de estudar e chegam aí a própria ficha de avaliação sumativa.

**Entrevistadora: Regista toda a informação recolhida através da avaliação? Como?**

**Entrevistada:** sim, registramos tudo, temos uma grande Excel da escola, que é uma grelha que é igual para o primeiro ciclo todo, com as ponderações, os diferentes campos a avaliar.

**Entrevistadora:** É aquela grelha que a professora me mostrou?

**Entrevistada:** Isso onde eu faço uns sumários. Não. **É uma grelha mesma de avaliação da escola, onde tem as atitudes, os valores, etc.**

**Entrevistadora:** **Que uso faz dos resultados da avaliação dos alunos?**

**Entrevistada:** A Avaliação é sempre um barómetro serve sempre, se um aluno dá...É...Quando nós olhamos para aquela grelha, nós ficamos com um resumo... está ali tudo, cada um dos alunos de uma forma muito clara e facilita muito a consulta. E também para sabermos **que aquele aluno precisa de trabalhar mais este conteúdo ou precisa melhorar a sua altitude**, ou precisa de ser mais organizado, ou precisa de ser... pronto... Há ali um conjunto de informações que são retiradas dessa avaliação que depois nos são úteis também para dali para frente tentar melhorar os desempenhos de cada um deles individual de forma a chegarmos mais de pressa onde o aluno tem problema.

**Entrevistadora:** **Os dados recolhidos na avaliação formativa são tidos em conta na classificação dos alunos? Apresente exemplos**

**Entrevistada:** Por exemplo, eles fazem uma ficha formativa, obviamente, que eu avalio se a postura em relação à ficha, se o aluno mostrou interesse em fazer a ficha, se mostrou ter adquirido alguns conhecimentos ao longo do processo de ensino-aprendizagem e, especificamente, aquele conteúdo que se insere nessa ficha formativa, mais isto, mais a postura, se o aluno está dentro, se sabes pesquisar, obviamente, que todos os momentos em que eles estão a trabalhar qualquer coisa e as fichas formativas também, servem para avaliar, sim.

**Entrevistadora:** Quem define os critérios de avaliação? E das tarefas de ensino e aprendizagem?

**Entrevistada:** Aqui em São Tomé na Escola Portuguesa são os diferentes grupos de trabalhos. O primeiro ciclo, no primeiro ciclo, no segundo ciclo, os professores portugueses definem os seus critérios para Português, os de Inglês para inglês e assim sucessivamente.

**Entrevistadora:** E no primeiro ciclo?

**Entrevistada:** É um grupo de primeiro ciclo.

**Entrevistadora:** E os portugueses também definem os critérios de avaliação?

**Entrevistada:** Sim, os professores do primeiro ciclo definem os critérios para o primeiro ciclo.

**Entrevistadora:** E as tarefas de ensino e aprendizagem?

**Entrevistada:** As tarefas que vamos desempenhar?

**Entrevistadora:** Sim

**Entrevistada:** Cada professor há-de-ter a sua dinâmica de sala de aula. Há-de-aplicar essas coisas todas em sala de aula de diferentes maneiras.

**Entrevistadora:** Como é que os alunos conhecem os critérios de avaliação da disciplina?

**Entrevistada:** Por exemplo, quando eles desenvolveram este trabalho, o projeto de animais em via de extinção, eles tiveram um acesso aos critérios da avaliação para eles saberem exatamente onde é que iam ser avaliados. O quê que ia ser valorizado na apresentação deles. No primeiro ciclo, eu acho importante porque eles... Mas nos outros ciclo, eu acho que é mais pertinente para eles saberem os critérios da avaliação. Primeiro

ciclo ainda são muitos infantis, mas, de qualquer forma, na apresentação de trabalhos de projetos é importante para eles saberem o quê que vão ser avaliados. E é engraçado perceber que quando eles não são informados sobre os critérios, a apresentação não corre tão bem, eles ficam mais dispersos ao passo que sabendo os critérios em que vão ser avaliados, eles ficam mais atentos e as coisas correm melhor.

**Entrevistadora: Partilha com os alunos os critérios de avaliação das tarefas de ensino e de aprendizagem?**

**Entrevistada:** Pronto, eu penso, eu partilho alguns critérios. Penso que em uns ou outros ciclos mais a frente, isso é mais pertinente. Eles são muitos pequeninos, ainda têm sete ou oito anos, e falar de critérios de avaliação com eles para eles, para alguns não se calhar não lhes diz nada, mas eu tento sempre explicar sim e dar-lhes a conhecer quais são os critérios que são utilizados para a avaliação sim, numa forma como uma linguagem mais acessível, mais simples.

**Entrevistadora: Como reage quando o aluno dá uma resposta errada ou incorreta?**

**Entrevistada:** Isso que uma boa pergunta. Se o aluno me dá uma resposta errada, convém, sempre, conhecer o aluno que está na nossa frente. Há alunos que aceitam muito bem as críticas e há outros que se sentem envergonhados por serem corrigidos a frente da turma. Portanto, há que ter, a que saber conhecer cada aluno e as suas sensibilidades. Mas se um aluno erra, porque estava distraído, obviamente, que eu vou lhe chamar atenção. Porque se eu sei que ele tem capacidade, tem conhecimentos para ter respondido bem a pergunta, se estava distraído e não respondeu, vou dizer-lhe: - Não respondeste bem! Eu vou chamar atenção, de uma forma de que não seja agressiva, de uma forma construtiva, mas chama atenção e, normalmente, eles reagem de uma forma natural. Quando a forma está totalmente incorreta, sem conteúdo nenhum que se possa ali se aproveitar ..., isso acontece, raramente, acontece, normalmente, com os alunos que têm algumas dificuldades da aprendizagem. Nós fazemos uma pergunta e a resposta ser

completamente fora do contexto. Isso nós temos que tentar de uma forma mais personalizada, sentar ao lado do aluno e fazê-lo perceber o que tinha que responder. Tentar uma abordagem diferente com mais atenciosa para esse aluno mais direita. Há alunos que eles próprio se autocorrigem uns aos outros. Se um diz mal, outro diz logo: - ahh isso não é assim. Portanto, eles estão muito habituados a esse tipo de intervenções dos colegas ou batem palmas quando sentirem que o texto estava muito bem escrito. Eles próprios avaliam-se uns aos outros, é natural. A mim cabe-me nessa parte de dizer que a resposta não está certa ou que está incorreta adaptar àquilo que eu vou fazer ou a minha reação a cada um dos alunos. Se é um aluno que tem autoestima, que está bem com situação, sou capaz de dizer: - olha, isso não está bem, não percebi isso, mas vou explicar... ; Pronto, se é um aluno mais envergonhado, que não gosta de ser exposto, eu vou lhe dizer quando tiver a oportunidade de estar sozinha com esse aluno, vou lhe dizer: - Olha, ainda a bocado cá não respondeste bem. Por isso, tentar uma abordagem mais subtil, pronto, e é dessa forma.

**Entrevistadora: Como costuma fazer a correção de fichas de avaliação sumativa? (TPC, fichas de exercícios,**

**Entrevistada:** Eu tenho a minha grelha pessoal, onde distribuo as pontuações por pergunta e vou preenchendo essa grelha conforme os dados que vou retirando das fichas.

**Entrevistadora: E de outras tarefas de avaliação?**

Entrevistada: Os TPC estão avaliados na grelha na parte das atitudes e valores. Um aluno que não faz os TPC vai ser penalizado naquele ponto, assim como as fichas de exercício, a mesma coisa.

**Entrevistadora: E a apresentação oral de trabalhos dos alunos ...**

**Entrevistada:** A apresentação oral dos alunos é sempre avaliada. É uma parte muito importante da avaliação. A forma como eles conseguem oralmente apresentar os seus

trabalhos ou as suas respostas ou os seus textos. Portanto, é sempre uma nuance importante da avaliação, oralidade.

**Entrevistadora: Que tipo de feedback que forneces aos alunos?**

**Entrevistadora:** Normalmente, no dia a dia, eu vou dando feedback oral obviamente, mas no final de cada período, os pais vão receber um registro escrito da avaliação e nesse registro da avaliação está lá tudo escrito: onde que eles apresentaram dificuldades, aspectos a melhorar... E eles têm curiosidade em ler quando os pais vêm buscar o registro de avaliação e podem lê-lo no final do período. Eventualmente, na sala de aula, quando eles fazem exercícios e vêm mostrar, eu faço alguns apontamentos por escrito ou até mesmo digo que gostei muito daquilo que escreveste ou trabalhaste muito bem, não sei que, precisas de melhorar a tua caligrafia ..., deixo sempre por lá um apontamento para eles.

**Entrevistadora:** Também tem casos individuais e grupo, se eles fazem trabalho em grupo?

**Entrevistada:** É assim, ainda hoje por acaso fizeram o trabalho de grupo, tiveram que medir ... estamos a dar o perímetro na Matemática. Então, eles distribuíram-se em grupos. Um ficou a desenhar a área que lhes foi destinada, ali no recreio. Tiraram as medidas ..., Portanto, eles fazem alguns trabalhos de grupo. Eu penso que é um trabalho importante. Eu reconheço que não faço muito, porque para já a sala precisa de ser organizada de uma forma diferente, mudar mesas... E nessa idade, há sempre uma agitação grande, até eles se acalmarem, perde-se imenso tempo, depois, quer queiramos quer não, nós sentimos sempre um stress de não cumprir a planificação anual. Não conseguir dar a matéria toda, como costumamos a dizer, ... e realmente eu não trabalho muito e não faço muitos trabalhos de grupo, mas quando faço, eu gosto de participação deles e gosta da forma como eles se interagem e é sempre uma surpresa para mim. Porque eles organizam-se bem, conseguem distribuir, na sua grande maioria, bem os trabalhos e as tarefas de grupo ... É uma coisa que .... é uma atividade que eu gostava de fazer mais vezes, mas reconheço que não faço muito.

**Entrevistadora:** Em que situação a professora oferece feedback nos trabalhos práticos do grupo?

**Entrevistada:** Bem, apesar de eles serem ainda muito novos, muito pequeninos, eu gosto sempre que eles saibam como é que estão a evoluir ou não estão a evoluir. Portanto, eles são a parte principal da sala de aula, são os alunos e eu tenho o dever de informá-los das prestações que eles vão tendo aqui no dia a dia. Não faço isso diariamente, mas sempre que acho pertinente, ponho-os a corrente da situação em que eles se encontram, que melhorou muito a Língua Portuguesa, mas que a Matemática ele precisa de trabalhar mais ... Vou dando sempre o feedback de tudo que vai se realizando aqui, eu acho que é importante eles saberem.

## **1. APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA ANA**

**Entrevistadora:** A professora poderia se apresentar ?

**Entrevistada:** Chama-me Ana Rodrigues, sou professora há 15 anos do primeiro ciclo, estou aqui em São Tomé há 5 anos, sempre no primeiro ciclo, portanto é um ciclo que gosto imenso de trabalhar, no primeiro ciclo apesar do trabalho ser muito grande com os meninos tão pequenos, pronto em termos de disciplina, as vezes as coisas não correm bem, mas faz parte do processo, também eles também estão aqui a saber estar na sala, a saber ser, e este também é nosso papel para além das aprendizagens que vamos efectuando aqui todos os dias, portanto, o ensino aqui em São Tomé é ligeiramente diferente de em Portugal, não em termos de conteúdos, planificações das aulas e documentação é muito parecido, fazemos o currículo português, mas de facto eu penso que os alunos de São Tomé têm condição, Por exemplo, um autocarro, em Portugal, há muitos autocarros que levam os alunos para escola e trazem para casa. Muitos não sabem o que é autocarro, porque aqui não há. Portanto são realidades diferentes, é uma excelente experiência para mim contactar com esta realidade. Os meus 15 anos de experiência me ajudam para as coisas

correm melhor porque eu também aprendo todos os dias, aprendo com os alunos e eles aprendem comigo, é sempre bilateral a forma como se aprende, eles aprendem umas coisas, eu aprendo outras com eles, eu formei-me mesmo no ensino básico no primeiro ciclo na escola superior de educação de Setúbal, foi um curso que eu gostei muito de fazer e com muitas didáticas, com muitas coisas práticas que consigo depois aplicar aqui muitas delas, tenho praticado. Portanto, houve um período em Portugal sou professora contratada ainda não sou do quadro, sou professora contratada, houve um período em Portugal em que era muito difícil os professores contratados conseguirem ser colocados numa escola, há excesso de professores portanto é muito difícil entrar na carreira e eu não fugia a regra e portanto muitas possibilidades que me apareceram foi São Tomé fazer um contrato anual que podia ser renovar e relançar minha carreira, e foi isso que eu fiz, esses desafios que eu dar aulas aqui, e neste momento estou com 5 anos de serviço completos que fez com que eu subi-se muito na tabela de graduação de professores, e neste momento já consigo ser colocada na primeira reserva de recordamento que é um dos objetivos. eu gosto muito de dar aulas aqui, os meninos são mais educados, ainda têm uma igeuidade diferente de daquela que existe já na Europa, são mais igeos e são mais humildes, são mais interessados nas aulas, nas aprendizagens, portanto eu gosto imenso de dar aulas aqui, não me arrependo de dar aulas aqui em São Tomé.