



DEED Departamento de Educação e Ensino a Distância

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Mastery Learning:
**Que contributos para o ensino-aprendizagem de alunos de
Português no 10º ano?**

Fernanda Maria Nobre Lamy Jerónimo

Lisboa, julho de 2013

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA 2010-2012

Mastery Learning:
**Que contributos para o ensino-aprendizagem de alunos de
Português no 10º ano?**

Fernanda Maria Nobre Lamy Jerónimo

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Maria Ivone Gaspar

Lisboa, julho 2013

(página deixada em branco intencionalmente)

(...) learning throughout life (continuing learning) will be necessary for the largest proportion of the work force. If school learning is regarded as frustrating and even impossible by a sizable proportion of students, then little can be done at later levels to kindle a genuine interest in further learning. School learning must be successful and rewarding as one basis for insuring that learning can continue throughout one's life as needed.

Benjamin Bloom, 1968

(página deixada em branco intencionalmente)

RESUMO

Partindo de um conceito positivista da aprendizagem e da assunção do papel determinante do professor para a sua emergência nos alunos, o presente estudo investigou os contributos da utilização do modelo de ensino *Mastery Learning* (ML) para o processo de ensino aprendizagem de alunos de Português, disciplina dos Cursos Científico-Humanísticos, estando subjacente a preocupação com a motivação dos aprendentes para a aprendizagem e o sucesso do seu desempenho.

Se, por um lado, o trabalho realizado recupera a relevante mediação que os pressupostos pedagógicos assumem na relação do ensino com a aprendizagem, por outro, surge teoricamente ancorado no paradigma comportamental, que a perspetiva com base na observação de comportamentos do aluno, sendo este o centro das atenções do professor. Assim, focalizámo-nos no modelo Aprendizagem de Mestria ou *Mastery Learning*, que reflete a influência determinante dos estudos de John Carroll e Benjamin Bloom, assim como a revalorização de que tem sido alvo desde a década passada (sobretudo com Thomas Guskey), colocando o enfoque na *performance* (*step by step*) dos aprendentes e na sua progressiva melhoria até um grau satisfatório.

Deste modo, foi nosso objetivo demonstrar como o modelo em referência é um catalisador das aprendizagens dos alunos e promotor do seu sucesso, revertendo esta situação para a motivação e o envolvimento de cada um no seu processo de ensino aprendizagem, finalidades do agir pedagógico do professor. O estudo de caso foi, então, o tipo de investigação desenvolvido, concretizado numa escola pública com uma turma de 20 alunos de Ciências e Tecnologias do 10º ano de escolaridade, cujos resultados comparámos com os de uma outra semelhante (turma de controlo). A recolha e consequente análise dos dados utilizaram o paradigma misto e foi selecionada a investigação ação como *design* metodológico privilegiado.

Os resultados obtidos confirmam o que referimos anteriormente, na medida em que i) com a operacionalização do *Mastery Learning*, o desempenho dos alunos se alterou significativamente, tendo em conta a situação de partida e ii) foi nítida a sua motivação, comprovada nas notas de campo e nas entrevistas.

Obtivemos, assim, resposta para as questões de investigação colocadas e foram concretizados os objetivos específicos estabelecidos.

Palavras (expressões)-chave: ensino aprendizagem, paradigma comportamental, *Mastery Learning*, *step by step*, sucesso

ABSTRACT

Taking into consideration a positivist concept of learning and assuming the relevance of the teacher's role to its emergence in the students, the present study investigated the contributions of the learning model Mastery Learning (ML) for the students' learning process in Portuguese, a Scientific-Humanistic Courses subject. Underneath this investigation is the concern about the learners' motivation for learning and the success of their performance.

If, on one hand, this work reclaims the relevant mediation assumed by the pedagogical assumptions in the relation teaching/ learning, on the other hand, it appears theoretically anchored in the behavioral paradigm, that presents the learning process based on observation of student's behavior, and this is the center of teacher's attention. So, we focused on the Mastery Learning model, which reflects the influence of John Carroll and Benjamin Bloom's studies, as well as the revaluation that has been taking place since the past decade (especially with Thomas Guskey), putting the focus on the performance (step by step) of learners and their progressive improvement to a satisfactory degree.

Thus, our goal was to demonstrate how the model in question stimulates student's learning and promotes their success, reversing this situation for motivation and positive involvement of each student in their learning process, purposes of the teacher's pedagogical action. So, the case study was the type of investigation we developed, in a public school, with a class of 20 students of Sciences and Technologies of the 10th grade, which results were compared with those of another similar class (control group). Data were assembled and analyzed under a mixed paradigm and action research was the selected methodological design.

The results confirmed what we said above: i) with the use of Mastery Learning, student's performance changed significantly, taking into account the beginning of the process and ii) the students' motivation was very high, what was clearly proved by the field notes and interviews.

So, the research questions were correctly answered and the specific goals properly implemented.

Keywords (expressions): teaching and learning, behavioral paradigm, Mastery Learning, step by step, educational success

AGRADECIMENTOS

Desenvolver uma investigação é, por si só, um empreendimento trabalhoso e extremamente exigente, que nos solicita a tempo inteiro, independentemente de outras atividades em que estejamos envolvidos. Por conseguinte, o apoio e a colaboração recebidos na sua realização devem ser reconhecidos e agradecidos publicamente, uma vez que, sem eles, a concretização do projeto apresentado não teria sido possível.

Assim, em primeiro lugar, um enorme agradecimento à Professora Doutora Maria Ivone Gaspar, pela disponibilidade, ponderação e tranquilidade sempre presentes, pelos conselhos oportunos e amigos com que me orientou no árduo, mas desafiante, percurso efetuado, pautado pelo rigor que sempre colocou em tudo o que me indicou.

Agradeço igualmente a todos os meus professores do MSVP, não só pela enorme qualidade científica e pedagógica que revelaram, mas também pelo excelente e indispensável elenco de conhecimentos fornecido, que alicerçou o presente trabalho e me auxiliou nas decisões a tomar. Foram, sem dúvida, dez unidades curriculares importantíssimas na descoberta do apaixonante mundo das Ciências da Educação e que me ensinaram a ser melhor profissional.

À Rita Batista, fantástica colega do ano curricular e posteriormente amiga inequívoca, cuja ajuda preciosa no tratamento estatístico dos dados e na organização dos índices e quadros aliviou a exigência inerente a um trabalho deste tipo. Igualmente digna de realce é a minha querida amiga Ana Casimiro, responsável pela revisão do “Abstract”, uma vez que domina melhor a língua inglesa do que eu.

Não posso, de maneira nenhuma, deixar de agradecer à turma de meninos de 10º ano que, de forma excecional, se disponibilizou para colaborar comigo e participou ativamente na investigação desenvolvida. Sem eles, nada teria sido possível.

Finalmente, tenho que mencionar a minha família (marido, filho e, sobretudo, mãe), cuja dinâmica de vida se alterou profundamente durante estes largos meses de trabalho, mas que esteve sempre presente para ajudar a ultrapassá-los.

(página deixada em branco intencionalmente)

ÍNDICE GERAL

Resumo	v
Abstract	vi
Agradecimentos	vii
Índice de quadros	xiv
Índice de figuras	xv
Índice de gráficos	xviii
Índice de tabelas	xxi
Lista de siglas e acrónimos utilizados	xxii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
Formulação e justificação do problema	5
1. Enquadramento do tema, formulação do problema e definição do objeto de estudo	6
2. Questões de investigação e objetivos científicos	10
CAPÍTULO II	
Fundamentação e enquadramento teórico	13
1. A relação do ensino com a aprendizagem	14
1.1 O conceito de ensinar	15
1.2 O conceito de aprender	19
2. O conceito de avaliação	23
3. O comportamentalismo ou behaviorismo	27
4. O modelo Aprendizagem de Mestria ou <i>Mastery Learning</i>	31
CAPÍTULO III	
Metodologia e plano da investigação	41
1. A Investigação Educacional e o paradigma misto	42
2. O <i>design</i> e a opção metodológica da investigação	45
2.1 <i>Design</i> da investigação: o estudo de caso	46
2.1.1 <i>Considerações teóricas</i>	46
2.1.2 <i>O estudo de caso realizado</i>	49
2.2 Metodologia da investigação: a investigação ação	51
2.2.1 <i>Considerações teóricas</i>	51

2.2.2 <i>Plano da investigação realizada</i>	54
3. População/público-alvo	57
3.1 Considerações teóricas	57
3.2 População do estudo - turma alvo	58
3.3 Grupo/turma de controlo	60
4. Instrumentos de recolha de dados	61
4.1 O questionário	63
4.1.1 <i>Considerações teóricas</i>	63
4.1.2 <i>O questionário aplicado no estudo</i>	64
4.2. A entrevista	69
4.2.1 <i>Considerações teóricas</i>	69
4.2.2 <i>A entrevista utilizada no estudo</i>	72
4.3. A observação	77
4.3.1 <i>Considerações teóricas</i>	77
4.3.2 <i>A observação efetuada no estudo e as notas de campo</i>	81
4.4 Outros instrumentos de recolha de dados	84
5. Métodos selecionados para a análise dos dados recolhidos	84
6. Etapas, procedimentos e desenvolvimento do estudo	87
6.1 O trabalho de campo	88
6.2 A aplicação do <i>Mastery Learning</i> - planificação e operacionalização ...	90
6.3 A instrução na turma de controlo	107
CAPÍTULO IV	
Análise e interpretação dos dados	109
1. Análise e interpretação dos dados do inquérito sócio escolar	110
2. Análise e interpretação dos resultados do inquérito por questionário	112
2.1 Dimensão 1: relevância da disciplina de Português no plano de estudos do Ensino Secundário	112
2.2 Dimensão 2: Aprendizagens na disciplina de Português	116
2.3 Dimensão3: estratégias de ensino na disciplina de Português	121
3. Análise e interpretação dos resultados dos testes realizados no âmbito da operacionalização do <i>Mastery Learning</i>	131
3.1 Resultados do teste diagnóstico na turma alvo	131
3.2 Resultados do teste formativo A – subunidade 1	133

3.3 Resultados do teste formativo B – subunidade 1	134
3.4 Resultados do teste formativo A – subunidade 2	135
3.5 Resultados do teste formativo B – subunidade 2	136
3.6 Resultados do teste sumativo final – subunidade 3	137
4. Análise e interpretação dos resultados dos testes na turma de controlo	138
4.1 Resultados do teste diagnóstico	139
4.2 Resultados do teste sumativo final	140
5. Análise e interpretação das notas de campo – observação participante	141
6. Análise e interpretação das entrevistas	145
6.1 Ação do <i>Mastery Learning</i>	146
6.2 O processo de ensino aprendizagem	150
6.3 Relevância do <i>Mastery Learning</i>	154
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS/WEBGRÁFICAS	167
ANEXOS	177
Anexo I - Desenvolvimento do processo de investigação ação do estudo.....	178
Anexo II - Inquérito sócio escolar	180
Anexo III - Tabela do questionário sobre opiniões, preferências e comportamentos na disciplina de Português.....	183
Anexo IV - Questionário sobre opiniões, preferências e comportamentos na disciplina de Português (Ensino Secundário, 10º ano).....	188
Anexo V - Procedimentos seguidos na realização da entrevista.....	192
Anexo VI - Tabela da entrevista sobre a aplicação do <i>Mastery Learning</i> na disciplina de Português.....	193
Anexo VII - Guião da entrevista semi estruturada.....	195
Anexo VIII – Entrevistas.....	197
Anexo IX - Notas de campo.....	226
Anexo X - Pedido de autorização à diretora da escola.....	234
Anexo XI - Pedido de autorização aos encarregados de educação.....	235
Anexo XII - Apresentação e explicação do <i>Mastery Learning</i> Turma experimental.....	236
Anexo XIII - Apresentação e explicação da investigação Turma de controlo.....	237

Anexo XIV - A coesão textual no programa do Ensino Secundário (alguns exemplos).....	238
Anexo XV - Esquema global da aplicação do <i>ML</i> na turma alvo.....	240
Anexo XVI - Taxonomia de Bloom para o domínio cognitivo.....	241
Anexo XVII - Tabela de especificação da unidade trabalhada.....	243
Anexo XVIII - Tabela de especificação subunidade 1.....	244
Anexo XIX - Tabela de especificação subunidade 2.....	245
Anexo XX - Tabela de especificação subunidade 3.....	246
Anexo XXI - Teste diagnóstico - Matriz objetivos/conteúdos/itens/pontuação.....	247
Anexo XXII - Teste diagnóstico (com correções).....	248
Anexo XXIII - Quadro síntese das conjunções e locuções coordenativas.....	252
Anexo XXIV - Subunidade 1 Ficha de trabalho em aula (com correções).....	253
Anexo XXV - Subunidade 1 Teste formativo A - Matriz objetivos/conteúdos/itens/pontuação.....	255
Anexo XXVI - Subunidade 1 Teste formativo A (com correções).....	256
Anexo XXVII - Subunidade 1 Ficha de remediação (com correções).....	259
Anexo XXVIII - Subunidade 1 Exercícios complementares.....	262
Anexo XXIX - Subunidade 1 Ficha de enriquecimento (com correções).....	263
Anexo XXX - Subunidade 1 Teste formativo B - Matriz objetivos/conteúdos/itens/pontuação.....	265
Anexo XXXI - Subunidade 1 Teste formativo B (com correções).....	266
Anexo XXXII - Quadro síntese das conjunções e locuções subordinativas.....	269
Anexo XXXIII - Subunidade 2 Ficha de trabalho em aula Com correções.....	270
Anexo XXXIV - Subunidade 2 Teste formativo A - Matriz objetivos/conteúdos/itens/pontuação.....	272
Anexo XXXV - Subunidade 2 Teste formativo A (com correções).....	273
Anexo XXXVI - Subunidade 2 Atividades de remediação.....	276
Anexo XXXVII - Subunidade 2 Exercícios interativos Página <i>moodle</i>	278
Anexo XXXVIII - Subunidade 2 Teste formativo B - Matriz objetivos/conteúdos/itens/pontuação.....	279
Anexo XXXIX - Subunidade 2 Teste formativo B (com correções).....	280
Anexo XL - Subunidade 3 Ficha de trabalho em aula (com correções).....	283

Anexo XLI - Subunidade 3 Teste sumativo final - Matriz objetivos/conteúdos/itens/pontuação.....	287
Anexo XLII - Teste sumativo final (com correções).....	288
Anexo XLIII - Turma de controlo Ficha de trabalho em aula (com correções).....	291
Anexo XLIV - Resultados do questionário sobre opiniões, preferências e comportamentos.....	296
Anexo XLV - Resultados do teste diagnóstico da turma alvo.....	307
Anexo XLVI - Resultados do teste formativo A subunidade 1 turma alvo.....	309
Anexo XLVII - Resultados do teste formativo B subunidade 1 turma alvo.....	311
Anexo XLVIII - Resultados do teste formativo A subunidade 2 turma alvo.....	312
Anexo XLIX - Resultados do teste formativo B subunidade 2 turma alvo.....	314
Anexo L - Resultados teste final subunidade 3 turma alvo.....	315
Anexo LI - Avaliação dos alunos sobre a experiência de aprendizagem com o <i>Mastery Learning</i>	317
Anexo LII - Resultados Teste diagnóstico turma de controlo.....	319
Anexo LIII - Resultados Teste sumativo final turma de controlo.....	321
Anexo LIV - Esboço da proposta de ação de formação a apresentar ao Conselho Científico de Formação Contínua.....	323

Índice de quadros

Quadro 1 – A estrutura comportamentalista do processo de ensino aprendizagem.....	30
Quadro 2 – Características de um estudo de caso.....	47
Quadro 3 – Etapas da investigação ação do estudo.....	178
Quadro 4 – Plano curricular do curso de Ciências e Tecnologias.....	59
Quadro 5 – Distribuição da tipologia de pergunta e resposta pelas dimensões do questionário.....	68
Quadro 6 – Principais vantagens e desvantagens da entrevista.....	70
Quadro 7 – Desenvolvimento do processo relacionado com a entrevista.....	192
Quadro 8 – Distribuição da tipologia de pergunta e resposta pelas dimensões da entrevista.....	75
Quadro 9 – Tipologia da observação.....	79
Quadro 10 – Questão de investigação, objetivos científicos e específicos das notas de campo.....	226
Quadro 11 – Esquema global da aplicação do <i>ML</i> na turma alvo.....	237
Quadro 12 – Plano de operacionalização do <i>ML</i> na turma experimental.....	240
Quadro 13 – Aprendizagem planeada segundo a perspetiva unidade.....	93
Quadro 14 – Matriz do teste diagnóstico.....	247
Quadro 15 – As conjunções e locuções coordenativas.....	252
Quadro 16 – Matriz do teste formativo A subunidade 1.....	255
Quadro 17 - Matriz do teste formativo B subunidade 1.....	265
Quadro 18 - As conjunções e locuções subordinativas.....	269
Quadro 19 - Matriz do teste formativo A subunidade 2.....	272
Quadro 20 - Matriz do teste formativo B subunidade 2.....	279
Quadro 21 - Matriz do teste sumativo final.....	287

Índice de figuras

Figura 1 – Esquema geral das etapas de operacionalização do modelo Aprendizagem de Mestria.....	34
Figura 2 – Curva em J (<i>Mastery Learning</i>).....	35
Figura 3 – Curva de Gauss (ensino tradicional).....	35
Figura 4 – Esquema instrucional do modelo Aprendizagem de Mestria.....	38
Figura 5 – Plano geral do estudo de caso desenvolvido.....	51
Figura 6 – Modelo da investigação ação de Lewin.....	56
Figura 7 – Os momentos da investigação ação de Kemmis.....	56
Figura 8 – Plano global do ciclo da investigação ação a desenvolver no estudo....	57
Figura 9 – Tipologia principal da entrevista.....	71
Figura 10 – Planta da sala de aula.....	226
Figura 11 – Esquema global do desenvolvimento da investigação realizada.....	87
Figura 12 – Caracterização do modelo Aprendizagem de Mestria.....	236
Figura 13 – Esquema instrucional do <i>Mastery Learning</i>	236
Figura 14 – O modelo <i>Mastery Learning</i>	237
Figura 15 – 10º ano Sequência de ensino aprendizagem nº 2.....	238
Figura 16 – 10º ano Sequência de ensino aprendizagem nº 3.....	238
Figura 17 – 11º ano Sequência de ensino aprendizagem nº 1.....	238
Figura 18 – 11º ano Sequência de ensino aprendizagem nº 2.....	239
Figura 19 – 12º ano Sequência de ensino aprendizagem nº 1.....	239
Figura 20 – 12º ano Sequência de ensino aprendizagem nº 2.....	239
Figura 21 – Principais categorias do domínio cognitivo da taxonomia de Bloom (1956).....	241
Figura 22 - Principais objetivos gerais e respetivos verbos comportamentais do domínio cognitivo da taxonomia de Bloom (1956)	242
Figura 23 – Mensagem de correio eletrónico para os alunos sem mestria, com informações sobre exercícios extra.....	262
Figura 24 – Excerto página moodle da professora/investigadora: localização dos exercícios recolhidos pelos alunos.....	278
Figura 25 – Grelha de registo das classificações do teste diagnóstico da turma experimental.....	307

Figura 26 - Tabela das percentagens de cotações dos itens do teste diagnóstico da turma experimental.....	308
Figura 27 - Grelha de registo das classificações do teste formativo A subunidade 1 da turma experimental.....	309
Figura 28 - Tabela das percentagens de cotações dos itens do teste formativo A subunidade 1 da turma experimental.....	310
Figura 29 - Grelha de registo das classificações do teste formativo B subunidade 1 da turma experimental.....	311
Figura 30 – Tabela das percentagens de cotações dos itens do teste formativo B subunidade 1 da turma experimental.....	311
Figura 31 – Grelha de registo das classificações do teste formativo A subunidade 2 da turma experimental.....	312
Figura 32 – Tabela das percentagens de cotações dos itens do teste formativo A subunidade 2 da turma experimental.....	313
Figura 33 – Grelha de registo das classificações do teste formativo B subunidade 2 da turma experimental.....	314
Figura 34 – Tabela das percentagens de cotações dos itens do teste formativo B subunidade 2 da turma experimental.....	314
Figura 35 – Grelha de registo das classificações do teste sumativo final subunidade 3 da turma experimental.....	315
Figura 36 – Tabela das percentagens de cotações dos itens do teste sumativo final subunidade 3 da turma experimental.....	316
Figura 37 – Opinião do aluno 1.....	317
Figura 38 – Opinião do aluno 2.....	317
Figura 39 – Opinião do aluno 3.....	317
Figura 40 – Opinião do aluno 4.....	318
Figura 41 – Opinião do aluno 5.....	318
Figura 42 – Opinião do aluno 6.....	318
Figura 43 – Opinião do aluno 7.....	318
Figura 44 – Opinião do aluno 8.....	318
Figura 45 – Grelha de registo das classificações do teste diagnóstico da turma de controlo.....	319

Figura 46 – Tabela das percentagens de cotações dos itens do teste diagnóstico da turma de controlo.....	320
Figura 47 - Grelha de registo das classificações do teste sumativo final da turma de controlo.....	321
Figura 48 - Tabela das percentagens de cotações dos itens do teste sumativo final da turma de controlo.....	322

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Turma de controlo: distribuição dos alunos por sexo, idade e nacionalidade.....	61
Gráfico 2 - Turma de controlo: distribuição dos alunos por percurso escolar, disciplinas com dificuldades e estudo futuro.....	61
Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por sexo.....	111
Gráfico 4 - Distribuição dos alunos por idades.....	111
Gráfico 5 - Distribuição dos alunos por nacionalidade.....	111
Gráfico 6 - Distribuição dos alunos pela profissão pretendida.....	112
Gráfico 7 - Distribuição dos alunos pelo percurso escolar em Português.....	112
Gráfico 8 - Relevância da disciplina de Português.....	113
Gráfico 9 – Relevância da disciplina de Português: 1ª opção.....	296
Gráfico 10 - Relevância da disciplina de Português: 2ª opção.....	296
Gráfico 11 - Relevância da disciplina de Português: 3ª opção.....	296
Gráfico 12 - Relevância da disciplina de Português: 4ª opção.....	296
Gráfico 13 – Pouca relevância da disciplina de Português.....	115
Gráfico 14 - Pouca relevância da disciplina de Português (1ª opção).....	296
Gráfico 15 - Pouca relevância da disciplina de Português (2ª opção).....	296
Gráfico 16 - Pouca relevância da disciplina de Português (3ª opção).....	297
Gráfico 17 - Pouca relevância da disciplina de Português (4ª opção).....	297
Gráfico 18 – Preferências dos alunos pelas competências da disciplina de Português.....	116
Gráfico 19 - Preferências (nº 5) dos alunos pelas competências.....	297
Gráfico 20 - Preferências (nº 4) dos alunos pelas competências.....	297
Gráfico 21 - Preferências (nº 3) dos alunos pelas competências.....	297
Gráfico 22 - Preferências (nº 2) dos alunos pelas competências.....	297
Gráfico 23 - Preferências (nº 1) dos alunos pelas competências.....	298
Gráfico 24 - Preferências dos alunos pelas atividades desenvolvidas na sala de aula.....	118
Gráfico 25 - Preferências (nº 5) dos alunos pelas atividades em aula.....	298
Gráfico 26 - Preferências (nº 4) dos alunos pelas atividades em aula.....	298

Gráfico 27 - Preferências (nº 3) dos alunos pelas atividades em aula.....	298
Gráfico 28 - Preferências (nº 2) dos alunos pelas atividades em aula.....	298
Gráfico 29 - Preferências (nº 1) dos alunos pelas atividades em aula.....	299
Gráfico 30 – Causas para desempenho insatisfatório relativas aos alunos.....	299
Gráfico 31 – Razões de insucesso (nº 4) relativas aos alunos.....	299
Gráfico 32 - Razões de insucesso (nº 3) relativas aos alunos.....	299
Gráfico 33 - Razões de insucesso (nº 2) relativas aos alunos.....	300
Gráfico 34 - Razões de insucesso (nº 1) relativas aos alunos.....	300
Gráfico 35 – Causas relativas ao professor para desempenho insatisfatório..	300
Gráfico 36 – Razões de insucesso (nº 4) relativas ao professor.....	300
Gráfico 37 - Razões de insucesso (nº 3) relativas ao professor.....	300
Gráfico 38 - Razões de insucesso (nº 2) relativas ao professor.....	301
Gráfico 39 - Razões de insucesso (nº 1) relativas ao professor.....	301
Gráfico 40 – Causas de insucesso relativas ao programa da disciplina.....	301
Gráfico 41 - Razões de insucesso (nº 4) relativas ao programa da disciplina.....	301
Gráfico 42 - Razões de insucesso (nº 3) relativas ao programa da disciplina.....	301
Gráfico 43 - Razões de insucesso (nº 2) relativas ao programa da disciplina.....	302
Gráfico 44 - Razões de insucesso (nº 1) relativas ao programa da disciplina.....	302
Gráfico 45 – Causas do sucesso relativas aos alunos.....	302
Gráfico 46 - Causas do sucesso (nº 4) relativas aos alunos.....	302
Gráfico 47 - Causas do sucesso (nº 3) relativas aos alunos.....	302
Gráfico 48 - Causas do sucesso (nº 2) relativas aos alunos.....	303
Gráfico 49 - Causas do sucesso (nº 1) relativas aos alunos.....	303
Gráfico 50 - Razões do sucesso relativas ao professor.....	303
Gráfico 51 – Causas do sucesso (nº 4) relativas ao professor.....	303
Gráfico 52 - Causas do sucesso (nº 3) relativas ao professor.....	303
Gráfico 53 - Causas do sucesso (nº 2) relativas ao professor.....	304
Gráfico 54 - Causas do sucesso (nº 1) relativas ao professor.....	304
Gráfico 55 - Razões do sucesso relativas ao programa da disciplina.....	304
Gráfico 56 - Causas do sucesso (nº 4) relativas ao programa da disciplina.....	304
Gráfico 57 - Causas do sucesso (nº 3) relativas ao programa da disciplina.....	304
Gráfico 58 - Causas do sucesso (nº 2) relativas ao programa da disciplina.....	305
Gráfico 59 - Causas do sucesso (nº 1) relativas ao programa da disciplina.....	305

Gráfico 60 – Competências em que os alunos revelam mais dificuldades.....	128
Gráfico 61 – Formas como os alunos resolvem as suas dificuldades na disciplina de Português.....	129
Gráfico 62 – Formas (nº1) de superar as dificuldades na disciplina de Português...	305
Gráfico 63 - Formas (nº2) de superar as dificuldades na disciplina de Português....	305
Gráfico 64 - Formas (nº3) de superar as dificuldades na disciplina de Português....	305
Gráfico 65 - Formas (nº4) de superar as dificuldades na disciplina de Português....	305
Gráfico 66 - Formas (nº5) de superar as dificuldades na disciplina de Português....	306
Gráfico 67 – Resultados da diagnose dos alunos da turma experimental.....	132
Gráfico 68 – Resultados dos alunos da turma alvo no teste formativo A subunidade1.....	133
Gráfico 69 - Resultados dos alunos da turma alvo no teste formativo B subunidade 1.....	134
Gráfico 70 - Resultados dos alunos da turma alvo no teste formativo A subunidade 2.....	136
Gráfico 71 - Resultados dos alunos da turma alvo no teste formativo B subunidade 2.....	136
Gráfico 72 - Resultados dos alunos da turma alvo no teste final subunidade 3.....	137
Gráfico 73 - Resultados da diagnose na turma de controlo.....	139
Gráfico 74 - Resultados do teste sumativo na turma de controlo.....	140

Índice de tabelas

Tabela 1 - Tabela do questionário aplicado.....	183
Tabela 2 - Tabela da entrevista realizada.....	193
Tabela 3 - Unidade “A coesão textual”.....	243
Tabela 4 – Subunidade 1	244
Tabela 5 – Subunidade 2.....	245
Tabela 6 - Subunidade 3.....	246

Lista de siglas e acrónimos utilizados

CEESA – Centro de Estudo da Escola Secundária de Albufeira

D.T. – Diretora de Turma

DT – Dicionário Terminológico

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

IA - Investigação Ação

ML – Mastery Learning

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

Os resultados escolares dos alunos sempre preocuparam políticos e governantes, no entanto, nestas primeiras décadas do século XXI, a questão tem estado particularmente na agenda das políticas educativas dos governos a nível mundial. Perante as rápidas transformações sociais com que cada país se confronta, mercê de profundas e aceleradas alterações científicas, tecnológicas ou económicas de um mundo cada vez mais globalizado, as atenções mantêm-se concentradas na Escola e, nesta, na qualidade da aprendizagem dos alunos, comumente traduzida pelos resultados das avaliações interna e externa.

Por conseguinte, cada vez mais é solicitado aos professores, enquanto responsáveis pelo processo de instrução dos alunos, que respondam com eficácia aos desafios existentes no novo contexto entretanto criado, o que passa, inevitavelmente, pela implementação de intervenções pedagógicas pautadas pela diferença, de modo a promover uma efetiva e melhor aprendizagem dos alunos, visível nas suas classificações. “Fortunately, many innovations include elements of more established strategies for which evidence of positive effects *does* exist.”¹, diz-nos Guskey (2005, p. 2) e, neste sentido, uma das estratégias de ensino cuja revalorização foi efetuada a partir do início deste novo século foi o modelo Aprendizagem de Mestria ou *Mastery Learning*, originariamente criado e desenvolvido por Benjamin Bloom, no fim da década de 60 do século XX.

As discrepâncias entre os resultados dos alunos e o modo de diminuí-las constituiu a preocupação principal de Bloom, para quem todos os alunos tinham possibilidade de ter sucesso, e com qualidade, desde que fossem criadas as condições adequadas para o efeito. Estamos convictas da atualidade deste postulado, sobretudo numa altura em que a exagerada massificação do ensino e as restantes políticas educativas o descaracterizam enormemente, dificultando como nunca a tarefa essencial do professor: ensinar os seus alunos para que todos aprendam, ou seja, que o processo de ensino aprendizagem tenha realmente sucesso.

Neste sentido, o *Mastery Learning* surge como uma das práticas de ensino consideradas mais eficazes para a aprendizagem dos alunos. Na verdade, como Guskey (2005) salienta poucas são as estratégias que têm sido implementadas de forma tão alargada como o modelo em questão nos últimos quarenta anos e “*The core elements of*

¹ “Felizmente, muitas inovações incluem elementos de várias estratégias já existentes, para as quais existem evidências de resultados positivos.”

mastery learning also provide the foundation for many innovations and interventions that teachers are implementing in classrooms today.”² (p. 2).

Tendo em conta o exposto, o nosso objeto de estudo foi exatamente o modelo de ensino referido e investigámos os seus contributos para a aprendizagem de conteúdos da competência do Funcionamento da Língua, disciplina de Português, em alunos do 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos e, se considerarmos a revisão bibliográfica efetuada, assim como a pesquisa sobre o estado da arte, é possível constatar que, em Portugal, o objeto de estudo selecionado não tem sido alvo de grande interesse científico no campo educacional. Uma recente dissertação de mestrado (Marteleira, 2010) debruça-se sobre o *ML*, no entanto, fá-lo num contexto diferente do que propomos: focaliza-se nos Cursos Profissionais, disciplina de Língua Estrangeira (Inglês) e conteúdos diferentes (ligados ao léxico e vocabulário da disciplina).

De modo a relatarmos com pormenor e rigor todo o processo desenvolvido, organizámos o presente relatório da investigação em quatro capítulos essenciais, antecedidos de uma introdução e finalizados com a conclusão e as considerações gerais.

O capítulo I foi dedicado à formulação e justificação do problema, no âmbito do qual incluímos igualmente a referência às questões de investigação e aos objetivos científicos.

O capítulo II teve como alvo a revisão da literatura, na qual se alicerçou todo o trabalho desenvolvido, e considerámos particularmente pertinentes quatro tópicos, que apresentámos de forma breve, mas desejavelmente clara: “A relação do ensino com a aprendizagem”, “O conceito de avaliação”, “O comportamentalismo ou behaviourismo” e, finalmente, “O Modelo Aprendizagem de Mestria ou *Mastery Learning*”. Iniciámos com a explicitação de uma tríade de conceitos que consideramos essenciais à contextualização do nosso estudo – ensinar, aprender e avaliar –, refletimos sobre o conceito de comportamentalismo, pela relevância que o paradigma com o mesmo nome assume para Bloom e para o modelo de ensino por si criado, e terminámos exatamente com a exploração da sintaxe do *ML*.

No capítulo III apresentamos e explicitamos a metodologia e o plano da investigação, onde analisámos 6 tópicos: o paradigma (misto) suporte da investigação, o *design* da investigação adotado (estudo de caso), a opção metodológica selecionada (Investigação Ação), a população escolhida (a qual confrontámos com uma turma de

² “Os elementos principais do *Mastery Learning* também fornecem a base para muitas inovações e intervenções que os professores estão a implementar nas salas de aula atualmente.”

controlo), os instrumentos de recolha dos dados (questionário, entrevista, observação participante/notas de campo e outros instrumentos – testes realizados), finalizando com a indicação e descrição das etapas, dos procedimentos e do modo de desenvolvimento do trabalho de campo.

O capítulo IV apresenta exatamente a interpretação e a análise dos dados recolhidos com os instrumentos referidos no capítulo anterior. Começamos com o inquérito sócio escolar usado na escola, do qual retirámos indicações genéricas para caracterizar a turma alvo; prosseguimos com o questionário sobre interesses e expectativas da turma experimental, a análise dos resultados nos testes realizados pelos alunos, a análise das notas de campo efetuadas no âmbito da observação participante e finalizamos o capítulo com a análise da entrevista, realizada em 6 grupos de 2/3 alunos no final de todo o processo.

Terminamos o estudo com as conclusões que se tornaram evidentes e as considerações finais, nas quais i) salientamos aspetos de todo o processo de investigação desenvolvido que consideramos mais relevantes e atestam a sua pertinência, sustentados pela análise e interpretação efetuadas; ii) questionamos itens que poderão ser, de certo modo, limitativos do trabalho efetuado, à luz do enquadramento teórico ou revisão da literatura desenvolvida e iii) apontamos perspectivas para futuras investigações, que consideramos enriquecedoras e potenciadoras da pertinência do modelo.

A finalizar, fornecemos uma proposta de formação contínua de professores a apresentar ao Centro de Formação em que a escola, onde a investigação decorreu, se integra, decorrente das sugestões dos alunos.

(página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO I

Formulação e justificação do problema

Este primeiro capítulo da presente dissertação destina-se à sua contextualização. Assim, inicialmente far-se-á o enquadramento do tema, a formulação do problema e a definição do objeto de estudo; seguidamente, num segundo item, apresentar-se-ão as questões de investigação e os objetivos científicos.

1. Enquadramento do tema, formulação do problema e definição do objeto de estudo

O século XXI trouxe, sem dúvida, um conjunto de rápidas mudanças às sociedades, confrontando-as com a necessidade de incorporarem novos saberes e novas *performances* na sua dinâmica organizacional e vivencial. Globalização, desenvolvimento científico e tecnológico, informação e comunicação são alguns dos conceitos que continuam na ordem do dia e impulsionam, num nível supranacional, essas transformações aceleradas.

Ora, é à Escola, de um modo geral, que se atribui a responsabilidade de preparar os cidadãos para responderem a todos os desafios que a vida atual coloca, continuando a Educação na agenda política dos vários países. Sem dúvida que a instituição escolar sempre foi considerada o local por excelência da Educação, do ensino e da aprendizagem, o que explicará, certamente, o interesse que sobre ela recai, proveniente de múltiplos setores da sociedade.

“A escola concita, nas sociedades contemporâneas, uma particular atenção. Inúmeros estudos incidem sobre o sistema de ensino, sobre a escola nesse sistema e sobre o seu papel no processo de produção e reprodução sociais, nomeadamente sobre a função de transmissão de aptidões cognitivas e não cognitivas, na sua dimensão social e ideológica. São então salientadas as competências desenvolvidas e as capacidades postas em ação no processo de inovação e de transformação sociais.” (Fernandes, 1998, p. 25)

Contudo, nunca como hoje a Escola se viu contestada na sua missão, valores e funcionamento. Na verdade, se é um facto que as mutações económico-sociais, tecnológicas e políticas obrigam, necessariamente, a um aprofundamento igualmente rápido do estudo dos seus efeitos na Educação, é também inegável que à instituição escolar são colocados reptos das mais variadas origens (pedagógicas, organizacionais, comunicativas...). Aponta-se à Escola não estar à altura do que lhe é exigido, ou seja, não ensinar, sendo os (maus) resultados dos nossos alunos em testes nacionais e estrangeiros um dos aspetos mais mencionados por todos aqueles que criticamente se referem à instituição escolar. Por conseguinte, são cada vez mais exigidos às escolas

níveis de desempenho de acordo com padrões pautados por variáveis como eficácia, eficiência e qualidade que, independentemente de conotações com valores neoliberais, constituem o leque de indicadores usado para medir as *performances* das instituições escolares, sobretudo nas avaliações externas.

Ora, no centro desta complexa teia que constitui a realidade educativa atualmente, encontramos o professor e o aluno, agentes fundamentais de dois processos distintos, mas que focalizam todas as atenções e preocupações teórico-práticas, a nível *macro*, *meso* e *micro*: o ensino e a aprendizagem. Sobre estas valências muito se tem escrito e refletido, quer sobre cada uma *per se*, quer sobre a relação dialética que entre as duas se estabelece para que a ação do professor tenha a eficácia pretendida e, conseqüentemente, o conhecimento surja no aluno, núcleo centralizador do chamado processo de ensino e aprendizagem. Diz-nos Sousa (2003) que

“Aprender e ensinar constituem duas atividades muito próximas da experiência de qualquer ser humano (...) Apesar de, ao longo da nossa vida, termos praticado frequentemente este ofício de aprender e ensinar, não deixa de se revestir dalguma complexidade, pelo que tem merecido, ao longo da história, a atenção reflexiva de pensadores de todas as áreas de saber.”(p. 1).

Na verdade, desde a conceção do aluno como “tábua rasa”, onde se “depositam conhecimentos”, até uma outra, mais atual, em que é entendido holisticamente, o processo de ensino aprendizagem foi caracterizado de múltiplas formas, enfatizando mais ou menos os seus agentes: umas vezes focalizando-se no professor, outras no aluno. Contudo, independentemente da visão mais ou menos tradicionalista e da perspetiva teórica adotada sobre a aprendizagem, aprender é sempre um processo que implica uma mudança do aprendente (grande finalidade do ensino), logo, são legítimas as preocupações dos professores com a dinâmica e resultados do processo em causa ou, mais concretamente, com a eficácia do seu agir pedagógico-didático.

Assim, os vários modelos de ensino decorrem exatamente da necessidade de procurar obter o melhor resultado possível para a ação do professor, traduzida pela desejada manifestação da aprendizagem do aluno. Neste sentido, os vários pressupostos e paradigmas, suportando os modelos, fornecem referenciais indispensáveis ao agir profissional do professor, focalizado, sobretudo, no *como* operar a mudança no aluno. Dividindo-se entre os seus manifestos libertadores de um modelo apelidado de “tradicional” (porque ligado a coordenadas pedagógicas consideradas obsoletas) e a afirmação (nem sempre inequívoca) de novos métodos de ensino aprendizagem, a

Escola atribui ao professor maior ou menor relevância, consoante os vários movimentos pedagógicos que a enformam, no entanto, é exatamente ele que procura concretizar o melhor possível a sua missão: instruir, formar, educar.

Por conseguinte, o interesse da investigação que realizámos decorre precisamente do que afirmámos anteriormente. Se a função fundamental do professor é ensinar, então o seu maior objetivo será, sem dúvida, que os alunos aprendam e, para que tal aconteça, mobilizar um conjunto variado de estratégias, atividades e recursos que lhe permitam atingir o que deseja, sobretudo perante uma desadequação consideravelmente visível de um ensino, ainda tradicional, a toda a multiplicidade de problemas pedagógico-didáticos existentes, para os quais a sua ausência de respostas é evidente.

Ora, a um conhecimento empírico da situação atrás referida, decorrente da nossa prática letiva, e que nos revelou as dificuldades concretas que os alunos manifestam durante o processo de ensino aprendizagem, juntaram-se as informações existentes na escola onde lecionamos sobre sucesso/insucesso relativos ao 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos e os resultados nos exames nacionais de final de ciclo da disciplina (12º ano). Os documentos em questão mostraram que o desempenho de um número considerável de alunos não é o esperado e é nossa convicção de que este é um problema que se desenvolve numa espiral com origem no Ensino Básico, mas acentuada no primeiro ano do ciclo secundário (10º ano), implicando a existência de fragilidades nas competências nucleares da disciplina e influenciando a motivação para aprender. Os vários relatórios realizados pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) sobre os resultados dos testes intermédios e dos exames nacionais fazem prova exatamente do que afirmamos e ajudaram-nos a delimitar o problema que a seguir enunciamos: nos alunos do Ensino Secundário destacam-se lacunas de carácter gramatical, que se refletem em dificuldades na utilização da língua de forma correta e na redação de textos coesos.

Os resultados do teste intermédio de 9º ano 2011, por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa, mostram que as dificuldades essenciais se situam, sobretudo, em itens de construção, nos quais a avaliação incide “tanto em itens em que se avalia leitura orientada de texto literário, como em itens em que se avalia conhecimento explícito da língua, especialmente quando a resposta exige o domínio de metalinguagem.”³ Sobre o exame nacional de Português 12º ano, também de 2011, a análise efetuada menciona igualmente que, nos itens de resposta estruturada (Grupos I e III), é nítido que “os

³ <http://www.gave.min-edu.pt/np3/24.html>. Recuperado em 30 agosto, 2012.

parâmetros de organização e correção linguística situam-se em níveis negativos e apresentam (...) resultados significativamente abaixo da média obtida nos parâmetros e conteúdo e de estruturação temática e discursiva.”⁴

O problema enunciado na página anterior pode, então, ser comprovado pela leitura dos excertos apresentados e estes apontam para todo um trabalho de intervenção didática a realizar pelo professor, o que fundamenta, sem dúvida, a necessidade cada vez mais prementemente sentida de direcionarmos especificamente o nosso agir, de modo a tentarmos alterar a situação problemática identificada. Por conseguinte, a investigação realizada focalizou-se na aplicação de um modelo de ensino específico – *Mastery Learning* - no 10º ano do Ensino Secundário, o que se traduziu no título da dissertação. Procurou-se apurar e demonstrar exatamente a eficácia do modelo referido na solução do problema identificado, partindo da oportunidade pedagógico-didático para que as suas características apontam e que encontram nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) uma excelente ferramenta auxiliar de ensino.

Largamente divulgado e utilizado em todo o mundo desde a sua criação pelo professor norte-americano Benjamin Bloom, no fim da década de 60 do século XX, o *Mastery Learning* parte de uma premissa otimista da aprendizagem, uma vez que considera possível que todos os alunos aprendam, desde que lhes seja criado o ambiente adequado, no qual o fator tempo (diferente de aluno para aluno) tem uma importância preponderante e cujo suporte teórico é o trabalho de John Carroll. Este é, sem dúvida, um postulado extremamente apelativo, quer para o professor, quer para o aluno, e que constitui um forte fator de motivação para ambos. O objeto da investigação efetuada - o modelo de ensino Aprendizagem de Mestria ou *Mastery Learning* – está ancorado no paradigma comportamental e apresenta três elementos fundamentais, que serão devidamente explicitados no capítulo seguinte: o *feedback*, as atividades de remediação ou corretivas e a avaliação formativa. Com eles estabeleceu Bloom um determinado desenho instrucional, suportado pela taxonomia de objetivos educacionais e pela divisão das sequências de aprendizagens em pequenas unidades, que se destinava a combater o insucesso e a anular as discrepâncias de resultados da curva de Gauss.

Com a aplicação do modelo pretendeu-se, assim, questionar a sua pertinência para a emergência da aprendizagem e sucesso educativo de alunos do 10º ano de escolaridade, em regime presencial, na disciplina de Português, uma vez que a

⁴ <http://www.gave.min-edu.pt/np3/24.html>. Recuperado em 30 agosto, 2012

adequação do cruzamento da organização do texto programático com as características do *ML* afigurou-se-nos potencialmente promissor em mais-valias pedagógico-didáticas. Ao contrário de um paradigma educacional que privilegia a rapidez e a seleção dos alunos, o *Mastery Learning* corresponderá, antes, a um tipo de ensino verdadeiramente promotor da equidade educativa, na medida em que a sua operacionalização concretiza a filosofia que o enforma: todos os alunos aprendem, todos os alunos atingem os objetivos do ensino, desde que o professor crie as condições adequadas para tal.

Perante o exposto, o modelo Aprendizagem de Mestria constituiu, de facto, a grande estratégia de atuação do nosso agir pedagógico e desejo de mudança, pelo que a presente dissertação sustenta a sua relevância no cumprimento do que se pretendeu averiguar.

2. Questões de investigação e objetivos científicos

Tendo em conta o objeto de estudo definido/delimitado, a motivação dos alunos para a Escola, para a aprendizagem, o gosto e o desejo pelo saber em geral e pela disciplina de Português em particular, foram preocupações subjacentes a toda a investigação que se realizou. Foi sempre nossa convicção que se estabelecem relações muito próximas entre estas variáveis apontadas e que a dialética entre todas influencia o sucesso dos alunos, que não depende unicamente de cada uma *per se*, portanto, tentámos encontrar respostas para estas questões.

Inicialmente tivemos em atenção dados empíricos e depoimentos informais de alunos, fornecidos no final do ano letivo 2010-2011 e no início de 2011-2012, tendo constatado que a automanifestação das suas fragilidades se coloca com bastante incidência na competência do Funcionamento da Língua (e que os relatórios referidos nas páginas 8 e 9 confirmam). Afirmações como “é chato”, “é difícil”, “não consigo acertar” eram usadas recorrentemente por muitos alunos para caracterizar quer os conteúdos, quer a sua operacionalização, o que nos permitiu equacionar como possíveis i) a falta de motivação para o estudo e análise do Funcionamento da Língua, assim como a reflexão sobre este; ii) a resistência à aprendizagem (e até o abandono); iii) o insucesso nesta competência, assumidamente transversal/estruturante de todas as outras. Neste sentido, a opinião da psicóloga Adriana Campos é bastante clara:

“Quando o aluno sente que apesar do seu esforço não consegue obter sucesso, vai procurar proteger a sua autoestima desistindo da tarefa

académica. Muitos destes alunos deixam de ir às aulas: as aulas tornam-se o espelho da sua incapacidade... A imagem que têm de si como estudantes é muito negativa (autoconceito académico), por isso, procuram investir em atividades em que o sucesso seja realmente possível”⁵

Da mesma forma, o questionário que aplicámos no início do estudo (e cuja análise/interpretação são feitas no capítulo IV) permitiu-nos igualmente confirmar e consolidar a nossa perspetiva inicial, de forma a contextualizarmos devidamente a nossa atuação. Assim, com todas estas considerações e reflexões no horizonte, e cruzando-as com a conceção otimista da aprendizagem, transmitida pelo paradigma comportamentalista que enforma o *ML*, surgiram-nos as questões de investigação seguintes: i) Qual a situação dos alunos relativamente à aprendizagem do Português, língua materna, e particularmente do Funcionamento da Língua, à chegada ao Ensino Secundário? ii) Poderá o *Mastery Learning* ser um modelo de ensino que facilite as aprendizagens e promova o sucesso global dos alunos na disciplina de Português no 10º ano Cursos Científico-Humanísticos, aumentando, por conseguinte, a sua motivação para a mesma?

As questões colocadas anteriormente conduziram o percurso do estudo realizado e, conseqüentemente, os seus objetivos científicos foram os seguintes: i) contextualizar a aprendizagem do português (língua materna) em alunos que iniciam o Ensino Secundário; ii) caracterizar o *Mastery Learning*, no âmbito do paradigma comportamental; (iii) identificar a pertinência e as potencialidades do *Mastery Learning* no ensino do/trabalho com a competência do Funcionamento da Língua no 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos; (iv) averiguar (ou evidenciar) os contributos significativos do *Mastery Learning* para a motivação e o sucesso na aprendizagem dos conteúdos programáticos de Português, no 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos.

⁵ <http://www.educare.pt/educare/Opiniao.Artigo.aspx?contentid=1037623119903A1FE0440003BA2C8E70&opsel=2&channelid=0>. Recuperado em 05 setembro, 2012.

(página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO II

Fundamentação e enquadramento teórico

Neste segundo capítulo é apresentado um conjunto de conceitos provenientes da revisão da literatura efetuada, os quais são necessários ao enquadramento e à fundamentação de todo o trabalho desenvolvido, uma vez que constituem os seus referenciais teóricos essenciais. Partir-se-á, então, de conceitos mais amplos, para progressivamente se restringir o âmbito do enquadramento ao que suporta a intervenção no terreno. Neste sentido, serão abordados e analisados: i) a relação do ensino com a aprendizagem, uma vez que estas duas valências interatuantes constituem a essência do agir do professor e da interação pedagógica, alicerces da atuação que empreendemos na investigação que relatamos; ii) o conceito de avaliação, pois esta, além de se integrar no processo de ensino aprendizagem e o completar, assumiu particular relevância no modelo analisado e aplicado no trabalho que desenvolvemos; iii) o paradigma comportamental, tendo em conta que este se apresenta como o suporte teórico-pedagógico do modelo de ensino que constituiu o objeto de estudo desta investigação e, finalmente, iv) o próprio modelo em si: Aprendizagem de Mestria ou *Mastery Learning*.

1. A relação do ensino com a aprendizagem

É comum em Educação afirmar-se que o ensino se liga obviamente à Pedagogia e a aprendizagem é tipicamente um objeto de estudo da Psicologia, logo, são conceitos que implicam realidades e objetos distintos. No entanto, a inter-relação entre ambos remete inequivocamente para um todo indissociável e complexo, que Bruner (1960), referido por Gaspar (2003) designou por “processo de ensino-aprendizagem”. De acordo com a autora, questiona-se se os dois termos presentes no binómio em questão dependem realmente um dos outro, pois “Admite-se que se está perante um binómio em que os dois termos se impulsionam mutuamente mas que um deles poderá existir sem a implicação obrigatória do sucesso de um no outro.” (p. 66).

Se tivermos em conta uma consideração holística do aprendente, temos obrigatoriamente que considerar um conceito alargado de binómio ensino aprendizagem, uma vez que os métodos de ensino se focalizam na otimização das capacidades e competências do aluno, de modo a que a aprendizagem emerja da forma mais consistente possível. Nesta linha de pensamento, as atividades e os conteúdos de ensino manifestam uma relação dialética contextualizada por uma complexa teia de características dos indivíduos – biológicas, sociais, culturais, linguísticas –, que os situa historicamente e remete para histórias de vida próprias, logo, referindo Perrenoud

(2003, p. 31), cabe ao professor atualmente muito mais do que “dar aulas”, “dar a matéria”, “cumprir o programa” ou “cumprir as planificações”; ele deverá estruturar situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno construir conhecimentos.

Ora, no binómio em questão interage um conjunto de perspetivas e variáveis muito diversas, com referenciais epistemológicos bastante variados, mas que o influencia e condiciona consideravelmente, considerado por Gaspar, Oliveira, Pereira, e Teixeira (n.d.a, p. 4) pressupostos do ensino aprendizagem: filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos. Estes fundamentam e modelizam o processo em causa, tendo a seleção de modelos de ensino como objetivo alicerçar as decisões do professor.

Na linha do raciocínio anterior, considera-se que, entre os pressupostos referidos, os pedagógicos assumem especial destaque, na medida em que interferem de forma muito variada no ensino e na aprendizagem. O ambiente de aprendizagem (variáveis de contexto), a interação professor/aluno (variáveis de processo) e os conteúdos de ensino (variáveis de conteúdo) são três dos mais particularmente relevantes e significativos, podendo inclusive afirmar-se que, da sua convergência e/ou das opções por vários aspetos que os englobam, resultará a qualidade educativa ativada no agir do professor (Gaspar *et al.*, n.d.a, p. 48).

Afinal de contas, os pressupostos pedagógicos perspetivam linhas orientadoras da ação do professor e, ao integrarem contribuições dos outros pressupostos existentes, revestem uma dimensão amplamente integradora, que justifica a relevância que lhes é atribuída no processo que combina o ensino e a aprendizagem, o que fundamenta a sua referência neste relatório. Por conseguinte, as considerações anteriormente efetuadas foram, seguramente, um dos seus pilares de suporte e alicerçaram a delineação de percursos a realizar para a consecução dos objetivos definidos.

Neste ponto do raciocínio, pertinente se afigura, então, especificar mais particularmente o que se entende pelos dois conceitos salientados até ao momento, ou seja, o que é o ensino e o que é a aprendizagem, uma vez que todas as decisões e opções do professor, em suma, a sua ação/intervenção junto dos alunos, decorrem de ambos.

1.1 O conceito de ensinar

O conceito em questão aparece no *Dicionário Eletrónico Houaiss da Língua Portuguesa* com, entre outros, os significados de “repassar (a alguém) ensinamentos sobre (algo) ou sobre como fazer (algo); doutrinar, lecionar; transmitir experiência prática a; instruir (alguém) por meio de exemplos; dar lições a; instruir”. Arends (1995)

afirma que “ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos” (p. 2) e, nesta ação, os professores confrontam-se diariamente com dilemas e deliberações, fazendo “escolhas artísticas (...) [no] seu trabalho diário [logo, o ensino, além de uma realidade complexa, é] ciência e arte.” (idem, p.117).

Também Roldão (2009) define ensinar como “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária.” (pp. 14 e 15). Assim, se, por um lado, o conceito de ensinar promove, na ótica da autora, uma dimensão proactiva da aprendizagem (que será tanto mais eficiente quanto os alunos dela se queiram apropriar), por outro, há todo um conjunto de procedimentos ligados à dimensão operativa do ato de ensinar que remetem para o seu lado mais prático, assumindo este, frequentemente, papel preponderante nas representações do conceito em análise. Por conseguinte, a autora considera que o enfoque deverá ser colocado nas estratégias de ensino, ou seja, no modo como se ensina, pois só desta forma poderá a aprendizagem ser viabilizada, induzida e facilitada, o que nos leva a concluir estar esta postura distante do paradigma transmissivo, para se aproximar do construtivista e do crítico. O primeiro radicaria no modelo de ensino tradicional, historicamente ligado ao ato de exportar transmitir saber e a um tipo de escola curricularmente centrada nos princípios da homogeneidade da classe (entendida como estrutura organizativa nuclear da escola e do ensino), cuja separação das disciplinas/professores é o esquema estruturante típico da escola pública iniciada nos séculos XVIII/XIX.⁶ Gaspar e Roldão (2007) corroboram a presença dominante até há bem pouco tempo deste quadro do ensino como transmissão do saber e apontam para uma leitura dicotómica da representação da função de ensinar:

“ensinar como professar um saber (o professor como *aquele que professa um saber*, torna público esse saber que ele domina e é restrito – daí a importância de o «professar»), e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, *o professor como aquele que faz aprender*, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os (...))” (p. 107).

⁶ Na verdade, “Primeiro as crianças eram ensinadas pelo «modo individual». (...) [até ao século XVIII]. Este modo de ensino foi posto em causa com a adoção do «ensino simultâneo» (...) [crescendo os] efetivos que eram escolarizados em conjunto (...) [adotando-se] a divisão em «classes» e seções (...) um mesmo modo de organização pedagógica que se consubstancia no princípio de «ensinar a muitos como se fossem um só».” (Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta. pp. 46 e 47).

No seguimento do anteriormente apresentado, afiguram-se igualmente pertinentes as afirmações de Hirst (1971, p. 68) a propósito do ensino (ação do professor), ao considerá-lo como uma atividade “*polimorfa*”, uma vez que, nas formas diferentes que assume, a “intenção de todas as atividades de ensino é a de produzir aprendizagem. (...)” (idem, p.71), “[logo] O ensino com sucesso seria aquele que produz de facto a aprendizagem do que se pretende ensinar.” (idem, p. 82).

Creemos que o fulcro da reflexão em torno do conceito de ensinar se colocará no que o torna tão específico, ou seja, a que nos referimos quando afirmamos que esta ou aquela atividade são atividades de ensino? A resposta passará, sem dúvida, pela ênfase da sua intenção: ensinar é um ato intencional, que Gaspar e Roldão (2007), consideram como “caracterizador nuclear da atividade docente (...) definidor central da profissão.” (pp. 107 e 108). É a função que nos compete, a nós, professores, e que tem um objetivo ou propósito concreto – a produção da aprendizagem.⁷

Ora, independentemente das várias reflexões que sobre o conceito e respetiva dinâmica de operacionalização os investigadores realizam, e que devem, inquestionavelmente, ser tidas em consideração quando se trata de definir o que é ensinar (utilizado muitas vezes como sinónimo de instruir), as representações que, sobre este processo extrínseco ao ser humano, os professores (profissionais específicos do ensino e mediadores entre o saber a fazer aprender e o aprendente) fazem não deixam também de ser um aspeto fundamental. Na verdade, são elas que condicionam a sua ação em sala de aula, local privilegiado do seu agir pedagógico, que conduzirá, se devidamente operacionalizado, ao surgimento da aprendizagem no aluno, sendo este, sem dúvida, o objetivo de todo o ensino. É neste aspeto que Sousa (2003, p. 3) coloca o enfoque das reflexões em torno do conceito de ensinar, uma vez que, ao ser um ato intencional do professor, apresenta nitidamente marcas de complexidade: i) pelos modelos divergentes na forma como o aluno é concebido (“*tabula rasa*” ou sujeito ativo e autónomo); ii) pela função do professor (transmissor de conhecimentos ou gestor dinâmico do processo de ensino aprendizagem); iii) pela inter-relação entre professor e aluno (cujas características decorrem do modo de perspetivar os aspetos anteriores) e iv) pela metodologia utilizada no processo de aprendizagem (e que implicará um papel mais ou menos ativo do aluno).

⁷ Este aspeto é igualmente destacado por Roldão (2009), ao considerar “ensinar como conduzir intencionalmente o outro à aquisição de saber, partindo de conhecimento profissional especializado (...)” (p. 18).

O que é facto é que, se entendermos o ato de ensinar como uma atividade comunicativa e interativa por excelência, sem dúvida que ele deixa de poder ser considerado como um simples processo de transmissão de conhecimentos, para passar a ser encarado como uma verdadeira forma de sociabilização, na medida em que os seus agentes - professor e aluno - interagem e põem em comum/partilham algo intencionalmente. Claro que não nos referimos aqui a uma visão mais idealizada do conceito, próxima da ótica de Alves (2003), para quem “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.” (p. 5). Com uma perspetiva mais pragmática, que constituiu a nossa grande preocupação em todo o trabalho que desenvolvemos ao longo da investigação, e tendo a noção de que o processo de ensino se desenvolve num contexto complexo (resultante de variáveis tão diversas como as políticas educativas, o meio familiar ou ainda as próprias condições de trabalho do professor), consideramos que, seguindo Ponte (2003), ensinar é uma atividade muito mais complexa do que “apenas transmitir conhecimentos e a função fundamental do professor, por onde é preciso avaliar os resultados do seu trabalho, é a promoção da aprendizagem dos seus alunos.” (p. 3). Convocando novamente Gaspar *et al.* (n.d.a), partilhamos, então, o conceito de ensinar aí apresentado:

“Ensinar é, essencialmente, um processo contínuo de tomar decisões: determinar as necessidades de aprendizagem, escolher objetivos apropriados a essas necessidades, escolher meios relevantes para atingir os objetivos, criar situações específicas de aprendizagem, determinar os modos de influenciar o meio ambiente onde se desenvolve o ensino.” (p. 3)

Assim, tendo em conta o exposto e a consciência da essência do que é ensinar, a organização do meio ambiente e as atividades específicas de ensino desenvolvidas ao longo do trabalho de campo não só tiveram a intenção de proporcionar sempre aos alunos as oportunidades adequadas para eles aprenderem exatamente o que se desejava que aprendessem, mas também pretenderam clarificar-lhes devidamente as aprendizagens a realizar. Como diz Morgado (2001),

“o sucesso e a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem estão obviamente relacionados com as atividades de suporte a esses processos, pelo que as opções estabelecidas no que respeita às atividades de aprendizagem contaminarão os resultados atingidos.” (p. 24)

É ainda este autor que destaca dois aspetos que consideramos igualmente determinantes no agir do professor e na relação do ensino com a aprendizagem: a comunicação na sala de aula e as representações/expetativas do professor, uma vez que a primeira atua diretamente nas atividades desenvolvidas, cujo carácter dialógico é fulcral na sua eficácia e as segundas têm reflexo pertinente na ação educativa e didática do professor, nomeadamente na construção do clima que a contextualiza.

Assim, por tudo o que foi exposto, podemos considerar com Matias Alves, no *Prefácio* a Roldão (2009), que “ser professor passa, necessariamente, por saber ensinar e saber ensinar implica um agir e um interagir específico.” (p. 11), do qual não está ausente uma essencial dimensão ética.

1.2 O conceito de aprender

Hirst (1971) considera que “sem se saber o que é aprender, é impossível saber-se o que é ensinar. Um conceito é totalmente dependente do outro.” (p. 71), portanto, é sobre o conceito em questão que nos vamos ocupar neste item do presente documento.

A consciência da complexidade do processo de aprender há muito que fez o Homem interrogar-se sobre o que ele realmente é⁸. Se nascemos com a capacidade inata para aprender ao longo da vida, é ela que nos permitirá ter a possibilidade de sermos mais nós próprios, pessoal e socialmente, enquanto indivíduos marcados por uma ética e uma cidadania. Assim se compreende que, independentemente da visão mais ou menos tradicionalista (aquisição de conhecimentos factuais ou processuais/desenvolvimento de capacidades e competências) e da perspetiva teórica adotada sobre a aprendizagem (cognitiva, behaviorista, humanista ou outra), aprender é sempre um processo que implica uma mudança do aprendente e foi exatamente no *como* operar essa mudança que se situou a investigação desenvolvida.

Além disso, tivemos também em consideração que a maioria das teorias e dos teóricos relaciona o conceito de aprender com as mudanças nos conhecimentos e nas ações que ocorrem em contextos escolares, portanto é exatamente nesse âmbito que a presente reflexão se situa. Sem a pretensão de explorar exhaustivamente o significado do conceito “aprender” num documento como o presente, referiremos alguns aspetos que nos parecem mais pertinentes sobre a sua relevância, uma vez que, como menciona

⁸ Na Antiguidade Clássica, por exemplo, o conceito de aprender relacionava-se com o ideal humano e humanista do tipo de educação (entendido numa perspetiva global de *Paidéia*) que se proporcionava aos jovens gregos aristocratas, uma vez que estes tinham que aprender tudo o que era necessário para cumprirem com excelência a sua função de Cidadãos, símbolo da perfeição humana. Aprender era, então, nesta dimensão, adquirir os conhecimentos necessários e desenvolver os valores estéticos e éticos que permitissem construir o Cidadão (nobre) que expressasse o ideal do *Kalos agathos* (o Belo e Bom), nomeadamente através de ginástica, música e gramática.

Ponte (2003), “Existem muitos significados para o termo «aprender» e muitas visões sobre como se aprende.” (p. 2).

Ora, se recorrermos à etimologia, a palavra latina APPREHENDERE significa adquirir o conhecimento de uma arte, ofício ou outra coisa através do estudo ou da experiência, no entanto, cremos ser bastante relevante considerar o significado do conceito com o sentido de obter “construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável.”, como nos dizem Tavares e Alarcão (2005, p. 86). Assim, aprender (que nada tem a ver com memorizar, confusão ainda presente em muitas práticas e gestão de sala de aula) pode ser entendido como a interiorização de um conjunto de saberes, conceitos ou *skills*, implicando geralmente uma mudança de comportamento permanente.

Reboul (1971) considerava que “a aprendizagem é (...) positiva (...) completamente ativa e é nesse sentido que é eficaz.” (p. 12). Consequentemente, aprender é algo que implica um determinado período de tempo, uma vivência pessoal e uma alteração exterior observável do sujeito aprendente, logo, se ensinar é uma atividade intencional empreendida pelo professor, aprender é-o igualmente para o aluno, cujo propósito é a obtenção de resultados específicos finais e, por conseguinte, aprender é também uma atividade “*polimorfa*”, à semelhança do ensinar (Hirst, 1971, p. 74).

Ora, os contributos das várias teorias sobre a aprendizagem revestem-se de particular importância, apesar da dificuldade e da ausência de consensos na definição do conceito de aprender. Pela pertinência relativamente à compreensão do processo de aprender, destaquemos primeiramente as *perspetivas cognitivistas*, que se debruçam sobre os processos mentais da aprendizagem e para as quais aprender é compreender, salientando-se o contributo dos trabalhos de Piaget sobre os vários estádios do desenvolvimento intelectual dos alunos, do estruturalismo de Bruner, da perspetiva sociocultural de Vigotsky e dos estudos de Ausubel sobre a aprendizagem significativa que, juntamente com outras investigações, são fundamentais para a compreensão do que é aprender e dos mecanismos que lhe são inerentes.

A relevância de Piaget situa-se, sobretudo, na elaboração da teoria do desenvolvimento cognitivo, concebendo-se o processo de aprender como resultado das interações entre a criança e o meio, que manipula ativamente. Assim, os conteúdos a aprender e as tarefas a realizar devem i) estar adequados ao estádio de desenvolvimento

dos alunos, atendendo ao seu ritmo normal de crescimento e conhecimento do mundo; ii) ser coincidentes com os seus interesses, para que sejam significativos; iii) ter um adequado nível progressivo de dificuldade, para que não provoquem frustração ou demasiado conforto; iv) desencadear o desejo de aprender, ou seja, ser motivadores. “A aprendizagem, para Piaget, é um processo natural, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca da equilibração da personalidade.” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 102).

Por sua vez, sobre a relação do desenvolvimento psicológico humano com a aprendizagem, Bruner assume, igualmente, particular destaque, ao enfatizar a importância do pensamento intuitivo e da descoberta para a aquisição, transformação e avaliação de informações, demonstrando a pertinência da estrutura (tudo se relaciona), da motivação (sobretudo intrínseca), da sequência (do ensino) e do reforço (autoavaliação e *feedback*). Aprender é, então, um processo ativo do sujeito, que, através da descoberta, da pesquisa, da exploração/análise de problemas, integra e relaciona os conhecimentos que vai adquirindo com os que já possui, para construir o seu saber total. Assim, Bruner concebe a organização do currículo como uma espiral, uma vez que “o mesmo tópico deve ser ensinado a vários níveis (...) e em círculos concêntricos cada vez mais alargados e profundos.” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 103).

A importância de Vigotsky, embora postumamente reconhecida, foi também determinante para os estudos sobre Psicologia da Aprendizagem. Com ele, entre outros aspetos, colocam-se enfoques pedagógicos no papel do diálogo na mediação professor/aluno, nos diferentes níveis de competência deste para aprender, nas fontes da atividade mental e na formação de conceitos, espontâneos e científicos, explicitando-se o termo aprender com base na sua conceção como processo sociocultural (Gaspar *et al.*, n.d.a, p. 15). Assim se compreende a crucial importância do conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), uma vez que, por mediação/auxílio do Outro (professor e/ou aluno), o processo de aprender será tanto mais eficiente quanto mais se focalizar no desenvolvimento potencial do aluno e não no que ele já atingiu.

Por sua vez, o contributo de Ausubel cruza-se com os dos teóricos anteriores, na medida em que este autor desenvolveu o conceito de *aprendizagem significativa* (por receção ou descoberta), que se opõe ao de *aprendizagem memorizada ou mecânica*, ou seja, aprender é i) relacionar conteúdos (os novos e os já existentes), perceber o que se está a aprender e integrar esse novo conhecimento na estrutura cognitiva, ou então ii)

descobrir o conhecimento por nós próprios e relacioná-lo com o que já possuímos. No entanto, considerando que a aprendizagem meramente pela descoberta é um processo moroso, o autor propõe a *aprendizagem pela descoberta guiada* (o processo de aprender resulta de um misto de ensino expositivo regulado pelo professor com descoberta pelo aluno). É, então, uma “estratégia segundo a qual o professor funciona como organizador do processo de ensino/aprendizagem, não deixando que o ensino aconteça tanto ao sabor e ao ritmo dos interesses dos alunos.” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 105).

No polo oposto ao cognitivismo encontramos as *teorias de estímulo-resposta* (E-R) ou *comportamentalistas* (na linha de Watson, Thorndike e Skinner), que destacam o resultado de conexões estímulos/respostas, nas quais o hábito permite aos alunos resolverem novas situações por transferência, havendo uma relação próxima entre a manifestação de comportamentos respondentes/operantes e os reforços negativos/positivos. Assim, tendo em conta o paradigma comportamental, que perspetiva a aprendizagem com base na observação de comportamentos do aluno, este será o centro das atenções do professor no Modelo Aprendizagem de Mestria, que constituiu a nossa estratégia de ação na investigação que levámos a cabo. Ele reflete a influência determinante dos estudos de John Carroll e Benjamin Bloom, apresentando o tempo e as metodologias particulares de operacionalização do modelo como as variáveis determinantes do sucesso do aluno. Esta matéria será retomada em tópico isolado mais à frente neste capítulo, pela pertinência que reveste relativamente ao modelo aplicado na parte prática da investigação, portanto optámos por não a explorar aqui.

Em face de tudo o que ficou exposto, poderemos concluir que os conceitos de ensinar e aprender, assim como a relação dialética que mantêm um com o outro, constituem os referentes essenciais das reflexões sobre a Educação, a Escola e o processo educativo. A instituição escolar é, por excelência, o lugar onde se aprende, logo, os dois atores fundamentais deste processo – o professor e o aluno – assumem papéis que determinam a eficácia de todo o processo de ensinar e aprender. “Se as escolas são centros de questionamento (ou de problematização) elas terão de privilegiar os ambientes de ensino provocadores de aprendizagem.”, dizem-nos Gaspar *et al.* (n.d.a, p. 49), e é fundamentalmente ao professor que, num nível *micro* do desenvolvimento curricular⁹, associamos a função de os criar para que sejam produtivos¹⁰, ou seja,

⁹ De acordo com Gaspar e Roldão (2005), desenvolvimento curricular é “entendido como um processo de construção/apropriação de saber pelo aprendente, orientado pela ação especializada do professor.” (p. 43)

ensinar, entendida como “ação especializada e fundamentada teoricamente de *fazer com que outros aprendam*, caracterizador central da profissionalidade do docente.” (Gaspar & Roldão, 2005, p. 43).

No entanto, esta responsabilização do professor na condução do processo de ensino aprendizagem não significa que o aluno não deva ser igualmente responsabilizado pelo sucesso do mesmo, pois “A aprendizagem seja do que for é sempre construída *pele e no aluno*, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido.” (idem, p. 37). Se ambas as partes estiverem interessadas em unir esforços, as interações pedagógicas, quer na ótica do professor, quer na do aluno, terão em vista esse objetivo comum do sucesso do ensino e da aprendizagem, uma vez que há uma rede mútua de deveres e compromentimentos de diversa índole, que implica intimamente os dois atores na tarefa de ensinar e aprender. Arêdes (2006) menciona exatamente que “a relação atividade docente/discente implica três variáveis: 1) quem ensina 2) quem aprende e 3) aquilo que se ensina.” (p. 781).

Contudo, até onde vão as responsabilidades atribuídas a um e a outro? Sem dúvida que ao professor tem sido sempre tradicionalmente conferido o papel principal, concedendo-lhe a maioria dos investigadores em Educação a importante função de agir junto dos alunos de múltiplas formas (instruindo, ensinando, formando, enfim, educando), todavia, sem dúvida que ambos, professor e aluno, deverão ser igual e cumulativamente ativos e proativos no que respeita ao ensino e à aprendizagem.

2. O conceito de avaliação

Indissociável do estudo realizado, pela função nuclear que desempenha na operacionalização do *ML* (e em qualquer modelo de ensino), a avaliação das aprendizagens dos alunos (sobretudo na sua dimensão diagnóstica e numa perspetiva formativa) foi um ponto de interesse científico na revisão bibliográfica efetuada.

A avaliação sempre despertou o interesse de estudiosos e tem sido alvo de inúmeros estudos abrangendo os vários elementos envolvidos no processo educativo – alunos, professores, pais, escolas. Muitas das questões colocadas não são fáceis e nem sempre as respostas são conclusivas ou inequívocas, no entanto, a avaliação está, sem dúvida, no centro das questões dos sistemas educativos e é o “motor” da profissão

¹⁰ Arends (1995) apresenta-nos como ambiente produtivo aquele que “é caracterizado por um clima geral onde os alunos se sentem a si próprios e aos seus colegas de forma positiva, onde as suas necessidades individuais são satisfeitas de forma a que eles persistam nas tarefas escolares e trabalhem cooperativamente com o professor e onde os alunos possuem as competências interpersonais e grupais indispensáveis para cumprir as exigências da sala de aula. (...)” (pp. 129 e 130).

docente, pois o processo de ensino aprendizagem não está completo sem ela. É através dos vários instrumentos de avaliação que o professor afere até que ponto a sua ação está a ter efeito (os alunos estão a aprender?), logo, constitui-se como polo centralizador de atenções dos mais variados setores do contexto educacional.

Por conseguinte, se avaliar faz inequivocamente parte de todas as atividades humanas, sem dúvida que um dos denominadores comuns a qualquer reflexão sobre avaliação, por mais breve ou longa que seja, é a constatação de uma dupla situação: primeiro, a sua complexidade; segundo, e decorrente da anterior, o “desconforto” que causa. Abrantes (2002) diz-nos exatamente que “A avaliação (...) é uma questão em permanente discussão e geradora de muitas tensões.” (p. 9) e Perrenoud (1999¹¹) diz que a avaliação “inflama as paixões”. Falar em avaliação é, então, algo “incómodo”, que normalmente causa conflitos, cuja base talvez seja, por um lado, a sua importância social (para avaliadores e avaliados) e, por outro, a preocupação sobre o que será mais objetivo, fiável e válido na obtenção dos ambicionados resultados “rigorosos”: a avaliação como medida ou como regulação? O paradigma da relação objetivos/desempenhos ou o da negociação? Ou tudo? Afinal, avaliar é o quê?

Partindo, mais uma vez, dos significados do conceito presentes no *Dicionário Eletrónico Houaiss da Língua Portuguesa*, avaliação é o cálculo do valor de um bem ou de bens, é uma apreciação sobre condições, extensão, intensidade de algo, portanto o conceito em questão implica sempre uma postura valorativa, de polaridade positiva ou negativa, decidida por quem avalia. Hadji (1994) diz-nos também que a avaliação é um ato que implica “um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados factuais respeitantes a esta realidade.” (p. 176).

Por sua vez, Peralta (2002), define avaliação como “recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões.” (p. 24) e neste sentido vai também a definição apresentada por Fernandes (2004), uma vez que aquele especialista considera a avaliação das aprendizagens “todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações.” (p. 3). Assim se justifica que falar em avaliação implique partir das apreciações efetuadas pelos vários

¹¹ <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0142.html>. Recuperado em 27 dezembro, 2012

intervenientes no ato avaliativo para regular o processo de ensino aprendizagem, do qual é parte integrante e “natural”, completando-o.

No entanto, e retomando a ideia inicial, a avaliação é, sem dúvida, uma matéria que provoca divergências, sobretudo porque convoca diferentes aceções das suas finalidades, mas também porque implica uma determinada postura epistemológica/paradigmática relativamente ao ensino e à aprendizagem. Se considerarmos Alonso (2002, p. 17), um necessário ponto de reflexão é a articulação da avaliação com o currículo, uma vez que tem que ser consistente com as orientações curriculares e o desenvolvimento curricular, assim como é essencial para a regulação do processo de ensino aprendizagem. Logo, a gestão do currículo, a tomada de decisões no processo de ensinar/aprender, nomeadamente sobre as aprendizagens consideradas necessárias, consubstanciadas nos programas, são fundamentais para que essas decisões sejam adequadas, pertinentes, exequíveis, produtivas e a avaliação desempenhe a sua função.

Se tivermos em conta o que Gaspar e Roldão (2005, p. 3; 2007, p. 79) apontam como a terceira fase do desenvolvimento curricular, poderemos verificar a coincidência com a posição de Alonso referida, uma vez que a avaliação das aprendizagens emerge como elemento integrante do processo de ensino aprendizagem e, ao regulá-lo, constitui-se como um dos seus elementos-chave, ao mesmo tempo que assume uma função tridimensional articulada (entre si) e articulável (com todo o processo). Assim, a primeira função será a *diagnóstica* (num nível *micro*), em que os resultados da análise da situação inicial do aluno face à aprendizagem pretendida servirão como informação para o professor e suporte das suas decisões/opções pedagógico-didáticas.

A segunda função da avaliação é *reguladora/formativa*, a qual consensualmente é vista como determinante na melhoria das aprendizagens, constituindo-se, então, como um projeto pedagógico de assistência às mesmas (Pinto & Santos, 2006, pp. 100 e 102), integrado num discurso de modernização em matéria avaliativa. As várias definições de avaliação formativa convergem para a assunção de uma tríade caracterizadora e distintiva deste tipo de avaliação: i) as funções (centralização no aluno e no processo de ensino-aprendizagem) ii) a intencionalidade (a inovação é exequível e produtiva) e iii) a ética (é possível ajudar os alunos). Neste processo, mercê do dizer avaliativo constituído pelos *feedbacks*/interações avaliativos e/ou descritivos, diretos e/ou diferidos, torna-se possível efetuar a regulação pedagógica, por isso a avaliação formativa constitui uma ferramenta pedagógica (Fernandes, 2004, p. 20), na medida em que a representação do

erro pelo professor determina a forma como a regulação vai ser feita: antes da tarefa (proativa), durante (interativa) ou depois (retroativa).

Pacheco (1998) defende igualmente esta dimensão formativa da avaliação, referindo que “(...) a avaliação formativa (...) é uma prática dinâmica que faz parte da pedagogia de mestria e que se destina a criar as condições para o sucesso do aluno.” (p. 116) e Pais e Monteiro (2002), salientam que “deve ser praticada de forma integrada, contínua e numa perspetiva de regulação do ensino aprendizagem.”¹² (p. 43).

A terceira função da avaliação é a certificativa, na qual a avaliação do desempenho dos alunos afere o grau de consecução das aprendizagens face às expectativas sociais relativamente ao currículo, em momentos temporais diferentes, o que se traduz numa classificação ou nota pública, um balanço sumativo que, no entanto, e cumulativamente, também pode ser encarado com uma intencionalidade formativa no âmbito do desenvolvimento curricular (localização, análise, reorientação e superação).

Embora as três funções anteriores devam conjugar-se para que a avaliação se constitua realmente como apoio às aprendizagens dos alunos, Gaspar e Roldão (2005), partindo de Zabalza (1992, p. 224), reforçam que o “*divórcio ensino-avaliação* (...) traduz a ausência de uma cultura verdadeiramente curricular, e exprime uma perspetiva mecanicista de ensino” (p. 18), que não se suporta na análise dos processos de ensino-aprendizagem escolares, e Roldão (2005) afirma mesmo que o sentido mais forte do conceito de avaliação “entre a classe docente, se prende com a dimensão de *classificação*. (...) [conduzindo] a uma espécie de afunilamento da ideia de «avaliar» em torno de conceitos como julgar, sancionar...” (pp. 39 e 40). É exatamente a manutenção deste predomínio da certificação que leva Perrenoud (1999) a declarar que

“Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência (...) definida pelo professor e pelos melhores alunos.”¹³

Perante o exposto, o facto é que, se práticas avaliativas se relacionam intimamente com práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem, então é

¹² A este propósito, apresentam ainda as autoras (pp. 43 e 44), mencionando Scriven (1991, p. 61) e Nunziati (1990), a pertinente distinção entre avaliação formativa, que é dirigida ao professor como forma de atualizar conhecimentos didáticos, procurar coerência no seu agir e relativizar o seu peso na avaliação, e a avaliação formadora, percurso conduzido pelo aprendente, ao serviço da construção do seu conhecimento.

¹³ <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0142.html>. Recuperado em 27 dezembro, 2012

todo um agir dos professores que deve estar dialeticamente inter-relacionado. Assim, se tivermos em conta, por exemplo, um conceito de aprendizagem que assente na relação alunos/saber, com um cariz, de certa forma, autopoietico (por semelhança com a Biologia), avaliar aprendizagens não pode ser exclusivamente um processo de medida e notação (apesar de manter uma função social, numa lógica certificativa/validativa); tem que ser, sobretudo, uma dinâmica auto-formativa/reguladora, de modo a que o aluno se confronte com o erro de forma positiva e possa identificar oportunidades de melhoria/remediação (Pinto & Santos, 2006, p. 88)¹⁴. Nesta perspetiva, é nossa convicção que, na avaliação das aprendizagens dos alunos, concorre, então, um conjunto de práticas pedagógicas ancoradas em procedimentos e instrumentos diversificados, que possibilitam ao professor não só regular as ações e os processos de ensino e de aprendizagem, mas simultaneamente recolher informações sobre a situação dos alunos face a conteúdos e critérios, de forma a otimizar a aprendizagem.

Boggino (2009, p. 80) salienta que, subjacentes a estas questões, estão as diferentes conceções de avaliação verificadas ao longo dos tempos¹⁵ e que se ligam intimamente, por um lado, a alterações de posturas ideológicas, epistemológicas, psicológicas e pedagógicas e à função que a sociedade atribui à Escola; por outro, à preocupação com a validação de conhecimentos e à conceção do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na sala de aula. Em todos os casos, a avaliação não é um fim em si mesmo e, neste sentido, assumem particular pertinência os nove aspetos apontados por Brown, Race e Smith (2000, pp. 21 a 23) sobre o que a avaliação deve ser: 1. Válida 2. Justa 3. Equitativa 4. Formativa 5. Oportuna 6. Contribuir para o desenvolvimento 7. Remediativa 8. Exigente 9. Eficiente.

3. O comportamentalismo ou behaviorismo

O conceito de aprendizagem não é igual para todos os investigadores, por conseguinte, várias teorias têm surgido sobre o que ele significa e como se processa. Entre estas, assumiu particular destaque a comportamentalista ou behaviorista, na qual se fundamenta o modelo de ensino estudado e aplicado na investigação que desenvolvemos. De acordo com o que referimos na pág. 22, é, então, neste paradigma comportamental que encontramos o enfoque da aprendizagem na observação de

¹⁴ É neste sentido que Fernandes (2004) avança o conceito de avaliação formativa alternativa (AFA) "autêntica, educativa ou contextualizada, de inspiração construtivista e cognitivista, no âmbito da avaliação interna" (p. 14).

¹⁵ Veja-se ainda, por exemplo, Pinto e Santos (2009, capítulo I) e Fernandes (2004, pp. 10 a 13), que apresentam um quadro concetual bastante pertinente sobre as conceções teóricas da avaliação e a sua evolução.

comportamentos do aluno e, pela relevância que assume no estudo que conduzimos, é exatamente sobre ele que se concentra a nossa atenção nesta parte da presente dissertação, de acordo com o que já tínhamos anunciado.

Cabral e Nick (2006) definem e caracterizam assim o behaviorismo:

“teoria psicológica enunciada pelo norte-americano John B. Watson em decorrência dos estudos experimentais sobre o comportamento reflexo efetuados por I. Pavlov. O behaviorismo (também chamado comportamentalismo (...)) salienta a importância dos acontecimentos objetivos, publicamente observáveis (denominados estímulos e respostas, ou binómio E-R) (...) em vez da consciência privada ou constructos mentalistas.” (p. 41).

Partindo do que os estudiosos anteriores afirmam, legítimo se assume afirmar que o behaviorismo centrou a sua análise no comportamento humano observável, logo, o conceito de resposta do aprendente a um estímulo ambiental/externo constituiu-se como o conceito chave e todo e qualquer comportamento pode ser aprendido. Ancorando-se no paradigma comportamental, a este vai buscar um conjunto de

“princípios norteadores, (...) um amplo quadro racional de pensamento que, aplicado à educação, mais especificamente aos atos educativos, confere a estes uma coerência que justifica atuações e atividades similares por parte dos educadores, estejam estes no contexto do ensino formal ou não.” (Gaspar, Oliveira, Pereira & Teixeira, 2008, p. 15).

A teoria em questão suporta-se, então, nas ideias e nos estudos desenvolvidos por vários investigadores, distribuídos por uma visão mais clássica, associada aos já mencionados Pavlov e Watson, desenvolvida por Thorndike, e uma outra considerada neobehaviorista, ligada a Skinner. Por conseguinte, a raiz do comportamentalismo remonta ao fim do século XIX/inícios do XX e, apesar das muitas críticas de que foi alvo, teve grande impacto durante parte do século passado, na medida em que o enfoque (de cariz pragmático), ao ser colocado nos comportamentos observáveis, projeta-os como “única realidade objetiva, passível de medição.” (Gaspar *et al.*, 2008, p. 18).

Ora, basilar na conceção behaviorista da aprendizagem surge-nos o *determinismo*, uma vez que o homem é determinado/condicionado pelo meio ambiente que o rodeia (sendo dele um produto). Se circunscrevermos o conceito “ambiente” à aprendizagem, pertinentes se assumem as considerações de Gaspar e Roldão (2007, p. 63) ao salientarem-no como central e foco do paradigma tecnológico do desenvolvimento curricular, uma vez que meios, materiais e ferramentas estruturam o contexto em que o

ensino e a aprendizagem decorrerão, assumindo a programação de todos os passos do desenvolvimento do currículo uma complexidade progressiva/hierarquizada, tendo em vista um produto (desejado) a atingir.

Por conseguinte, no comportamentalismo a iniciativa pessoal e as tomadas de decisão provenientes da consciência e do livre arbítrio não constituem objeto de estudo, não têm qualquer significado e são rejeitadas (ao contrário do que sucede nas teorias cognitivistas). Esta posição justifica-se porque não são observáveis de forma objetiva nem mensurável, tendo em conta que não há qualquer forma de aceder à mente, consciência e motivações dos aprendentes. As mesmas considerações são igualmente feitas por Tavares e Alarcão (2005, p. 92), que apontam os conceitos em questão - mente, consciência ou pessoalidade - sem qualquer significado ou sentido ao falar-se de aprendizagem na perspetiva behaviorista, exatamente pelas razões enunciadas.

Considerando o que foi exposto, lógica se afigura a importância da influência de variáveis ambientais sobre os indivíduos, uma vez que aquelas se apresentam diretamente proporcionais à emergência da aprendizagem. Assim, a capacidade de cada indivíduo para aprender não tem raízes genéticas e é igual em todos, sendo antes o resultado do conjunto de condicionamentos exercidos sobre ele pelo ambiente¹⁶ e que constitui a sua história de vida, a qual determina/condiciona o modo como a aprendizagem se processará. Estamos, sem dúvida, perante uma ideia bastante otimista de sucesso no processo de aprendizagem (todos os indivíduos têm capacidade ilimitada para aprender, postulado que será essencial no *Mastery Learning*), uma vez que os estímulos adequados (*inputs*) produzirão sempre respostas corretas (*outputs*), surgindo, então, a metáfora da *máquina* como a que mais se ajusta a esta dinâmica.

Seguindo a linha de raciocínio desenvolvida até ao momento, fundamental se apresenta a referência ao conceito de *condicionamento* (essencial para a compreensão do que se passa na sala de aula, na perspetiva behaviorista de Watson), pois ele remete para a associação fulcral no seio das teorias comportamentalistas: a aprendizagem efetiva-se quando uma resposta surge no seguimento de um estímulo (Gaspar *et al.* n.d.a, p. 12). Com base neste postulado, o conceito (chave) é o de *reforço*¹⁷

¹⁶ Reportando-nos novamente ao conceito de “ambiente de aprendizagem”, Arends (1995, p. 111) suporta-se em Doyle (1979, 1980, 1986) a propósito do conceito de contextos de sala de aula como “sistemas ecológicos”, uma vez que os seus “habitantes” (professor e aluno) interagem num meio (sala de aula) e os seus comportamentos são moldados por um conjunto de seis características: multidimensionalidade, simultaneidade, contiguidade, imprevisibilidade, notoriedade e historicidade.

¹⁷ “Os dois tipos de reforço, positivo e negativo, embora funcionem de forma diferente, apresentam a mesma finalidade: a emergência da aprendizagem. O positivo aumenta a probabilidade de um comportamento ocorrer (fortalecendo-o) pela presença de uma recompensa (estímulo). O negativo também aumenta igualmente a probabilidade de ocorrência de um comportamento, mas pela ausência de um estímulo que cause

determinante na emergência das respostas, no âmbito do condicionamento (operante). Só ele permite que aquelas (os comportamentos) possam ser condicionadas por estímulos e, segundo Rosa (n.d.), para Skinner “o termo reforço tem um papel fundamental. Por reforço é entendida toda aquela ação do meio que modifica a frequência com que uma dada resposta é emitida pelo organismo.” (p. 8).

No comportamentalismo, o processo de ensino aprendizagem é, então, encarado como uma mudança resultante de uma prática assente em memorizações, demonstrações por imitação e exercícios de repetição, a partir da apresentação de estímulos e com reforço das reações desejadas. Deste modo, o aluno é dirigido para os percursos adequados à emergência da aprendizagem, logo, a responsabilidade do professor é crucial, não só na sua planificação, como também na avaliação (inicial, intermédia e final), parte integrante do processo, e na potenciação do desempenho do aluno, com o qual o professor deve estabelecer uma forte relação pedagógica. Podemos, assim, afirmar que a preocupação dos defensores das teorias comportamentalistas aplicadas ao ensino se centrou no âmbito curricular, na medida em que assumem, em termos globais, uma tripartição das tarefas do ensino - planificação, aplicação e avaliação -, que estão na base da sintaxe dos modelos de ensino que lhe são próprios (e, entre estes, o *Mastery Learning*). O quadro seguinte permite visualizar pontos de referência na metodologia de um tipo de ensino ancorado no comportamentalismo.

Quadro 1

A estrutura comportamentalista do processo de ensino aprendizagem

OPERACIONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM

- Definição e formulação de objetivos terminais, em termos de comportamentos operacionais, observáveis, funcionando como critérios de avaliação e divulgados ao aluno.
- Análise da situação inicial do aluno, correspondendo ao diagnóstico da situação em termos de conteúdos prévios (pré-requisitos) e tendo em conta os objetivos formulados.
- Sequenciação das matérias, com base em pequenas unidades.
- Materiais de estudo e aprendizagem desenhados para permitir a auto adaptação, por parte do aluno, que deverá poder trabalhar no seu próprio ritmo.
- *Feedback* sistemático e permanente do professor.
- Avaliação (formativa *on going* e sumativa/certificativa final) das aprendizagens, em termos de consecução dos objetivos previstos e avaliação do programa de ensino.

Fonte (adaptada): Santos, Almeida, Ortega e Lira (2006, pp. 10 e 11)

Contudo, apesar de ter tido grande influência durante as décadas de 30 a 60 do século passado, esta teoria foi alvo de duras críticas, sobretudo a partir dos anos 70,

desprazer. O primeiro consiste em inserir um estímulo reforçador no ambiente e o segundo em retirar um que provoque consequências desagradáveis (Gaspar *et al.*, 2008, p. 21).

apontando-se-lhes várias limitações científico-conceituais, como, por exemplo, i) a aprendizagem ser tratada de forma reducionista e meramente como um processo mecanicista de estímulo-resposta, pois no seu desenvolvimento são desvalorizados processos internos (cognitivos) dos indivíduos, que explicarão vários dos seus comportamentos (não dependentes da fórmula $E \rightarrow R$), como a auto motivação, por exemplo; ii) o comportamento não ser considerado numa perspetiva dinâmica e, conseqüentemente, ser obliterada a relevância da personalidade, cuja interação com o meio seria, então, determinante; iii) haver comportamentos humanos que não conseguem ser explicados pelas teorias em referência, como, por exemplo, o ato de comunicar (comportamento inato); iv) não resolverem problemas de compreensão conceitual profunda ou o processo de transferência da aprendizagem.

No entanto, revolucionárias, radicais, limitativas ou polémicas, as teorias comportamentalistas não podem ser ignoradas, uma vez que revelaram aplicações eficazes numa série considerável de áreas do conhecimento, desde a Psicologia Clínica à Publicidade e ao *Marketing*, passando pela Política e, sobretudo, pela Educação, área na qual se revelaram particularmente funcionais no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no ensino das línguas e em programas de instrução programada. Convém também salientar que abriram caminho para a Tecnologia Educacional (aproximando-se da teoria do processamento da informação) e, partindo do conexionismo de Thorndike, estabeleceram pontos de contacto com as neurociências. Assim, como menciona Figueira (n.d., p. 5), mesmo sendo criticado, o behaviourismo ainda hoje é visível, quer em orientações teóricas, quer em práticas educativas, continuando a ter repercussões na área educacional.

4. O modelo Aprendizagem de Mestria ou *Mastery Learning*

À semelhança de um arquiteto ou engenheiro, também o professor usa modelos de ensino para planear e projetar a sua intervenção junto dos alunos, de modo a tornar o mais possível eficaz o seu agir e fazer emergir a aprendizagem.

Por conseguinte, independentemente dos vários tipos de modelos de ensino existentes, este conceito remete, de uma forma global, para um conjunto de princípios teóricos de atuação pedagógica ou orientações educativas. Assim, o modo como o ensino é perspectivado influenciará o modelo selecionado para ensinar e otimizar o seu resultado, tendo sempre subjacentes o enfoque (o que ensinar?), a metodologia (como ensinar?) e a avaliação (o quê e como avaliar?). Neste sentido, como Gaspar *et al.*

(n.d.b, p. 3) apontam, as teorias de ensino irão fundamentar as opções pedagógico-didáticas do professor, traduzidas na seleção/adoção de um determinado modelo.

Ora, no âmbito da investigação desenvolvida, o enfoque foi colocado no modelo Aprendizagem de Mestria ou *Mastery Learning*, ancorado no paradigma comportamental. Assim, surge enformado de todas as teorias que alicerçam o paradigma referido, o que implica assumir um carácter profundamente otimista da aprendizagem, assumindo-se como um consistente meio de combater/diminuir o abandono e insucesso escolares, tendo em conta, por um lado, a sua sintaxe e, por outro, a sua focalização na *performance* cada vez mais proficiente de todos os alunos nos conteúdos do ensino. Os dois postulados base em que o modelo assenta são exatamente i) todos os estudantes podem aprender todos os conteúdos académicos até um nível de excelência (geralmente fixado pelos investigadores em 80% de domínio) e ii) a principal função das escolas é definir objetivos de aprendizagem e ajudar todos os estudantes a adquiri-los.

A este propósito, afigura-se pertinente recuperar o conceito de *ambientes de aprendizagem* referido anteriormente, uma vez que, se forem criadas para os alunos as condições adequadas e favoráveis, as diferenças existentes entre os seus resultados terão tendência a esbater-se progressivamente. A orientação da aprendizagem para objetivos e metas determinados, a partir do estado em que os aprendentes se encontram, deverá ser o núcleo centralizador das técnicas e dos métodos de ensino no modelo em questão. Tudo se direciona, assim, para que os alunos possam apropriar-se das matérias escolares com toda a mestria possível, de acordo com o seu ritmo pessoal e a autoavaliação da sua progressão. Consequentemente, o enfoque do modelo situa-se no ensinar, assumindo a figura do professor um nítido protagonismo e surgindo como o responsável paciente e sistemático pela transformação verificável no comportamento do aluno, como Guskey (2005.), referindo Bloom (1964) nos afirma: “While he recognized that many factors outside of school affect student learning (...), his investigations showed that teachers have potentially strong influence as well.”¹⁸ (p. 2). Devem, então, recorrer a (i) estímulos motivadores (ii) reforços positivos ou negativos (iii) propostas pedagógicas estruturadas e organizadas para direcionar os alunos rumo às *performances* desejadas e observáveis, reveladoras da ocorrência de aprendizagem.

Dois nomes são responsáveis pela concetualização e operacionalização do *Mastery Learning*, como já mencionámos na pág. 22: John Carroll e Benjamin Bloom.

¹⁸ “Apesar de ele reconhecer que muitos fatores exteriores à escola afetam a aprendizagem dos estudantes (...), os seus investigadores mostraram que os professores têm igualmente uma potencialmente forte influência”.

Ao primeiro deve-se a relevância do fator *tempo* como uma variável determinante na aprendizagem, de forma a contemplar o ritmo individual de cada aprendente: “quase todos os alunos são capazes de atingir os objetivos educacionais, desde que se lhes conceda o tempo necessário para (...) que os critérios de proficiência fixados sejam devidamente alcançados.” (Marques, n.d.¹⁹).

A influência de Bloom, por sua vez, vai ser marcante na operacionalização do modelo, cuja sintaxe reflete a sua preocupação central. Na verdade, ele afirmava que as expectativas dos professores, no ensino tradicional, sobre a aprendizagem adequada dos conteúdos que os seus alunos conseguiam realizar, não ultrapassava habitualmente um terço, sendo também um terço os que ele esperava que falhassem e o restante um terço destinado aos que apenas conseguiam atingir razoavelmente os objetivos do que o professor ensinava. Bloom (1968) afirmava, então, que

“this is the most wasteful and destructive aspect of the present educational system. It reduces the aspirations of both teachers and students; it reduces motivation for learning in students; and it systematically destroys the ego and self-concept of a sizable group of students who are legally required to attend school for 10 or 12 years under conditions which are frustrating and humiliating year after year. The cost of this system (...) is so great that no society can tolerate it for long.” (p. 1).²⁰

Assim se justifica que Guskey (2005, p. 2) destaque como preocupações centrais de Bloom, por um lado, o facto de as práticas instrucionais dos professores registarem poucas variações, ensinando todos os alunos do mesmo modo, e, por outro, a atribuição do mesmo tempo para aprenderem, o que originava as disparidades nos seus resultados. Por conseguinte, o objetivo principal de Bloom seria encontrar um modelo instrucional que permitisse anulá-las ou, pelo menos, reduzi-las significativamente, como índice de sucesso: *“Because students vary in their learning styles and aptitudes, Bloom suggested that (...) The challenge was to find practical ways to do this within group-based classrooms so that all students learn well.”*²¹ (Guskey, 2007, p. 10).

A defesa desta pedagogia diferente constitui-se como uma posição inovadora na época, na medida em que Bloom sustentava que todos os alunos podem aprender,

¹⁹ <http://www.eses.pt/usr/ramiro/mestria.htm> Recuperado em 15 janeiro, 2013

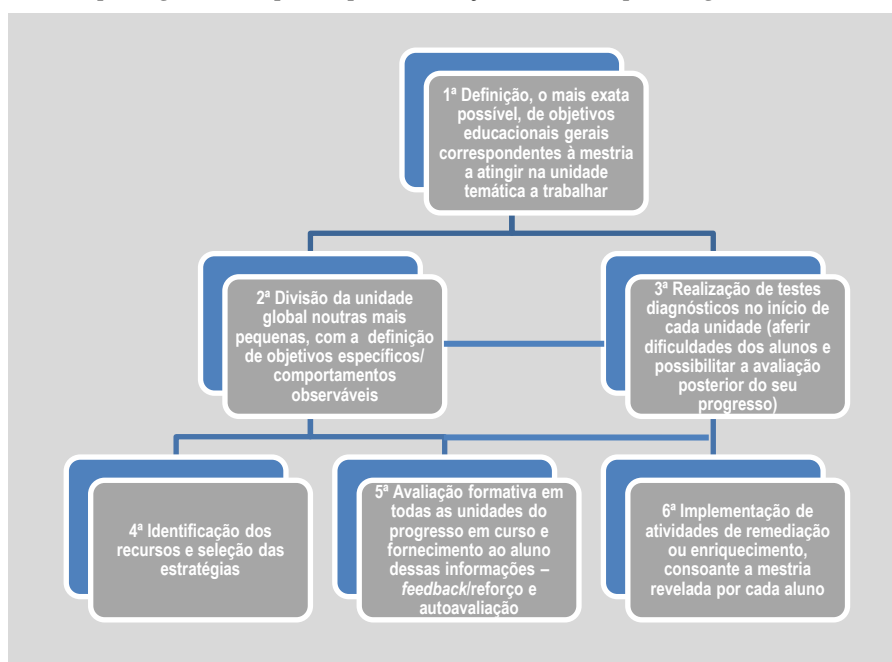
²⁰ “este é o maior desperdício e o aspeto mais destrutivo do presente sistema educacional. Reduz as aspirações de professores e estudantes; reduz a motivação dos estudantes para a aprendizagem; e destrói sistematicamente o ego e o autoconceito de um conjunto de estudantes que legalmente deve frequentar a escola durante 10 ou 12 anos sob condições que ano após ano são frustrantes e humilhantes. O custo de tal sistema (...) é tão grande que nenhuma sociedade pode tolerá-lo por muito mais tempo.”

²¹ “Uma vez que os estudantes variam os seus estilos de aprendizagem e aptidões, Bloom sugeriu que (...) O desafio era encontrar formas práticas de o realizar no grupo turma na sala de aula para que todos os estudantes aprendessem bem.”

salvaguardando as suas diferenças, impossíveis de anular, logo, uma larga maioria de alunos poderia dominar uma grande percentagem dos conhecimentos e das competências constantes nos programas. Lindzey (1976) considera exatamente o *ML* como um “método de ataque às desigualdades da educação (...) [visto que] Pode-se atingir não apenas igualdade de oportunidade, mas virtual igualdade de resultado.” (pp. 69 e 71). Para conseguir a eficácia desejada, Bloom apresenta a organização das matérias de maneira a individualizar o ensino (adaptando-o ao tempo que cada aluno precisa para aprender, na sequência do defendido por Carroll), em função dos objetivos.

A operacionalização do conjunto de princípios que enformou esta “pedagogia por objetivos educacionais” ancorou-se nas taxonomias, que tiveram grande influência nas décadas de 60 e 70 e orientaram o desenvolvimento curricular, sendo a do domínio cognitivo completamente elaborada por Bloom, de acordo com uma hierarquia de complexidade e excelência, e cujos comportamentos a observar eram traduzidos por verbos de ação. Neste sentido, ao criar o *Mastery Learning*²², Bloom dotou a Pedagogia de um modelo de extremamente rigoroso, cuja sintaxe é visível na imagem seguinte.

Figura 1
Esquema geral das etapas de operacionalização do Modelo Aprendizagem de Mestria



Como é visível na figura anterior, a organização inicial da sequência instrucional, que institui a definição de objetivos (gerais e específicos) como um dos

²² Inicialmente designado por Bloom em 1968 como *learning for mastery* (aprender para ter mestria), o nome do modelo foi alterado em 1974 para *mastery learning* (aprendizagem de mestria).

seus pontos fortes e a sua relação com os conteúdos legitima-os como referentes do currículo. Eles apresentam as finalidades da aprendizagem, expressas através de comportamentos esperados e observáveis.

Seguidamente, o professor apresenta ao aluno a tarefa que ele deve executar corretamente e sobre cuja resolução recebe o respetivo *feedback*, passando para a tarefa seguinte (mais complexa) da qual recebe novamente *feedback* e assim por diante, até terminar a unidade. As tarefas progressivamente mais exigentes e o reforço para continuar incitarão o aluno a aprender, processo facilitado pelo facto de a instrução ser feita *step by step* e consoante a sua proficiência, permitindo ao aluno gerir o processo de acordo com a sua evolução (Gaspar *et al.*, n.d.b, p. 2). Esta é uma característica fundamental do Modelo Aprendizagem de Mestria, pois permite que o estilo de instrução vá ao encontro das diferentes capacidades dos alunos, sendo a gestão desta individualização o grande desafio que se coloca ao professor, isto é, a organização das atividades de aprendizagem de modo a que cada aluno tenha o tempo necessário para as realizar com um domínio satisfatório.

Por conseguinte, os resultados escolares têm tendencialmente a forma de uma curva em J e não de uma curva de Gauss, como exemplificado nas figuras seguintes.

Figura 2
Curva em J (Mastery Learning)

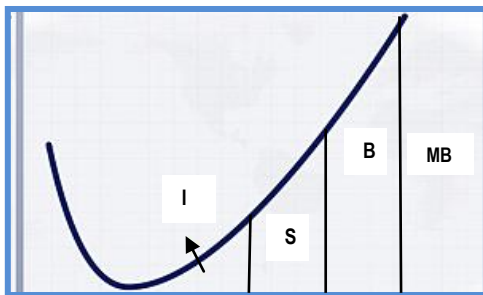
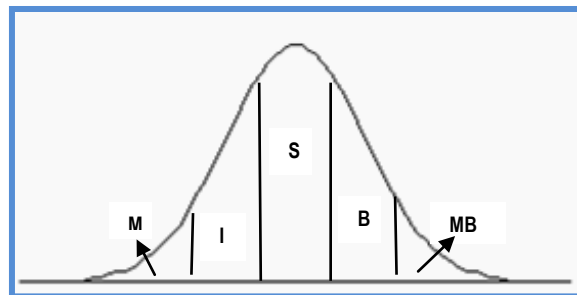


Figura 3
Curva de Gauss (ensino tradicional)



Corbett (2001, p. 139) considera que a ideia central do *ML* é que todos os estudantes podem atingir mestria num determinado domínio se duas condições forem criadas: 1ª) o domínio é organizado e trabalhado hierarquicamente e 2ª) os estudantes possuem e atingem mestria nos pré-requisitos, antes de avançar para níveis mais elevados. É assim que nos surgem três pontos fortes do modelo: o *feedback*, a avaliação e as atividades de remediação ou enriquecimento.

Na verdade, partindo da instrução individualizada e da tutoria individual, Bloom transferiu destas para o ensino por turma as atividades que se mostravam mais

produtivas na promoção de um sucesso de excelência.²³ Como o próprio Bloom (1968) refere “We believe that if every student had a very good tutor, most of them would be able to learn a particular subject to a high degree.”²⁴ (p. 4). Lindzey (1976) reafirma-o como uma finalidade determinante do *Mastery Learning*, apontando que estudos levados a cabo sobre o modelo provaram que este “não apenas aumenta o rendimento médio e reduz a sua dispersão, como cria também melhores atitudes em relação à escola [aumentando] a atenção dos estudantes.” (p. 70). Corbett (2001, p. 137) destaca igualmente a tutoria como uma das formas de ensinar mais eficazes, conseguindo os estudantes assim ensinados resultados excelentes.

À semelhança do que acontece na tutoria, o *feedback* surge como uma peça chave do ensino com o *ML*, uma vez que, através dele, o professor assinala fragilidades, aponta caminhos de resolução e responde às questões dos alunos de forma contínua e sistemática, acompanhando-os constantemente e conseguindo, assim, a melhoria dos seus resultados. No entanto, o *feedback* torna-se ainda mais eficaz se articulado com a avaliação formativa e completado com atividades de remediação e enriquecimento.

Com efeito, no seguimento de Scriven, que introduz na década de 60 os conceitos de avaliação formativa e sumativa, Bloom (1968, p. 7) defende que a avaliação formativa é um excelente recurso para fornecer *feedback* aos alunos sobre as suas dificuldades e abrir caminho para a remediação. Aliás, esta enfatização da importância da avaliação formativa na melhoria da aprendizagem foi precisamente um outro ponto forte introduzido por Bloom no modelo, como forma de reduzir as discrepâncias entre os resultados dos alunos (e que sempre têm constituído uma das preocupações principais das políticas educativas): “*Frequent formative evaluation tests pace the learning of students and help motivate them to put forth the necessary effort at the appropriate time.*”²⁵ Logo, em vez de ser usada tradicionalmente para medir e certificar, em momentos expressamente marcados, a avaliação pode reverter para a aprendizagem do aluno, assumindo uma dimensão fundamentalmente formativa e reguladora, integrada no processo de aprendizagem, sendo tão útil para os estudantes que atingem mestria nos conteúdos de uma determinada unidade em estudo, como para os que não

²³ Veja-se a propósito o particularmente interessante artigo: Bloom (1984). The 2sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 6 (13), 4-16. Recuperado em 10 fevereiro, 2012, de <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0004/TheTwoSigmaProblem.pdf>.

²⁴ “Acreditamos que se todos os alunos tiverem um tutor muito bom, a maioria conseguirá aprender um assunto em particular com um nível elevado.”

²⁵ “Testes formativos frequentes marcam a aprendizagem dos estudantes e ajudam a motivá-los para se esforçarem no tempo apropriado.”

conseguiram. Os primeiros são encaminhados para atividades de enriquecimento, os segundos para de remediação.

“For those students who have thoroughly mastered the unit, the formative tests should reinforce the learning and assure the student that his present mode of learning and approach to study is adequate. (...) For students who lack mastery of a particular unit, the formative tests should reveal the particular points of difficulty (...) that the student still needs to learn.” (Bloom, 1968, p. 7).²⁶

Guskey (2010)²⁷ indica que este procedimento (que assume variadas formas – questionários breves, apresentações orais, trabalhos escritos, por exemplo) permite a monitorização sistemática (mais ou menos de duas em duas semanas) do progresso dos estudantes e fornece-lhes *feedback* prescritivo, pois avalia até que ponto os objetivos mais importantes da unidade estão a ser atingidos pelos estudantes e descreve o que eles precisam de aprender melhor. Neste sentido, as atividades de remediação (que assumem, também elas, variadas formas – atividades práticas, do manual ou outras fontes, guias de estudo, tutorias ou trabalho em grupo, por exemplo), adaptando-se às diferenças manifestadas pelos alunos, destinam-se exatamente a conceder-lhes mais tempo para a aprendizagem, de modo a que também eles obtenham mestria.

Por sua vez, as atividades de enriquecimento (por exemplo, exercícios mais complexos, tutoria de pares, pesquisas em vários suportes) têm em vista providenciar aos estudantes com mestria experiências de aprendizagem que lhes permitam aprofundar as suas competências e explorar os conteúdos aprendidos, podendo os professores dividir a turma em dois grupos – com mestria e sem mestria - para assim diferenciar o ensino e poder apoiar o processo de aprendizagem de todos.

“Paired with each formative assessment are specific corrective activities for students to use in correcting their learning difficulties. (...) In other words, correctives are individualized. (...) Some students, of course, will perform well on the first assessment (...) Bloom recommended these students to be provided with special enrichment or extension activities to broaden their learning experiences.” (Guskey, 2012).²⁸

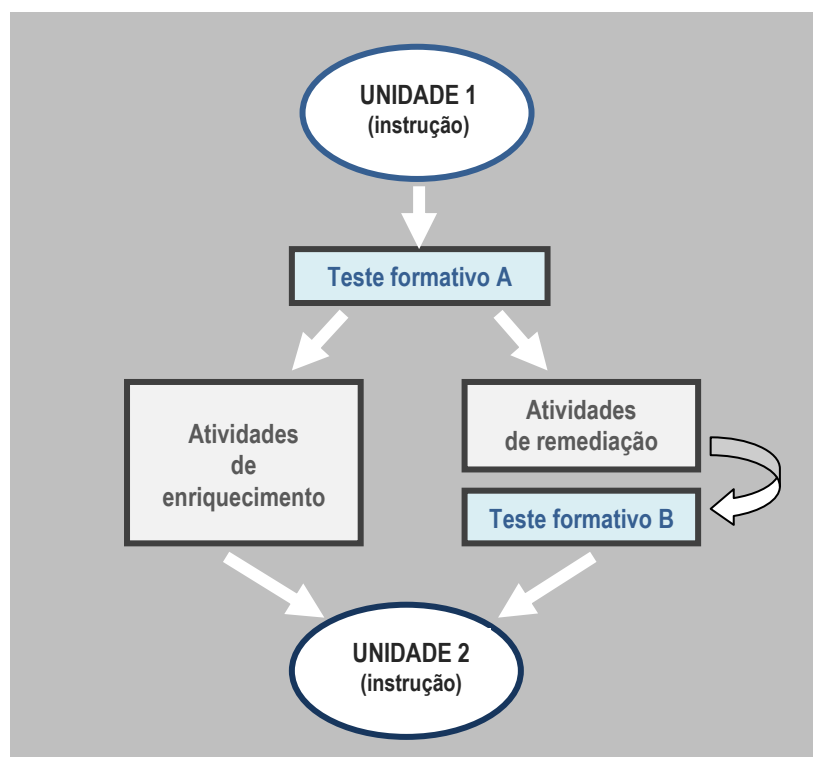
²⁶ “Para aqueles estudantes que atingiram mestria na unidade, os testes formativos devem reforçar a aprendizagem e assegurar que o seu modo de aprendizagem a aproximação ao estudo é adequado. (...) Para os estudantes que não obtiveram mestria numa unidade em particular, os testes formativos devem revelar os pontos particulares com dificuldades (...) que os estudantes ainda precisam de aprender.”

²⁷ <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct10/vol68/num02/Lessons-of-Mastery-Learning.aspx>. Recuperado em 27 dezembro, 2012.

²⁸ “Juntamente com cada teste formativo estão atividades de remediação específicas para os estudantes usarem nas suas dificuldades de aprendizagem. (...) Por outras palavras, as atividades de remediação são individualizadas. (...) Alguns estudantes, claro, terão um bom desempenho no primeiro teste (...) Bloom recomendou que estes alunos desenvolvessem atividades de enriquecimento ou extensão, para alargarem as suas experiências de aprendizagem.”

Do exposto anteriormente, é legítimo afirmar que o *Mastery Learning*, cuja sequência instrucional é mostrada na figura 4, apela a que o professor reinterprete o conceito de “igualdade de oportunidades de aprendizagem”, de modo a que signifique um compromisso com iguais possibilidades de sucesso nos resultados educacionais para todos os alunos (*The Mastery Learning Manual*, n.d., p. 7²⁹), embora com a consciência de que será confrontado com diferentes ritmos de aprendizagem, que corresponderão a diferentes resultados, pelo menos inicialmente. A missão do professor será, então, orientar o ensino para o esbatimento dessas diferenças.

Figura 4
Esquema instrucional do modelo Aprendizagem de Mestria



No entanto, apesar das suas características positivas, o *Mastery Learning* não ficou isento de más interpretações e críticas. Por um lado, as primeiras deram origem a, por exemplo, aplicações erradas do modelo, na medida em que o ensino se focalizava nos níveis cognitivos mais baixos da sua taxonomia, fazendo do professor um mero gestor de materiais, que registava os resultados dos alunos. Ora, de acordo com Guskey (2005, p. 8; 2007, p. 21; 2009³⁰), para Bloom, não só o professor reflexivo e dinâmico é uma peça chave do sucesso do *ML*, como também a instrução se deverá focalizar nos

²⁹ <http://www.jhsph.edu/research/centers-and-institutes/johns-hopkins-center-for-prevention-and-early-intervention/Publications/index>. Recuperado em 07 janeiro, 2012.

³⁰ <http://www.education.com/reference/article/mastery-learning/>. Recuperado em 23 março, 2012.

objetivos cognitivos mais altos da taxonomia, de modo a preparar os alunos para situações complexas que tenham que resolver no dia-a-dia.

Relativamente às críticas ao *Mastery Learning*, apontam-se, por exemplo, (i) a focalização do interesse pedagógico nos produtos, o que colocará os alunos sob pressão contínua e condicioná-los-á a ajustarem-se ao padrão exigido (Lindzey, 1976, p. 71); (ii) a dificuldade de operacionalização do modelo com grupos grandes de estudantes; (iii) a consideração de que o aluno é relegado para uma subalternidade e passividade despersonalizadas e influenciáveis, havendo como que “um efeito de «modelagem»: o educador modela o educando à sua maneira, à sua imagem e semelhança, de acordo com as suas ideias, os seus valores, as suas crenças e perspetivas.” (Tavares e Alarcão, 2005, pp. 113 e 114).

No entanto, por vários investigadores considerarem o seu legado educacional útil e eficaz, os princípios de Bloom e o seu modelo têm sobrevivido a estas e outras censuras, concretizando-se, por exemplo, (i) no aproveitamento da sua taxonomia por vários autores, mediante uma revisão e adaptação das propostas iniciais; (ii) na funcionalidade revelada em programas tutoriais de educação a distância, em regime de *e-learning*, em que são relevantes a preparação criteriosa dos materiais, o *feedback* e monitorização, a autoinstrução de acordo com o ritmo próprio de cada estudante e a lógica gradativa dos módulos de aprendizagem e (iii) nos designados *laboratórios de línguas*, em que, através de meios tecnológicos, o aluno tem a possibilidade de “ouvir, gravar e tentar reproduzir as formas corretas inerentes ao discurso oral da língua que pretende aprender.” (Gaspar *et al.*, n.d.b, p. 3), seguindo um programa de autoinstrução, ao seu próprio ritmo, orientado para objetivos e mestria que deverá atingir.

Por tudo o que foi apresentado é possível concluir, com Kazu, Kazu & Ozdemir (2005) que o *ML* é um modelo oposto ao método convencional, em que

“(...) as teachers, we start by finding out what our students know, and then help them learn the things they will need to know in order to demonstrate mastery. (...) The first and may be the most important (...) is the motivation of the students in learning (...).” (pp. 235 e 241).³¹

³¹ “(...) como professores, começamos por descobrir o que sabem os nossos alunos, e depois ajudamo-los a aprender aquilo que precisam de saber para demonstrar mestria. (...) A primeira e que pode ser a mais importante (...) é a motivação dos estudantes para aprender (...)”.

(página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO III

Metodologia e plano da investigação

O capítulo que agora se inicia irá apresentar os fundamentos metodológicos adotados no desenvolvimento da investigação e o plano desta. Tendo em conta o conteúdo do capítulo, que constitui parte particularmente importante do trabalho desenvolvido, julgamos pertinente começar com uma breve reflexão sobre o conceito “Investigação Educacional” e o paradigma (misto) no qual o nosso estudo se suporta. Seguidamente, explicitaremos o *design* da investigação escolhido - o estudo de caso -, a metodologia selecionada – a Investigação-Ação -; a população alvo selecionada será o item posterior a tratar no capítulo, ao qual se seguirá a apresentação dos instrumentos utilizados na recolha dos dados. Finalizaremos com a metodologia para os analisar (estatística descritiva para dados quantitativos e análise de conteúdo para os qualitativos), antecedida pela indicação das etapas do trabalho de campo.

1. A Investigação Educacional e o paradigma misto

Qualquer decisão que envolva a realização de uma investigação tem sempre subjacente uma procura metódica e consciente para descobrir algo. A observação e a análise minuciosas, assim como a pesquisa, estão ao serviço desta atitude indagatória, que faz do investigador alguém que (se) questiona consecutivamente. “É investigando que todos aprendemos a fazê-lo” (Bell, 2008, p. 14) e De Ketele e Roegiers (n.d.) dizem-nos: “definiremos a investigação como um processo sistemática e intencionalmente orientado e ajustado tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio.” (p. 104). Com efeito, se tivermos em conta que, na sociedade atual, a investigação assume lugar destacado ao surgir como forma privilegiada de melhorar a capacidade de análise crítica, então ela terá como equivalentes conceitos como, por exemplo, averiguação, busca ou interrogação, todos eles orientados para encontrar respostas para questões, dúvidas ou problemas, de forma rigorosa e pormenorizada.

Por outro lado, ao conceito em questão junta-se um outro (educacional), que simultaneamente o completa e expande, o que torna legítimo questionarmos o que é “investigar em Educação”. Se tomarmos em consideração que Azevedo (2010) refere que é “melhorar o conhecimento que existe acerca dos fenómenos que influenciam a ação educativa. (...) [produzir] inteligibilidade sobre o ato educativo, as ações e os atores.” (p. 4) e, cruzando estas afirmações com os objetivos da investigação educacional que Johnson e Christensen (2012) apresentam - explorar, descrever,

explicar, prever e influenciar –, temos uma resposta bastante satisfatória à questão levantada. Estes autores apontam igualmente razões para se investigar em Educação: i) vivemos numa sociedade conduzida pela investigação; ii) podemos melhorar as nossas capacidades de pensar criticamente; iii) aprendemos a ler/avaliar criticamente investigações publicadas e iv) aprendemos a conceber e a conduzir investigações.

Ora, para cumprir o que foi enunciado, o quadro teórico-conceitual do desenvolvimento de uma investigação foi, durante décadas, dominado pelo paradigma quantitativo (de inspiração positivista e racionalista), tendo o qualitativo (de carácter interpretativo e naturalista), surgido exatamente para suprir as suas limitações.³² Assim, como salienta Coutinho (2004),

“Estamos perante um paradigma de investigação [quantitativo] que enfatiza o determinismo (...), a racionalidade (...), a impessoalidade (...), a previsão (...) [e um outro, qualitativo] que adota, do ponto de vista ontológico, uma posição relativista (...), inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, justificando-se por isso a adoção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo e do pós-positivismo.” (p. 439).

Por conseguinte, investigações ancoradas num paradigma qualitativo começaram progressivamente a afirmar-se enquanto formas de construir conhecimento, embora não tenha sido um percurso fácil.³³ Zabalza (1994) refere mesmo que opções metodológicas qualitativas eram claramente consideradas marginais até à década de 70 do século XX, no entanto, destaca que “o quantitativo e o qualitativo, enquanto paradigmas e enquanto métodos, precisam de completar-se mutuamente” (p. 17), de modo a que um conhecimento mais amplo e expressivo dos fenómenos educativos seja construído. E, na verdade, a perspetiva teórica atual contempla sobre esta matéria três vias mais comuns (ou mais vulgares) de conduzir uma investigação, consoante os objetivos pretendidos pelo investigador: i) uma que segue o paradigma quantitativo – dedutivo, que implica a recolha/análise de dados quantitativos sobre variáveis quantificadas, ocupando-se da sua força/correlação ao visar a generalização/objetivação dos resultados para estabelecer nexos de causalidade sobre os mesmos (Fernández & Díaz, 2002, p.1); ii) outra

³² A este propósito diz-nos Fernandes (1991): “Na verdade, quando os investigadores da educação (...) se começaram a interessar pelos processos cognitivos e metacognitivos dos seres humanos e a reconhecer os processos (mecanismos) do pensamento, cedo perceberam que os métodos quantitativos eram limitados e até inapropriados. Sentiram (...) a necessidade de recorrer a observações (...) entrevistas [sobre] (...) o que eles [sujeitos] diziam acerca das suas formas de pensar.” (p. 1).

³³ Bogdan e Biklen (2006, pp. 16 e 20) situam os primórdios da investigação qualitativa nos finais do século XIX, mas referem que essa expressão só começou a ser utilizada nas Ciências Sociais a partir do final da década de 60 do século seguinte.

subordinada ao paradigma qualitativo – indutivo, que evita a quantificação e privilegia o registo narrativo de natureza profunda, sistema relacional e estrutura dinâmica da realidade observada, em contextos estruturais/situacionais (ibidem) e iii) uma última que adota o paradigma misto – de recente presença em investigação e que utiliza os métodos anteriores, pois muitos investigadores já combinam nas suas investigações métodos característicos dos dois paradigmas, numa cooperação útil e pertinente, cujo “principal objetivo [é] a melhor compreensão do fenómeno da vida social em análise, através da extração de conhecimento máximo sobre o mesmo.” (Fonseca, 2006, p. 14).

Assim, aceita-se presentemente que o uso exclusivo do paradigma quantitativo em investigação (preponderante na tradição investigativa) e as limitações nos métodos que lhe são inerentes colocam a investigação qualitativa em lugar privilegiado para lhes dar resposta, nomeadamente com as observações naturalistas, uma vez que permitem ao investigador recolher informações diretamente no próprio local estudado. Por conseguinte, de um ponto de vista prático, a interpenetração de ambos os paradigmas de investigação é possível e revela eficácia. Diz-nos Berger (2011) que

*“There is logic to teaching both methodologies, for quite often it makes sense to do both a qualitative and a quantitative study research project. (...) So we need to have a repertoire of analytic and measurement techniques so that we can obtain the full array of information we need or want.”*³⁴ (p. 25).

Do mesmo modo, Johnson e Christensen (2012) referem que “*according to mixed research, it is important to understand both the subjective (individual), intersubjective (...) and objective (material and causal) realities in our world.*”³⁵ (p. 36), portanto, o paradigma misto permite efetuar um tipo de investigação mais sólida e completa, uma vez que os mesmos fenómenos são alvo de duas perspetivas de estudo diferentes, logo, as informações reverterão a favor da validade das interpretações.

Tendo em conta o que foi apresentado sobre os três paradigmas de investigação enunciados, e cruzando-os com o objeto de estudo apresentado, a metodologia investigatória mista (quantitativa e qualitativa) foi aquela em que nos situámos para o estudo que realizámos, com enfoque na qualitativa (abordagem interpretativa). Consideramos que o pragmatismo que lhe é atribuído pelos especialistas determina a

³⁴ “Faz sentido ensinar ambas as metodologias, porque frequentemente faz igualmente sentido fazer um projeto de investigação quantitativo e qualitativo. (...) Assim é necessário ter um repertório de técnicas analíticas e de medida para que se possa obter o máximo de informações de que se necessita ou precisa.”

³⁵ de acordo com o paradigma misto, é importante compreender igualmente as realidades subjetivas (individuais), intersubjetivas (...) e objetivas (material e causal) do nosso mundo”.

sua adequação específica às questões de investigação elaboradas e aos vários objetivos estabelecidos. Além disso, ao pretendermos usar múltiplas fontes (quantitativas e qualitativas) de recolha³⁶ e análise³⁷ de dados, procuramos, por um lado, respostas para a nossa pesquisa que sejam completas, claras e úteis, mas, por outro, que se revistam igualmente de credibilidade e permitam a abertura para novos estudos.

Por conseguinte, seguindo o que Carmo e Ferreira (1998, p. 184) apontam, há uma lógica de triangulação subjacente a esta confluência de teorias e metodologias numa mesma investigação, o que reverte para a sua fiabilidade, aspeto que foi igualmente uma preocupação nossa ao adotarmos o paradigma misto³⁸. Colocamo-nos, então, na senda de Patton (2002, p. 247), o qual segue Denzin (1978), quando refere exatamente que todos os métodos têm limitações, mas cada um revela aspetos diferentes da realidade, o que justifica o uso de múltiplos meios na recolha e análise de dados, acabando a triangulação³⁹, que é a atitude ideal, por fortalecer a investigação ao combinar métodos quantitativos e qualitativos e fornecer evidências fiáveis. Assim, a pertinência de procedimentos de triangulação justifica-se, de acordo com Zabalza (1994), para evitar possíveis falhas das investigações qualitativas, sobretudo

“quantidade inadequada de dados (o investigador possui poucas evidências para poder justificar certas afirmações); (...) variedade inadequada de dados (o investigador falha na apresentação de evidências que percorram diversos tipos de fontes para assegurar as suas conclusões (...)); evidências inadequadas de testagem (o investigador carece de dados que possam testar as conclusões (...)).” (p. 20).

Em face do exposto, e em síntese, considerámos a metodologia mista a mais adequada e coerente com os objetivos da nossa investigação, permitindo-nos uma melhor compreensão das situações analisadas e uma visão mais ampla, rica, profunda e completa sobre a problemática de que nos ocupámos.

2. O *design* e a opção metodológica da investigação

Na sequência das reflexões anteriores, a escolha do *design* da nossa investigação e da sua opção metodológica recaíram sobre o que nos pareceu mais adequado para o

³⁶ Inquérito por questionário e entrevista, análise de documentos e observação participante.

³⁷ Estatística descritiva e análise de conteúdo

³⁸ Apesar da inexperiência do investigador em usar métodos ligados aos dois paradigmas poder ser um entrave a uma utilização conjunta eficaz dos mesmos, estes autores salientam o facto de a metodologia mista ser uma mais-valia em Investigação Educacional.

³⁹ Para o autor, pode ser de 4 tipos: (1) Triangulação de dados – o uso de uma variedade de fontes de recolha de dados num estudo; (2) triangulação de investigadores – uso de vários investigadores ou avaliadores diferentes; (3) triangulação de teorias – uso de múltiplas perspetivas para interpretar um conjunto de dados e (4) triangulação de metodologias – uso de múltiplos métodos para estudar um problema ou programa.

objeto de estudo, as questões de investigação e os objetivos que identificámos: referimo-nos ao estudo de caso e à investigação ação.

Na verdade, quer as características do estudo de caso, quer as da investigação ação remetem para a dimensão pragmática do estudo que conduzimos, ou seja, focalizam-se na realidade, permitindo à investigadora descrever e explicar “aquilo” que realmente está a ocorrer (ao mesmo tempo que atua) e que constitui exatamente o nosso objeto de estudo: que contributos o *Mastery Learning*, aplicado numa turma, na sala de aula, fornece para o processo de ensino aprendizagem de alunos específicos (10º ano Cursos Científico-Humanísticos), numa disciplina e competência específicas (Português e Funcionamento da Língua)? Vejamos, então, mais concretamente, o que está em causa nestas opções que realizámos.

2.1 Design da investigação: o estudo de caso

2.1.1 Considerações teóricas

“Um estudo de caso não constitui, só por si, uma metodologia de investigação bem definida. Ele é essencialmente um *design* de investigação que pode ser conduzida no quadro de paradigmas metodológicos bem distintos (...)”, diz-nos Ponte (1994, p. 2). De acordo com a literatura de referência, tem ganho progressivamente mais adesão por parte dos investigadores ao longo dos últimos anos, apresentando “grandes potencialidades para o estudo de muitas situações de investigação” (Coutinho & Chaves (2002, p. 221) e sendo largamente usado na investigação em Ciências Sociais (Carmo e Ferreira, 1998, p. 216). Pelo seu carácter descritivo, muitos autores ligam-no, sobretudo, à investigação qualitativa, no entanto, adequa-se também, e de forma muito pertinente, à mista,⁴⁰ tendo como objetivos fundamentais descrever, explorar, interpretar, avaliar.

Sobre o que é um “estudo de caso” muito se tem escrito, analisado e refletido. Aires (2011, p. 21) apresenta este método com um dos mais comuns em investigação qualitativa e, alicerçando-se em vários autores de referência, elenca as suas diversas modalidades de acordo com características. Bogdan e Biklen (2006) adotam a definição de Merriam (1988) e consideram-no a “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”(p. 89), avançando a facilidade com que podem ser realizados pelos mais diversos investigadores (experientes ou não) como uma das suas características mais atrativas. Já

⁴⁰ <http://grupo4te.com.sapo.pt/mie3.html>. Recuperado em 11 janeiro, 2012.

Carmo e Ferreira (1998) se reportam à definição apresentada por Yin (1988): “uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real; quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados.” (p. 216).

Ainda suportando-se em Yin (1988), são os mesmos autores que salientam o facto de o estudo de caso ser a estratégia preferencial quando o investigador procura a resposta a um “como” e a um “porquê”, cujas características fundamentais se cruzam com as apresentadas por Coutinho e Chaves (2002, p. 224), de modo a fornecer um cenário mais completo e fundamentado da abordagem metodológica em questão:

Quadro 2
Características de um estudo de caso

CARACTERÍSTICAS	ESPECIFICAÇÃO
▪ Particular	▪ Focaliza-se numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno.
▪ Descritivo	▪ O produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado.
▪ Heurístico	▪ Conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado.
▪ Indutivo	▪ Tem como base o raciocínio indutivo.
▪ Holístico	▪ Tem em conta a realidade na sua globalidade. Privilegia-se os processos em vez dos produtos, a compreensão e a interpretação. ▪ O caso tem carácter “único, específico, diferente, complexo.
▪ Sistema limitado	▪ Tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994): a primeira tarefa do investigador é, pois, definir as fronteiras do “seu” caso de forma clara e precisa.
▪ É sobre “algo”	▪ Deve ser identificado o “algo”, para conferir foco e direção à investigação.
-----	▪ A investigação decorre em ambiente natural.
-----	▪ O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc.

Fontes (adaptadas): Merriam (1988), referido por Carmo e Ferreira (1988, p. 217) ; Coutinho e Chaves (2002, p. 224), alicerçando-se em Creswell (1994) e Mertens (1998)

Assim, em síntese, podemos referir, com Coutinho e Chaves (2002) que no estudo de caso se examina “o «caso» (...) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural (...), [sendo a] finalidade da pesquisa (...) sempre holística (...) ou seja, visa preservar e compreender o «caso» no seu todo e na sua unicidade (...)” (p. 223). Independentemente da tipologia que revestir (e várias são as propostas pela literatura de referência⁴¹), Aires (2011, p. 22) refere a pertinência do recurso a este *design* de investigação, de acordo com Guba e Lincoln (1985) e Colás (1992), nomeadamente a profundidade das descrições que possibilita, as interações investigador/contexto ou a comunicação entre os participantes no estudo, e Coutinho e Chaves (2002, p. 230)

⁴¹ Coutinho e Chaves (2002, p. 226) salientam que, consensual, é a divisão entre estudo de caso único e estudo de caso múltiplo.

apontam ainda para i) a aprendizagem que o estudo profundo proporciona; ii) a compreensão de aspetos importantes de investigações complexas que propicia e iii) a clarificação de aspetos que poderiam passar despercebidos a partir da combinação com outras abordagens metodológicas.

Contudo, o facto de se adaptar a múltiplas situações e poder ser conduzido por investigadores mais ou menos experientes, podem ser encarados como fragilidades desta abordagem por parte de vários autores, portanto, aspeto essencial numa investigação que utilize o estudo de caso é a correta condução deste. Além disto, a ausência de combinação com outras abordagens ou a subordinação da seleção do material e da área a serem estudados ao investigador costumam ser criticadas por alguns autores, por isso Bogdan e Biklen (2006, pp. 63 e 64), por exemplo, referem a possibilidade da existência conjunta das abordagens qualitativa e quantitativa e Bell (2008, p. 23) salienta a necessidade de dar atenção particular às técnicas de recolha de informação (a observação e o inquérito por entrevista são as mais utilizadas), que fornecem uma perspetiva mais completa sobre o que está a ser investigado.

Ora, decorrente dos aspetos anteriores consideramos ser pertinente a referência à problemática da credibilidade de um estudo de caso, na qual se englobam validade externa, interna e fiabilidade. A questão da validade externa⁴², que deve ser assegurada como em qualquer outra abordagem, coloca-se com frequência entre os críticos do estudo de caso, ao considerarem que os seus resultados apenas dizem respeito “àquele” caso específico, logo, não poderão ser aplicados a outros. No entanto, se situarmos a generalização decorrente de um estudo de caso no âmbito das proposições teóricas (e não no de populações/indivíduos), esta deixará de ser uma questão problemática⁴³ e Bogdan e Biklen (2006) afirmam mesmo que os investigadores, ao conduzirem, numa determinada turma, um estudo de caso, isso não quer dizer que pretendam, ao “relatarem os resultados do estudo, que todas as turmas se lhe assemelham. (...) [podendo] basear-se noutros estudos para determinarem a representatividade do que encontraram (...)” (p. 66). Coutinho e Chaves (2002, pp. 232 e 233) avançam ainda com a conceptualização e o desenvolvimento de proposições/hipóteses⁴⁴, assim como a sugestão de *pistas para a investigação futura*, como duas possibilidades de extrapolar

⁴² Possibilidade de generalização dos resultados da investigação, ou seja, “grau em que as representações obtidas podem ser legitimamente comparadas com outros casos.” (Ponte, 1994, p. 13).

⁴³ <http://grupo4te.com.sapo.pt/mie6.html>. Recuperado em 11 janeiro, 2012.

⁴⁴ Respetivamente, preocupação do investigador “em chegar a novos conceitos que expliquem algum aspeto particular do caso que analisa (...) [e conseguir] avançar uma ou mais proposições/hipóteses novas que liguem/relacionem conceitos ou fatores dentro do caso.” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 232, alicerçando-se em Punch, 1998).

resultados de um estudo de caso, aproximando-se, então, das considerações de Ponte (1994): “(...) um estudo de caso (...) Pode, deste modo, ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação.” (p. 3).

A questão da validade interna⁴⁵ ou rigor dos resultados coloca-se, segundo Coutinho e Chaves (2002, p. 234), particularmente no estudo de caso exploratório, devido à necessidade de reduzir a influência da subjetividade do investigador. Neste sentido, quer os autores referidos (p. 235), quer Carmo e Ferreira (1998, p. 218), embora com uma abrangência maior, avançam a triangulação (das fontes de dados, do investigador e metodológica) como um dos modos de assegurar a validade interna de um estudo de caso e contribuir para a sua credibilidade.

Finalmente, a preocupação com a fiabilidade⁴⁶ justifica-se com o valor e a importância deste tipo de abordagem que o investigador quer ver reconhecidos, portanto o que a literatura de referência aponta é a necessidade de os resultados do estudo de caso serem descritos rigorosa, exaustiva e minuciosamente, de modo a não deixar quaisquer dúvidas sobre a sua fiabilidade.

2.1.2 O estudo de caso realizado

“O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo.” (Bell, 2008, p. 23). Estas afirmações da autora em questão dão-nos o ponto de partida para a explicitação do *design* escolhido para a nossa investigação, pois adequam-se-lhe perfeitamente.

Desenvolvemos uma investigação isoladamente, em que a professora da turma foi a única investigadora, e procurámos estudar, com a profundidade permitida pelo tempo de que dispúnhamos, os contributos que o *Mastery Learning* pode proporcionar para o processo de ensino aprendizagem dos alunos de 10º ano na disciplina de Português, relativamente à competência do Funcionamento da Língua. Neste propósito esteve subjacente o que Coutinho e Chaves (2002), afirmam, ou seja, “quase tudo pode ser um «caso»: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade (...)” (p. 223).

⁴⁵ “(...) correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, a necessidade de garantir que estes traduzem a realidade estudada.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 218)

⁴⁶ “(...) replicabilidade das conclusões a que se chega (Vieira, 1999), ou seja, (...) possibilidade de diferentes investigadores, utilizando os mesmos instrumentos poderem chegar a resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno (...)” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 233).

Por conseguinte, tendo em conta as considerações teóricas efetuadas no item anterior, e cruzando-as com as do último parágrafo, realizámos “uma investigação de natureza empírica” (Ponte, 1994, p. 3), sob a forma de estudo de caso único, que nos permitiu não só obter dados e resultados detalhados e com profundidade, mas também compreendê-los, interpretá-los e refletir sobre eles, logo, a par da descrição de todo o percurso efetuado, realizámos igualmente a sua análise, que culminou nas conclusões e considerações finais apresentadas. A metodologia seguiu, então, esta linha de raciocínio, pois o estudo de caso “[baseia-se] fortemente em trabalho de campo ou em análise documental. Estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência (...)” (ibidem).

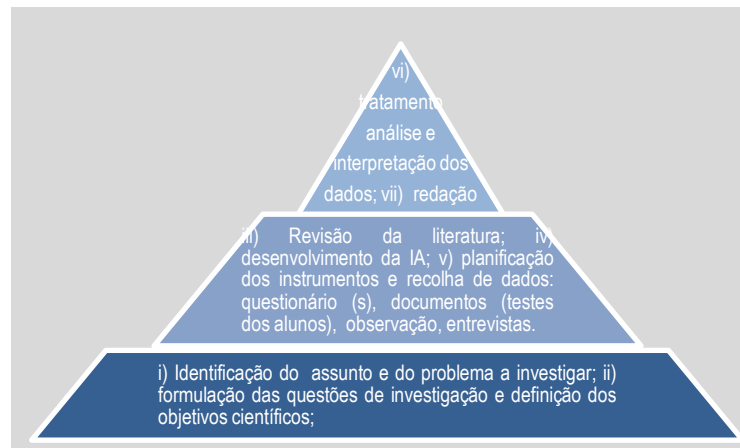
Assim, para efetuarmos este estudo em “contexto real”, selecionámos a investigação ação (que analisaremos mais aprofundadamente no item seguinte) como respetiva metodologia e na recolha de dados combinámos uma técnica quantitativa (o inquérito por questionário) com outras qualitativas (o inquérito por entrevista, a análise documental de trabalhos dos alunos e a observação participante, com a elaboração de notas de campo). Cremos também, com este procedimento, ser possível efetuar a triangulação necessária para assegurar a validade interna da nossa investigação e evitar enviesamentos⁴⁷. A validade externa também não deixou de estar ausente das nossas reflexões, sob a forma de “*outputs* da investigação” (Punch, 1998, p. 154, citado por Coutinho & Chaves, 2002, p. 232).⁴⁸

Finalmente, relativamente à planificação do trabalho desenvolvido, Bogdan e Biklen (2006) apresentam a imagem do funil como a que ilustra o seu plano geral: “O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados (...)” (p. 89). A recolha de dados e a tomada de decisões vão-se realizando à medida que a investigação progride e “De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos.” (idem, p. 90). Assim, seguindo estas indicações, na imagem seguinte (cuja forma geométrica da pirâmide é a que se assemelha à do funil), mostramos a planificação dos momentos fundamentais do estudo.

⁴⁷ Se bem que Ponte (1994, p. 3) saliente que o estudo de caso não é uma abordagem adequada para situações em que o investigador esteja envolvido na condução do seu estudo, pois assim não terá o necessário distanciamento e a adequada capacidade para o questionar livremente, estamos convintas de que a combinação e a variedade das técnicas de recolha de dados utilizadas permitiu protegermo-nos de enviesamentos, distorção ou subjetividade na interpretação dos resultados que obtivemos.

⁴⁸ Nas conclusões do estudo abrimos pistas, colocamos hipóteses de investigações futuras, eventualmente mais alargadas, sabendo que, apesar de cada caso poder ser único, ele pode igualmente ter aspetos em comum com outros casos.

Figura 5
Plano geral do estudo de caso desenvolvido



2.2 Metodologia da investigação: a investigação ação

2.2.1 Considerações teóricas

Como referimos anteriormente, a investigação ação foi a metodologia adotada no nosso estudo. A sua aplicação à investigação em Educação é consensualmente atribuída a Kurt Lewin e ao seu trabalho pioneiro nas décadas de 40-50 do século passado (embora o pensamento de Dewey seja considerado um dos contributos mais importantes para o seu surgimento) e retomado por autores como Stenhouse, Elliott e Allal, vinte anos mais tarde, ou Kemmis e Carr nos anos oitenta. Na verdade, os vários hiatos temporais, existentes no percurso da investigação ação como opção metodológica para o trabalho investigativo em Educação, podem ser bem elucidativos do modo algo depreciativo e pouco positivo com que muitos estudiosos a têm considerado desde o surgimento do termo lançado por Lewin. A que se deverá, então, esta atitude? O que terá/será a IA de tão particular para a suscitar? Tentaremos seguidamente esclarecer estas questões. Começemos pelo princípio - a sua definição - e talvez aqui encontremos já algumas explicações para as questões formuladas.

De acordo com a revisão bibliográfica efetuada, o termo “Investigação Ação” é alvo de muitas definições e reveste um leque diversificado de características. Johnson e Christensen (2012), por exemplo, referem que a IA se focaliza na resolução de problemas específicos com que professores e outros investigadores se defrontam na sua prática, acabando os contextos em que se inserem por beneficiar com esta “atitude de investigador” (p. 11), que identifica novos problemas e experimenta novas ações para os resolver, numa interpenetração de teoria e investigação com prática. Por conseguinte,

não é uma metodologia que vise generalizações (tal como o *design* escolhido), privilegia antes a prática e a resolução de problemas particulares.

Coutinho *et al.* (2009), suportando-se em Elliott (1991, p. 61), apresenta-a como um “Estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma.” (p. 21) e para Arends (1995) é “um processo de colocar questões, procurar respostas válidas e objetivas, e de interpretar e utilizar os resultados.” (p. 525). Barbier (1996, p. 21) associa-a compreensivelmente a uma *démarche* de projeto, na medida em que partilha com esta a lógica de construção de uma investigação para produção de uma *possível* mudança, prolongando-a, promovendo-a e/ou potenciando-a. Por sua vez, Bogdan e Biklen (2006) assinalam-na como uma “Recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (p. 292).

Estas são apenas algumas das definições existentes pois, como salienta Máximo-Esteves (2008), o conceito de investigação ação é complexo e seria impossível compreender essa complexidade “através da definição de um só autor. Uma definição única, (...) seria ilusoriamente simples (...) [excluiria] os múltiplos pontos de vista de vários autores.” (p. 21), no entanto, podemos concluir que, comum a todos, está exatamente o conceito de transformação (ou mudança), uma vez que a investigação ação visa “produzir informação e conhecimentos válidos que tenham aplicação imediata – neste caso concreto, para professores e alunos.” (Arends, 1995, p. 525).

Na verdade, ao focalizar-se no processo de ensino aprendizagem, a investigação ação é, sem dúvida, a metodologia preferencial para reorientar e melhorar as práticas educativas/ambientes de aprendizagem, na medida em que o professor, enquanto investigador, recebe o resultado da sua autoanálise e do seu próprio investimento aprofundado. Como refere Donato (2003), “*Action research can inform teachers about their practice and empower them to take leadership roles in their local teaching contexts.*”⁴⁹ (p. 1). Assim, o profissional que decida enveredar por este caminho investigativo está a colocar-se no centro de uma investigação de tipo qualitativo, assumindo uma posição ativa em todos os domínios da sua atuação e esta é a ideia-chave da investigação ação. Por um lado, o professor manifesta voluntariamente uma desejada atitude analítico-reflexiva em relação à sua *praxis* e ao exercício da profissão em geral; por outro, a sua ação pautar-se-á pelo dinamismo e desejo de mudança (pessoal, nos níveis *micro* e *meso*, e coletiva, neste último). Esta dimensão operatória é

⁴⁹ “A investigação ação pode informar os professores sobre as suas práticas e apetrechá-los para assumirem funções de líderes nos seus contextos locais de ensino.”

também enfatizada por Cortesão e Stoer (1997, p. 7), que salientam os benefícios do duplo estatuto do professor ao adotar uma metodologia auto formativa de investigação ação, pois se, por um lado, produz conhecimento científico como investigador (perspetiva do etnógrafo), por outro produ-lo como pedagogo (perspetiva do educador).

Ora, se esta é uma enorme mais-valia da IA, pode ser também uma das causas para o facto, apontado por Bogdan e Biklen (2006, p. 292), de ela não ser entendida como uma verdadeira investigação pelos investigadores mais “tradicionalistas”, exatamente por não ser independente. Já Almeida, em 2001, saíra em defesa desta opção metodológica e afirmara que ela tinha sido sempre a “parente pobre no campo das ciências sociais, dela pouco se falando, sendo insuficientemente praticada, (...) e (...) raramente é divulgada fora dos círculos restritos que utilizam os seus resultados.” (p. 175). Torre (2007, p. 31), ancorando-se em Cohen e Manion (1986), apresenta igualmente algumas considerações que, assumindo-se como fragilidades da IA⁵⁰, poderão, de alguma forma, explicar a postura referida por Almeida, assim como as considerações de Benavente, Costa e Machado (1990) sobre as suas particularidades e *modus operandi*:

“A investigação-ação, dadas as suas características e a imprecisão dos seus instrumentos e limites, tanto pode ser uma abordagem de grande exigência, rigor e dificuldade, como pode ser um caminho de facilidades, de superficialidade e de “ilusões”. (p. 2).

No entanto, Oliveira e Serrazina (2002) remetem para uma mudança de atitude na forma como a investigação ação é encarada atualmente, considerando que o aumento de investigações em torno da prática reflexiva tem “vindo a [contribuir] para a clarificação de conceitos e [proporcionado] um modelo de fundamentação do processo de ensino, contrapondo-se, assim, a uma visão tecnicista da prática profissional.” (p. 2). Pensamos que alheio a este facto não poderá deixar de estar finalmente a perceção real do que a IA tem para oferecer ao ensino, numa altura em que, nunca como até agora, tantos desafios se lhe colocaram e tantas respostas têm que ser dadas. Na verdade, uma das vantagens da investigação ação é, sem dúvida, o objetivo/finalidade que a “anima”: o desejo de mudança de um *status quo* negativo. Este é um objetivo dinâmico, que potencia os resultados a obter e constitui motivo de atração para o

⁵⁰ A autora refere aspetos como i) objetivos demasiado situacionais e específicos, ii) não ir para além da resolução de problemas práticos, iii) ter pouco ou mesmo nenhum controlo sobre as variáveis independentes, iv) apresentar resultados que não são generalizáveis, mas restritos ao meio envolvente no qual a investigação tem lugar e v) haver o risco de poder ser utilizada de forma amadora, sem rigor científico.

professor/investigador, na medida em que implica o seu envolvimento reflexivo, ativo e pessoal na transformação da realidade em que se insere e com a qual lida no quotidiano.

As considerações de Kemmis e McTaggart (1992, p. 16)⁵¹ citados por Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 298) vão exatamente ao encontro desta ideia de mudança, tão cara à metodologia que seguimos. Se a isto acrescentarmos o empenho do professor/investigador na pesquisa/registo de evidências, numa ótica sistemática, rigorosa e completa, teremos criado o quadro adequado para o seu constante autoquestionamento, que abrirá caminho ao conhecimento, à mudança e à melhoria, grandes objetivos/finalidades desta metodologia.⁵²

2.2.2 Plano da investigação realizada

O quadro teórico traçado brevemente no item anterior fundamenta a adequação da metodologia da investigação ação ao nosso estudo. Na verdade, ao fazer da mudança o seu conceito base, a IA apresentou-se-nos como a opção metodológica que melhor poderia responder às questões de investigação e aos objetivos científicos colocados.

Se, por um lado, a investigação ação é particularmente adequada para estudos realizados por professores neles participantes (como é a nossa situação), assumidos igualmente como investigadores (daí a relevância do binómio ação-reflexão, numa dialética contínua), por outro aspira solucionar problemas identificados no processo de ensino aprendizagem na sala de aula. É o próprio Elliott que nos diz ⁵³ que a IA oferece ao professor respostas diretas nos seus contextos de ensino e aprendizagem, pois ao realizar uma investigação-ação tem que i) analisar a situação de ensino e aprendizagem, ii) os dados exigidos por ela, iii) refletir sobre as suas práticas de ensino e iv) experimentar novas estratégias para melhorá-las, ficando os professores habilitados a tomar decisões pedagógicas mais eficazes.

Por conseguinte, essa é exatamente a nossa pretensão nesta metodologia (aliada ao *design* adotado): aliar a pesquisa à reflexão para compreender como ajudar os alunos de um determinado contexto de aprendizagem (neste caso à entrada do Ensino Secundário – 10º ano) a resolver os problemas por eles manifestados, recorrendo à aplicação do modelo *Mastery Learning* como grande estratégia de ação e estudando os

⁵¹ "Action research is concerned equally with changing individuals, on one hand, and, on the other, the culture of the groups, institutions and societies to which they belong."

⁵² Os estudos de Schön a propósito do profissional reflexivo e da epistemologia da prática potenciaram estas ideias, defendendo "uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais que veio a ter enorme repercussão na formação de professores: (...) a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação." (Alarcão & Tavares, 2007, pp. 34 e 35).

⁵³ <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=3644&langno=1#5>. Recuperado em 17 novembro, 2011.

seus efeitos. Estaremos, assim, a lidar de forma mais ativa, consistente e fundamentada com uma situação problemática que se coloca frequentemente ao professor na sua prática diária: as dificuldades dos alunos relativamente às aprendizagens a realizar – no caso concreto, na competência Funcionamento da Língua da disciplina de Português (lecionada pela investigadora), que no questionário os alunos revelaram preterirem. Logo, as potencialidades enunciadas da IA, aliadas às do *ML*, parecem poder fornecer-nos as ferramentas necessárias para alterarmos - melhorando-a - a realidade indesejável que identificámos, no seguimento do que afirma Sanches (2005):

“Usando a investigação-ação, na pegada de Dewey (1933), como um processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem, o professor produz saber que vai utilizar para resolver os problemas com que se depara no dia-a-dia, criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando de estar dependente do saber produzido pelos outros, deixando de ser aquele que utiliza para ser aquele que cria.” (p. 130).

Tendo, então, em conta as afirmações anteriores, sabíamos que teríamos que planificar a nossa atuação com base num processo que partisse da observação para a reflexão e daí para as ações a desenvolver. Assim, elaborámos o plano da investigação a efetuar recorrendo ao que a literatura sobre a investigação ação e o *Mastery Learning* aponta como adequado.

Ao explicar a investigação ação, Dick (2002⁵⁴) refere as suas várias fases: “(...) *We do something. We check if it worked as expected. If it didn't, we analyse what happened and what we might do differently. If necessary we repeat the process. act -> review -> act -> review ...*”⁵⁵, coincidindo com Kemmis e McTaggart (2007):

“(...) *the process of participatory action research (...) is generally thought to involve a spiral of self-reflective cycles of the following: Planning a change; Acting and observing the process and consequences of the change; Reflecting on these processes and consequences; Replanning; Acting and observing again; Reflecting again, and so on...*” (p. 276).⁵⁶

Verificamos, então, que a operacionalização da IA se constitui como uma espiral sucessiva de ciclos, numa dialética constante entre ação e reflexão, rumo à mudança que

⁵⁴ <http://www.aral.com.au/resources/aandr.htm>. Recuperado em 10 dezembro, 2011.

⁵⁵ “Fazemos algo. Verificamos se resultou como queríamos. Se não, analisamos o que aconteceu e poderemos fazer de forma diferente. Se necessário repetimos o processo. Agir -> rever -> agir -> rever...”

⁵⁶ “(...) o processo da investigação-ação participativa (...) é geralmente entendida como uma espiral de ciclos autorreflexivos: planificação da mudança; ação e observação do processo e consequências da mudança; reflexão sobre o processo e consequências da mudança; replanificação; ação e observação outra vez; nova reflexão e assim por diante...”

se deseja para a melhoria dos resultados, visível nas paradigmáticas figuras seguintes.

Figura 6
Modelo da investigação ação de Lewin

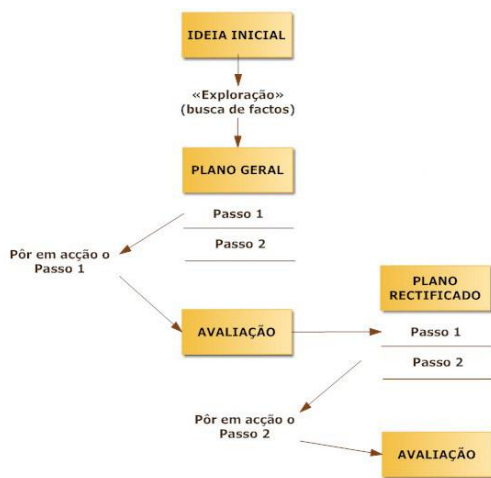
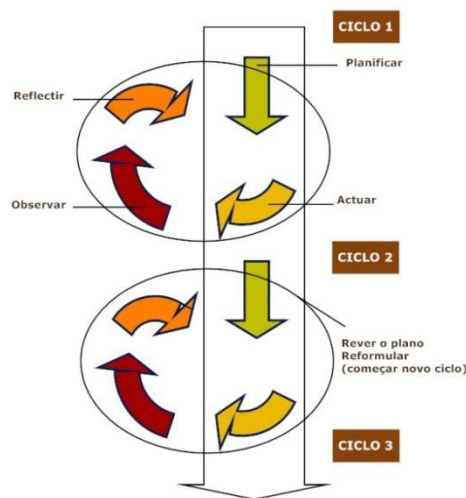


Figura 7
Os momentos da investigação ação de Kemmis



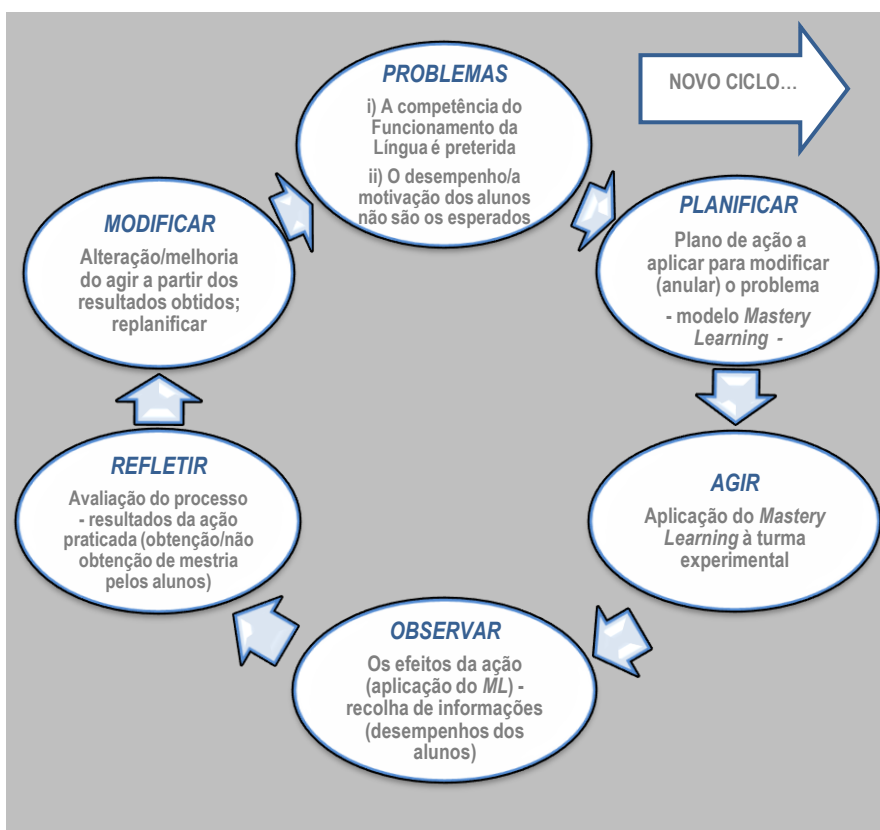
Fonte: http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm

A partir da leitura dos esquemas das figuras apresentadas, e apesar das diferenças entre cada um, poderemos encontrar quatro denominadores comuns que sequeciam ciclicamente as fases espiraladas do desenvolvimento da IA e tornam legítima a sua aproximação da, já referida no item anterior por Barbier (1996, pp. 45 e 46), *démarche* de projeto. No fim deste ciclo, o professor (ou professores⁵⁷) investigador iniciará um outro, e assim sucessivamente, se os resultados não forem os esperados.

Tendo, então, presentes as considerações efetuadas anteriormente, e após os dados recolhidos com o inquérito por questionário, organizámos o plano global do ciclo da investigação ação que desenvolvemos, baseado no de Kemmis (figura 7), que apresentamos na página seguinte (figura 8). No entanto, nesse momento, sentimos necessidade de especificar mais o plano apresentado, de modo a traduzir melhor o que pretendíamos, e, apesar da quase unanimidade de considerações sobre a investigação ação entre vários autores revistos (por exemplo, Arends, 1995; Benavente *et al.*, 1990; Bogdan & Biklen, 2006; Coutinho *et al.*, 2009; Kramer, 1994, e Sanches, 2005), pareceu-nos que as fases de organização apresentadas por Mills (2003), referido por Donato (2003, p. 17) respondiam ao que pretendíamos. Considerámos ainda pertinente cruzá-las com o que Lessard-Hébert (1996) apresenta, de modo a obtermos uma visão mais fundamentada e consistente do trabalho a desenvolver (quadro 3 do anexo 1).

⁵⁷ Autores como Medeiros (2002), Donato (2003) e Kemmis e McTaggart (2007) defendem exatamente a investigação ação colaborativa, apresentando os seus benefícios na autonomização profissional, mudança e melhoria das práticas dos professores.

Figura 8
Plano global do ciclo da investigação ação a desenvolver no estudo



3. População/público-alvo

Neste item iremos apresentar o grupo de sujeitos alvo do estudo desenvolvido, ao qual foi associado um grupo de controlo. Serão expostas as razões que presidiram à seleção de ambos os grupos, assim como as características de cada um, antecedidas das considerações teóricas que estão subjacentes a esta parte do presente documento.

3.1 Considerações teóricas

A literatura sobre investigação em geral, e particularmente em Educação, fornece bastantes dados sobre a definição e relevância do conceito de “População” para a validade e fiabilidade de um estudo, logo, este foi alvo de uma revisão atenta, embora sintética, mas fundamental para o estabelecimento e clarificação do percurso investigativo que queríamos seguir.

Em primeiro lugar, consideremos Bell (2008, p. 126), para quem o fator tempo é relevante na escolha do número de sujeitos envolvidos numa investigação, e Tuckman (2000) aponta que “A população (ou grupo alvo) utilizada num estudo (...) é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação.” (p. 338). Já Hill e

Hill (2009) referem que “Ao conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões dá-se o nome de **População** ou **Universo**.⁵⁸ [e] (...) É o objetivo da investigação que define a natureza e a dimensão do Universo.” (pp. 41 e 42). Almeida e Freire (1997, p. 97), por seu lado, distinguem universo de população: o primeiro corresponderá ao conjunto de sujeitos, fenómenos ou observações que podem ser reunidos por terem uma característica comum, enquanto o segundo será “o conjunto dos indivíduos, fenómenos ou casos onde se quer estudar o fenómeno.” (p. 98). Neste sentido, especificam também o conceito de população alvo, ou seja, o grupo junto de quem a investigação vai ser realizada (ibidem).

Da revisão da literatura efetuada sobre a matéria em questão, destacamos ainda as pertinentes observações de Ferreira e Campos (2009), que remetem para o facto de “A necessidade de conhecer uma **população** no que respeita a uma ou várias características, [impulsionar] um processo de recolha e análise de informação.” (p. 52) e vão ao encontro dos autores mencionados anteriormente no que concerne a definição de população alvo, apresentando Cochran (1963), Stuart (1984) e Barnett (1991) como referentes da definição que avançam: “Totalidade dos elementos sobre os quais incide a nossa análise e dos quais se pretende obter informação.” (p. 54). Fazendo a distinção quantitativa/qualitativa na classificação de uma investigação, Carmo e Ferreira (1999, p. 209) mencionam também que é exatamente nas amostras pequenas ou casos únicos, selecionados intencionalmente, que a investigação qualitativa se focaliza.

Terminamos referindo o facto de os conceitos de “População” e “Universo”, ao englobarem sujeitos com características comuns, apelarem à necessidade de serem devidamente caracterizados, pois, conforme a literatura de referência assinala, essas características poderão ser generalizadas a outras populações semelhantes.

3.2 População do estudo - turma alvo

Tendo as considerações anteriores presentes e ponderando as questões de investigação colocadas, assim como a configuração geral do estudo e a metodologia de investigação selecionados, fez-se coincidir o «Universo inquirido», “formado pelo conjunto total de casos que, na *prática*, estão disponíveis (...) e sobre os quais o investigador quer tirar conclusões.” (Hill & Hill, 2009, p. 44) com a população alvo do estudo, ou seja, o nosso caso (uma das cinco turmas da investigadora). A proximidade

⁵⁸ “(...) os casos podem ser pessoas singulares, famílias, empresas, concelhos, ou qualquer outro tipo de entidade para o qual o investigador pretende retirar conclusões a partir da informação fornecida.”, de acordo com os mesmos autores (Hill & Hill, 2009, p. 41).

desta com os alunos permitiu, de forma mais adequada, sem dúvida, o desenvolvimento de um estudo de investigação ação e um trabalho de campo como os pretendidos.

Relativamente aos critérios de seleção da turma em questão, estes passaram pelos seguintes: i) relação número de alunos/aplicação do *ML* (uma vez que os estudos sobre este modelo o apontam como particularmente eficaz em grupos de alunos relativamente pequenos); ii) maiores dificuldades manifestadas pela turma, de uma forma geral, no trabalho ao longo do ano, comparativamente às restantes quatro turmas; iii) fragilidades reveladas na competência do Funcionamento da Língua (superiores às das restantes competências aferidas) e iv) uma opinião menos favorável sobre o trabalho nesta competência nuclear da disciplina (reiterada pelos resultados do questionário efetuado). A investigação foi, então, desenvolvida numa turma constituída inicialmente por 21 alunos de uma turma de Ciências e Tecnologias do 10º ano⁵⁹, da escola pública onde a investigadora leciona, e cujo plano curricular é o que se apresenta:

Quadro 4
Plano curricular do Curso de Ciências e Tecnologias

Componentes de formação		Carga horária semanal (x90 minutos)		
		10.º	11.º	12.º
Geral	Português	2	2	2
	Língua Estrangeira I, II ou III a)	2	2	-
	Filosofia	2	2	-
	Educação Física	2	2	2
Específica	Matemática A	3	3	3
	Opções c) Física e Química A	3,5	3,5	-
	Biologia e Geologia	3	3	-
	Geometria Descritiva A			
	Opções d) Física	-	-	3,5
	Química			
	Biologia			
	Geologia			
	Clássicos da Literatura e) Ciência Política e) Psicologia B e)	-	-	3
	Formação Cívica	0,5	-	-
Educação Moral e Religiosa b)	1	1	1	

Fonte: <http://www.esa.pt/aprender/disciplinas-e-cursos/regime-diurno/cursos-cientifico-humanisticos/curso-de-ciencias-e-tecnologias>

Numa primeira fase da investigação, procurámos recolher elementos que permitissem estabelecer um perfil assaz completo da turma em questão, tendo em conta alguns indicadores de carácter mais geral, mas convocando, contudo, as questões de investigação e os objetivos do estudo. Assim, a aplicação de um inquérito por

⁵⁹ Antes do início da investigação, um aluno foi transferido para outra turma e durante a sua realização, na altura da aplicação do *ML*, houve uma aluna que anulou globalmente a matrícula e dois alunos que reprovaram por faltas em todas as disciplinas. A turma ficou com 17 elementos.

questionário possibilitou contextualizar a futura aplicação do *Mastery Learning*, tendo em vista potenciá-lo o mais possível. Nesta fase foi igualmente útil o contributo que a consulta do levantamento de características sócio escolares efetuado pela diretora de turma forneceu, uma vez que proporcionou informações sobre o grupo de alunos que a investigadora iria estudar.⁶⁰ Estes dados e os recolhidos com o questionário são apresentados, analisados e interpretados no capítulo seguinte.

3.3 Grupo/turma de controlo

Como foi referido anteriormente neste documento, o estudo desenvolvido envolveu não só um grupo experimental, mas também um grupo de controlo, tendo em vista comparar os seus resultados obtidos com os do primeiro, relativamente às questões e objetivos de investigação colocados.

Precisando o conceito em questão, Almeida e Freire (1997) distinguem grupo experimental de grupo de controlo, mencionando que “o (s) grupo (s) alvo da intervenção ou das condições experimentais é (são) chamado (s) grupo (s) experimental (ais).” (p. 79). Podemos ainda acrescentar que

“O grupo de controlo e o grupo experimental são testados antes e depois de uma intervenção, que apenas o grupo experimental sofre, e, deste modo, é possível determinar a influência da intervenção ou o impacto da variável independente e eliminar outros fatores, como, por exemplo, as aprendizagens exteriores à experiência e a maturação”.⁶¹

Por conseguinte, a pertinência do grupo de controlo reside, exatamente, de acordo com Harris (n.d.)⁶², na possibilidade de estabelecer “um parâmetro de comparação” relativamente ao grupo experimental, de modo a perspetivar a pertinência do trabalho de que este foi alvo e a sua validação.

O estudo efetuado recorreu, então, a um grupo de controlo com características globalmente semelhantes às da turma alvo, recolhidas nos resultados ao *Inquérito sócio escolar* da escola, organizados pela diretora da turma em questão, que os forneceu à investigadora. A partir deles, indicadores como os que se apresentam a seguir permitiram estabelecer um perfil deste grupo: i) número de alunos análogo (20 alunos iniciais e 17 finais na turma experimental; 21 alunos iniciais 20 finais na turma de controlo); ii) mesma opção e mesmo plano curriculares (Ciências e Tecnologias, com

⁶⁰ Vide anexo 2, que contém o inquérito sócio escolar utilizado na escola.

⁶¹ [http://www.infopedia.pt/\\$grupo-de-controlo](http://www.infopedia.pt/$grupo-de-controlo). Recuperado em 27 dezembro, 2011.

⁶² <http://ciencia.hsw.uol.com.br/metodos-cientificos.htm>. Recuperado em 11 janeiro, 2012.

formações geral e específica iguais); iii) 11 meninas e 10 meninos com idades compreendidas no mesmo intervalo (entre 17 a 19 anos) que o grupo experimental; iv) nacionalidade portuguesa para a maioria dos alunos da turma (18), havendo apenas três outras nacionalidades representadas (duas europeias e uma brasileira); v) percurso escolar igual ao realizado pelos sujeitos alvo: cinco alunos com uma repetência na sua escolaridade; vi) dificuldades em Português referidas por um número de alunos muito próximo do da turma alvo (7 contra 5); vii) expetativas de estudo futuro semelhantes: todos referiram pretender seguir um curso superior. Apresentam-se seguidamente os respetivos resultados estatísticos (elaborados de forma deliberadamente sintética, uma vez que a turma foi alvo de comparação e não de estudo).

Gráfico 1
Turma de controlo:
distribuição dos alunos por sexo, idade e nacionalidade

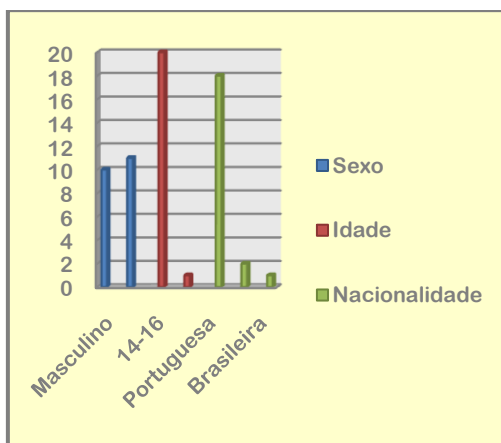
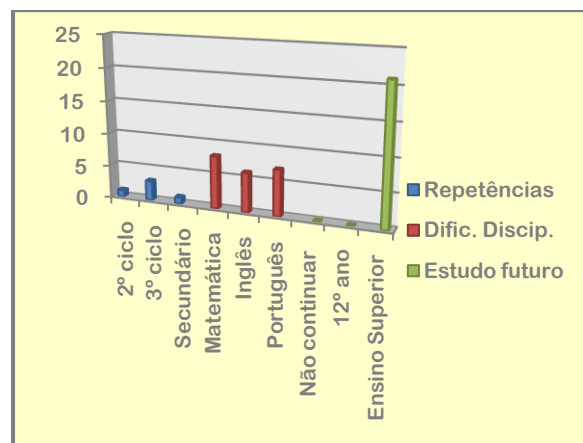


Gráfico 2
Turma de controlo: Distribuição dos alunos por percurso escolar, disciplinas com dificuldades e estudo futuro



Fonte: dados recolhidos pela D.T. no inquérito sócio escolar da turma de controlo

4. Instrumentos de recolha de dados

De Ketele e Roegiers (n.d.) definem, assim, “recolha de informações”:

“processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dão garantias de validade suficientes.” (p. 17).

A definição em questão constitui, sem dúvida, o suporte fundamental dos procedimentos metodológicos de um investigador na fase inicial do seu trabalho e, ao cruzarmo-la com o facto de Bell (2008, p. 95), destacar a relevância da questão “o que preciso de saber e porquê?”, teremos a base fundamental para o investigador decidir o “como”, ou seja, qual/quais o (s) melhor (es) instrumento (s) de recolha de informação,

independentemente do tipo de investigação que estiver a desenvolver (quantitativa, qualitativa ou mista). Na verdade, o que está em questão é selecionar a (s) ferramenta (s) que sirva (m) não só os fins pretendidos, mas que permita (m) também realizar uma pesquisa o mais completa possível. Convocando ainda De Ketele e Roegiers (n.d.), a questão coloca-se ao nível da qualidade da informação recolhida: “Muitas vezes, as informações sobre as quais se trabalha são más informações, informações insuficientes, informações deformadas, informações maltratadas.” (p. 11).

Ora, essa qualidade será tanto maior quanto mais adequados forem os instrumentos “[capazes] de recolher ou produzir a informação prescrita pelos indicadores.” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 163), logo, regressando a Bell (2008, p. 99), aqueles devem ser a ferramenta necessária para ser cumprido o propósito que esteve na origem da sua criação: possibilitar a obtenção das respostas mais representativas, para satisfazer os objetivos enunciados no estudo e ter respostas para as questões de investigação. Neste sentido, o uso de fontes múltiplas para recolha de dados permite ao investigador não só trabalhar vários aspetos do mesmo fenómeno, mas também maior validade, uma vez que as evidências são provenientes de vários recursos.

Por conseguinte, a seleção de instrumentos de recolha de dados apropriados ao estudo que pretendíamos realizar foi uma preocupação desde o seu início. Então, por i) ser uma investigação mista; ii) ter o *design* de um estudo de caso e iii) assumir a forma de uma investigação ação⁶³, por adequação ao objeto de estudo – o modelo *Mastery Learning* - os instrumentos de recolha selecionados/utilizados foram vários e adaptados a cada etapa do estudo desenvolvido: a) inquérito sócio escolar da escola onde a investigadora leciona, com os respetivos resultados sobre características dos alunos, organizados pelas diretoras das turmas experimental e de controlo - b) momentos de observação indireta⁶⁴ - inquérito por questionário (fase inicial do estudo) e inquérito por entrevista (fase final); c) momentos de observação participante – notas de campo coadjuvadas pelo caderno de registos (durante o trabalho de campo); d) testes dos discentes da turma alvo e respetivas grelhas de registo de avaliação; e) testes (apenas diagnóstico e final) e respetivas grelhas de registo, com a avaliação dos discentes da

⁶³ Ao conjugarmos os três aspetos mencionados em i), ii) e iii) temos subjacente as considerações de Kemmis e McTaggart (2007): “Classroom action research typically involves the use of qualitative interpretive modes of inquiry and data collection by teachers (often with help from academics) with a view to teachers making judgments about how to improve their own practices.” (p. 274).

⁶⁴ A observação indireta é aquela em que “o investigador [se dirige] ao sujeito para obter a informação procurada [o qual] intervém na produção da informação.” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 164).

turma de controlo. Passemos, então, à caracterização específica e mais individualizada de cada instrumento, assim como aos procedimentos seguidos na sua aplicação.

4.1 O questionário

4.1.1 Considerações teóricas

A aplicação de qualquer instrumento de recolha de dados implica por parte do investigador um quadro teórico sólido e consistente, de modo a que as suas opções metodológicas sejam as mais adequadas. Foi este princípio norteador que esteve subjacente à revisão bibliográfica sobre a matéria em análise nesta parte do presente relatório e que seguidamente se explana, nomeadamente para o questionário.

Tuckman (2000) salienta que “os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito).” (p. 307). Logo, os questionários são, na verdade, o tipo de inquérito mais utilizado em investigação, sobretudo a educacional, e a sua definição remete exatamente para este aspeto, pois, de acordo com o *Dicionário Eletrónico Houaiss da Língua Portuguesa*, é um instrumento que serve de guia a uma investigação, ao compilar um conjunto de questões. São estas que lhe conferem, exatamente, a sua pertinência, pois os resultados que delas se obtiverem serão a base de trabalho, a “matéria-prima” para a investigação, por conseguinte, a conceção de um questionário com qualidade requer um planeamento muito rigoroso sobre os dados que se pretendem recolher, como os recolher e, evidentemente, como analisá-los. Assim se justifica que Carmo e Ferreira (1998) considerem que “o cuidado a ser posto na formulação das perguntas e a forma mediatizada de contactar com os inquiridos” (p. 137) sejam os aspetos sobre os quais deve recair uma análise mais fina ao elaborar-se e administrar-se um questionário, de modo a garantir-lhe maior fiabilidade.

A literatura sobre a matéria em questão destaca, na globalidade, quer as vantagens do questionário, quer as suas desvantagens, assim, salientamos nas primeiras i) a rapidez e a facilidade da recolha de informações; ii) a simplicidade no tratamento dos dados que fornece; iii) o anonimato; iv) o à vontade e o contexto informal em que o destinatário, muitas das vezes, responde ao questionário (que influenciarão, sem dúvida, a sua predisposição para o fazer e serão aspetos facilitadores da sua resposta positiva/com qualidade); v) o contacto diferido e assíncrono (que deixará o destinatário muito mais descontraído do que o contacto presencial e direto); vi) a pouca

ambiguidade das respostas; vii) a flexibilidade das perguntas. Nas desvantagens poderemos indicar como mais relevantes, entre outras, i) a dificuldade da sua conceção e planificação (Bell, 2004, p. 117); ii) a superficialidade das respostas, uma certa fragilidade da sua credibilidade e a individualização dos entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 190); iii) a validação dos resultados (De Ketele & Roegiers, n.d., p. 36), o que obriga a um cuidado especial do investigador relativamente a este aspeto; iv) não ser aplicável a toda a população e a elevada taxa de não respostas (Carmo & Ferreira, 1998, p. 147).

Assim, em jeito de conclusão, podemos afirmar que o inquérito por questionário permite, com efeito, que a informação comunicada diretamente pelos sujeitos seja transformada em dados. “Ao possibilitar o acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa (...) este processo torna possível medir o que [ela] sabe (...) o que gosta e não gosta (...) e o que pensa.” (Tuckman, 2000, p. 307). Claro que não é isento de limitações, como já se referiu, no entanto, desde que correta, cuidadosa e rigorosamente planeado, aplicado e tratado, a sua validade e fiabilidade podem ser consideráveis. Ética e deontologicamente é, então, uma metodologia muito relevante, além de ser menos permeável a qualquer influência do investigador/inquiridor.

4.1.2 *O questionário aplicado no estudo*

Visando a sua validade, o estudo que realizámos pretendeu ligar a abordagem qualitativa selecionada com a quantitativa, portanto, numa fase inicial, esta afigurou-se útil para se construir um quadro sustentável do ponto de partida, usando-se, para o efeito, o inquérito por questionário, instrumento, por excelência, da investigação quantitativa, mas que é frequentemente utilizado por outras (como a mista, no caso do nosso estudo). Além disso, seguindo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 189), a aplicação de um questionário possibilita quantificar e analisar uma variedade considerável de dados (aspeto que nos interessava particularmente nesta fase inicial do estudo).

Ora, de acordo com o que Carmo e Ferreira (1998) nos indicam, ao utilizar-se um questionário numa investigação

“deve respeitar-se o conjunto de procedimentos habitual (...): definir rigorosamente os seus objetivos; formular hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, selecionar a amostra adequada de inquiridos, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados.” (p. 137).

Assim, numa primeira etapa do estudo, a conceção e aplicação do inquérito por questionário dirigido ao público selecionado - os alunos da turma alvo - seguiu o percurso estabelecido pelos autores mencionados, recolhendo informações sobre opiniões, preferências e comportamentos na disciplina de Português do Ensino Secundário, 10º ano, e permitiu-nos fazer um diagnóstico correto da situação em análise, orientando o estudo a partir dele.

Considerando que “É muito fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário” (Hill & Hill, 2009, p. 83), procurámos cruzar as indicações destes autores com as dos já igualmente mencionados Carmo e Ferreira (1998), Ferreira e Campos (2009), Quivy e Campenhoudt (2008) e Tuckman (2000), de modo a delinear o mais adequadamente possível o plano para operacionalizar o questionário pretendido. Por conseguinte, tendo subjacente as três operações da observação (conceber, testar e executar o instrumento de observação) apontadas por Quivy e Campenhoudt (2008, p. 181) e colocada a questão inicial (“O que preciso de saber e porquê? – Bell, 2008, p. 95), foram estabelecidas as dimensões e as categorias do questionário a aplicar, sendo posteriormente selecionado o formato das questões para medir cada variável e escolhido o tipo de respostas desejável para cada uma.

As orientações e os exemplos da literatura de referência foram preciosas para clarificar o percurso a seguir, pois a construção dos questionários pelos investigadores deve ser uma operação feita com imensa cautela (Tuckman, 2000, p. 308), logo, tivemos particularmente presente que i) para o investigador elaborar um bom questionário deve não só listar todas as variáveis da investigação (não esquecendo as características dos casos), mas também particularizar o número de perguntas a usar para medir cada uma das variáveis existente (Hill & Hill, 2009, p. 84); ii) é desejável que o conjunto de perguntas seja organizado por temáticas nitidamente expressas, integrando vários tipos de questão, nomeadamente de identificação e de informação (Carmo & Ferreira, 1998, p. 138) e iii) a escolha do formato da questão e do tipo de resposta deve levar sempre em conta que é aconselhável a utilização de questões diretas, específicas, claramente formuladas, com o mínimo de respostas-chave e fundamentar-se na forma como os dados irão ser tratados (Tuckman, 2000, p. 322). Os resultados desta revisão da literatura relativa ao planeamento do questionário são visíveis na tabela 1 do anexo 3.

Referindo-nos, então, mais particularmente ao instrumento em análise temos a considerar o seguinte:

a) as três dimensões selecionadas consideraram-se pertinentes para conseguir um conjunto de informações suficientemente amplo de modo a responder a uma das questões de investigação colocadas no estudo - *Qual a situação dos alunos relativamente à aprendizagem do Português, língua materna, e particularmente do Funcionamento da Língua, à chegada ao Ensino Secundário?* Para cada dimensão foram selecionadas uma, duas e duas categorias respetivamente e cada uma destas envolveu três (primeira categoria), cinco (segunda categoria) e dois (terceira categoria) itens de perguntas fechadas⁶⁵, uma vez que, nesta fase do estudo, se pretendia efetuar um tratamento dos dados o mais fácil e rapidamente possível;

b) a primeira dimensão visava obter informação relativa à relevância que os alunos atribuem à disciplina de Português no conjunto das disciplinas do Ensino Secundário, tendo em conta que o respetivo grau de importância atribuído poderá condicionar a motivação dos alunos para a aprendizagem na disciplina, e a sua resposta ao trabalho a desenvolver no âmbito do estudo a efetuar.

Com a categoria “Representações da disciplina” procurámos saber que importância os alunos lhe atribuíam no seu percurso escolar e as respetivas razões (questões 1, 2 e 3), tendo sido escolhidas para o efeito questões diretas⁶⁶, funcionando a primeira cumulativamente como uma questão de resposta-chave⁶⁷, e a totalidade das questões com respostas estruturadas⁶⁸: a primeira de categoria⁶⁹ (ou escala nominal⁷⁰), a segunda e terceira de respostas ordenadas⁷¹ (escalas ordinais⁷² com alternativas). Tentámos, assim, que o tratamento dos dados recolhidos fosse mais prático, que os sujeitos tivessem flexibilidade de resposta, respondessem efetivamente às questões colocadas e atribuíssem valor ao que lhes era pedido (Tuckman, 2000, pp. 311 a 319);

c) a segunda dimensão focalizou-se nas aprendizagens realizadas pelos alunos na disciplina de Português e nas duas categorias que dela faziam parte procurámos saber que competências e atividades eram as preferidas dos alunos (questões 4 e 5). Tentámos, assim, compreender a posição da competência Funcionamento da Língua

⁶⁵ “[consistem em] apresentar ao respondente um número limitado de respostas típicas que este pode escolher.” (Carmo & Ferreira, 1998, pp. 141 e 142)

⁶⁶ Aquelas em que é óbvio “que determinado segmento de informação está solicitado na questão.” (Tuckman, 2000, p. 309)

⁶⁷ Aquela em que as questões subsequentes são respondidas de acordo com a resposta dada à anterior (idem, p. 311).

⁶⁸ Opõem-se às não estruturadas ou de final aberto, pois não permitem que o sujeito dê a sua própria resposta (ibidem).

⁶⁹ Este tipo de resposta “dá apenas ao sujeito a possibilidade de duas respostas.” (idem, p. 319).

⁷⁰ “consiste num conjunto de categorias de respostas qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas.” (Hill & Hill, 2009, p. 106).

⁷¹ Respostas em que os sujeitos ordenam afirmações segundo determinado critério (Tuckman, 2000, p. 317).

⁷² “admitem uma ordenação numérica das suas categorias, ou seja, das respostas alternativas, estabelecendo uma relação de ordem entre elas.” (Hill & Hill, 2009, p. 108).

entre as restantes do programa da disciplina, de modo a confirmar dados empíricos que a apontavam como aquela com mais fragilidades para os alunos, remetendo, por conseguinte, para a futura área de trabalho com o *Mastery Learning*. Tentámos que as questões se aproximassem o mais possível de uma forma neutra⁷³ (Hill & Hill, 2009, p. 99), mantivemo-las diretas e solicitando respostas estruturadas e ordenadas (escala ordinal), com o objetivo de, medindo o grau de preferência dos casos, obter mais/melhor informação sobre os seus gostos e apreciações;

d) a terceira dimensão centrou-se nas estratégias de ensino, tendo sido selecionadas duas categorias relacionadas com os resultados da aprendizagem e os métodos usados pelos alunos na superação de dificuldades na disciplina. Considerámos, então, pertinente saber qual o perfil de aluno no que respeita ao desempenho na disciplina, começando por inquiri-lo sobre o seu sucesso ou insucesso (questão 6), quais as razões com que o justificam (questões 7 e 8), as competências nucleares da disciplina em que existem mais fragilidades (questão 9) e o que os alunos fazem para remediar as suas dificuldades (questão 10). Pensámos, desta forma, que i) seria possível levantar pistas para ajudar os alunos, ir ao seu encontro e motivá-los, “trazê-los” para a disciplina, se fosse caso disso; ii) a informação sobre a repetência/retenção ou o oposto e a autoavaliação dos alunos sobre as respetivas causas poderiam ajudar a clarificar o perfil de aluno “em mãos”; iii) poderíamos confirmar dados empíricos – a competência do Funcionamento da Língua é a/uma das que apresenta dificuldades para os alunos – possibilitando, assim, a delimitação da área de aplicação do *ML* e iv) a indicação da metodologia escolhida pelos alunos para superar dificuldades existentes na disciplina e a sua frequência de uso permitiriam perspetivar o seu empenho na remediação/enriquecimento das suas aprendizagens e no seu sucesso, o que é extremamente importante para o trabalho desenvolvido com o professor nesse sentido. Nesta terceira dimensão mantiveram-se as tipologias de perguntas/respostas já utilizadas anteriormente e pelas razões enunciadas, tendo-se acrescentado uma resposta sem escala (à questão 9) e uma por escala de frequência (à questão 10), de modo a aferir o grau de ocorrência da adoção de comportamentos adequados dos alunos, relativamente ao investimento pessoal na superação de dificuldades na disciplina. O quadro da página seguinte apresenta o que referimos.

⁷³ “forma que não “força” o respondente a dar uma resposta positiva nem “força” o respondente a dar uma resposta negativa.” (Hill & Hill, 2009, p. 99).

Quadro 5
Distribuição da tipologia de pergunta e resposta pelas dimensões do questionário

Tipologia de pergunta/resposta	DIMENSÕES										TOTAL
	1 Relevância da disciplina de Português no plano de estudos do Ensino Secundário			2 Aprendizagens na disciplina de Português		3 Estratégias de ensino na disciplina de Português					
	QT1	QT2	QT3	QT4	QT5	QT6	QT7	QT8	QT9	QT10	
Questão	TIPOLOGIA DE PERGUNTAS										
Direta	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
De resposta chave	✓					✓					2
Com resposta	TIPOLOGIA DE RESPOSTAS										
Estruturada	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
Por categoria (escala nominal)	✓					✓					2
Ordenada (escala ordinal)		✓	✓	✓	✓		✓	✓			6
Por escala (de frequência)										✓	1
Sem escala									✓		1

Fontes: Tuckman (2000, cap. 10) e Hill e Hill (2009, caps. 4 a 6)

Após esta fase de construção, análise e reformulação do questionário, nos meses de janeiro e fevereiro de 2012, a sua primeira versão foi pré-testada em março. “É francamente desejável fazer um teste piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse teste [aplicando-o] a um grupo de sujeitos que constituem parte da população intencional do teste, mas que não irão fazer parte da amostra (...)”, diz-nos Tuckman (2000, p. 335). Quivy e Campenhoudt (2008) salientam também que “Para nos assegurarmos de que as perguntas serão bem compreendidas e as respostas corresponderão, de facto, às informações procuradas é imperioso testar as perguntas.” (p. 182). Assim, seguindo Bell (2008, p. 129) optámos por fazer a testagem do questionário na turma de controlo (21 alunos), de características semelhantes às da turma experimental. Por conseguinte, foi explicado aos alunos da turma referida o objetivo do teste piloto e, sendo uma das turmas a cargo da investigadora, foi fácil “in loco” (sala de aula) a interação sobre clareza/ambiguidade do questionário, dificuldade das questões, extensão e tempo de duração do preenchimento.

Foram levantadas dúvidas pontuais sobre o significado de algumas palavras (“relevante”/“relevância”, por exemplo), que não dificultaram o entendimento do que era solicitado após clarificação, portanto optámos por não retirá-las e, além disso, os alunos do nível em questão, 10º ano, têm que estar familiarizados com este tipo de vocábulos. Nenhum aluno considerou o questionário pouco claro ou complexo,

demasiado longo ou de preenchimento demorado, assim, o aperfeiçoamento passou sobretudo pela correção de gralhas gráficas: letras destacadas indevidamente ou ausentes, espaços entre palavras a mais ou a menos, sinais de pontuação incompletos (aspas e parênteses). A letra e o seu tamanho foram considerados aceitáveis, o mesmo acontecendo com o resto do *layout*. Houve ainda algumas não respostas (devido a falta de atenção dos alunos na leitura do questionário), que foram resolvidas no momento, uma vez que o facto de a testagem ser realizada em presença e o grupo ser pequeno possibilitou a verificação imediata da efetividade de todas as respostas.

Assim, a estrutura definitiva do questionário (anexo 4) foi a seguinte: i) breve introdução referindo os objetivos do questionário e apresentação do seu tema; ii) instruções gerais/conselhos de preenchimento e indicação da confidencialidade das respostas; iii) corpo do questionário, com as questões e espaços para as respostas; iv) agradecimento pela colaboração no fim do questionário. Não foram disponibilizados contactos da investigadora aos respondentes devido à situação e relação entre as duas partes – professor/aluno – o que possibilitava um contacto rápido, se necessário. A aplicação na turma alvo efetuou-se na última semana de aulas do 2º período. Os alunos corresponderam bem, não houve não respostas, pediram esclarecimentos no sentido de confirmarem se estavam a responder ao que era pedido e, como o número de alunos era pequeno, as dúvidas foram todas esclarecidas rapidamente.

4.2. A entrevista

4.2.1 Considerações teóricas

Tendo em conta que o nosso estudo está ancorado no paradigma misto, as técnicas de recolha de dados quantitativas emparelharam com qualitativas, tendo a entrevista um papel de relevo nestas últimas.

“What is an interview? Perhaps the simplest way to describe [it] is to say that it is a conversation between a researcher (someone who wishes to gain information about a subject) and an informant (someone who presumably has information of interest on the subject).” (Berger, 2011, p. 135).⁷⁴

Partindo do que Berger apresenta, um primeiro ponto a destacar no entendimento do que é uma entrevista é a interação que se estabelece entre entrevistador e respondente. Na verdade, mais do que uma sequência de pergunta/resposta, ela

⁷⁴ “O que é uma entrevista? Talvez a maneira mais simples de descrevê [-la] seja dizer que é uma conversa entre um investigador (alguém que deseja obter informação sobre um assunto) e um informador (alguém que presumivelmente possui informação interessante sobre o assunto).”

possibilita que se estabeleça uma relação entre os interlocutores, sendo “o respondente convidado a fazer parte do estudo” (Savoie-Zajc, 2003, p. 279). Deste modo, o entrevistador, ou melhor, o investigador, pode recolher um conjunto de informações previamente planeadas e outras que decorrem exatamente das características conversacionais desta técnica, sendo esta uma das suas maiores mais-valias.

Pelo que ficou dito anteriormente, poderemos, então, concluir, com Silva (2006), que esta é uma técnica que favorece “a intervenção dos agentes na realidade dos entrevistados e [cria] condições de transformar os contextos estudados.”, logo, é um instrumento fundamental no paradigma qualitativo, uma vez que neste i) é o quadro referencial dos sujeitos do estudo que permite construir a realidade, ii) a preocupação do investigador é a análise mais aprofundada do objeto de estudo e iii) cabe àquele não só descrever comportamentos, mas, sobretudo, interpretar a ação humana. Não é por acaso que Bell (2008) afirma que “A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade.” (p. 137), dado que, além de ser particularmente adequada para recolher/desenvolver informações sobre sentimentos, opiniões ou razões, ela permite obter outras informações, tais como significado dos silêncios ou entoações, por exemplo.

Neste sentido, pertinente se afigura a referência às suas vantagens/pontos fortes e desvantagens/fragilidades, que constituem igualmente um aspeto a salientar nestas breves considerações teóricas sobre o instrumento em questão (pela relevância que assumiram nas opções que tomámos no nosso estudo) e que o quadro seguinte sintetiza.

Quadro 6

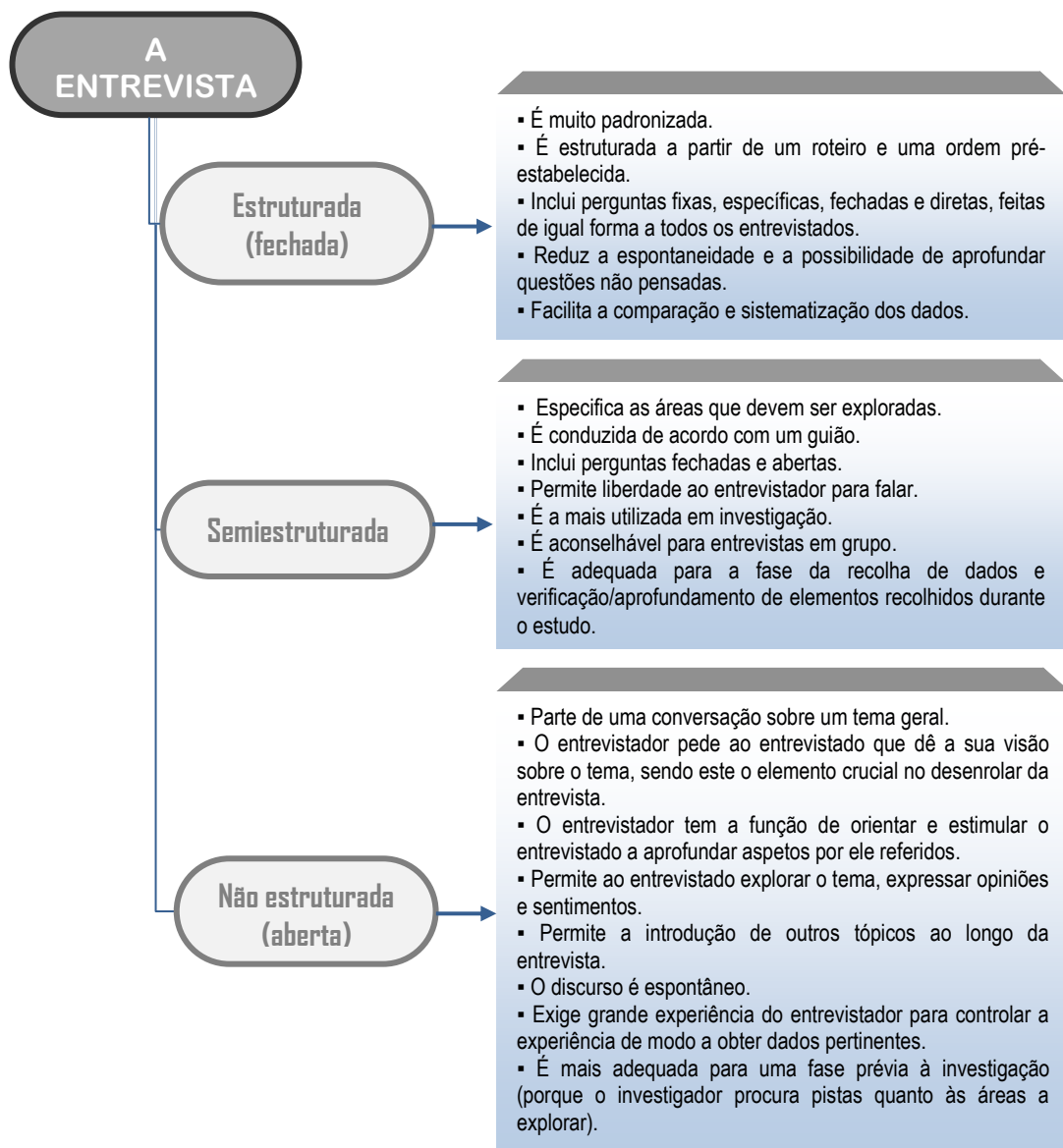
Principais vantagens e desvantagens da entrevista

VANTAGENS/PONTOS FORTES
▪ Permite recolher grande diversidade de informações.
▪ Possibilita aprofundar as informações recolhidas.
▪ Facilita o contacto direto com as opiniões e sentimentos dos entrevistados.
DESvantagens/Fragilidades
▪ Pode haver uma possível influência do entrevistador no entrevistado (derivada do estatuto diferente do primeiro, que pode funcionar como elemento inibidor para o segundo).
▪ Podem existir eventuais diferenças culturais entre ambos (que podem gerar situações constrangedoras, sobretudo para o entrevistado).
▪ Há a possibilidade da sobreposição de canais de comunicação (enquadramento das questões com a linguagem não verbal – entoação, mímica, expressão facial...).
▪ Podem existir falsas respostas.
▪ A inabilidade do entrevistador é algo a considerar.
▪ A falta de motivação do entrevistado pode ser igualmente uma desvantagem.
▪ Pode existir parcialidade do entrevistador.
▪ O desejo do entrevistado de agradar ao entrevistador pode ser um aspeto negativo.
▪ O tempo de realização e tratamento dos dados é também uma fragilidade.
▪ O registo das informações (caso não seja uma entrevista estruturada) não é fácil.

Fontes: Quivy e Campenhoudt (2008, p. 194); Carmo e Ferreira (1998, pp. 126-127); Silva (2006) e Bell (2008, pp. 141 a 146)

Um terceiro aspeto a ter em consideração ao focalizarmo-nos no instrumento de recolha de dados em questão é a sua tipologia (figura 9), uma vez que ela permitirá ao investigador decidir que tipo de entrevista lhe fornecerá o maior número de informações desejado e com a mínima distorção possível.

Figura 9
Tipologia principal da entrevista



Fontes: Bell (2008); Quivy e Campenhoudt (2008) e Silva (2006)

Como podemos verificar pela leitura da figura anterior, e de acordo com a literatura de referência, a tipologia exposta apresenta num extremo uma entrevista extremamente padronizada e no outro o seu inverso, com um formato informal ou não estruturado, em que o entrevistado tem liberdade total para falar sobre o tema. Assim, os

três tipos principais de entrevista apontados cumprem finalidades diferentes consoante as intenções e os objetivos da investigação.

Um último aspeto a destacar em relação à entrevista, e que foi alvo de reflexão atenta, é a sua planificação. Apesar de, numa investigação qualitativa, a observação participante e outras técnicas (análise de documentos – textos ou imagens – por exemplo) serem fontes relevantes de recolha direta de dados, sem dúvida que a entrevista assume entre estes um papel preponderante. Logo, “A preparação de entrevistas segue os mesmos procedimentos que os questionários” (Bell, 2008, p. 138), uma vez que o seu objetivo, tal como para os questionários, é “obter os dados desejados com a máxima eficácia e a mínima distorção.” (Tuckman, 2000, p. 348).

Como a maioria dos autores de referência aponta, interessa ter em conta três momentos temporais⁷⁵, que equivalem a um “antes”, um “durante” e um “depois” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 133). Por conseguinte, se, num primeiro momento, o investigador deve ter em consideração aspetos como a definição de objetivos (refletidos nas questões, que, por sua vez, resultam da seleção das variáveis/conteúdos a medir – Tuckman, 2000, p. 320), a escolha dos entrevistados, da hora e do local de realização da entrevista, assim como a construção do respetivo guião, o segundo momento corresponde à entrevista propriamente dita e no terceiro o investigador deve conferir as suas notas de campo⁷⁶ e fazer a transcrição da entrevista, caso tenha efetuado a sua gravação, prosseguindo depois para a sua análise.

4.2.2 A entrevista utilizada no estudo

Ao selecionar-se um instrumento de recolha de dados como uma entrevista, no âmbito do presente estudo, assume-se como ponto essencial que permite recolher informações essenciais para compreender que relações estabelecem os sujeitos com a realidade em análise e possibilita grande conhecimento interpessoal.

Assim, tendo em conta as considerações teóricas anteriores, utilizámo-la na fase final da investigação, uma vez que nesse momento ela é particularmente útil, pois o investigador procura informação específica (Bogdan e Biklen, 2006, p. 138). Os procedimentos adotados para a planificação e realização da entrevista do estudo constam no quadro 7, no anexo 5; passemos, entretanto, à sua fundamentação.

⁷⁵ Kvale (1996, p. 81) contrapõe antes sete etapas: organização temática, planificação, entrevista, transcrição, análise, verificação e relato.

⁷⁶ Bogdan e Biklen (2006, p. 150) consideram-nas fundamentais como suplemento importante da entrevista gravada, pois podem captar mais completamente o significado e o contexto da entrevista.

1) A “Fase 1 – Planificação” - foi a que requereu mais atenção e cuidado da nossa parte, uma vez que o sucesso da entrevista decorreria muito da sua planificação adequada, conforme ficou explicitado nas considerações teóricas apresentadas.

a) Começámos pela *Contextualização*, cujas interrogações colocadas nos permitiram preparar o trabalho a realizar. Com “O que pretendemos verificar?” identificámos a questão de investigação relacionada com esta parte do estudo e, seguidamente, seleccionámos os objetivos científicos a ela subjacentes, uma vez que eles estruturariam todo o percurso a efetuar. Estes operacionalizaram-se em “Que variáveis (conteúdos) a medir?” e, tendo em conta que nos interessava a verificação/confirmação junto dos alunos de expectativas geradas, resultados obtidos e o balanço/avaliação *ex-post*, relativamente a todo o processo de aplicação do *Mastery Learning* na turma experimental, as variáveis selecionadas decorreram dos aspetos anteriores e refletiram-se nas categorias escolhidas (item b).

No tópico “Quem interrogar?” optámos por realizar a entrevista em grupo (num total de 6 sessões, como é aconselhado por Silva (2006), por uma questão de economia de tempo, mas também por considerarmos que os alunos se sentiriam não só mais à vontade e descontraídos, mas também encorajados a responder e falar sobre o tema da entrevista. “Ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde.” (Bogdan & Biklen, 2006, p. 138) e De Ketele e Roegiers (n.d.) referem também que “Em certos casos, as *entrevistas de grupo* podem revelar-se interessantes, quer por razões de ganho de tempo, quer porque os efeitos procurados se situam mais ao nível das interações.” (p. 21). Tentámos também, ao longo da entrevista, dar particular atenção à tendência que eventualmente algum entrevistado manifestasse para a dominar.

No que respeita a “Onde e quando interrogar?”, as escolhas efetuadas deveriam-se à tranquilidade que a biblioteca da escola oferecia a qualquer hora após o fim das aulas, uma vez que assim se assegurava o ambiente com as características necessárias ao bom desenrolar das seis sessões de entrevista.

Finalmente, o “Como perguntar?” remeteu-nos para a tipologia de entrevista a realizar, tendo optado pela semiestruturada - inquérito oral - gravada em registo áudio, orientada por um guião e acompanhada por tomada de notas. Considerando o exposto a propósito deste tipo de entrevista no item teórico anterior, pensámos ser a opção que

melhor se adequava à questão de investigação a que nos faltava dar resposta e aos dois objetivos científicos do estudo que estavam subjacentes à entrevista.

b) Na *Estruturação* tratámos de estabelecer as dimensões e selecionar *a priori* as respetivas categorias (de modo a facilitar a análise e interpretação dos dados), juntamente com os itens da entrevista (quantidade e formato das questões), o que é visível na tabela 2, no anexo 6.

Assim, com a primeira dimensão procurámos recolher informações relativas à “Ação do *Mastery Learning*” em si, logo, a categoria selecionada visava conhecer a opinião dos alunos alvo do estudo sobre “As características do modelo”. Os cinco itens utilizados englobavam, então, a sua opinião sobre a experiência de aprendizagem com o *ML*, nomeadamente sobre i) as explicações dadas em aula pela professora a propósito da experiência a realizar, procurando saber a sua eventual alteração/manutenção e razões para tal (questões 1 e 1.1), pois isso possibilitar-nos-ia perspetivar o ponto de partida do trabalho com o modelo na ótica dos alunos e compreender melhor a sua ação; ii) o tipo de aula com e sem *ML* (questões 2. e 2.2), pretendendo-se perceber, com o seu confronto, até que ponto os alunos consideram que o modelo influenciou ou não a sua aprendizagem; iii) se o modelo apresenta virtualidades particulares para facilitar a aprendizagem na competência trabalhada no estudo (questão 3), pois fora aquela em que, no questionário, a maioria dos alunos revelara ter mais dificuldades.

A segunda dimensão focalizou-se n’ “O processo de ensino aprendizagem” desenvolvido com a “Aplicação do *Mastery Learning*”, portanto o item concebido visou compreender o modo como os alunos percecionaram a sintaxe do modelo, considerando os seus vários elementos estruturantes (questões 4.1 a 4.9), desde a divisão da sequência de ensino em micro sequências, até à realização do teste final para certificação, passando pelos vários testes formativos e exercícios de remediação/enriquecimento.

Com a terceira e última dimensão (“Relevância do *Mastery Learning*”), que englobava a categoria “Contributos do modelo para a aprendizagem dos conteúdos programáticos do 10º ano e respetivo sucesso” procurou-se obter respostas sobre i) a relevância para a aprendizagem atribuída pelos alunos ao *ML*, portanto pareceram-nos pertinentes três itens em que os alunos avaliassem o seu resultado final e formulassem as respetivas hipóteses explicativas (questões 5 e 6), analisando a pertinência do uso do modelo para o mesmo (questão 7) e ii) se o *ML* funcionava para os alunos como fator de motivação e sucesso no processo de ensino aprendizagem, ou seja, a sua opinião/grau de

satisfação com a experiência, através de, igualmente, três itens, centrados na influência do modelo para a mudança de atitude dos aprendentes em relação quer à competência do Funcionamento da Língua, quer à disciplina de Português em geral (questão 8); no balanço final do uso do *Mastery Learning* no processo de ensino aprendizagem (questão 9) e, decorrente dos itens anteriores, que formas perspetivavam os alunos para se divulgar/promover o uso do modelo na escola (questão 10), pois afigurou-se-nos legítimo ser a turma alvo da experiência a sugeri-las.

Quanto à tipologia de questão/resposta usada, privilegiámos as questões indiretas e o tipo de resposta não estruturada (ou questão de final aberto), uma vez que, como Tuckman (2000) refere, esta é mais adequada para a entrevista, pois “as pessoas consideram ser mais fácil falar do que escrever e, conseqüentemente, produzem mais informação.” (pp. 321 e 322), portanto, privilegiou-se a especificidade sobre a profundidade. No entanto, utilizámos também questões fechadas, com uma tipologia de resposta por categorias⁷⁷, e completadas com o seu aprofundamento por resposta não estruturada, tendo em conta que assim poderíamos contrariar uma eventual tendência para enviesamento/distorção nas respostas que queríamos específicas relativamente ao que pretendíamos. O quadro seguinte sistematiza o que apresentámos.

Quadro 8
Distribuição da tipologia de pergunta e resposta pelas dimensões da entrevista

DIMENSÕES	Ação do <i>Mastery Learning</i>					O processo de ensino aprendizagem 4 (4.1-4.9)	Relevância do <i>Mastery Learning</i>						TOTAL
	1	1.1	2	2.1	3		5	6	7	8	9	10	
QUESTÕES													
TIPOLOGIA DE PERGUNTAS													
Indireta	✓		✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓	8
Direta		✓			✓		✓		✓				4
TIPOLOGIA DE RESPOSTAS													
Não estruturada	✓		✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓	8
Não estruturada: aprofundamento de questões diretas		✓			✓		✓		✓				4
Por categorias		✓			✓		✓		✓				4

c) A última atividade da Fase 1 foi a elaboração do guião da entrevista (anexo 7), estruturado em três fases no seguimento das orientações da literatura de referência (Bell, 2004, p. 138; Carmo e Ferreira, 1998, p. 134; Silva, 2006; Tuckman, 2000, p. 350).

Assim, o guião foi organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão, de modo a constituir um referencial que fosse claro para os entrevistados e facilitasse o

⁷⁷ Apesar de termos usado este formato de questão, tivemos em atenção o que Bogdan e Biklen (2006) apontam: “evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com «sim» e «não»” (p. 136).

tratamento dos dados recolhidos, mas que não fosse impeditivo da introdução de questões inicialmente não previstas e surgidas a partir do discurso dos alunos. Não realizámos a pré-testagem da entrevista, como sucedeu com o questionário, pois o seu tema incidia sobre a experiência de aprendizagem efetuada na sala de aula unicamente com os alunos da turma experimental, logo, só estes podiam ser os entrevistados.

2) Fase 2 – Realização da entrevista de acordo com o guião - Por a entrevistadora/investigadora ser também a professora da turma experimental, a sua apresentação foi muito abreviada na introdução e a explicação da finalidade da entrevista focalizou-se apenas na contextualização do tema, relembrando os objetivos do estudo, pois o seu carácter de investigação ação implicou estreitamente ambos os atores – a turma investigada e a professora/investigadora – no processo de intervenção e melhoria desenvolvido em sala de aula. Assim, o enfoque foi colocado no esclarecimento da metodologia a ser usada na entrevista, sobretudo em relação ao uso do gravador, e na garantia de confidencialidade, de modo a deixar os respondentes o mais possível à vontade. Bogdan e Biklen (2006) salientam exatamente que “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista.” (p. 136).

Carmo e Ferreira (1998, p. 135) falam da necessidade de “aquecer” o ambiente, de o princípio da entrevista ser determinante no surgimento da confiança, por isso a ambientação dos alunos entrevistados, juntamente com a sua proximidade relacional com a entrevistadora, foram, sem dúvida, aspetos facilitadores das entrevistas em si e procurámos também que uma atitude de empatia, escuta e sensibilidade da nossa parte fosse uma constante logo desde o início das entrevistas até ao seu fim, de modo a que este instrumento pudesse cumprir exatamente aquilo a que se destina a recolher o máximo de informações e fidedignas.

Ao longo do desenrolar das entrevistas i) prestámos atenção ao seu desenvolvimento, de modo a não haver fuga ao tema, mas ii) exercemos também o necessário autocontrolo para saber escutar e não interromper os alunos ou fazer observações que influenciassem as suas respostas, procurando-se “um equilíbrio entre a objetividade total e a tentativa de [pôr-se] o entrevistado à vontade” (Bell, 2008, p. 145); iii) o mesmo cuidado foi colocado na entoação, evitando enfases e procurando imprimir segurança, e na expressão facial - descontraída e sorridente, de modo a incentivar os entrevistados a refletirem e manifestarem as suas reais opiniões; iv)

também prestámos atenção aos silêncios que, por vezes, surgiram, os quais tentámos gerir na crença de que se destinavam apenas à organização das ideias pelos entrevistados e não a qualquer espécie de constrangimento. Finalmente, e depois dos agradecimentos aos entrevistados, foi dada a informação sobre a forma como contactar a entrevistadora, para comentários posteriores que quisessem efetuar.

3) Fase 3 – Transcrição das entrevistas e análise dos dados – as entrevistas foram todas ouvidas pela investigadora, transcritas (anexo 8) e analisadas no capítulo seguinte (IV).

Perante o que foi exposto, cremos ser possível concluir que seguimos as indicações teóricas adequadas e que com a sua dinâmica se cumpriu “o objetivo de qualquer entrevista (...) abrir a *área livre* dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a *área secreta*⁷⁸ do entrevistado e a *área cega*⁷⁹ do entrevistador.” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 126).

4.3. A observação

4.3.1 Considerações teóricas

Se examinarmos a definição de observação no *Dicionário Eletrónico Houaiss da Língua Portuguesa*, constatamos que ela implica apreciar com atenção a realidade que nos rodeia e, mais especificamente, constitui um procedimento científico de investigação que consiste no exame atento de um facto ou de um processo. Também Trindade (2007) define observação como “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” p. 30 e Estrela (1990) assinala que “(...) o professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (...) interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas.” (p. 26).

A partir dos autores referidos anteriormente, podemos afirmar que a observação é um processo de recolha de dados que vai muito para além desta e que exige do observador-investigador uma dupla atuação: por um lado, ver, olhar, constatar, registar; por outro, perceber, interpretar, julgar, concluir. Só assim se poderá tirar dele o máximo partido, que consiste exatamente em “revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios. (...) Em muitos casos, a observação direta pode ser mais fiável que aquilo que as pessoas dizem.” (Bell, 2008, p. 162).

⁷⁸ De acordo com a Janela de Johari, referida por Carmo e Ferreira (1998, p. 110): conjunto de dados conhecido apenas pelo “outro”.

⁷⁹ Ibidem: conjunto de dados apenas conhecidos pelo *ego*.

Por conseguinte, juntamo-nos a Carmo e Ferreira (1998, p. 94), ao salientarem que a técnica da observação exige do observador o treino da sua capacidade de estar atento, de modo a que esta lhe possibilite não só uma correta seleção de informação pertinente para o que pretende, mas também a sua interpretação adequada; ii) o conceito de observação liga-se intimamente ao de trabalho de campo, típico das investigações qualitativas, uma vez que é *in loco*, no contacto direto e instantâneo com os locais e as pessoas, que o observador-investigador recolhe informações, logo, a observação é uma das formas (fotografias, registos documentais – estatísticas, textos dos sujeitos ou outros – e entrevistas) ao seu dispor para o efeito, funcionando em interação com as mesmas ou em regime exclusivo.⁸⁰

De entre as assinaladas, salientamos a entrevista (semiestruturada), com a qual a observação se complementa, pois foi nesta perspetiva que ambas foram usadas no nosso estudo. Esta é, aliás, uma das opções metodológicas mais utilizadas em investigações qualitativas, em que o trabalho de campo se desenrola de uma forma bastante ampla e diversificada. Coutinho (2008, p. 10) coloca ambos os instrumentos em parceria no estudo qualitativo, aspeto referido igualmente por Correia (2009, p. 31) ou Bogdan e Biklen (2006, p. 151) e Martins, Marques, Magalhães e Pereira (n.d.) consideram esta técnica útil e um complemento da observação, citando Werner e Schoepfle (1987): “a entrevista permite ao observador (...) o confronto da sua perceção relativa aos dados recolhidos com os dados transmitidos pelos sujeitos “observados.” (p. 78).

Partindo exatamente das referências anteriores, podemos concluir que o papel do observador é crucial em toda a dinâmica da observação e pode revestir várias formas, o que implica diferentes tipos de observação – participante/não participante ou dirigida/indiscriminada⁸¹, por exemplo -, que sistematizamos no quadro da página seguinte. A partir do quadro em questão, poderemos, então, assumir que a escolha do tipo de observação prender-se-á com as questões de investigação e os objetivos norteadores do estudo a realizar, o que implica a colocação de questões prévias como, por exemplo, “O que observar?”, “Com que técnica?” ou “Como observar?”, pois é a relação entre todos os aspetos mencionados que permite ao investigador organizar o quadro em que o trabalho de campo decorrerá e, integradas nele, as sessões de

⁸⁰ Apesar de a observação se ligar sobretudo à investigação qualitativa, ela pode fornecer dados quantitativos, como Tuckman (2000, p. 523) salienta, tudo depende do modo de recolha das informações - instrumentos formais, por exemplo, que deem origem a produtos numéricos.

⁸¹ Na observação dirigida, o observador/investigador planifica meticulosamente a sessão de observação, selecionando os aspetos a observar, quando e como fazê-lo, de acordo com um guião, grelha ou *checklist*, que segue fidedignamente. Na observação indiscriminada o observador/investigador regista livremente os factos/as situações que se vão sucedendo.

observação. Nesta linha de raciocínio, e considerando as características do nosso estudo, a perspetiva de observação adotada – participante – impõe-nos algumas reflexões particulares, destacadas pela literatura de referência.

Quadro 9
Tipologia da observação

AUTORES	DESIGNAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Carmo e Ferreira (1998, pp. 106 e 108)	Não participante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O observador não interage com o objeto de estudo no momento da observação. ▪ Esta observação reduz a interferência do observador no observado. ▪ Do mesmo modo, permite o uso de instrumentos de registo sem influenciar o grupo-alvo. ▪ Em suma, possibilita grande controlo das variáveis a observar. <p>Fragilidade: não se adequa a todos os objetos de estudo.</p>
	Participante despercebida pelos observados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O observador: <ul style="list-style-type: none"> - passa despercebido à população observada; - a sua presença não é conhecida; - o seu papel de observador não foi tornado público. <p>Fragilidade: a questão deontológica pode colocar-se.</p>
	Participante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O observador: <ul style="list-style-type: none"> - assume explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada; - pode combinar esse papel com outros papéis sociais; - participa da vida da população observada. ▪ Este tipo de observação possibilita um entendimento profundo do estilo de vida de uma população e permite adquirir um conhecimento integrado da sua cultura. <p>Fragilidades: exige muito tempo e levanta dificuldades na quantificação dos dados.</p>
Quivy e Campenhoudt (2008, pp. 197-198)	Participante de tipo etnológico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É a que melhor responde às preocupações dos investigadores. ▪ Consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida coletiva.
	Não participante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O observador não participa na vida do grupo. ▪ A observação é feita “do exterior”. ▪ Pode ser de longa ou curta duração. <p>Este tipo de observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pode ser feita com conhecimento ou desconhecimento dos observados; ▪ Pode ter ou não grelhas de observação pormenorizadas.
Bell (2008, p. 162)	Participante (segundo Lacey, 1976, citado pela autora)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neste tipo de participação: <ul style="list-style-type: none"> - os investigadores mergulham na vida do grupo de forma a serem aceites como seus membros; - não há qualquer estrutura; - os investigadores não usam listas nem tabelas, observam os acontecimentos e apontam-nos de seguida; ▪ é útil para gerar hipóteses. <p>Fragilidades: interpretação subjetiva do que é observado, consome muito tempo, é difícil de conduzir, exige a introdução de métodos de contra verificação.</p>
	Não participante	_____

Fonte: autores presentes no quadro

O envolvimento do observador/investigador com os sujeitos observados é, sem dúvida, um primeiro aspeto a salientar. Na verdade, se esta técnica permite um autêntico “mergulho” em campo, sendo o investigador “simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação” (Correia, 2009, p. 31), a “profundidade” com que “mergulha” (envolvimento com o grupo-alvo) é, como Carmo e Ferreira (1998, p. 110)

salientam, algo que o investigador tem que decidir, pois isso terá sérias implicações no trabalho futuro. Por um lado, o seu distanciamento possibilitar-lhe-á ter melhor acesso à *área cega* dos sujeitos observados, mas pior à sua *área secreta*; por outro lado, um maior envolvimento com o grupo-alvo proporcionará melhor acesso à sua *área secreta* e pior à sua *área cega*. Assim, é exatamente nesta duplicidade observador/participante que os especialistas situam a principal fragilidade da observação, obrigando o investigador a uma atitude consciente de procura do equilíbrio entre as duas posições, visando uma maior objetividade científica (Carmo e Ferreira, 1998, p. 112).

Consideramos que esta questão se coloca ainda com mais pertinência num tipo particular de estudo com a metodologia que seleccionámos (a investigação ação) e este é o segundo aspeto a salientar. Com efeito, a partir do momento em que a investigação ação compromete investigador e sujeitos estudados no mesmo processo, a observação terá, forçosamente, que ser participante e poderemos questionar até que ponto a sua independência e a sua objetividade poderão ser asseguradas tanto quanto possível por um observador que é, simultaneamente, um dos atores (principais) da dinâmica observada, logo, um *insider research* (se é que o podemos designar assim).

Se a investigação ação é especificamente adequada para o professor que é, simultaneamente, investigador, então, para aprofundar o conhecimento que ele tem da problemática que identificou e poder operar a mudança, a sua atitude tem que ser necessariamente exploratória (De Ketele & Roegiers, n.d., p. 114). A investigação ação é considerada por Fino (2006) um caso particular de observação participante completa⁸² e, ancorando-se em Lapassade, refere mesmo que o conhecimento dela resultante, “fornecido em forma de *feedback* aos membros de um grupo social, se transforma em ferramenta de mudança. No entanto, (...), esta relação entre observação participante e investigação ação continua a constituir um problema por resolver.” (p. 5). Inegável é, todavia, o facto de ela possibilitar ao investigador um lugar privilegiado no trabalho de campo, sobretudo pela proximidade relacional com os sujeitos, que evita constrangimentos pela sua presença ou inibição da espontaneidade.

Finalmente, um terceiro aspeto salientado pela reflexão em torno deste conceito de que nos ocupamos passa por especificar o modo como a observação se concretiza, pois ele tem visibilidade concreta no nosso estudo e, neste âmbito, o caderno de registos afigura-se como um pertinente instrumento auxiliar da recolha de dados, funcionando

⁸² Terceiro tipo de observação participante para Lapassade, citado por Correia (2009, p. 32) e Fino (2006, p. 5), avançando este último a classificação “Observação participante completa por oportunidade” (o investigador é membro da situação que irá estudar), segundo Adler e Adler.

em complementaridade das notas de campo e como um importante apoio destas, sobretudo na sua redação definitiva.

Se a observação implica “estar no terreno”, para recolher dados e interpretá-los, e se o investigador, na ótica em que o perspectivamos – participante - é, ao mesmo tempo, observador e ator, a sua observação é, necessariamente, afetada por este seu estatuto ambivalente, logo, julgamos fundamental que, como Carmo e Ferreira (1998,) salientam, ele “não vá desarmado para o campo” (p. 103). Assim, recursos como o caderno de registos (*diário pessoal* para Bogdan & Biklen, 2006, p. 150; *caderno de campo* para Correia, 2009, p. 34), onde os dados recolhidos na observação são registados durante esta ou a seguir, são fundamentais para dar origem às notas de campo. Estas, por sua vez, são “um dos dados mais importantes da pesquisa qualitativa (...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 2006, pp. 149 e 150), além de se pretenderem detalhadas, precisas e extensivas.

4.3.2 A observação efetuada no estudo e as notas de campo

Como ficou referido no item anterior, as características metodológicas da nossa investigação, assim como as questões de investigação e os objetivos a que pretendíamos dar resposta, foram determinantes na tipologia de observação utilizada, potenciada pela proximidade relacional da investigadora com a população/público-alvo e acompanhada por um caderno de registos, aliando-se ainda à entrevista semiestruturada.

Escolhemos iniciar a observação aquando da exposição da investigadora sobre o estudo que iria desenvolver na turma, uma vez que sentimos necessidade de perceber a receptividade e o interesse dos alunos da turma experimental relativamente ao trabalho a desenvolver, não só por serem os principais interessados, mas também por toda a dinâmica característica do *Mastery Learning* que seria desenvolvida e que apelaria bastante à sua participação. Além disso, poderíamos inferir se seria necessária alguma estratégia particular de motivação dos alunos nesta fase introdutória, de modo a que, quando a aplicação do *ML* começasse, esta decorresse de acordo com o planificado. Com o sentido de serem esclarecidos mais em particular sobre o estudo de que iriam ser alvo, os alunos colocaram várias questões à investigadora. Era uma situação completamente desconhecida para eles, portanto as suas interrogações eram perfeitamente compreensíveis e legítimas. Assim, as perguntas foram ao encontro do que Bogdan e Biklen (2006, pp. 118 a120) referem, encontrando-se registadas nas notas

de campo (anexo 9), as quais são antecedidas pela questão de investigação, objetivos científicos e específicos (quadro 10 do mesmo anexo) que as nortearam e a planta da sala de aula onde se efetuaram (figura 10 do anexo referido).

Apesar de acumularmos o estatuto de professora da turma alvo com o de observadora/investigadora não vimos qualquer constrangimento ou alteração de comportamento dos alunos por fazermos registos na sala de aula, portanto não houve necessidade de trabalhar a sua aceitação (a familiaridade entre todos já era um facto) ou colocá-los à vontade (porque já estavam), iniciar uma relação com eles (porque já tinha sido iniciada há meses), tornar as primeiras aulas observadas menos “dolorosas” ou assumir o estatuto de participante num *continuum* crescente (Bogdan & Biklen, 2006, p. 123). Assim, “os primeiros dias no campo de investigação” foram iguais aos outros.

Apesar de a nossa meta prioritária ser a recolha de informações no âmbito da aplicação do *Mastery Learning*, não passámos “cada minuto a fazer sistematicamente observação” (Bogdan & Biklen, 2006, p. 128). Na verdade, a dinâmica de sala de aula desenvolvida implicou-nos muito no trabalho com os alunos, mesmo quando este era em tutoria, pois havia sempre alguns pedidos de ajuda e solicitação de esclarecimentos e, apesar de o grupo alvo ser relativamente pequeno, não foi fácil conjugarmos as duas vertentes: a pedagógico-didática e a investigativa. Assim, tivemos que decidir quando e durante quanto tempo fazer notas, por isso selecionámos as que considerámos “aulas chave”, aquelas que nos pareceram mais determinantes para o nosso estudo, tendo em conta os seus objetivos, que estiveram sempre presentes de modo a focalizarmo-nos no que era pertinente e evitarmos dispersar-nos perante a quantidade de dados com que nos íamos confrontando. Bell (2008, p. 165) chama também a atenção para o facto de ser impossível registar tudo, logo, o investigador tem que decidir o que pretende. Assim, realizámos a observação participante no período compreendido entre 9 e 31 de maio de 2012 (com a observação da já referida aula anterior a este período de tempo).

Para este fim, foi essencial o caderno de registos, pois um investigador não pode confiar só na sua memória, “a memória é seletiva e eliminaria uma grande variedade de apontamentos” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 199), e a realização das notas em campo não era possível pelos motivos apontados anteriormente. Aliás, a seguir às aulas observadas, a professora/observadora tinha aulas com outras turmas, por isso o “caderno de registos” foi um precioso auxiliar mnemónico. Nele, privilegiámos as anotações por frases/ideias chave dos acontecimentos observados em sala de aula (condensados), para

depois realizar as notas de campo (no mesmo dia e/ou assim que possível) de forma expandida, segundo o que Correia (2009, p. 32), suportando-se em Spradley (1980, p. 69), considera ser aconselhável. Dividimo-las em parte descritiva e parte reflexiva, seguindo Bogdan e Biklen (2006, p. 152), como também mencionámos anteriormente, autores igualmente fundamentais na sua redação, na medida em que os seus conselhos (pp. 170 a 172) forneceram preciosas indicações sobre como proceder para transformar os registos em texto consistente.

Outro aspeto que nos merece especial referência é o facto de termos tentado sempre, ao longo de todas as sessões de observação, equilibrar esta disciplinadamente com participação, de modo a não perdermos de vista as nossas intenções e, apesar da vantagem de a participação ser uma mais-valia na recolha de dados dos contextos naturais, aquele é um aspeto apontado como uma das principais fragilidades da observação participante (já referido no item anterior), sobretudo em investigadores com pouca experiência de observação com fins científicos (como o somos), pois pode conduzir ao enviesamento da informação. Não foi uma tarefa fácil (a revisão bibliográfica já nos alertara para esta possibilidade), por conseguinte, tivemos que nos obrigar a estar atentos, exercendo autocontrolo por vezes, mas tentando sempre observar os comportamentos, os acontecimentos e registá-los o mais objetivamente possível⁸³, interpretando-os depois. Situamo-nos aqui no que De Ketele e Roegiers (n.d., pp. 25 e 26) consideram a observação como *resultado*, no âmbito de um procedimento pedagógico. Com as notas de campo realizadas da forma que referimos e a partir dos registos da observação, conseguimos, então, compreender o sentido dos acontecimentos verificados em sala de aula e o modo como se processaram.

Finalmente, uma última observação sobre o formato e o processo de escrita das notas de campo. Optámos por seguir quase na globalidade as orientações dadas por Bogdan e Biklen (2006, pp. 167 a 172), cruzando-as com as de Correia (2009, p. 34), das quais destacamos: i) dar atenção particular ao formato (na primeira página título e cabeçalho com várias informações identificativas) e aos parágrafos; ii) estruturar as notas com uma parte descritiva (registo o mais objetivo e pormenorizado possível do que foi observado – descrições físicas, de situações, de diálogos) e outra reflexiva (análise, exploração, sentimentos, pensamentos do investigador sobre o que registou);

⁸³ Bogdan e Biklen (2006) consideram, contudo, que os sentimentos são um precioso auxiliar da observação participante e da tomada de notas, dado que permitem “estabelecer uma relação e julgar as perspetivas dos sujeitos.” (p. 131).

iii) seguir a ordem cronológica da observação; iv) ter o menor tempo possível de intervalo entre a observação e a redação.

4.4 Outros instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos referidos nos itens anteriores foram completados por outros igualmente úteis na recolha multifacetada de informações ao longo da investigação realizada, de modo a cumprir uma dupla intenção: por um lado, a obtenção de dados suficientemente variados (e em quantidade); por outro, o desejo de realizar um estudo fiável e válido (justificando-se a parceria quantitativa/qualitativa).

Assim, recorrendo ao inquérito sócio escolar da escola sobre características dos alunos, como já referimos na página 60, procurámos obter um conjunto de informações suficientemente amplo e diverso sobre a turma alvo do estudo. Dele pretendíamos recolher informações que nos permitissem conhecer outros aspetos para além dos provenientes do inquérito que elaborámos, contribuindo para conhecermos ainda melhor os alunos e esperando que isso otimizasse o nosso trabalho com eles. O mesmo inquérito sócio escolar serviu para recolhermos informações sobre a turma de controlo, conforme já foi exposto no item 3.3.

As grelhas de registo de avaliação do grupo experimental (testes diagnósticos, formativos e final) destinaram-se a verificar se os objetivos estabelecidos foram atingidos pelos alunos, as aprendizagens efetuadas, comparar resultados e tirar as respetivas conclusões. As grelhas utilizadas com o grupo de controlo destinaram-se igualmente a registar os resultados dos testes realizados (diagnóstico e final), de modo a cumprirem-se os objetivos subjacentes à sua criação.

Como nota final, acrescente-se que os resultados obtidos através de todos os instrumentos apresentados nesta parte do relatório serão objeto de análise e interpretação no capítulo seguinte.

5. Métodos selecionados para a análise dos dados recolhidos

Martins, Loura e Mendes (2007, p. 11) dizem-nos que o registo e a análise de dados permitem-nos compreender (melhor) o mundo que nos rodeia, funcionando as técnicas estatísticas de análise de dados como a forma de confirmar teorias, propor novas interpretações para os fenómenos e encontrar padrões/tendências em dados provenientes de variadas fontes. Por conseguinte, uma definição possível para análise de dados poderá ser a que Bogdan e Biklen (2006) nos apresentam:

“é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua [do investigador] própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (p. 205).

As indicações provenientes da revisão da literatura efetuada sobre as várias técnicas de análise de dados existentes sustentaram a seleção das técnicas adequadas à investigação desenvolvida, com a preocupação de fornecer evidências válidas e fiáveis sobre as recolhas efetuadas. O desejo de sistematicidade foi uma preocupação, por isso tivemos presente que “A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido” (Bogdan & Biklen, 2006, p. 205). Quivy e Campenhout (2008, pp. 211 e 216) pronunciam-se igualmente sobre a análise dos dados e referem que esta permite verificar se as informações recolhidas correspondem de facto aos resultados esperados e apontam uma estrutura tripartida do trabalho de análise/interpretação: descrição e preparação dos dados, análise e comparação de resultados observados com esperados.

Considerando a metodologia apresentada no item 2 deste capítulo, o tratamento dos dados recolhidos que efetuámos foi cumulativamente quantitativo e (predominantemente) qualitativo/indutivo, associando-se ao tipo de estudo realizado – descritivo, com recurso ao estudo de caso e à investigação ação – de modo a obter respostas para as questões de investigação colocadas e concretizar os objetivos científicos formulados. Por conseguinte, o *design* seguido envolveu:

i) a análise dos dados quantitativos recolhidos com recurso a técnicas quantitativas – escalas e estatística descritiva⁸⁴ – para o inquérito por questionário e as produções dos alunos (testes). Com isto tivemos presente que a principal característica da pesquisa quantitativa é, naturalmente, a quantificação. A ela estão subjacentes descrever/resumir dados, identificar relações/diferenças entre variáveis e compará-las, levantar hipóteses/fazer previsões.

Os dados quantitativos envolvidos são de tipo estatístico, uma vez que são características mensuráveis expressas em valores numéricos, visando medir opiniões, atitudes, preferências e comportamentos e destinando-se sobretudo a produzir medidas

⁸⁴ “estatística descritiva: fase da análise de dados onde estes são organizados em tabelas e gráficos e onde se calculam algumas características sumativas como a moda, a mediana, a média, o desvio padrão, entre outras.” (Martins, Loura & Mendes, 2007, p. 11). “A *média* (...) Obtém-se a partir da adição dos valores (...) que depois é dividida pelo número total desses valores. (...) A *mediana* permite-nos encontrar o valor central. (...) A *moda* (...) tem a ver com o valor que ocorre com mais frequência.” (Bell, 2008, pp. 187 e 188).

precisas e fiáveis para fazer uma análise estatística. Deste modo se compreende que recorrêssemos a escalas de medida, pois são uma das formas que mais relevância adquire neste âmbito e a literatura da área aponta-lhes a possibilidade de “quantificar ou atribuir classificações numéricas a uma determinada variável” (Tuckman, 2000, p. 262).

Estes procedimentos levados a cabo, associados à estatística descritiva, pretendiam “descrever e manipular a informação que nos é fornecida, caracterizando assim o conjunto de dados de que se dispõe” (Pinto, 2010, p. 1), assunções feitas igualmente por Hill e Hill (2009, p. 192). Para este efeito, utilizámos descrições gráficas, organizadas no programa *Microsoft Office Excel*, depois de os dados serem recolhidos, e procedemos posteriormente à sua análise e interpretação.

ii) o recurso à análise qualitativa dos dados de campo e da entrevista, mediante a análise de conteúdo (a partir das categorias pré-estabelecidas e transcrições, no caso da entrevista), tendo sido seguidos os procedimentos indicados pela literatura de referência e que serão especificados no capítulo seguinte.

Assim, sendo os dados qualitativos atributos ou categorias que descrevem sujeitos e situações, Aires (n.d.) indica os elementos caracterizadores de uma análise qualitativa: “não parte de unidades fixas pré-determinadas (...) o tratamento de dados tem procedimentos próprios (...) [e] regista-se a interdependência entre dados empíricos e processos intelectuais de teorização” (...). Nesta linha de pensamento, Johnson e Christensen⁸⁵ referem que a análise de dados numa investigação qualitativa é “*an ongoing and iterative (nonlinear) process (...) [a] cyclical process of collecting and analyzing data during a single research study [which] continues until the process or topic the researcher is interested in is understood.*”⁸⁶.

É ainda Aires (n.d.) que indica o facto de a análise qualitativa estar organizada num conjunto de quatro etapas, que começam na determinação das unidades de análise e terminam na leitura interpretativa dos resultados, passando anteriormente pela categorização/codificação e pela formulação de hipóteses. A mesma autora refere que os procedimentos analíticos envolverão, então, a recolha, redução e exposição de informação, após as quais se farão a conclusão e a verificação, sendo a categorização uma etapa fundamental.

⁸⁵ <http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/lectures/lec17.pdf>. Recuperado em 05 abril, 2013.

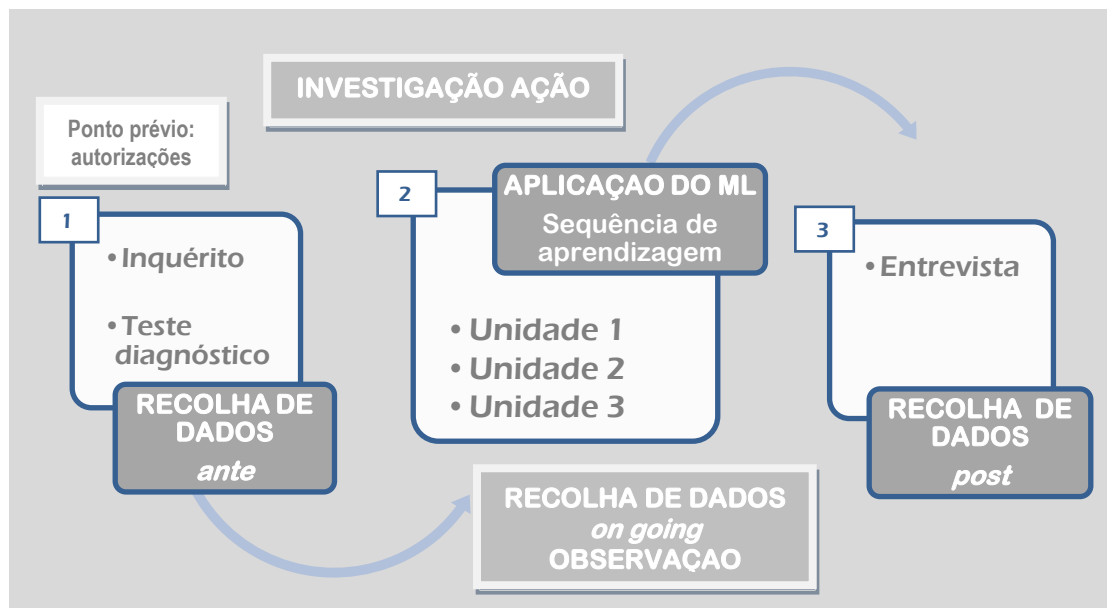
⁸⁶ “é um processo *on going* e iterativo (não linear) (...) um processo cíclico de recolha e análise de dados durante um estudo simples de investigação que continua até o processo ou tópico em que o investigador está interessado estar compreendido.”

Um último aspeto que salientamos no processo de análise dos dados pela pertinência que cremos revestir, logo, devendo ser desenvolvido, suporta-se em Bogdan e Biklen (2006, pp. 218 e 219), pois estes autores apontam a necessidade de o investigador elaborar ideias e fazer especulações (a par da preocupação de clarificar pormenores e factos, fundamentando-os com dados), uma vez que a análise daí resultante será mais produtiva, rica e aprofundada, logo, mais pertinente.

6. Etapas, procedimentos e desenvolvimento do estudo

Neste item apresentaremos o modo como a investigação que realizámos em campo foi concebida e desenvolvida. Por conseguinte, estabelecemos um plano de atuação em que cruzámos a metodologia selecionada – investigação ação – com a aplicação do *Mastery Learning*, uma vez que da relação dialética entre ambos resultou a nossa forma de intervenção para responder às questões de investigação e cumprir os objetivos do estudo, de acordo com o esquema global apresentado na figura seguinte.

Figura 11
Esquema global do desenvolvimento da investigação realizada



Na figura anterior é visível que o trabalho de campo, com recolha de dados em vários momentos e de várias formas, se conjugou, então, com o ciclo de investigação ação implementado e reflexão sobre todo o processo, no qual destacamos três etapas fulcrais suportadas na recolha de dados, cada uma delas com os seus procedimentos, que constituíram o desenvolvimento do estudo: um primeiro momento de recolha quantitativa de dados, em que aplicámos o inquérito por questionário elaborado e

fizemos uma análise inicial das informações recolhidas, que nos permitiu conceber o teste diagnóstico de modo a podermos orientar o trabalho futuro com os alunos; um segundo momento decorrente do anterior – aplicação do *ML* –, ação destinada a operar a mudança, que emparceirou com recolha qualitativa de dados mediante a observação participante; finalmente, um terceiro momento de conclusão da recolha de dados, igualmente qualitativos, mas desta vez com o inquérito por entrevista. Passemos, então, à especificação destes aspetos e de outros do estudo desenvolvido.

6.1 O trabalho de campo

O trabalho de campo foi iniciado com três procedimentos (dezembro 2011): i) os necessários pedidos de autorizações, que considerámos constituírem um ponto prévio, à Direção da escola da investigadora e aos encarregados de educação da turma experimental (anexos 10 e 11), as quais foram concedidas, sem objeções ou impedimentos de qualquer espécie por parte de todos; ii) a apresentação e explicação da investigação à turma experimental e à de controlo, embora com objetivos e procedimentos diferentes para ambas (esquemas informativos nas figuras 12 e 13 do anexo 12; figura 13 e quadro 11 do anexo 13); iii) a comunicação pela investigadora à diretora da turma experimental do estudo em que esta iria estar envolvida. Posteriormente, nos conselhos de turma do 1º período (dezembro), foi igualmente comunicado verbalmente aos restantes professores a investigação que iria decorrer. Pretendeu-se, desta forma, fornecer informações sobre o processo e sensibilizar/motivar os alunos para o investimento pedagógico que seria feito, recebendo a sua colaboração.

A etapa seguinte envolveu a aplicação do questionário elaborado e correspondeu ao início da recolha de dados. Por conseguinte, foi feita a pré-testagem a meio de março, na turma de controlo, em aula normal, e a turma alvo realizou-o na última semana de aulas do 2º período (21 de março), igualmente na sala de aula, tendo mostrado muita vontade de contribuir para o estudo, ao esforçar-se por responder a tudo o que foi solicitado (o respetivo relato da realização destas duas atividades já foi feito nas páginas 68 e 69). Durante a pausa letiva da Páscoa foi realizado o levantamento das respostas, lançando/registando em tabelas de *Excel* os dados, de modo a i) ter desde logo a perceção dos resultados sobre os elementos que pretendíamos recolher – opiniões, preferências e comportamentos, com enfoque na disciplina de Português; ii) perspetivar o trabalho futuro e iii) antecipar, dentro do possível, a posterior análise e interpretação dos dados recolhidos com este instrumento.

O momento seguinte do trabalho de campo (que ainda incluímos na recolha de dados *ante*) correspondeu à realização do teste diagnóstico a 2 de maio na turma experimental (considerado como uma espécie de “*grau 0*” do início da aplicação do *Mastery Learning*), na sequência de informações recolhidas no questionário. Assim, foi escolhida a competência do Funcionamento da Língua, unidade sobre a coesão textual – e, dentro desta, a coesão interfrásica por coordenação e subordinação – cuja fundamentação será efetuada com mais pormenor no item seguinte.

Seguidamente ao registo dos resultados do teste diagnóstico em grelha apropriada, para posterior análise e facilitação da sua interpretação, o teste foi entregue e corrigido na aula subsequente à sua realização (4 de maio), ao qual se seguiu (9 de maio) o início da aplicação efetiva do *ML* (segunda etapa do ciclo de investigação ação, que designámos por “Agir”), de acordo com a planificação efetuada segundo a respetiva sintaxe. A aplicação do modelo foi fundamental para a recolha de dados por observação participante *on going*, iniciada com a apresentação da investigação e do *Mastery Learning* à turma alvo e continuada com a entrega e correção do teste diagnóstico.

O trabalho com o *ML* decorreu, então, de 9 de maio a 15 de junho, num total de 24 horas, distribuídas pelo horário normal da turma e horas extra (de comum acordo com os alunos) para lecionação de conteúdos, trabalho sobre os mesmos, testes formativos, atividades de remediação/enriquecimento e teste final da unidade, com a respetiva entrega e correção. A conclusão e o balanço da experiência foram feitos a 20 de junho, após o término do calendário escolar a 15 de junho, pois a nossa preocupação era ter a aplicação do modelo concluída em tempo útil de aulas, portanto o balanço ficou agendado para a semana seguinte, aproveitando o facto de os alunos terem aulas extra de Biologia/Geologia, para completarem o programa. Esta fase correspondeu ao “Observar” do ciclo de investigação ação, conforme o plano geral apresentado na página 57, uma vez que se procedeu à observação dos efeitos da ação (aplicação do *ML*) mediante a focalização nos resultados obtidos pelos alunos em todo o processo e comparando-os com outros anteriores.

Neste momento da investigação foi aplicado o teste diagnóstico da turma experimental à turma de controlo, exatamente para podermos comparar os seus resultados com os desta na fase inicial e podermos posteriormente fazê-lo igualmente na fase final, verificando as diferenças e semelhanças. Procedemos seguidamente ao treino dos conteúdos em questão, mas sem a aplicação do *Mastery Learning*, no fim do qual os

alunos realizaram um teste sumativo igual ao da turma alvo, cujos resultados foram colocados em confronto com os desta.

As entrevistas finais, última etapa do trabalho de campo, realizaram-se também após o término oficial das aulas, durante a semana seguinte, última do mês de junho, e a primeira semana de julho, data da conclusão do trabalho de campo (seis grupos em 28, 29 de junho e 2 de julho - dois em cada dia: um de manhã e um ao início da tarde), estando esta calendarização subordinada à das reuniões finais de avaliação nos dias 26, 27 e 28 de junho. Seguidamente, procedemos à transcrição das entrevistas, de modo a analisar posteriormente a informação pertinente no âmbito das categorias já estabelecidas e proceder à respetiva interpretação dos resultados.

A fase da reflexão do ciclo da IA, nomeadamente a avaliação de todo o processo desenvolvido, com particular destaque para a obtenção/não obtenção de mestria por parte dos alunos da turma alvo, e comparando o seu desempenho com o da turma de controlo, permitiu-nos responder à questão de investigação “Poderá o *Mastery Learning* ser um modelo de ensino que facilite as aprendizagens e promova o sucesso global dos alunos na disciplina de Português no 10º ano Cursos Científico-Humanísticos, aumentando, por conseguinte, a sua motivação para a mesma?”. Estes e outros aspetos serão desenvolvidos no capítulo seguinte.

6.2 A aplicação do *Mastery Learning* - planificação e operacionalização

De acordo com a explicitação do modelo Aprendizagem de Mestria realizada no capítulo II (origem, características e *design*), planificámo-lo e aplicámo-lo na experiência de aprendizagem que conduzimos, ancorando-nos na revisão bibliográfica efetuada, particularmente em Bloom (1968 e 1984), Guskey (2005, 2007, 2009, 2010 e 2012) e Peixoto (1995), mas igualmente em Gaspar, Oliveira, Pereira e Teixeira (n.d.b) e *The Mastery Learning Manual* (n.d.), do “The John Hopkins Center for Prevention and Early Intervention”, que faz parte da Bloomberg School of Public Health, na cidade de Baltimore, uma das instituições da Universidade John Hopkins, nos Estados Unidos. É um manual cientificamente rigoroso, que constantemente invoca as ideias de Bloom, e no qual reconhecemos igualmente as defendidas por Guskey. É extremamente prático, útil e pertinente, proveniente da parceria estabelecida entre o Centro e as escolas públicas de Baltimore, nas quais aquela instituição apoiou um projeto de implementação do *Mastery Learning*, o que influenciou decisivamente nesta nossa escolha.

Assim, cruzando as instruções presentes no manual em questão e as indicações fornecidas em Gaspar *et al.* (n.d.b), e tendo presentes as referências bibliográficas assinaladas no parágrafo anterior como suporte da filosofia que enforma o *ML*, pensamos ter criado os referenciais necessários para uma correta operacionalização deste modelo na turma alvo. Ora, a ideia chave defendida por Bloom, citado por Guskey (2009), é que “*while students vary widely in their learning rates, virtually all learn well when provided with the necessary time and appropriate learning conditions.*”⁸⁷ (p. 1), por conseguinte, toda a sintaxe do *Mastery Learning* assenta nesta premissa e foi com base nela que planificámos o trabalho com os alunos.

Os resultados do inquérito (análise e interpretação desenvolvidas no capítulo seguinte) confirmaram os dados empíricos que possuíamos, ou seja, a competência do Funcionamento da Língua era preterida em relação às restantes do programa e da disciplina, sendo aquela em que os alunos revelavam mais dificuldades. Vimos, então, nesta situação, uma boa hipótese de investigação e uma boa oportunidade de ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades e a aprenderem com resultados satisfatórios.

Tal como já referimos anteriormente, no Funcionamento da Língua foi escolhida a unidade “Coesão textual” e nesta a “Coesão interfrásica por coordenação e subordinação”. Por um lado, porque a coesão textual é um aspeto fundamental para a compreensão/produção de um texto e os vários mecanismos de coesão são fundamentais para a sua correta estruturação interna, logo, devem ser trabalhados de forma particularmente eficaz com os alunos para que estes os possam aplicar com correção. Por outro lado, esta foi a unidade gramatical programada para lecionação (no seio do grupo disciplinar) no período em que o *Mastery Learning* foi aplicado. Além disto, os conteúdos gramaticais em questão são centrais em todo o programa da disciplina no Ensino Secundário, o que é verificável, sobretudo, pela frequência com que nele aparecem (figuras 15 a 20, no anexo 14), no seguimento do 3º ciclo.

Por último, importa salientar também que marcam presença recorrente no exame nacional de final de ciclo (12º ano), prova esta que vale 30% da classificação final dos alunos na disciplina de Português e cuja nota é usada por muitos para concorrerem ao Ensino Superior, portanto a coesão textual deve ser um conteúdo alvo de um trabalho particularmente persistente. Sabemos ainda, por prática no terreno, que os conteúdos em causa não são os que mais motivam os alunos (houve até vários que o referiram nas

⁸⁷ “enquanto os níveis de aprendizagem variam bastante de aluno para aluno, virtualmente todos aprendem bem desde que tenham o tempo necessário e as condições adequadas.”

entrevistas finais), portanto, todos estes fatores conjugados determinaram a sua escolha para a aplicação do *Mastery Learning*. Tínhamos um problema, queríamos mudar a situação (aliás, invertê-la), por isso concentrámos esforços neste objetivo. O modo como a sua implementação foi organizada e concretizada é descrito a seguir.

A) Correspondendo à fase inicial do ciclo da investigação ação (o “Planificar”), iniciámos a planificação com a elaboração do *esquema global do percurso a seguir* para organizarmos as ideias e, a partir daí, delinear o plano da operacionalização do modelo, que assenta em três momentos essenciais: instrução, avaliação e remediação ou enriquecimento (quadro 12 no anexo 15). Nesta fase seguimos as indicações de *The Mastery Learning Manual* (n.d., pp. 8 e 9).

B) A segunda etapa envolveu o desenvolvimento do esquema referido anteriormente, de modo a obtermos a planificação de toda a sequência. Para este efeito, cruzámos as informações de *The Mastery Learning Manual* (n.d.) com Gaspar *et al.* (n.d.b) e Domingos, Neves e Galhardo (1987).

i) *Os objetivos gerais*: Colocámo-nos uma questão essencial de arranque: o que deverão os alunos saber no fim da sequência de aprendizagem? Ou seja, quais são os *objetivos gerais* da aprendizagem? Como nos dizem Gaspar *et al.* (n.d.b) “A mestria que se quer atingir, dentro de cada assunto, é traduzida previamente num conjunto de grandes objetivos para cada programa ou unidade programática;” (p. 3). Acrescente-se ainda que “*These learning objectives are (...) fundamental to mastery learning. Not only do they serve to focus instructional activities, but in mastery learning they also serve as a basis for developing formative tests and corrective activities.*”⁸⁸ (*The Mastery Learning Manual*, n.d., p. 16). Tendo como suporte a taxonomia de Bloom para o domínio cognitivo (figuras 21 e 22 no anexo 16) e as considerações de Domingos *et al.* (1987, capítulo III), os objetivos educacionais gerais estabelecidos para a sequência de aprendizagem foram, então, os seguintes: i) conhece conceitos; ii) compreende conceitos; iii) aplica conceitos a novas situações; iv) analisa. Os conteúdos inerentes aos objetivos foram as conjunções/locuções coordenativas e subordinativas, o seu valor semântico e as orações coordenadas/subordinadas (coesão textual interfrásica).

Com objetivos enunciados pretendemos constituir um conjunto equilibrado de categorias gerais que remetessem para metas de ensino, organizadas por níveis de progressão: os mais baixos correspondendo à memorização e apreensão (conhece e

⁸⁸ “Estes objetivos da aprendizagem são (...) fundamentais para o *mastery learning*. Não só servem para focalizar as atividades instrucionais no essencial, mas no *mastery learning* também funcionam como base para desenvolver os testes formativos e as atividades de correção.”

compreende), normalmente “referenciados ao nível do mínimo essencial, pois são indispensáveis à posterior aprendizagem” (Domingos *et al.*, 1987, p. 84), e dois dos mais elevados pertencendo à aplicação e análise (aplica e analisa), considerados pelas autoras referidas “de desenvolvimento (...) [pois] são particularmente importantes por envolverem a capacidade de transferir a aprendizagem para outras situações, aspeto capital no processo educativo.” (ibidem).⁸⁹ Pareceu-nos que este percurso seria adequado ao trabalho com os conteúdos em questão no 10º ano, primeiro ano do ciclo (estabelecer uma base sólida de proficiência nos mesmos), para nos 11º e 12º anos serem aprofundados (categorias cognitivas mais elevadas - síntese e avaliação).

ii) *As unidades letivas*: Antes de identificarmos os objetivos específicos, tratámos de dividir a sequência de aprendizagem em *unidades mais pequenas*, de modo a que, seguidamente, “para cada uma destas (...) [fossem] definidos os objetivos, que (...) coerentemente [faziam] (...) parte dos objetivos gerais que traduzem a mestria a atingir (Gaspar *et al.*, n.d.b, p. 3). Domingos *et al.* (1987) chamam igualmente a atenção para a necessidade e as vantagens das unidades na organização do ensino. Segundo as autoras, este deve ser concebido por “blocos de estudo cuidadosamente planeados, unificados por princípios, conceitos” (p. 43). O planeamento do ensino por unidades, ligadas por um fio condutor, ao invés do tradicional planeamento por lição (compartimentação e fragmentação da aprendizagem), de acordo com o que as autoras defendem, i) vai ao encontro das grandes metas do ensino (a autoaprendizagem, por exemplo); ii) possibilita uma avaliação mais formativa⁹⁰ e iii) “dirige-se para uma aprendizagem ativa com o incentivar do pensamento criador.” (ibidem). O quadro seguinte completa estes aspetos.

Quadro 13

Aprendizagem planeada segundo a perspetiva unidade

<p>▪ A aprendizagem é desenvolvida segundo um planeamento centrado no aluno, o qual pode mesmo participar na definição dos problemas a resolver.</p>	
O aluno	desenvolve atividades de aprendizagem nas quais é orientado e ajudado pelo professor.
	formula mais dúvidas e coloca questões para resolver do que encontra conclusões definitivas.
	consulta vários livros e outros materiais, podendo eventualmente ter também um compêndio.
	caminha sucessivamente para os objetivos, que irá alcançando no decorrer da unidade, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem.

Fonte: Domingos *et al.* (1987, p. 44)

⁸⁹ As mesmas autoras referem exatamente que “o professor, ao elaborar a lista de objetivos, deve arranjar um conjunto equilibrado de objetivos dos dois níveis (mínimo essencial e de desenvolvimento)” (pág. 93).

⁹⁰ Para “repensar o ensino e a aprendizagem, reformularem caminhos errados, reencontrarem os objetivos, partir para a próxima unidade com uma estrutura mais firme.” (p. 45)

Assim, aplicando estas considerações ao trabalho que desenvolvemos, dividimos em três subunidades a unidade “A coesão textual” (tabela 3 no anexo 17). Esta, tal como aparece no *Dicionário Terminológico* (DT)⁹¹, referência da competência do Funcionamento da Língua do programa da disciplina de Português em todos os ciclos, compreende mecanismos léxico-gramaticais nos quais se destaca, entre outras, a coesão interfrásica, expressa através de conectores variados – advérbios, interjeições ou conjunções. Estas últimas são extremamente relevantes e produtivas na estruturação do sentido de um texto, por isso o nosso trabalho com o *Mastery Learning* focalizou-se exatamente na coesão interfrásica por coordenação e subordinação. As três subunidades foram, então, delimitadas de acordo com estes conteúdos (a coordenação, a subordinação e a coesão interfrásica com as anteriores), cada uma com um nível de complexidade maior, de modo a que os alunos progredissem gradualmente, *step by step*, na aprendizagem. Como nos apresenta *The Mastery Learning Manual* (n.d.),

*“Next, the teacher must sort these learning units into some order of presentation. In determining the starting point and the general schedule for the course, the teacher must consider not only the relative importance of the elemental objectives, but also their logical sequencing.”*⁹² (p. 17).

Peixoto (1995, p. 3) destaca igualmente os benefícios desta organização do ensino, ao referir que ela conduz a uma eficiência elevada, uma vez que a aprendizagem hierarquizada segundo um grau de complexidade cada vez maior dos processos cognitivos fica facilitada.

iii) *Os objetivos específicos*: Após a sequência das unidades estabelecida, determinámos os *objetivos específicos* para cada uma delas, etapa que Peixoto (1995, p. 7), citando Netto (1976) classifica como fase de *pré-construção*. Segundo Domingos *et al.* (1987),

“A importância do estabelecimento de objetivos educacionais é fornecer ao aluno e ao professor um plano efetivo de ensino, em que o progresso do aluno é evidenciado por transformações obtidas nas suas atitudes e comportamentos. (...) Por outro lado, (...) permite ao professor uma avaliação que seja consistente com esses objetivos.” (p. 53).

Assim, os objetivos específicos estabelecidos para cada unidade (registados nas tabelas de especificação, apresentadas no item seguinte) corresponderam a

⁹¹ <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>. Recuperado em 31 março, 2012.

⁹² “Seguidamente, o professor deve organizar por ordem estas unidades de aprendizagem. Ao determinar o ponto de partida e a calendarização do curso, o professor deve considerar não só a importância relativa dos objetivos essenciais, mas também a sua sequência lógica.”

comportamentos observáveis nos alunos, clarificando o que se esperava deles, provando terem sido atingidos os objetivos gerais com os quais se ligavam e a aprendizagem ter-se realizado. Elencámo-los de forma simples e não extensa, para serem praticáveis, com enunciados começando por um verbo operacional/de ação, que indicasse, especificasse e transmitisse o comportamento dos alunos, observável e mensurável.

Na mesma altura, fixámos os critérios (ou padrões) de desempenho dos alunos, em 80% de domínio das matérias trabalhadas em cada unidade (nível de mestria a obter). De acordo com a literatura de referência, este é o nível de mestria adequado.

*“Research indicates that for teachers scoring on a basis of 100%, somewhere between 80% and 90% is the best criterion level of mastery. Above 90% can be too frustrating; below 80% may not be seen as any challenge.”*⁹³ (*The Mastery Learning Manual*, n.d., p. 39).

No mesmo sentido vai Peixoto (1995, pp. 8 e 10), pois refere a obrigatoriedade da fixação de um critério de proficiência elevado como condição indispensável à progressão na aprendizagem e Guskey (2010) aponta igualmente o limite de 80% para a mestria: *“After (...) instruction, students in the classes (...) were far more likely to have achieved mastery, measured by 80 percent or more correct.”*⁹⁴ (p. 53).

iv) *As tabelas de especificação*: Com as unidades delimitadas e os objetivos específicos determinados, focalizámo-nos nas *tabelas de especificação* de cada unidade, as quais, segundo *The Mastery Learning Manual* (n.d., p. 22), devem englobar termos, factos e conceitos, regras, princípios, processos e procedimentos que os alunos devem saber e dominar no fim da unidade e da sequência, assim como outros tópicos que o professor considere adequados e necessários. Segundo esta fonte, outras vantagens do uso das tabelas em questão são i) a seleção dos métodos de instrução adequados para os objetivos estabelecidos; ii) a preparação dos testes formativos, uma vez que funcionam como *checklists* dos conteúdos alvo de testagem, que devem ser exatamente os mesmos estabelecidos nos objetivos específicos, e iii) o seu funcionamento como uma espécie de guião para as atividades de ensino, ajudando o professor a ter sempre presente o que deve ensinar (conteúdos) e a focalizar-se nas matérias alvo.

Tendo, então, presentes estas indicações, e ligando-as às de Gaspar *et al.* (n.d.b, pp. 3 e 4) e Domingos *et al.* (1987, pp. 130 a 132), construímos as tabelas de

⁹³ “A investigação indica que o melhor critério do nível de mestria para uma base de 100% se situa entre os 80 e os 90%. Acima de 90% pode ser muito frustrante; abaixo de 80% pode não ser visto como desafiador”.

⁹⁴ “Após a instrução, os alunos estão muito mais perto de atingir mestria, medida por 80% ou mais de respostas corretas”.

especificação (ou grelhas de planificação) das três unidades (tabelas 4 a 6, nos anexos 18 a 20), recorrendo a tópicos referidos pelos autores supramencionados, que indicamos a seguir: i) os conteúdos a aprender: termos, conceitos, regras e princípios; ii) os objetivos específicos a observar; iii) as atividades de aprendizagem a desenvolver; iv) os recursos a utilizar; v) os processos de avaliação a realizar; vi) o tempo a ocupar.

C) A terceira etapa da aplicação do *Mastery Learning* (e que correspondeu à fase do “agir” da investigação ação) foi a instrução de cada unidade, conforme o planejado e de acordo com os respetivos planos de aula.⁹⁵

i) *O teste diagnóstico – 30 a 45 minutos (realização)+45 minutos (entrega e correção)*: o trabalho com os alunos começara a ser preparado aquando da apresentação do *ML*, portanto agora tratava-se de passar à prática. A coesão interfrásica de um texto assenta, em grande parte, nas relações de coordenação e subordinação presentes no mesmo, portanto pensámos que seria útil os alunos realizarem primeiro um teste diagnóstico incidindo exatamente sobre conjunções/locuções coordenativas e subordinativas, assim como frases coordenadas e subordinadas, para aferir os seus conhecimentos sobre estes conteúdos essenciais à coesão interfrásica (matriz no quadro 14 do anexo 21).

Em *The Mastery Learning Manual* (n.d., p. 83) a realização deste teste aparece como opcional⁹⁶, mas decidimos que constituía uma mais-valia pedagógico-didática, pelas razões apontadas anteriormente e porque, além disso, ficaríamos na posse de dados que nos possibilitariam comparar a situação inicial com a final, após a aplicação do *ML*, no seguimento do que Gaspar *et al.* (n.d.b) referem: “deve ser realizado um teste diagnóstico de modo a permitir a avaliação posterior dos progressos realizados pelos alunos (avaliação formativa) e de forma a diagnosticar de início problemas específicos que os estudantes possam ter” (p. 4). Guskey (2010, p. 53) refere igualmente que muitos professores que usam o *Mastery Learning* realizam um rápido teste diagnóstico a todos os estudantes antes de começarem a lecionação das unidades, para determinar se eles têm os pré-requisitos necessários ao sucesso nas sequências seguintes.

O teste (anexo 22) foi realizado na sala de aula e a sua classificação permitiu verificar realmente a existência de problemas relativamente aos conteúdos alvo⁹⁷, portanto percebemos que teríamos que inverter a situação, de modo a melhorar o

⁹⁵ Não se apresentam os planos de aula porque isso não nos pareceu relevante para o estudo que estamos a relatar.

⁹⁶ “Pretests are optional in mastery teaching. (...) A pretest is a test sometimes given before teaching a unit to see skills and concepts the students already possess. While some mastery learning projects favor the use of pretests, we do not push it and only a very few teachers do it. It should be said that there is nothing wrong with using a pretest and it can be very helpful if a teacher thinks it worthwhile.”

⁹⁷ Estes dados serão devidamente analisados e interpretados no capítulo seguinte.

desempenho dos alunos. Estes, aliás, ficaram preocupados com o facto de terem falhado consideravelmente as respostas ao que era solicitado, quando o constataram após terem recebido o teste, na aula a seguir à sua realização, segundo o que é indicado como necessário pela literatura de referência. Assim, ficaram com expectativas positivas relativamente ao *Mastery Learning*, com a esperança (embora misturada com ceticismo), de alterar a situação. O contexto apresentava-se, então, propício ao que nos propúnhamos com a investigação que estávamos a desenvolver.

ii) *Início da instrução - Subunidade 1 – 45+90 minutos*: a leção da primeira subunidade foi efetuada de acordo com o preconizado por Bloom (vide capítulo II, p. 37), e cujo esquema se repetiu ao longo das restantes, conforme o percurso indicado em *The Mastery Learning Manual* (n.d., pp. 24 a 27). Assim, no início de cada subunidade fizemos sempre a síntese dos seus conteúdos, demos a indicação dos respetivos objetivos específicos, das atividades que seriam desenvolvidas e da data do teste formativo. Pretendemos, deste modo, facilitar a aprendizagem dos alunos, uma vez que a informação sobre os aspetos referidos fornece-lhes o conhecimento do que deles se espera, clarifica-lhes o percurso que irá ser seguido e orienta a sua aprendizagem.

A instrução dos conteúdos da subunidade 1, dedicada às conjunções coordenativas, foi realizada na classe em coletivo (assim como nas restantes duas subunidades). Como Peixoto (1995, p. 5) aponta, o “ensino por turma [é] realizado na fase inicial de cada unidade letiva como veículo de exposição das matérias”. Na turma em estudo, esta exposição concretizou-se com o recurso à projeção de um quadro-síntese dos conteúdos alvo de trabalho na subunidade (quadro 18 no anexo 23). Os exercícios sobre os conteúdos desta primeira subunidade foram realizados em dinâmica de pequenos grupos, com acompanhamento da professora, de modo a otimizar os benefícios do trabalho em conjunto e resolver rapidamente os problemas que surgissem na aprendizagem dos conteúdos. Nesta fase do processo de ensino aprendizagem, utilizámos em aula uma ficha de trabalho em versão papel (anexo 24), elaborada com exercícios de tipologia variada (adotando a terminologia do GAVE: itens de seleção - escolha múltipla, F/V - e construção - resposta curta e complemento). Se, por um lado, nos interessava um tipo de exercício de resolução/correção rápida e eficaz, por outro lado não esteve ausente das nossas preocupações familiarizar os alunos com a tipologia de itens típica de exame que irão realizar no 12º ano.

iii) *Teste formativo A – 45 minutos de esclarecimento de dúvidas+30-45 minutos de teste+45 minutos de entrega e correção*: No fim da lecionação da unidade 1 foi feita a matriz (quadro 16 no anexo 25) para a elaboração do primeiro teste formativo (anexo 26). Como Guskey (2005) refere, Bloom concebeu e desenvolveu a teoria em que, para que todos os alunos aprendessem bem, o essencial era que o professor tivesse em atenção “*well constructed, formative classroom assessments. (...) Instead of signifying the end of the unit, however, this formative assessment’s purpose is to give students information, or feedback of their learning.*”⁹⁸ (pp. 1 e 3).

Assim, conscientes da relevância dos testes formativos, colocámos desde este primeiro particular empenho na sua conceção, para a qual tivemos em atenção cinco critérios (*The Mastery Learning Manual*, n.d., pp. 36 a 39): i) conceber os testes de acordo com os objetivos específicos da unidade, o que significa testá-los todos, por isso elaborámos as suas matrizes com o cruzamento de objetivos/conteúdos/itens, de modo a garantirmos a sua total cobertura pelos itens do teste, permitindo uma larga informação; ii) formatar os testes de modo a permitir a sua rápida correção e o rápido *feedback* aos alunos, pois estes não podem começar a corrigir erros sem saberem onde tiveram e não tiveram mestria. Como Guskey (2005) destaca, “(...) this feedback is both diagnostic and prescriptive. It reinforces precisely what students were expected to learn, identifies what was learned well, and describes what needs to be learned better.”⁹⁹ (p. 6). Além disso, este critério impõe-se, sobretudo, por o número de alunos de uma turma ser considerável (neste momento, ordens da tutela requerem turmas com 30 alunos, o que é excessivo) e, tendo em conta o número de turmas por professor, rapidamente se atinge a centena de alunos, o que lhe exige estratégias adequadas para um rápido *feedback*. Por conseguinte, a tipologia de itens escolhida foi semelhante à da ficha de trabalho – itens de seleção e de construção – por ser a mais adequada ao que pretendíamos e rápida; iii) garantir que os resultados do teste fornecem informações específicas e úteis quer ao professor, quer ao aluno sobre o que este aprendeu e não aprendeu, para que ambos saibam que atividades de remediação deve o aluno realizar, logo, os testes formativos são ótimas ferramentas de trabalho e permitem monitorizar a aprendizagem;¹⁰⁰ iv) formatar os testes de modo a que fossem testados só os objetivos e os conhecimentos da

⁹⁸ “(...) testes formativos bem construídos. (...) Em vez de, no entanto, representarem o fim da unidade, a finalidade desta avaliação formativa é fornecer aos alunos informações ou *feedback* da sua aprendizagem.”

⁹⁹ “(...) este *feedback* é igualmente diagnóstico e prescritivo. Reforça precisamente o que se espera que os estudantes aprendam, identifica o que foi bem aprendido, e descreve o que precisa de ser mais bem aprendido.”

¹⁰⁰ “ (...) the mastery tests can be a major factor in helping students «learn how to learn». (*The Mastery Learning Manual*, p. 37).

subunidade em avaliação; v) pontuar o teste de modo a que seja um reflexo válido das prioridades e padrões de desempenho – nível de mestria – estabelecidos, portanto a pontuação a atribuir às partes e às várias questões do teste deve traduzir a mestria do aluno nos conteúdos lecionados.

Então, tendo em consideração os critérios referidos anteriormente ao concebermos o teste formativo 1 (e todos os restantes), os alunos realizaram-no no fim do trabalho com a subunidade 1. O teste foi antecedido de esclarecimento de dúvidas/recapitulação dos conteúdos a testar, a pedido dos alunos, pois estes encararam-no com muita seriedade. Sabendo que para terem mestria e passarem à unidade seguinte teriam que atingir, pelo menos, 80% de proficiência no teste formativo, os alunos estavam receosos de não o conseguir, portanto precisavam de se sentir mais seguros e bem preparados. Gostámos desta sua atitude e ficámos com elevadas expectativas, tendo-lhes prestado toda a ajuda solicitada, felicitado pela atitude demonstrada e manifestado a nossa convicção de que todos iriam obter mestria.¹⁰¹

Na verdade, apesar de esta situação não se verificar, a percentagem de mestria atingida na turma foi bastante positiva (doze em dezassete alunos¹⁰² obtiveram 80%, ou mais, de 20 valores) e nenhum teve avaliação inferior a 10 valores, portanto só cinco não obtiveram mestria, o que não só surpreendeu os alunos (visível nas entrevistas) como também os deixou (agora sim) bastante motivados. Para vários, era a primeira vez que conseguiam classificação tão alta na disciplina de Português e numa matéria em que sempre tinham tido dificuldades e da qual até nem gostavam particularmente.

Na aula a seguir à realização do teste, este foi entregue¹⁰³ juntamente com a correção, tendo cada aluno tomado conhecimento dos seus resultados item por item e colocado todas as dúvidas à professora, que andou de mesa em mesa esclarecendo-as. Considerámos que, para um primeiro teste formativo, este seria o melhor *feedback* complementar ao efetuado nos testes, sobretudo para incentivar nos alunos uma atitude auto reflexiva, contrariando a tendência que sempre têm de olhar apenas para a classificação que tiveram no teste e arrumá-lo, em vez de o lerem com atenção para perceberem o que fizeram mal e evitarem repetir os mesmos erros.

¹⁰¹ Essencial na eficácia do *Mastery Learning* é a crença do professor na real possibilidade de todos os alunos atingirem mestria, portanto, deve passar-lhes essa ideia positiva, pois os estudos provam que as expectativas elevadas do professor e devidamente verbalizadas constituem um verdadeiro fator de motivação dos alunos para a mestria (*The Mastery Learning Manual*, n.d., p. 27).

¹⁰² Nesta altura da aplicação do *ML*, dos 20 alunos iniciais da turma 1 anulou a matrícula a todas as disciplinas e 2 excluíram por faltas, portanto estes alunos deixaram de integrar a turma, que passou a ter 17 alunos, não tendo realizado o teste.

¹⁰³ Como era o primeiro teste formativo, considerámos melhor sermos nós a corrigi-lo, uma vez que os alunos pareciam algo inseguros, em vez de eles próprios em coavaliação, com a troca dos testes entre si para esse efeito, estratégia que adotámos posteriormente, à semelhança do que já tínhamos feito ao longo do ano letivo.

iv) *Atividades de remediação e enriquecimento – 90 minutos*: a turma foi dividida em dois grupos. Os cinco alunos sem mestria efetuaram atividades de remediação e os doze que a obtiveram efetuaram de enriquecimento, de acordo com a sintaxe do modelo.

Remediação: Tendo em conta que o *Mastery Learning* é uma estratégia de instrução de grupo, este é o momento em que o ensino se individualiza. Peixoto (1995) assinala-o exatamente, ao mencionar que no fim de cada unidade letiva é criado um espaço de individualização da aprendizagem: “Os alunos menos aptos para a aprendizagem coletiva dispõem, assim, do tempo extra, dos materiais alternativos e dos modos específicos de aprendizagem conducentes à eficiente aquisição das matérias (...)” (p. 7). O mesmo afirma Guskey (2005): “*Because of students’ individual differences, no single method of instruction works best for all. To help every student to learn well therefore, teachers must differentiate their instruction (...)*”¹⁰⁴ (p. 69). Assim, o *feedback* sozinho não tem muita eficácia na aprendizagem dos alunos, mas acompanhado das atividades de remediação consegue melhorá-la significativamente.

Como as atividades de remediação têm por objetivo fazer com que os alunos que não obtiveram mestria numa primeira oportunidade de testagem a obtenham numa segunda, devendo, por isso, trabalhar os seus erros, este trabalho deve ser feito de uma forma alternativa/diferente da da instrução inicial. Assim, colocámos os cinco alunos que não obtiveram mestria a trabalhar em conjunto connosco numa ficha de remediação construída para o efeito (anexo 27), tendo os poucos exercícios não resolvidos no tempo destinado sido recomendados para trabalho de casa e apresentados posteriormente pelos alunos em aula de apoio com a professora no Centro de Estudo (CEESA).

Por vezes deixámo-los sós, a trabalhar em grupo e de forma mais autónoma, para orientarmos/monitorizarmos os restantes doze alunos que estavam a fazer atividades de enriquecimento. Considerámos que esta forma de trabalho em pequeno grupo, embora cumulativamente mais “personalizada”, seria o melhor modo de, naquele momento, em início da aplicação do *ML*, estratégia de ensino aprendizagem desconhecida para os alunos até à altura, os ajudarmos a superar as suas dificuldades e a obter mestria posteriormente. Pretendíamos também evitar que eles se sentissem, de alguma forma, inferiorizados em relação aos colegas por não terem conseguido mestria e, por conseguinte, se desmotivassem, o que poderia acontecer se trabalhassem individualmente nas atividades de remediação. Além disso, acreditamos

¹⁰⁴ “Devido às diferenças individuais dos alunos nenhum método de instrução é eficaz para todos. Para ajudar todos os alunos a aprender bem, o professor tem que diferenciar a sua instrução (...)”.

verdadeiramente nos benefícios do trabalho em grupo, portanto tentámos que eles trabalhassem em conjunto para um objetivo comum, com a nossa ajuda e colaborando connosco, cumprindo assim as atividades de três tipos que *The Mastery Learning Manual* (n.d., p. 45) aconselha: com o professor, com colegas e individualmente.

No fim do trabalho com a ficha, enviámos mais exercícios (interativos e autocorretivos) para o correio eletrónico dos alunos (anexo 28), para que cada um deles, ao seu ritmo, tivesse ao seu dispor uma forma rápida e económica de completar a remediação efetuada na sala de aula. Mesmo os alunos que não dispusessem de ligação à internet em casa ou, inclusive, computador, poderiam aceder sempre aos documentos através dos equipamentos da escola, instalados na biblioteca ou no Centro de Estudo. Sem dúvida que as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) aplicadas ao ensino representam uma enorme mais-valia, potenciadora não só da organização e planificação das atividades letivas, como também (e sobretudo neste caso) das aprendizagens dos alunos, portanto correio eletrónico e exercícios *on line* interativos (sob a forma de Hotpotatoes e/ou Quiz ou outro tipo de exercícios mais “tradicional”) foram algumas das ferramentas que disponibilizámos aos alunos.

Enriquecimento: relativamente aos alunos que obtiveram mestria, a literatura de referência é clara: “*It is necessary to have planned some form of interesting and worthwhile activity for those students who do achieve mastery after the formative test. (...) Enrichment time (...) is not fun and games time, nor free time.*”¹⁰⁵ (*The Mastery Learning Manual*, n.d., p. 51). “*While the teacher directs corrective activities, guaranteeing that all students who learning difficulties take part, the other students work on self selected, independent enrichment activities.*”¹⁰⁶ (Guskey, 2005, p. 6). Assim, organizámos os 12 alunos, que se destinavam a atividades de enriquecimento, igualmente em pequenos grupos e cada um trabalhou em dois tipos de exercícios: uma ficha em formato papel na aula (anexo 29) e exercícios interativos *on line*¹⁰⁷. Para este efeito, foi usado o computador da sala de aula e dois na biblioteca da escola, marcados previamente junto da respetiva funcionária, os quais foram usados pelos alunos alternadamente.

¹⁰⁵ “É necessário ter planeado algumas atividades interessantes e válidas para aqueles estudantes que atingiram mestria depois do teste formativo. (...) O tempo para o enriquecimento não é diversão nem é lúdico, ou tão pouco tempo livre.”

¹⁰⁶ “Enquanto o professor dirige as atividades de remediação, garantindo que todos os alunos com dificuldades são envolvidos, os outros estudantes trabalham em atividades de enriquecimento selecionadas e independentes.”

¹⁰⁷ Exercícios disponíveis no site <http://vamospelosinho.no.sapo.pt/conjcoord.htm>. Recuperado em 18 maio, 2012.

v) *Teste formativo B: 30-45 minutos*: no fim das atividades, foi altura de, na aula, avançarmos para a unidade seguinte e extra aula realizar o segundo teste formativo, aos alunos que não tinham tido mestria (matriz no quadro 17 do anexo 30), em hora e local marcados com a professora, tendo três alunos atingido mestria e dois não. A grande apreensão destes era que este segundo teste fosse “diferente” e “mais difícil” do que o primeiro, portanto, a nossa maior preocupação foi serená-los, garantindo-lhes que a estrutura seria igual à do anterior e que tudo iria correr bem. “*It is vital that all the formative tests for a given unit be parallel in structure. (...) Generally, teachers develop the different sets of test for a unit at the same time. This makes it easier (...)*”¹⁰⁸ (*The Mastery Learning Manual*, n.d., p. 36). Guskey (2005, p. 4) coincide com esta ideia, ao afirmar que este segundo teste formativo engloba os mesmos conceitos e competências que o primeiro, embora seja composto por perguntas e problemas ligeiramente diferentes. Seguimos estas indicações, mas de forma a não provocar qualquer tipo de ansiedade nos alunos durante a realização do teste, pois o que realmente nos interessava era que as suas respostas correspondessem ao que eles realmente soubessem e atingissem mestria (teste no anexo 31).

*“This second, “parallel” assessment (...) serves two important purposes. First, it verifies whether or not the correctives were successful in helping students overcome their individual learning difficulties. Second, it offers students a second chance at success and, hence, has powerful motivational value.”*¹⁰⁹ (Guskey, 2005, p. 4).

Assim, quanto aos dois alunos, ou melhor, as duas alunas que não obtiveram mestria, tentámos encorajá-las a não desistirem e remetemo-las para o apoio semanal¹¹⁰, no qual eram trabalhadas as aprendizagens da sala de aula de forma mais individual, para aí conseguirem terminar a unidade 1 com mestria.

vi) *Subunidade 2 – 90+45 minutos*: uma vez que estava cumprida a exigência de, no mínimo, 80% dos alunos terem atingido 80% dos objetivos da unidade anterior (*The Mastery Learning Manual*, n.d., p. 52), avançámos para a unidade 2, a subordinação. Apesar de mais preocupados com a complexidade que sabiam ser característica deste

¹⁰⁸ “É vital que todos os testes formativos de uma unidade sejam paralelos na estrutura. Geralmente, os professores desenvolvem os diferentes testes para uma unidade ao mesmo tempo. Isto torna tudo mais fácil (...)”.

¹⁰⁹ “Esta segunda avaliação «paralela» serve dois objetivos importantes. Primeiro, permite verificar se as atividades de remediação tiveram sucesso na ajuda aos alunos para ultrapassarem as suas dificuldades de aprendizagem. Em segundo lugar, oferece aos estudantes uma segunda oportunidade de terem sucesso e, conseqüentemente, tem um caráter motivacional muito grande.”

¹¹⁰ As alunas nunca compareceram a estas aulas. Uma delas estava a passar por uma situação familiar complicada, pois um dos membros estava com um problema sério de saúde, e a aluna andava compreensivelmente muito instável. A outra aluna disse-nos logo que não se importava de não ter mestria, bastava-lhe ter classificação positiva no teste, o que de facto era verdade, portanto não se esforçou para obtê-la, aliás nenhuma das duas, apesar da nossa insistência.

tipo de coesão interfrásica (conhecida do Ensino Básico), a motivação dos alunos era enorme, no seguimento dos bons resultados obtidos na avaliação da unidade 1, o que era extremamente propício à aprendizagem. A instrução seguiu um *design* semelhante ao usado na subunidade anterior, uma vez que tivera bons resultados – a maioria dos alunos atingira mestria – no entanto, introduzimos algumas alterações que nos pareceram necessárias, devido à complexidade dos conteúdos em estudo. Assim, estes foram apresentados/explicados igualmente a partir de um quadro síntese que elaborámos (quadro 18 no anexo 32), mas agora completado com um texto de apoio do manual escolar, e construímos uma ficha de trabalho (anexo 33) que os alunos resolveram em pequenos grupos com o nosso apoio e monitorização.

Contudo, desta vez os grupos foram constituídos de forma a integrarem alunos com níveis de mestria diferentes, para que os que tinham tido um desempenho melhor na unidade anterior pudessem tutorar os colegas com resultados inferiores. Esta fase ocupou um pouco mais de tempo do que na unidade anterior devido à complexidade inerente à subordinação, pois não só os alunos o pediram, como nós também percebemos que, de um modo geral, eles precisavam de mais tempo para a aprendizagem. No entanto, à medida que os vários grupos iam acabando a ficha, ajudavam a professora no acompanhamento dos grupos mais atrasados, deslocando-se para junto deles e ajudando-os na realização dos exercícios.

Para a resolução, explicação e correção da ficha, exatamente pela complexidade dos conteúdos já referida, optámos por fazer a correção final dos exercícios da ficha de trabalho em grande grupo, com os alunos a apresentarem oralmente um por um as respostas às perguntas, ao mesmo tempo que eram esclarecidas para a turma as dúvidas de cada um deles, de modo a que todos aprendessem com elas e não subsistissem quaisquer dúvidas. Mais uma vez, chamámos a atenção dos alunos para o facto de

“the ultimate responsibility for achieving mastery rests with them. The teacher is providing all the means, but they must be there in class, they must do the work, ask for help, take a third or fourth test on their own time, or even complete a project that demonstrates mastery.”¹¹¹(The Mastery Learning Manual, n.d., p. 53).

vii) *Teste formativo A, subunidade 2 – 30-45 minutos para esclarecimento de dúvidas+30-45 minutos realização+45 minutos correção: começando novamente pela*

¹¹¹ “a responsabilidade final da obtenção de mestria está com eles. O professor providencia os meios, mas eles precisam de estar lá na aula, fazer o trabalho, pedir ajuda, fazer um terceiro ou quarto teste por iniciativa própria, ou então completar um projeto que demonstre mestria.”

elaboração da matriz (quadro 19 no anexo 34) o primeiro teste formativo desta subunidade (anexo 35) seguiu os procedimentos dos anteriores e, quando o *feedback* foi feito, com a sua entrega na aula seguinte, dos dezasseis alunos que o realizaram¹¹² a maioria atingiu mestria (dez). Felicitámo-los veementemente por esse facto, tendo a turma ficado ainda mais entusiasmada do que anteriormente (afinal, as suas reticências a propósito do *Mastery Learning*, segundo eles, não tinham razão de ser). Por conseguinte, seguiu-se o procedimento normal no modelo: a divisão da turma em dois blocos: remediação para os 6 alunos que não tinham tido mestria, enriquecimento para os restantes.

viii) *Atividades de remediação e enriquecimento subunidade 2 – 90+45 minutos*: a turma foi novamente separada em dois grupos (os alunos com mestria e os alunos sem mestria) e a *remediação* começou logo na aula da correção do teste, pois esta foi feita de forma diferente da anterior na unidade 1: escolhemos a dinâmica de pares/trios com tutoria, de forma autónoma, sem a nossa intervenção direta, pois cada aluno ou par de alunos com mestria tomou a seu cargo um colega que não a atingira e realizou com ele a correção do teste deste em primeiro lugar, explicando-lhe porque é que falhara e como deveria ter respondido, fazendo o mesmo para o seu.

Em primeiro lugar, esta estratégia pretendia responder às características das atividades de instrução no *Mastery Learning*, que devem ser tão variadas quanto possível; seguidamente porque esta é uma forma de todos aprenderem. Não só os “explicadores” desenvolvem bastante as suas competências com a meta análise a que têm que recorrer para ajudar os colegas, mas também pela integração do erro no processo de ensino aprendizagem, o que reverte em mais-valia pedagógico-didática para os alunos. Foi uma atividade na qual se via o agrado de todos por realizá-la daquela forma, com muito entusiasmo na sala de aula. Correu tão bem que todos os alunos pediram que as restantes atividades de remediação fossem feitas do mesmo modo. Não era o que tínhamos planeado, mas considerámos que devíamos aceder ao pedido da turma, se isso os fazia terem mais gosto e empenho na aprendizagem, por isso negociámos e chegámos a um acordo: nós construiríamos uma ficha de trabalho para os alunos com mestria continuarem a ajudar os colegas (anexo 36), mas só depois de

¹¹² Como foi referido na nota 65, a turma ficou com 17 alunos no momento em que o *ML* estava a começar a ser aplicado, no entanto, neste momento mais avançado, uma das alunas começou a trabalhar e deixou de comparecer na aula (apresentando, no entanto, as justificações de faltas à diretora de turma), ficando a turma com 16 alunos.

realizarem uma das duas tarefas que tínhamos previsto para eles; durante esse tempo, os alunos sem mestria estariam, então, a trabalhar connosco na ficha. A proposta foi aceite. *Enriquecimento*: decorrente do anteriormente exposto, as atividades de enriquecimento ou extensão foram diferentes das da unidade 1. Guskey (2005), refere que elas devem

*“offer students exciting opportunities to broaden and expand their learning. They reward students for their learning success but also challenge them to go further. (...) Such activities often are self-selected by students and might involve special projects or reports, academic games, or a variety of complex, problem-solving tasks.”*¹¹³ (p. 6).

Assim, após os dez alunos terem ajudado os colegas na correção do teste formativo, e tendo as considerações anteriores presentes, pedimos-lhes que escolhessem uma das duas atividades propostas, de acordo com o que tínhamos acordado. Pretendíamos que i) os alunos mobilizassem conhecimentos adquiridos nas subunidades 1 e 2; ii) consolidassem aprendizagens; iii) desenvolvessem a autonomia e iv) aprendessem em conjunto uns com os outros. Os alunos escolheram a pesquisa na *internet* sobre exercícios com a coordenação e a subordinação, para a professora disponibilizar a toda a turma na sua página *moodle* (anexo 37). Na pesquisa, para selecionar os exercícios os alunos tiveram que atender a i) serem cientificamente corretos, tendo em conta os quadros síntese da coordenação e da subordinação fornecidos nas subunidades 1 e 2; ii) serem autocorretivos, para possibilitar a autonomia dos alunos; iii) serem diversificados, de modo a enriquecerem/completarem as aprendizagens da sala de aula.

ix) *Teste formativo B, subunidade 2 - 30-45 minutos*: seguindo os mesmos procedimentos (matriz no quadro 23, anexo 38), a realização deste segundo teste formativo (anexo 39) assemelhou-se à do teste B da subunidade anterior e, dos seis alunos que o realizaram, apenas dois (duas alunas, mais especificamente) continuaram a não ter mestria, embora com classificação acima de 10 valores. Novamente as encaminhámos para as aulas de apoio, de modo a continuarem a trabalhar para obterem mestria, mas, mais uma vez, apesar de todos os nossos esforços, as alunas não compareceram, invocando exatamente a mesma razão que as outras colegas: não se

¹¹³ “oferecer aos estudantes oportunidades interessantes para alargar e expandir a sua aprendizagem. Elas recompensam os estudantes pelo seu sucesso na aprendizagem mas também os desafiam a ir mais longe. Tais atividades são frequentemente selecionadas pelos alunos, e podem envolver projetos especiais ou relatórios, jogos académicos ou uma variedade considerável de tarefas complexas de resolução de problemas.”

importavam de não ter mestria, uma vez que tinham tido mais de 10 valores no teste formativo, e nada as demoveu.

x) *Subunidade 3 – 90 minutos+45*: a última subunidade representou o culminar da espiral de saberes pretendidos dos alunos e englobou toda a matéria das duas unidades anteriores – conjunções/locuções coordenativas e subordinativas – juntamente com as frases coordenadas/subordinadas, ficando assim completo o estudo da coesão interfrásica por coordenação e subordinação. Os quadros síntese a utilizar eram os das subunidades anteriores, agora tratava-se de trabalhá-los em conjunto nos textos. Esta era, sem dúvida, a subunidade mais complexa de todas e, conscientes disso, os alunos mostraram uma atitude muito empenhada, solicitando muitos exercícios de treino e tempo para os resolverem. Assim, além da ficha que elaborámos para trabalho na sala de aula (anexo 40), foram também utilizados os exercícios do caderno de atividades do manual escolar e como trabalho de casa os exercícios interativos resultantes da pesquisa realizada nas atividades de enriquecimento anteriores. Pensamos que todos estes materiais permitiram aos alunos uma aprendizagem consistente e lhes deram segurança quanto aos seus saberes. O que é facto é que propuseram não realizar o teste formativo da subunidade e avançarem logo para o teste sumativo final da sequência, o que, ao início, nos pareceu inaceitável, pois ia contra a planificação da aplicação do *ML* que tínhamos feito, no entanto, os alunos insistiram em que lhes fosse dado um voto de confiança, revelando, sem dúvida, muita determinação nas suas intenções.

Resolvemos, então, arriscar, mas chamando a atenção que, se a maioria não obtivesse mestria, esse teste não contaria e faríamos o percurso como nas unidades anteriores, realizando o teste final só após a conclusão de todo o trabalhos, tendo os alunos concordado. Louvámos, contudo, a sua atitude e fizemo-los lembrar-se de que a mestria dependia maioritariamente deles, do seu empenho e força de vontade.

x) *Teste sumativo final – 60 - 90 minutos+entrega, correção e balanço de todo o processo (90+45 minutos)*: tendo a matriz no quadro 21 do anexo 41, o teste sumativo (anexo 42) foi concebido com a mesma tipologia de questões dos testes formativos anteriores e estrutura semelhante, mas englobando os conteúdos lecionados nas três subunidades. Os alunos foram devidamente esclarecidos, de modo a tranquilizá-los e criar as condições necessárias ao seu sucesso, que foi muito bom, pois Como é explicitado em *The Mastery Learning Manual* (n.d.), os testes sumativos “*are usually very similar to formative tests items. In fact, many teachers develop items for the*

summative tests as they're developing the formative tests for each unit. [or] re-use items from the formative tests."¹¹⁴ (p. 53). Por conseguinte, dos dezasseis alunos que o realizaram, apenas dois não conseguiram mestria. Os alunos tinham razão em pedir-nos para confiarmos neles, portanto, entregámos os testes e fizemos a respetiva correção, elogiámos-os bastante e demos por encerrada a aplicação do *ML*. Seguiram-se o balanço de todo o processo e as entrevistas.

6.3 A instrução na turma de controlo

A mesma unidade foi lecionada na turma de controlo mas com recurso a aulas tradicionais e os alunos da turma em questão mostraram-se cooperantes. Assim, começámos por aplicar o mesmo teste diagnóstico que na turma experimental (30 a 45 minutos), para sabermos qual a situação de partida dos alunos e podermos estabelecer a comparação com os da turma experimental (os resultados foram muito semelhantes). Seguidamente, começámos a trabalhar os conteúdos da sequência em conjunto, sem a divisão em pequenas unidades, utilizando para o efeito uma ficha de trabalho (anexo 43) com exercícios muito semelhantes aos usados na turma experimental (duas aulas de 90 minutos). A ficha foi resolvida pelos alunos individualmente, com recurso ao manual escolar e a uma gramática (levámos várias para a aula que foram rodando pelos alunos). Puderam igualmente consultar a gramática *on line* do *Dicionário Priberam*, no computador da sala de aula.

No fim da realização da ficha foi feita a sua correção em grande grupo e esclarecidas as dúvidas existentes (90 minutos), tendo posteriormente sido feito o teste sumativo final (90 minutos), igual ao da turma experimental. No entanto, os resultados foram substancialmente diferentes e a sua análise é feita no capítulo seguinte.

¹¹⁴ "testa a aprendizagem adquirida em três, quatro ou mais unidades. (...) Os itens dos testes sumativos são normalmente muito semelhantes aos dos testes formativos. Na verdade, muitos professores desenvolvem os itens para os testes sumativos enquanto estão a fazê-lo para os testes formativos para cada unidade. (...) Alguns professores até voltam a usar itens dos testes formativos nos sumativos."

(página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO IV

Análise e interpretação dos dados

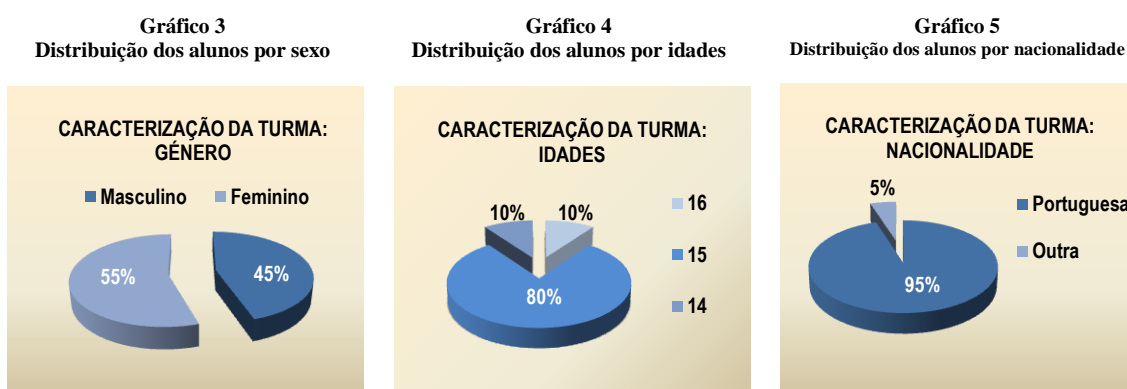
Este quarto capítulo da presente dissertação apresenta a análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo da investigação realizada. Por conseguinte, tendo em vista o estabelecimento do perfil da turma alvo, num primeiro item abordaremos as informações recolhidas através do inquérito sócio escolar em uso na escola e fornecidas pela diretora de turma e, num segundo item, analisaremos as informações obtidas através do inquérito por questionário que elaborámos e aplicámos; um terceiro ponto de análise focaliza-se nos resultados obtidos com os instrumentos de avaliação utilizados durante a aplicação do *Mastery Learning* e num quarto item debruçar-nos-emos sobre as entrevistas realizadas. Finalmente, procederemos a uma análise das notas de campo que complete a interpretação já efetuada no documento em que estão registadas. Teremos, então, dados quantitativos (recolhidos com o questionário por inquérito e com documentos – testes dos alunos) e qualitativos (questionário por entrevista e notas de campo). Assim, todas as informações se complementam para que a análise e a interpretação providenciem um cenário suficientemente esclarecedor e válido dos resultados obtidos. Além disso, de acordo com Bogdan e Biklen (2006, p. 298), este tratamento de dados cumulativamente quantitativo e qualitativo é permitido pela metodologia de Investigação Ação que seguimos e implica a necessária atitude de trabalho mais sistemática e consistente, solicitada pelas questões de investigação colocadas.

1. Análise e interpretação dos dados do inquérito sócio escolar

Tal como foi referido na página 60, a consulta do levantamento efetuado pela diretora de turma a partir dos dados recolhidos através do inquérito sócio escolar em uso na escola, juntamente com a consulta dos registos biográficos dos alunos, permitiu termos um quadro inicial do perfil da turma alvo do estudo, completado e aprofundado com o questionário por inquérito, que concebemos e aplicámos.

Assim, um primeiro grupo de indicadores como o sexo, a idade e a nacionalidade permitiu aferir um conjunto de informações bastante homogéneas. A distribuição dos alunos por género estava satisfatoriamente equilibrada (55% de rapazes e 45% de raparigas) o que, à partida, permitia nivelar quase igualmente posições, atitudes ou opções, em vez de haver só típicas “atitudes de rapazes” ou “de raparigas”, quando as turmas não estão equitativamente constituídas relativamente ao género (o que, eventualmente, poderá perturbar o ambiente de aprendizagem). Verificámos

também que 80% dos alunos (16) tinham 15 anos (havendo ainda 2 com 14 e 2 com 16), situação perfeitamente aceitável para o ano de escolaridade em questão (os dois alunos com 16 anos eram os que estavam a fazer o 10º ano pela segunda vez). Acrescente-se ainda que 100% dos alunos (20) da turma frequentaram o mesmo sistema de ensino até ao 10º ano, o que implica uniformidade das condições institucionais em que a sua escolaridade obrigatória decorreu (até o único aluno com nacionalidade estrangeira fez toda a sua escolaridade em Portugal). Os gráficos seguintes ilustram os dados referidos e estabelecem um quadro claro da turma, relativamente aos indicadores em questão.



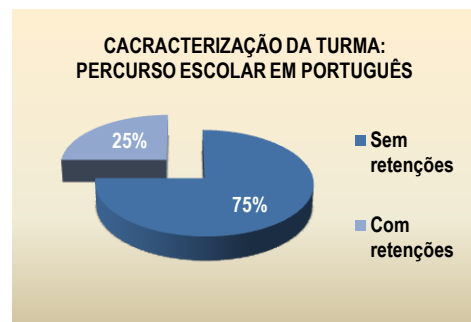
O documento sócio escolar da diretora de turma forneceu igualmente a informação que 100% dos alunos (todos os 20) manifestavam intenção de seguir estudos de nível superior, o que explica a opção curricular escolhida (curso científico-humanístico). No entanto, apenas 50% dos alunos (10) indicaram a profissão desejada (gráfico 6), o que remete para alguma indefinição profissional, característica da faixa etária e nível de estudo em que os alunos se situam. De salientar ainda que coincidentes foram o documento da caracterização sócio escolar e o questionário realizado pela investigadora relativamente ao número de alunos que mencionou terem dificuldades na disciplina de Português, ou que apontou ter tido até ao momento na disciplina um percurso escolar com retenções (5 = 25%), portanto a maioria (15 alunos = 75%) teve um percurso perfeitamente regular, o que é ilustrado no gráfico 7 (este e o gráfico anterior estão apresentados na página seguinte).

Assim, e em conclusão, poderemos referir que a turma alvo do estudo apresenta um conjunto de características gerais perfeitamente normais para a sua faixa etária, nível de ensino e ano de escolaridade. Analisaremos a seguir os dados recolhidos através do inquérito por questionário que concebemos.

Gráfico 6
Distribuição dos alunos pela profissão pretendida



Gráfico 7
Distribuição dos alunos pelo percurso escolar em Português



2. Análise e interpretação dos resultados do inquérito por questionário

Como foi referido na página 65, a utilização deste instrumento numa fase inicial do estudo teve como objetivo recolher informações sobre opiniões, preferências e comportamentos da turma alvo na disciplina de Português do Ensino Secundário, 10º ano, de modo a efetuar uma caracterização correta e mais completa dos 20 alunos envolvidos no estudo e perspetivar o trabalho futuro. Orientado para a questão de investigação e os objetivos que constam da tabela presente no anexo 3, o inquérito por questionário aplicado teve como linha condutora da análise dos dados recolhidos a sua estrutura, nomeadamente as suas dimensões e as suas categorias, tendo os resultados sido tratados em *Excel* e expressos através de escalas e estatística descritiva.

Saliente-se que, por vezes, os alunos assinalaram diferentes opções nas respostas às várias perguntas com o mesmo valor (quando lhes era solicitado um) e outras vezes não atribuíram todas as preferências às várias opções. Por uma questão de clareza na leitura dos gráficos, optámos ainda por apresentar apenas as opções selecionadas.

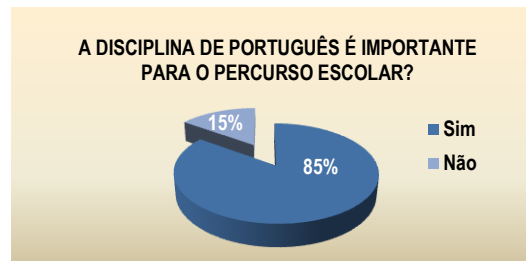
2.1 Dimensão 1: relevância da disciplina de Português no plano de estudos do Ensino Secundário

As questões desta dimensão tinham como objetivo recolher informações sobre a relevância da disciplina para os alunos, pois esta pode influir na sua motivação.

Ora, como é visível no gráfico da página seguinte, a grande maioria dos alunos (17) considera que Português é importante para o seu percurso escolar, havendo apenas 3 de opinião contrária, portanto concluímos que havia uma representação bastante positiva da disciplina, o que podia indiciar a existência de uma atitude proativa dos alunos em relação ao trabalho a desenvolver no processo de ensino aprendizagem e, consequentemente, na investigação que iria ser levada a cabo. Quisemos saber as razões da opinião dos alunos, positiva e negativa, por conseguinte, as questões 2 e 3 do

questionário destinavam-se a aferi-las, numa escala de preferências de 1 a 4, e os respetivos gráficos encontram-se no anexo 44.

Gráfico 8
Relevância da disciplina de Português



Relativamente aos motivos avançados pelos alunos para considerarem a disciplina importante, pudemos verificar que a 1ª opção, “Razão fundamental” (gráfico 9, anexo 44), se focalizou nitidamente num dos seus aspetos mais específicos, nomeadamente, a melhoria das competências essenciais - leitura, oralidade e escrita (12 alunos – 70,6%) - aparecendo apenas mais duas opções além desta, com um valor pouco significativo e as restantes sem representatividade: 3 alunos (17,6%) consideraram que a disciplina era relevante para conhecer melhor a nossa língua e a nossa cultura e 2 (11,8%) apontaram o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico como causa da importância da disciplina. cremos que estas opções nos permitem concluir que há uma consciência notória dos alunos sobre o facto de a disciplina de Português ser, por um lado e predominantemente, o espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa e, por outro, poder ser um veículo de transmissão cultural, contribuindo favoravelmente para o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico, aspeto transversal ao currículo.

As razões apontadas em segundo lugar para a importância da disciplina (opção 2, correspondente à 2ª preferência) alargam mais o leque de opções assinaladas (o dobro das indicadas na razão fundamental), logo, não se verifica a concentração das escolhas numa única hipótese maioritariamente, mas a sua distribuição mais equitativa (gráfico 10, anexo 44). Assim, 5 alunos (29,4 %) consideraram que “ser mais culto” é um dos motivos da importância da disciplina, embora não seja o fundamental, seguidos logo por 4 (23,5%), que escolheram antes “ler, falar e escrever melhor”, 3 (17,6%) apontaram como segunda opção “desenvolver o raciocínio e o espírito crítico” e 2 (11,8%) optaram por “Conhecer melhor a nossa língua e a nossa cultura”. Se considerarmos os 2 alunos

(11,8%) de “Adquirir métodos de estudo” e os 5,9% (1 aluno) de “conhecer/aplicar variadas técnicas de pesquisa/registo da informação, verificamos que nesta segunda preferência as escolhas dos alunos continuam a privilegiar (64,7%) aspetos específicos da disciplina ou com ela relacionados (ler, falar e escrever melhor, conhecer melhor a nossa língua e a nossa cultura ou ser mais culto), não ocupando os transversais (os restantes) mais de 35,3%, o que reafirma as conclusões do parágrafo anterior.

Na terceira preferência (gráfico 11, anexo 44), os aspetos específicos da disciplina ou relacionados mais diretamente com ela (ler, falar e escrever melhor, conhecer melhor a nossa língua e a nossa cultura e ser mais culto) já não têm o domínio da escolha, mas o intervalo entre estes e os outros não está muito distante: são, na totalidade dessas razões, 7 os alunos que as escolhem (41,2%), o que é compreensível, pois essas foram as principais razões escolhidas para a relevância da disciplina e indicadas anteriormente. Consequentemente, são as restantes opções, as mais transversais, que ocupam maior espaço nesta terceira escolha dos alunos.

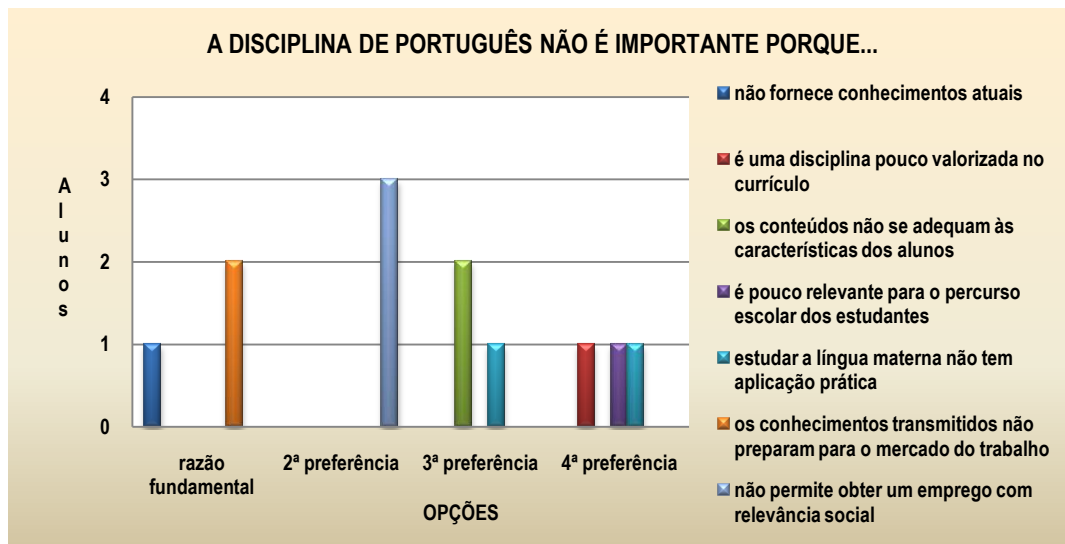
Finalmente, na quarta e última preferência (visível no gráfico 12, anexo 44), os aspetos específicos diminuem ainda mais (apenas 1 aluno - 5,9% - escolhe uma opção desse tipo – “Conhecer melhor a nossa língua e a nossa cultura”), notando-se que “ler, falar e escrever melhor” desaparece mesmo, logo, são os transversais e os afetivos que têm uma presença mais visível e com o mesmo valor: 4 alunos (23,5%) para “conhecer/aplicar variadas técnicas de pesquisa/registo de informação”, os mesmos para “adquirir métodos de estudo” e para uma razão do domínio afetivo, nomeadamente as relações interpessoais (“melhorar a relação com os outros”).

Assim, pensamos ser legítimo concluir que os alunos mostraram nitidamente as razões pelas quais a disciplina é importante para o seu percurso escolar, ou seja, valorizam-na e estão motivados para trabalhar, sobretudo no que ela pode realizar pela sua aprendizagem da língua materna e pelas suas competências comunicativas e culturais. Os aspetos mais transversais à disciplina (embora contemplados no currículo e assinalados pelos alunos) são, assim, remetidos para uma posição menos relevante, não constituindo prioridades fundamentais nos seus interesses e expectativas em relação à disciplina de Português.

Debruçando-nos agora sobre as razões pelas quais 3 dos 20 alunos (15%) não considerou a disciplina relevante para o seu percurso escolar, o gráfico 13, apresentado

a seguir, complementado pelos gráficos 14 a 17, do anexo 44, permitiu constatar que, globalmente, a sua opinião se focalizou em razões utilitárias, imediatas e pragmáticas.

Gráfico 13
Pouca relevância da disciplina de Português



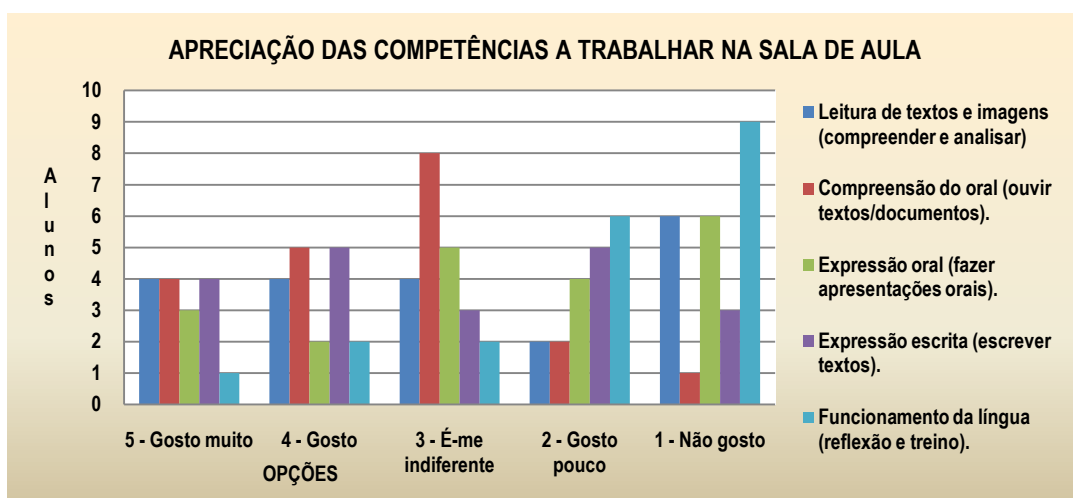
Assim sendo, 2 dos 3 alunos (66,7%) acharam que o motivo principal do seu desinteresse é o facto de os conteúdos transmitidos não prepararem para o mercado de trabalho e apenas 1 (33,3%) considerou que os conhecimentos veiculados estão desatualizados, logo, não é aqui que reside a maior parte da opinião negativa dos alunos em relação à disciplina (gráfico 14 do anexo 44). A segunda e a terceira preferências comprovam igualmente o que afirmámos, pois todos os alunos (100%) escolheram “não permite obter um emprego com relevância social” como segunda opção (gráfico 15 do anexo 44) e na terceira 1 aluno (33,3%) considerou que “estudar a língua materna não tem aplicação prática”. Por sua vez, a escolha dos outros 2 alunos (66,7%) nesta terceira preferência (“os conteúdos da disciplina não se adequam às características dos alunos”) revela estar a mesma desfasada dos seus gostos e interesses, embora apareça só em terceiro lugar nas suas opções (gráfico 16 do anexo 44). Ainda que a quarta opção apresentasse um cenário diferente dos anteriores, pois cada um dos três alunos escolheu um motivo diferente para a última razão da pouca importância da disciplina, a dimensão pragmática que a origina continuou presente na escolha de 2 alunos: 1 (33,3%) apontou que é pouco relevante para o percurso escolar e outro (33,3%) seleccionou que estudar português não tem aplicação prática (gráfico 17 do anexo 44).

2.2 Dimensão 2: Aprendizagens na disciplina de Português

Nesta segunda dimensão procurámos saber as preferências dos alunos relativamente às competências da disciplina e atividades a desenvolver em sala de aula, de modo a não só obter pistas de trabalho futuro no âmbito da aplicação do *ML*, mas também ir ao encontro dos alunos para os motivar ou mantê-los motivados.

Na quarta questão do questionário, primeira desta dimensão, os alunos tinham que classificar numa escala de 1 a 5 as competências que preferiam trabalhar na aula de Português e o gráfico seguinte mostra a distribuição geral dos resultados.

Gráfico 18
Preferências dos alunos pelas competências da disciplina de Português



Antes de passar à análise mais pormenorizada dos resultados, convém referir que nem sempre a escala referida anteriormente foi usada na sua totalidade, pois várias vezes os alunos usaram o mesmo valor para avaliar as diferentes competências. Ora, passando então à interpretação dos resultados presentes no gráfico anterior, e cruzando-os com os dos gráficos 19 a 23 (anexo 44), nas competências que mais gostam de trabalhar na aula (preferência nº 5, gráfico 19), verificamos que 4 alunos (20%) apontaram equitativamente a Leitura, a Compreensão do Oral e a Expressão Escrita, sendo as duas competências restantes preteridas - a Expressão Oral selecionada por 3 alunos (15%) e o Funcionamento da Língua escolhido apenas por 1 aluno (5%).

A opção seguinte (assinalada com o número 4) implicava igualmente (tal como a anterior) uma avaliação positiva correspondente a “gosto” (embora com menos intensidade), no entanto, mais uma vez nem todos os alunos (2 desta vez) escolheram esta 4ª opção, havendo, por conseguinte, classificação igual de várias competências nas

preferências dos alunos (gráfico 20, anexo 44). Desta vez, quer a Compreensão do Oral, quer a Expressão Escrita aumentaram o número de escolhas, embora apresentando o mesmo valor (5 alunos - 25%), seguidas pela Leitura, que mantém o mesmo valor já presente no parágrafo anterior (4 alunos - 20%). O Funcionamento da língua volta a aparecer com uma representação negativa, pois foi apenas escolhido duas vezes nesta 4ª preferência, o mesmo acontecendo à Expressão Oral, que recolhe igualmente poucas preferências dos alunos (ambas com apenas 10 % - 2 alunos).

A opção número 3 (“É-me indiferente”) traz-nos vários dados novos (gráfico 21, anexo 44). Por um lado, temos a presença muito significativa da Compreensão do Oral, com 8 alunos (40%) a escolherem-na, o que mostra que esta é uma competência pela qual os alunos não têm particular preferência. Por outro lado, as restantes competências apresentam todas um valor diferente nos gostos dos alunos, ao contrário das opções anteriores: 5 escolhas (25%) para a Expressão Oral, 4 (20%) para a Leitura, 3 (15%) para a Expressão Escrita e 2 (10%) para o Funcionamento da Língua, o que prova, mais claramente em relação a esta competência, que a maioria dos alunos não tem uma posição indiferente, manifestando-a concretamente nas restantes opções.

Com a opção 2, vemos que a opinião negativa sobre o Funcionamento da Língua nas preferências dos alunos volta a aumentar (6 escolhas – 30%), o que é significativo da sua fraca adesão ao trabalho que envolva reflexão sobre os conteúdos gramaticais e seu respetivo treino (gráfico 22). Esta situação é seguida de perto pela da competência da Expressão Escrita (5 escolhas – 25%), o que já acontecera na opção anterior e nos leva a pensar que ambas as competências se inter-relacionarão nas preferências negativas dos alunos, pela estreita relação entre ambas: para saber e gostar de escrever assume particular relevo a competência do Funcionamento da Língua, tal como saber gramática torna, em princípio, os alunos mais competentes para escrever e gostar de fazê-lo. A Leitura e a Compreensão do Oral repetem valores iguais nas preferências dos alunos e são pouco significativos (ambas com 2 escolhas – 10%), tendo a Expressão Oral um valor um pouco mais negativo, pois são 4 (20%) os alunos que referem “gostar pouco” de trabalhar esta competência.

A última opção (nº 1) pedia aos alunos que manifestassem a sua posição relativamente à competência que não gostavam de trabalhar na aula e os resultados no âmbito do Funcionamento da Língua foram os mais elevados e inequívocos (gráfico 23, anexo 44): 9 alunos (45%) expressaram-se negativamente sobre a reflexão e o treino de

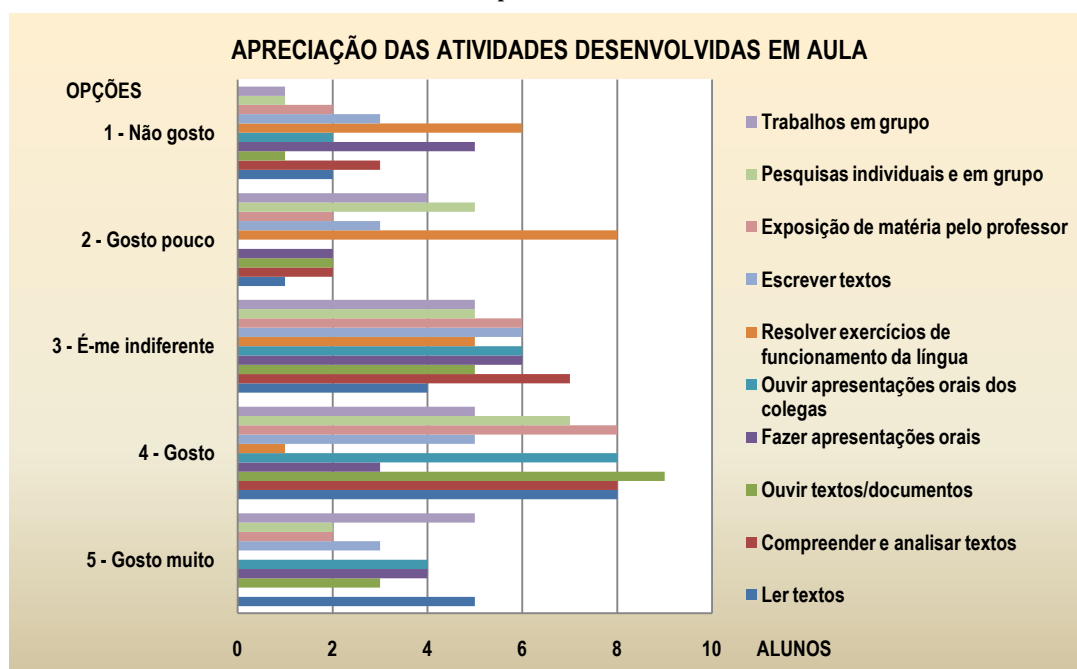
conteúdos gramaticais na sala de aula. Pensamos que este facto influiu na valorização de outras competências, que anteriormente já tinham obtido também preferências mais baixas entre os alunos, nomeadamente a da Compreensão do Oral (apenas 1 aluno - 5%), que agora surge menos nas escolhas negativas dos alunos, e a Expressão Escrita, que diminuiu a valorização negativa em relação à opção anterior (3 alunos – 15%). Consideramos, então, que estes valores se deverão ao facto de os alunos terem assumido com mais veemência a sua recusa do Funcionamento da Língua. Finalmente, nesta preferência nº 1, a Leitura emparceirou com a Expressão Oral (6 escolhas – 30%), tendo obtido os seus valores negativos mais elevados.

Assim, pensamos ser legítimo assumir que os resultados obtidos permitiram aferir que a competência alvo do nosso estudo (o Funcionamento da Língua) é, de facto, uma das que menos agrada aos alunos, pois teve uma presença pouco significativa nas suas preferências mais elevadas (nºs 4 e 5) e bastante acentuada nas negativas (nºs 1 e 2), o que, sem dúvida, abriu caminho ao trabalho que pretendíamos desenvolver.

Com a questão nº 5 quisemos completar as informações recolhidas na anterior, assim, procurámos saber os gostos e as preferências dos alunos relativamente às atividades relacionadas com as várias competências desenvolvidas na sala de aula, utilizando novamente uma escala de 1 a 5 para as suas escolhas. São os dados recolhidos que apresentamos em seguida e o gráfico seguinte dá-nos o cenário global das respostas dos alunos.

Gráfico 24

Preferências dos alunos pelas atividades desenvolvidas na sala de aula



Analisando mais pormenorizadamente estas informações (gráficos 25 a 29, anexo 44) verificámos que, em relação às atividades que os alunos gostam muito de desenvolver em sala de aula (opção nº 5, gráfico 25), há quatro que estão muito próximas umas das outras. Referimo-nos à realização de trabalhos em grupo e à leitura de textos, escolhidas por 5 alunos (o que representa 25% das suas preferências) e às atividades relacionadas com a oralidade (ouvir e fazer apresentações orais), que foram escolhidas por 4 alunos (20%). Curiosamente, constatámos que, apesar do gosto manifestado pela leitura de textos, a sua compreensão/análise não é a atividade preferida dos alunos (0% de escolhas), o que pode indiciar que os alunos colocarão em primeiro lugar a atividade de ler em si mesma, por prazer.

As atividades ainda ligadas à oralidade (ouvir textos/documentos), assim como à escrita de textos, foram escolhidas por 3 alunos (correspondente a 15% das preferências para cada uma), não são, portanto, as que correspondem às opções fundamentais dos alunos, e as últimas escolhas recaíram sobre as pesquisas individuais/em grupo e a audição de matéria exposta pelo professor (2 alunos cada – 10%). Saliente-se que a resolução de exercícios sobre o Funcionamento da Língua registou 0% de escolhas, ou seja, nenhum aluno mostrou uma preferência particular por esta atividade.

A opção nº 4 (gráfico 26, anexo 44) mostrou um cenário diferente do da questão anterior. Assim, “Ouvir textos/documentos” foi a atividade de que os alunos mais referiram gostar (9 alunos – 45%), logo seguida de “Ouvir apresentações orais dos colegas”, de “Ler textos” e de “Compreender e analisar textos” (8 alunos para cada – 40% das preferências), representando estas, assim, atividades agradáveis para os alunos, embora não sejam as suas preferidas. Destaquem-se também os 8 alunos (40%) que escolheram “Exposição de matéria pelo professor” como uma atividade de que gostam, o que, cruzando-se com os 2 alunos da opção anterior, perfaz um total de 50% dos alunos (10) e a coloca nas suas preferências mais elevadas, facto que não deixou de nos surpreender, uma vez que implica uma atitude passiva do aluno em sala de aula, a qual, supostamente, não seria do seu agrado.

Muito próxima do valor da atividade anterior surge uma outra, “Pesquisas individuais e em grupo” (35%), que recolhe uma parcela razoável das preferências, logo seguida de “Trabalhos em grupo” e “Escrever textos”, que obtiveram 25% das preferências (5 alunos). Nos níveis inferiores situam-se as atividades que menos escolhas tiveram: “Fazer apresentações orais” não é uma atividade de que muitos alunos

gostem (3 – 15%) e de “Resolver exercícios de funcionamento da língua”, apenas 1 aluno (5%) referiu gostar, o que é sintomático da fraca adesão dos alunos.

Com a opção nº 3 (“É-me indiferente”, gráfico 27 no anexo referido), verificámos um conjunto de dados relativamente homogéneos, pois as escolhas efetuadas pelos alunos registaram-se em percentagens não muito distantes umas das outras, ao contrário das verificadas nas questões anteriores. Assim, a maior percentagem (7 alunos - 35%) verificou-se em “Compreender e analisar textos”, seguida logo de perto por quatro atividades, todas com 30% das escolhas (6 alunos): as relacionadas com a oralidade (“Fazer e Ouvir apresentações orais”), “Escrever textos” e ouvir “Exposição de matéria pelo professor”. Não muito distantes (com 25% - 5 alunos) surgem os “Trabalhos em grupo”, as “Pesquisas individuais e em grupo”, “Ouvir textos/documentos” e “Resolver exercícios sobre o funcionamento da língua”, confirmando-se com a posição desta última a fraca preferência dos alunos pelo trabalho com a competência em questão, manifestada já nas opções anteriores. “Ler textos” revelou-se indiferente para 4 alunos (20%), o que revela um menor grau de indiferença.

O oposto sucedeu com “Resolver exercícios sobre o funcionamento da língua” na opção nº 2, pois registou a mais elevada percentagem de alunos (8 – 40%) que a assinalou como “gosto pouco”. Por conseguinte, o gráfico 28 (anexo 44) revela um cenário diferente do apresentado na opção anterior, com diferenças percentuais consideráveis nas preferências dos alunos pelas várias atividades. Se o Funcionamento da Língua obteve a posição mais elevada nesta escolha negativa dos alunos, “Ouvir apresentações orais dos colegas” recebeu a mais baixa, pois não foi escolhida por nenhum, o que prova o seu gosto por esta atividade. Também “Ler textos” registou poucas escolhas (apenas 1 aluno – 5%), verificando-se que foram igualmente pouco assinaladas com uma preferência negativa (2 alunos – 10%) as atividades “Compreender e analisar textos”, as relacionadas com a oralidade (“Ouvir textos/documentos” e “Fazer apresentações orais”) e “Exposição de matéria pelo professor”. Estes dados vão, assim, ao encontro dos que já foram apresentados, uma vez que a sua baixa percentagem nesta opção é contraposta por uma mais elevada nas opções 4 e 5. Assinalem-se ainda as atividades que registaram mais escolhas pelos alunos: 3 (15%) consideraram gostar pouco de “Escrever textos”, 4 (20%) colocaram também “Trabalhos em grupo” nesta opção e 5 (25%) gostam igualmente pouco de realizar “Pesquisas individuais e em grupo”.

A última opção (nº1) mostrou, na verdade, que as atividades do Funcionamento da Língua são realmente as de que os alunos não gostam (gráfico 29), pois registaram novamente a percentagem mais elevada de preferências negativas (8 alunos – 30%), embora com um valor mais baixo do que na opção anterior. “Fazer apresentações orais” mantém-se como uma atividade de que os alunos não gostam, pois foi selecionada por 5 alunos (25%), tendo a compreensão/análise e escrita de textos registado 15% das preferências (3 alunos para cada uma), uma percentagem menos acentuada. A “Exposição de matéria pelo professor” também teve poucas escolhas (apenas 2 alunos – 10%), o que confirma os dados recolhidos anteriormente, e as atividades menos selecionadas (apenas 1 aluno para cada – 5%) foram exatamente “Trabalhos em grupo”, “Ouvir textos/documentos” e “Pesquisas individuais e em grupo”, o que vai igualmente ao encontro das informações já fornecidas nas opções anteriores.

Perante tudo o que foi exposto sobre esta dimensão do questionário, e tendo em conta o que com ela pretendíamos saber, pensamos ser legítimo concluir que i) os alunos da turma alvo se revelam motivados para o trabalho em geral a desenvolver na disciplina; ii) trabalhar em grupo é uma atividade que consensualmente lhes agrada, o que, posteriormente, se revelou útil na aplicação do *Mastery Learning*, e iii) o Funcionamento da Língua é a competência na qual os alunos revelaram menos interesse em particular, o que confirmou a pertinência da nossa intervenção.

2.3 Dimensão 3: estratégias de ensino na disciplina de Português

Esta terceira dimensão procurava responder ao nosso desejo de saber o perfil dos alunos no que respeita ao desempenho na disciplina (ou seja, quais os seus resultados), as respetivas causas, as competências em que revelavam mais fragilidades e o modo como tentavam resolvê-las. Estas informações permitir-nos-iam estabelecer um quadro de intervenção e aplicação do *Mastery Learning* mais consistente e fundamentado.

A questão nº 6, com a qual se iniciava a recolha de dados na dimensão em questão, procurava saber qual o percurso escolar efetuado pelos alunos na disciplina de Português e cruza-se com as informações recolhidas no inquérito sócio escolar, apresentadas na página 111. Comparando os dados de ambas as fontes, verificamos que coincidem (15 alunos com um percurso sem retenções e 5 com um percurso inverso), portanto remete-se para a página mencionada e o gráfico 7, apresentada na página 112.

Com as questões nº 7 e 8 quisemos aprofundar os dados recolhidos, portanto a primeira revelou-nos as quatro razões apontadas pelos alunos para o seu desempenho menos satisfatório na disciplina, numa escala de relevância crescente de 1 a 4, orientadas para três áreas - relativas a si próprios como alunos, ao professor e aos conteúdos da disciplina.

Assim, considerando o gráfico 30 (anexo 44), vemos, de uma forma global, as razões que os alunos atribuem a si próprios como causas do seu insucesso na disciplina. Especificando, na opção 4 (a causa mais relevante, gráfico 31 no anexo referido), verificamos a existência de apenas 3 razões consideradas muito importantes no desempenho menos satisfatório de 3 alunos na disciplina (1 aluno, 20%, para cada uma), nomeadamente “Preparação insuficiente de anos anteriores”, “Dificuldade de atenção” e “Incumprimento das tarefas solicitadas”. Saliente-se ainda que 2 alunos não indicaram esta preferência 4, portanto não a consideraram relevante no seu insucesso.

Com a razão considerada “Importante” (opção nº 3, gráfico 32 no anexo 44), o leque de opções apresentou maior dispersão: “Ausência de hábitos de estudo” foi escolhida por 3 alunos (60%), assumindo-se como a principal razão importante para o seu insucesso. “Preparação insuficiente”, “Não frequentar as aulas de apoio” e “Dificuldade de atenção” recolheram a preferência de 2 alunos cada (40%), ao passo que “Desinteresse pela disciplina” e “Indisciplina na sala de aula”, foram escolhidas apenas por 1 aluno cada (20%), logo, não são muito relevantes para os alunos.

A opção nº 2 (“Pouco importante”, gráfico 33, anexo 44) volta a aproximar-se do cenário de escolhas da primeira, pois apresenta 4 causas, uma para cada um dos 4 alunos (20%) que assinalou esta opção (1 não o fez). As razões distribuem-se, então, por situações mais ligadas a atitudes voluntárias dos alunos (“Ausência de hábitos de estudo” e “Não frequentar as aulas de apoio”) e a outras ligadas a características suas (“Dificuldade de atenção”) ou a factos exteriores a si, mas que acabam por ter influência nos resultados (“Não ter ajuda nos estudos”).

Finalmente, a opção nº 1 (“Sem importância”, gráfico 34, anexo 44) situa a opinião dos alunos em três escolhas (cada uma representando 20%), correspondendo uma a uma situação exterior a si próprios e duas ligadas a atitudes voluntárias, respetivamente, “Indisciplina na sala de aula”, “Desinteresse pela disciplina” e “Não frequentar as aulas de apoio”.

Se tivermos agora em conta as razões que os alunos atribuem ao professor, cujo cenário global é apresentado no gráfico 35 do anexo 44, podemos constatar que a razão principal (opção nº 4 – “Muito importante”, gráfico 36 no mesmo anexo), apontada por 3 alunos (60%), diz respeito ao agir do professor e apenas 20% (1 aluno) considera que a falta de apoio do professor influenciou negativamente de forma determinante o seu desempenho. Consideramos ainda que o facto de as restantes opções não terem qualquer representatividade é sintomático da sua desvalorização por parte dos alunos.

Por sua vez, na opção nº 3 (“Importante”, visível no gráfico 37, anexo 44) a utilização de “Instrumentos de avaliação exigentes” arrecadou a maioria das opiniões, uma vez que 4 alunos (80%) a escolheram, portanto pensamos poder concluir que se apresenta como uma razão pertinente no desempenho insatisfatório na disciplina de Português. Também importante se apresenta “Incompreensão da linguagem do professor”, seleccionada por 3 alunos (60%), o que reforça o facto de a comunicação professor/aluno ser um aspeto com relevância no processo de desenvolvimento curricular. A “Falta de apoio do professor”, escolhida por 2 alunos (40%), merece igualmente destaque nas suas opções consideradas importantes, ao passo que o “Modo como o professor dá as aulas” apenas foi seleccionado por um aluno (20%), portanto, curiosamente, não é uma razão considerada importante.

Nas duas opções seguintes (nº 2 “Pouco importante” e nº 1 “Sem importância”), os resultados obtidos foram iguais em termos percentuais e não são muito acentuados. Na verdade, relativamente à opção nº 2 (gráfico 38, anexo 44), as escolhas dos alunos distribuíram-se equitativamente pela “Falta de apoio do professor”, pela “Incompreensão da linguagem do professor” e pelos “Instrumentos de avaliação exigentes” (1 aluno para cada hipótese – 20%), apresentando a opção nº 1 (gráfico 39, mesmo anexo) os mesmos resultados percentuais e havendo apenas a substituição de “Incompreensão da linguagem do professor” por “Modo como o professor dá as aulas”. Ora, cruzando os dados destas duas opções com os das anteriores, que apresentam uma maior concentração de intenções dos alunos, parece-nos que eles poderão remeter para a valorização das razões apresentadas nas opções 3 e 4 como causas relevantes do desempenho menos satisfatório dos alunos na disciplina, atribuídas ao professor.

Na última parte desta questão 7, os alunos tinham que valorizar as hipóteses relativas ao programa da disciplina na responsabilidade pelo seu desempenho menos satisfatório (gráfico 40, anexo 44) e a razão a que os alunos atribuem mais relevância

(opção 4, gráfico 41, anexo referido), escolhida por 3 alunos (60%) é o facto de considerarem os conteúdos da disciplina pouco interessantes, o que nos poderá conduzir à conclusão que os alunos em causa (apesar de poucos) não estarão muito motivados para a disciplina, não constituindo esta um motivo de interesse no currículo escolar. Por oposição, apenas 1 aluno (20%) considerou muito importante a “Dificuldade dos conteúdos” e as restantes hipóteses nem sequer obtiveram qualquer valor, o que é significativo da opinião dos alunos.

Passando agora à opção nº 3 (“Importante”, presente no gráfico 42, anexo 44), verificamos uma homogeneidade de respostas assinaladas (situação oposta à verificada na opção anterior), pois todas as hipóteses obtiveram o mesmo valor percentual (40%), correspondente a 2 alunos cada uma, ou seja, todas são igualmente importantes para os alunos como causas do seu desempenho menos satisfatório.

A opção nº 2 (“Pouco importante”, gráfico 43, mesmo anexo) foi atribuída por 2 alunos a “Dificuldade dos conteúdos” e por outros 2 a “Extensão dos conteúdos” (40% para cada hipótese), havendo apenas 1 aluno (20%) a selecionar “Ausência de relação entre os conteúdos” e nenhum escolheu a opção “Conteúdos pouco interessantes”. Com as 3 escolhas dos alunos, pensamos poder concluir que estes têm uma clara noção do que é relevante para o seu desempenho menos satisfatório.

Finalmente, a opção 1 (“Sem importância”, gráfico 44, anexo 44) volta a registar a presença de apenas duas hipóteses, embora com valores diferentes. Assim, 2 alunos (40%) apontaram de novo a “Ausência de relação entre os conteúdos” como causa do seu insucesso, mas desta vez não relevante, 1 aluno (20%) considerou pouco importante a “Extensão dos conteúdos” e não temos a presença de qualquer outra hipótese nesta opção 1, o que julgamos ser compreensível tendo em conta os resultados obtidos nas opções anteriores, as quais concentram a maior parte das opiniões dos alunos.

A questão 8 colocava os alunos perante a necessidade de assinalarem as razões que consideravam responsáveis pelo sucesso na disciplina de Português, exatamente nas mesmas áreas indicadas pelos colegas na questão 7. O gráfico 45 (anexo 44) mostra-nos o cenário global relativo aos alunos.

Relativamente às razões que os alunos atribuem a si próprios, os gráficos revelam um quadro com uma variedade de escolhas considerável. Assim, no que respeita à opção nº 4 (gráfico 46, anexo referido) verificamos que aparecem assinaladas como muito importantes no resultado positivo da sua aprendizagem certas atitudes dos

alunos, nomeadamente a “Atenção/concentração nas aulas” (5 alunos – 33%), logo seguida de “Hábitos de estudo regulares” (4 alunos - 27%). A “Disciplina na sala de aula” e a “Boa preparação de anos anteriores” foram as escolhas de 2 alunos (13% para cada uma), enquanto o “Interesse pela disciplina” e o “Cumprimento das tarefas solicitadas” não têm um valor muito significativo, pois foram considerados importantes apenas por 1 aluno cada (7%). O facto de 2 hipóteses que não terem sido assinaladas pelos alunos (“Ter ajuda nos estudos” e “Frequentar as aulas de apoio”), mostra a sua irrelevância para os mesmos.

Sobre as razões que consideram importantes no seu sucesso (opção 3, gráfico 47, anexo 44), verificamos que os valores de cada hipótese estão mais próximos uns dos outros do que os da opção anterior. Assim, 5 alunos (33%) consideraram que o “Cumprimento das tarefas solicitadas” é maioritariamente uma causa importante dos seus bons resultados na disciplina, logo seguidos dos 4 alunos (27%) para quem a disciplina de Português é interessante. As hipóteses seguintes (“Disciplina na sala de aula”, “Boa preparação de anos anteriores” e “Atenção/concentração nas aulas”) registaram todas o mesmo valor percentual (20%), pois foram escolhidas pelo mesmo número de alunos (3), enquanto apenas 1 (7%) considerou que “Frequentar as aulas de apoio” era importante para o seu sucesso em Português. Saliente-se que, mais uma vez, houve duas hipóteses que não integraram o leque de escolhas dos alunos (“Hábitos de estudo regulares” e “Ter ajuda nos estudos”), revelando que não lhes atribuem importância.

Pouco importantes (opção 2, gráfico 48 do anexo 44) se revelam sete das oito hipóteses apresentadas aos alunos, embora com valores percentuais diferentes. Assim, a “Boa preparação de anos anteriores” com 4 alunos (27%) e “Atenção/concentração nas aulas” com 3 (20%) foram as razões às quais os alunos atribuíram menos importância no seu sucesso na disciplina. Os resultados apresentados pelas três razões seguintes (“Hábitos de estudo regulares”, “Interesse pela disciplina” e “Ter ajuda nos estudos”) pautaram-se pela semelhança, uma vez que cada uma foi escolhida por 2 alunos (13%), sendo, assim, pouco valorizadas no seu bom desempenho, ao passo que a “Disciplina na sala de aula” e o “Cumprimento das tarefas solicitadas” constituíram a escolha de apenas 1 aluno (7%) cada uma, o que, conseqüentemente, lhes atribui pouca relevância.

Na opção 1 (“Sem importância”, gráfico 49, anexo 44), podemos constatar que os resultados não registam discrepâncias assinaláveis, pois não há grande diversidade

nos seus valores percentuais. “Disciplina na sala de aula” e “Ter ajuda nos estudos” são as razões que os alunos consideram maioritariamente não terem qualquer importância nos resultados positivos na disciplina (3 alunos para cada uma das hipóteses – 20%). Por sua vez, o “Cumprimento das tarefas solicitadas”, a “Boa preparação de anos anteriores”, o “Interesse pela disciplina” e “Frequentar as aulas de apoio” obtiveram cada uma 7% das preferências dos alunos, o que as coloca como as menos escolhidas (1 aluno cada hipótese), logo, com menor relevância.

As opções dos alunos relativamente à responsabilidade atribuída ao professor no seu bom desempenho (cenário global no gráfico 50, anexo 44) passam, na opção 4 (“Muito importante”, gráfico 51, mesmo anexo), por um cenário em que a “Competência do professor” se assume como a razão principal (8 alunos – 53%), sendo seguida pela “Compreensão da linguagem do professor” (6 alunos – 40%). O “Modo como o professor dá as aulas” e o “Apoio do professor” constituem as razões que menos alunos consideram muito importantes nos seus bons resultados (4 e 3 alunos, respetivamente, com 27% e 20%).

Os resultados obtidos na opção 3 (“Importante”, gráfico 52, anexo 44) mostram-nos que a “Compreensão da linguagem do professor” prevalece sobre as restantes (6 alunos – 40%), o que, à semelhança do já anteriormente afirmado anteriormente, remete para a relevância da comunicação professor/aluno em todo o processo de ensino aprendizagem. Também importante é o resultado da hipótese “Apoio do professor”, uma vez que foi escolhida por 5 alunos (33%), logo seguida dos 4 alunos (27%) que escolheram o “Modo como o professor dá as aulas” como razão que consideram importante para o seu bom desempenho. Finalmente, apenas 2 alunos (13%) selecionaram a hipótese “Competência do professor”, o que, juntamente com as restantes escolhas nesta opção 3, nos remete para uma situação relativamente inversa à verificada na opção anterior.

A opção nº 2 (“Pouco importante”, gráfico 53, anexo 44) apresenta-nos a hipótese “Apoio do professor” com o mesmo valor que na opção anterior (5 alunos – 33%), no entanto com interpretação diferente, pois agora a percentagem referida significa que a hipótese em questão é desvalorizada na responsabilidade pelo bom desempenho dos alunos. O “Modo como o professor dá as aulas” e a “Competência do professor” são as segunda e terceira razões consideradas pouco importantes para os alunos, uma vez que surgem respetivamente com 27% (4 alunos) e 20% (3 alunos).

Saliente-se ainda o facto de a “Compreensão da linguagem do professor” não ter sido, desta vez, escolhida por nenhum aluno, o que é compreensível se tivermos em conta as opções 4 e 3, nas quais esta hipótese se destacava em relação às restantes.

Finalmente, a opção 1 (“Sem importância”, gráfico 54, anexo referido) coloca-nos perante as várias hipóteses emparelhadas duas a duas, ou seja, o “Modo como o professor dá as aulas” e a “Compreensão da linguagem do professor” com 20% cada uma (3 alunos) e a “Competência do professor” e o “Apoio do professor” com 13% (2 alunos cada), parecendo-nos justificáveis os valores apresentados, aos cruzarmos-os novamente com os obtidos nas opções mais elevadas.

O último grupo de itens desta questão 8 questionava os alunos sobre a responsabilidade do programa da disciplina no seu sucesso e o gráfico 55 do anexo 44 mostra-nos os resultados globais. Especificando, podemos verificar que, na opção nº 4 (“Muito importante”, gráfico 56, mesmo anexo), se destaca a hipótese “Conteúdos interessantes”, escolhida por 8 alunos (53%), o que julgamos ser revelador da motivação e do gosto dos alunos pela disciplina. As hipóteses selecionadas a seguir apresentam valores bastante diferentes do anterior (o que reforça a posição relevante da hipótese indicada), nomeadamente “Relação dos conteúdos entre si”, com 20% (3 alunos) e “Conteúdos acessíveis” com 13% (2 alunos). Assim, nesta opção, a “Extensão adequada dos conteúdos” ficou fora das escolhas dos alunos.

Com a opção 3 (“Importante”, gráfico 57, anexo 44), podemos constatar que “Conteúdos acessíveis” saltam para primeiro lugar nas razões apontadas pelos alunos pelo seu sucesso na disciplina, uma vez que foram escolhidos por 10 alunos (67%). A “Extensão adequada dos conteúdos” já aparece agora nesta opção e com um valor considerável (7 alunos - 47%). “Conteúdos interessantes” e “Relação dos conteúdos entre si”, com 27% (4 alunos) e 20% (3 alunos) respetivamente, aparecem como as duas últimas razões que os alunos reconhecem como importantes no seu desempenho na disciplina mas, pelo número de alunos que as escolheu, podemos considerar que não são as mais representativas da sua posição.

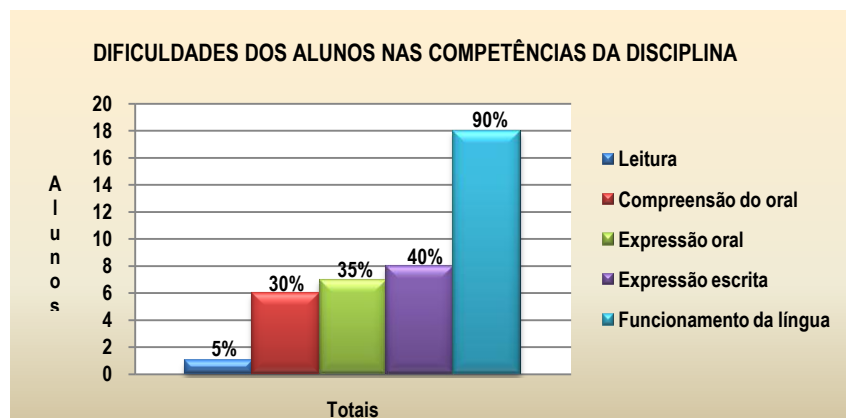
As opções nº 2 e 1 (“Pouco importante” e “Sem importância”) mostram-nos dois quadros algo diferentes do anterior. Assim, os valores percentuais das várias hipóteses na opção 2 (gráfico 58, anexo 44) são mais baixos do que nas anteriores, destacando-se a “Extensão adequada dos conteúdos” como a razão menos importante (6 alunos – 40 %) no que respeita a responsabilidade do programa da disciplina no seu

desempenho. A “Relação dos conteúdos entre si” surge a seguir, com 27% (4 alunos), os “Conteúdos acessíveis” recolhem 13% (2 alunos) das opiniões e os “Conteúdos interessantes” são, compreensivelmente, ao termos em conta as hipóteses 4 e 3, o aspeto que os alunos menos valorizam (apenas 1 aluno - 7%).

Finalmente, em primeiro lugar na opção 1 (“Sem importância”, gráfico 59, anexo referido) aparece-nos destacada com 5 alunos (33%) a hipótese “Relação dos conteúdos entre si”. As restantes situam-se abaixo deste valor: “Conteúdos interessantes” e “Extensão adequada dos conteúdos”, ambas com 2 alunos (13%) cada uma, e “Conteúdos acessíveis” (1 aluno=7%), o que nos permite perceber melhor as razões que os alunos consideram não influenciarem nada o seu desempenho.

Passando agora à questão 9, as respostas dos alunos revelam de forma extremamente nítida que o Funcionamento da Língua é a competência em que têm mais dificuldades, uma vez que foi escolhida por 18 alunos (90%). A Expressão Escrita é a segunda competência em que os alunos manifestam mais dificuldades, embora com uma diferença assinalável em relação à primeira, pois foi escolhida por 8 alunos (40%), o que julgamos compreensível por razões de inter-relação entre as duas competências, como já assinalámos anteriormente. A Expressão Oral apresenta dificuldades para 7 alunos (35%), logo seguida da Compreensão do Oral (6 alunos – 30%) e, finalmente, a Leitura, que apenas para 1 aluno (5%) representa uma dificuldade. Os resultados obtidos pelo Funcionamento da Língua confirmaram, assim, o que tínhamos percebido empiricamente no início do ano letivo. O gráfico apresentado a seguir é, então, elucidativo do que acabou de ser exposto.

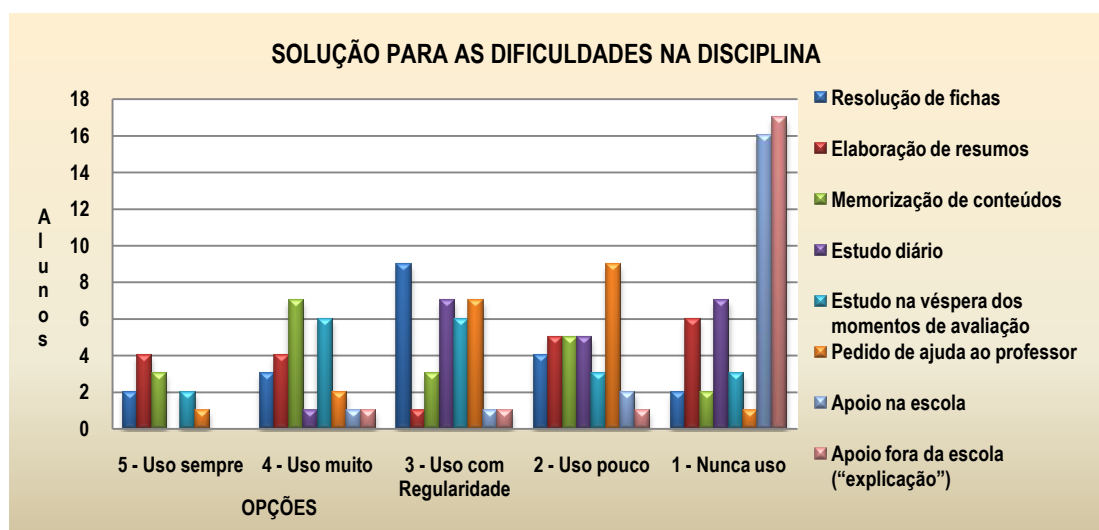
Gráfico 60
Competências em que os alunos revelam mais dificuldades



A última pergunta do questionário (número 10) visava saber de que forma os alunos tentavam resolver as suas dificuldades na disciplina, de modo a que pudéssemos perspetivar formas adequadas de agir, no âmbito da investigação que pretendíamos desenvolver. Foi-lhes, assim, pedido que avaliassem, numa escala de frequência de 1 a 5, as hipóteses apresentadas e o gráfico 61, apresentado a seguir, dá-nos o panorama geral dos resultados obtidos. Cruzando o gráfico em questão com os gráficos 62 a 66, presentes no anexo 44, foi possível chegarmos a conclusões pertinentes.

Gráfico 61

Formas como os alunos resolvem as suas dificuldades na disciplina de Português



Duas formas de trabalho são rejeitadas nitidamente pelos alunos, pois incluíram-nas na opção 1 “Nunca uso” (gráfico 62, anexo 44): apoio fora da escola (17 alunos) e apoio na escola (16), o que equivale respetivamente a 85 e 80% das preferências dos alunos e mostra nitidamente a sua posição relativamente à forma como resolvem os seus problemas.

Também presentes nesta opção, embora com uma representatividade menos acentuada, são o “Estudo diário” e a “Elaboração de resumos”, que 7 (35%) e 6 (30%) alunos, respetivamente, afirmam nunca utilizar. O estudo na véspera dos momentos de avaliação é apenas indicado por 3 alunos (15%) como forma nunca usada de tentarem resolver problemas, a memorização de conteúdos e a resolução de fichas apresentam, igualmente, uma percentagem muito baixa (2 alunos para cada – 10%) e apenas 1 aluno (5%) aponta a hipótese “Pedido de ajuda do professor” como a que nunca usa para resolver dificuldades.

A opção nº 2 (“Uso pouco” gráfico 63, anexo 44) mostra compreensivelmente uma situação com tendência a opor-se à anterior, na medida em que a hipótese “Pedido de ajuda ao professor” apresenta um valor nitidamente demarcado dos restantes, pois foi escolhido por 9 alunos (45%) e “Apoio na escola” assim como “Apoio fora da escola” (explicação) descem para valores mínimos nesta 2ª opção, respetivamente 2 alunos (10%) e 1 aluno (5%). As restantes opções apresentam valores globalmente mais altos do que os registados anteriormente: 5 alunos (25%) escolheram “Estudo diário”, “Memorização de conteúdos” e “Elaboração de resumos”. “Resolução de fichas” sobe para 20% (4 alunos) e “Estudo na véspera dos momentos de avaliação” mantém-se nos 15% (3 alunos).

Com a opção nº 3, “Uso com regularidade” (gráfico 64, anexo 44), percebemos melhor quais as formas a que os alunos mais recorrem para tentar resolver as dificuldades encontradas na disciplina. Assim, a “Resolução de fichas” surge agora com o valor mais alto (9 alunos – 45%), logo seguida de “Estudo diário” e “Pedido de ajuda ao professor” (ambos com 7 alunos – 35%), sendo estas as três formas que registam índices de frequência mais altos (as preferidas pelos alunos). O “Estudo na véspera dos momentos de avaliação” surge logo a seguir (6 alunos – 30%), a “Memorização de conteúdos” não é usada por muitos (apenas 3 – 15%) e ainda menos são os alunos (1 – 5%) que recorrem com regularidade a “Elaboração de resumos”, “Apoio na escola” e “Apoio fora da escola” (explicação), o que corrobora as conclusões da opção anterior.

Relativamente às formas preferenciais de resolução das dificuldades sentidas na disciplina (presentes nas opções 4 e 5), podemos constatar que em “Uso muito” (opção 4, gráfico 65, anexo 44) surge com valor mais alto uma opção até ao momento menos representada – “Memorização de conteúdos” (com 7 alunos – 35%) - e “Estudo na véspera dos momentos de avaliação” mantém-se nos 30% (6 alunos). Estas escolhas dos alunos poderão indicar uma atitude pouco sistemática e pouco contínua no trabalho para a disciplina, sem projeção e apenas no imediato. As escolhas seguintes vão neste sentido, pois “Elaboração de resumos” é assinalada por 4 alunos (20%) e a “Resolução de fichas” tem igualmente um valor baixo de recorrência preferencial (3 alunos – 15%). Ainda mais nitidamente pouco presente nas preferências dos alunos como recurso que usam com bastante frequência surge “Pedido de ajuda ao professor” (2 alunos – 10%) e apenas 1 aluno (5%) usa muito “Estudo diário”, “Apoio na escola” e “Apoio fora da escola” (explicação), o que vai ao encontro do constatado nas opções 1 e 3.

Na opção 5 (“Uso sempre”, gráfico 66, anexo 44), encontramos cada preferência assinalada pelos alunos com valores relativamente baixos. Assim, a “Elaboração de resumos” foi escolhida por 4 alunos (20%) e todas as restantes hipóteses apresentam percentagens de escolha mais baixas, designadamente “Memorização de conteúdos” 15%, (3 alunos), “Elaboração de fichas” e “Estudo na véspera de momentos de avaliação” 10% (2 alunos). Apenas 1 aluno (5%) usa sempre “Pedido de ajuda ao professor” e nenhum aluno recorre com frequência contínua a “Estudo diário”, “Apoio na escola” ou “Apoio fora da escola” (explicação). Pensamos que estes dados são compreensíveis tendo em conta os resultados das opções anteriores.

Perante tudo o que foi exposto, o cenário geral que acabámos de estabelecer com a análise do questionário forneceu-nos i) a contextualização de que necessitávamos relativamente a opiniões, preferências e comportamentos dos alunos no que respeita a disciplina de Português; ii) providenciou-nos pistas sustentáveis para escolhermos estratégias/atividades no âmbito do desenvolvimento curricular, na medida em que a atitude dos alunos perante o trabalho e o estudo na disciplina assenta, sobretudo, em estratégias imediatas, preterindo opções de trabalho mais contínuo e sistemático; iii) provou-nos que havia espaço de ação para intervirmos junto dos alunos na promoção do seu sucesso com qualidade, mediante a aplicação do modelo de ensino *Mastery Learning* na competência do Funcionamento da Língua, pois esta foi a competência que se revelou menos motivadora para os alunos e cujo trabalho era menos apelativo.

3. Análise e interpretação dos resultados dos testes realizados no âmbito da operacionalização do *Mastery Learning*

O modelo de ensino *Mastery Learning* obedece a uma sintaxe específica, que foi devidamente apresentada e especificada no ponto 4 do capítulo II deste documento, sendo a sua aplicação na turma alvo descrita no ponto 6.2 do capítulo III. Assim, o que agora pretendemos é analisar os resultados obtidos, os quais sustentam a pertinência do modelo em questão e, afinal, de toda a investigação desenvolvida.

3.1 Resultados do teste diagnóstico na turma alvo

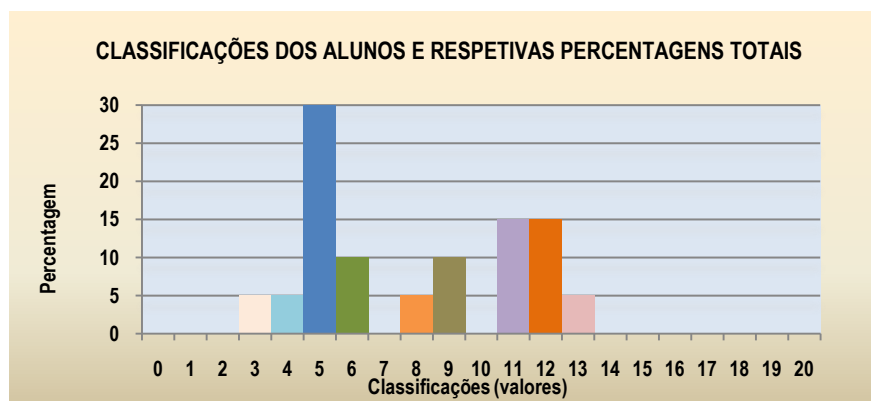
No seu *design*, o *ML* apresenta como ponto de partida a avaliação diagnóstica. Ora, tendo esta indicação como base de trabalho, concebemos e aplicámos um teste diagnóstico relativamente aos conteúdos gramaticais que tencionávamos trabalhar com os alunos de acordo com o modelo de ensino referido, para obtermos o quadro dos pré-

requisitos necessários ao que pretendíamos. Os níveis de desempenho dos alunos foram registados na grelha Excel do GAVE, presente na sua página¹¹⁵, sendo também o seu tratamento estatístico efetuado pelas funcionalidades inerentes à grelha em questão.

Tendo em consideração a matriz objetivos-conteúdos-itens-pontuação do teste e cruzando-a com o tratamento estatístico das respostas aos itens efetuado pela grelha utilizada (figuras 25 e 26, anexo 45), é visível que os objetivos comportamentais propostos não foram atingidos, tendo a cotação média dos itens, na sua globalidade, sido pouco relevante e a percentagem de cotações nulas significativa (itens 1.3, 3.2, da Parte 1 e itens 1., 2. e 3. da Parte 2 com, respetivamente, 85%, 90%, 45%, 45% e 50%).

Recorrendo, então, ao gráfico dos resultados (67) gerado no interior da grelha GAVE utilizada (formatação nossa), verificamos que a média da turma foi nitidamente negativa (7,7 valores), com um desvio padrão significativo de 3,3 valores.

Gráfico 67
Resultados da diagnose dos alunos da turma experimental



A maioria das classificações dos alunos (65% - 13 alunos) situou-se em níveis muito negativos (entre os 3 e os 9 valores), com a seguinte distribuição: 3 valores 1 aluno (5%); 4 valores 1 aluno (5%); 5 valores 6 alunos (30%); 6 valores 2 alunos (10%); 8 valores 1 aluno (5%) e 9 valores 2 alunos (10%). Os 35% (7 alunos) de classificações acima de 10 valores não ultrapassaram os 13 valores: 11 valores 3 alunos (15%); 12 valores 3 alunos (15%); 13 valores 1 aluno (5%).

Perante o exposto, pensamos, então, ser legítimo convocar o que Bloom (1968, p. 3) afirma, suportando-se no trabalho de Carroll (1963), sobre o que ele considera ser a “curva normal” dos resultados discrepantes dos alunos:

¹¹⁵ <http://www.gave.min-edu.pt/np3/393.html>. Recuperado em 05 maio, 2012.

“the model proposed by Carroll (1963) makes it clear that if the students are normally distributed with respect to aptitude for some subject (...) and all the students are provided with the same instruction [quantidade e qualidade de instrução, assim como tempo para aprender], the end result will be a normal distribution on an appropriate measure of achievement.”¹¹⁶

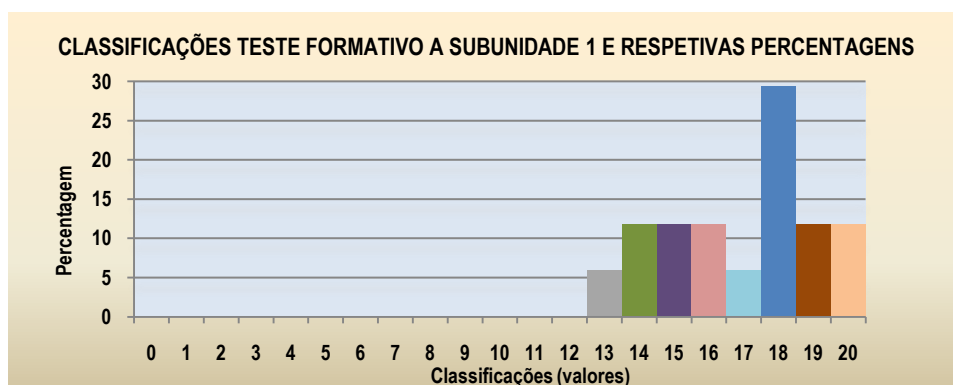
3.2 Resultados do teste formativo A – subunidade 1

O teste em questão surge no decurso da aplicação do *Mastery Learning*, estratégia utilizada para modificarmos a situação detetada aquando da realização do teste diagnóstico. Foi a primeira avaliação realizada e debruçou-se sobre os conteúdos da subunidade 1 – as conjunções e locuções coordenativas – resultante da divisão da unidade geral em subunidades e do processo de *step by step*.

Os resultados dos 17 alunos que realizaram o teste, registados e tratados estatisticamente na grelha GAVE utilizada (figuras 27 e 28, anexo 46), revelam uma situação completamente diferente da anterior. Assim, não houve qualquer classificação inferior a 10 valores e a média subiu vertiginosamente para 16,9 valores, com um desvio padrão inferior ao registado na diagnose (2,1 valores) e apenas 5 alunos sem mestria. Por conseguinte, considerando a matriz objetivos-conteúdos-itens-pontuação e o tratamento estatístico efetuado pela grelha de registo, podemos concluir que os objetivos comportamentais propostos foram todos atingidos e a maioria com excelência, uma vez que a percentagem de respostas com cotação nula foi muito baixa (apenas nos itens 1.2 e 3., com 5,9% cada um) e a média das cotações por item bastante alta.

A partir do gráfico de resultados (realizado pela grelha GAVE) que se apresenta a seguir analisar mais de perto as classificações obtidas pelos alunos.

Gráfico 68
Resultados dos alunos da turma alvo no teste formativo A subunidade 1



¹¹⁶ “o modelo proposto por Carroll (1963) deixa claro que se os estudantes são distribuídos normalmente de acordo com a aptidão para um determinado assunto (...) e todos os estudantes são submetidos às mesmas condições de instrução [quantidade e qualidade da instrução, assim como tempo para aprender [quantidade e qualidade de instrução, assim como tempo para aprender], o resultado final será uma distribuição normal numa medida apropriada de desempenho.”

Pela leitura do gráfico anterior é visível que a maioria (71% - 12 alunos) se situou em níveis de mestria entre os 16 e os 20 valores, havendo apenas 29% de alunos (5) que não os conseguiu atingir. A distribuição das classificações foi, então, a seguinte: 13 valores 1 aluno (6%); 14 valores 2 alunos (12%); 15 valores 2 alunos (12%); 16 valores 2 alunos (12%); 17 valores 1 aluno (6%); 18 valores 5 alunos (29%); 19 valores 2 alunos (12%) e 20 valores 2 alunos (12%).

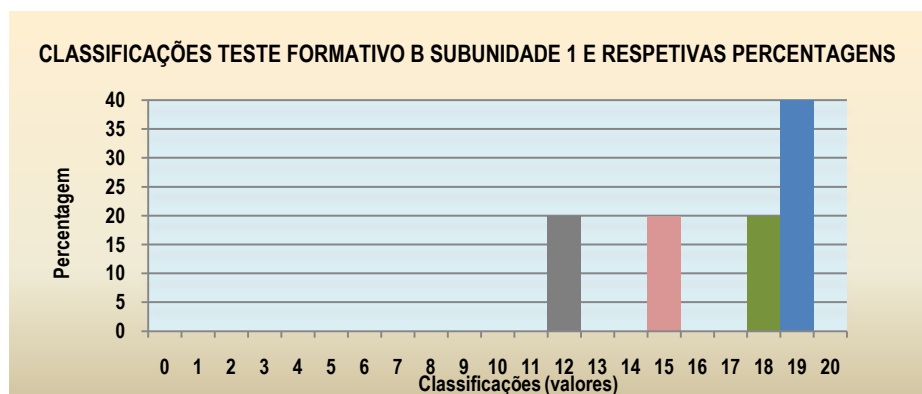
Vemos, então, claramente no gráfico referido uma alteração à proximidade com a curva de Gauss, pois não há qualquer nível negativo e o pico das classificações situa-se agora muito perto do fim mais elevado da tabela - 18 valores – atingido por 5 alunos (29%), o que, juntamente com os outros 7 alunos cujos desempenhos se situaram em níveis de mestria, equivale ao alto nível de mestria já assinalado anteriormente. Estavam, assim, a tornar-se evidências claras as afirmações de Bloom e Guskey mencionadas anteriormente.

3.3 Resultados do teste formativo B – subunidade 1

Este segundo teste foi realizado após nova instrução dos conteúdos alvo de testagem no primeiro e para os alunos que não tinham conseguido atingir mestria no teste A (classificação igual ou acima dos 16 valores, correspondente a, no mínimo, 80% de 20 valores), de modo a que toda a classe ficasse o mais possível perto dos 100% de mestria e avançasse ao mesmo tempo para a subunidade 2.

Com o gráfico 69 temos uma imagem global clara dos resultados dos alunos.

Gráfico 69
Resultados dos alunos da turma alvo no teste formativo B subunidade 1



No gráfico anterior podemos observar que a curva de Gauss está claramente ausente e é nítida a aproximação à curva em J. Dos 5 alunos que realizaram este segundo teste formativo (figura 29, anexo 47), apenas 2 não obtiveram mestria (40%),

embora conseguissem classificação acima dos 10 valores (1 aluno com 12 valores e outro com 15), o que revela mais uma melhoria nos resultados. A média foi de 16,6 valores, com um desvio padrão de 2,6 valores (figura 30, anexo 47) e o tratamento estatístico presente na grelha de registo revela-nos, por um lado, que a percentagem de respostas nulas foi quase inexistente (apenas no item 3.2 com 20%) e, por outro, que os alunos com mestria se situaram nos seus níveis mais elevados (2 com 19 valores – 40% e 1 com 18 valores – 20%), portanto consideramos que os efeitos do *ML* estão a manifestar-se com clareza.

3.4 Resultados do teste formativo A – subunidade 2

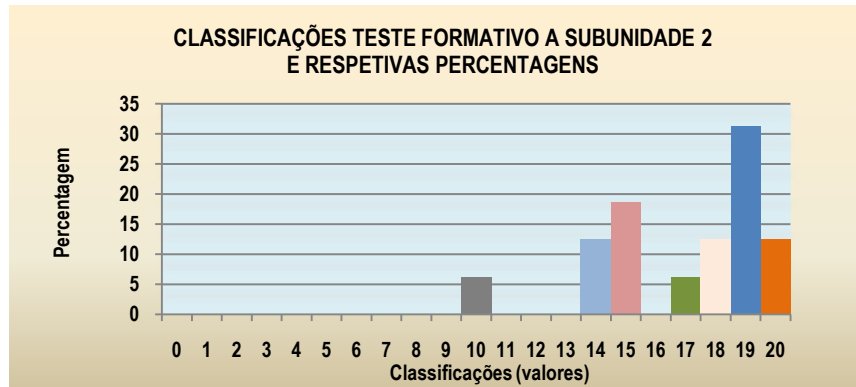
Este teste foi realizado no fim da instrução da subunidade 2, dedicada às conjunções e locuções subordinativas, e mais uma vez foi utilizada a grelha GAVE para registo e análise dos resultados dos 16 alunos.

Ao debruçarmo-nos sobre a grelha em questão (figura 31, anexo 48), verificamos a repetição da situação registada no teste formativo A da subunidade anterior, ou seja, não houve qualquer classificação inferior a 10 valores e a média foi exatamente a mesma, 16,9 valores, com um desvio padrão de 2,7 valores, tendo havido 6 alunos (37,5%) que não atingiram mestria (classificação igual a 16 ou mais valores), logo, a maioria (62,5% - 10 alunos) atingiu-a. Assim, os objetivos comportamentais propostos na matriz objetivos-conteúdos-itens-pontuação foram globalmente atingidos e o tratamento estatístico efetuado pela grelha de registo (figura 32, anexo 48), mostra-nos que a percentagem de respostas com cotação nula foi novamente muito baixa (apenas nos itens 3.2 e 3.3, ambos com 6,3%) e a média das cotações por item voltou a ser bastante alta. Tendo em consideração as classificações dos alunos, verificamos que, nos níveis de mestria atingidos, 50% (5 alunos) obtiveram 19 valores, o que consideramos ser uma percentagem excelente. A distribuição das classificações é, então, a seguinte: 10 valores 1 aluno (6,25%); 14 valores 2 alunos (12,5%); 15 valores 3 alunos (18,75%); 17 valores 1 aluno (6,25%); 18 valores 2 alunos (12,5%); 19 valores 5 alunos (31,25%) e 20 valores 2 alunos (12,5%).

Como podemos confirmar no gráfico 70 da página seguinte, é visível que a curva de Gauss não se adequa definitivamente ao desempenho dos alunos, o qual se aproxima da curva em J. A classificação mais baixa foi de 10 valores, mas apenas de um aluno (6,25%), e a partir daí os resultados dos alunos foram sempre subindo, até chegar mesmo ao topo da escala - 20 valores - localizando-se o pico das classificações nos 19

valores, obtidos por 5 alunos (31,25%). Neste sentido, pensamos ser legítimo afirmar que os resultados do *Mastery Learning* se estavam a tornar consistentes.

Gráfico 70
Resultados dos alunos da turma alvo no teste formativo A subunidade 2

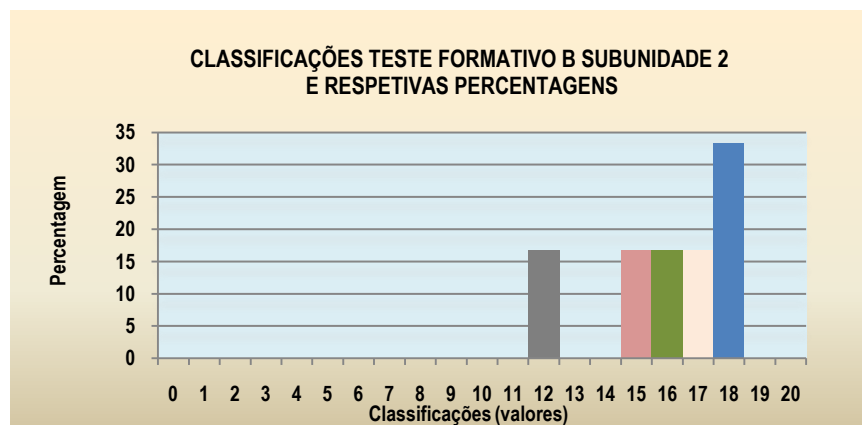


3.5 Resultados do teste formativo B – subunidade 2

Mais uma vez foi realizado um teste formativo B, após atividades de remediação da subunidade 2, e de modo a tentar conseguir que o maior número possível de alunos obtivesse mestria, para que o coletivo da turma pudesse avançar para a subunidade 3 em bloco, ou o mais possível perto disso.

Foram 6 os alunos que realizaram este teste formativo B e novamente houve apenas 2 que não obtiveram mestria (33,3%), tendo, no entanto, conseguido classificação acima dos 10 valores (1 aluno com 12,4 valores e outro com 15), o que é muito positivo. O gráfico 71 mostra-nos que a curva de Gauss continua ausente, sendo substituída pela aproximação à da curva em J, que era exatamente o pretendido, tendo o pico nos 18 valores, um nível de mestria com bastante excelência.

Gráfico 71
Resultados dos alunos da turma alvo no teste formativo B subunidade 2

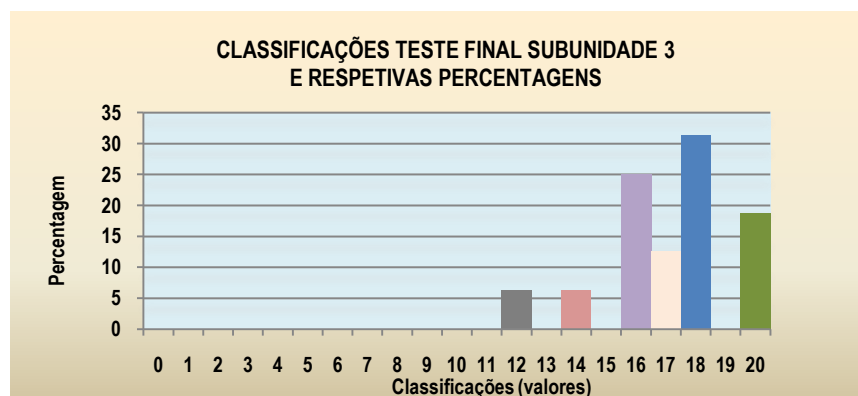


Recorrendo ainda ao gráfico anterior e à grelha de registo dos resultados (figura 33, anexo 49), verificamos que a média foi de 16,1 valores, com um desvio padrão de 1,9 valores (o mais baixo de todos até ao momento). O tratamento estatístico que nesta é feito (figura 34, anexo 49) permite-nos confirmar que a percentagem de respostas nulas foi inexistente e os alunos com mestria se situaram nos níveis 16 a 18 (1 com 16 valores, 16,7%; 1 com 17 valores – 16,7%; 2 com 18 valores – 33,3%).

3.6 Resultados do teste sumativo final – subunidade 3

Após a lecionação da subunidade 3 (coesão interfrásica - coordenação e subordinação), os alunos pediram para realizar logo o teste sumativo final, em vez de ser seguido o procedimento adotado até ao momento, como já foi referido no capítulo III, item 6.2. Sentiam-se seguros e confiantes da aprendizagem realizada até ao momento e os resultados obtidos deram razão à sua opção, pois foram bastante bons e são visíveis na grelha de registo (figura 35) inserida no anexo 50. Na verdade, o nível de motivação dos alunos nesta altura da instrução estava muito alto, logo, o seu desempenho atingiu a média mais elevada de todo o processo, 17,1 valores, com um desvio padrão de 2,0 valores, e no gráfico 72 está bem patente o desempenho extremamente positivo no teste global final, que certificou as aprendizagens realizadas.

Gráfico 72
Resultados dos alunos da turma alvo no teste final subunidade 3



O gráfico em questão revela-nos dois picos de classificações, nomeadamente os 16 e os 18 valores, e, mais uma vez, não houve qualquer classificação inferior a 10 valores (a mínima foi de 11,9 valores), tendo havido apenas 2 alunos que não atingiram mestria (12,5%). Assim, consideramos que foram atingidos os objetivos comportamentais propostos na matriz objetivos-conteúdos-itens-pontuação e o tratamento estatístico efetuado pela grelha de registo (figura 36, anexo 50), mostra-nos a

baixa percentagem de respostas com cotação nula (nos itens 3.2, 4.1, 4.2 e 4.3, com, respetivamente, 12,5%, 37,5%, 12,5% e 6,3%), sendo a média das cotações por item significativamente alta.

Tendo em conta as classificações dos alunos, verificamos que a maioria (87,5% - 14 alunos) se situou em níveis de mestria entre os 16 e os 20 valores e, nestes, 31,25% (5 alunos) e 18,75% (3 alunos) localizaram-se nos graus de excelência mais elevados - 18 e 20 valores respetivamente, o que consideramos ser significativamente digno de realce, pois em conjunto perfazem 50% das classificações obtidas, cuja distribuição completa foi a seguinte: 11,9 valores 1 aluno (6,25%); 14 valores 1 aluno (6,25%); 16 valores 4 alunos (25%); 17 valores 2 alunos (12,5%); 18 valores 5 alunos (31,25%) e 20 valores 3 alunos (18,75%). Por conseguinte, concluímos que o desempenho dos alunos corresponde de perto ao expetável para uma curva em J.

Em jeito de balanço final, e confrontando os níveis de desempenho obtidos à partida, no teste diagnóstico, com os finais, pensamos que estes confirmam que a instrução de acordo com o *Mastery Learning* i) valoriza as capacidades dos alunos, mostrando o que cada um tem de melhor (os alunos com mais fragilidades conseguem superar a maioria delas e os melhores alunos obtêm resultados superiores aos habituais); ii) motiva-os para o estudo dos conteúdos da disciplina, pois foram notórios o seu empenho e vontade de trabalhar no seu sucesso (com qualidade) na disciplina e iii) estimula-os na obtenção de resultados cada vez mais elevados, melhorando a sua autoestima, dando-lhes a noção de que, apesar da exigência e do esforço, são capazes de ter bons desempenhos e/ou com excelência.

No balanço escrito final que lhes pedimos (anexo 51) e nas entrevistas realizadas (cuja análise se apresenta mais à frente), vários foram os alunos que afirmaram que, pela primeira vez, tinham conseguido classificações elevadas em instrumentos de avaliação da disciplina, sobretudo no Funcionamento da Língua, e em conteúdos nos quais sempre tinham sentido dificuldades consideráveis, o que sustenta as conclusões que fizemos.

4. Análise e interpretação dos resultados dos testes na turma de controlo

Como já foi referido em vários momentos deste documento, com a turma de controlo pretendeu-se, à partida e à chegada, confrontar os seus resultados com os da turma experimental, de modo a sustentar a influência positiva na aprendizagem dos alunos de um processo de instrução com aplicação do *Mastery Learning*. Assim, os conteúdos lecionados foram os mesmos, mas na turma de controlo não foi aplicado o

ML e utilizámos os mesmos testes diagnóstico e sumativo final, cujos resultados e respetiva análise se apresentam a seguir.

4.1 Resultados do teste diagnóstico

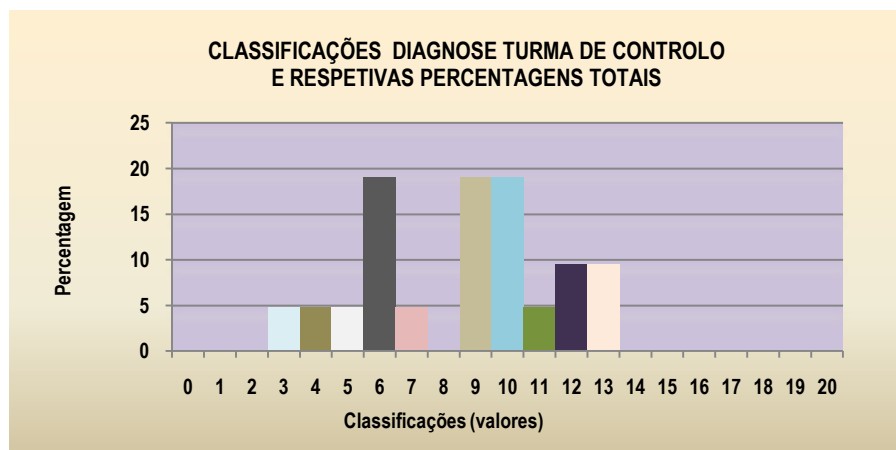
Os dados recolhidos após a aplicação do teste em questão foram registados numa grelha igual à utilizada com a turma alvo (figura 45, anexo 52). Assim, foi possível verificar que a média da turma de controlo foi igualmente negativa (embora 0,8 décimas mais alta), com um desvio padrão semelhante (3%) e houve apenas dois itens que não apresentaram percentagem de respostas nulas (itens 2. e 4.), portanto os objetivos comportamentais não foram atingidos de forma positiva (figura 46, anexo 52).

Perante o exposto, a maioria das classificações dos alunos (57,1% - 12 alunos) situou-se também, tal como na turma experimental, em níveis muito negativos (entre os 3 e os 9 valores), cuja distribuição das classificações é a seguinte: 3, 4, 5 e 7 valores 1 aluno cada (19%); 6 valores 4 alunos (19%); 9 valores 4 alunos (19%). Os 42,9% (9 alunos) de classificações acima de 10 valores não ultrapassaram os 13 valores (tal como na turma alvo) e distribuíram-se da seguinte forma: 10 valores 4 alunos (19%); 11 valores 1 aluno (4,8%); 12 valores 2 alunos (9,6%); 13 valores 2 alunos (9,6%).

O gráfico de resultados apresentado a seguir prova o que acabámos de expor e remete igualmente para uma configuração bastante assimétrica, próxima da curva de Gauss, tendo dois picos em duas classificações negativas (6 e 9 valores) e um numa classificação positiva (10 valores). Verificamos, igualmente, que o grosso das classificações se situa nesta classificação e na negativa mais alta (9 valores), não havendo, tal como na turma experimental, qualquer nível de mestria.

Gráfico 73

Gráfico dos resultados da diagnose na turma de controlo



4.2 Resultados do teste sumativo final

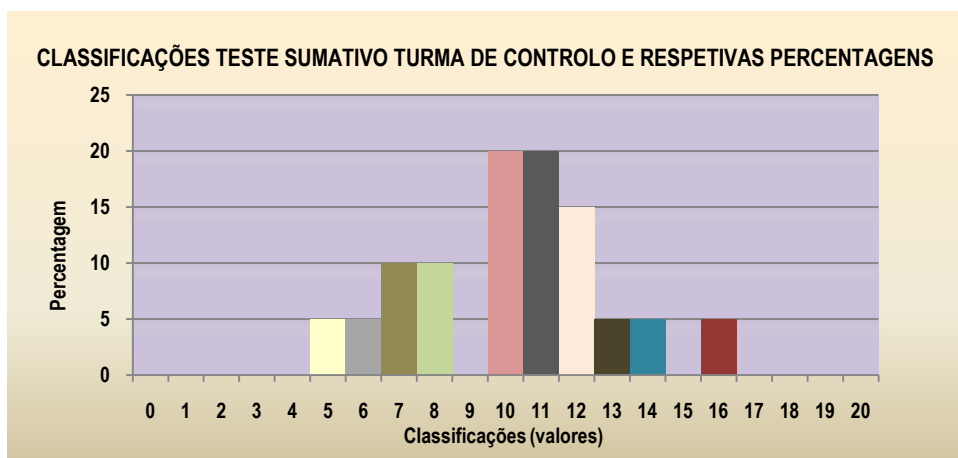
Tal como referimos no início do ponto 4., a turma de controlo foi submetida a um processo de instrução dos mesmos conteúdos da turma alvo, mas de modo “tradicional”, ou seja, sem a aplicação do *Mastery Learning*, no fim do qual os alunos realizaram o mesmo teste sumativo final que os da turma alvo.

Ora, confrontando e analisando os resultados das duas turmas, pudemos verificar que estes foram substancialmente diferentes na turma de controlo em relação à experimental, o que está explícito na grelha de resultados utilizada (a mesma da turma alvo) e que consta na figura 47 do anexo 53¹¹⁷. Ao contrário da situação inicial verificada no teste diagnóstico realizado pela turma de controlo, a média alcançada foi positiva (10,3 valores), com um desvio padrão de 2,7 valores e um aluno a conseguir mestria (embora a de nível mais baixo – 16 valores), o que constitui, sem dúvida, um fator de melhoria, contudo, está muito longe do sucesso alcançado pela turma experimental. Contrariamente ao verificado nesta, houve várias classificações abaixo de 10 valores, nomeadamente 6 alunos (30%) e, embora este número seja metade do verificado na situação de partida, é um fator não satisfatório no balanço dos resultados, pois, opostamente ao desejado, demonstra aprendizagem não realizada.

Tendo em consideração o gráfico dos resultados apresentado na grelha GAVE utilizada, e que se expõe a seguir, verificamos que a sua configuração revela discrepâncias assinaláveis típicas da curva de Gauss, com o pico nas classificações positivas de 10 e 11 valores, mas sem classificações de mestria superiores a 16 valores.

Gráfico 74

Resultados do teste sumativo na turma de controlo



¹¹⁷ Foram 20 os alunos que realizaram o teste sumativo e não 21, pois um começou a trabalhar e não voltou mais à escola.

Partindo da matriz objetivos-conteúdos-itens (a mesma da turma alvo), e cruzando-a com o tratamento estatístico das respostas aos itens efetuado pela grelha utilizada (figura 48, anexo 53), é visível que os objetivos comportamentais propostos não foram atingidos de forma plena. Apenas no item 2. não houve respostas nulas, em todos os outros estas marcaram presença, tendo os itens 1.2, 2.2, 2.3 e 3.2 registado uma média de cotações inferior a 50%. A distribuição das classificações foi, então, a seguinte: 5 e 6 valores 1 aluno cada (10%); 7 e 8 valores 2 alunos cada (20%), 10 e 11 valores 4 alunos cada (40%); 12 valores 3 alunos (15%); 13 e 14 valores 1 aluno cada (10%) e 16 valores 1 aluno (5%). Cremos que assim se confirma, mais uma vez, a eficácia do *Mastery Learning*.

5. Análise e interpretação das notas de campo – observação participante

A observação participante revelou-se extremamente pertinente relativamente à recolha de dados *in loco* sobre a aplicação do *Mastery Learning* e, cruzando-os com os recolhidos através da entrevista, permitiu confirmar, se não todos, pelo menos a maioria. Na organização das várias notas de campo, resultantes dos apontamentos no caderno de registos, em “Reflexões e comentários” encontra-se a interpretação das situações e dos factos assinalados em “Recolhas e descrições”, por conseguinte, realizaremos aqui uma análise mais globalizante.

Seguindo as indicações de Bogdan & Biklen (2006, p. 298), que sugerem um percurso analítico de dados de campo provenientes da observação participante simultâneo à recolha (de modo a que o tratamento posterior seja facilitado), destacamos em primeiro lugar o facto de a observação participante se ter realmente revelado uma excelente técnica para observar, não só acontecimentos, mas sobretudo comportamentos, reações e situações verificados na sala de aula, campo da investigação realizada, procurando responder à questão de investigação e aos objetivos.

Assim, à medida que decorriam as observações foram realizados os registos de acordo com o que as situações na aula possibilitavam, os quais permitiram a “visualização” do que sucedera e, posteriormente, deram origem às notas de campo na sua versão final. Nem sempre o processo de observação foi muito fácil, uma vez que observadora e professora eram a mesma pessoa, por isso alguns dos registos foram feitos no fim das aulas, depois de os alunos saírem da sala. A este facto acresce um outro relacionado com o fluxo elevado de informação que, por vezes, os alunos transmitiam, portanto o seu registo tornava-se particularmente difícil, no entanto,

tentámos fazer o nosso melhor, com a consciência clara de que a intenção subjacente à análise dos dados da observação participante no tipo de investigação que levámos a cabo - investigação-ação - é igual à que se regista em qualquer outra metodologia: fornecer evidências válidas e fiáveis sobre as recolhas efetuadas, portanto a técnica em questão e todas as outras técnicas se conjugam para que esse objetivo seja cumprido.

Como já foi referido na página 82, seleccionámos algumas das aulas que nos pareceram mais pertinentes para efetuar a observação participante, tendo descrito e refletido sobre o processo que se estava a desenrolar, verificado sucessos e fragilidades, tentando compreender os comportamentos e as reações dos alunos. Além do que apresentamos em “Reflexões/comentários” nas várias notas de campo, podemos fazer o balanço seguinte:

i) A primeira sessão de observação participante e respetivas notas de campo (nº 1) tiveram como título “Explicação da experiência de aprendizagem com o *ML*” e através delas conseguimos perceber que a reação dos alunos à contextualização da experiência (filosofia subjacente e sintaxe) foi cautelosa. Não se mostraram muito entusiasmados (sobretudo com a avaliação – a existência e o número de testes formativos e de fichas de remediação/enriquecimento, verificável na resposta à questão 1, entrevista 5, por exemplo) mas também não recusaram participar, portanto o primeiro passo estava dado e pareceu-nos que de uma forma positiva e tranquila. Cruzando estes dados com os provenientes das respostas de vários entrevistados às duas primeiras questões da entrevista (cuja análise é apresentada no item 6.) constatamos que, na verdade, a reação de alguns foi mais além, tendo manifestado mesmo alguma desconfiança e ceticismo em relação à aplicação do *ML*, conforme podemos comprovar com algumas respostas nas entrevistas 2, 3 e 5, por exemplo (embora depois tenham mudado de opinião).

ii) A segunda sessão de observação participante e respetivas notas de campo (nº 2) tiveram como título “Entrega e correção do teste diagnóstico”. De acordo com o que registámos, foi notório o desalento dos alunos em geral perante os baixos resultados, o que, por sua vez, nos levou a refletir que isso poderia reverter quer a favor da implementação do *Mastery Learning*, quer contra ela, ou seja, se, por um lado, os alunos poderiam ver nesse novo método de ensino a possibilidade de resolverem as suas fragilidades e realizarem uma boa aprendizagem, por outro, poderiam recusar a mudança: medo do desconhecido, receio de falhar ainda mais, desinteresse, desmotivação... Recorrendo novamente às entrevistas realizadas, podemos comprovar

estas reflexões, pois as respostas de vários alunos mostram que os maus resultados não são favoráveis ao investimento no trabalho e podem até ser encarados por eles como uma espécie de “fatalidade” imutável (respostas à questão 7 nas entrevistas 3 e 4, por exemplo). Neste contexto, o teste diagnóstico assume-se como um instrumento de recolha de informações pertinente (para o aluno e para o professor), abrindo caminho para a operacionalização do *ML*. Assim, os dados recolhidos nesta segunda sessão mostraram-nos que tínhamos um longo caminho pela frente, pois tratava-se de inverter a situação detetada e fazer com que o processo de ensino aprendizagem cumprisse aquilo que é a sua essência: a aprendizagem dos alunos.

iii) A terceira sessão de observação participante e respetivas notas de campo (nº 3) tiveram como título “Teste formativo A: esclarecimento de dúvidas e realização”. Estamos convictas de que foi nesta sessão que se iniciou a verdadeira mudança nos alunos, pois a observação e registo das suas atitudes durante o esclarecimento de dúvidas, assim como da sua reação ao longo da realização do teste, revelaram, por um lado, verdadeiro interesse e empenho na aprendizagem e, por outro, tranquilidade e confiança na avaliação. Apesar de sabermos que se tratava de um momento crucial de toda a ação que estávamos a levar a cabo, uma vez que era a primeira avaliação após a fase 1 do processo de ensino (subunidade 1), logo, os resultados seriam determinantes para a evolução de tudo o resto que ainda faltava, a tranquilidade com que víamos os alunos a fazerem o teste formativo A e os seus comentários finais deram-nos a confiança necessária para encararmos de forma positiva os seus resultados.

iv) A quarta sessão de observação participante e respetivas notas de campo (nº 4) tiveram como título “Entrega e correção do teste formativo A, subunidade 1”. Uma das conclusões que retiramos dos dados recolhidos é a pertinência do *feedback* realizado com o teste formativo A. Na verdade, os resultados obtidos e o consequente interesse dos alunos na sua análise atenta e interessada, colocando questões e pedindo esclarecimentos, funcionaram como uma importante verificação de conhecimentos adquiridos e por adquirir, permitindo, então, guiar o trabalho posterior. Além disso, com esta sessão de observação confirmámos a mudança dos alunos iniciada anteriormente. Com efeito, o *Mastery Learning* estava a ter os resultados descritos pela bibliografia¹¹⁸ e outros recursos de suporte, portanto a atitude dos alunos alterou-se significativamente, sobretudo a dos que costumavam ser regularmente os mais “fracos”, ou seja, os que

¹¹⁸ Neste sentido, veja-se o website da professora de Ciências norte-americana Kelly Morgan: <http://kellymorganscience.com/category/mastery-learning/>

geralmente tinham as classificações mais baixas. Ao obterem mestria e, mais do que isso, ao aproximarem-se do topo da escala, os alunos em questão sentiram que eram tão capazes como os restantes e esta consciência operou neles uma reviravolta relativamente à disciplina e ao estudo da matéria de que nos ocupávamos: a sua motivação subiu, a sua autoestima valorizou-se. Cruzando os dados recolhidos na observação participante com os das entrevistas, obtemos provas evidentes (no seguimento do que os vários autores consultados afirmam) de que o *ML* possibilita que os alunos menos “bons” consigam mestria e os “melhores” tenham resultados ainda mais elevados do que habitualmente (respostas à questão 5 na entrevista 1, ou à questão 1.1 na entrevista 5, por exemplo). Por conseguinte, a atitude relativamente à metodologia de trabalho que foi apresentada a seguir à entrega do teste formativo A foi compreensivelmente bastante positiva e colaborante.

v) A quinta sessão de observação participante e respetivas notas de campo (nº 5) tiveram como título “Atividades de remediação/enriquecimento”. Consideramos que esta sessão de observação representa um dos momentos mais relevantes da forma como todo o processo de aplicação do *ML* decorreu. Na verdade, o empenho, a motivação e o desejo de aprender dos alunos eram notórios e reais. Num recente texto, datado de março de 2012, sobre o modo como o *Mastery Learning* atua e que consequências opera na aprendizagem dos alunos¹¹⁹, os seus autores referem exatamente que muitos mais estudantes aprendem melhor, atingem a maioria dos objetivos estabelecidos e adquirem os pré-requisitos necessários às unidades subsequentes. Ora, com a observação participante que realizámos e as notas de campo que efetuámos, tivemos oportunidade de aferir “ao vivo” a veracidade das afirmações anteriores. Se dúvidas houvesse, estas notas de campo nº 5 eliminá-las-iam seguramente, uma vez que, a partir das atitudes e ações dos alunos observadas, confirmámos que o *Mastery Learning* provoca e promove o profundo envolvimento de cada aluno no seu processo de aprendizagem e, no caso dos alunos com desempenho mais elevado, pensamos que a sua participação no processo de aprendizagem dos colegas com resultados inferiores ao seu pode mostrar, por um lado, o desejo de ajudar os seus pares e, por outro, a ideia de que isso os ajudará também. Claro que as opiniões manifestadas nas respostas à questão 4. da entrevista revelam que, apesar de todo o entusiasmo demonstrado em aula com a dinâmica da tutoria, houve alguns receios, quer de tutores, quer de tutorados (aspeto verificável na análise efetuada

¹¹⁹ <http://www.hopefoundation.org/all-our-children-learning-benjamin-blooms-mastery-learning/>. Recuperado em 25 maio, 2013.

no item seguinte). Contudo, pensamos que esta dinâmica de remediação/enriquecimento, constituída por tutoria/apoio, resultou globalmente numa maior motivação de todos e num ambiente de sala de aula alegre, descontraído, propício à construção de uma aprendizagem coletiva, num verdadeiro espírito de turma.

No fim desta análise que realizámos às várias sessões de observação participante e respetivas notas de campo efetuadas, podemos, então, concluir, que elas cumpriram os seus objetivos, ou seja, i) confirmaram que o *Mastery Learning* é um modelo de ensino pertinente no trabalho com a competência do Funcionamento da Língua no 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos, apresentando imensas potencialidades; ii) mostraram que o *ML* fornece contributos significativos para o sucesso na aprendizagem dos conteúdos programáticos da disciplina, facilitando essa mesma aprendizagem e iii) atestaram que o modelo de ensino em questão provoca reações positivas nos alunos, elevando-lhes a autoestima e motivando-os para aprender. Por conseguinte, consideramos que a questão de investigação e os objetivos que orientaram esta parte da recolha de dados foram plena e positivamente respondidos.

6. Análise e interpretação das entrevistas

Além do inquérito por questionário, o inquérito por entrevista foi outro dos instrumentos utilizados para recolher informações no âmbito da investigação que desenvolvemos e sobre o qual nos iremos debruçar de seguida.

Assim, as seis entrevistas foram realizadas em grupo (como já tínhamos mencionado) e dirigiram-se aos alunos da turma experimental, cuja caracterização já foi igualmente feita. Os procedimentos adotados na sua organização estão expostos no anexo 5 e a questão de investigação a que se procurou responder, tal como os objetivos científicos/específicos que presidiram à sua realização, foram também mencionados no quadro do referido anexo. Assim, as dimensões, as categorias, os itens e as questões concebidos, devidamente justificados e apresentados na tabela que elaborámos (anexo 6), vão guiar a análise efetuada nesta parte do presente capítulo.

Preparar o material a ser analisado, isto é, ouvir as entrevistas e transcrevê-las, foi o ponto de partida para o seu estudo, uma vez que nos permitiu recordar as suas condições de realização, alguns meses antes da análise que íamos efetuar, os seus intervenientes, os seus discursos e os seus silêncios, cuja interpretação nos permitiu compreender a sua posição relativamente aos assuntos questionados.

Tomando como suportes Bardin (2004), Bogdan & Biklen (2006) e Carmo & Ferreira (1998), e cruzando as respetivas informações recolhidas com as presentes igualmente em Quivy & Campenhoudt (2008), começámos por realizar o que Bardin (2004, p. 90) considera a “leitura flutuante” (presente na pré-análise), que “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” Assim, a ideia do sucesso da aplicação do *ML* como um todo, na ótica dos destinatários, foi uma impressão inicial decorrente desta fase em que fizemos sublinhados e pequenas anotações de conteúdo no nosso *corpus*¹²⁰, tendo em vista uma análise posterior mais precisa, significativa e válida. A fase seguinte implicou, então, o desenvolvimento da pré-análise, ou seja, a exploração do material que tínhamos em mãos. Para o efeito, seguimos a estrutura predefinida da entrevista, de acordo com o seu guião (anexo 7), analisando e interpretando as respostas a cada uma das questões colocadas aos entrevistados, tendo presente a questão de investigação e os objetivos (científicos e específicos) do nosso estudo.

6.1 Ação do *Mastery Learning*

Nesta primeira dimensão da entrevista, procurámos entender, analisar e interpretar a opinião dos alunos sobre o funcionamento do modelo, após a nossa explicação e a sua aplicação. As respostas dadas permitem-nos estabelecer quatro subcategorias na dimensão em questão:

1ª Subcategoria - impressão inicial sobre o Mastery Learning: a partir das respostas à primeira questão da entrevista (“O que pensaram quando a professora explicou o que se ia passar na aula?”), foi visível que havia por parte de um número considerável de alunos uma posição reservada e uma atitude de estranheza relativamente ao modelo que iria ser aplicado na aula, após as explicações dadas pela professora: “*Eu pensei que era uma má ideia, que íamos ter mais trabalho e que não ia valer a pena.*” Perante uma experiência de aprendizagem nova, a ideia dominante entre os entrevistados era o receio de o processo de aprendizagem ser mais difícil e os resultados da avaliação serem baixos (preocupações fundamentais e frequentes dos alunos em geral), portanto encaravam com desconfiança o que se ia iniciar. Segundo eles, “*Eu primeiro não gostei muito da ideia, não sei se é pelo facto de ser algo de novo, estranho, mas simplesmente*

¹²⁰ Usando a terminologia presente em Bardin (2004, p. 90), o nosso *corpus* (as entrevistas realizadas) era homogéneo (realizadas a indivíduos em tudo semelhantes – da mesma turma – para obtermos resultados globais e podermos compará-los entre si), foi tratado de forma exaustiva e não seletiva (na sua totalidade, integrando todas as entrevistas sem qualquer tipo de seleção).

não gostei.”. Estes dados coincidiam com os recolhidos através da observação participante que tínhamos realizado (notas de campo nº 1, anexo 9).

Embora de forma pouco acentuada, houve respostas de alguns entrevistados que mostraram estarem confiantes, otimistas, entusiasmados até, com a perspectiva de aprenderem com uma estratégia nova e que para eles parecia constituir um desafio, aspeto que, nitidamente, lhes agradava e deixava motivados para a aprendizagem, prevendo melhores resultados na avaliação. Assim se justifica que tenham referido que “(...) *achei que aquilo era como se fosse uma opção melhor para a gente, no fundo iria fazer com que tivéssemos melhores resultados.*”

2ª subcategoria - evolução da impressão inicial: ficou claro com as respostas à questão 1.1 (“Mantiveram essa vossa ideia ou alteraram-na? Quando? Porquê?”) que houve uma evolução positiva da primeira atitude face à aplicação do *ML*. Na verdade, após todo o ceticismo maioritariamente revelado, os entrevistados manifestaram a transformação da sua opinião inicial, uma vez que a experiência se tinha revelado muito positiva e benéfica, indo o conteúdo das notas de campo nº 4 ao encontro da primeira reação francamente positiva dos alunos, quando receberam as classificações do primeiro teste formativo. Assim, opiniões como “*Pois, eu comecei a ter notas melhores normalmente naquilo em que tinha sempre nega, por isso também alterei, dava para ver que havia uma grande diferença, não é?*”, ou “(...) *acho que superou bastante as minhas expetativas.*” são bem elucidativas da forma como a posição dos alunos se alterou positivamente e revelam a sua consciência de que o *ML* é um processo de ensino que favorece a sua aprendizagem.

3ª subcategoria - benefícios para a aprendizagem decorrentes das diferenças entre aulas “tradicionais” e aulas com o ML (questões 2. e 3., respetivamente, “Comparando o tipo de aula que tiveram com o que costumavam ter, que diferenças identificaram?” e “Até que ponto esse tipo de aulas influenciou ou não a aprendizagem que realizaram?”): quando solicitados a compararem os dois tipos de aulas, os alunos responderam de forma clara que as diferenças eram consideráveis. Fatores como o maior tempo utilizado na aprendizagem, por exemplo, revelam que os alunos têm nítida consciência dos benefícios do *ML* na sala de aula, desde que devidamente aplicado. Opiniões como “(...) *nós antigamente dávamos tudo um bocadinho a correr e agora foi mais...devagarinho.*”, confirmam a relevância do fator tempo na aprendizagem, de acordo com o que Carroll defendia. Cada aluno precisa do seu tempo próprio para

interiorizar conteúdos (“*Nem todos aprendem ao mesmo ritmo e havia ritmos diferentes.*”) e os alunos perceberam que o *ML* lhes dá exatamente essa oportunidade, desempenhando o apoio contínuo do professor um papel determinante neste processo, logo, a confiança, a segurança e a autoestima elevam-se e conduzem à motivação para a aprendizagem, que, por sua vez, se concretiza em resultados de sucesso: “(*...*) *os resultados aqui nem se comparam aos do ano passado, a dedicação é muito maior e o empenho também (...)*”; “*Os professores vão muito mais ao encontro do aluno e conseguem mesmo chegar ao ponto onde o aluno está com dificuldade (...).*”

Pensamos ser ainda de realçar a opinião positiva dos alunos sobre outros dois aspetos. O primeiro prende-se com a organização de grupos de trabalho na sala de aula, que facilita a realização das tarefas e possibilita o apoio da professora aos que mais precisam. Na verdade, esta metodologia é considerada muito positiva pelos alunos, destacando o papel do professor, pois este é o adjuvante da sua aprendizagem, ao dar-lhes mais atenção e ajudá-los a superar melhor as suas dificuldades, de acordo com o que referem: “*Como nós estávamos divididos em grupos e tínhamos mais atenção por parte da professora em certo tipo de dificuldades, penso que essas dificuldades foram superadas mais facilmente do que se tivessem sido com outro método de ensino.*”. O segundo aspeto que salientamos, e relacionado com o anterior, é a promoção da entreajuda entre eles que o *ML* favorece, pois é notória a sua consciência dos benefícios exercidos sobre a sua aprendizagem ao trabalharem em parcerias e ajudarem-se uns aos outros: “(*...*) *dentro do grupo é mais fácil ajudarmo-nos uns aos outros e trabalhar.*”; “(*...*) *acho que é melhor a cooperação entre colegas, porque ajuda (...).*”

Além dos aspetos mencionados, não deixa de ser bastante interessante a referência por um dos entrevistados à influência positiva sobre o comportamento do tipo de aula em que o *ML* foi aplicado e que é igualmente uma das mais-valias daí decorrentes: “(*...*) *o nosso comportamento nas aulas também é diferente, estamos mais calmos, estamos mais concentrados naquilo que tínhamos que fazer (...).*”

Finalmente, deve ser também destacado o facto de o tipo de aulas característico do *ML* contribuir para uma relação mais “natural” dos alunos com a avaliação, não só porque a quantidade bastante significativa de exercícios sobre os conteúdos facilita a aprendizagem, mas também porque o carácter predominantemente formativo da forma como a avaliação é encarada neste modelo de ensino constitui um fator de “desdramatização” da tensão sempre associada ao ato avaliativo: “*Sim* [o tipo de aulas],

influenciou muito, ficou mais leve porque não há tanta pressão no que toca a ser só um teste, como há muitos mais e como se repete muito, a matéria não sai com tanta facilidade da nossa cabeça.” Assim, a confiança nas suas capacidades é muito maior, o que, conseqüentemente, estimula o empenho e o interesse dos alunos, favorecendo a obtenção de melhores resultados e uma atitude mais otimista em relação à aprendizagem, como mostram as suas próprias palavras: “(...) acho que agora domino muito mais os conteúdos abordados na aula do que anteriormente e isso também se vê um pouco pelos resultados obtidos e pela dedicação que nós tivemos em relação a este projeto.”; “Acho que se fosse sempre assim, os alunos tinham melhores notas.”

4ª subcategoria - adequação do Mastery Learning ao trabalho com o funcionamento da língua (questão 3. “Consideram que a aplicação do ML à competência do Funcionamento da Língua facilitou a vossa aprendizagem nesta competência ou não? Porquê?”): a ideia comum aos alunos entrevistados deixa transparecer nitidamente a sua opinião acerca da relação adequada entre a forma de trabalhar a competência do funcionamento da língua e o ML.

Um dos elementos da sintaxe do modelo destaca-se em relação aos restantes, ou seja, o faseamento do trabalho com os conteúdos, o *step by step* que lhe é tão característico, o qual, conjugado com o apoio do professor, assume preponderância determinante na aprendizagem e sucesso dos alunos: *“Acho que ajudou bastante, é um bocadinho complicado aprender tudo de uma vez só, e assim como nós fizemos...como fizemos passo a passo, foi muito mais fácil de interiorizar a matéria.”*. A aprendizagem tem, por conseguinte, tendência para se tornar consistente e duradoura, em vez de pontual, como sucede no ensino “tradicional” a que a maioria dos alunos está sujeito, em que o privilégio é conferido à quantidade e não à qualidade, daí o ritmo acelerado para “dar matéria” e cumprir programa, que não consolida o que os alunos aprendem (se e quando aprendem), limitando-se estes a estudar para um único teste de avaliação: *“(...) eu recordo-me dessa matéria, a mim encaixou-me mas encaixou-me só durante um certo período de tempo, para o teste, a partir daí é como se tivesse apagado. No entanto, agora, com este novo método, (...) se calhar podemos demorar mais ou menos tempo, mas no entanto o conteúdo fica adquirido, não só para uma determinada altura mas para um maior período de tempo.”*

Assim, como já foi salientado na análise da subcategoria anterior, o ritmo mais calmo imprimido ao processo de ensino aprendizagem, adaptando-se às características

dos alunos, deixa-os, sem dúvida, mais à vontade para pensarem nos conteúdos e compreenderem-nos, apropriarem-se deles ao realizarem os exercícios, cuja quantidade acima da média e respetiva realização em sala de aula é decisivamente um fator importante na melhoria do seu desempenho: *“Facilitou porque esta matéria requer muitos exercícios e normalmente nas aulas não fazíamos muitos exercícios e em casa toda a gente sabe que não fazemos exercícios, praticamente, e como é trabalhado em aula, vários exercícios (...) melhora.”*

6.2 O processo de ensino aprendizagem

Esta dimensão focalizou-se mais concretamente no processo de aplicação do *ML* na sala de aula e com ela pretendíamos compreender, analisar e interpretar a opinião dos alunos sobre a estruturação do processo de ensino aprendizagem de acordo com a sintaxe do modelo, intenção expressa pela categoria que integrámos nesta segunda dimensão. A partir das respostas dadas pudemos estabelecer duas subcategorias:

1ª subcategoria - opinião positiva dos alunos sobre elementos do processo de ensino aprendizagem de acordo com o Mastery Learning. Em primeiro lugar, surge-nos a opinião muito favorável sobre a divisão da unidade grande (a ser lecionada) em pequenas subunidades (questão 4.1), por facilitar a compreensão, o estudo e a memorização, evitando a acumulação de matéria e começando pelos conteúdos mais fáceis, para progressivamente se complexificar, em espiral, à medida que a aprendizagem se vai efetuando: *“Eu acho que a divisão é fundamental para a aprendizagem, porque só podemos passar para outro passo se soubermos bem a parte anterior.”*

A utilização de quadros-síntese (questão 4.2) foi outro procedimento que reuniu consenso total, revelando-se um suporte do estudo muito eficaz, pois clarifica conteúdos, é de fácil compreensão, reúne tudo o que é essencial de forma clara e possibilita uma mais fácil memorização: *“É bastante útil porque como está dividido num quadro é fácil de... perceber e interiorizar.”* Realizar vários exercícios de remediação/enriquecimento sobre os conteúdos em estudo (questão 4.3) foi também alvo de avaliação muito positiva por parte dos alunos entrevistados, com duas razões nitidamente apontadas por eles. Por um lado, o facto de permitir que todos os alunos, de acordo com o seu ritmo, consigam acompanhar o trabalho curricular, e que a individualidade de cada aluno seja respeitada, é estimulante para todos e muito mais justo. Esta equidade acaba por ser, sem dúvida, uma das maiores mais-valias do

modelo: *“Acho que é bastante importante porque cada pessoa tem o seu ritmo e cada pessoa tem a sua vontade e o seu tempo para aprender determinadas coisas.”; “(...) isso permite que os alunos com ritmos diferentes possam acompanhar também.”*

Por outro lado, a prática intensiva dos conteúdos permite que os alunos os compreendam melhor e os memorizem mais facilmente, logo, facilita a aprendizagem e possibilita que monitorizem melhor a sua progressão: *“Acho que do método todo, foi uma das partes fundamentais, só com a prática é que nós conseguimos interiorizar bem a matéria, os exercícios foi o que me fez ficar a saber realmente.”*

Relacionadas com as respostas à questão anterior surgem as opiniões sobre a realização de vários testes formativos ao longo do processo de ensino aprendizagem (questão 4.6), assim como a sua realização suplementar (questão 4.8), na medida em que, tal como com o reforço através dos exercícios, também um maior número de testes formativos funciona para os alunos como uma forma de os auxiliar a aprender e consolidar o que aprendem: *“É importante para consolidar conhecimentos e para não esquecer.”; “Eu acho que nos ajuda bastante, não só «Fazer o teste e já está, pronto.»;*

Partindo destas respostas dos alunos, podemos constatar que, na sua perspetiva, a avaliação passa a surgir como um estímulo, um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo, um modo de monitorizar o processo de aprender porque, dizem os alunos, *“Nós sempre tentamos melhorar os nossos fracassos e os nossos erros.”*, portanto, a avaliação cumpre exatamente a função que Bloom lhe atribuía (de acordo com o que ficou expresso no capítulo II. Além disso, os alunos convivem bem com o grau de exigência inerente ao *ML*, sentindo-se estimulados por ele a ter cada vez melhor desempenho, colocam metas a si próprios, e esta atitude proativa parece-nos crucial para a eficácia do sucesso do processo de ensino aprendizagem: *“ (...) a mestria é 16...é desejável ter 16 porque neste caso o 16 é como se fosse a linha entre a negativa e a positiva, portanto tentamos sempre ter mais de 16, apesar de o 16 já ser bastante bom.”*

As respostas positivas à questão 4.9 (opinião sobre “a realização de um teste final, no término do trabalho sobre todos os conteúdos da unidade”) decorrem, assim, do que acabámos de referir, pois o teste surge como o término de um processo que já implicou muito treino, portanto os conteúdos já terão sido compreendidos e interiorizados de forma bastante segura e consistente, como provaram os resultados do teste final já apresentados. Assim, este não assume a habitual dimensão “dramática” que tem no ensino tradicional, pois embora os alunos o compreendam e encarem com a

seriedade necessária, visto que é um instrumento de avaliação, é aceite como “natural” e integrado no processo de ensino aprendizagem: *“Basicamente é como se costuma fazer normalmente, mas o normal é não ter nada de antemão e aqui temos preparação.”*; *“O teste final, para mim serviu para ver se tínhamos aprendido mesmo, foi uma forma de saber se tinha alcançado... superado os objetivos.”*

2ª subcategoria - opinião divergente dos alunos sobre elementos que integram o processo de ensino aprendizagem de acordo com o Mastery Learning. Uma das questões na qual as respostas divergiram foi a 4.4 (opinião sobre a dinâmica da tutoria). Na verdade, houve alunos entrevistados que afirmaram ter sido uma estratégia positiva e produtiva: *“Eu acho que ao ficarmos com um colega estamos sempre a apoiar-nos e conseguimos tirar as dúvidas e é muito melhor do que estarmos a trabalhar individualmente, e tentarmos perceber nós os nossos erros, porque às vezes apagamos por completo.”*. O apoio fornecido pelos colegas, a familiaridade e à vontade entre tutores e tutorados, proveniente do facto de serem colegas de turma, o sentimento de maior segurança ou tranquilidade, por trabalharem num grupo restrito em vez de perante toda a turma, assim como a promoção da autoaprendizagem e do gosto de aprender são, sem dúvida, pontos fortes da dinâmica da tutoria (referidos por bastantes alunos), portanto temos a convicção de que é uma importante estratégia de aprendizagem.

No entanto, também houve algumas respostas que mostraram menos adesão do que tínhamos pensado, aquando da realização da tutoria na aula. Na verdade, nesta, tínhamos sentido e visto grande entusiasmo que nos parecera comum a todos e que registámos nas notas de campo nº 5. Agora, com as respostas dos alunos nas entrevistas, percebemos que não houve homogeneidade nas atitudes dos alunos, pois, embora não possamos falar de recusa total, quer para tutores, quer para tutorados, houve, sem dúvida, algumas hesitações. Claro que o sentido de responsabilidade da tarefa e o receio de falhar no apoio aos colegas constituem um fator de insegurança para os alunos tutores, pouco habituados a substituírem ou apoiarem o professor na sua tarefa de ensinar e vendo nele o (principal ou quase único) responsável por ela (porque é exatamente disso que se trata): *“Eu acho que...é bom, mas...é um bocadinho difícil para quem está a tentar ajudar porque nós não temos nenhum curso de professores...(...) nós sabemos mas o nosso colega não sabe e depois tentar fazer com que ele saiba é sempre mais difícil.”*. No entanto, é ao professor que cabe a função de tranquilizar os alunos e orientá-los para que a tutoria resulte em pleno. Pela parte dos tutorados, a situação é

exatamente a mesma, ou seja, a delegação da função de ensinar (que tradicionalmente cabe ao professor) num colega pode ser geradora de insegurança e descrédito, os quais poderão influir no reconhecimento do colega como “adequado” para a tarefa e na predisposição do tutorado para a aprendizagem: *“Eh...foi mais ou menos...nem sempre é fácil ter um colega a explicar, porque nem sempre há aquela paciência...as maneiras de pensar são diferentes...(...) Mas ajuda, em certa parte ajuda.”*. Mais uma vez, cabe ao professor a missão de criar o contexto adequado para a tutoria se concretizar da melhor forma possível, o que passa, sobretudo, pela monitorização da forma como ela estiver a decorrer e pelo apoio a tutores e tutorados.

A questão 4.5 (a utilização da plataforma *moodle*) foi outra das que recolheu opiniões divergentes por parte de alguns alunos. Na verdade, nem todos utilizam o *e-learning* como ferramenta de aprendizagem, revelando algumas dificuldades em usá-lo, o que gera focos de desconfiança e, até mesmo, de recusa total por parte de alguns: *“Eu não utilizo muito mas... para quem utiliza acho que é bom....”*; *“É a coisa mais complicada do mundo, eu perco-me lá.”*. No entanto, apesar destas opiniões mais negativas, outras houve muito positivas, que mostram o entendimento do quanto a plataforma *moodle* pode ser uma excelente ferramenta de apoio à aprendizagem dos alunos, ao desenvolvimento da sua autonomia e reforçam o facto de a sua associação ao *Mastery Learning* ter sido uma boa opção, uma vez que é facilitadora da aprendizagem dos alunos na disciplina e pode conduzir à melhoria do seu desempenho: *“Tínhamos (...) exercícios on line, a correção automática dava para vermos aproximadamente onde é que nós estávamos, onde é que estavam os erros e ajudava-nos a perceber.”*; *“E o facto de estar sempre disponível, tínhamos mais tempo (...)”*.

Finalmente, a última questão sem convergência nas respostas dos alunos foi a 4.7 (“o preenchimento das grelhas de autoavaliação”). Muitos compreenderam e assinalaram as vantagens da sua realização, provando que a reflexão sobre o seu desempenho é pertinente para a sua aprendizagem e respetivo sucesso: *“Achei que é bom, porque estamos já a autoavaliar-nos e dessa forma conseguimos perceber onde é que errámos e o que temos que fazer... não é só a avaliação da professora... nós ao corrigirmo-nos estamos também a aprender.”*. Contudo, houve igualmente alguns alunos que não atribuíram qualquer relevância às grelhas, não lhe reconhecendo utilidade, embora acabassem por entender que o seu preenchimento lhes poderia proporcionar vantagens. Percebe-se, assim, que a reflexão dos alunos sobre a sua

performance está afastada dos seus hábitos escolares, devendo, por isso, ser desenvolvida pelo professor como forma de facilitar a aprendizagem: “(...) *confesso que com o hábito de fazer até percebi o objetivo e penso que até pode ser uma maneira de ultrapassar problemas.*”

6.3 Relevância do *Mastery Learning*

A terceira e última dimensão do inquérito por entrevista teve como objetivo recolher informações que permitissem compreender, analisar e interpretar a relevância que os alunos atribuíam ao *ML* após todo o trabalho desenvolvido com a sua aplicação. A categoria estabelecida focalizou-se, assim, nos contributos do modelo para a aprendizagem dos conteúdos programáticos do 10º ano e respetivo sucesso e, a partir das respostas dadas, foi possível considerar a existência de três subcategorias:

1ª subcategoria - Contributo positivo do Mastery Learning para o processo de ensino aprendizagem da disciplina de Português no 10º ano. Esta subcategoria decorre das respostas às questões 5., 6. e 7., que nos permitiram obter informações apontando claramente para uma influência positiva do *ML* na aprendizagem dos alunos. Decidimos também incluir nesta subcategoria a análise e a interpretação efetuadas às respostas dadas à questão 9. (“Como balanço final, qual a tua opinião sobre o uso do *Mastery Learning* no processo de ensino aprendizagem?”), uma vez que consideramos estarem intimamente relacionadas.

Assim, na questão 5. quisemos saber qual a avaliação dos alunos relativamente ao resultado final obtido na unidade trabalhada segundo o *Mastery Learning* e as respostas foram unânimes: todos se sentiram satisfeitos com os resultados finais obtidos, uma vez que conseguiram resultados nunca antes atingidos, pelo que foi extremamente estimulante em termos académicos e pessoais: “*Eu consegui o que nunca tinha conseguido, por isso aconselho.*”); “*Os bons alunos podem ser melhores ainda*”; “*E os menos bons podem ser bons.*”. A qualidade da aprendizagem é nitidamente positiva e aponta para a sua consistência, portanto o balanço dos alunos não podia ser melhor: “*Foram bons resultados, não há nada em que possamos estar tristes.*”; “*Sem dúvida, aprendi muito melhor e tive muito melhores notas.*”.

Questionados sobre as razões dos resultados obtidos e solicitados a formular hipóteses explicativas desse resultado final (pergunta 6. “*Na vossa opinião, a que se deve esse resultado?*”), as respostas dos alunos mostram que eles resultam de uma combinação dos componentes do modelo com o seu empenho e o da professora, o que

consideramos verdadeiramente elucidativo do caminho a seguir para promover o sucesso dos alunos. Na verdade, por um lado, são apontados elementos do *ML* ou o seu todo como fatores importantes nos bons resultados alcançados: “*Aos exercícios e aos quadros.*”; “*Ao apoio dos nossos colegas, que se preocuparam também em ajudar-nos quando tínhamos dificuldades.*”; “*À repetição, à subdivisão de uma coisa que é muito grande em partes mais pequenas.*”; “*Achei que se deve a tudo em geral, aos grupos, à atenção a cada nível, também principalmente às fichas, fazíamos várias fichas, depois fazíamos a revisão... e pronto.*” Por outro lado, são compreensível e igualmente salientados o empenho e o esforço dos alunos, o investimento na sua aprendizagem, estimulado por todo o trabalho que o *Mastery Learning* implica e que funciona como fator de motivação: “*Muito esforço, muito trabalho (...)*”; “*E também a nós mesmos, porque fomos capazes de ultrapassar esta barreira, porque fomos capazes de atingir este objetivo e podemos ficar orgulhosos*”. Finalmente, o envolvimento do professor em todo o processo é igualmente relevante para os bons resultados dos alunos e completa a tríade que consideramos indispensável no sucesso educativo: aluno-professor-ensino: “*(...) ao apoio da professora sem dúvida (...)*”; “*(...) ao empenho da professora.*”

Assim, compreensível é a resposta dos alunos relativamente à pertinência do uso do modelo para o resultado final obtido (pergunta 7.). Todos manifestaram a mesma opinião: os seus resultados seriam piores se não tivesse sido aplicado o *ML* nas aulas, cujas características e sintaxe facilitam a aprendizagem, corrigem lacunas e fragilidades, estimulam o empenho e promovem o sucesso: “*(...) isto é muito mais pausado, a professora está sempre a ajudar e é muito mais fácil aprender a matéria assim.*”; “*Pior, porque...(...) a preparação fez com que chegasse ao 16 e dantes não passava do 8 (...)* Acho que isto diz tudo.”

Finalmente, as respostas à questão 9. permitiram-nos concluir que o balanço de todo o processo desenvolvido pelos alunos é extremamente positivo, havendo uma reação francamente positiva à utilização deste modelo de ensino no processo de ensino aprendizagem, como já era de prever, tendo em conta as respostas às questões aqui tratadas e analisadas até ao momento. Na verdade, a utilização do *ML* noutras disciplinas (e, até, noutras escolas), espalhando-se a sua utilização, é um dos pontos fortes das respostas dos alunos: “*Eu acho que é o melhor método que já utilizei e penso que devia ser utilizado em tudo.*”; “*Devia ser adotado por mais escolas, sobretudo naquelas disciplinas (...) mais específicas.*”. Os alunos sentem no *Mastery Learning* um

grande suporte para a aquisição da aprendizagem e a segurança de um caminho para o seu sucesso, mesmo aqueles que estavam condicionados por um percurso de resultados menos satisfatórios na disciplina: “(...) nós tínhamos alunos com mais dificuldades e tínhamos alunos com menos dificuldades (...) e os alunos com mais dificuldades conseguiram ultrapassar, eu consegui (...)”. O que eles sentem é que o modelo respeita o ritmo pessoal de cada um, dando-lhes tempo e “espaço” para aprenderem conforme as suas capacidades e que, realmente, aprendem: “(...) nós não somos respeitados e como o professor tem que avançar para ter que... continuar a dar matéria, faz com que muitos jovens se sintam inferiores porque não acompanham o mesmo ritmo dos outros.”. Assim se compreende que todos os alunos tivessem manifestado uma opinião final tão favorável ao modelo e concluído que deveria ser utilizado o mais possível.

2ª subcategoria - O Mastery Learning como fator de motivação para a competência do Funcionamento da Língua e para a disciplina de Português em geral. Esta subcategoria foi formada a partir das respostas à questão 8, que revelam uma interferência direta do *Mastery Learning* na motivação dos alunos para a aprendizagem (o que explica o balanço final sobre a aplicação do modelo francamente positivo).

Na verdade, opiniões como “Muito mais entusiasmo agora, depois deste treino... acho que podemos ter melhores resultados... a gramática não é tanto aquele bicho papão como era (...)” ou “(...) agora passei a ser boa em gramática” mostram que o *Mastery Learning*, apesar da exigência e intensidade de trabalho que lhe são inerentes, tem uma influência positiva na aprendizagem da língua materna, mais particularmente na competência do Funcionamento da Língua. Além de “desmistificar” o trabalho numa área da disciplina que, habitualmente, provoca rejeição e desconforto entre os alunos, sendo considerada difícil (“Com este método de ensino percebi que o Funcionamento da Língua não é o “papão”), a sua sintaxe constitui-se como uma estratégia facilitadora da aprendizagem e bastante eficaz: “Mais motivado, porque no fim até aprendemos como estudar (...) agora até nem me importo de ter gramática.”

Pelas respostas dadas, confirmamos que o *ML* possibilita bons resultados e motiva os alunos, estimulando-lhes a vontade de aprender e elevando-lhes a autoestima, confirmando o que recolhemos na revisão da bibliografia: “(...) o Funcionamento da Língua nunca foi a minha matéria preferida, e assim, este método motiva (...) porque estamos a trabalhar e estamos a ver que estamos a conseguir, a ter resultados,

queremos ter melhor, passar o 16... acho que é muito importante.”; “se fosse sempre assim (...) os alunos poderiam melhorar e estar mais interessados.”

3ª subcategoria - Sugestões de divulgação/promoção do uso do modelo na escola. Esta última subcategoria decorre das respostas dadas pelos alunos à última questão (10.), que visava perspetivar, de acordo com as suas opiniões (e tendo em conta o que até então fora trabalhado e falado), a (s) forma (s) adequada (s) de dar a conhecer e/ou promover o modelo *Mastery Learning* na escola.

As propostas dos alunos não foram muito diversificadas, o que julgamos ser indicador de ideias bem concretas e consistentes. Assim, verificamos que o enfoque das respostas se centra na atitude dos professores, ou seja, por um lado, na sua vontade de quererem conhecer o *Mastery Learning*, de quererem aceitar desafios: *“O ensino tinha que mudar (...) com o Mastery Learning o professor é que tem que tomar essa decisão ... que haja vontade também por parte dos professores, porque os alunos só podem evoluir tão bem se os professores ajudarem, como é óbvio.”* Por outro lado, a formação de professores também marca presença nas sugestões dos alunos, revelando a consciência destes de que deve haver um percurso sólido, devidamente alicerçado e credível na publicitação do modelo, ou seja, também os professores devem realizar uma aprendizagem, o que é deveras interessante: *“Que mais professores tenham formação para poderem lecionar com este modelo.”; “E talvez ensinar aos que não sabem como trabalhar com este modelo para que fiquem a saber e possam usar nas aulas...”*

A criação de “turmas-piloto” na escola para aplicação do *ML* é outra das pertinentes sugestões dos alunos, de modo a comparar-se os resultados destas com os de outras sem aplicação do modelo e poder confirmar-se a sua eficácia: *“Talvez a criação de turmas piloto, não sei se se aplica aqui... e ser ao nível do ano inteiro e comparar os resultados das turmas piloto com outras turmas.”* Se acrescentarmos a esta proposta outras, como a divulgação dos resultados de estudos efetuados, porque *“(...) hoje em dia sem números concretos, sem provas...ninguém acredita”*, ou de testemunhos de alunos, a constituição de turmas mais pequenas e a alteração dos demasiado extensos programas (*“(...)devia haver uma mudança no programa e turmas mais pequenas.”*), então teremos o quadro completo das propostas de alterações dos alunos. Elas mostram bem que estes compreendem as diferenças entre o tipo de ensino de acordo com o *ML* e o “tradicional”, por isso o que propõem vai exatamente no sentido contrário ao que se passa no seu dia-a-dia escolar. Segundo eles, a extensão dos programas obriga ao seu

cumprimento com uma excessiva rapidez, sem respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, o que origina insucesso: *“Primeiro que tudo eu acho que os programas não deviam ser tão grandes, porque é como se estivessem a despejar a matéria...”*; *“É tudo despejado, percebeste percebeste, não percebeste, azar.”*; *“Nas disciplinas, nós chegamos ao final da semana, ao final do mês, estafados e não percebemos...metade...”*. Assim, o *Mastery Learning* pode resolver estes aspetos negativos (*“Ajuda a evoluir o nosso ensino e ia-se notar uma grande diferença nas notas, eu notei.”*) e promover uma real equidade no ensino: *“(...) com este método é possível ver que todos têm possibilidade de aprender (...)”*.

Como balanço final da análise e interpretação dos dados que acabámos de efetuar, podemos concluir que a questão de investigação e os objetivos científicos e específicos que lhes estiveram subjacentes foram respondidos de forma clara e inequívoca, provando, segundo a nossa perspetiva, que a aplicação do *Mastery Learning* não só era desejável, mas também foi eficaz, indo ao encontro dos anseios dos alunos e do nosso desejo de melhorar o seu desempenho. O espaço para a sua ação (focalizada na competência do Funcionamento da Língua), já depreendido da análise e interpretação do inquérito por questionário, confirmou-se, assim, com os resultados da avaliação dos alunos (ponto 4.) e os dados recolhidos com o inquérito por entrevista.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Operacionalizar um modelo de ensino implica, acima de tudo, conhecer, compreender e aceitar a filosofia que o enforma, portanto a questão coloca-se nos mesmos moldes para o *Mastery Learning*.

A revisão da literatura efetuada no capítulo II mostrou que este modelo possui características bem definidas e diferentes das do ensino “tradicional”, portanto, o claro entendimento por parte do professor da essência do *ML*, assim como a sua crença nas potencialidades do mesmo, determinam, sem dúvida, grande parte do seu sucesso. Por conseguinte, julgamos que ter em conta estes pressupostos foi crucial para os resultados da investigação que desenvolvemos, pois desde o início que interiorizámos as teorias alicerçantes do modelo e defendemos a sua sintaxe, o que influiu decisivamente em todas as ações que empreendemos.

Assim, mesmo conscientes do facto de a investigação desenvolvida implicar população, duração e disciplina/conteúdos de instrução de abrangência reduzida, pensamos que ela se reveste de pertinência e não podemos deixar de destacar cinco aspetos positivos que consideramos essenciais em todo o processo levado a cabo:

- i) produzir e reforçar a aprendizagem: por um lado, respeitando integralmente as suas características no processo de instrução, a operacionalização do *Mastery Learning* permite a real emergência da aprendizagem; por outro, a realização das atividades de remediação/enriquecimento possibilita o seu reforço (com consistência), como ficou demonstrado nos resultados obtidos pelos alunos e nas entrevistas, contrariando a posição de autores como Slavin (1989, p. 77), ao afirmar que “*Research does not support that group-based mastery learning (...) increase students achievement.*”¹²¹;
- ii) direcionar particularmente o processo de instrução para as fragilidades detetadas nos alunos: os testes de avaliação formativa permitem a monitorização da aprendizagem, uma vez que, assim, o professor pode verificar que objetivos não foram atingidos pelos alunos, quais os conteúdos com mais erros e organizar o ensino focalizando-se neles, portanto sentimos a sua pertinência durante o processo de instrução;
- iii) diversificar as estratégias e as atividades de ensino aprendizagem: ao apostar na diversidade, o *ML* procura a maior eficácia possível nos resultados dos alunos, surgindo a organização do trabalho em grande grupo, pequenos grupos, tutoria de pares, tutoria individual e as atividades de remediação/enriquecimento como exemplos dessa diversidade, sendo esta mais-valia confirmada pela entrevista realizada;

¹²¹ “A investigação não fundamenta que o método de ensino de grupo mastery learning (...) aumente os resultados dos alunos.”

iv) reafirmar a função essencial da Escola na otimização dos resultados dos alunos: a crença positivista no facto de que todos aprendem e que as discrepâncias do seu desempenho podem ser reduzidas (passagem da curva de Gauss para a em J) são assunções convictamente defendidas por Bloom que não perderam nem a sua pertinência nem a sua atualidade, pois constituem a essência da função do professor, implicam a defesa de uma verdadeira equidade no ensino e são cada vez mais relevantes no contexto atual:

*“(...)*The problem is no longer one of finding the few who can succeed. The basic problem is to determine how the largest proportion of the age group can learn effectively those skills and subject matter regarded as essential for their own development in a complex society.*” (Bloom, 1968, p. 2)¹²²*

Esta posição é corroborada por Lindzey (1976), que defende o *ML* como um modelo que combate eficazmente as desigualdades na educação, pois permite “reduzir em grande medida a variação nas diferenças individuais de rendimento escolar, ao mesmo tempo que [eleva] 90 por cento dos estudantes acima do nível de competência em relação a qualquer conjunto específico de objetivos de ensino.” (p. 69).

Para os defensores do *Mastery Learning*, o *tempo* é o fator chave para esbater essas diferenças, pois o ritmo de aprendizagem é próprio e único de cada aluno, havendo os que precisam de mais tempo do que outros. Todos aprendem e podem até fazê-lo com excelência (tendo as TIC um papel adjuvante muito oportuno), tem é que ser dado o tempo adequado a cada aluno para ele realizar a sua aprendizagem;

v) elevar a autoestima e a motivação dos alunos: pensamos que este contributo do *ML* para a sua aprendizagem foi demonstrado com a observação/as notas de campo e as entrevistas, sobretudo em relação aos alunos mais habituados a ter classificações menos elevadas, e esta postura influi diretamente na sua adesão ao *ML*. Encontramos estas constatações igualmente presentes em vários autores na revisão bibliográfica, como Kazu *et al.* (2005, p. 241), por exemplo, que referem exatamente o facto de a investigação que levaram a cabo ter mostrado que um dos resultados mais importantes da instrução com o *Mastery Learning* é a motivação do estudante para aprender.

Perante tudo o que acabámos de expor, cremos que a investigação que realizámos se revelou oportuna e pertinente, uma vez que consideramos ter sido possível i)

¹²² “(...) O problema já não é descobrir os poucos que podem ter sucesso. O problema essencial é determinar como a maior percentagem possível de alunos poderá aprender efetivamente as competências e os conteúdos considerados essenciais para o seu próprio desenvolvimento numa sociedade complexa.”

demonstrar a versatilidade da aplicação pedagógica do modelo alvo do estudo; ii) preencher uma lacuna investigativa e complementar o caminho traçado pela investigação referida na Introdução (Marteleira, 2010), nomeadamente a operacionalização do *Mastery Learning* numa disciplina diferente, neste caso a de Português, o que reverte a favor do próprio modelo; iii) apontar para um modo de mudar/renovar as práticas do professor (chamado atualmente a ter um papel ainda mais crucial na preparação/reforço das atividades letivas), revelando alternativas às “tradicionais”, no sentido de desenvolver as aprendizagens dos alunos (concebidas em espiral) até um grau de mestria considerado satisfatório e promover o seu sucesso efetivo; iv) contribuir para a revalorização de um modelo de ensino que nem sempre teve a melhor compreensão/aceitação pela comunidade científica educacional, mas que apresenta, indiscutivelmente, três enormes mais-valias na sua filosofia e sintaxe: por um lado, a convicção de que o “dom” não é inato, portanto todos os alunos aprendem, a partir do momento em que têm o ambiente adequado; por outro, o enfoque na avaliação como processo essencial de (auto)regulação/motivação da aprendizagem e, finalmente, a defesa de que o ritmo/tempo de aprendizagem de cada aluno deve ser respeitado e encarado como fundamental para a emergência da mesma.

Estamos não só em face do princípio básico da diferenciação pedagógica, mas também de um modelo de cariz manifestamente democrático, equitativo e socialmente inclusivo, além de se prefigurar como um processo de ensino cuja preocupação fundamental é ir ao encontro do aluno, aspetos fundamentais da missão da escola pública portuguesa, de acordo com o consignado na Lei de Bases, e da Escola em geral, reforçados por Delors (2001, p. 15): “(...) A Comissão ousa afirmar que, atualmente, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades.”

Assim, pelo que acabámos de apresentar, se considera que o estudo efetuado transporta aspetos inovadores e assume relevância para a comunidade científica, respondendo ao que nos propusemos investigar e surgindo no seguimento da revisão da literatura realizada. No entanto, há alguns questionamentos e aspetos que poderão ser, de alguma forma, limitativos, e que têm igualmente que ser equacionados, a bem do rigor por que pautámos o nosso trabalho.

i) Um primeiro aspeto prende-se com o tempo para operacionalizar toda a sintaxe do modelo, questão que julgamos bastante pertinente e que colocamos sob três perspetivas.

Uma primeira com enfoque no professor, na medida em que, no âmbito do *ML*, a diversidade e a quantidade de atividades que os alunos desenvolverão são assinaláveis, logo, exigem do professor uma disponibilidade temporal considerável para as preparar. No entanto, apesar de a vida profissional dos professores ser cada vez mais complicada, esta dificuldade poderá ser ultrapassada, por exemplo, com a ajuda da quantidade de recursos ao seu dispor atualmente (em formato livro ou digital), podendo, assim, reunir rapidamente materiais pedagogicamente adequados e cientificamente corretos, se não poder criar os seus. Sabendo de antemão que a condicionante temporal existe, o professor só terá que organizar ainda mais atempadamente todos os recursos de que necessita, para que nada falhe na operacionalização do *Mastery Learning*. No nosso caso, colocámos atenção particular na conceção das atividades e nos respetivos materiais que elaborámos, os quais, deliberada e “tradicionalmente”, foram, sobretudo, em formato papel (o exercício escrito era o mais adequado ao tipo de trabalho que pretendíamos fazer, às características dos alunos e da sala de aula - só com um computador), reservando o digital para atividades de remediação e enriquecimento.

Uma segunda perspetiva focaliza-se nos alunos, sobretudo nos que não atingem mestria no primeiro teste formativo e precisam de mais uma oportunidade e que podem relacionar-se com o tempo de duas maneiras diferentes: ou aceitam naturalmente que necessitam de trabalhar mais para terem mestria e não se desmotivam por isto, ou então sentem esta situação como uma falha sua; comparando-se com os colegas que tiveram mestria acham-se inferiores, não conseguem lidar com a frustração e desmotivam-se. “*A learner who needs a certain amount of time to learn a task may or may not be willing to persevere for that amount of time in trying to learn. The learner may not be motivated (...) or may regard the task as something too difficult for him to learn; (...)*”¹²³

Mais uma vez, o professor tem um papel fulcral, pois deve estimular os alunos, apoiá-los e transmitir-lhes a confiança necessária para que eles perseverem na intenção de obter mestria e não se desmotivem. Com estes pressupostos a orientar-nos e o que observámos, assim como os resultados dos alunos, julgamos ter tido sucesso.

Uma terceira perspetiva coloca-se, finalmente, a nível do tempo necessário para aplicar todas as fases da sintaxe do modelo, as quais, por serem em número considerável, implicam maior número de aulas do que no método “tradicional” (no qual não há lugar

¹²³ “Um aprendente que precise de um certo tempo para aprender uma tarefa pode ou não estar disposto a perseverar o tempo suficiente para aprender. O aluno pode não estar motivado, ou pode olhar a tarefa como algo muito difícil para ele aprender; (...)”. Recuperado em 20 junho, 2013, de <http://www.docpsychology.info/?f=34&l=2&d=59&n=Psychology%20of%20Learning:%20improving%20pupil%20performance%203%20...&>

para repetição do ensino, e poderão impedir o total cumprimento do programa da disciplina. Mais uma vez, a figura do professor é crucial, pois, tendo consciência de que, a partir do momento em que decidir aplicar o *Mastery Learning* no desenvolvimento curricular, terá que ter esta preocupação, deverá gerir o processo de ensino aprendizagem com bastante lucidez, para evitar qualquer “angústia”.

ii) Um outro aspeto que poderá ser alvo de questionamento é o facto de os alunos que atingem mestria no primeiro teste formativo terem que “esperar” pelos colegas que ainda não o conseguiram. Na verdade, tendo em conta que a perspetiva adotada na operacionalização do *ML* foi a da progressão em grupo, ou seja, toda a turma avançava para uma nova subunidade quando a maioria dos alunos (80%) atingia mestria na anterior, esta poderia ser realmente uma questão a considerar. No entanto, tal como vimos na revisão da literatura efetuada e aplicámos durante a experiência de aprendizagem que desenvolvemos, os alunos de mestria não ficam inativos enquanto os colegas repetem o processo; as atividades de enriquecimento, que até podem (e devem, nas perspetivas já apresentadas de Bloom e Guskey) incluir o apoio aos colegas sob a forma de tutoria, destinam-se, exatamente, a reforçar e enriquecer a aprendizagem dos que tiveram mais facilidade em atingir mestria e evitar que se sintam prejudicados por aqueles que ainda não o conseguiram.

“(...) the combination of work on higher order thinking skills, enrichment activities, and the opportunity to gain cognitive and social reinforcement by being tutors had meant that mastery was highly beneficial to top students as well as to those less prepared.”¹²⁴ (The Mastery Learning Manual, p. 81).

Assim, nas aulas em que aplicámos o *Mastery Learning*, tivemos ocasião de verificar que o apoio dos alunos com melhores resultados aos restantes colegas e a realização das atividades de enriquecimento foram muito positivos.

iii) um terceiro aspeto que poderá ser questionado envolverá os níveis de exigência e rigor colocados durante a operacionalização do *Mastery Learning*, ou seja, até que ponto os resultados de excelência apresentados pelos alunos não seriam devidos a um nível de exigência inferior?

Na verdade, esta pode parecer a via mais fácil para os obter, mas sabemos (decorrente da prática e de leituras) que nenhum professor ajuda a aprendizagem dos

¹²⁴ “(...) a combinação de trabalhos mais exigentes em termos de raciocínio, atividades de enriquecimento, e a oportunidade de ter reforço cognitivo e social mediante a tutoria significaram que a mestria foi tão altamente benéfica para os estudantes de topo como para os menos bem preparados.”

seus alunos se baixar a exigência das tarefas (testes ou outras), se não os desafiar com propostas que mobilizem os seus conhecimentos e apelem à sua aplicação em novas e diversas situações. Claro que a sua função será orientá-los e apoiá-los o melhor possível nesse caminho, pois só assim o sucesso surgirá, mas isso não implica baixar os níveis de exigência. Não se pode confundir certas opções pedagógico-didáticas (como a divisão de unidades em subunidades ou a utilização da mesma tipologia de questão em fichas e testes, por exemplo) com diminuição de exigência ou rigor.

Tudo o que expusemos explica, então, os bons resultados obtidos, que não se devem a uma inflação de classificações ou baixo nível de exigência, o que se confirma pela revisão da literatura efetuada, citando-se, por exemplo, Davis & Sorrell (1995):

*“The goal of mastery learning is success for the student. It is asserted that success in achievement, attitude, and motivation in the education or learning environment makes learning more effective. (...) Clark, Guskey, and Benninga (1983) (...) examined a mastery learning group and a traditional group that used the lecture format. The main variable for this study was motivation and its effect on student achievement. These authors found that the mastery learning group demonstrated higher levels of achievement, fewer absences, and more motivation toward learning course material.”*¹²⁵ (pp. 1 e 4).

Em face de tudo o que foi exposto, podemos, então, concluir que a investigação que desenvolvemos pode conduzir a estudos mais desenvolvidos e abrangentes. Assim, apresentamos seguidamente duas hipóteses de investigação a realizar e uma proposta de ação de formação para professores, decorrente das opiniões de alunos nas entrevistas.

- i) Hipótese de investigação 1: utilização do modelo *Mastery Learning* em ambiente de aprendizagem *on line* através da plataforma *moodle* e com recurso a ferramentas da Web 2.0 (por exemplo, *Wikis*, *Hotpotatoes*, *Webquests* ou mapas conceituais), em simultâneo e como complemento do trabalho de sala de aula (*b-learning*) - a investigação poderia averiguar exequibilidade do processo e respetivos resultados num grupo experimental, em confronto com um outro de controlo, que apenas teria um ambiente presencial;
- ii) Hipótese de investigação 2: a associação do *Mastery Learning*, da pedagogia comportamentalista, com a Resolução de Problemas, da pedagogia construtivista, no

¹²⁵ “O objetivo do mastery learning é o sucesso do estudante. Está provado que o sucesso no desempenho, a atitude, e a motivação na educação ou aprendizagem tornam-nas mais eficazes (...) Clark, Guskey e Benninga (1983) (...) analisaram um grupo com mastery learning e um grupo tradicional que usou um método expositivo. A principal variável para este estudo foi a motivação e o seu efeito nos resultados dos alunos. Estes autores concluíram que o grupo com mastery learning demonstrou maiores níveis de desempenho, poucas faltas e mais motivação relativamente ao material de aprendizagem do curso.”

seguimento do que Ermelindo Peixoto (1995, p. X) apresenta: “Conservar as melhores tecnologias da *mastery learning*, de cariz teleológico, para as integrar nesse objetivo teleonómico da *outra escola*” – um estudo deste tipo exploraria as potencialidades pedagógicas do *Mastery Learning* modificado, transformando-se/desenvolvendo-se ações de aprendizagem de menor complexidade para se chegar a outras de complexidade maior. Ou seja, cruzar-se-iam dois níveis diferentes de complexidade operacional: um mais ligado à reprodução e transferência da informação e outro mais “libertador”, favorecedor da criatividade e da autonomia individuais, num ambiente de partilha e construção conjunta do conhecimento. Segundo esta linha de investigação, a equidade e a igualdade dos rendimentos escolares na sala de aula seriam, assim, realmente possíveis, atingindo-se uma “democracia da aprendizagem” (objetivo comum às duas teorias pedagógicas alicerçantes: a comportamentalista e a construtivista).

iii) Proposta de ação de formação contínua: quando questionados sobre a forma de promover o uso do *Mastery Learning* na escola (questão 10. da entrevista), vários foram os alunos que sugeriram a realização de formação pelos professores das várias disciplinas, como tivemos ocasião de expor e analisar no capítulo IV, para que aqueles conhecessem o modelo e pudessem aplicá-lo nas suas aulas, promovendo assim a excelência dos alunos. Por conseguinte, pensamos que seria pertinente realizar ações de formação dirigidas, inicialmente, aos professores de Português e, seguidamente, aos dos diferentes grupos disciplinares que integram as escolas pertencentes ao Centro de Formação do agrupamento onde a investigadora leciona, de modo a diversificar o mais possível o público-alvo, pois, por um lado, pensamos estar a contribuir para a revalorização de um modelo que representa uma estratégia de ensino eficaz para a aprendizagem e sucesso dos alunos e, por outro, estaremos a mobilizar/investir os conhecimentos adquiridos com o estudo efetuado.

Finalizando a apresentação desta dissertação, pensamos que as palavras de Bloom (1968, p. 2) mantêm, não só a pertinência, mas também a atualidade:

“If the schools are to provide successful and satisfying learning experiences for at least 90 percent of the students, major changes must take place in the attitudes of students, teachers, and administrators; changes must also take place in teaching strategies and in the role of evaluation.”¹²⁶

¹²⁶ “Se as escolas devem providenciar o sucesso e experiências de aprendizagem satisfatórias para, ao menos, 90 por cento dos estudantes, grandes mudanças devem ocorrer nas suas atitudes, nas dos professores e diretores; mudanças devem também ter lugar nas estratégias de aprendizagem e na função da avaliação.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS/WEBGRÁFICAS

Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no Ensino Básico. Abrantes, P. & Araújo, F. (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.

Aires, L. (n.d.). *Análise Qualitativa*. Recuperado em 15 maio, 2011, de <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/>, espaço da UC Investigação Educacional.

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado em 15 dezembro, 2011, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>

Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Almeida, J. (2001). Em defesa da investigação ação. *Sociologia, Problemas e Práticas* [online], (37), 175-176. Recuperado em 01 dezembro, 2011, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087365292001000300010&script=sciarttext>.

Almeida, L. & Freire T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses. Recuperado em 08 setembro, 2011, de http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:rhkLchMjX0J:scholar.google.com/&hl=pt-PT&as_sdt=0,5&as_vis=1.

Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. Abrantes, P. & Araújo, F. (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.

Alves, R. (2003). *A Alegria de Ensinar* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.

Arêdes, J. (2006). Ensinar Kant. Santos, L. (Coord.), *Kant: Posteridade e Atualidade, Colóquio Internacional*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Recuperado em 15 janeiro, 2013, de <http://www.centrodefilosofia.com/uploads/pdfs/KANTPOSTERIDADEEACTUALIDADE.pdf>.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Azevedo, J. (2010). Nota de apresentação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (9), 3-5. Recuperado em 10 setembro, 2011, de <http://www2.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/Indices/RPIE-9%20IA.pdf>.

Barbier, J. (1996). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora.

- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A., Costa, A. & Machado, F. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e Intervenção na Escola Primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (29), 55-80. Recuperado em 28 novembro, 2012, de http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/ABenavente_at_al_pp.55-80.pdf.
- Berger, A. (2011). *Media and Communication Research Methods: An Introduction to Qualitative and Quantitative Methods*. Thousand Oaks: Sage. Recuperado em 02 novembro, 2011, de <http://books.google.pt/books?id=8NAe8d2KxrcC&pg=PA27&lpg=PA27&dq=berger>.
- Bloom, B. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment*, 1 (2), 1-12. Recuperado em 20 janeiro, 2012, de <http://programs.honolulu.hawaii.edu/intranet/sites/programs.honolulu.hawaii.edu.intranet/files/upstf-student-success-bloom-1968.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, (09), 79-86. Recuperado em 15 janeiro, 2013, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>.
- Brown, S., Race, P. & Smith, B. (2000). *Guia da Avaliação: sugestões para professores* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cabral, A. & Nick, E. (2006). *Dicionário Técnico de Psicologia* (14ª ed.). S. Paulo: Cultrix. Recuperado em 20 janeiro, 2013, de http://books.google.pt/books/about/Dicion%C3%A1rio_T%C3%A9cnico_de_Psicologia.html?id=lfFpKryM8VMC&redir_esc=y.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ª ed.). New York: Routledge. Recuperado em 17 outubro, 2011, de <http://books.google.pt/books?id=i-YKKgtngiMC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>.
- Corbett, A. (2001, julho). Cognitive Computer Tutors: Solving the Two-Sigma Problem. *Proceedings of the 8th International Conference on User Modeling, UM 2001*, Sonthofen, Germany, 137-147. Recuperado em 7 dezembro, 2012, de http://www.researchgate.net/publication/221260759_Cognitive_Computer_Tutors_Solving_the_Two-Sigma_Problem.

Correia, M. (2009). A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. *Pensar Enfermagem*, 13 (2), 30-36. Recuperado em 10 abril, 2012, de http://pensarenfermagem.esel.pt/pe/index.asp?acao=showartigo&id_revistaartigo=36&id_revista=8.

Cortezão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a Educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 11 (7), 7-28. Recuperado em 25 novembro, 2011, de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>.

Coutinho, C. (2004, novembro). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *A Avaliação de competências. Reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência. Atas do XVII Colóquio ADMEE-EUROPA, Portugal*, 436-448. Recuperado em 05 setembro, 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE%20Clara%20Coutinho.pdf>.

Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1), 5-15. Recuperado em 20 junho, 2012, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5brev_OK%5d.pdf.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243. Recuperado em 15 outubro, 2011, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479. Recuperado em 05 novembro, 2011, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF.

Davis, D., & Sorrell, J. (1995, dezembro). Mastery learning in public schools. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Recuperado em 18 março, 2012, de <http://teach.valdosta.edu/whuitt/files/mastlear.html>.

De Ketele, J. & Roegiers, X. (n.d.). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Dicionário Eletrónico Houaiss da Língua Portuguesa [versão eletrónica].

Dick, B. (2002). *Action research: action and research* [on line]. Recuperado em 10 dezembro, 2011, de <http://www.aral.com.au/resources/aandr.html>.

Domingos, A. Neves, I. & Galhardo, L. (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Donato, R. (2003). *Action Research*. CAL – Center for Applied Linguistics, *on line* resources. Recuperado em 20 outubro, 2011, de <http://www.cal.org/resources/digest/0308donato.html>.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. (1998). A escola e a sociedade. *Saber (e) Educar*, (3), 25-39. Recuperado em 01 dezembro, 2012, de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/207?show=full>.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios*. Lisboa: Texto Editores.

Fernández, P. & Díaz, P. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Recuperado em 28 junho, 2012, de http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp

Ferreira, M. & Campos, P. (2009). O Inquérito Estatístico. *Um mundo para conhecer os números*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P., Escola Secundária Tomaz Pelayo e Direção Regional de Educação do Norte. Recuperado em 22 janeiro, 2012, de http://homepage.ufp.pt/cmanso/ALEA/publicacao_2009.pdf

Figueira, A. (n.d.). *As orientações metodológicas de ensino ou fundamentos da instrução: o processo ensino-aprendizagem numa perspetiva positivista, comportamental ou tecnológica*. Recuperado em 15 janeiro, 2013, de <http://br.monografias.com/trabalhos2/instrucao-positivista/instrucao-positivista3.shtml>.

Fino, C. (2006). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Recuperado em 07 dezembro, 2011 de <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>

Fonseca, J. (2008, junho). Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de uma Metodologia da Investigação. *VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA - Mundos Sociais: saberes e práticas*, Lisboa, Portugal. Recuperado em 12 outubro, 2011, de www.aps.pt/vicongresso/pdfs/346.pdf

Gaspar, I. (2003). Duas metodologias de ensino em educação a distância *online*. *Revista Discursos. Série: Perspetivas em Educação*, 65-75, Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado em 28 janeiro, 2013, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/149/1/Revista-Discursos65-75.pdf>

Gaspar, I., Oliveira, I., Pereira, A. & Teixeira, A. (n.d.a). *O modelo na relação do ensino com a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, Centro de Estudos em Educação e Inovação, Departamento de Ciências da Educação. Recuperado em 03 março, 2010, de <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/>, espaço da UC “Ensinar e Aprender”.

Gaspar, I., Oliveira, I., Pereira, A. & Teixeira, A. (n.d.b). *Modelos comportamentais*. Recuperado em 05 maio, 2010, de <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/course/view.php?id=5487> espaço da UC “Ensinar e Aprender”.

Gaspar, I., Oliveira, I., Pereira, A. & Teixeira, A. (2008). *Paradigmas no ensino e aprendizagem*. Recuperado em 05 maio, 2010, de <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/course/view.php?id=5487> espaço da UC “Ensinar e Aprender”.

Gaspar, M. & Roldão, M. (2005). *Fases e níveis do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta. Recurso cedido *on line* no espaço da UC “Elementos do Desenvolvimento Curricular”.

Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Guskey, T. (2005). *Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: theory, research, and implications*. Recuperado em 06 janeiro, 2012, de <http://nycomprehensivecenter.org/2005/08/%E2%80%A2-formative-classroom-assessment-and-benjamin-s-bloom-theory-research-and-implications/>.

Guskey, T. (2007). Closing Achievement Gaps: Revisiting Benjamin S. Bloom’s “Learning for Mastery”. *Journal of academia*, 19, (1) 8–31. Recuperado 06 janeiro 2012 de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ786608&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ786608.

Guskey, T. (2009). *Mastery Learning*. Recuperado em 23 março, 2012, de <http://www.education.com/reference/article/mastery-learning/>.

Guskey, T. (2010). Lessons of Mastery Learning. *Educational Leadership*, 2 (68), 52-57. Recuperado em 27 dezembro, 2012, de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct10/vol68/num02/Lessons-of-Mastery-Learning.aspx>.

Guskey, T. (2012). All our Children Learning: Benjamin Blooms Mastery Learning. *Engaging Every Learner*. Recuperado em 08 novembro 2012, de <http://www.hopefoundation.org/all-our-children-learning-benjamin-blooms-mastery-learning/>

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.

Harris, W. (n.d.). *Como funciona o Método Científico*. Recuperado em 10 setembro, 2011, de <http://ciencia.hsw.uol.com.br/metodos-cientificos.htm>.

Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.

Hirst, P. (1971). O que é Ensinar?. *Journal od Curriculum Studies*, 3 (1), 5-18. Recuperado em 20 outubro, 2012, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/hirst.pdf>

Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. Recuperado em 10 janeiro, 2012, de <http://books.google.pt/books?id=b2ujHWrRpVQC&printsec=frontcover&dq=Educational+Research+Johnson>.

Kazu, I., Kazu H. & Ozdemir, O. (2005). The effects of Mastery Learning Model in Success of the students who attended ‘Usage of Basic Information Technologies’ Course. *Educational Technology & Society*, 8 (4), 233-243. Recuperado em 10 fevereiro, 2011, de http://www.ifets.info/journals/8_4/21.pdf.

Kemmis, S. & McTaggart (2007). *Participatory Action Research. Communicative Action and the Public Sphere*. Recuperado em 23 novembro, 2011, de http://www.sagepub.com/upm-data/21157_Chapter_10.pdf.

Kramer, C. (1994). Classroom Action Research: Practical Models. *WSRA Journal*. Recuperado em 01 dezembro, 2011, de http://www.stcoll.edu.jm/Education/PDF%5CReflective%20Practicum%5Cclassroom_research_models.pdf.

Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lindzey, J. (1976). Duas estratégias de ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, (17), 69-74. Recuperado em 10 janeiro, 2012 de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741976000200008&script=sci_arttext.

Marques, R. (n.d.). *Benjamin Bloom: O Modelo de Ensino para a Mestraria*. Recuperado em 08 fevereiro, 2012, de <https://sites.google.com/site/ramirodotcom/os-meus-textos-de-pedagogia/benjamim-bloom>

Marteleira, C. (2010). *Mastery Learning – a revalorização de um modelo de ensino-aprendizagem em cursos profissionais?*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Recuperado em 3 setembro, 2011, de <http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/1719/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

Martins, M., Loura L. & Mendes M. (2007). *Análise de Dados: Texto de Apoio para os Professores do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado em 10 junho, 2012, de http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/2008%202009/analise_dados.pdf.

Martins, D., Marques, J., Magalhães, J. & Pereira, M. (n.d.). *Estudos Qualitativos*. Recuperado em 05 fevereiro, 2012, de <http://claracoutinho.wikispaces.com/Estudos+Qualitativos>.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Ação*. Porto: Porto Editora.

Medeiros, M. (2002). A Investigação ação colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita. *Revista Portuguesa de*

Educação, 15, (001), 169-192. Recuperado em 13 dezembro, 2011, de <http://www.redalyc.org/pdf/374/37415109.pdf>.

Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM. Recuperado em 10 janeiro, 2012, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/>.

Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. Almeida, L. & Tavares, J. (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, 111-132.

Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação, uma Prática Diária* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications. Recuperado 20 novembro de [http://books.google.pt/books?id=FjBw2oi8El4C&printsec=frontcover&dq=Patton,+M.+ \(2002\).+Qualitative+Research+%26+Evaluation+Methods&hl=pt-](http://books.google.pt/books?id=FjBw2oi8El4C&printsec=frontcover&dq=Patton,+M.+ (2002).+Qualitative+Research+%26+Evaluation+Methods&hl=pt-).

Peixoto, E. (1995). *Aprendizagem de Mestria: Mastery Learning e Resolução de Problemas*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Peralta, M. (2001). Como avaliar competência (s)? Algumas considerações. Abrantes, P. & Araújo, F. (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.

Pereira, A. (n.d.). *Investigação Educacional: Análise quantitativa de dados*. Universidade Aberta. Recuperado em 15 maio, 2011, de <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/>, espaço da UC “Investigação Educacional”.

Perrenoud, P. (1999). A avaliação entre duas lógicas. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas* (P. Ramos Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Recuperado em 03 novembro, 2012, de <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0142.html>.

Perrenoud, P. (2003). O ensino não é mais o mesmo!. *Presença Pedagógica*, (50), 31-33. Recuperado em 19 outubro, 2012, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_09.html

Pinto, I. (2010). *Estatística Descritiva e Análise Exploratória de Dados*. Recuperado em 05 julho, 2012, de http://www.deetc.isel.ipl.pt/matematica/EP_IEP/slides%20das%20aulas/acetatos/Estat%20C3%ADstica_descritiva-net.pdf.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3, (1), 3-17. Recuperado em 05 outubro, 2011, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf).
- Ponte, J. (2003). Investigar, ensinar e aprender. *Actas do ProfMat 2003* (CD-ROM, pp. 25-39). Lisboa: APM. Recuperado em 18 janeiro, 2013, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Ponte\(Profmat\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Ponte(Profmat).pdf).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reboul, O. (1971). O que é Educar?. *La Philosophie de l'éducation* (O. Pombo, Trad.). Paris: Puf. Recuperado em 17 janeiro, 2013 de www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/reboul.pdf.
- Roldão, M. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosa, P. (n.d.). O Comportamentalismo e a instrução programada: A teoria de B. F. Skinner. *Instrumentação para o Ensino de Ciências*. Recuperado em 15 fevereiro, 2013, de www.dfi.ccet.ufms.br/prrosa/Pedagogia/Capitulo_2.pdf
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 127-142. Recuperado em 20 novembro, 2011, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>.
- Santos, C., Almeida, G., Ortiga L. & Lira, P. (2006). *A abordagem comportamentalista no processo de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. Recuperado em 10 janeiro, 2013, de <http://pt.scribd.com/doc/23801804/Trabalho-PR1-Comportamentalismo>
- Savoie-Zajc, L. (2003). A entrevista semi-dirigida. Gauthier, B. (Dir.). *Investigação social: da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência, Edições técnicas e científicas.
- Silva, G. (2006). Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. *Online brazilian journal of nursing*, 5, (2). Recuperado em 10 janeiro, 2012, de <http://bases.bireme.br/cgiin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=490099&indexSearch=ID>.
- Slavin, R. (1989). On Mastery Learning and Mastery Teaching. *Educational Leadership*, 77-79. Recuperado em 15 dezembro, 2012, de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198904_slavin.pdf
- Sousa, Ó. (2003). Aprender e Ensinar – Significados e mediações. Teodoro, A. & Vasconcelos, M. (Org.). *Ensinar e Aprender no Ensino Superior. Por uma Epistemologia da Curiosidade na Formação Universitária*. S. Paulo: Cortez Editora.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* (6ª reimp.). Coimbra: Almedina.

The Mastery Learning Manual (n.d.). Recuperado em 7 janeiro, 2012, de <http://www.jhsph.edu/research/centers-and-institutes/johns-hopkins-center-for-prevention-and-early-intervention/Publications/index>

Torre, S. (2007). *Cultura de Rua e Espaços Plurais na Formação Artística: Investigação Ação no 1º ciclo*. Dissertação de mestrado não publicada, Braga, Universidade do Minho, Portugal. Recuperado em 12 maio, 2012, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7783/1/Tese%20Final_Cultura%20de%20Rua%20e%20Espa%C3%A7os%20Plurais.pdf.

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação – Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação em Supervisão*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

(página em branco intencionalmente)

ANEXOS

ANEXO I

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO DO ESTUDO

Quadro 3
Etapas da investigação ação do estudo

Passos para guiar e conduzir um projeto de investigação ação: Mills (2003), referido por Donato (2003, p. 1), e Lessard-Hébert (1996)	O nosso estudo
<p>1. Descrever o problema e a área de intervenção.</p>	<p>O problema identificado foi o seguinte: fragilidades dos alunos do primeiro ano do ciclo de estudos do Ensino Secundário (10º ano), sobretudo numa das competências nucleares da disciplina - Funcionamento da Língua -, que é preterida sobre as outras. O desempenho e a motivação dos alunos para aprender são afetados por esta situação e não correspondem ao expectável. Procurar-se-á intervir na sala de aula, a nível do ambiente/contexto para a aquisição da aprendizagem.</p>
<p>2. Definir os fatores envolvidos na área de intervenção, por exemplo: o currículo, a instituição escolar, os resultados dos alunos, estratégias de aprendizagem).</p>	<p>Os fatores envolvidos na área de intervenção são as estratégias de aprendizagem.</p>
<p>3. Apontar as questões de investigação e a situação nova (o efeito procurado).</p>	<p>As questões são as seguintes: i) Qual a situação dos alunos relativamente à aprendizagem do Português, língua materna, e particularmente do Funcionamento da Língua, à chegada ao Ensino Secundário? ii) Poderá o <i>Mastery Learning</i> ser um modelo de ensino que facilite as aprendizagens e promova o sucesso global dos alunos na disciplina de Português no 10º ano Cursos Científico-Humanísticos, aumentando, por conseguinte, a sua motivação para a mesma?</p> <p>O efeito procurado (variável dependente) é a motivação e o sucesso na aprendizagem dos conteúdos programáticos de Português, no 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos; o modo de intervenção (variável independente) é a aplicação do modelo <i>Mastery Learning</i>.</p>
<p>4. Descrever a intervenção ou inovação a ser implementada.</p>	<p>A intervenção pretendida é a aplicação de um modelo de ensino específico – <i>Mastery Learning</i> - de modo a i) direcionar especificamente o nosso agir, para tentar alterar a situação problemática identificada; ii) apurar/demonstrar a eficácia do modelo no cumprimento da finalidade pretendida, partindo da oportunidade pedagógico-didática para que as suas características apontam, eventualmente potencializadas pelas TIC.</p>
<p>5. Indicar um calendário de implementação/das operações.</p>	<p>Ao longo do ano letivo 2011- 2012 – dezembro a junho.</p>
<p>6. Descrever os elementos do grupo de investigação ação/grupo de sujeitos.</p>	<p>O grupo de investigação será composto pela professora/investigadora, uma das cinco turmas de 10º ano que leciona, Curso Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, com 20 alunos – turma experimental; uma turma do mesmo ano, da mesma área e da mesma professora, com número de alunos muito semelhante – turma de controlo.</p>
	<p>Os recursos materiais necessários à implementação do plano passam por material informático – computador com ligação à Internet e projetor+ecrã, <i>pen drive</i> -,</p>

<p>7. Indicar uma lista de recursos (materiais, humanos e financeiros) para implementar o plano.</p>	<p>página na plataforma <i>moodle</i> da escola, material escolar, conjunto de fichas de trabalho fotocopiadas e quadros-síntese, manual escolar, gravador áudio. Os recursos humanos envolvem a professora, que é ao mesmo tempo a investigadora, os alunos das duas turmas (experimental e controlo) e as respetivas diretoras de turma. Os financeiros não se colocam.</p>
<p>8. Descrever os dados a serem recolhidos.</p>	<p>A recolha de informações será sobre: i) as características dos alunos que iniciam o Ensino Secundário; ii) a relevância da disciplina de Português para os alunos e relação com a motivação para a sua aprendizagem; iii) a relevância da competência do Funcionamento da Língua no conjunto das competências nucleares do programa da disciplina; iv) as fragilidades existentes nos conteúdos da competência assinalada e selecionados para investigação; v) a eficácia do <i>Mastery Learning</i> como estratégia de ensino aprendizagem visando a melhoria das fragilidades detetadas e do desempenho dos alunos.</p>
<p>9. Apresentar um plano de recolha e análise de dados (ante, on e post going).</p>	<p>A recolha/análise dos dados seguirá o percurso seguinte: i) numa fase inicial do estudo, levantamento de opiniões, preferências e comportamentos na disciplina+respetiva análise; ii) no início do desenvolvimento do estudo diagnose da situação dos alunos relativamente aos conteúdos da competência a trabalhar+análise dos resultados; iii) durante o desenvolvimento do estudo monitorização da eficácia do <i>ML</i>+análise dos resultados; iv) no final do estudo avaliação final da sequência trabalhada e experiência de aprendizagem realizada +análise dos resultados.</p>
<p>10. Selecionar os instrumentos adequados para inquirir/recolher informações.</p>	<p>Os instrumentos a utilizar serão os seguintes: i) inquérito por questionário e entrevista; ii) testes (diagnóstico, formativos e final); iii) grelhas de registo dos resultados dos testes; iv) observação participante+caderno de registos; v) entrevista.</p>
<p>11. Indicar os meios de avaliação dos dados.</p>	<p>Considerando a metodologia apresentada, o tratamento dos dados recolhidos será cumulativamente quantitativo e qualitativo, uma vez que a investigação ação assim o permite: análise com recurso a técnicas quantitativas – escalas e estatística descritiva – para o inquérito por questionário e as produções dos alunos (testes) - e técnicas qualitativas para os dados de campo e as entrevistas, mediante análise de conteúdo.</p>
<p>12. Cumprir o plano.</p>	<p>O plano deve ser cumprido de modo a poder fazer as necessárias adaptações, caso haja motivo, consoante decorrer a implementação da investigação.</p>
<p>13. Relatar os resultados.</p>	<p>Este item refere-se à realização do relatório da investigação (dissertação).</p>

ANEXO II
INQUÉRITO SÓCIO ESCOLAR

Ano Letivo 20__ / 20__ Ano __ Turma __					
Este inquérito é confidencial. Respondendo com sinceridade, permitirá que o Diretor de Turma o compreenda melhor, podendo, assim, ajudá-lo a resolver as suas dificuldades.					
DADOS BIOGRÁFICOS					
Nome: _____ Nº: _____ Idade: _____ Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____ Morada: _____ Transporte utilizado no percurso para a escola: _____ Tempo despendido no percurso: _____ Telefone: _____ Telemóvel: _____ E-Mail: _____					
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO					
Nome: _____ Idade: _____ Parentesco: _____ Morada (caso não viva consigo): _____ Telefone: _____ Telemóvel: _____ Telefone Emprego: _____ E-Mail: _____					
AGREGADO FAMILIAR (com quem vive)					
Parentesco	E.Educação/_____				
Idade					
Habilitação Escolar					
Profissão					
Situação Profissional Atual*					
*Efetivo/Contratado/Desempregado/Reformado					
SAÚDE / ALIMENTAÇÃO					
Tipo de dificuldades(<i>assinale com X</i>): Visuais ___ Auditivas ___ Motoras ___ Linguagem ___ Outra (s) _____ Qual (is)? _____ Problemas de saúde: _____ A que horas se costuma deitar? _____ Número de horas de sono: _____ Onde toma o pequeno-almoço? (<i>assinale com X</i>): Em casa ___ Na escola ___ Não toma pequeno-almoço ___ Onde costuma almoçar? (<i>assinale com X</i>): Em casa ___ No restaurante escolar ___ No bar da escola ___ Noutro local. Onde? _____					
PERCURSO ESCOLAR (<i>assinale com X em SIM ou NÃO</i>)					
Já frequentava esta escola? Sim ___ Não ___ Qual a anterior escola? _____ Ficou retido(a) algum ano? Não ___ Sim ___ Qual(is)? _____ Teve alguma falta disciplinar? Não ___ Sim ___ Quantas? _____					

Alguém o ajuda a estudar? Não ___ Sim ___ Quem? _____
 Frequentou algum apoio pedagógico? Não ___ Sim ___ A que disciplina(s)? _____
 Beneficiou de alguma medida ao abrigo do DL nº3/2008 (NEE)? Não ___ Sim ___
 Qual? _____
 Em que disciplinas tem maiores dificuldades? _____
 Sendo um aluno estrangeiro, tem muitas dificuldades na Língua Portuguesa? _____
 Quais as suas disciplinas preferidas? _____

NA ESCOLA

Qual o seu método de estudo? (*assinale com X*)

Resolução de fichas / exercícios / TPC	<input type="checkbox"/>	Compreensão dos conhecimentos	<input type="checkbox"/>
Resumos	<input type="checkbox"/>	Acompanho regularmente a matéria	<input type="checkbox"/>
Memorização dos conhecimentos	<input type="checkbox"/>	Estudo nas vésperas dos testes	<input type="checkbox"/>

Tipo de atividade que prefere ver dinamizada nas aulas (*assinale com X*):

Aulas expositivas ___ Fichas de trabalho ___ Pesquisa ___
 Trabalho de grupo ___ Outras. Quais? _____

Indique **uma** característica fundamental no professor: _____

Assinale com X os 2 fatores principais que, na sua opinião, contribuem para o sucesso dos alunos:

Disciplina na sala de aula	<input type="checkbox"/>
Atenção / concentração	<input type="checkbox"/>
Hábitos / métodos de estudo adequados	<input type="checkbox"/>
Interesse pela disciplina	<input type="checkbox"/>
Realização das tarefas solicitadas na aula	<input type="checkbox"/>
Oportunidade para esclarecimento de dúvidas	<input type="checkbox"/>
Compreensão da linguagem dos professores	<input type="checkbox"/>
Professor exigente	<input type="checkbox"/>
Outros. Quais?	<input type="checkbox"/>

SUGESTÕES PARA UMA BOA RELAÇÃO PROFESSOR / ALUNO

SUGESTÕES DE MELHORIA NA ESCOLA

FALANDO DE MIM

Penso estudar até (*assinale com X*): 12º Ano ___ Ensino Superior ___

A profissão que gostaria de ter no futuro seria _____

O que penso de mim e das outras pessoas: _____

A qualidade que os outros mais apreciam em mim é _____

O meu maior defeito é _____

O que mais aprecio nos meus amigos é _____

O defeito que mais detesto nas pessoas é _____

Os meus maiores amigos na turma são _____

Os meus colegas para um trabalho de grupo são _____

Como são os meus pais (*assinale com X*):

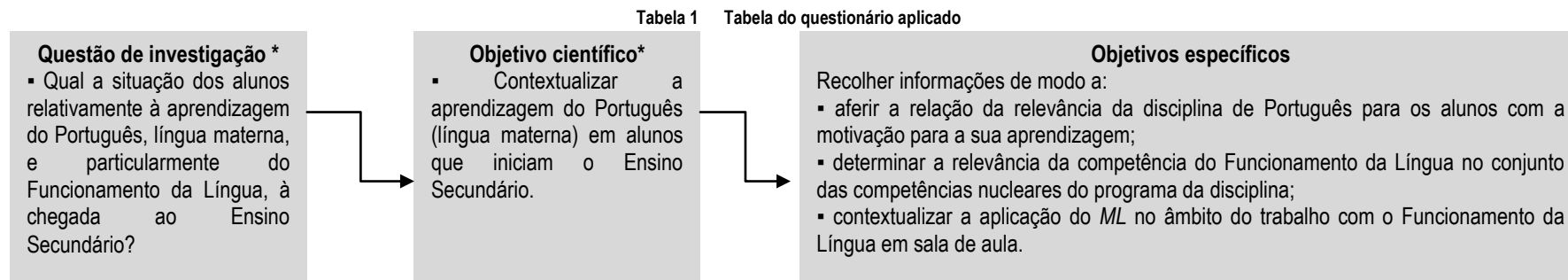
Atentos ao meu percurso escolar ____ Autoritários ____ Agressivos ____

Outra maneira de ser _____

Como ocupo os meus tempos livres (Atividades regulares): _____

ANEXO III

TABELA DO QUESTIONÁRIO SOBRE OPINIÕES, PREFERÊNCIAS E COMPORTAMENTOS NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS



* Retirados do Projeto

DIMENSÕES	CATEGORIAS	ITENS DO QUESTIONÁRIO + TOTAL DE ITENS	QUESTÕES	RESPOSTAS
1. Relevância da disciplina de Português no plano de estudos do Ensino Secundário	1.1 Representações da disciplina	1.1.1 Manifestar opinião sobre a importância da disciplina no percurso escolar	<p>1. Marca com X a tua resposta à pergunta:</p> <p>- Consideras a disciplina de Português importante para o teu percurso escolar?</p> <p>Se respondeste <i>Sim</i>, avança para a questão 2., se respondeste <i>Não</i> avança para a questão 3.</p>	<p>▪ Sim <input type="checkbox"/> ▪ Não <input type="checkbox"/></p>
		1.1.2 Identificar razões da sua opinião	<p>2. Considera a afirmação. Para ti, a disciplina de Português é importante porque permite...</p> <p>3</p> <p>Seleciona as 4 frases que melhor correspondem à tua opinião, classificando-as por</p>	<p><input type="checkbox"/> ler, falar e escrever melhor.</p> <p><input type="checkbox"/> conhecer melhor a nossa língua e a nossa cultura.</p> <p><input type="checkbox"/> desenvolver o raciocínio e o espírito crítico.</p> <p><input type="checkbox"/> ser mais culto.</p> <p><input type="checkbox"/> adquirir métodos de estudo.</p> <p><input type="checkbox"/> conhecer/aplicar variadas técnicas de pesquisa/registo de informação.</p> <p><input type="checkbox"/> melhorar a relação com os outros.</p>

			<p>ordem de preferência. Tem em conta que:</p> <p>1 – corresponde à razão que consideras fundamental</p> <p>2 – é a tua 2ª preferência</p> <p>3 – é a razão que colocas em terceiro lugar</p> <p>4 – é a tua última preferência</p>															
			<p>3. Considera a afirmação: Para ti, a disciplina de Português não é importante porque...</p> <p>Selecciona as 4 frases que melhor correspondem à tua opinião, classificando-as por ordem de preferência. Tem em conta que:</p> <p>1 – corresponde à razão que consideras fundamental</p> <p>2 – é a tua 2ª preferência</p> <p>3 – é a razão que colocas em terceiro lugar</p> <p>4 – é a tua última preferência</p>	<table border="1"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>não fornece conhecimentos atuais.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>é uma disciplina pouco valorizada no currículo.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>os conteúdos não se adequam às características dos alunos.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>é pouco relevante para o percurso escolar dos estudantes.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>estudar a língua materna não tem aplicação prática.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>os conhecimentos transmitidos não preparam para o mercado de trabalho.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>não permite obter um emprego com relevância social.</td></tr> </table>	<input type="checkbox"/>	não fornece conhecimentos atuais.	<input type="checkbox"/>	é uma disciplina pouco valorizada no currículo.	<input type="checkbox"/>	os conteúdos não se adequam às características dos alunos.	<input type="checkbox"/>	é pouco relevante para o percurso escolar dos estudantes.	<input type="checkbox"/>	estudar a língua materna não tem aplicação prática.	<input type="checkbox"/>	os conhecimentos transmitidos não preparam para o mercado de trabalho.	<input type="checkbox"/>	não permite obter um emprego com relevância social.
<input type="checkbox"/>	não fornece conhecimentos atuais.																	
<input type="checkbox"/>	é uma disciplina pouco valorizada no currículo.																	
<input type="checkbox"/>	os conteúdos não se adequam às características dos alunos.																	
<input type="checkbox"/>	é pouco relevante para o percurso escolar dos estudantes.																	
<input type="checkbox"/>	estudar a língua materna não tem aplicação prática.																	
<input type="checkbox"/>	os conhecimentos transmitidos não preparam para o mercado de trabalho.																	
<input type="checkbox"/>	não permite obter um emprego com relevância social.																	
2. Aprendizagens na disciplina de Português	2.1 Competências nucleares trabalhadas no desenvolvimento do currículo.	2.1.1 Assinalar preferências pelas competências da disciplina.	<p>4. Avalia de 1 a 5 as competências que preferes trabalhar na aula de Português. Considera que:</p> <p>5 – gosto muito</p> <p>4 – gosto</p> <p>3 – é-me indiferente</p> <p>2 2 – gosto pouco</p> <p>1 – não gosto</p>	<p>Leitura de textos e imagens (compreensão e análise). <input type="checkbox"/></p> <p>Compreensão do oral (audição de textos/documentos). <input type="checkbox"/></p> <p>Expressão oral (elaboração de apresentações orais). <input type="checkbox"/></p> <p>Expressão escrita (redação de textos). <input type="checkbox"/></p> <p>Funcionamento da língua (reflexão e treino). <input type="checkbox"/></p>														

	<p>2.2 Atividades realizadas em aula.</p>	<p>2.2.1 Manifestar preferências por atividades.</p>	<p>5. Indica com X as atividades que preferes realizar na aula de Português, tendo em conta que</p> <p>5= gosto muito 4=gosto 3=não tenho preferências 2=gosto pouco 1=não gosto nada.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>▪ Ler textos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Compreender e analisar textos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Ouvir textos/documentos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Fazer apresentações orais</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Ouvir apresentações orais dos colegas</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Resolver exercícios de funcionamento da língua</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Escrever textos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Exposição de matéria pelo professor</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Pesquisas individuais e em grupo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Trabalhos em grupo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	▪ Ler textos						▪ Compreender e analisar textos						▪ Ouvir textos/documentos						▪ Fazer apresentações orais						▪ Ouvir apresentações orais dos colegas						▪ Resolver exercícios de funcionamento da língua						▪ Escrever textos						▪ Exposição de matéria pelo professor						▪ Pesquisas individuais e em grupo						▪ Trabalhos em grupo					
	1	2	3	4	5																																																																	
▪ Ler textos																																																																						
▪ Compreender e analisar textos																																																																						
▪ Ouvir textos/documentos																																																																						
▪ Fazer apresentações orais																																																																						
▪ Ouvir apresentações orais dos colegas																																																																						
▪ Resolver exercícios de funcionamento da língua																																																																						
▪ Escrever textos																																																																						
▪ Exposição de matéria pelo professor																																																																						
▪ Pesquisas individuais e em grupo																																																																						
▪ Trabalhos em grupo																																																																						
<p>3. Estratégias de ensino na disciplina de Português</p>	<p>3.1 Resultado da aprendizagem</p>	<p>3.1.1 Assinalar sucesso/insucesso na disciplina.</p>	<p>6. Marca com X a tua resposta à pergunta: - Como tem sido o teu percurso escolar na disciplina de Português? Se assinalaste a primeira hipótese avança para a questão 2, se assinalaste a segunda avança para a questão 3.</p>	<p>▪ Com repetências <input type="checkbox"/> ▪ Sem repetências <input type="checkbox"/></p>																																																																		
		<p>3.1.2 Indicar causas de insucesso na disciplina.</p>	<p>7. Assinala 4 razões em cada um dos três quadros, que tenham contribuído para o teu desempenho menos satisfatório na disciplina de Português. Classifica-as de acordo com a relevância que lhes atribuis: 4 – muito importante 3 – importante 2 – pouco importante 1 – sem importância</p>	<p>5</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Relativas a ti como aluno</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>▪ Preparação insuficiente de anos anteriores</td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Indisciplina na sala de aula</td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Desinteresse pela disciplina</td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Dificuldade de atenção/concentração</td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Incumprimento das tarefas solicitadas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Ausência de hábitos de estudo</td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Não ter ajuda nos estudos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Não frequentar as aulas de apoio</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Relativas a ti como aluno		▪ Preparação insuficiente de anos anteriores		▪ Indisciplina na sala de aula		▪ Desinteresse pela disciplina		▪ Dificuldade de atenção/concentração		▪ Incumprimento das tarefas solicitadas		▪ Ausência de hábitos de estudo		▪ Não ter ajuda nos estudos		▪ Não frequentar as aulas de apoio																																																	
Relativas a ti como aluno																																																																						
▪ Preparação insuficiente de anos anteriores																																																																						
▪ Indisciplina na sala de aula																																																																						
▪ Desinteresse pela disciplina																																																																						
▪ Dificuldade de atenção/concentração																																																																						
▪ Incumprimento das tarefas solicitadas																																																																						
▪ Ausência de hábitos de estudo																																																																						
▪ Não ter ajuda nos estudos																																																																						
▪ Não frequentar as aulas de apoio																																																																						

			<table border="1"> <tr><td>Relativas ao professor</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Incompreensão da linguagem do professor</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Instrumentos de avaliação exigentes</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Modo como o professor dá as aulas</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Falta de apoio do professor</td><td></td></tr> </table>	Relativas ao professor		▪ Incompreensão da linguagem do professor		▪ Instrumentos de avaliação exigentes		▪ Modo como o professor dá as aulas		▪ Falta de apoio do professor										
Relativas ao professor																						
▪ Incompreensão da linguagem do professor																						
▪ Instrumentos de avaliação exigentes																						
▪ Modo como o professor dá as aulas																						
▪ Falta de apoio do professor																						
<p>3.1.3 Indicar causas de sucesso na disciplina.</p>		<p>8. Assinala 4 razões em cada um dos três quadros, que tenham contribuído para o teu desempenho satisfatório na disciplina de Português. Classifica-as de acordo com a relevância que lhes atribuis: 4 – muito importante 3 – importante 2 – pouco importante 1 – sem importância</p>																				
			<table border="1"> <tr><td>Relativas ao programa da disciplina</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Dificuldade dos conteúdos</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Extensão dos conteúdos</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Conteúdos pouco interessantes</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Ausência de relação entre os conteúdos</td><td></td></tr> </table>	Relativas ao programa da disciplina		▪ Dificuldade dos conteúdos		▪ Extensão dos conteúdos		▪ Conteúdos pouco interessantes		▪ Ausência de relação entre os conteúdos										
Relativas ao programa da disciplina																						
▪ Dificuldade dos conteúdos																						
▪ Extensão dos conteúdos																						
▪ Conteúdos pouco interessantes																						
▪ Ausência de relação entre os conteúdos																						
			<table border="1"> <tr><td>Relativas a ti como aluno</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Boa preparação de anos anteriores</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Disciplina na sala de aula</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Interesse pela disciplina</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Atenção/concentração nas aulas</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Cumprimento das tarefas solicitadas</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Hábitos de estudo regulares</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Ter ajuda nos estudos</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Frequentar as aulas de apoio</td><td></td></tr> </table>	Relativas a ti como aluno		▪ Boa preparação de anos anteriores		▪ Disciplina na sala de aula		▪ Interesse pela disciplina		▪ Atenção/concentração nas aulas		▪ Cumprimento das tarefas solicitadas		▪ Hábitos de estudo regulares		▪ Ter ajuda nos estudos		▪ Frequentar as aulas de apoio		
Relativas a ti como aluno																						
▪ Boa preparação de anos anteriores																						
▪ Disciplina na sala de aula																						
▪ Interesse pela disciplina																						
▪ Atenção/concentração nas aulas																						
▪ Cumprimento das tarefas solicitadas																						
▪ Hábitos de estudo regulares																						
▪ Ter ajuda nos estudos																						
▪ Frequentar as aulas de apoio																						
			<table border="1"> <tr><td>Relativas ao professor</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Compreensão da linguagem do professor</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Competência do professor</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Modo como o professor dá as aulas</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Apoio do professor</td><td></td></tr> </table>	Relativas ao professor		▪ Compreensão da linguagem do professor		▪ Competência do professor		▪ Modo como o professor dá as aulas		▪ Apoio do professor										
Relativas ao professor																						
▪ Compreensão da linguagem do professor																						
▪ Competência do professor																						
▪ Modo como o professor dá as aulas																						
▪ Apoio do professor																						
			<table border="1"> <tr><td>Relativas ao programa da disciplina</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Conteúdos acessíveis</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Extensão adequada dos conteúdos</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Conteúdos interessantes</td><td></td></tr> <tr><td>▪ Relação dos conteúdos entre si</td><td></td></tr> </table>	Relativas ao programa da disciplina		▪ Conteúdos acessíveis		▪ Extensão adequada dos conteúdos		▪ Conteúdos interessantes		▪ Relação dos conteúdos entre si										
Relativas ao programa da disciplina																						
▪ Conteúdos acessíveis																						
▪ Extensão adequada dos conteúdos																						
▪ Conteúdos interessantes																						
▪ Relação dos conteúdos entre si																						

		<p>3.1.4 Identificar as competências nucleares com mais fragilidades.</p>	<p>9. Selecciona com X as duas competências em que tens mais dificuldades.</p>	<p>Leitura <input type="checkbox"/></p> <p>Compreensão do oral <input type="checkbox"/></p> <p>Expressão oral <input type="checkbox"/></p> <p>Expressão escrita <input type="checkbox"/></p> <p>Funcionamento da língua <input type="checkbox"/></p>																																																						
	<p>3.2 Métodos pessoais de superação de dificuldades na disciplina</p>	<p>3.2.1 Identificar formas pessoais para superar as dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem.</p>	<p>10. No quadro que se apresenta a seguir, assinala com X as formas como procuras superar as tuas dificuldades na disciplina de Português, tendo em conta que</p> <p>5= uso sempre 4= uso muito</p> <p>3= uso com regularidade</p> <p>2= uso pouco 1= nunca uso</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Resolução de fichas</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Elaboração de resumos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Memorização de conteúdos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Estudo diário</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Estudo na véspera dos momentos de avaliação</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Pedido de ajuda ao professor</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Apoio na escola</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Apoio fora da escola ("explicação")</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	Resolução de fichas						Elaboração de resumos						Memorização de conteúdos						Estudo diário						Estudo na véspera dos momentos de avaliação						Pedido de ajuda ao professor						Apoio na escola						Apoio fora da escola ("explicação")					
	1	2	3	4	5																																																					
Resolução de fichas																																																										
Elaboração de resumos																																																										
Memorização de conteúdos																																																										
Estudo diário																																																										
Estudo na véspera dos momentos de avaliação																																																										
Pedido de ajuda ao professor																																																										
Apoio na escola																																																										
Apoio fora da escola ("explicação")																																																										

ANEXO IV

QUESTIONÁRIO SOBRE OPINIÕES, PREFERÊNCIAS E COMPORTAMENTOS NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

(Ensino Secundário, 10º ano)

INTRODUÇÃO

Este questionário tem por objetivo recolher informações para o desenvolvimento de uma investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, pela Universidade Aberta, cujo objeto de estudo é a aplicação do modelo de ensino aprendizagem *Mastery Learning*, na disciplina de Português de um curso Científico-Humanístico, no Ensino Secundário.

INSTRUÇÕES

Venho desta forma pedir a tua colaboração na identificação das tuas características enquanto aluno de Português do 10º ano, Ensino Secundário. Por conseguinte, agradeço imenso que:

- i) leias todas as questões com muita atenção;
- ii) respondas com calma e sem pressa;
- iii) respondas com honestidade. Só desta forma os dados que recolher corresponderão àquilo que realmente é a tua verdade.

O questionário é anónimo, portanto não deves escrever o teu nome em nenhum local. Tem 8 perguntas reais e ocupa 4 páginas.

1. Marca com X a tua resposta à pergunta:

- Consideras a disciplina de Português importante para o teu percurso escolar?

▪ Sim ▪ Não

Se respondeste **Sim**, avança para a questão 2, se respondeste **Não** avança para a questão 3.

2. Considera a afirmação.

Para ti, a disciplina de Português é importante porque permite...

Seleciona as 4 frases que melhor correspondem à tua opinião, classificando-as por ordem de preferência. Tem em conta que:

- 1 – corresponde à razão que consideras fundamental
- 2 – é a tua 2ª preferência
- 3 – é a razão que colocas em terceiro lugar
- 4 – é a tua última preferência

<input type="checkbox"/>	ler, falar e escrever melhor.
<input type="checkbox"/>	conhecer melhor a nossa língua e a nossa cultura.
<input type="checkbox"/>	desenvolver o raciocínio e o espírito crítico.
<input type="checkbox"/>	ser mais culto.
<input type="checkbox"/>	adquirir métodos de estudo.
<input type="checkbox"/>	conhecer/aplicar variadas técnicas de pesquisa/registo de informação.
<input type="checkbox"/>	melhorar a relação com os outros.

3. Considera a afirmação.

Para ti, a disciplina de Português não é importante porque...

Seleciona as 4 frases que melhor correspondem à tua opinião, classificando-as por ordem de preferência. Tem em conta que:

- 1 – corresponde à razão que consideras fundamental

<input type="checkbox"/>	não fornece conhecimentos atuais.
<input type="checkbox"/>	é uma disciplina pouco valorizada no currículo.
<input type="checkbox"/>	os conteúdos não se adequam às características dos alunos.
<input type="checkbox"/>	é pouco relevante para o percurso escolar dos estudantes.
<input type="checkbox"/>	estudar a língua materna não tem aplicação prática.

	Relativas ao professor		
	▪ Incompreensão da linguagem do professor.		
	▪ Instrumentos de avaliação exigentes.		
	▪ Modo como o professor dá as aulas.		
	▪ Falta de apoio do professor.		
	Relativas ao programa da disciplina		
	▪ Dificuldade dos conteúdos.		
	▪ Extensão dos conteúdos.		
	▪ Conteúdos pouco interessantes.		
	▪ Ausência de relação entre os conteúdos.		

8. Assinala 4 razões em cada um dos três quadros que tenham contribuído para o teu desempenho satisfatório na disciplina de Português.

Classifica-as de acordo com a relevância que lhes atribuis:

- 4 – muito importante
- 3 – importante
- 2 – pouco importante
- 1 – sem importância

Relativas a ti como aluno		
▪ Boa preparação de anos anteriores.		
▪ Disciplina na sala de aula.		
▪ Interesse pela disciplina.		
▪ Atenção/concentração nas aulas.		
▪ Cumprimento das tarefas solicitadas.		
▪ Hábitos de estudo regulares.		
▪ Ter ajuda nos estudos.		
▪ Frequentar as aulas de apoio.		
Relativas ao professor		
▪ Compreensão da linguagem do professor.		
▪ Competência do professor.		
▪ Modo como o professor dá as aulas.		
▪ Apoio do professor.		
Relativas ao programa da disciplina		
▪ Conteúdos acessíveis.		
▪ Extensão adequada dos conteúdos.		
▪ Conteúdos interessantes.		
▪ Relação dos conteúdos entre si.		

9. Selecciona com X as duas competências em que tens mais dificuldades.

- Leitura
- Compreensão do oral
- Expressão oral
- Expressão escrita
- Funcionamento da língua

10. No quadro que se apresenta a seguir, assinala com X as formas como procuras superar as tuas dificuldades na disciplina de Português, tendo em conta que

- 5=uso sempre
- 4= uso muito
- 3= uso com regularidade
- 2= uso pouco

	1	2	3	4	5
Resolução de fichas.					
Elaboração de resumos.					

1= nunca uso	Memorização de conteúdos.					
	Estudo diário.					
	Estudo na véspera dos momentos de avaliação.					
	Pedido de ajuda ao professor.					
	Apoio na escola.					
	Apoio fora da escola (“explicação”).					

Obrigada pela colaboração.

ANEXO V

PROCEDIMENTOS SEGUIDOS NA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

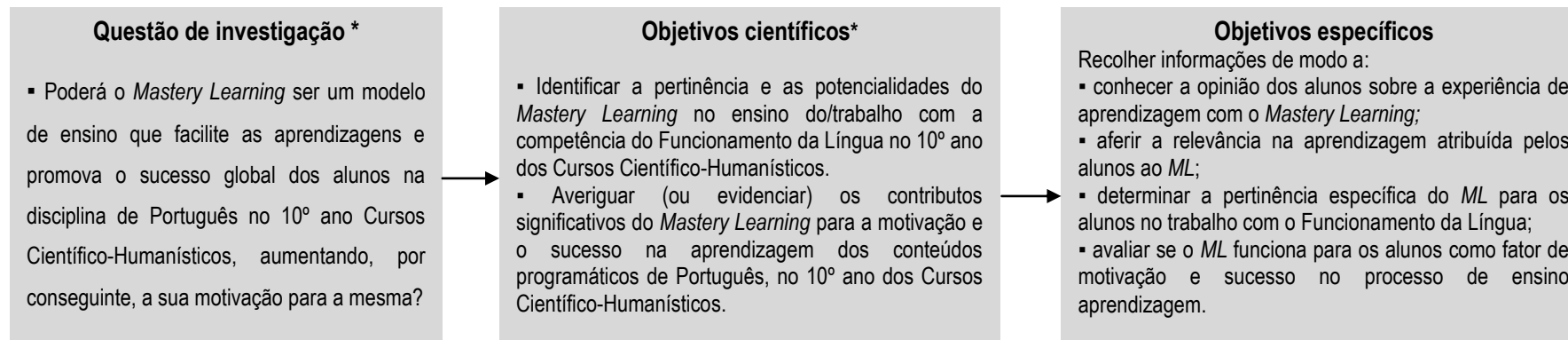
Quadro 7
Desenvolvimento do processo relacionado com a entrevista

FASE 1 PLANIFICAÇÃO		
CONTEXTUALIZAÇÃO (interrogações colocadas)	O que pretendemos verificar?	<i>Questão de investigação</i>
		Poderá o <i>Mastery Learning</i> ser um modelo de ensino que facilite as aprendizagens e promova o sucesso global dos alunos na disciplina de Português no 10º ano Cursos Científico-Humanísticos, aumentando, por conseguinte, a sua motivação para a mesma?
	Que variáveis (conteúdos) medir?	<i>Objetivos científicos</i>
		<ul style="list-style-type: none"> Identificar a pertinência e as potencialidades do <i>Mastery Learning</i> no ensino do/trabalho com a competência do Funcionamento da Língua no 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos. Averiguar (ou evidenciar) os contributos significativos do <i>Mastery Learning</i> para a motivação e o sucesso na aprendizagem dos conteúdos programáticos de Português, no 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos.
		<ul style="list-style-type: none"> Características do modelo. Aplicação do <i>ML</i>. Contributos do modelo para a aprendizagem.
Quem interrogar?	Grupos de alunos da turma experimental – 6 grupos (3/2 alunos).	
Onde e quando interrogar?	Biblioteca da escola, após o término das aulas, dias e horas diferentes para cada grupo.	
Como perguntar?	Entrevista semiestruturada gravada, acompanhada de notas.	
ESTRUTURAÇÃO	Estabelecimento das dimensões	Três dimensões relacionadas com a ação e a eficácia do <i>Mastery Learning</i> no processo de ensino aprendizagem
	Seleção das categorias	Uma categoria para cada dimensão.
GUIÃO	Seleção dos itens (quantidade e formato das questões)	12 itens distribuídos por 5 (primeira dimensão), 9 (segunda dimensão) e 6 (terceira dimensão) questões, de formato predominantemente indireto/aberto, mas com algumas diretas também.
	Planificação em três fases	<ul style="list-style-type: none"> <i>Introdução</i>: breve apresentação, finalidade da entrevista, metodologia. <i>Desenvolvimento</i>: início (breve caracterização dos entrevistados); questões/respostas/gravação. <i>Conclusão</i>: agradecimentos pela colaboração/disponibilidade demonstradas e contactos.
FASE 2 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS DE ACORDO COM O GUIÃO		
FASE 3 TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS		

ANEXO VI

TABELA DA ENTREVISTA SOBRE A APLICAÇÃO DO MASTERY LEARNING NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

Tabela 2
Tabela da entrevista realizada



* retirados do Projeto

DIMENSÕES	CATEGORIAS	ITENS DA ENTREVISTA + TOTAL DE ITENS	QUESTÕES
1. Ação do <i>Mastery Learning</i>	1.1 Conhecimento de características do modelo	1.1.1 Manifestar opinião sobre a explicação do modelo pela professora.	1. O que pensaram quando a professora explicou o que se ia passar na aula?
		1.1.2 Confrontar a opinião inicial com outra (s) decorrente (s) da vivência da experiência.	1.1 Mantiveram essa vossa ideia ou alteraram-na? Quando? Porquê?
		1.1.3 Identificar diferenças entre aulas com aplicação do <i>ML</i> e aulas sem aplicação do modelo.	2. Comparando o tipo de aula que tiveram com o que costumavam ter, que diferenças identificam?
		1.1.4 Apontar a sua influência na aprendizagem realizada.	2.1 Até que ponto esse tipo de aulas influenciou ou não a aprendizagem que realizaram?
		1.1.5 Expressar opinião sobre a aplicação do <i>ML</i> na competência do Funcionamento da Língua em particular.	3. Consideram que a aplicação do <i>ML</i> na competência do Funcionamento da Língua facilitou a vossa aprendizagem nesta competência ou não? Porquê?
		5	

<p>2. O processo de ensino aprendizagem</p>	<p>2.1 Aplicação do <i>ML</i></p>	<p>2.1.1 Manifestar opinião sobre a forma como decorreu o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem sob o modelo <i>ML</i>, considerando os seus vários elementos estruturantes.</p>	<p>9</p> <p>4. Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido, qual a vossa opinião sobre a estruturação do processo de ensino aprendizagem no que concerne:</p> <p>4.1 a divisão da unidade em pequenas subunidades?</p> <p>4.2 a utilização de quadros síntese?</p> <p>4.3 a realização de vários exercícios de remediação/enriquecimento sobre os mesmos conteúdos?</p> <p>4.4 a dinâmica da tutoria?</p> <p>4.5 a utilização da plataforma <i>moodle</i>?</p> <p>4.6 a realização de vários testes formativos?</p> <p>4.7 o preenchimento das grelhas de autoavaliação?</p> <p>4.8 a realização suplementar de mais exercícios e testes formativos?</p> <p>4.9 a realização de um teste final, no término do trabalho sobre todos os conteúdos da unidade?</p>
<p>3. Relevância do <i>Mastery Learning</i></p>	<p>3.1 Contributos do modelo para a aprendizagem dos conteúdos programáticos do 10º ano e respetivo sucesso</p>	<p>3.1.1 Avaliar o resultado final obtido na unidade trabalhada segundo o <i>Mastery Learning</i>.</p> <p>3.1.2 Formular hipóteses explicativas desse resultado final.</p> <p>3.1.3 Analisar a pertinência do uso do modelo para o resultado final obtido.</p> <p>3.1.4 Avaliar a motivação atual para a competência do Funcionamento da Língua e a disciplina de Português em geral.</p> <p>3.1.5 Manifestar opinião sobre o uso do <i>Mastery Learning</i> no processo de ensino aprendizagem.</p> <p>3.1.6 Apresentar sugestões para divulgar/promover o uso do modelo na escola.</p>	<p>6</p> <p>5. Sentem-se satisfeitos (as) com o resultado final que obtiveram na unidade trabalhada com o <i>ML</i>? Porquê?</p> <p>6. Na vossa opinião, a que se deve esse resultado?</p> <p>7. Consideram que, se não tivesse sido usado o modelo, teriam tido o mesmo resultado, pior ou melhor? Porquê?</p> <p>8. Como encaram neste momento a vossa motivação para o trabalho na competência do Funcionamento da Língua e na disciplina de Português? Porquê?</p> <p>9. Como balanço final, qual a vossa opinião sobre o uso do <i>Mastery Learning</i> no processo de ensino aprendizagem?</p> <p>10. O que sugerem para promover o seu uso na escola?</p>

ANEXO VII

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Aplicação do *Mastery Learning* na disciplina de Português (Ensino Secundário, 10º ano)

1. Introdução

- apresentação da entrevistadora.
- explicação da finalidade da entrevista/âmbito do estudo: recolher informações sobre a aplicação do *Mastery Learning* numa unidade de ensino de Funcionamento da Língua da disciplina de Português, 10º ano.
- explicação da metodologia: questões colocadas em pequenos grupos de alunos (2/3), gravação da entrevista para posterior transcrição, total confidencialidade das respostas.
- agradecimentos pela disponibilidade e colaboração mostradas.

2. Desenvolvimento da entrevista

Início

- breve caracterização dos entrevistados (curso, ano)

Questões/respostas/gravação

1. O que pensaram quando a professora explicou o que se ia passar na aula?

1.1 Mantiveram essa vossa ideia ou alteraram-na? Quando? Porquê?

2. Comparando o tipo de aula que tiveram com o que costumavam ter, que diferenças identificam?

2.1 Até que ponto esse tipo de aulas influenciou ou não a aprendizagem que realizaram?

3. Consideram que a aplicação do *ML* à competência do Funcionamento da Língua facilitou a vossa aprendizagem nesta competência ou não? Porquê?

4. Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido, qual a vossa opinião sobre a estruturação do processo de ensino aprendizagem no que concerne:

4.1 a divisão da unidade em pequenas subunidades?

4.2 a utilização de quadros-síntese?

4.3 a realização de vários exercícios de remediação/enriquecimento sobre os mesmos conteúdos?

4.4 a dinâmica da tutoria?

4.5 a utilização da plataforma *moodle*?

4.6 a realização de vários testes formativos?

4.7 o preenchimento das grelhas de autoavaliação?

- 4.8** a realização suplementar de mais exercícios e testes formativos?
- 4.9** a realização de um teste final, no término do trabalho sobre todos os conteúdos da unidade?
- 5.** Sentem-se satisfeitos (as) com o resultado final que obtiveram na unidade trabalhada com o *ML*? Porquê?
- 6.** Na vossa opinião, a que se deve esse resultado?
- 7.** Consideram que, se não tivesse sido usado o modelo, teriam tido o mesmo resultado, pior ou melhor? Porquê?
- 8.** Como encaram neste momento a vossa motivação para o trabalho na competência do Funcionamento da Língua e na disciplina de Português? Porquê?
- 9.** Como balanço final, qual a vossa opinião sobre o uso do *Mastery Learning* no processo de ensino aprendizagem?
- 10.** O que sugerem para promover o seu uso na escola?

3. Fim da entrevista

- agradecimentos pela colaboração e disponibilidade.
- contacto para posteriores comentários que os entrevistados queiram fazer e/ou considerem importantes para o estudo ou sobre o seu resultado.

ANEXO VIII

ENTREVISTAS

Entrevista 1 (alunos A, B, C)

1. O que pensaram quando a professora explicou o que se ia passar na aula?

A

Pensei que ia ser igual, não ia mudar, a professora é a mesma, a matéria é a mesma, por isso...

B

Eu pensei que ia ser um bocadinho estranho, assim, de início, pensar numa ideia assim, de fazer testes por unidades e tudo isso, enfim, mas eu confiava na professora, portanto não tinha problema.

C

Eu pensei que ia ser divertido utilizarmos um método que estão a utilizar noutros países mais desenvolvidos e que podia ser bom.

1.1 Mantiveram essa vossa ideia ou alteraram-na? Quando? Porquê?

B

Eu acho que deixou de ser um bocadinho estranha a minha ideia, comecei a habituar-me mais cada vez mais e acho que superou bastante as minhas expetativas.

A

Acho que se manteve, mas aquilo dos testes sempre a virem é que... pois, a gente tinha que dar mais ao litro, foi mais difícil... mas essa matéria já dominava no 9º ano... por isso...

C

Também mantive a opinião, já pensava que assim seria mais fácil, porque é mais pausadamente a matéria e isso viu-se nos resultados, é muito mais fácil.

2. Comparando o tipo de aula que tiveram com o que costumavam ter, que diferenças identificaram?

C

O tempo gasto, aqui tivemos muito mais tempo, não é?

A

A pressão também.

C

Sim, a pressão aqui também.

B

Também a dedicação que nós demos a este trabalho, tanto da professora como nosso...nós antigamente dávamos tudo um bocadinho a correr e agora foi mais...devagarinho.

Entrevistadora – O que é que estavas a falar da pressão, A?

A

Porque ... pronto, quando a gente está a dar as matérias ... e damos tudo normalmente os professores dão a correr, pronto, a correr, passam aquilo e depois é que é lixado... pronto, aqui nós estamos com acompanhamento da professora do início ao fim e depois pronto, torna-se mais fácil mas a pressão também é mais porque a professora pega em nós e empurra-nos para fazermos.

2.1 Até que ponto esse tipo de aulas influenciou ou não a aprendizagem que realizaram?

B

Claro que sim, acho que agora domino muito mais os conteúdos abordados na aula do que anteriormente e isso também se vê um pouco pelos resultados obtidos e pela dedicação que nós tivemos em relação a este projeto.

A

A mim foi mais um relembrar porque eu no 9º ano da turma era o melhor nesta matéria, era o que me safava sempre...

Também gostava que a professora me fizesse publicidade a mim e os outros, tipo eu a olhar para os outros, hi hi (risos dos colegas) mas de resto aqui foi só lembrar, de resto...sim...

C (interrompendo)

Sim, comigo também foi um bocado só lembrar, já me desenrascava nisto, mas é claro que os resultados aqui nem se comparam aos do ano passado, a dedicação é muito maior e o empenho também, por isso é normal que os resultados também sejam melhores.

3. Consideram que a aplicação do *ML* à competência do Funcionamento da Língua facilitou a vossa aprendizagem nesta competência ou não? Porquê?

A, B, C (em simultâneo) – Sim!!!

B Sem dúvida!

A Sim, hã...Eh... como é que eu explico isto? É aquilo que eu disse, a professora acompanha-nos do início ao fim, portanto nós, mesmo que...

C (interrompendo)

Sim, *step by step*.

A

Por isso mesmo, mesmo que nós não percebamos bem, a professora volta atrás connosco até nós percebermos, é mais fácil aprender assim.

B

Sim, é mais fácil aprender e também temos uma dedicação diferente, um empenho diferente em relação ao projeto, é muito melhor, porque é pass... *step by step* e isso facilita bastante a aprendizagem, não só em Língua Portuguesa mas também nas outras disciplinas, se fosse assim, acho que o nível de sucesso no país e as estatísticas seriam muito melhores.

4. Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido, qual a vossa opinião sobre a estruturação do processo de ensino aprendizagem no que concerne:

4.1 a divisão da unidade em pequenas subunidades?

B

Torna mais fácil o estudo, porque é...tem pouca quantidade.

A

Eu sempre estudei assim por unidades, por isso...

C

Bem, eu antes não estudava muito, mas agora deu para ver que se estudar muito pouco, porque eu estudei pouco, 20 m para cada ficha, e os resultados são muito melhores.

4.2 a utilização de quadros síntese?

(pequeno silêncio)

Entrevistadora – Os quadros síntese das conjunções e locuções...

B

Ah, é melhor, acho que é melhor.

A

Ajuda imenso.

C

Ajuda mesmo muito.

4.3 a realização de vários exercícios de remediação/enriquecimento sobre os mesmos conteúdos?

B

Acho que é bastante importante porque cada pessoa tem o seu ritmo e cada pessoa tem a sua vontade e o seu tempo para aprender determinadas coisas.

A

Exatamente o que ela disse.

(risos)

C

Sim.

4.4 a dinâmica da tutoria?

C

Acho que também é importante...para nós também, porque vemos como é sempre bom ensinar alguém, não é? E...

B (interrompendo)

E ver como evolui, também.

C

E...

A (interrompendo)

E vi que essa nossa experiência também de saber aplicar os nossos conhecimentos...

B (interrompendo)

De outra forma...

A

De modo a ensinar outras pessoas em vez de ser para nós próprios.

B

E também ajuda muito a aprendizagem... Também considero que ensinar as coisas a outras pessoas nós também vamos ficando com aquilo mais na cabeça, portanto aquela responsabilidade de ter que ensinar bem à pessoa então...

A (interrompendo)

E essas pessoas que a gente ensina podem apanhar melhor connosco ou pior mas...

C (interrompendo)

Normalmente é melhor, porque é um colega com quem já tem muito mais empatia...

A (interrompendo)

Conhecem-se melhor.

4.5 a utilização da plataforma moodle?

B

Também é bom, porque é uma experiência de informática, nós se calhar sentimo-nos mais tentados a fazer coisas *on line* porque já estamos mais habituados talvez, não sei...

A

Hum...

C

Eu não utilizo muito mas... (hesitando) para quem utiliza acho que é bom... eu acho que é bom, mas faz mais ou menos o mesmo efeito que um *mail* normal.

4.6 a realização de vários testes formativos?

A

Esse é bom, dá muita pressão mas é bom pois a gente vai sabendo que se fizermos os testes assim muito... um por semana, sabemos bem o que é que... o que estudámos na semana se está percebido ou não e podemos voltar atrás.

B

É importante para consolidar conhecimentos e para não esquecer.

C

Sim, individualizamos a matéria e é muito mais fácil aprender logo.

4.7 o preenchimento das grelhas de autoavaliação?

(rostos inquiridores)

Entrevistadora (esclarecendo): As que faziam sempre após os testes formativos.

B

É importante refletir sobre aquilo que fizemos bem ou sobre aquilo que fizemos mal, porque depois no próximo podemos corrigir.

C

Tipo, no que tivemos mais dificuldades para depois estudar mais.

4.8 a realização suplementar de mais exercícios e testes formativos?

B

É sempre bom. (risos)

C

Quanto mais melhor.

A

Pois...

4.9 a realização de um teste final, no término do trabalho sobre todos os conteúdos da unidade?

A

É bom sabermos se realmente aquilo que tínhamos andado a fazer ficou bem aprendido e se realmente contribuiu para... enfim, a nossa aprendizagem.

C

Sim, mas esse teste é que vai mesmo comprovar se nós sabemos ou não.

5. Sentem-se satisfeitos (as) com o resultado final que obtiveram na unidade trabalhada com o ML? Porquê?

(Todos)

Sim. (risos)

A

A mim porque é sempre bom saber que nós dominamos conteúdos escolares, no meu caso, entre os 18,9 e tais e os 20, sabe bem cá dentro porque... pronto, olhamos à volta e vemos pessoas que estão a falhar, não sabem tão bem e olhamos para nós...e pelo

menos eu, que não precisei de trabalhar assim tanto como vi, por exemplo, a C... pronto, aumenta o meu ego...

B

Os bons alunos podem ser melhores ainda.

C

E os menos bons podem ser bons.

B

Mas este trabalho de, enfim, de ser “mestre” naquela matéria é muito bom, porque faz com que nós nos sintamos bem e queremos sempre atingir mestria e cada vez mais alta.

6. Na vossa opinião, a que se deve esse resultado?

B

À dedicação de ambas as partes, professora e alunos, e também ao modelo em si, que é bastante proveitoso e contribui bastante para a nossa aprendizagem dos conteúdos.

A

O modelo é muito... pronto, havia algumas aulas que não eram muito divertidas, mas no final é divertido o modelo, não estamos lá a bater a matéria toda e depois só estudamos em casa ...acompanhamos todos.

C

Em conjunto.

7. Consideram que, se não tivesse sido usado o modelo, teriam tido o mesmo resultado, pior ou melhor? Porquê?

(Todos em uníssono)

Pior.

Entrevistadora – Porquê?

C

Porque isto é muito mais pausado, a professora está sempre a ajudar e é muito mais fácil aprender a matéria assim.

B

Sim.

A (em silêncio, mas abanando afirmativamente a cabeça.)

8. Como encaram neste momento a vossa motivação para o trabalho na competência do Funcionamento da Língua e na disciplina de Português? Porquê?

B

Muito mais entusiasmo agora, depois deste treino... acho que podemos ter melhores resultados... a gramática não é tanto aquele bicho papão como era, porque nós já estamos mais treinados e já vimos que aquilo não é assim nada de...

A

E também já sabemos que nos exames só vale 30%.

(risos)

C

Sim, este modo de ensino dá para ver, para perceber que, se nós, por semana, estudarmos só um bocadinho da matéria depois conseguimos aprendê-la muito mais facilmente.

A

E depois com o apoio da professora ainda é mais fácil.

C

Claro.

9. Como balanço final, qual a vossa opinião sobre o uso do *Mastery Learning* no processo de ensino aprendizagem?

A (rapidamente)

Devia ser aplicado em todas as escolas.

B (igualmente prontamente)

Em todas as disciplinas.

C

Não há é assim tanto tempo...

10. O que sugerem para promover o seu uso na escola?

B

Que mais professores tenham formação para poderem lecionar com este modelo... que haja vontade também por parte dos professores, porque os alunos só podem evoluir tão bem se os professores ajudarem, como é óbvio.

A

E mesmo que os professores não tenham formação, podem, por exemplo, assistir a uma aula para ver se acham que vale a pena (pois claro que vão achar que vale a pena), demora muito tempo mas vale a pena.

C

Cada pessoa tem a sua opinião, não é? Eu acho, eu preferia dar um ano inteiro assim e ter mais um mês de aulas com este modo de ensino e com esta... isto é um pouco lento mas é lento no bom sentido...

C

Sim, porque é praticamente muita pressão...os programas são enormes...

Entrevistadora – Bem, está tudo. Muito obrigada pela vossa colaboração.

ENTREVISTA 2 (D, E, F)**1. O que pensaram quando a professora explicou o que se ia passar na aula?**

D

Eu primeiro não gostei muito da ideia, não sei se é pelo facto de ser algo de novo, estranho, mas simplesmente não gostei.

E

Eu concordo com D.

F

A professora esteve a explicar e achei que aquilo era como se fosse uma opção melhor para a gente, no fundo iria fazer com que tivéssemos melhores resultados, por isso foi mais ou menos...foi uma coisa que custou a aceitar, mas que com o passar do tempo aceitámos bem.

1.1 Mantiveram essa vossa ideia ou alteraram-na? Quando? Porquê?

F

Alterámos quando recebemos os testes.

(risos de todas)

E

Pois, os resultados foram bons...

Entrevistadora – E as coisas mudaram...

D

É...

F

Sem resultados...eh pa, é capaz de isto...
(mais risos)

2. Comparando o tipo de aula que tiveram com o que costumavam ter, que diferenças identificam?

F

Os professores vão muito mais ao encontro do aluno e conseguem mesmo chegar ao ponto onde o aluno está com dificuldade e conseguem batalhar de forma a que ele consiga ter melhores resultados e isso é algo que nas outras disciplinas, ou na maioria das disciplinas, nós não temos porque geralmente ou sabe-se ou não se sabe, porque os professores têm um programa para dar e o programa é sempre extenso e tem que ser dado tudo a correr e se queremos tirar dúvidas só no apoio.

D

E também notei que o nosso comportamento nas aulas também é diferente, estamos mais calmos, estamos mais concentrados naquilo que tínhamos que fazer e também se deve ao facto de sabermos que a professora ia ter connosco esclarecer a nossa dúvida em concreto, individualmente.

E

Concordo com a parte dos professores geralmente tirarem dúvidas no global e neste método não, a dúvida, a nossa dúvida, os professores demoram até nós compreendermos e se não compreendemos uma vez esclarecem outra vez, outra vez, outra vez.

2.1 Até que ponto esse tipo de aulas influenciou ou não a aprendizagem que realizaram?

(Todas)

Muito.

F

Aprendemos melhor a matéria

D

Tivemos melhores resultados.

E (em simultâneo)

Muito melhor.

3. Consideram que a aplicação do *ML* à competência do Funcionamento da Língua facilitou a vossa aprendizagem nesta competência ou não? Porquê?

F

Eu acho que facilitou.

E

Eu também.

(silêncio)

E

Facilitou porque esta matéria requer muitos exercícios e normalmente nas aulas não fazíamos muitos exercícios e em casa toda a gente sabe que não fazemos exercícios, praticamente, e como é trabalhado em aula, vários exercícios, vários tipos, sempre, sempre, sempre, melhora.

D

E de qualquer maneira é mais calmo, ao nosso ritmo, *step by step*.

F

Sim, é verdade, eu recordo-me dessa matéria, a mim encaixou-me mas encaixou-me só durante um certo período de tempo, para o teste, a partir daí é como se tivesse apagado e no entanto agora, com este novo método, uma pessoa consegue encaixar e consegue memorizar, porque o método que a gente usou para aprendermos foi, como é próprio do método, *step by step*, passo a passo, ou seja, conseguimos atingir as coisas... se calhar podemos demorar mais ou menos tempo, mas no entanto o conteúdo fica adquirido, não só para uma determinada altura mas para um maior período de tempo.

4. Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido, qual a vossa opinião sobre a estruturação do processo de ensino aprendizagem no que concerne:

4.1 a divisão da unidade em pequenas subunidades?

D

Tal como nós dissemos, são conteúdos não tão extensos para começarmos logo a estudar, é mais fácil começarmos... começarmos logo a ficar com a matéria... aprendida, porque se nós não conseguirmos aprender por partes, não vamos conseguir aprender tudo de repente...

D

...porque as coordenadas são as mais básicas, são aquelas que estão em menor quantidade, se fossemos avançar logo para as subordinadas, sem antes estarmos com uma coisa básica adquirida, era uma desgraça total...

F

Então se começássemos logo a falar em todas ao mesmo tempo, era uma coordenada a ser chamada de uma subordinada, era uma mistura...

D

E a coesão frásica não ia ter tanto sucesso.

4.2 a utilização de quadros-síntese?

D

É muito melhor, por exemplo, as explicativas ou as conclusivas, a pessoa decora uma, duas ou três, mas ao fim começa a perceber o sentido, quando está a ler um texto, olha para as conjunções e para as locuções e...

E

... e vamos pelo sentido, de contraposição ou outra coisa qualquer.

4.3 a realização de vários exercícios de remediação/enriquecimento sobre os mesmos conteúdos?

D

Acho bem, isso permite que os alunos com ritmos diferentes possam acompanhar também.

E

Eu ia sempre atrasada (risos), mas como os outros acabavam mais depressa, a professora dava mais exercícios para nós termos tempo de resolver os nossos.

4.4 a dinâmica da tutoria?

F

Eu acho que... primeiro que tudo, as pessoas que precisaram de tutor não tinham, assim, tantas dúvidas quanto à matéria, era mais em exercícios específicos, e aí, com a ajuda dos tutores, foram tendo mais a noção do que era para fazer...

E

Concordo, eu também fui tutorada, posso dizer que a minha tutora (novamente risos) também me ajudou.

D

Eu fiquei com o Y, eramos os dois tutores juntos. (mais risos)

4.5 a utilização da plataforma *moodle*?

D

É a coisa mais complicada do mundo, eu perco-me lá.

(Todas falando ao mesmo tempo...)

F

Na minha escola não havia.

D

Então cheguei cá, ah, o *moodle*! E encontrar os exercícios...Pois encontrar os exercícios...

F

Ah, não era assim tão difícil, e o facto de a professora pôr lá tantos exercícios, principalmente quando tínhamos testes...

D

E a gente não ver nada, tipo daaaaa!!!!

(Muitas gargalhadas)

F

Tínhamos o acesso *on line*, tínhamos exercícios *on line*, a correção automática dava para vermos aproximadamente onde é que nós estávamos, onde é que estavam os erros e ajudava-nos a perceber.

4.6 a realização de vários testes formativos?

E

Eu acho que foram benéficos, porque também deu para vermos em que grau é que estávamos, em que ponto da unidade, onde é que tínhamos de trabalhar mais.

(As restantes, ao mesmo tempo)

Concordo...

F

Sim, é mais fácil...

4.7 o preenchimento das grelhas de autoavaliação?

E

Era escusado... (risos) No meu caso, acho que não tinha muito a dizer...na pergunta “O que poderia ter feito” e isso assim...mais exercícios!

F

Sim, mais exercícios.

D

Mais atenção.

F

Sim, mas também dava para refletirmos um bocado sobre o que fizemos, o que podíamos ter feito melhor...

4.8 a realização suplementar de mais exercícios e testes formativos?

F

Eu acho que nos ajuda bastante, não só “Fazer o teste e já está, pronto”. Aqui...

D (interrompendo)

Queremos ter mais nota e isto ajuda.

4.9 a realização de um teste final, no término do trabalho sobre todos os conteúdos da unidade?

D

É bom, porque se fizermos em separado, supostamente adquirimos os conhecimentos necessários, logo se fazemos as coisas separadamente, no fim fazemos global. No exame final não há de estar tudo estruturadinho, coordenadas para aqui e subordinadas para ali, há de estar tudo misturado, e nós também estivemos a aprender a distinguir ambas, portanto...

5. Sentem-se satisfeitos (as) com o resultado final que obtiveram na unidade trabalhada com o ML? Porquê?

E (adiantando-se a todas as outras)

Tivemos mais resultados, permitiu-nos ter melhores notas.

F

Foram bons resultados, não há nada em que possamos estar tristes.

6. Na vossa opinião, a que se deve esse resultado?

F

Muito esforço, muito trabalho, ao apoio da professora.

E.

Sim, muito trabalho.

D

Ao apoio dos nossos colegas, que se preocuparam também em ajudar-nos quando tínhamos dificuldades.

D

E também a nós mesmos, porque fomos capazes de ultrapassar esta barreira, porque fomos capazes de atingir este objetivo e podemos ficar orgulhosos.

7. Consideram que, se não tivesse sido usado o modelo, teriam tido o mesmo resultado, pior ou melhor? Porquê?

(Todas em uníssonos)

Pior!!!

Entrevistadora: Porque...

D

Porque os conhecimentos não estavam tão bem adquiridos como estão agora.

D

E sabíamos que não íamos ter mais do que uma hipótese de tentar fazer melhor.

D

E desistíamos.

8. Como encaram neste momento a vossa motivação para o trabalho na competência do Funcionamento da Língua e na disciplina de Português? Porquê?

E

Encaro de uma maneira muito melhor.

D

Sim, a gramática para mim era tipo um monstro (risos), eu odiava gramática, só gostava da leitura e da escrita, mas agora passei a ser boa em gramática.

F

Pode-se ser bom em gramática, isto mostra que podemos ter boas notas em gramática.

E

Eu posso.

D

Temos que acreditar em nós.

9. Como balanço final, qual a vossa opinião sobre o uso do *Mastery Learning* no processo de ensino aprendizagem?

F

Devia ser usado em todas as disciplinas.

E

É muito bom.

F

Faríamos mais exercícios, teríamos mais...

D (interrompendo e em conjunto com F)

... apoio.

F

E mais tempo para analisar.

E

O tempo é muito importante.

F

É crucial.

D

Mas nós sabemos que isso não pode acontecer.

D

Porque isto é uma coisa nova, não tem assim muito uso, e não se sabe se vai dar muito resultado com todos os alunos, o que no nosso caso deu, nós tínhamos alunos com mais dificuldades e tínhamos alunos com menos dificuldades.

E

Sim, e os alunos com mais dificuldades conseguiram ultrapassar, eu consegui.

D

Sim, se até os alunos com mais dificuldade conseguiram ultrapassar e ter bons resultados não vejo porque não...

10. O que sugerem para promover o seu uso na escola?

(risos)

F

Primeiro que tudo eu acho que os programas não deviam ser tão grandes, porque é como se estivessem a despejar a matéria... dar a matéria muito rápido, já foi dada acabou, assimilámos assimilámos, não assimilámos...

E (interrompendo)

Nas disciplinas, nós chegamos ao final da semana, ao final do mês, estafados e não percebemos... metade...

D

O ensino tinha que mudar...mas era uma mudança muito brusca...com o *Mastery Learning* o professor é que tem que tomar essa decisão e os alunos têm que saber, têm

que saber que se quiserem ter bons resultados vão ter que se empenhar, vão ter que estar mais abertos a novas experiências, que foi o que aconteceu com a gente.

F

É, começámos bastante renitentes ao princípio mas acabámos por ficar rendidos a este método.

E

Tivemos bons resultados.

E

E os professores também, vão ter que abdicar do seu tempo, é muito cansativo para os professores.

F

Mas se este método fosse aplicado em todas as disciplinas, os alunos tinham mais tempo para aprender...

(silêncio)

Entrevistadora – Acabou, meninas, obrigada pela colaboração.

ENTREVISTA 3 (G, H, I)

1. O que pensaram quando a professora explicou o que se ia passar na aula?

G

No início pensei que ia ser menos bom para a avaliação, que ia ser mais difícil, mas depois foi uma nova forma de aprender a matéria.

H

Eu fiquei cismado, porque...hum...achei que não ia ser um método melhor de aprendizagem, pensei que não íamos ter melhores resultados...

I

(interrompendo) Eu pensei que íamos logo ser divididos em grupos, para ser mais fácil trabalhar, mas não sabia bem o que é que... qual ia ser o conceito de aprendizagem, mesmo e...portanto manteve-se a ideia...

1.1 Pegando naquilo que o C disse, mantiveram essa vossa ideia ou alteraram-na? Quando? Porquê?

G

Eu alterei-a porque... acho que...tava enganado e gostei mais deste modo.

H

Eu mudei, achei que é um método bastante bom e tive melhores resultados.

I

Eu mantive a minha ideia, fiquei logo de início com uma ideia boa do método de ensino e foi bom.

2. Comparando o tipo de aula que tiveram com o que costumavam ter, que diferenças identificaram?

I

Eu achei que é bastante mais simples trabalhar porque estamos divididos em grupos, dentro do grupo é mais fácil ajudarmo-nos uns aos outros e trabalhar.

H

Pois, como o meu colega já disse, acho que é melhor a cooperação entre colegas, porque ajuda e acho que a professora também nos pode dar um bocadinho mais de atenção, de acordo com o nosso nível.

G

Eu também acho que foi mais fácil assim, porque os grupos estavam com o mesmo nível de dificuldade, então a professora podia estar com os que tinham mais dificuldade e deixar o resto do tempo para os outros.

2.1 Até que ponto esse tipo de aulas influenciou ou não a aprendizagem que realizaram?

I

Como nós estávamos divididos em grupos e tínhamos mais atenção por parte da professora em certo tipo de dificuldades, penso que essas dificuldades foram superadas mais facilmente do que se tivessem sido com outro método de ensino.

G

Hum, hum...

Entrevistadora – Diz...

G

Sim, sim, é isso, concordo com o meu colega, foi melhor desta forma.

H

Acho que se fosse sempre assim, os alunos tinham melhores notas.

3. Consideram que a aplicação do *ML* à competência do Funcionamento da Língua facilitou a vossa aprendizagem nesta competência ou não? Porquê?

I

Acho que ajudou bastante, é um bocadinho complicado aprender tudo de uma vez só, e assim como nós fizemos...como fizemos passo a passo, foi muito mais fácil de interiorizar a matéria.

G

Também acho que foi muito melhor assim. (Ênfase no muito)

H

Pois... sem dúvida alguma com este método de aprendizagem as coisas ficaram solidificadas.

4. Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido, qual a vossa opinião sobre a estruturação do processo de ensino aprendizagem no que concerne:

4.1 a divisão da unidade em pequenas subunidades?

H

É bastante melhor porque não temos que aprender tudo de uma só vez e...

I

Sim, como está mais dividido, primeiro interiorizamos umas coisas, depois, quando já sabemos, já temos a certeza de que sabemos, vamos aprender outras coisas.

G

Eu acho que a divisão é fundamental para a aprendizagem, porque só podemos passar para outro passo se soubermos bem a parte anterior.

H

Para aprender a matéria é melhor, porque não vamos avançar sem termos sabido bem...hum... a matéria anterior e dessa forma não juntamos...hum...o que não sabemos...

4.2 a utilização de quadros-síntese?

H

Acho que é bastante bom porque ajuda a estudar e a preparar melhor para os testes, também é bom para a aula, porque ajuda na aquisição do conteúdo.

G

Foi bom, para termos algum recurso para que quando não nos lembrássemos irmos ver e saber melhor.

I

É bastante útil porque como está dividido num quadro é fácil de... perceber e interiorizar.

4.3 a realização de vários exercícios de remediação/enriquecimento sobre os mesmos conteúdos?

I

Acho que do método todo, foi uma das partes fundamentais, só com a prática é que nós conseguimos interiorizar bem a matéria, os exercícios foi o que me fez ficar a saber realmente.

H

Com a aplicação dessa forma conseguimos saber onde errámos e a partir daí vamos estudar melhor essa parte e podemos corrigir os nossos erros.

G

Concordo com eles, acho que os exercícios são preciosos para os erros cometidos e não estarmos sempre a fazer os mesmos.

4.4 a dinâmica da tutoria?

H

Acho que não é mau de todo...mas não gostei...também nunca tive assim dificuldades...mas, pronto, ajudou, deu assim umas quantas dicas em certos exercícios (risos).

G

Acho que era mais uma ajuda extra.

I

Eu acho que...é bom, é bom, mas...é um bocadinho difícil para quem está a tentar ajudar porque nós não temos nenhum curso de professores...

Entrevistadora - Não é preciso...

I

(rindo) Não, não é preciso... mas ... é difícil de explicar, porque nós sabemos mas o nosso colega não sabe e depois tentar fazer com que ele saiba é sempre mais difícil...

4.5 a utilização da plataforma moodle?

I

É bastante bom, porque os ficheiros e outras... outros suportes que precisemos de usar na sala de aula estão lá sempre guardados e nós podemos usar porque temos acesso em qualquer sítio com a internet.

H

Sim, eu acho que isso é muito bom porque caso a professora mostre um ficheiro na aula podemos ir ao moodle e ver tudo de novo.

G

Eu acho que o moodle é bom porque agora em todas escolas têm computadores e é fácil de “acessar”, qualquer dúvida que haja podemos ir lá e facilita.

4.6 a realização de vários testes formativos?

I

É muito útil porque nós, neste programa, temos que ter pelo menos 16, 80%, e o 16 já é uma nota bastante boa para o Secundário e com este programa somos obrigados a ter 16...melhora as notas a Português...

Entrevistadora (achando por bem interromper) – Vocês não são obrigados a ter 16...é desejável, mas não são obrigados...

I

Sim, mas para mestria é 16, por isso é bastante bom.

H

Como o meu colega já disse, a mestria é 16...é desejável ter 16 porque neste caso o 16 é como se fosse a linha entre a negativa e a positiva, portanto tentamos sempre ter mais de 16, apesar de o 16 já ser bastante bom.

G

Exatamente, é como se fosse uma fasquia e quiséssemos ultrapassá-la.

4.7 o preenchimento das grelhas de autoavaliação?

I

Achei que é bom, porque estamos já a autoavaliar-nos e dessa forma conseguimos perceber onde é que errámos e o que temos que fazer... não é só a avaliação da professora... nós ao corrigirmo-nos estamos também a aprender.

H

Acho que essas fichas são boas para nós e para o professor, porque assim ele fica a saber tanto as nossas dúvidas e nós ficamos a saber onde temos que ver mais, estudar mais aquela parte ou a outra.

G

Como eles disseram, é bom para o professor, porque fica a saber onde nós temos dúvidas e também é bom para nós porque ficamos com consciência de onde realmente temos dúvidas e onde temos que...estudar.

4.8 a realização suplementar de mais exercícios e testes formativos?

I

Exatamente, assim como nós ficamos com a consciência de que temos que trabalhar uma parte da matéria, com essas fichas... ajuda-nos a melhorar.

H

Pois, nós sabemos que não sabemos bem aquela parte, vamos trabalhar mais.

G

Nós sempre tentamos melhorar os nossos fracassos e os nossos erros.

4.9 a realização de um teste final, no término do trabalho sobre todos os conteúdos da unidade?

(risos)

H

Gostei mais das outras pequenas fichas...

G

Claro. (mais risos)

H

As outras pequenas fichas também me prepararam para o teste, que até nem correu mal, correu bem, pronto, é sempre necessário haver esse teste global, que é a avaliação final.

G

O teste final, para mim serviu para ver se tínhamos aprendido mesmo, foi uma forma de saber se tinha alcançado... superado os objetivos...

I

Pois, o teste final foi a meta final que nós andávamos a perseguir durante aquelas semanas e penso que é positivo, porque assim nós temos a verdadeira consciência que temos realmente que saber, não é só estudar um bocadinho e já está.

5. Sentem-se satisfeitos (as) com o resultado final que obtiveram na unidade trabalhada com o ML? Porquê?

G

Sim, muito, porque acho que isso vai servir muito para o próximo ano e para o exame do 12º, foi bom trabalhar assim.

H

Eu fiquei muito contente com este novo método, nunca tinha feito antes, gostei bastante dos resultados, quanto a mim, só foi pena não termos iniciado mais cedo e gostava bastante de continuar.

I

Também fiquei bastante satisfeito, os meus resultados melhoraram bastante, e nós sem este método estudamos um bocadinho e na altura sabemos, mas passado um verão inteiro começam as aulas de novo e nós não lembramos de nada. Assim, com este método, penso que me vou lembrar sempre.

6. Na vossa opinião, a que se deve esse resultado?

G

Aos exercícios e aos quadros.

H

Achei que se deve a tudo em geral, aos grupos, à atenção a cada nível, também principalmente às fichas, fazíamos várias fichas, depois fazíamos a revisão... e pronto.

I

A correção dos nossos erros, o teste final e, sem dúvida, ao empenho da professora.

(risos de todos)

7. Consideram que, se não tivesse sido usado o modelo, teriam tido o mesmo resultado, pior ou melhor? Porquê?

I

Pior, porque com este método tive notas bastante boas, que não estava à espera de ter, e sem este método teria tido notas bastante mais baixas.

H

Piores, sem dúvida, nunca fui muito bom nesta matéria e assim consegui mestria, não foi uma mestria muito alta mas...acho que durante o ano foram as notas mais altas que tive... gostei bastante.

G

Acho que seria pior, porque nos anos anteriores em que já tinha abordado este tema não tinha tanto apoio e as notas desciam muito.

8. Como encaram neste momento a vossa motivação para o trabalho na competência do Funcionamento da Língua e na disciplina de Português? Porquê?

I

Com este método de ensino percebi que o Funcionamento da Língua não é o “papão” e fiquei a gostar mais desta matéria porque foi muito mais fácil de aprender e espero que se voltarmos a usar este método podemos gostar de muitas mais matérias e em muitas mais disciplinas.

H

Concordo, eu, (ri) o Funcionamento da Língua nunca foi a minha matéria preferida, e assim, este método motiva, porque estamos a trabalhar e estamos a ver que estamos a conseguir, a ter resultados, queremos ter melhor, passar o 16... acho que é muito importante.

G

Eu acho que também concordo com eles e se fosse sempre assim com este método em outras matérias e em disciplinas os alunos poderiam melhorar e estar mais interessados.

9. Como balanço final, qual a vossa opinião sobre o uso do *Mastery Learning* no processo de ensino aprendizagem?

I (prontamente)

Eu acho que é o melhor método que já utilizei e penso que devia ser utilizado em tudo, mas apesar de não ser... de em certas disciplinas não ser possível... mas penso que se podia fazer uma adaptação em cada disciplina, de forma a que fosse útil aos alunos.

H

Sim, acho que existe uma grande vantagem para outras disciplinas e outras matérias haver esta possibilidade, embora possa haver algumas que possam não ser compatíveis...

G (interrompendo)

Sim, na interpretação, por exemplo, como é mais subjetiva...já não é tão fácil...e também haver grupos de alunos... para o professor é mais complicado, mas para os alunos ajuda, porque há mais entreaajuda e cooperação, se tivesse uma dúvida nisto ou naquilo acho que o outro podia ajudar...mas para o professor ia ser um pouco complicado...

10. O que sugerem para promover o seu uso na escola?

I

Antes de mais, era comparar os resultados com o método e sem o método e tirar as conclusões... em princípio são todas as mesmas... que este método é o melhor (risos).

G

Como ele já disse é comparar os resultados e os professores aplicarem logo o método aos alunos no início do 10º ano, para começarem a saber e aprender logo do princípio, não deixarem atrasar conhecimentos...o Secundário é mais difícil, portanto começar a estudar assim logo no princípio.

H

Talvez a criação de turmas piloto, não sei se se aplica aqui... e ser ao nível do ano inteiro e comparar os resultados das turmas piloto com outras turmas.

G

E os professores saberem como trabalhar com o método... como se diz?

Entrevistadora – Ah, referes-te a formação?

G

Isso, sim, a formação é importante.

Entrevistadora – Bem, chegámos ao fim, obrigada por terem vindo aqui.

H

Foi um prazer.
(risos de G e I)

ENTREVISTA 4 (J, L, M)

1. O que pensaram quando a professora explicou o que se ia passar na aula?

J

Eu achei que era uma grande iniciativa.

L

Achei que ia ser engraçado, uma coisa nova.

M

Achei que nos ia ajudar bastante com um novo método.

1.1 Mantiveram essa tua ideia ou alteraram-na? Quando? Porquê?

J

Eu mantive até ao final, acho que foi uma boa iniciativa.

L

Eu também, foi mesmo uma coisa nova .(acentuou o “mesmo”).

M

Sim, eu também não alterei, mantive até ao fim.

2. Comparando o tipo de aula que tiveram com o que costumavam ter, que diferenças identificam?

J

Foram aulas mais... didáticas.

(A L e M falando ao mesmo tempo)

Entrevistadora: Ah, tanto faz, ser uma ou outra a primeira não faz mal.

L

Eram diferentes, aprendemos muito mais, as coisas eram mais exigentes, de alguma forma...

M

Para mim foram muito mais organizadas e essa organização teve melhores resultados.

2.1 Até que ponto esse tipo de aulas influenciou ou não a aprendizagem que realizaram?

M

Visto que havia um tipo diferente de organização na aula, essa organização fez com que houvesse novos tipos de aprendizagem e houve também melhores resultados. Nem todos aprendem ao mesmo ritmo e havia ritmos diferentes.

J e L (ao mesmo tempo)

Sim, concordo.

3. Consideram que a aplicação do *ML* à competência do Funcionamento da Língua facilitou a vossa aprendizagem nesta competência ou não? Porquê?

(Todas em uníssono)

Facilitou.

(risos)

J

Porque era uma maneira mais fácil de nós chegarmos aos mesmos conteúdos mas de uma maneira diferente.

L

E também se tivéssemos uma nota mais baixa num teste podíamos estudar outra vez e melhorar.

M

Sim, para ter melhor nota.

4. Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido, qual a vossa opinião sobre a estruturação do processo de ensino aprendizagem no que concerne:

4.1 a divisão da unidade em pequenas subunidades?

J

Até não sabermos uma... enquanto não a soubéssemos corretamente, não passávamos para a seguinte. Fazia com que soubéssemos melhor cada uma.

L

Cada vez que fazíamos de novo, ficávamos a memorizar as coisas.

M

Por exemplo, nós podíamos saber o passo a seguir, mas se o outro não estivesse bem consolidado, havia sempre alguma coisa que falhava e isso nunca nos dava o sucesso total.

4.2 a utilização de quadros-síntese?

M

Sim, é mais fácil para a memorização.

L e J (ao mesmo tempo)

Hum hum.

4.3 a realização de vários exercícios de remediação/enriquecimento sobre os mesmos conteúdos?

M

Para mim é o melhor.

J

Sim, sem dúvida.

L

Concordo, devia ser assim em todas as aulas.

4.4 a dinâmica da tutoria?

J

Foi boa, eu achei muito bem.

M

Eh...foi mais ou menos...nem sempre é fácil ter um colega a explicar, porque nem sempre há aquela paciência...as maneiras de pensar são diferentes...

(risos da J e da L)

M (continuando)

Mas ajuda, em certa parte ajuda.

L

Mas às vezes é o melhor, porque somos da mesma idade, temos o mesmo tipo de pensamento...

4.5 a utilização da plataforma moodle?

(silêncio)

Entrevistadora - Não gostam muito...

(Todas em uníssonos)

Não...

4.6 a realização de vários testes formativos?

J

Ajuda a ver onde é que nós errámos e onde é que nós podemos melhorar.

L e M (ao mesmo tempo)

Sim.

4.7 o preenchimento das grelhas de autoavaliação?

M

É bom. É bom porque nós temos noção do que somos e aquilo que fazemos.

J

Sim, não é só uma avaliação do professor.

4.8 a realização suplementar de mais exercícios e testes formativos?

M

É bom, ajuda a memorizar.

L

Sim, mas custa, porque são muitos exercícios, mas é bom.

J

E faz-nos saber mais.

4.9 a realização de um teste final, no término do trabalho sobre todos os conteúdos da unidade?

J

Sim, ajuda-nos a ver o que a aplicação deste método nos levou a melhorar.

M

É aí que vemos se sabemos mesmo.

L

Mas como já fizemos muitos exercícios antes...estamos mais seguros.

5. Sentem-se satisfeitos (as) com o resultado final que obtiveram na unidade trabalhada com o ML? Porquê?

J

Sim, porque no final ajudou-nos a que nós soubéssemos mais aprofundadamente aqueles conteúdos.

M

Sinto-me satisfeita porque vi que devia ter sido um trabalho feito ao longo dos cinco anos que estive no Básico, porque teria tido melhores resultados.

L

Eu consegui o que nunca tinha conseguido, por isso aconselho.

6. Na vossa opinião, a que se deve esse resultado?

J

A este novo método.

L e M (em conjunto)

Concordo.

M

Sem dúvida, ao novo método.

7. Consideram que, se não tivesse sido usado o modelo, teriam tido o mesmo resultado, pior ou melhor? Porquê?

J

Pior.

L

Se calhar mantinha-se... igual ao que a gente já tinha feito nos anos anteriores.

M

Sim, porque nunca foi bem consolidado nos anos anteriores.

8. Como encaram neste momento a vossa motivação para o trabalho na competência do Funcionamento da Língua e na disciplina de Português? Porquê?

M

Mais fácil.

J e L (em conjunto)

Sim, mais fácil.

9. Como balanço final, qual a vossa opinião sobre o uso do *Mastery Learning* no processo de ensino aprendizagem?

M

Devia ser adotado por mais escolas, sobretudo naquelas disciplinas que requerem mais... naquelas mais específicas, que nós necessitamos mais porque quer queiramos quer não há sempre diferentes níveis na turma.

J

Sim, e nós não somos respeitados e como o professor tem que avançar para ter que... continuar a dar matéria, faz com que muitos jovens se sintam inferiores porque não acompanham o mesmo ritmo dos outros.

L

Pois, há sempre alguém que fica para trás.

10. O que sugerem para promover o seu uso na escola?

M

Apresentação de estudos feitos, de resultados concretos.

J

Testemunhos de alunos...

L

Sim, hoje em dia sem números concretos, sem provas...ninguém acredita...

J

Nem dá valor...

Entrevistadora – Muito bem, está concluída a entrevista. Muito obrigada por terem comparecido.

ENTREVISTA 5 (N, O)

1. O que pensaram quando a professora explicou o que se ia passar na aula?

N

Eu pensei que era uma má ideia, que íamos ter mais trabalho e que não ia valer a pena.

O

Basicamente a mesma coisa. Eu fiquei chateado quando percebi que tinha que fazer mais testes do que as outras pessoas, quando a professora explicou como funcionava o modelo e disse que havia vários testes formativos e isso.

1.1 Mantiveram essa tua ideia ou alteraram-na? Quando? Porquê?

N

Eu alterei a minha mais ou menos a meio, quando percebi que dava mais trabalho mas que ia ter uma nota melhor.

O

Pois, eu comecei a ter notas melhores normalmente naquilo em que tinha sempre nega, por isso também alterei, dava para ver que havia uma grande diferença, não é?

2. Comparando o tipo de aula que tiveram com o que costumavam ter, que diferenças identificam?

O

O ritmo era mais lento, mas parecia que estávamos sempre em avaliação e estávamos...porque até as fichas de trabalho serviam para nos prepararmos para os testes, eram do tipo dos testes.

N

Muito mais trabalho, muitos mais testes, mais avaliações, sem dúvida, mas é muito mais fácil aprender tudo.

2.1 Até que ponto esse tipo de aulas influenciou ou não a aprendizagem que realizaram?

O

Sim, influenciou muito, ficou mais leve porque não há tanta pressão no que toca a ser só um teste, como há muitos mais e como se repete muito a matéria não sai com tanta facilidade da nossa cabeça.

N

Influenciou bastante, porque aprende-se tudo muito melhor.

3. Consideram que a aplicação do *ML* à competência do Funcionamento da Língua facilitou a vossa aprendizagem nesta competência ou não? Porquê?

N

Facilitou, era sempre o que eu tinha mais dificuldade na disciplina de Português e acho que foram os testes em que tive melhor nota.

O

Sim, sim, a mim também, melhorou muito, o que eu costumava ter era de longe muito (acentuando o advérbio) diferente...

4. Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido, qual a vossa opinião sobre a estruturação do processo de ensino aprendizagem no que concerne:

4.1 a divisão da unidade em pequenas subunidades?

N

Ajuda, sem dúvida, porque... (interrompido por O)

O

Pois, uma pessoa só tem que tentar colocar-se em certos pontos da matéria, não precisa de tentar decorar tudo de uma só vez.

4.2 a utilização de quadros-síntese?

N e O (ao mesmo tempo)

Ajuda... (risos)

N

Fica a matéria toda arrumada, é mais fácil estudar.

O

A mim então! Não tenho muito jeito para fazer quadros, por isso com os da professora percebia tudo o que era importante.

4.3 a realização de vários exercícios de remediação/enriquecimento sobre os mesmos conteúdos?

O

Ajudaram a saber bem os conteúdos.

N

Sim, eu também, foi isso que me deu mais jeito, bastante.

4.4 a dinâmica da tutoria?

N

Pontos positivos: quem não tem mestria é mais fácil subir assim com a ajuda de um colega, confiamos todos uns nos outros e como estamos juntos todos os dias... mas para quem tem... pontos negativos: pode parecer um bocado assustador, então eu tive boa nota e agora vou trabalhar com alguém que não teve e se não consigo fazer nada?

O

Pois, eu tive ajuda e a ideia era mesmo colaborarmos os dois para que eu tivesse mestria e até foi fixe, como estava só a falar com o meu colega e não para a turma, estava mais à vontade.

4.5 a utilização da plataforma *moodle*?

N e O (em conjunto)

Hum...

Entrevistadora – Então?

N

Mais ou menos...não usei muito...

O

Nem eu...não sou muito adepto disso...

4.6 a realização de vários testes formativos?

N

Não estava à espera que viesse a gostar de fazer testes, mas gostei e ajudaram-me a saber, é como se fosse um treino...

O (interrompendo)

Basicamente é uma repetição, para uma pessoa não se esquecer com tanta facilidade.

4.7 o preenchimento das grelhas de autoavaliação?

N

Eu não acho que ajude muito, mas deixa-nos a pensar no que fizemos e o que temos que melhorar.

O

Eu... não acho muito necessário, mas confesso que com o hábito de fazer até percebi o objetivo e penso que até pode ser uma maneira de ultrapassar problemas.

4.8 a realização suplementar de mais exercícios e testes formativos?

N

Dá mais trabalho mas no fim dá resultados.

O

É como já disse antes, o facto de haver muito reforço ajuda a memorizar e dá resultado.

4.9 a realização de um teste final, no término do trabalho sobre todos os conteúdos da unidade?

N

Hum...pessoalmente...não gosto, mas tive bom resultado porque já tinha tudo preparado antes, mas nunca gostei muito de testes globais.

O

Basicamente é como se costuma fazer normalmente, mas o normal é não ter nada de antemão e aqui temos preparação.

N

“ya”.

5. Sentem-se satisfeitos (as) com o resultado final que obtiveram na unidade trabalhada com o ML? Porquê?

N

Sem dúvida, aprendi muito melhor e tive muito melhores notas.

O

A partir do momento em que uma pessoa tem de ter mais de 16 para ter mestria, a positiva passa a ser o 16.

6. Na vossa opinião, a que se deve esse resultado?

N

À repetição, à subdivisão de uma coisa que é muito grande em partes mais pequenas...

O

E ao tempo posto nisto, nas partes mais pequenas que têm que ser sabidas para avançarmos.

7. Consideram que, se não tivesse sido usado o modelo, teriam tido o mesmo resultado, pior ou melhor? Porquê?

N

Pior, porque...

O (interrompendo prontamente)

Bem, a preparação fez com que chegasse ao 16 e dantes não passava do 8...

N

Acho que isto diz tudo.

8. Como encaram neste momento a vossa motivação para o trabalho na competência do Funcionamento da Língua e na disciplina de Português? Porquê?

N

Mais motivado, porque no fim até aprendemos como estudar para esta matéria.

O

Já não é o mesmo, agora até nem me importo de ter gramática. (risos)

9. Como balanço final, qual a vossa opinião sobre o uso do *Mastery Learning* no processo de ensino aprendizagem?

N

Ajuda bastante e sobe as notas de uma maneira que julguei que não era possível.

O

Tenho a mesma opinião e apesar de gastar mais tempo de aula era o que devia ser feito por todos os professores.

10. O que sugerem para promover o seu uso na escola?

N

Haver uma ou várias turmas... como se diz?

Entrevistadora – piloto?

N

Sim, turmas piloto, em que numa ou em várias disciplinas se utilizasse o *Mastery Learning* para ver se mais tarde se conseguia levá-lo para todas as disciplinas de todas as turmas.

O

Ajuda a evoluir o nosso ensino e ia-se notar uma grande diferença nas notas, eu notei.

N

Sim e até as pessoas preguiçosas (risos de ambos) podiam mudar de atitude...

O

Mas também mais tempo para os conteúdos...

N

E para isso devia haver uma mudança no programa e turmas mais pequenas

O

Mais paciência para os professores (novamente risos), que têm que corrigir um número maior de testes do que habitualmente...

N

E talvez ensinar aos que não sabem como trabalhar com este modelo para que fiquem a saber e possam usar nas aulas... não é estágios, é...

Entrevistadora – Formação?

N

Isso, terem formação.

Entrevistadora – Então é tudo, muito obrigada, meninos, pela vossa colaboração.

ENTREVISTA 6 (P, Q)

1. O que pensaram quando a professora explicou o que se ia passar na aula?

P

Aderi bem à ideia, pareceu-me interessante.

Q

Fiquei um pouco indecisa...

1.1 Mantiveram essa vossa ideia ou alteraram-na? Quando? Porquê?

P

Mantive. Foi uma experiência boa, que teve bons resultados.

Q

Mudei radicalmente assim que comecei a ter os primeiros resultados.

P

Claro. (risos)

2. Comparando o tipo de aula que tiveram com o que costumavam ter, que diferenças identificam?

P

Achei muito melhor porque quando temos dúvidas a professora está lá sempre connosco e acho que também é mais em grupo e isso assim.

Q

Concordo, foi mais intensivo, com mais ajuda da professora.

2.1 Até que ponto esse tipo de aulas influenciou ou não a aprendizagem que realizaram?

P

Influenciou e muito, viu-se pelos testes...

Q

Sim, aprendi mais facilmente, ainda por cima com esta matéria... (risos)

P

Esta matéria é daquelas que nós, alunos, não achamos nada de engraçado...

3. Consideram que a aplicação do ML à competência do Funcionamento da Língua facilitou a vossa aprendizagem nesta competência ou não? Porquê?

P

Se não fosse este método... finalmente entendi a análise das frases, porque com este método vamos mais ao fundo da questão e vamos decorando e também entendendo.

Q

Bem, continuo a não “morrer de amores” (risos) pela análise de frases, mas confesso que ficou mais fácil, portanto, sim, acho que sim, que facilitou. Fizemos tantos exercícios, treinámos tanto, que tinha que “entrar” (mais risos).

4. Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido, qual a vossa opinião sobre a estruturação do processo de ensino aprendizagem no que concerne:

4.1 a divisão da unidade em pequenas subunidades?

P

Acho que foi fun-da-men-tal (destacando as sílabas da palavra).

Q

Concordo com ela, se não for assim, não vamos conseguir aprender tudo.

4.2 a utilização de quadros-síntese?

P

Ajudaram muito a arrumar as ideias.

Q

Eram melhores do que os do manual, muito melhores, o manual não tinha... (risos).

4.3 a realização de vários exercícios de remediação/enriquecimento sobre os mesmos conteúdos?

P

Foi muito cansativo mas valeu a pena.

Q

Sim, foi graças ao treino que a matéria nos entrou e ficou.

4.4 a dinâmica da tutoria?

P

Quando são colegas a ajudar-nos parece tudo mais fácil (emendando de imediato), não estou a dizer que a professora ensina mal, (risos) mas... um colega é um colega.

Q

É verdade o que a minha colega diz, com um colega brincamos, estamos mais à vontade, portanto podemos dizer... 50 vezes “Não entendo!” (acentuando o “Não entendo”)

P

Eu acho que ao ficarmos com um colega estamos sempre a apoiar-nos e conseguimos tirar as dúvidas e é muito melhor do que estarmos a trabalhar individualmente, e tentarmos perceber nós os nossos erros, porque às vezes apagamos por completo.

Q

(apenas ri)

4.5 a utilização da plataforma moodle?

P

Já tínhamos trabalhado no ano passado na minha escola.

Q

Fazer exercícios na véspera dos testes reforça, é bom, porque não é um exercício de estar a “marrar”, é mais assim...compreender...

P

E o facto de estar sempre disponível, tínhamos mais tempo para podermos analisar melhor, em vez de estarmos sempre só com aquele tempo da aula.

4.6 a realização de vários testes formativos?

P

Concordo...

Q

Sim, é mais fácil...

4.7 o preenchimento das grelhas de autoavaliação?

P

Foi importante...

Q (interrompendo)

...porque assim percebemos onde errámos e o que errámos.

4.8 a realização suplementar de mais exercícios e testes formativos?

P e Q (ao mesmo tempo)

Bom! (grande ênfase em “Bom”)

Q

Eu acho que isso é muito bom, porque nas outras disciplinas nós não temos este modelo da mestria e os outros professores, fizemos o teste pronto, tivemos a nota...

P (retomando)

E aqui não, tentamos melhorar, tentamos sempre ser melhores, puxa por nós.

4.9 a realização de um teste final, no término do trabalho sobre todos os conteúdos da unidade?

P

Hum... não gosto muito, mas tem de ser.

Q

Também não gosto muito, mas é para nosso bem, portanto temos que aproveitar.

5. Sentem-se satisfeitos (as) com o resultado final que obtiveram na unidade trabalhada com o ML? Porquê?

P

Claro! (muito enfatizado)

Q

Difícil era dizer que não, porque consegui excelentes resultados.

6. Na vossa opinião, a que se deve esse resultado?

P

Aos exercícios, à divisão em pequenas unidades...

Q

E ao apoio da professora e dos colegas...

P

Sim, acho que é a tudo, ao conjunto.

7. Consideram que, se não tivesse sido usado o modelo, teriam tido o mesmo resultado, pior ou melhor? Porquê?

P e Q (Ambas em uníssonos)

Pior! (muito enfatizado)

P

Se não fosse este método, não ia ser tão batalhado, não ia haver tantos exercícios, não tínhamos de nos esforçar tanto...

Q

Faço minhas as palavras da P, é o que ela diz, esforço, exercícios, o método.

8. Como encaram neste momento a vossa motivação para o trabalho na competência do Funcionamento da Língua e na disciplina de Português? Porquê?

P

Com bons resultados apreço a modificação, sente-se recompensado pelo trabalho...

Q

E com esforço conseguimos!

9. Como balanço final, qual a vossa opinião sobre o uso do *Mastery Learning* no processo de ensino aprendizagem?

P

É um excelente método, que todos os professores e todas as escolas deviam ter.

Q

Pode ser muito trabalhoso e intensivo, mas enquanto não soubermos e tivermos mestria não avançamos, portanto é bom para nós e para o grupo.

10. O que sugerem para promover o seu uso na escola?

(risos)

P

O ensino tinha que mudar muito.

Q

É tudo despejado, percebeste percebeste, não percebeste, azar.

(P ri-se)

Q (retomando)

Pois... assim não vamos a lugar nenhum... com este método é possível ver que TODOS (ênfatisando esta palavra) têm possibilidade de aprender, portanto, este método deve continuar e aprofundar-se.

P

Sim, e os professores deviam estudar este método, para poderem dar as aulas depois.

Entrevistadora – Bem, chegámos ao fim, obrigada por terem vindo.

ANEXO IX

NOTAS DE CAMPO

(sala de aula)

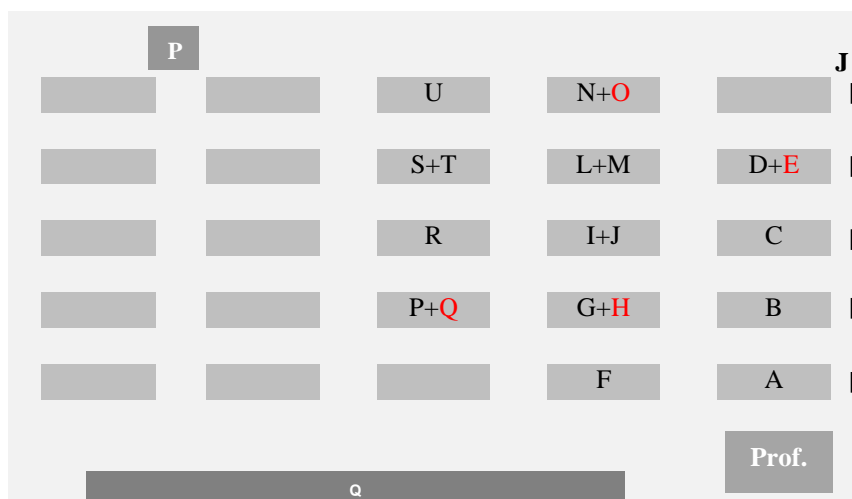
Quadro 10

Questão de investigação, objetivos científicos e específicos das notas de campo

QUESTÃO (ÕES) DE INVESTIGAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poderá o <i>Mastery Learning</i> ser um modelo de ensino que facilite as aprendizagens e promova o sucesso global dos alunos na disciplina de Português no 10º ano Cursos Científico-Humanísticos, aumentando, por conseguinte, a sua motivação para a mesma?
OBJETIVOS CIENTÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar a pertinência e as potencialidades do <i>Mastery Learning</i> no ensino do/trabalho com a competência do Funcionamento da Língua no 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos; ▪ Averiguar (ou evidenciar) os contributos significativos do <i>Mastery Learning</i> para a motivação e o sucesso na aprendizagem dos conteúdos programáticos de Português, no 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar a reação dos alunos ao modo de trabalho com o <i>ML</i> em sala de aula ▪ Perceber se facilita a aprendizagem dos alunos ▪ Compreender se funciona para os alunos como fator de motivação e sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Figura 10

Planta da sala de aula



Legenda: P porta Prof. secretária do professor + PC Q quadro para escrever J janelas restantes letras – alunos a vermelho: alunos AM/EF*

* AM – Anulação de Matrícula; EF – Excluídos por Faltas

NOTAS DE CAMPO Nº	1	DATA/HORA	21/03/12 10.05	DURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	45 m	DISCIPLINA	Português	ANO	10º
--------------------------	---	------------------	-------------------	------------------------------	------	-------------------	-----------	------------	-----

TÍTULO	Explicação da experiência de aprendizagem com o <i>ML</i>	ESPAÇO	Sala de aula
RECOLHAS/DESCRIÇÕES			
<p>1º Início de aula normal: os alunos entraram, saudaram-me, sentaram-se. Burburinho habitual: risos, conversas típicas de jovens estudantes adolescentes em última semana de aulas, descontraídos e alegres (o agradável tempo prometia dias excelentes para descansar e recuperar energias nas férias); ouvi a I e a J comentarem as olheiras provenientes das “noitadas” de trabalho das últimas semanas; o U deixara a mochila sobre a sua mesa e deslocara-se aos lugares do S e do T, conversaram os três (não percebi sobre o quê...); a D e a E conferiam os sumários das lições anteriores, mais dois ou três grupinhos falavam entre si e os restantes estavam calmamente à espera que o ambiente ficasse mais silencioso. Disse: “Meninos, vamos começar?” Todos se calaram.</p>			

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: A rapidez com que os alunos acataram o meu pedido fez-me sentir muito bem, como é costume na aula destes garotos. São impecáveis, estes miúdos, respeitadores, atentos, obedientes... têm os seus dias, claro, mas trabalha-se muito bem com eles em sala de aula, tentam sempre responder ao que solicito e colaborar, procurando ultrapassar dificuldades. O mesmo já não se pode dizer do trabalho extra-aula...preguiçosos!!!! Podiam ter muito melhores resultados se trabalhassem mais depois das aulas... Como lhes digo frequentemente, o professor não pode fazer tudo sozinho... E pensei: pode ser que consiga alterar algo desta atitude com o ML...

RECOLHAS/DESCRIÇÕES

2º Como habitualmente: pedi que o conteúdo da última aula fosse explicado oralmente e o seu sumário registado. A C assim o fez (era a sua vez), mas o R e a F acharam que deviam completar, portanto, a C “ditou” o sumário de acordo com o que fora dito por ela e pelos colegas e todos o registaram nos seus cadernos.

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: É bom verificar que esta rotina já está completamente interiorizada pelos alunos e se cumpre rapidamente, sem constrangimentos (ao princípio não era bem assim, não vinham com esse hábito do Básico...). Às vezes, para os experimentar, não pergunto nada, faço de conta que vamos começar logo o desenvolvimento da aula e surgem imediatamente os protestos: “Então e o sumário da última aula?”. A maioria dos alunos tem muita necessidade de ter tudo registado nos sumários, acho que isso os ajuda a ter a noção do currículo e a estudar (costumam dizer-me isso, nesta turma e noutras).

RECOLHAS/DESCRIÇÕES

3º Dei início à explicação do *Mastery Learning*. Projetor ligado, mostrei aos alunos o esquema que preparara e fui seguindo a sua organização na minha exposição: significado do nome, quem foram Bloom e Carroll, sintaxe do modelo, os seus objetivos e a sua projeção, no passado e na atualidade. Finalmente, resumi como seria a sua aplicação na turma, ou seja, o que se iria passar nas semanas seguintes. Os alunos estiveram muito atentos e, no final, alguns colocaram questões:

- N (miúda inteligente, perspicaz e sensível, mas muito “senhora do seu nariz”): Mas, afinal de contas, porque é que a professora escolheu esse modelo?
- P (garota que veio para Portugal aos 6 anos, tendo vivido com os pais emigrantes no Canadá e na Suécia até essa altura - a mãe é sueca. Lê melhor em inglês do que em português, fala sueco e inglês em casa com a mãe, e acha o português uma língua muito difícil. Diz que está à espera de ser mais velha para ir viver para a Suécia): Porque é que nos escolheu?
- B (garoto; duvida sempre de tudo, pelo menos ao primeiro contacto): Mas isso funciona mesmo?
- J (miúda muito despachada, gesticula muito enquanto discursa, muito empenhada e trabalhadora, mas também muito interventiva e assertiva): Para que é que servem os resultados? São para a tese da professora, lá na universidade e mostrar que é um bom modelo, não é professora?
- M (aluno que fala sempre muito baixo e gosta de passar despercebido): A professora também vai ter uma nota? Como nós?
- G (era um miúdo que intervinha pouco, a sua autoestima não era muito alta...) – E se não tivermos bons resultados?

Tentei responder a todas as questões da forma mais simples, clara e direta possível, de modo a tranquilizá-los e evitar especulações de qualquer espécie, despertar-lhes o interesse para o facto de o ML apresentar potencialidades para motivar os alunos a aprender e poder contribuir para o seu sucesso. Expliquei-lhes que era o tema do meu projeto de investigação e quais as fases de desenvolvimento por que passava, contextualizando a que estava a começar ali, naquele momento. Pareceu-me estarem tranquilos e esclarecidos, portanto avancei para a aplicação do questionário.

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: ao reler os registos efetuados, antes de começar a transformá-los em notas, não consegui deixar de pensar que poderia estar a meter-me numa situação superior às minhas capacidades...e que se não conseguisse realizar tudo o que pretendia poderia ter o efeito oposto ao que desejava: prejudicar os alunos... forcei-me a afastar essa ideia e a ter pensamentos mais otimistas.

Penso que a recetividade à explicação do que se iria passar nas aulas seguintes foi boa, os alunos colocaram questões “normais”, tendo em conta a situação e a temática. Não sei se fiz bem em referir que vou ser avaliada pelo trabalho a desenvolver com eles, vi perfeitamente que houve uma certa... crispação nos miúdos e receei que isso influenciasse as suas atitudes ao longo da experiência – não quererem fazer nada para prejudicar a professora – logo, isso afetaria a autenticidade de todo o processo. Bem, é algo a

que tenho que estar (muito) atenta...

Nem todos os alunos se manifestaram... talvez por uma questão de carácter, nem todos são expansivos como a P ou a N...e, além disso, nunca participaram em nada do género, portanto era tudo novidade, estavam talvez numa atitude do tipo "Ver para crer", como diz o povo...aliás, também eu estava expectante, era um desafio...o que interessava era que tinha captado a atenção deles, pareciam-me bastante curiosos e motivados, o resto viria depois (esperava...).

NOTAS DE CAMPO Nº	2	DATA/HORA	9/05/12 10.05	DURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	90 m	DISCIPLINA	Português	ANO	10º
--------------------------	---	------------------	------------------	------------------------------	------	-------------------	-----------	------------	-----

TÍTULO	Entrega e correção do teste diagnóstico	ESPAÇO	Sala de aula
---------------	---	---------------	--------------

RECOLHAS/DESCRIÇÕES

1º Início de aula semelhante ao registado nos pontos 1º e 2º das notas de campo 1. Entrega e correção do teste diagnóstico; sistematização de conteúdos

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: Notei os alunos um pouco ansiosos...sabiam que ia entregar-lhes os testes diagnósticos... na aula anterior (realização), alguns disseram que eu ia ficar com "os cabelos em pé" ao corrigi-los...

RECOLHAS/DESCRIÇÕES

2º Comecei por fazer a apreciação global dos testes diagnósticos. O R perguntou logo:

- Estão muito maus, não estão professora?

Tentei "desdramatizar" a situação (que eu sabia ser realmente muito negativa), mencionei que aquele exercício era a "estaca zero", o ponto de partida, nada mais... Expliquei quais tinham sido as questões com mais respostas nulas e média de cotação mais baixa, não fiz apreciações muito pomenorizadas e entreguei-lhes os testes.

Deixei-os à vontade uns momentos, para observarem livremente o seu teste (proveitei para fazer registos no meu caderno, para depois redigir as notas de campo).Quis ouvir como explicavam o seu insucesso e perguntei-lhes razões. As respostas foram semelhantes e por vários cantos da sala ouvia as mesmas exclamações e apreciações de desalento, registei algumas:

- A (que tivera uma classificação muito baixa): Eu já sabia que ia ter esta nota, professora. Nunca gostei muito de gramática nem nunca fui bom nesta matéria.

- L: Nem eu! É uma seca...

- U (miúdo muito, muito *sui generis*...estilo muito próprio...):Eu gostar gostava, professora, mas na "hora da verdade" (teste) atrofiava-me todo...

Risos dos outros.

- N: Ui, que vergonha! Estava mesmo loira neste dia!

- O (ao seu lado): Então somos duas! Deixa estar que não tive muito melhor!

- J: Já estou tão esquecida disto, professora! O que vale é que não conta para nota...

- F(normalmente otimista, mas francamente triste naquele dia): Foi uma das minhas piores notas em Português... (a F era boa aluna e a classificação baixa que tivera, apesar de positiva, não lhe agradava minimamente, claro).

Foi feita a correção do teste diagnóstico, em grande grupo (projetei-a, para que os alunos a registassem nos cadernos ou no próprio teste), ao mesmo tempo que ia sistematizando os conteúdos de forma esquemática e abreviada, recuperando o essencial, e alguns alunos iam pedindo/recebendo explicações sobre os conteúdos alvo do teste (a F, a N, a J, o R, o M foram os mais inquiridores). Entretanto, a D e a E (ambas com classificações baixas), no fim da sua fila, perto da janela, olhavam para o exterior e pareciam não estar na sala...o S e o T já tinham guardado o teste...

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: a minha preocupação fundamental foi registar as suas observações, os seus comentários o mais fidedignamente possível, para que depois pudesse comparar com os do fim do processo e ver as diferenças (esperava sinceramente que houvesse...). Não consegui captar tudo o que disseram, mas acho que registei o mais relevante... Percebi que alguns alunos estavam simplesmente "desligados", não pareciam muito interessados no que se estava a passar na aula, e isso preocupou-me (preocupa-me sempre), mas (está mais do que provado) os maus resultados provocam exatamente isso nos alunos: desalento, desinteresse, desmotivação, baixa autoestima...Fiz questão de não tecer comentários pessoais nem apontar causas, não era essa a função que atribuía ao teste diagnóstico, portanto o que realmente tentei deixar claro foi que aquele exercício era apenas o ponto de partida do nosso trabalho, era isso que me importava fazer com que

os alunos compreendessem.

RECOLHAS/DESCRIÇÕES

3º Era altura de “trazer os alunos de volta”, por isso dei-lhes uma pequena grelha de autoavaliação para preencherem. Corresponderam ao pedido e, enquanto isso, aproveitei para fazer mais alguns registos (os das suas observações, sobretudo). Ao fim de alguns minutos a tarefa estava concluída, todos acabaram mais ou menos ao mesmo tempo, recolhi e, como estava muito perto da hora de sair, dei a aula por terminada, mas não sem antes lhes ter tentado transmitir confiança para o trabalho que aí vinha. “A situação vai mudar, vão ver”, disse-lhes.

- N: Veremos, professora...

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: a observação final da N ficou-me nos ouvidos...já trabalhava há muito tempo a coesão textual, nomeadamente a interfrásica com coordenação e subordinação, mas os resultados não eram sempre assim tão negativos...também já estava habituada a que esta matéria não fosse muito do agrado dos alunos e sempre tinha conseguido superar a situação, umas vezes com mais, outras vezes com menos sucesso, portanto desta vez não iria ser diferente, era o que estava a dizer a mim própria, apesar de o *ML* ser uma novidade...para os garotos e para mim. Mais uma vez dei comigo a pensar: “E se não resulta? E se não sei fazer as coisas “direitinho”?” E mais uma vez afastei a ideia: “Tem que dar.” E aqui lembrei-me de muito do que lera – Bloom, Guskey, Peixoto, Kulik, Kazu... - o efeito do *Mastery Learning* está investigado e provado, é usado em escolas (e empresas) norte americanas, sobretudo, continua a ser alvo de comunicações em congressos e artigos em revistas, portanto tinha que afastar a insegurança, “arregaçar mangas” e deitar-me ao trabalho.

NOTAS DE CAMPO Nº	3	DATA/HORA	16/05/12 10.05	DURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	90 m	DISCIPLINA	Português	ANO	10º
-------------------	---	-----------	-------------------	-----------------------	------	------------	-----------	-----	-----

TÍTULO	Teste formativo A: esclarecimento de dúvidas e realização	ESPAÇO	Sala de aula
--------	---	--------	--------------

RECOLHAS/DESCRIÇÕES

1º Início de aula semelhante ao registado nos pontos 1º e 2º das notas de campo 1.

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: Fiquei admirada com a parte inicial da aula: foi “despachada a grande velocidade”, isto é, sentaram-se rapidamente e organizaram o sumário mais depressa do que habitualmente. Claro! Era o dia do primeiro teste formativo...

RECOLHAS/DESCRIÇÕES

2º As perguntas não tardaram.

N: Professora, vamos fazer revisões, certo?

P: E se não tivermos mestria?

U: É difícil, professora?

A: É como a ficha de trabalho, não é, professora?

Vi a maioria dos alunos nitidamente ansiosa, sobretudo os que tinham obtido classificações muito baixas no teste diagnóstico. A preocupação geral era o teste, por isso, mais uma vez, disse-lhes que era uma avaliação para *feedback*, caso não houvesse mestria fariam mais exercícios e repetiriam o teste. Tranquilei-os o mais possível, respondendo a todas as suas perguntas, e acentuei que tinham feito bastantes exercícios, o teste tinha a mesma tipologia, portanto, iria correr tudo bem.

N (despachada como sempre): Então vá, professora, vamos lá tirar dúvidas.

O esclarecimento das questões colocadas percorreu todos os aspetos da coordenação trabalhados na ficha de trabalho nas aulas anteriores; pedi a cada um que colocasse a sua dúvida, alguns colaboraram voluntariamente comigo nas explicações adicionais (sobretudo a F, a N e a J) aos colegas e felicitei-os pelo empenho e interesse demonstrados na aprendizagem.

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: Sem dúvida que este primeiro teste formativo foi encarado muito a sério pelos alunos. Acentuei bem a função dos testes formativos no *ML* (*feedback* sobre fragilidades e pontos fortes), mas 9 anos de avaliação “tradicional” deixam as suas “marcas”: a palavra TESTE tem unicamente a conotação de seleção e... punição. Confirmei (como se fosse necessário!) que também aí é necessário trabalhar bastante com os alunos... Foi por isso que me esforcei por lhes aliviar a tensão, que percebia real, e atendi aos seus pedidos de esclarecimentos; aluno a aluno, fiz questão que cada um colocasse uma dúvida, manifestasse as suas

fragilidades. Interessava-me que todos aprendessem com isso, que houvesse um verdadeiro espírito de grupo, que todos se sentissem unidos pelas mesmas dificuldades e pelas mesmas certezas, que ninguém se sentisse excluído pensando “os outros são melhores do que eu”, portanto a partilha das dúvidas era boa para os que tinham mais e os que tinham menos dificuldades. Percebi, realmente, que era importante para os alunos ouvirem as dúvidas dos colegas, além de colocarem as suas. Como é costume, a F, a J e a N assumiram voluntariamente a “liderança” (mas de uma forma saudável), pois até me ajudaram no esclarecimento das questões colocadas por alguns colegas, o que me deixou muito contente, aliás, até encorajei, era exatamente essa a dinâmica pretendida. Foi assim que notei o desenvolvimento de algo pelo qual tinha “lutado” o ano todo, mas que só agora estava a dar os seus resultados: o espírito de grupo, o desejo de trabalhar para o coletivo, para que TODOS aprendessem de igual forma (e, neste caso, que todos pudessem ter mestria) e isso deixou-me muito, muito satisfeita. A “coisa” estava a correr bem...

RECOLHAS/DESCRIÇÕES

3º Distribuí o teste. A sua realização pelos alunos não suscitou qualquer situação problemática ou complexa, apenas algumas questões simples, dentro do que costuma acontecer: a F perguntou se nas questões 1.1 e 1.2 indicavam as conjunções repetidas (respondi que não era necessário); a D quis saber se podia responder à 2. fora dos quadradinhos (claro que sim, se se sentia mais “confortável” assim); a N e a I perguntaram se na 3.3 tinham que indicar primeiro qual a conjunção/locução ou podiam escrever logo as frases (sim, claro, podiam escrever logo as frases) e, finalmente, o G perguntou se na 6. era só uma palavra para cada espaço (confirmei). Enquanto faziam o teste, aproveitei para fazer os registos no meu caderno, de modo a poder elaborar as notas mais tarde e, à medida que foram acabando, com pouco tempo de intervalo entre eles, foram entregando e saindo.

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: Pela expressão dos seus rostos, à medida que iam realizando o teste (e pelo tipo de questões colocado) percebi que a tensão se estava a aliviar, o que era bom sinal. Queria, acima de tudo, inspirar-lhes confiança, motivá-los para o trabalho na disciplina e com o ML, ajudá-los a aprender e, conseqüentemente, a ter bons resultados, portanto era essencial que sentissem que podiam confiar na professora e nas tarefas que lhes desse. Alguns miúdos ficaram para trás, a arrumar mochilas depois de entregarem o teste, e fomos trocando impressões (era costume acontecer) que me mostraram estar no bom caminho: o A não achara difícil; o B tinha visto mentalmente a imagem do quadro síntese, o que o tinha ajudado a responder; a O disse o mesmo. A todos tranquilizei, dizendo que, assim, os resultados iam ser bons, certamente, e lembrei-me do que a prof. Céu Roldão escrevera (não me recordava em que texto...): o professor é aquele que sabe o que fazer para os outros saberem, aprenderem, e ensina quando o aluno aprende, o sinal dessa aprendizagem é dado pelo resultado da avaliação, portanto não eram só os alunos que estavam expectantes, eu também estava...

NOTAS DE CAMPO Nº	4	DATA/HORA	18/05/12 11.45	DURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	45 m	DISCIPLINA	Português	ANO	10º
--------------------------	---	------------------	-------------------	------------------------------	------	-------------------	-----------	------------	-----

TÍTULO	Entrega e correção do teste formativo A, subunidade 1	ESPAÇO	Sala de aula
---------------	---	---------------	--------------

RECOLHAS/DESCRIÇÕES

1º Início de aula semelhante ao registado nos pontos 1º e 2º das notas de campo 1.

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: Mais uma vez um início de aula “super rápido”. Se, na aula anterior, tinha sido pela proximidade da realização do teste, agora era pela entrega... Via perfeitamente a ansiedade dos alunos, mais uma vez se confirmava a seriedade com que estavam a encarar o processo de instrução e a avaliação, portanto não os fiz esperar, compreendia perfeitamente, e também eu estava desejosa de lhes dar as boas notícias...

RECOLHAS/DESCRIÇÕES

2º Comecei logo por dizer que estava muito contente com os resultados, não tinha havido nenhuma classificação abaixo de dez valores e a maioria atingira mestria. Burburinho geral, mas de satisfação. Incredulidade de alguns alunos, nomeadamente os mais “fracos”, visível nos seus rostos e/ou nas observações, alívio noutros, nos “melhores”.

B: Está mesmo a falar a sério, professora?

D: A professora fez bem as contas?

T (é sempre muito pouco interventivo): A sério que ficou contente connosco, professora? Não está a dizer isso por pena?

A observação de T causou-me espanto total e esforcei-me por garantir ao aluno que os meus sentimentos estavam bem longe disso e eram genuínos...

À medida que ia entregando os testes vi o entusiasmo crescer com os resultados que recebiam (sobretudo o dos alunos com mestria), pois também perguntavam os dos colegas uns aos outros. Mais uma vez, após lhes entregar os testes, deixei-os à vontade alguns momentos, para verem bem o resultado do seu trabalho (e eu aproveitar para alguns registos rápidos no meu caderninho, sobre as suas reações...). Seguidamente entreguei-lhes a correção, tendo pedido para cada um conferir bem as suas respostas item por item e solicitar todos os esclarecimentos adicionais que achasse necessários, prestando-os de mesa em mesa até não restar qualquer dúvida. Dei particular atenção aos alunos sem mestria e encorajei-os da melhor maneira possível.

P (aluna sem mestria): E agora, professora? Quem não teve mestria faz o quê?

Esta questão da P foi um excelente ponto de partida para a explicação do que iria seguir-se.

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: Como já calculava (por isso escolhi essa estratégia), o facto de ter iniciado a entrega dos testes com uma apreciação muito positiva e a sincera manifestação do meu contentamento fez os miúdos ficarem particularmente atentos, mais descontráidos e igualmente bem dispostos. Os comentários e o ceticismo de alguns surpreenderam-me, sobretudo do T, cujas observações me tocaram particularmente e me causaram quase "choque": pena?! Mas que ideia (estranha) tinha aquele garoto do agir e do dizer do professor?... Ou melhor, do ensino?... Também me impressionou especialmente a alegria incrédula do G, que obtivera mestria (e com qualidade – 17,6), sendo a primeira vez que tinha uma classificação tão alta na disciplina de Português e logo naqueles conteúdos em particular, segundo ele disse, com um enorme sorriso. Confirmavam-se os dados do questionário, ou seja, muitos daqueles miúdos não estavam MESMO habituados a ter boas classificações na competência do Funcionamento da Língua... Bem, parecia que a situação estava a mudar...

A estratégia que escolhi – entregar a correção individualmente, pedir para cada aluno conferir bem as suas respostas item por item, solicitar todos os esclarecimentos adicionais que achasse necessários e prestá-los mesa por mesa – considerei ser a mais adequada para um primeiro teste formativo. Interessava-me, com este tipo de *feedback* complementar ao efetuado nos testes, contrariar a tendência que os alunos sempre têm de olhar apenas para o valor que tiveram no teste e arrumá-lo, em vez de o lerem com atenção para perceberem o que fizeram mal e evitarem repetir os mesmos erros. Esta interiorização (pedagógica) do erro e autoavaliação eram, para mim, essenciais ao bom prosseguimento de todo o processo de instrução em curso.

RECOLHAS/DESCRIÇÕES

3º Expliquei à turma o que iria passar-se na aula seguinte: divisão da turma em 2 grupos; um para atividades de remediação (os alunos sem mestria), outro para enriquecimento (os alunos com mestria); o grupo da remediação em conjunto (5 alunos) e uma ficha em suporte papel, cuja resolução dos exercícios seria ajudada por mim; o grupo do enriquecimento (12 alunos) dividido em pequenos grupos e também com uma ficha em suporte papel, mas completada por uma em suporte digital e *on line*, disponível a partir do PC da sala e dos da biblioteca (reservados para o efeito). Todos compreenderam a explicação.

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: E cá estava na segunda etapa do desenvolvimento do *ML*: o momento em que o ensino se individualiza. Vieram-me à ideia as informações que lera sobre o assunto (tinha estado exatamente na véspera da aula a ler Guskey e o *Mastery Learning Manual*), portanto estava convicta da indispensabilidade da individualização da aprendizagem para a eficácia do *feedback* (e de todo o processo de instrução de acordo com o modelo que estava a aplicar) junto dos alunos sem mestria e/ou com mais dificuldades. Vi no rosto destes um grande sorriso, aliás, foi uma aula cheia de sorrisos, senti-me recompensada.

NOTAS DE CAMPO Nº	5	DATA/HORA	1/06/12 10.05	DURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	90+ 45m	DISCIPLINA	Português	ANO	10º
-------------------	---	-----------	------------------	-----------------------	---------	------------	-----------	-----	-----

TÍTULO	Atividades de remediação/enriquecimento	ESPAÇO	Sala de aula
RECOLHAS/DESCRIÇÕES			
1º Início de aula semelhante ao registado nos pontos 1º e 2º das notas de campo 1.			
REFLEXÕES/COMENTÁRIOS			
CO: Comparando esta aula com a que lhe é semelhante na subunidade 1, notei particularmente que os garotos não estavam tão nervosos. Iam receber novamente os resultados de um teste, mas as boas classificações obtidas no anterior tinham feito subir a sua autoconfiança, portanto estavam mais tranquilos e			

confiantes.

RECOLHAS/DESCRIÇÕES

2º Após a entrega do teste realizado, a sua correção foi feita de forma diferente da anterior (subunidade 1). Com a repetição das boas classificações, os alunos estavam muito recetivos a tudo, portanto acederam de boa vontade ao que propus. Assim, expliquei que a correção do teste ia funcionar logo como atividade de remediação e numa dinâmica de tutoria: quem tinha obtido mestria tomaria a seu cargo um colega sem mestria e seria o seu “explicador”. A admiração foi geral, mas a recetividade foi muito positiva, de uma forma geral, e distribuí os tutores pelos tutorados.

P (sem mestria): Mas a professora ajuda, certo?

Tranquilei-a: iria andar de mesa em mesa verificando se estava tudo a correr bem.

Expliquei a seguir as tarefas de enriquecimento, cada parceria organizou-se e começou a interação.

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: Uma média de 16,9 é uma excelente média! Duas vezes atingida pelos alunos! Não podia estar mais contente. A aposta, o investimento estavam ganhos e a auto estima dos alunos no auge. A aprendizagem estava a ser construída de forma consistente e era perfeitamente nítida a crescente segurança e autoconfiança dos miúdos. Andavam deslumbrados com os resultados, portanto aceitavam de bom grado as minhas orientações, o nosso entendimento não podia estar numa fase melhor. Esperava, sinceramente, que agora, cada vez mais perto do final da experiência, tudo permanecesse igual ou melhor do que estava naquele momento.

RECOLHAS/DESCRIÇÕES

3º Os tutores assumiram plenamente o seu papel e vi-os a orientar os seus tutorados, portanto ambas as partes se mostraram muito empenhadas e compenetradas (aproveitei para fazer registos no meu caderno enquanto trabalhavam). Assim, a correção do teste correu muito bem, tão bem que o entusiasmo mais exuberante de alguns (a F, a N, o U e o T) os levou a pedirem-me que as restantes atividades fossem como a da correção do teste, isto é, em dinâmica de tutoria. Fiquei um pouco atrapalhada, pois não fora nisso que pensara, mas ali, no momento, tive que decidir e resolvi aceder à proposta dos alunos. No entanto, a negociação impôs-se: tutoria sim, mas só depois de os alunos com mestria realizarem uma das duas tarefas de enriquecimento a eles destinadas e, enquanto isso, os colegas sem mestria trabalhariam comigo. Os alunos aceitaram a minha proposta.

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: Sempre reconheci enormes vantagens na tutoria, é uma estratégia que costumo aplicar e agora mais do que nunca, uma vez que ela é parte integrante do *ML*, efetuada sobretudo pelos alunos com os seus pares. Em vários dos artigos que li enquanto fazia a revisão da literatura sobre o *Mastery Learning*, esta prática é referida por quase todos os autores, no seguimento de Bloom. Davies e Sorrell (1995, p. 1) associam a tutoria exatamente às atividades de remediação e, mais recentemente, Guskey (2010, p. 52) destaca-a entre outras como particularmente adequada para melhorar a aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, a disponibilidade destes para aderirem à estratégia agradou-me e deixou-me expectante relativamente aos resultados.

RECOLHAS/DESCRIÇÕES

4º Correção terminada. Pedi, então, aos alunos com mestria que se dirigissem à Biblioteca escolar para realizarem as suas tarefas nos computadores lá existentes e reservados para eles previamente. Assim que terminassem uma delas, voltariam para a sala e eu ceder-lhes-ia o lugar para tutoria dos colegas. Regressaram quase todos ao mesmo tempo, estava eu a trabalhar em conjunto com os meninos sem mestria, e quiseram retomar logo a sua tutoria.

A energia destes moços contrastava com a minha, que já “tinha conhecido melhores dias”...Conferi a realização da atividade que destinara aos 10 alunos com mestria e sentaram-se junto dos seus colegas, para os ajudarem a resolver a ficha de remediação, enquanto eu aproveitei para avaliar as tarefas de enriquecimento e, posteriormente, mais uma vez, fazer registos no meu caderno para o efeito. O entusiasmo de vários alunos era notório e às vezes muito ruidoso (risos, gargalhadas, palmas...), tive que contê-los várias vezes, mas pude verificar que a maioria estava a trabalhar com os colegas e a ficha ia avançando nas respostas. Reparei numa ou outra tutoria mais reservada, menos ruidosa... fui junto desses alunos verificar se algo se passava e se as atividades estavam a ser realizadas. Embora um pouco mais atrasados, pude confirmar que estavam a resolver os exercícios; demorei-me mais algum tempo, fui ajudando, dando algumas orientações e o trabalho foi avançando. Quando chegaram ao fim dos exercícios e fizemos a correção em coletivo, era visível o agrado de todos pelo número de respostas que estavam certas.

U: Temos que repetir, professora! (sorriso largo)

N (corada nas faces): Eu bem lhe disse que era uma boa ideia.

T: Vai ver no próximo teste, vai ver os resultados deles.

Desejei que sim e felicitei-os da forma mais motivadora que encontrei, salientando o seu empenho e dedicação. Vi nitidamente que ficaram muito contentes, tutores e tutorados.

REFLEXÕES/COMENTÁRIOS

CO: Sem dúvida que nesta turma alvo a tutoria resultou em mais gosto e empenho no trabalho, contribuindo para a motivação dos alunos. As poucas hesitações que notara, aquando da realização das atividades, pareciam ultrapassadas, portanto, de uma maneira geral, percebia-se perfeitamente, pela dinâmica desenvolvida na aula, que estavam a gostar do que faziam, assim, confirmava-se o que tinha lido e isso era, sem dúvida, um motivo de grande satisfação e realização pessoal. Nada estimula ou anima mais o professor do que os bons resultados dos seus alunos e, no caso concreto, eles estavam à vista, sendo altamente motivadores para eles e para mim, sobretudo para aqueles jovens que, com um método de ensino tradicional, revelavam mais dificuldades no processo de ensino aprendizagem, não acompanhando facilmente os conteúdos. Com a tutoria, não só estes, mas todos os restantes, estavam com a autoconfiança e a autoestima num patamar muito elevado, o que abria boas perspetivas para a certificação final da unidade. Nós só gostamos do que entendemos e do que realizamos com sucesso, portanto o *ML* estava a confirmar-se como um impulsionador do gosto e da vontade de aprender e com qualidade.

ANEXO X

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIRETORA DA ESCOLA

REQUERIMENTO

Exma.

Diretora da Escola Secundária de

ASSUNTO: pedido de autorização para desenvolvimento de projeto de investigação

Fernanda Maria Nobre Lamy Jerónimo, professora do grupo de recrutamento 300 desta escola, licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos Portugueses e Franceses, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, vem por este meio solicitar autorização para desenvolver uma investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica, pela Universidade Aberta.

Durante este ano letivo desenvolverei a minha dissertação de mestrado orientada pela Professora Doutora Maria Ivone Clemente Gaspar, cujas questões de investigação são as seguintes: i) Qual a situação dos alunos relativamente à aprendizagem do Português, língua materna, e particularmente do Funcionamento da Língua, à chegada ao Ensino Secundário? e ii) Poderá o *Mastery Learning* ser um modelo de ensino que facilite as aprendizagens e promova o sucesso global dos alunos na disciplina de Português no 10º ano Cursos Científico-Humanísticos, aumentando, por conseguinte, a sua motivação para a mesma?

Assim, é minha intenção desenvolver este estudo na escola da qual V. Exa. é Diretora, envolvendo duas turmas do 10º ano, ... e ... (das quais sou a docente responsável), razão pela qual solicito a autorização de V. Exa. Acrescento ainda que procederei à investigação nesta instituição garantindo a sua confidencialidade e a dos alunos participantes.

Subcrevendo-me com os melhores cumprimentos, peço deferimento.

....., 28 de novembro de 2011

A mestranda

(Fernanda Maria Nobre Lamy Jerónimo)

ANEXO XI

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação

Sou professora de Português do (a) educando (a) de V. Exa. e estou a fazer o Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica, pela Universidade Aberta.

Neste âmbito, vou desenvolver uma investigação que envolve a aplicação de um modelo de ensino específico ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, na disciplina de Português, do 10º ano.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano lectivo, na Escola Secundária de, tendo sido já autorizada pela respectiva Direção, e envolverá a resposta a questionários pelos alunos e a realização de entrevistas aos mesmos. Por conseguinte, solicito a autorização de V. Exa. para a realização das atividades em questão, nas quais o (a) seu (sua) educando (a) estará envolvido (a).

Saliento que a privacidade e anonimato dos participantes estarão garantidos e os dados a recolher serão usados exclusivamente como materiais de trabalho. Informo ainda que estou inteiramente disponível para prestar qualquer esclarecimento de que necessite.

Despeço-me com os melhores cumprimentos e na expectativa de uma resposta favorável.

A professora e investigadora,

(Professora Fernanda Maria Nobre Lamy Jerónimo)

(Destacar pelo picotado)

Autorização

Eu,.....,
Encarregado (a) de Educação do (a) aluno (a),
nº....., da turma....., autorizo a participação do (a) meu (minha) educando (a) na
investigação que me foi comunicada.

Data:/...../2011

.....
(Assinatura do Encarregado de Educação)

ANEXO XII

APRESENTAÇÃO E EXPLICAÇÃO DO MASTERY LEARNING
Turma experimental

Figura 12
Caracterização do modelo Aprendizagem de Mestria

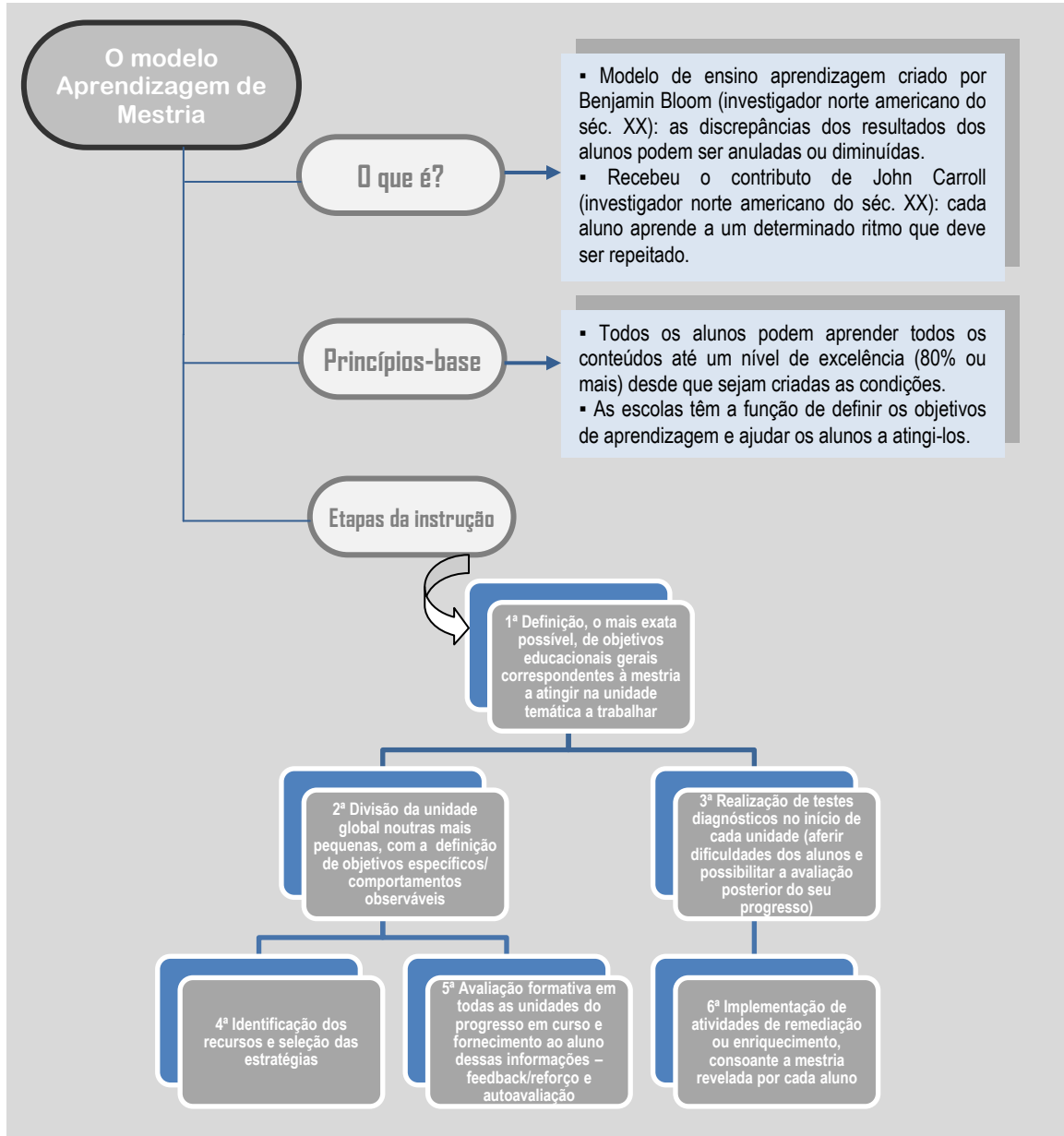
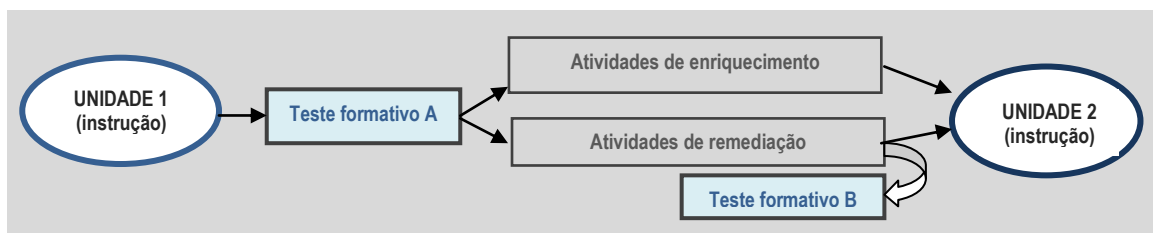


Figura 13
Esquema instrucional do Mastery Learning



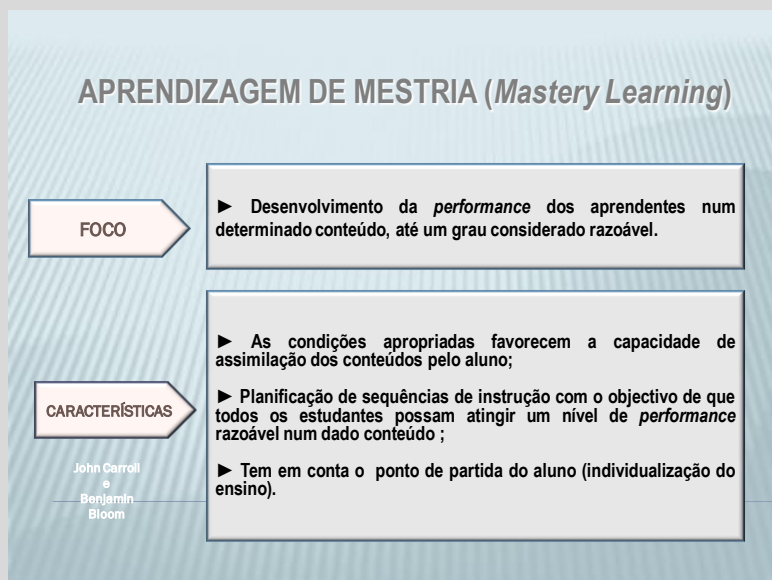
Fontes das duas figuras: Guskey (2005)

ANEXO XIII

APRESENTAÇÃO E EXPLICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Turma de controlo

Figura 14
O modelo *Mastery Learning*



Fontes: Gaspar *et al.* (n.d.b); Guskey (2005)

Quadro 11
Esquema global da aplicação do *ML* na turma alvo

O QUE DEVE SER APRENDIDO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A coesão textual: coesão interfrásica – coordenação e subordinação (3 unidades)
ENSINO APRENDIZAGEM UNIDADE 1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Previamente: teste diagnóstico+correção * ▪ Ensino dos conteúdos da unidade 1 mediante várias estratégias e atividades
PRIMEIRO TESTE FORMATIVO+CORREÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização após a lecionação dos conteúdos ▪ Verificação se os alunos aprenderam ou não ▪ Perceção dos conteúdos em que é necessário insistir mais
ALTERNATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades de remediação/enriquecimento para quem não teve/teve mestría
SEGUNDO TESTE FORMATIVO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização após as atividades de remediação ▪ Trabalho extra-aula com os alunos que não obtiveram mestría de novo (correção+remediação)
ENSINO APRENDIZAGEM UNIDADES 2 E 3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino dos conteúdos das unidades seguintes, seguindo o percurso da unidade 1
TESTE SUMATIVO+CORREÇÃO *
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Engloba as 3 unidades tratadas

Nota: a negrito e/ou com asterisco os momentos coincidentes com a instrução na turma de controlo

ANEXO XIV

A COESÃO TEXTUAL NO PROGRAMA DO ENSINO SECUNDÁRIO (alguns exemplos)

Figura 15
10º ano Sequência de ensino aprendizagem nº 2

CONTÉÚDOS	Tipos de texto		• Desenvolver a capacidade de auto-análise, conhecimento e aceitação do outro Memórias, diários, cartas, retratos
	Leitura		Textos de carácter autobiográfico Imagem: auto-retrato
	Leitura literária		Textos literários de carácter autobiográfico Camões lírico
	Comp. Oral		Registos autobiográficos em diversos suportes
	Expressão Oral		Relato de experiências/vivências Descrição e interpretação de imagens Auto-retrato
	Exp. Escrita		Relatos de experiências/vivências, cartas
	Func. Ling.	Previsível	Referência deíctica (deixis pessoal, temporal e espacial) Interação discursiva (actos ilocutórios e princípios reguladores de interação discursiva) Adequação discursiva (oral e escrito; registo informal) Modos de relato do discurso e verbos introdutórios de relato do discurso Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência) Protótipos textuais
			Morfologia e classes de palavras

Figura 16
10º ano Sequência de ensino aprendizagem nº 3

CONTÉÚDOS	Tipos de texto		• Desenvolver o sentimento de pertença a uma comunidade cultural Textos expressivos e criativos diversos Produções audiovisuais diversificadas
	Leitura		Textos expressivos e criativos
	Leitura literária		Poetas do século XX
	Comp. Oral		Registo áudio de poemas Videoclips
	Expressão Oral		Leitura expressiva de poemas
	Expressão Escrita		Tomada de notas (pesquisa em vários suportes) Textos expressivos e criativos
	Func. Ling.	Previsível	Nível prosódico Estruturas lexicais (campos lexical e semântico) Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência) Protótipos textuais Paratextos
			Morfologia e classes de palavras

Figura 17
11º ano Sequência de ensino aprendizagem nº 1

CONTÉÚDOS	Tipos de texto		• Reconhecer a importância da participação cívico-política da comunidade local, regional e nacional Artigos científicos e técnicos, comunicado, reclamação/ protesto
	Leitura		Textos informativos diversos e dos domínios transaccional e educativo
	Comp. Oral		Documentários de índole científica
	Expressão Oral		Reclamação/ protesto, comunicado
	Expressão Escrita		Reclamação/ protesto
	Func. Ling.	Previsível	Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência) Tipologia textual (protótipos textuais) Estruturas lexicais Neologia

Figura 18
11º ano Sequência de ensino aprendizagem nº 2

CONTÉÚDOS	Tipos de texto		• Desenvolver capacidades de actuação democrática e solidária Sermão, exposição, outros textos expositivo-argumentativos
	Leitura		Discurso político
	Leitura literária		<i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> (excertos), Pe. António Vieira
	Comp. Oral		Documentários, <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> em CD, Filme <i>Palavra e Utopia</i> , outros
	Expressão Oral		Exposição
	Exp. Escrita		Textos expositivo-argumentativos, textos de apreciação crítica
	Func. Líng	Previsível	Processos fonológicos Interação discursiva (força ilocutória) Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência) Tipologia textual (protótipos textuais) Processos interpretativos inferenciais (figuras) Tempo e aspecto; modalidade
		Potencial	Síntese; estrutura das combinações livres de palavras; frases de sintaxe; funções sintáticas e ordena...

Figura 19
12º ano Sequência de ensino aprendizagem nº 1

CONTÉÚDOS	Tipos de texto		Desenvolver a capacidade de utilizar e avaliar informações de modo crítico e autónomo Textos líricos, textos de reflexão, exposição
	Leitura		Textos informativos diversos
	Leitura literária		Fernando Pessoa ortónimo e heterónimos
	Comp. Oral		Registos áudio e audiovisuais diversos (poemas ditos, poemas musicados, filmes, vídeos baseados na obra de F. Pessoa, documentários sobre o autor, a obra e a época, sítios da Internet)
	Expressão Oral		Exposição
	Exp. Escrita		Textos de reflexão
	Func. Líng.	Previsível	Texto Tipologia textual
		Potencial	Consolidação dos conteúdos dos 10º e 11º anos

Figura 20
12º ano Sequência de ensino aprendizagem nº 2

CONTÉÚDOS	Tipos de texto		Textos épicos e lírico-épicos, textos de reflexão
	Leitura		Textos informativos diversos
	Leitura literária		<i>Os Lusíadas</i> , Luís de Camões e <i>Mensagem</i> , Fernando Pessoa
	Comp. Oral		Documentários Excertos de filmes Registos áudio e audiovisuais
	Expressão Oral		Exposição oral, recitação, dramatização
	Exp. Escrita		Textos de reflexão
	Func. Líng	Previsível	Texto Tipologia textual
		Potencial	Consolidação dos conteúdos dos 10º e 11º anos

Fonte das figuras 15 a 20:
http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/portugues_10_11_12.pdf
Recuperado 08 julho, 2013.

ANEXO XV

ESQUEMA GLOBAL DA APLICAÇÃO DO ML NA TURMA ALVO

Quadro 12

Plano de operacionalização do ML na turma experimental

	O QUE DEVE SER APRENDIDO	Tarefa primordial da escola: definir o que todos os alunos devem aprender
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A coesão textual: coesão interfrásica – coordenação e subordinação (3 unidades) 	
9 a 16/05	ENSINO APRENDIZAGEM UNIDADE 1	Clarificar os objetivos de cada lição Manifestar altas expectativas
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Previamente: teste diagnóstico+correção ▪ Ensino dos conteúdos da unidade 1 mediante várias estratégias e atividades 	
16/05	PRIMEIRO TESTE FORMATIVO+CORREÇÃO	Feedback Identificar os erros
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização após a lecionação dos conteúdos ▪ Verificação se os alunos aprenderam ou não ▪ Perceção dos conteúdos em que é necessário insistir mais 	
18/05	ALTERNATIVAS DE APRENDIZAGEM	Em grupo ou individualmente Benefícios da tutoria
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades de remediação/enriquecimento para quem não teve/teve mestria 	
23/05	SEGUNDO TESTE FORMATIVO	Avançar para a unidade seguinte
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização após as atividades de remediação ▪ Trabalho extra-aula com os alunos que não obtiveram mestria de novo (correção+remediação) 	
23/05 a 8/06	ENSINO APRENDIZAGEM UNIDADES 2 E 3	Clarificar os objetivos de cada lição Manifestar altas expectativas
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino dos conteúdos das unidades seguintes, seguindo o percurso da unidade 1 	
13 e 15/06	TESTE SUMATIVO+CORREÇÃO	Fornecer informações finais sobre a aprendizagem dos alunos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Engloba as 3 unidades tratadas 	

ANEXO XVI

TAXONOMIA DE BLOOM PARA O DOMÍNIO COGNITIVO

Figura 21

Principais categorias do domínio cognitivo da taxonomia de Bloom (1956)

Memorização — É um relembrar do material previamente aprendido, desde factos específicos até completas teorias, mas tudo o que se exige é trazer ao espírito a informação adquirida. A memorização é o mais baixo nível das metas de aprendizagem no domínio cognitivo.

Aprensão — É a capacidade de compreender o significado do que foi aprendido. Pode manifestar-se quer fazendo corresponder material de um campo noutra (por exemplo — palavras em números), quer interpretando esse material (explicando ou resumindo), quer prevendo consequências ou efeitos futuros. Este nível marca um passo em frente em relação ao anterior e representa o nível mais baixo da compreensão.

Aplicação — A aplicação diz respeito à capacidade de utilizar o material aprendido em novas e concretas situações. Isto pode incluir a aplicação de regras, métodos, princípios, conceitos, leis e teorias. As metas de aprendizagem neste domínio requerem um nível de compreensão mais elevado que as do nível anterior.

Análise — A análise refere-se à capacidade de desagregar o material nas suas partes constituintes para que a sua estrutura organizativa possa ser compreendida. Isto pode incluir a identificação dos componentes, a análise das relações entre estes e o reconhecimento dos princípios organizativos implícitos. As metas de aprendizagem, neste caso, representam um nível intelectual mais alto do que os dois anteriores, porque requerem uma compreensão quer do conteúdo quer da forma estrutural do material.

Síntese — A síntese é a capacidade de reunir os componentes, de modo que se forme um novo conjunto. Isto pode envolver a produção de uma única comunicação (tema ou discurso), um plano de operações (um projecto de pesquisa) ou um conjunto de relações abstractas (um esquema para classificar a informação). As metas de aprendizagem, neste domínio, impelem a comportamentos criativos, com maior realce na formulação de novos padrões ou estruturas.

Avaliação — A avaliação está ligada à capacidade de julgar o valor do material (exposição, novela, poema, relatório) para um determinado fim. Os juízos têm de ser baseados em critérios bem definidos. Estes podem ser internos (organização) e externos (relevância para o fim desejado) e o aluno pode determinar os critérios ou estes podem ser-lhe fornecidos. As metas de aprendizagem, nesta área, são as mais altas na hierarquia do domínio cognitivo, porque contêm não só elementos de todas as outras categorias como juízos de valor conscientes, baseados em critérios claramente definidos.

Fonte: Domingos *et al.* (1987, p.76)

Figura 22

Principais objetivos gerais e respetivos verbos comportamentais do domínio cognitivo da taxonomia de Bloom (1956)

Objectivos gerais (exemplos)	Termos de comportamento (exemplos)
<p>Conhece termos comuns. Conhece factos específicos. Conhece métodos e procedimentos. Conhece conceitos básicos. Conhece princípios.</p>	<p>Define, descreve, identifica, enumera, classifica, sublinha, reproduz, selecciona, enuncia.</p>
<p>Compreende factos e princípios. Interpreta material escrito. Interpreta cartas e gráficos. Transfere material verbal para fórmulas matemáticas. Calcula futuras consequências implícitas nos dados. Justifica métodos e procedimentos.</p>	<p>Converte, defende, distingue, calcula, explica, aplica, generaliza, exemplifica, infere, parafraseia, prevê, sumariza, resume.</p>
<p>Aplica conceitos e princípios a novas situações. Aplica leis e teorias a situações concretas. Resolve problemas matemáticos. Constrói cartas e gráficos. Demonstra o uso correcto de um método ou procedimento.</p>	<p>Modifica, calcula, demonstra, descobre, manipula, opera, prevê, prepara, produz, relaciona, resolve, utiliza, mostra.</p>
<p>Reconhece pressupostos não enunciados. Reconhece erros lógicos no raciocínio. Distingue entre factos e inferências. Avalia a relevância de dados. Analisa a estrutura organizacional de um trabalho (arte, música, escrito).</p>	<p>Desagrega, faz diagramas, diferencia, discrimina, distingue, identifica, ilustra, infere, esboça, indica, relata, selecciona, separa, subdivide.</p>
<p>Escreve um tema bem organizado. Faz um discurso bem organizado. Escreve uma pequena história original (ou poema ou música). Propõe um plano para uma experiência. Integra conhecimentos de áreas diferentes num plano para resolver um problema. Formula um novo esquema para classificar objectos (acontecimentos ou ideias).</p>	<p>Categoriza, combina, compila, compõe, cria, inventa, planeia, interpreta, generaliza, modifica, organiza, planifica, reconstrói, relaciona, reorganiza, revê, reescreve, diz, escreve, resume.</p>
<p>Julga da consistência lógica do material escrito. Julga da adequação das conclusões aos resultados donde derivam. Julga do valor de um trabalho (arte, música, escrito) pela utilização de critérios internos. Julga do valor de um trabalho (arte, música, escrito) pela utilização de padrões externos de excelência.</p>	<p>Avalia, compara, conclui, contrasta, critica, descreve, discrimina, explica, justifica, interpreta, relaciona, sumariza, confirma.</p>

Exemplos de objectivos gerais de ensino e de termos de comportamento para o domínio cognitivo desta taxonomia. [5]

Fonte: Domingos et al. (1987, p. 77)

ANEXO XVII

TABELA DE ESPECIFICAÇÃO DA UNIDADE TRABALHADA

Tabela 3 Unidade “A coesão textual”

OBJETIVOS GERAIS DA UNIDADE A coesão textual	i) conhece conceitos (conjunções/locuções coordenativas e subordinativas; orações coordenadas e subordinadas); ii) compreende conceitos (valor semântico das conjunções/locuções coordenativas e subordinativas e das orações coordenadas e subordinadas); iii) aplica conceitos (os mesmos de ii) a novas situações; iv) analisa a coesão interfrásica de um texto (por coordenação e subordinação).
3 SUBUNIDADES	FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA A COESÃO TEXTUAL INTERFRÁSICA (COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO)

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhece conjunções/locuções coordenativas e subordinativas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transcreve conjunções/locuções coordenativas e subordinativas ▪ Sublinha conjunções/locuções coordenativas e subordinativas ▪ Classifica conjunções/locuções coordenativas e subordinativas ● Compreende o valor semântico das conjunções/locuções coordenativas e subordinativas e das orações coordenadas/subordinadas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Infere o sentido das conjunções/locuções coordenativas e das frases coordenadas/subordinadas ▪ Completa frases sobre o valor semântico das conjunções/locuções coordenativas/subordinativas ● Aplica conceitos a novas situações <ul style="list-style-type: none"> ▪ Associa diferentes frases coordenadas/subordinadas ▪ Completa frases com conjunções/locuções coordenativas e subordinativas ▪ Substitui conjunções/locuções coordenativas/subordinativas por outras equivalentes ▪ Divide orações coordenadas e subordinadas ▪ Classifica orações coordenadas e subordinadas ▪ Transforma frases com conjunções/locuções coordenativas e subordinativas ● Reconhece as diferenças entre orações coordenadas e subordinadas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distingue orações coordenadas de subordinadas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjunções e locuções coordenativas e subordinativas ▪ Valor semântico das conjunções/locuções coordenativas e subordinativas e das orações coordenadas/subordinadas ▪ Divisão e classificação de orações ▪ A coesão interfrásica de um texto <div style="background-color: #d3d3d3; text-align: center; padding: 5px;">RECURSOS</div> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetor, ecrã, computador da sala de aula e vários da Biblioteca Escolar ▪ Quadros síntese das conjunções/locuções coordenativas e subordinativas ▪ Fichas de trabalho (papel) para cada subunidade ▪ Testes formativos A e B (papel) de cada subunidade ▪ Fichas de trabalho remediação e enriquecimento (papel) de cada subunidade ▪ TIC: correio eletrónico, exercícios interativos <i>on line</i> e autocorretivos, plataforma <i>moodle</i> <div style="background-color: #d3d3d3; text-align: center; padding: 5px;">AVALIAÇÃO (formativa)</div> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação (registos) ▪ Testes formativos A e B com <i>feedback</i>, de cada subunidade: itens de construção (resposta curta, resposta restrita); itens de seleção <div style="background-color: #d3d3d3; text-align: center; padding: 5px;">TEMPO</div> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 24 aulas de 45 m 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Síntese pela professora dos percursos de aprendizagem a efetuar ao longo de cada subunidade: apresentação dos conteúdos, dos objetivos, das atividades e marcação dos testes formativos e sumativo final. ▪ Instrução dos conceitos das subunidades: em coletivo/simultâneo i) projeção dos quadros síntese sobre conjunções/locuções coordenativas e subordinativas e respetiva explicação; ii) esclarecimento de todas as dúvidas e questões relacionadas com os conceitos em estudo e/ou levantadas pela análise dos quadros; iii) fichas de trabalho resolvidas em dinâmica diversa, mas sempre com acompanhamento da professora. ▪ Esclarecimento de dúvidas antes dos testes formativos A. ▪ Testes formativos A. ▪ Entrega e correção dos testes formativos A de acordo com diversas metodologias. ▪ Para os alunos sem mestria: atividades de remediação com fichas de trabalho resolvidas de acordo com diversas dinâmicas. ▪ Para os alunos com mestria: atividades de enriquecimento de acordo com diversas dinâmicas. ▪ Testes formativos B (CEESA) ▪ Teste sumativo final

ANEXO XVIII

TABELA DE ESPECIFICAÇÃO SUBUNIDADE 1

Tabela 4
Subunidade 1

OBJETIVOS GERAIS DA UNIDADE A coesão Textual	i) conhece conceitos (conjunções/locuções coordenativas e subordinativas; orações coordenadas e subordinadas); ii) compreende conceitos (valor semântico das conjunções/locuções coordenativas e subordinativas e das orações coordenadas e subordinadas); iii) aplica conceitos (os mesmos de ii) a novas situações; iv) analisa a coesão interfrásica de um texto (por coordenação e subordinação).	
SUBUNIDADE	1	FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA CONJUNÇÕES E LOCUÇÕES COORDENATIVAS

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Conhece conjunções/locuções coordenativas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transcreve conjunções/locuções coordenativas ▪ Sublinha conjunções/locuções coordenativas ▪ Classifica conjunções/locuções coordenativas • Compreende o valor semântico das conjunções/locuções <ul style="list-style-type: none"> ▪ Infere o sentido das conjunções/locuções coordenativas ▪ Completa frases sobre o valor semântico das conjunções/locuções coordenativas • Aplica conceitos a novas situações <ul style="list-style-type: none"> ▪ Associa diferentes frases coordenadas corretamente ▪ Completa frases com conjunções/locuções coordenativas de acordo com instruções ▪ Substitui conjunções/locuções coordenativas por outras equivalentes ▪ Transforma frases com conjunções/locuções coordenativas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjunções e locuções coordenativas ▪ Valor semântico das conjunções/locuções coordenativas <div style="background-color: #cccccc; text-align: center; padding: 5px;">RECURSOS</div> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetor, ecrã, computador da sala de aula e vários da Biblioteca Escolar ▪ Quadro síntese das conjunções/locuções coordenativas ▪ Ficha de trabalho (papel) ▪ Testes formativos A e B (papel) ▪ Fichas de trabalho remediação e enriquecimento ▪ TIC: correio eletrónico, exercícios interativos <i>on line</i> e autocorretivos <div style="background-color: #cccccc; text-align: center; padding: 5px;">AVALIAÇÃO (formativa)</div> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação (registos) ▪ Testes formativos A e B com <i>feedback</i>: itens de construção (resposta curta, resposta restrita); itens de seleção <div style="background-color: #cccccc; text-align: center; padding: 5px;">TEMPO</div> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 9 aulas de 45 m 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Síntese pela professora do percurso de aprendizagem a efetuar ao longo da subunidade: apresentação dos conteúdos, dos objetivos, das atividades e marcação do teste formativo. ▪ Instrução dos conceitos da subunidade: em coletivo/simultâneo i) projeção do quadro síntese sobre conjunções/locuções coordenativas e respetiva explicação; ii) esclarecimento de todas as dúvidas e questões relacionadas com os conceitos em estudo e/ou levantadas pela análise do quadro; iii) ficha de trabalho resolvida em dinâmica de pequenos grupos, com acompanhamento da professora. ▪ Esclarecimento de dúvidas antes do teste formativo A. ▪ Teste formativo A. ▪ Entrega e correção do teste formativo A: i) entrega dos testes com a respetiva correção pela professora; ii) cada aluno compara as suas respostas com as corretas, pedindo à professora os esclarecimentos que ache necessários; iii) a professora esclarece dúvidas individualmente e mesa por mesa. ▪ Para os alunos sem mestria: atividades de remediação com ficha de trabalho resolvida com a professora e em pequeno grupo, alternadamente. ▪ Para os alunos com mestria: atividades de enriquecimento com i) ficha de trabalho resolvida em pequenos grupos e supervisão pontual da professora; ii) exercícios interativos <i>on line</i> ▪ Teste formativo B (CEESA)

ANEXO XIX

TABELA DE ESPECIFICAÇÃO SUBUNIDADE 2

Tabela 5
Subunidade 2

OBJETIVOS GERAIS DA UNIDADE A coesão textual	i) conhece conceitos (conjunções/locuções coordenativas e subordinativas; orações coordenadas e subordinadas); ii) compreende conceitos (valor semântico das conjunções/locuções coordenativas e subordinativas e das orações coordenadas e subordinadas); iii) aplica conceitos (os mesmos de ii) a novas situações; iv) analisa a coesão interfrásica de um texto (por coordenação e subordinação).	
SUBUNIDADE	2	FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA CONJUNÇÕES E LOCUÇÕES SUBORDINATIVAS

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhece conjunções/locuções subordinativas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transcreve conjunções/locuções subordinativas ▪ Sublinha conjunções/locuções subordinativas ▪ Classifica conjunções/locuções subordinativas ● Compreende o valor semântico das conjunções/locuções <ul style="list-style-type: none"> ▪ Infere o sentido das conjunções/locuções subordinativas ▪ Completa frases sobre o valor semântico das conjunções/locuções subordinativas ● Aplica conceitos a novas situações <ul style="list-style-type: none"> ▪ Associa diferentes frases subordinadas corretamente ▪ Completa frases com conjunções/locuções subordinativas de acordo com instruções ▪ Substitui conjunções/locuções subordinativas por outras equivalentes ▪ Transforma frases com conjunções/locuções subordinativas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjunções e locuções subordinativas ▪ Valor semântico das conjunções/locuções subordinativas <div style="background-color: #cccccc; text-align: center; padding: 5px;">RECURSOS</div> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetor, ecrã, computador da sala de aula e vários da Biblioteca Escolar ▪ Quadro síntese das conjunções/locuções coordenativas ▪ Manual escolar ▪ Ficha de trabalho (papel) ▪ Testes formativos A e B (papel) ▪ Ficha de trabalho remediação ▪ Plataforma <i>moodle</i> da escola (página da professora) <div style="background-color: #cccccc; text-align: center; padding: 5px;">AVALIAÇÃO (formativa)</div> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação (registos) ▪ Testes formativos A e B com <i>feedback</i>: itens de construção (resposta curta, resposta restrita); itens de seleção <div style="background-color: #cccccc; text-align: center; padding: 5px;">TEMPO</div> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 9 aulas de 45 m 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Síntese pela professora do percurso de aprendizagem a efetuar ao longo da subunidade: apresentação dos conteúdos, dos objetivos, das atividades e marcação do teste formativo A. ▪ Instrução dos conceitos da subunidade: em coletivo/simultâneo i) projeção do quadro síntese sobre conjunções/locuções subordinativas e respetiva explicação; ii) apoio no texto de apoio do manual escolar; iii) esclarecimento de todas as dúvidas e questões relacionadas com os conceitos em estudo e/ou levantadas pela análise do quadro e leitura do texto de apoio; iii) ficha de trabalho resolvida em dinâmica de pequenos grupos, com acompanhamento da professora e de pares. ▪ Correção da ficha em grande grupo: cada aluno apresenta oralmente as respostas às perguntas, de modo a que todos os alunos “tenham voz” e toda a turma aprenda. ▪ Esclarecimento de dúvidas antes do teste formativo A. ▪ Teste formativo A. ▪ Entrega e correção do teste formativo A: formação de pares/trios e correção do teste em regime de tutoria de forma autónoma. ▪ Para os alunos sem mestria: atividades de remediação com ficha de trabalho resolvida em regime de tutoria dos colegas com mestria. ▪ Para os alunos com mestria: atividades de enriquecimento com i) pesquisa na <i>internet</i> de exercícios interativos e de outro tipo para colocar na página <i>moodle</i> da professora, disponíveis para toda a turma; ii) tutoria dos colegas sem mestria no teste formativo A da subunidade 2: apoio à resolução da ficha de trabalho de remediação ▪ Teste formativo B (CEESA)

ANEXO XX

TABELA DE ESPECIFICAÇÃO SUBUNIDADE 3

Tabela 6
Subunidade 3

OBJETIVOS GERAIS DA UNIDADE A coesão interfrásica	i) conhece conceitos (conjunções/locuções coordenativas e subordinativas; orações coordenadas e subordinadas); ii) compreende conceitos (valor semântico das conjunções/locuções coordenativas e subordinativas e das orações coordenadas e subordinadas); iii) aplica conceitos (os mesmos de ii) a novas situações; iv) analisa a coesão interfrásica de um texto (por coordenação e subordinação).	
SUBUNIDADE	3	FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA ORAÇÕES COORDENADAS E SUBORDINADAS

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreende o valor semântico das orações coordenadas/subordinadas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Infere o sentido das orações coordenadas/subordinadas • Aplica conceitos a novas situações <ul style="list-style-type: none"> ▪ Divide orações coordenadas e subordinadas ▪ Classifica orações coordenadas e subordinadas ▪ Transforma frases com conjunções/locuções coordenativas e subordinativas • Reconhece as diferenças entre orações coordenadas e subordinadas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distingue orações coordenadas de subordinadas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A coesão interfrásica por coordenação e subordinação: orações coordenadas e subordinadas ▪ Valor semântico das orações coordenadas e subordinadas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Síntese pela professora do percurso de aprendizagem a efetuar ao longo da subunidade: apresentação dos conteúdos, dos objetivos, das atividades e marcação do teste sumativo final. ▪ Instrução dos conceitos da subunidade e consolidação dos das unidades anteriores i) ilustração dos vários tipos de orações coordenadas e subordinadas a partir de um texto do manual; ii) exercícios de reforço das conjunções/locuções coordenativas e subordinativas (ficha); iii) resolução da ficha de trabalho em dinâmica de pares com supervisão da professora; iv) esclarecimento de todas as dúvidas e questões relacionadas com os conceitos em estudo. ▪ Correção da ficha em grande grupo: cada parceria apresenta oralmente as respostas às perguntas, de modo a que todos aprendam em coletivo, com os seus pares. ▪ Teste sumativo final. ▪ Entrega e correção do teste sumativo final. 	
	RECURSOS		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadros síntese das conjunções/locuções coordenativas e subordinativas ▪ Manual escolar ▪ Caderno de atividades ▪ Ficha de trabalho (papel) ▪ Teste sumativo final (papel) ▪ Plataforma <i>moodle</i> da escola (página da professora): exercícios interativos e outros <i>on line</i>
	AValiação (formativa)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação (registos) ▪ Teste sumativo final : itens de construção (resposta curta, resposta restrita); itens de seleção
	TEMPO		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 6 aulas de 45 m

ANEXO XXI

TESTE DIAGNÓSTICO MATRIZ OBJETIVOS/CONTEÚDOS/ITENS/PONTUAÇÃO

Quadro 14
Matriz do teste diagnóstico

<p>OBJETIVOS gerais e comportamentais/ específicos)</p> <p>CONTEÚDOS</p>	<p>1. Conhece conjunções/locuções coordenativas e subordinativas</p> <p>1.1 Identifica conjunções/locuções coordenativas e subordinativas</p> <p>1.2 Classifica conjunções/locuções coordenativas e subordinativas</p>	<p>2. Compreende o valor semântico das conjunções/locuções</p> <p>2.1 Infere o sentido das conjunções/locuções coordenativas e subordinativas</p>	<p>3. Aplica conceitos a novas situações</p> <p>3.1 Descobre orações coordenadas e subordinadas</p> <p>3.2 Classifica orações coordenadas e subordinadas</p>	<p>4. Reconhece as diferenças entre orações coordenadas e subordinadas</p> <p>4.1 Distingue relações de coordenação e subordinação</p>
<p>Conjunções/locuções coordenativas</p>	<p>Parte 1 Questão 1.1 15 pontos Item de construção (resposta curta)</p> <p>Questões 1.2 e 1.3 15 e 14 pontos Itens de construção (resposta curta - completamento)</p>			
<p>Conjunções/locuções subordinativas</p>	<p>Parte 1 Questão 2 9 pontos Item de seleção (escolha múltipla)</p> <p>Questões 3.1 e 3.2 15 e 15 pontos Itens de construção (resposta curta - completamento)</p>			
<p>Valor semântico das conjunções/locuções coordenativas e subordinativas</p>		<p>Parte 1 Questão 4 20 pontos Item de seleção (associação)</p>		
<p>Orações coordenadas e subordinadas</p>			<p>Parte 2 Questões 1, 2 e 3 22, 24 e 26 pontos Itens de construção (resposta curta)</p>	
<p>Distinção orações coordenadas/subordinadas</p>				<p>Parte 2 Questão 4 25 pontos Item de seleção (escolha múltipla)</p>
<p>TOTAL (200 pontos)</p>	<p>83 pontos</p>	<p>20 pontos</p>	<p>72 pontos</p>	<p>25 pontos</p>

Terminologia GAVE adotada nas questões disponível em
<http://www.gave.min-edu.pt/np3/393.html>

ANEXO XXII

TESTE DIAGNÓSTICO (com correções)

Logotipo
da escola

ESCOLA SECUNDÁRIA DE
Português 10º ano Prof. F. Lamy



TESTE DIAGNÓSTICO
Funcionamento da língua: coesão textual (interfrásica)
Coordenação e subordinação

Com este teste diagnóstico pretende-se saber se:

- conheces/sabes classificar conjunções/locuções coordenativas e subordinativas
- compreendes o valor semântico de conjunções/locuções coordenativas e subordinativas
- conheces/sabes classificar orações coordenadas e subordinadas
- compreendes as diferenças entre orações coordenadas e subordinadas

NOME:

.....

Nº:

PARTE 1 CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES COORDENATIVAS E SUBORDINATIVAS

1. Lê o conjunto de frases apresentado.

- (i) O mês de abril é muito importante para os portugueses, pois é a data da Revolução dos Cravos.
- (ii) Este ano vejo a sessão solene comemorativa na televisão e vou passear para o Largo do Carmo.
- (iii) Os meus pais estavam exilados em 1974, portanto não viveram a Revolução em Lisboa.
- (iv) Vamos festejar o 1º de maio ao Parque Eduardo VII ou ao Largo do Carmo.
- (v) Muitos intelectuais estavam fora do país, mas festejaram com alegria a liberdade tão desejada.

1.1 Identifica, sublinhando, as conjunções coordenativas presentes nas frases.

1.2 Classifica-as, colocando-as na coluna A da caixa adequada:

a)

CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES COORDENATIVAS COPULATIVAS	
A	B
E	Possibilidades (entre outras): Não só... mas também; não só como também...

b)

CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES COORDENATIVAS ADVERSATIVAS	
A	B
Mas	Possibilidades (entre outras): no entanto, ainda assim, apesar disso, ainda assim...

c)

CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES COORDENATIVAS DISJUNTIVAS	
A	B
Ou	Possibilidades (entre outras): ou...ou..., ora...ora..., quer...quer...

d)

CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES COORDENATIVAS EXPLICATIVAS	
A	B
Pois	-----

e)

CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES COORDENATIVAS CONCLUSIVAS	
A	B
Portanto	Possibilidades (entre outras): por conseguinte, por consequência, pelo que...

1.3 Coloca na coluna B de cada caixa uma locução adequada que conheças.

2. Considera agora as frases 2.1 a 2.3 apresentadas a seguir e circunda a opção correta para completar o sentido de cada uma.

2.1 Na frase “Sim, o fascismo acabou em Portugal quando foi feita a revolução de abril” a conjunção subordinativa é

- a) em.
- b) sim.
- c) **quando.**
- d) de.

2.2 Na frase “O conhecimento bastante claro da «Revolução dos Cravos» é essencial para que compreendamos muito bem o nosso presente” o locutor usou a locução subordinativa

- a) muito bem.
- b) **para que.**
- c) essencial para.
- d) bastante claro.

2.3 A frase “Embora todos nos preocupemos com o estado da nação, é dever dos governantes providenciar o melhor bem-estar geral possível” apresenta a conjunção subordinativa

- a) com
- b) **embora**
- c) dos
- d) melhor

3. Lê os enunciados seguintes, onde estão sublinhadas conjunções e locuções subordinativas.

- (vi) Como nasci em 1990, não vivi os acontecimentos do 25 de abril.
- (vii) Caso não tivesse havido o 25 de abril, não celebraríamos o 1º de maio em liberdade.
- (viii) Na aula de História, a professora explicou que a PIDE era uma polícia política repressora da liberdade.
- (ix) A população portuguesa vivia tão oprimida que as manifestações de alegria após o 25 de abril foram inúmeras.
- (x) Conforme está indicado no calendário, o dia 1 de maio é um feriado.

3.1 Classifica cada conjunção sublinhada, colocando-a no local correto da grelha apresentada.

Conjunção subordinativa comparativa	Conjunção subordinativa condicional	Conjunção subordinativa Consecutiva	Conjunção subordinativa causal	Conjunção subordinativa completiva
Conforme	Caso	Que	Como	Que

3.2 Indica, no local adequado da grelha, uma locução que possa substituir as conjunções que assinalaste em 3.1.

Locução subordinativa comparativa	Locução subordinativa condicional	Locução subordinativa consecutiva	Locução subordinativa causal	Locução subordinativa completiva
Possibilidades (entre outras): como também, segundo/ consoante/ conforme ... assim	Possibilidades (entre outras): a menos que, a não ser que, desde que, exceto se, no caso de	Possibilidades (entre outras): de maneira que, de forma que, de tal modo que, de sorte que	Possibilidades (entre outras): por isso que, já que, uma vez que, visto que	-----

4. Retoma os conjuntos de frases apresentados em 1. e 3. Infere o valor semântico de conjunções/locuções presentes em frases desses dois conjuntos, associando um elemento da coluna A a um elemento da coluna B, como no exemplo.

A		B	
1. A conjunção da frase (i)	5	a) indica uma oposição.	
2. A conjunção da frase (ii)	3	b) tem um valor semântico de conclusão.	
3. A conjunção da frase (iii)	8	c) tem um valor semântico de completamento.	
4. A conjunção da frase (iv)	-	d) indica uma finalidade.	
5. A conjunção da frase (v)	1	e) tem um valor semântico de esclarecimento.	
6. A conjunção da frase (vi)	10	f) indica uma comparação.	
7. A conjunção da frase (vii)	4	g) exprime uma alternativa.	
8. A conjunção da frase (viii)	6	h) exprime a causa.	
9. A conjunção da frase (ix)	9	i) tem um valor semântico de consequência.	
10. A conjunção da frase (x)	2	j) tem um valor semântico de adição.	
	-	l) exprime uma circunstância de tempo.	
	7	m) indica uma condição.	
	-	n) exprime uma contraposição.	

PARTE 2 ORAÇÕES COORDENADAS E SUBORDINADAS

1. Nas frases que se seguem, sublinha as orações coordenadas introduzidas por conjunção ou locução.

- (i) Estou doente, mas não perco os festejos do dia da liberdade na televisão.
- (ii) Cheguei tarde ao emprego, pois o chefe recebeu-me com uma manifestação de desagrado.
- (iii) Os poetas amam a liberdade, portanto colocam-na frequentemente nos seus textos.
- (iv) Seja andando pelas ruas, seja correndo pelo cais, honro a democracia com cânticos.
- (v) Apanha o metro e vem ter comigo à Avenida da Liberdade.

2. Assinala agora, sublinhando, as orações subordinadas introduzidas por conjunção ou locução, neste novo conjunto de frases.

- (vi) Não consegui encontrar-me contigo, porque estive fora do país.
- (vii) A Revolução Francesa foi tão determinante na defesa da liberdade que as suas conquistas perduraram.
- (viii) Se não tivesse liberdade, sentir-me-ia infeliz.
- (ix) Embora o governo português vá anular alguns feriados, os do 25 de abril e 1º de maio mantêm-se.
- (x) Andava a ler poemas de Manuel Alegre quando se deu a revolução.
- (xi) Foi elaborada a Declaração dos Direitos Humanos, para que os direitos de todos os indivíduos sejam defendidos.
- (xii) Considero que a cidadania se assume em plenitude no ato de votar.
- (xiii) Lemos avidamente as notícias nos jornais, assim como ouvimos as informações na rádio.

3. Classifica as orações coordenadas e subordinadas que encontraste em 1 e 2. Utiliza, para o efeito, a grelha seguinte.

(i) oração coordenada adversativa	(vii) oração subordinada (adverbial) consecutiva
(ii) oração coordenada explicativa	(viii) oração subordinada (adverbial) condicional
(iii) oração coordenada conclusiva	(ix) oração subordinada (adverbial) concessiva
(iv) oração coordenada disjuntiva	(x) oração subordinada (adverbial) temporal
(v) oração coordenada copulativa	(xi) oração subordinada (adverbial) final
(vi) oração subordinada (adverbial) causal	(xii) oração subordinada substantiva completiva
	(xiii) oração subordinada (adverbial) comparativa

4. Em cada frase da coluna A há uma relação de coordenação ou subordinação entre as orações. Distingue-as, colocando uma X na quadrícula adequada das colunas B ou C.

A FRASES	B ORAÇÕES COORDENADAS	C ORAÇÕES SUBORDINADAS
(i) Não ouvi o discurso do Presidente, uma vez que fui passear.		X
(ii) Gostaste do filme “Capitães de abril” ou preferiste o documentário?	X	
(iii) As celebrações mantêm-se, desde que o tempo não piore.		X
(iv) Gosto de ficar na primeira fila, para ouvir bem os discursos.		X
(v) Os deputados aplaudiram o 1º Ministro, logo, ele ficou feliz.	X	
(vi) A Ana disse que ia ver passar os manifestantes.		X
(vii) Enquanto estive no exílio, Mário Soares teve notícias da pátria.		X
(viii) Não fico muito tempo no comício, ainda que seja importante.		X
(ix) O Rui admira muito Zeca Afonso e a Joana José Mário Branco.	X	
(x) A população ficou tão feliz que correu para a prisão de Caxias.		X

COTAÇÕES

I	1.1	1.2	1.3	2	3.1	3.2	4	II	1	2	3	4
103	15	15	14	9	15	15	20	97	22	24	26	25

ANEXO XXIII

QUADRO SÍNTESE DAS CONJUNÇÕES E LOCUÇÕES COORDENATIVAS

Quadro 15
As conjunções e as locuções coordenativas

Logótipo da escola	ESCOLA SECUNDÁRIA DE Português 10º ano Prof. F. Lamy	Texto informativo FL: conjunções e locuções coordenativas
--------------------	--	--

AS CONJUNÇÕES E LOCUÇÕES COORDENATIVAS

CLASSIFICAÇÃO	VALOR SEMÂNTICO	CONJUNÇÕES	LOCUÇÕES ¹²⁷
COPULATIVAS	Adição, união	E, nem ¹²⁸ , nem...nem ¹²⁹	não só ...mas também; não só...como também; tanto ...como
ADVERSATIVAS	Oposição	Mas	no entanto, apesar disso, ainda assim, mesmo assim, de outra sorte, ao passo que
DISJUNTIVAS	Alternativa	Ou, ou...ou ¹³⁰ , quer...quer ¹³¹	ora ... ora, já ... já, seja ... seja, seja ... ou, nem...nem ¹³²
CONCLUSIVAS	Conclusão	Logo, pois ¹³³ , portanto	por consequência, por conseguinte, pelo que, por isso ¹³⁴
EXPLICATIVAS	Esclarecimento, explicação	Pois ¹³⁵	-----

¹²⁷ Expressões constituídas por duas ou mais palavras e que apresentam o comportamento de uma conjunção.

¹²⁸ Corresponde à conjunção e na negativa, ou seja, equivale a e não. Ex: (i) Não sais com o teu irmão, nem estudas.

¹²⁹ Conjunção coordenativa correlativa: constituída por dois elementos, cada um composto por uma ou mais palavras, que precedem cada um dos elementos coordenados. Ex: (ii) Nem sais de casa nem vais à rua.

¹³⁰ Mesma observação que a anterior. Ex: (iii) Ou vais ao campo, ou vais à praia.

¹³¹ Mesma observação que em 129. Ex: (iv) Quer andes a pé, quer vás de bicicleta, tens muito caminho a percorrer.

¹³² Um exemplo de disjunção dado por **nem... nem** pode ser o seguinte: (v) Não sei nem se ficas nem se partes. (ao cumprir-se um facto, o outro não se cumpre)

¹³³ Só é conclusivo se surgir posposto a um elemento dessa oração e entre vírgulas. Ex: (vi) Houve muitas dificuldades e o trabalho foi feito, pois, com muito sacrifício e com muito suor.

¹³⁴ Também pode ter a designação de "conector conclusivo".

¹³⁵ Normalmente aparece anteposto de vírgula Ex: (vii) O Manuel tem dinheiro, pois comprou um carro novo.

Nesta frase é conjunção coordenativa explicativa porque o facto de o Manuel ter comprado um carro novo (frase 2), é a razão da dedução que o emissor faz a respeito daquela ocorrência da compra do carro (frase 1).

ANEXO XXIV

SUBUNIDADE 1 FICHA DE TRABALHO EM AULA (com correções)

Logotipo
da escola

ESCOLA SECUNDÁRIA DE
Português 10º ano Prof. Lamy

FICHA DE TRABALHO EM AULA
FL: conjunções e locuções coordenativas

1. Atenta nas frases coordenadas apresentadas na coluna A do quadro que se segue.

- 1.1 Identifica a conjunção/locução que une as orações e escreve-a na coluna B.
- 1.2 Classifica em C cada conjunção/locução, de acordo com a sua subclasse.
- 1.3 Indica em D o valor semântico de cada conjunção/locução.

A. FRASES	B. CONJ./LOCUÇ.	C. SUBCLASSE	D. VALOR SEMÂNTICO
i) Estou doente, no entanto não falto ao teste.	no entanto	adversativa	Oposição
ii) Estou doente, logo, não posso fazer o teste.	Logo	conclusiva	Conclusão
iii) Nem saí de casa nem consegui estudar para o teste.	nem...nem	copulativa	Adição
iv) Ou ele está doente ou não quis fazer o teste.	ou... ou	disjuntiva	Alternativa
v) Tinha uma escrita difícil, pois poucos a entendiam.	Pois	explicativa	Esclarecimento

2. Classifica as conjunções/locuções sublinhadas nas frases seguintes.

- vi) O Duarte jogou PS2 e foi ao cinema. Conjunção coordenativa copulativa.
- vii) Ele ainda não tomou uma decisão: ou vai brincar com o Alex, ou com o David. Locução coordenativa disjuntiva
- viii) A mãe decidiu ir à praia, por isso chamou as crianças. Locução coordenativa conclusiva
- ix) Não só pôs o chapéu na cabeça, como também se sentou debaixo do toldo. Locução coordenativa copulativa

3. Circunda a alínea das frases em que estão presentes conjunções/locuções coordenativas.

- x) A menina gostou do boneco que viu na loja e pediu-o à mãe.
- xi) A mãe fez-lhe a vontade, embora preferisse a boneca de loiça.
- xii) O pai entrou na sala mas não reparou no boneco, portanto a filha foi mostrar-lho.
- xiii) A irmã da menina pintou um quadro com um boneco porque gostou muito do da irmã.
- xiv) Se a mãe tivesse comprado a boneca de loiça, talvez se tivesse partido rapidamente.

3.1 Indica o valor semântico das conjunções/locuções presentes nas frases que assinalaste.

- x) valor semântico de adição
- xi) -----
- xii) valor semântico de oposição e conclusão
- xiii) -----
- xiv) -----

4. Preenche os espaços em branco com a conjunção/locução coordenativa adequada a cada frase.

- xv) O João entrou numa livraria _____ e _____ comprou um livro. (adição)
- xvi) Gosto de ir ao cinema, _____ mas _____ prefiro ir ao teatro. (oposição)
- xvii) Vais ao futebol _____ ou _____ ficas em casa? (alternativa)
- xviii) Está um frio de rachar, _____ portanto _____ vou vestir o casaco de lã. (conclusão)
- xix) As crianças iam _____ e _____ vinham, demonstrando completo entusiasmo pela brincadeira. (conj. coord. copulativa)
- xx) As propostas pareciam um absurdo, _____ no entanto _____ eu concordava inteiramente com elas. (loc. coord. adversativa)
- xxi) Aqui todos estão contentes _____ e também _____ despreocupados. (adição)
- xxii) O João apeou-se _____ e _____ deu os bons-dias a todos. (conj. coord. copulativa)
- xxiii) Para ele tudo era vencer _____ ou _____ perder. (conj. coord. disjuntiva)
- xxiv) Estudou muito, _____ logo _____ estará bem no exame. (conj. coord. conclusiva)
- xxv) _____ Ou _____ namoro a sua filha _____ ou _____ vou para longe. (conj. coord. disjuntiva)
- xxvi) _____ Ou _____ eu me retiro _____ ou _____ tu te afastas. (alternativa)
- xxvii) Cada uma das palavras doía-me intensamente, _____ apesar disso _____ não me indignavam. (oposição)

5. Circunda a alínea que contém a resposta adequada a cada afirmação.

5.1 Na frase “**Quer** ladre **quer** se atire às pernas das pessoas, este cão é um bom guarda.” a locução sublinhada é

- a) copulativa.
- b) adversativa.
- c) disjuntiva.**
- d) explicativa.

5.2 Na frase “O Francisco vê mal, **pois** usa óculos.” a conjunção destacada é

- a) explicativa.**
- b) conclusiva.
- c) adversativa.
- d) copulativa.

5.3 Na frase “Gosto de desporto, **portanto** pratico vários.” a conjunção destacada é

- a) conclusiva.**
- b) disjuntiva.
- c) adversativa.
- d) explicativa.

5.4 Na frase “**Não só** esta paisagem é bonita, **como também** acalma.” a locução destacada é

- a) disjuntiva.
- b) adversativa.
- c) conclusiva.
- d) copulativa.**

6. Assinala com uma X cada uma das frases apresentadas na grelha, consoante forem verdadeiras V ou falsas F.

FRASE	V	F
1. Na frase “Não te vi, nem sequer te ouvi.” está presente uma conjunção coordenativa copulativa.	x	
2. Em “Ou entregas a bolsa ou me dás a carteira.” temos uma locução coordenativa copulativa.		x
3. Em “O céu hoje está azul, apesar disso, a temperatura baixou.” temos uma conjunção coordenativa adversativa.		x
4. Na frase “Adoro ler, por conseguinte, gasto imenso dinheiro em livros.” está presente uma locução coordenativa conclusiva.	x	
5. Na frase “Quero viajar pelo mundo mas não posso.” temos uma conjunção coordenativa explicativa.		x

ANEXO XXV

**SUBUNIDADE 1 TESTE FORMATIVO A
MATRIZ OBJETIVOS/CONTEÚDOS/ITENS/PONTUAÇÃO**

**Quadro 16
Matriz do teste formativo A subunidade 1**

OBJETIVOS gerais e comportamentais /específicos	1. Conhece conjunções/locuções coordenativas		2. Compreende o valor semântico das conjunções/locuções coordenativas 2.1 Infere o sentido das conjunções/locuções coordenativas 2.2 Completa frases sobre o valor semântico das conjunções/locuções coordenativas	3. Aplica conceitos a novas situações 3.1 Associa diferentes frases coordenadas 3.2 Transforma frases com conjunções/locuções coordenativas 3.3 Substitui conjunções/locuções coordenativas por outras equivalentes 3.4 Completa frases com conjunções/locuções coordenativas
	1.1 Transcreve conjunções/locuções coordenativas 1.2 Sublinha conjunções/locuções coordenativas	1.2 Classifica conjunções/locuções coordenativas		
CONTEÚDOS				
Conjunções/ locuções coordenativas	Questão 1.1 15 pontos Item de construção (resposta curta) Questão 3. 15 pontos Item de construção (resposta curta)	Questão 1.2 25 pontos Item de construção (resposta curta - completamento) Questão 2. 15 pontos Item de construção (resposta curta) Questão 3.1 25 pontos Item de seleção (F/V)		Questão 3.3 25 pontos Item de construção (resposta curta - transformação)
Valor semântico das conjunções/ locuções coordenativas			Questão 3.2 25 pontos Item de construção (resposta restrita) Questão 6. 15 pontos Item de construção (resposta curta - completamento)	Questão 4. 15 pontos Item de seleção (associação) Questão 5. 25 pontos Item de construção (resposta curta - completamento)
TOTAL (200 pontos)	30 pontos	65 pontos	40 pontos	65 pontos

Terminologia GAVE adotada nas questões disponível em
<http://www.gave.min-edu.pt/hp3/393.html>

ANEXO XXVI

SUBUNIDADE 1 TESTE FORMATIVO A (com correções)

Logotipo da escola

ESCOLA SECUNDÁRIA DE
Português 10º ano Prof. Fernanda Lamy



TESTE FORMATIVO A
FL: conjunções/loquções coordenativas

ALUNO (A): _____ Nº _____ TURMA: _____
CLASSIFICAÇÃO: _____ MESTRIA ATINGIDA (80% OU MAIS): SIM NÃO



Com este primeiro teste formativo pretende-se verificar se já sabes:

- identificar conjunções/loquções coordenativas
- classificar conjunções/loquções coordenativas
- compreender o valor semântico de conjunções/loquções coordenativas

1. Lê o pequeno texto que se apresenta a seguir.

- 1 Rute Isabel atirou com as fichas para o chão e desatou aos berros:
- Um médico! Há por aí um médico? Ou enfermeiro, prontos?
Mas pelos vistos os médicos não procuram ninguém, (...) ainda não estão assim tão mal de finanças que precisem de se oferecer como figurantes, (...) por isso na assistência ninguém se acusou.
- 5 - Um médico! – berrava Rute Isabel, olhando para o homem em convulsões.
O brasileiro de cabelo verde gesticulava para os bastidores [, pois não o podia fazer para o palco].
- Olhem-me para estes cromos! - dizia o Belezas. – Daqui a bocado o cota passa-se, e a gente aqui na boa a olhar!

Adaptado de Vieira, A. (2004). *Um Fio de Fumo nos Confins do Mar*. Lisboa: Caminho

1.1 Transcreve as conjunções/loquções coordenativas presentes no texto (não repitas).

E ou mas por isso pois

Nível de mestria – 12 /15 pontos

1.2 Coloca-as na coluna A e classifica-as corretamente na coluna B, indicando a sua subclasse.

A	B
CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES	SUBCLASSES
E	Copulativa
Ou	Disjuntiva
Mas	Adversativa
por isso	Conclusiva
pois	Explicativa

Nível de mestria – 20/25 pontos

2. Classifica em cada quadrícula as conjunções/loquções coordenativas destacadas, usando o código:

CO (copulativa) A (adversativa) D (disjuntiva) C (conclusiva) E (explicativa)

- i) Rute, pede desculpa **ou** ficas de castigo! D
- ii) Ninguém deu ouvidos ao Belezas, **pois** ouvia-se o barulho habitual. E
- iii) A Rute portou-se francamente mal, **logo**, foi repreendida. C
- iv) A enfermeira disse que **ora** chovia, **ora** fazia sol... D
- v) **Não só** os médicos corriam, **mas também** as enfermeiras gritavam. CO

Nível de mestria – 12/15 pontos

3. Sublinha, nas frases que se seguem, as conjunções ou loquções coordenativas.

- vi) O Belezas foi muito convincente na audição, logo, deve ter estudado imenso a cena.
- vii) O Carlos preparou-se igualmente bem, mas não passou.

- viii) A Rute treinou muito e conseguiu estar bem preparada no dia do *casting*.
- ix) Ou ficas em casa ou vais ao teatro arrasar na audição.
- x) O Carlos estava triste, por conseguinte apeteceu-me dar-lhe um abraço.

Nível de mestria – 12/15 pontos

3.1. Agora, assinala com um X como V (verdadeira) ou F (falsa) cada uma das afirmações da grelha.

FRASES	V	F
1. Na frase vi) a conjunção é coordenativa explicativa.		X
2. Na frase vii) a conjunção é coordenativa adversativa.	X	
3. Na frase viii) a conjunção é coordenativa copulativa.	X	
4. Na frase ix) a conjunção é coordenativa disjuntiva.	X	
5. Na frase x) a locução é coordenativa adversativa.		X

Nível de mestria – 20/25 pontos

3.2 Corrige as frases que consideraste falsas e justifica as verdadeiras.

A frase vi) não tem uma conjunção explicativa, tem conclusiva; a frase vii) tem uma conjunção que exprime oposição, portanto é adversativa; a frase viii) a frase tem uma conjunção copulativa por isso tem o valor semântico de adição; a conjunção correlativa da frase ix exprime uma alternativa, portanto é disjuntiva; a frase x não tem uma locução adversativa mas sim conclusiva.

Nível de mestria – 20/25 pontos

3.3 Substitui as conjunções ou locuções das frases do exercício 3. por uma outra conjunção ou locução equivalente e reescreve novamente as frases na grelha seguinte:

(i)	O Bezas foi muito convincente na audição, <u>por conseguinte/por isso/portanto</u> (por ex), deve ter estudado imenso a cena.
(ii)	O Carlos preparou-se igualmente bem, <u>no entanto/apesar disso/não obstante</u> (por ex), não passou.
(iii)	A Rute <u>não só</u> treinou muito <u>como também</u> conseguiu estar bem preparada no dia do <i>casting</i> . Ou A Rute treinou muito <u>e também</u> conseguiu estar bem preparada no dia do <i>casting</i> . (por ex)
(iv)	Ora ficas em casa ora vais ao teatro arrasar na audição. (por ex)
(v)	O Carlos estava triste, <u>portanto/logo</u> (por ex) apeteceu-me dar-lhe um abraço.

Nível de mestria – 20/25 pontos

4. Associa cada um dos elementos da coluna A a um elemento da coluna B, de modo a obteres frases corretas.

A		B
1. Os jovens usavam uma capa como a dos estudantes,	c	a) e desceram num instante à cidade.
2. No conto “Filémon e Báucis”, Júpiter e Mercúrio vestiram as túnicas	a	b) ou num banco comprido, simples e sem costas.
3. Nesse tempo, os Gregos, para comer, estendiam-se num sofá	b	c) mas branca, que se enrolava à volta do corpo.
4. Rute leu que Filémon e Báucis morreram no mesmo dia,	e	d) portanto continuaram unidos eternamente.
5. Os amantes foram transformados em árvores depois da morte,	d	e) pois deixaram escrito esse seu desejo.

Nível de mestria – 12/15 pontos

5. Completa as lacunas das frases seguintes com as conjunções ou locuções coordenativas adequadas, de acordo com as indicações.

5.1 A Rute tentou falar com o pai, mas/no entanto ele não atendeu o telefone. (valor de oposição)

5.2 O Carlos está a chorar, pois ouvi-o ao passar pelo seu quarto. (valor de explicação)

- 5.3 O Luís acordou tarde, logo/portanto chegou atrasado à audição. (valor de conclusão)
- 5.4 Na cena da peça, Medeia, filha de Eetes, viu Jasão e apaixonou-se por ele. (valor de adição)
- 5.5 Naquela cena, ninguém o reconhecia, talvez porque estava velho ou disfarçado. (valor de alternativa).

Nível de mestria – 20/25 pontos

6. Preenche o texto lacunar, selecionando as palavras corretas da caixa apresentada.

As conjunções coordenativas copulativas adicionam informação a uma frase. Por sua vez, as conjunções coordenativas adversativas exprimem uma oposição e as conclusivas uma conclusão. As conjunções coordenativas disjuntivas servem para apresentar uma alternativa e as explicativas revelam uma explicação.

alternativa	condição
consequência	conclusão
explicação	oposição
adicionam	comparação

Nível de mestria – 12/15 pontos

	1.1	1.2	2	3.	3.1	3.2	3.3	4	5	6
COTAÇÕES	15	25	15	15	25	25	25	15	25	15

Teste construído com base em:

Amaro, A. (2010). *Novas Leituras 7, Caderno de Exercícios*. Porto: Asa-Leya.

Idem, (2012). *Novas Leituras 8, Cadernos de Exercícios*, Porto: Asa-Leya.

Santiago, A. & Paixão, S. (2012). *P8, Caderno de Atividades*. Lisboa: Texto Editores, Lda

Silva, I. & Marques, C. (2011). *Contos e Recontos 7, Caderno de Atividades*. Porto: Asa-Leya.

Idem, (2012). *Contos e Recontos 8, Caderno de Atividades*. Porto: Asa-Leya.

ANEXO XXVII

SUBUNIDADE 1 FICHA DE REMEDIAÇÃO (com correções)

Logotipo
da escola

ESCOLA SECUNDÁRIA DE
Português 10º ano Prof. Fernanda Lamy



SUBUNIDADE 1 – FICHA DE REMEDIAÇÃO
FL: conjunções/locuções coordenativas



Com esta ficha de trabalho pretende-se remediar dificuldades relativamente a:

- identificação de conjunções/locuções coordenativas
- classificação de conjunções/locuções coordenativas
- compreensão do valor semântico de conjunções/locuções coordenativas

1. Lê o seguinte conjunto de poemas:

1
Acabou-se o óleo na lamparina
Mas... eis a lua
que entra pela janela.

2
Narciso e biombo
um o outro ilumina
branco no branco.

3
Que canto é este?
Do cuco
Ou do vendedor de choccos?

4
Nem lua nem estrelas –
O bebedor de saké
Bebe sozinho.

5
Depressa se vai a primavera
Choram os pássaros e há lágrimas nos
olhos dos peixes.

Matuo Basho

1.1 Transcreve as conjunções coordenativas usadas nos poemas.

Mas, e, ou, nem...nem,

2. Considera o seguinte conjunto de frases.

- (i) **Quer** chova, **quer** faça sol, saio de casa.
- (ii) Aquele carro é antigo, **portanto** não atinge grande velocidade.
- (iii) **Nem** conheço **nem** quero conhecer.
- (iv) Tenho uma festa, **por isso** vou comprar um vestido novo.
- (v) **Ou** aceitas a minha ajuda **ou** zango-me contigo.
- (vi) O Chico tem muitas capacidades, **apesar disso** não as aproveita.
- (vii) A minha casa é próxima da escola, **por conseguinte** vou a pé.
- (viii) Estou muito cansada, **mas** ainda vou fazer uns relatórios.
- (ix) O João jogou na lotaria, **pois** entregou três boletins.

(x) A Rita esqueceu-se do meu CD, **logo**, telefonei-lhe a lembrá-la.

2.1 Sublinha a verde, nas frases anteriores, as conjunções coordenativas.

2.2 Agora sublinha a vermelho as locuções.

2.3 Substitui as conjunções e locuções que identificaste por uma outra equivalente, e reescreve as frases na grelha seguinte:

(i)	Seja com chuva, seja com sol, saio de casa. (por ex)	(vi)	O Chico tem muitas capacidades, mas não as aproveita. (por ex)
(ii)	Aquele carro é antigo, logo, não atinge grande velocidade. (por ex)	(vii)	A minha casa é próxima da escola, portanto vou a pé. (por ex)
(iii)	Não só não conheço, como também não quero conhecer. (por ex)	(viii)	Estou muito cansada, no entanto ainda vou fazer uns relatórios. (por ex)
(iv)	Tenho uma festa, por conseguinte vou comprar um vestido novo. (por ex)	(ix)	-----
(v)	Aceitas a minha ajuda ou vais à biblioteca. (por ex)	(x)	A Rita esqueceu-se do meu CD, por isso telefonei-lhe a lembrá-la. (por ex)

3. Considera todas as conjunções e locuções que identificaste/usaste nos exercícios 2.1, 2.2 e 2.3 e classifica-as, preenchendo o quadro apresentado a seguir.

Conjunções/locuções coordenativas				
Copulativas	adversativas	disjuntivas	conclusivas	explicativas
Não só ... como também Nem... nem	Apesar disso Mas No entanto	Quer... quer Ou... ou Seja...seja... Ou	Por isso Logo Por conseguinte Portanto	Pois

4. Classifica corretamente as conjunções ou locuções sublinhadas nas frases da coluna A, associando cada uma destas a um elemento da coluna B.

A	B
1. A conjunção sublinhada na frase "Camões foi para a Índia, <u>portanto</u> ficou muito longe da pátria." é	B a) coordenativa copulativa.
2. A conjunção sublinhada na frase "Os textos poéticos não são muito fáceis de entender, <u>nem</u> de estudar" é	A b) coordenativa conclusiva.
3. A locução sublinhada na frase "Os textos intimistas são interessantes, <u>ainda assim</u> os poéticos são mais." é	C c) coordenativa adversativa.
4. A conjunção sublinhada na frase "As pessoas ficaram em pânico e sentiram-se sobressaltadas." é	A d) coordenativa disjuntiva.
5. A locução sublinhada na frase "O Manuel estudou imenso para o teste sobre poesia, <u>por conseguinte</u> teve boa nota." É	B e) coordenativa explicativa.
6. A conjunção sublinhada na frase "Ele treinará acrobática <u>ou</u> estudará Português." é	D
7. A conjunção sublinhada na frase "Conheço as conjunções <u>mas</u> vou praticá-las bastante." é	C
8. A conjunção sublinhada na frase "A professora recebeu uma má notícia, <u>pois</u> está a chorar." é	E
9. A locução sublinhada na frase "Não sei <u>nem</u> se chore <u>nem</u> se ria com a nota do teste." é	A

5. Assinala com um X como V (verdadeira) ou F (falsa) cada uma das frases que se apresentam na grelha abaixo apresentada.

FRASES	V	F
1. Na frase “O João comprou um jogo e foi ao cinema.” a conjunção destacada tem um valor semântico de adição.	x	
2. Em “O filme era muito famoso, no entanto ele não gostou.” a locução destacada conclui a situação expressa anteriormente.		x
3. A conjunção correlativa salientada em “Ele ainda não decidiu: ou vai para casa ou fica com os amigos.” traduz uma exclusão de situações.	x	
4. A conjunção destacada na frase “Ele decidiu ficar em casa, logo não telefona a ninguém.” tem um valor semântico conclusivo.	x	
5. A frase “Não se sentaram nem no terraço nem na sala.” tem uma locução com valor semântico de adição.		x
6. A conjunção em destaque na frase “Os pescadores ficaram tristes mas não o mostraram.” Tem o valor semântico de explicação.		x
7. A locução destacada na frase “As miúdas não só escreveram uma carta, como também a levaram ao correio.” Exprime uma alternativa.		x
8. Em “O rapaz era alegre e bem disposto, portanto os amigos gostavam de estar com ele.” o locutor exprimiu o valor semântico de conclusão com a conjunção destacada.	x	
9. Na frase “Está a chover, pois as ruas estão molhadas.” o locutor utilizou a conjunção destacada porque esta tem um valor semântico de esclarecimento.	x	
10. A conjunção em negrito na frase “Vens ou ficas?” tem um valor semântico de adição.		x

Ficha construída com base em:

Silva, E., Maia, M., Gandra, M. & Ferreira, M. (2011). *Oficina de gramática: 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Porto: Asa-Leya.

Marques, C. & Silva, I. (2006). *Oficina de Língua, Caderno de Atividades*. Porto: Edições Asa.

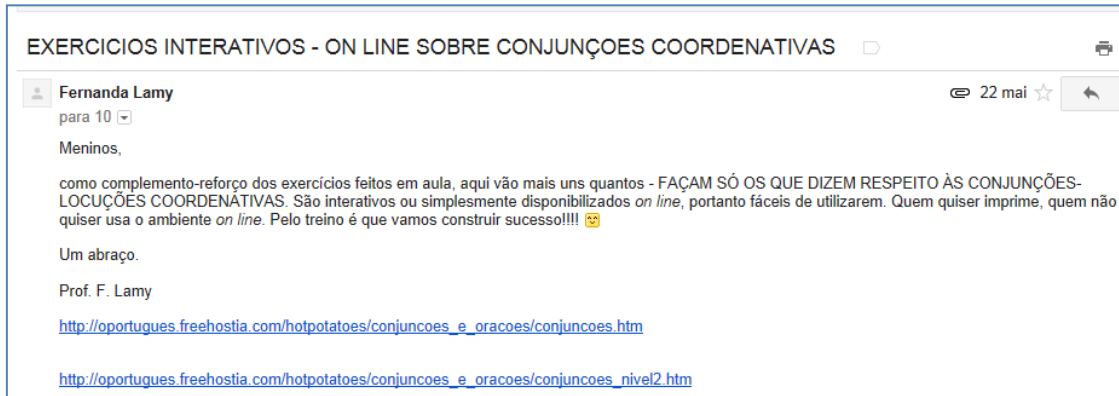
Santiago, A. & Paixão, S. (2012). *P8, Caderno de Atividades*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

ANEXO XXVIII

SUBUNIDADE 1 EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES

Figura 23

Mensagem de correio eletrónico para os alunos sem mestria, com informações sobre exercícios extra



ANEXO XXIX

SUBUNIDADE 1 FICHA DE ENRIQUECIMENTO (com correções)

Logotipo
da escola

ESCOLA SECUNDÁRIA DE
Português 10º ano Prof. Fernanda Lamy



SUBUNIDADE 1 – FICHA DE ENRIQUECIMENTO
FL: conjunções/locuções coordenativas



Com esta ficha de trabalho pretende-se consolidar conhecimentos relativamente a:

- identificação de conjunções/locuções coordenativas
- classificação de conjunções/locuções coordenativas
- compreensão do valor semântico de conjunções/locuções coordenativas

1. Sublinha as conjunções nas frases de A e estabelece a correspondência correta com a sua classificação em B. Utiliza a grelha C para esse efeito.

A

- i) Ele vai ter exposição oral, mas não a preparou.
- ii) Ele teve ajuda do professor, logo teve sucesso.
- iii) Queres ajuda para fazer a exposição ou preferes trabalhar sozinho?
- iv) Ele é um aluno aplicado, pois tem sempre o material e o caderno organizado.
- v) Desta vez, ele não preparou a exposição nem fez os trabalhos de casa.

B

- a) Conjunção coordenativa copulativa.
- b) Conjunção coordenativa disjuntiva.
- c) Conjunção coordenativa adversativa.
- d) Conjunção coordenativa conclusiva.
- e) Conjunção coordenativa explicativa.

C

1	2	3	4	5
c	d	b	e	a

2. Preenche os espaços em branco nas frases com as conjunções ou locuções coordenativas adequadas, selecionando-as da caixa apresentada.

Ou uma vez que mas portanto pois enquanto e caso tão... que

- (i) Robinson jogava às cartas com o capitão **e** os outros marinheiros conversavam.
- (ii) Durante a viagem, os marinheiros estiveram ocupados **ou** descansaram no convés.
- (iii) O capitão estava descontraido, **portanto** não se preocupou com a tempestade.
- (iv) O *Virgínia* era um navio seguro, **mas** não resistiu à tempestade.
- (v) O capitão devia ter muito mais experiência do que Robinson, **pois** não temia a tempestade.

4. Retoma as frases anteriores de i) a iv). Substitui em cada uma as conjunções ou locuções que usaste pelas que se apresentam na coluna A e reescre as frases na coluna B.

A CONJUNÇÕES/LOCUCOES

B FRASES

no entanto
e também
logo
ou...ou

i) Robinson jogava às cartas com o capitão e também os outros marinheiros conversavam

ii) Durante a viagem, ou os marinheiros estiveram ocupados ou descansaram no convés.

iii) O capitão estava descontraido, logo não se preocupou com a tempestade.

iv) O *Virgínia* era um navio seguro, no entanto não resistiu à tempestade.

4. Agora classifica as conjunções ou locuções das frases do exercício 2., colocando um X no local adequado da grelha.

FRASES	CLASSIFICAÇÃO DAS CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES COORDENATIVAS				
	COPULATIVAS	ADVERSATIVAS	DISJUNTIVAS	CONCLUSIVAS	EXPLICATIVAS
(i)	X				
(ii)			X		
(iii)				X	
(iv)		X			
(v)					X

Ficha construída com base em:

Amaro, A. (2010). *Novas Leituras 7, Caderno de Exercícios*. Porto: Asa-Leya.

Idem, (2012). *Novas Leituras 8, Caderno de Exercícios*, Porto: Asa-Leya.

Santiago, A. & Paixão, S. (2012). *P8, Caderno de Atividades*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

ANEXO XXX

**SUBUNIDADE 1 TESTE FORMATIVO B
MATRIZ OBJETIVOS/CONTEÚDOS/ITENS/PONTUAÇÃO**

**Quadro 17
Matriz do teste formativo B subunidade 1**

OBJETIVOS gerais e comportamentais /específicos	1. Conhece conjunções/locuções coordenativas		2. Compreende o valor semântico das conjunções/locuções	3. Aplica conceitos a novas situações
	1.1 Transcreve conjunções/locuções coordenativas 1.2 Sublinha conjunções/locuções coordenativas	1.2 Classifica conjunções/locuções coordenativas		
CONTEÚDOS				
Conjunções/ locuções coordenativas	Questão 1.1 15 pontos Item de construção (resposta curta) Questão 3. 15 pontos Item de construção (resposta curta)	Questão 1.2 25 pontos Item de construção (resposta curta - completamento) Questão 2. 15 pontos Item de seleção (escolha múltipla) Questão 3.1 25 pontos Item de seleção (F/V)		Questão 3.3 25 pontos Item de construção (resposta curta - transformação)
Valor semântico das conjunções/ locuções coordenativas			Questão 3.2 25 pontos Item de construção (resposta restrita) Questão 6. 15 pontos Item de construção (resposta curta - completamento)	Questão 4. 15 pontos Item de seleção (associação) Questão 5. 25 pontos Item de construção (resposta curta - completamento)
TOTAL (200 pontos)	30 pontos	65 pontos	40 pontos	65 pontos

Terminologia GAVE adotada nas questões disponível em
<http://www.gave.min-edu.pt/np3/393.html>

ANEXO XXXI

SUBUNIDADE 1 TESTE FORMATIVO B (com correções)

Logotipo da escola

ESCOLA SECUNDÁRIA DE
Português 10º ano Prof. Fernanda Lamy



TESTE FORMATIVO B
FL: conjunções/locações coordenativas

ALUNO (A): _____ Nº _____ TURMA: _____
CLASSIFICAÇÃO: _____ MESTRIA ATINGIDA (80% OU MAIS): SIM NÃO



Com este segundo teste formativo pretende-se verificar se já sabes:

- identificar conjunções/locações coordenativas
- classificar conjunções/locações coordenativas
- compreender o valor semântico de conjunções/locações coordenativas

1. Lê o pequeno texto que se apresenta a seguir.

UMA SIMPLES FLOR NOS TEUS CABELOS CLAROS

- 1 Mas a meio caminho voltou para trás, direita ao mar. Paulo ficou de pé no areal, a vê-la correr: primeiro chapinhando na espuma rasa e depois contra as ondas, às arrancadas, saltando e sacudindo os braços, como se o corpo, toda ela, risse [por conseguinte, o seu poder de sedução era imenso].
Uma vaga mais forte desfez-se ao correr da praia, cobriu na areia os sinais das aves marinhas, arrastou alforrecas abandonadas pela maré. Eram muitas, tantas como Paulo não vira até então, espapaçadas e sem vida ao longo do areal. O vento áspero curtira-lhes os corpos, passara sobre elas, carregado de areia e de salitre, varrendo a costa contra as dunas, sem deixar por ali vestígios de pegada ou restos de alga seca que lhe resistissem [pois tudo levava à sua frente].

Adaptado de Pires, J. (n.d.). "Uma simples flor nos teus cabelos claros". Recuperado em 05 maio, 2012 de <http://cvc.instituto-camoes.pt/contomes/17/texto.html>.

1.1 Transcreve as conjunções/locações coordenativas presentes no texto (não repitas).

Mas e ou por conseguinte pois

Nível de mestria – 12 /15 pontos

1.2 Coloca-as na coluna A e classifica-as corretamente na coluna B, indicando a sua subclasse

A	B
CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES	SUBCLASSES
Mas e	Adversativa
Ou	copulativa
por conseguinte	Disjuntiva
pois	Conclusiva
	Explicativa

Nível de mestria – 20/25 pontos

2. Considera agora as frases 2.1 a 2.5 apresentadas a seguir e circunda a opção correta para completar o sentido de cada uma.

Nível de mestria – 12/15 pontos

2.1 A locução destacada na frase "Seja a correr, seja a saltar, hei de chegar ao meu destino." é

- a) copulativa.
- b) disjuntiva.**
- c) conclusiva.
- d) adversativa.

2.2 A locução destacada na frase “Paulo e Maria são jovens **e também** se amam.” é

- a) disjuntiva.
- b) conclusiva.
- c) adversativa.
- d) copulativa.**

2.3 A locução destacada na frase “O mar é o cenário daquele amor, **por isso** é muito importante.” é

- a) conclusiva.**
- b) explicativa.
- c) adversativa.
- d) copulativa.

2.4 A conjunção destacada na frase “A sua preocupação era notória, **pois** tinha a testa franzida.” é

- a) explicativa.**
- b) disjuntiva.
- c) adversativa.
- d) copulativa.

2.5 A locução destacada na frase “Maria adorava as ondas, **no entanto** Paulo preferia a areia quente.” é

- a) explicativa.
- b) disjuntiva.
- c) adversativa.
- d) conclusiva.**

3. Sublinha, nas frases que se seguem, as conjunções ou locuções coordenativas.

- i) O conto de José Cardoso Pires passa-se junto ao mar, por conseguinte Maria sente-se confortável.
- ii) Ele tinha muitas dificuldades, mas conseguiu pendurar o casaco no cabide.
- iii) Ou vamos ver a ópera, ou vamos imediatamente para casa.
- iv) Estavam de mãos dadas, vizinhos do mar, e quase sem o verem.
- v) Vi a Maria com um sorriso na face, pois cheguei cedo à aula.

Nível de mestria – 12/15 pontos

3.1. Agora, assinala com um X como V (verdadeira) ou F (falsa) cada uma das afirmações da grelha.

Nível de mestria – 20/25 pontos

FRASES	V	F
1. Na frase i) a locução é coordenativa conclusiva.	X	
2. Na frase ii) a conjunção é coordenativa adversativa.	X	
3. Na frase iii) a conjunção é coordenativa copulativa.		X
4. Na frase iv) a conjunção é coordenativa disjuntiva.		X
5. Na frase v) a conjunção é coordenativa explicativa.	X	

3.2 Corrige as frases que consideraste falsas e justifica as verdadeiras.

Nível de mestria – 20/25 pontos

A frase i) tem uma conjunção conclusiva, que tem o valor semântico de conclusão; a frase ii) tem uma conjunção adversativa, a qual exprime oposição; iii) a conjunção correlativa da frase iii) exprime uma alternativa, portanto é disjuntiva; iv) a frase tem uma conjunção copulativa, por isso esta tem o valor semântico de adição; v) a frase tem uma conjunção que exprime um esclarecimento, portanto é explicativa.

3.3 Substitui, sempre que possível, as conjunções ou locuções das frases i) a v) do exercício 3. por uma outra conjunção ou locução equivalente e reescreve-as na grelha seguinte:

Nível de mestria – 20/25 pontos

(i)	O conto de José Cardoso Pires passa-se junto ao mar, <u>portanto/por isso/logo</u> (por exemplo) Maria sente-se confortável.
(ii)	Ele tinha muitas dificuldades, <u>no entanto/apesar disso/ainda assim/mesmo assim</u> (por exemplo) conseguiu pendurar o casaco no cabide.
(iii)	Vamos ver a ópera <u>ou</u> (por exemplo) vamos imediatamente para casa.
(iv)	Estavam de mãos dadas, vizinhos do mar, <u>e também</u> (por exemplo) quase sem o verem. Não só estavam de mãos dadas, vizinhos do mar, <u>como também</u> (por exemplo) quase sem o verem.
(v)	-----

4. Associa cada um dos elementos da coluna A a um elemento da coluna B, de modo a obteres frases corretas.

A		B	
1. Vi os amantes darem as mãos,	e	a) é igual ou parecida às que tens em casa.	
2. A simples flor nos seus calos claros	a	b) e recomendo vivamente.	
3. Gostei muito de ler o conto,	d	c) mas achei-o confuso.	
4. O conto mostra a bonita história dos amantes	b	d) por isso vou convencer outros.	
5. Li o conto integralmente,	c	e) pois estava logo atrás deles.	

Nível de mestria – 12/15 pontos

5. Completa as frases seguintes com as conjunções ou locuções coordenativas adequadas, de acordo com as indicações.

5.1 Ou Maria estuda História, ou ela ouve música. (valor de alternativa)

5.2 Os dias já eram quentes, no entanto/mas/apesar disso (por exemplo), a água do mar ainda estava fria. (valor de oposição)

5.3 Vi que Lisboa está intransitável, pois estive lá ontem. (valor de explicação)

5.4 Você esconde-se na sala e eu na cozinha. (valor de adição)

5.5 Seguiste os meus conselhos, portanto/logo/por isso (por exemplo) conseguiste realizar a tarefa. (valor de conclusão)

Nível de mestria – 20/25 pontos

6. Preenche o texto lacunar, selecionando as palavras corretas da caixa apresentada.

Quando as conjunções adicionam informação a uma frase, elas são copulativas. Por sua vez, as conjunções coordenativas adversativas exprimem uma oposição, mas se na frase houver as conjunções “logo” ou “portanto”, estamos perante o valor semântico de conclusão. As conjunções coordenativas disjuntivas exprimem alternativa e quando a frase coordenada transmite uma explicação é porque está presente nela uma conjunção coordenativa explicativa.

alternativa	condição
consequência	conclusão
explicativa	oposição
adicionam	comparação
adversativas	

Nível de mestria – 12/15 pontos

COTAÇÕES	1.1	1.2	2	3.	3.1	3.2	3.3	4	5	6
	15	25	15	15	25	25	25	15	25	15

Teste construído com base em:

Amaro, A. (2010). *Novas Leituras 7, Caderno de Exercícios*. Porto: Asa-Leya.

Idem, (2012). *Novas Leituras 8, Caderno de Exercícios*. Porto: Asa-Leya.

Santiago, A. e Paixão, S. (2012). *P8, Caderno de Atividades*. Lisboa: Texto Editores, Lda

Silva, I. e Marques, C. (2011). *Contos e Recontos 7, Caderno de Atividades*. Porto: Asa-Leya.

Idem, (2012). *Contos e Recontos 8, Caderno de Atividades*. Porto: Asa-Leya.

ANEXO XXXII

QUADRO SÍNTESE DAS CONJUNÇÕES E LOCUÇÕES SUBORDINATIVAS

Logótipo da escola	ESCOLA SECUNDÁRIA DE Português 10º ano Prof. F. Lamy	Texto informativo FL: conjunções e locuções subordinativas
--------------------	--	---

Quadro 18
As conjunções e as locuções subordinativas

AS CONJUNÇÕES E LOCUÇÕES SUBORDINATIVAS

CLASSIFICAÇÃO	VALOR SEMÂNTICO	CONJUNÇÕES	LOCUÇÕES
Temporais	Tempo	Quando, mal Enquanto, apenas	Logo que, assim que Até que, sempre que Primeiro que Agora que, desde que Antes que, antes de Depois de
Causais	Causa	Porque, como Visto, dado	Pois que, já que visto que, dado que uma vez que
Condicionais	Condição Hipótese	Se, caso	A não ser que, desde que A menos que Salvo se, no caso de
Consecutivas	Consequência	Que	De tal modo que Tão... que Tanto... que De tal maneira... que
Finais	Finalidade	Que, para	Para que, a fim de A fim de que
Concessivas	Contrariedade contraposição	Embora conquanto	Se bem que Mesmo que Ainda que Apesar de Não obstante
Comparativas	Comparação Confronto	Como, conforme	Assim como...assim Bem como Tão (tanto)... que
Completivas¹³⁶	Completamento (do sentido de frases)	Que, se, para	-----

Informações retiradas de <http://dt.dgicd.min-edu.pt/> e www.ciberduvidas.pt

¹³⁶ Ex-integrantes

ANEXO XXXIII

SUBUNIDADE 2 FICHA DE TRABALHO EM AULA Com correções

Logotipo da escola

 ESCOLA SECUNDÁRIA DE
Português 10º ano Prof. Fernanda Lamy

 SUBUNIDADE 2 – FICHA DE TRABALHO EM AULA
FL: conjunções/locuções subordinativas

1. Sublinha as conjunções e locuções subordinativas presentes nas frases seguintes.

- i) O João partiu logo que eu telefonei. Ia tão apressado que nem viu o buraco no chão.
- ii) A Maria não viu o filme todo já que chegou atrasada.
- iii) O Pedro ia comigo se eu lhe pagasse o bilhete.
- iv) Como o João mora perto, vai connosco.
- v) Os meus amigos foram-se embora quando o avião partiu.

1.1 Classifica cada uma das conjunções/locuções que encontraste, colocando-a no local adequado da grelha.

subordinativa temporal	Subordinativa condicional	subordinativa consecutiva	subordinativa causal
logo que, quando	Se	tão...que	já que, como

2. Assinala com uma X as afirmações verdadeiras V ou falsas F.

AFIRMAÇÕES	V	F
vi) Na frase “Como porque tenho fome”, a palavra destacada é uma conjunção subordinativa temporal.		x
vii) Na frase “ Como hoje está frio não vou passear”, a palavra destacada é uma conjunção subordinativa causal.	x	
viii) Na frase “Saí de casa logo que eles chegaram”, a palavra destacada é uma locução subordinativa temporal.	x	
ix) Na frase “A minha mãe colocou a caixa em cima da mesa para não se esquecer dela”, a palavra destacada é uma conjunção subordinativa consecutiva.		x
x) Na frase “ Embora goste de queijo, prefiro pão com fiambre”, a palavra destacada é uma conjunção subordinativa condicional.		x

2.1 Corrige as afirmações que consideraste falsas.

Na frase vi) estamos perante uma conjunção que tem valor semântico de causa e não de tempo, portanto não pode ser temporal. Na frase ix) a conjunção tem valor semântico de finalidade, não pode ser consecutiva, que tem o sentido de consequência. Na frase x) a conjunção tem o sentido de contrariedade ou contraposição, logo, não pode ser condicional.

3. Associa um elemento da coluna A a um só elemento da coluna B, de modo a construíres frases corretas.

A	B
xi) A frase “Se vais ao cinema vê o último filme de Tim Burton.” tem uma conjunção	e) a subordinativa comparativa
xii) A frase “Comi tanto ao almoço que não me apetece jantar.” tem uma conjunção	c) b) subordinativa temporal
xiii) A frase “Embora esteja cansada vou contigo.” tem uma conjunção	d) c) subordinativa consecutiva
xiv) A frase “Lutar é mais belo do que vencer.” tem uma conjunção	a) d) subordinativa concessiva
xv) A frase “Os alunos calaram-se depois de entrarem na aula”. tem uma conjunção	b) e) subordinativa condicional

4. Circunda a alínea que contém a resposta correta para cada afirmação.

4.1 A locução destacada na frase “A Marisa fugiu com o bilhete **antes de** o menino lhe dizer quem era.” é

- a) **temporal.**
- b) condicional.
- c) consecutiva.
- d) causal.

4.2 A locução destacada na frase “O João gostou da Patrícia **uma vez que** ela era muito simpática e bonita.” é

- a) completiva.
- b) comparativa.
- c) temporal.
- d) **causal.**

4.3 A conjunção destacada na frase “A cigarra cantava **para** a formiga ouvir.” é

- a) **final.**
- b) concessiva.
- c) comparativa.
- d) completiva.

4.4 A conjunção destacada na frase “A formiga disse **que** não tinha alimentos.” é

- a) temporal.
- b) causal.
- c) **completiva.**
- d) condicional.

4.5 A conjunção destacada na frase “**Mal** chegaram a casa, atiraram-se para cima do sofá.” É

- a) concessiva.
- b) completiva.
- c) causal.
- d) **temporal.**

5. Indica o valor semântico de cada uma das conjunções ou locuções assinaladas nas frases anteriores.

5.1 _____ tempo _____

5.2 _____ causa _____

5.3 _____ finalidade _____

5.4 _____ completamente _____

5.5 _____ tempo _____

6. Completa o texto lacunar seguinte, selecionando as expressões corretas da caixa apresentada.

As conjunções subordinativas _____6_____ mostram-nos o tempo dos acontecimentos, mas as _____1_____ têm o sentido de contrariedade. Sempre que queremos indicar finalidade, utilizam-se as _____11_____, ao passo que a condição se exprime com as _____8_____. As conjunções subordinativas completivas servem sempre para _____4_____ o sentido da frase anterior, mas para transmitir uma comparação entre dois elementos, uso as conjunções subordinativas _____7_____. As temporais comportam-se de forma particular, uma vez que podem ter o sentido de _____2_____, _____10_____ ou _____12_____.

1 concessivas	2 anterioridade	3 comparação	4 completar
5 causais	6 temporais	7 comparativas	8 condicionais
9 completivas	10 posterioridade	11 finais	12 simultaneidade

Ficha construída com base em:

Vilas-Boas, A. & Vieira, M. (2011). *Entre Palavras 7*. Porto: Asa-Leya.

<https://sites.google.com/site/photpotatoes/home/8o-ano-1/funcionamento-da-lingua>

ANEXO XXXIV

SUBUNIDADE 2 TESTE FORMATIVO A MATRIZ OBJETIVOS/CONTEÚDOS/ITENS/PONTUAÇÃO

Quadro 19
Matriz do teste formativo A subunidade 2

OBJETIVOS gerais e comportamentais /específicos	1. Conhece conjunções/locuções subordinativas		2. Compreende o valor semântico das conjunções/locuções	3. Aplica conceitos a novas situações
	1.1 Transcreve conjunções/locuções subordinativas 1.2 Sublinha conjunções/locuções subordinativas	1.2 Classifica conjunções/locuções subordinativas		
CONTEÚDOS			2.1 Infere o sentido das conjunções/locuções subordinativas 2.2 Completa frases sobre o valor semântico das conjunções/locuções subordinativas	3.1 Associa diferentes frases subordinadas corretamente 3.2 Transforma frases com conjunções/locuções subordinativas 3.3 Substitui conjunções/locuções subordinativas por outras equivalentes 3.4 Completa frases com conjunções/locuções subordinativas
Conjunções/locuções subordinativas	Questão 1.1 15 pontos Item de construção (resposta curta) Questão 3. 15 pontos Item de construção (resposta curta)	Questão 1.2 25 pontos Item de construção (resposta curta - completamento) Questão 2. 15 pontos Item de seleção (escolha múltipla) Questão 3.1 25 pontos Item de seleção (F/V)		Questão 3.3 25 pontos Item de construção (resposta curta - transformação)
Valor semântico das conjunções/locuções subordinativas			Questão 3.2 25 pontos Item de construção (resposta restrita) Questão 6. 15 pontos Item de construção (resposta curta - completamento)	Questão 4. 15 pontos Item de seleção (associação) Questão 5. 25 pontos Item de construção (resposta curta - completamento)
TOTAL (200 pontos)	30 pontos	65 pontos	40 pontos	65 pontos

Terminologia GAVE adotada nas questões disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/393.html>

ANEXO XXXV

SUBUNIDADE 2 TESTE FORMATIVO A (com correções)

Logotipo da escola

ESCOLA SECUNDÁRIA DE
Português 10º ano Prof. Fernanda Lamy

TESTE FORMATIVO A
FL: conjunções/locuções subordinativas

ALUNO (A): _____ Nº _____ TURMA: _____
CLASSIFICAÇÃO: _____ MESTRIA ATINGIDA (80% OU MAIS): SIM NÃO



Com este teste formativo pretende-se verificar se já sabes:

- identificar conjunções/locuções subordinativas
- classificar conjunções/locuções subordinativas
- compreender o valor semântico de conjunções/locuções subordinativas

1. Lê o pequeno texto que se apresenta a seguir.

UM LIVRO MISTERIOSO

- 1 Quando eu era criança, lembro-me de ver na minha casa e nas casas de pessoas de família ou amigas, normalmente na sala de visitas, um livro grande, encadernado, (...) [o qual] se destacava de todos os outros. Nem sempre era da mesma cor, [como um camaleão,] mas em todos eles havia o desenho de um homem com uma coroa de louros na cabeça e uma pala num olho. Um dia perguntei que livro era.
- 5 - Este livro chama-se *Os Lusíadas*, é o nosso livro – disse meu pai – [porque é] o livro dos portugueses. Foi escrito por Luís Vaz de Camões, o maior poeta português, acrescentou, apontando aquele homem de um só olho. Às vezes abria o livro e lia [para que eu ouvisse].

Adaptado de Alegre, M. (2007). *Barbi-Ruivo, O meu primeiro Camões*. Lisboa: Dom Quixote

1.1 Transcreve as conjunções ou locuções subordinativas nele presentes.

Quando como que porque para que

Nível de mestria – 12 /15 pontos

1.2 Coloca-as na coluna A e classifica-as corretamente na coluna B, indicando a sua subclasse

A CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES	B SUBCLASSES
Quando	Temporal
como	Comparativa
que	Completiva
porque	Causal
para que	Final

Nível de mestria – 20/25 pontos

2. Considera agora as frases 2.1 a 2.5 apresentadas a seguir e circunda a opção correta para completar o sentido de cada uma.

Nível de mestria – 12/15 pontos

2.1 A locução destacada na frase “Rio **tanto** ao ler certas passagens d’ *Os Maias* **que** fico com dores nos maxilares.” é

- a) concessiva.
- b) consecutiva.**
- c) temporal.
- d) condicional.

2.2 A conjunção destacada na frase “Quando vou a Lisboa, gosto de ir à casa de Fernando Pessoa.” é

- a) concessiva.
- b) comparativa.
- c) completiva.
- d) temporal.

2.3 A locução destacada na frase “A visita de estudo à Gulbenkian foi cancelada visto que se levantou um temporal.” é

- a) causal.
- b) final.
- c) condicional.
- d) completiva.

2.4 A conjunção destacada na frase “Se o livro de Rodrigues dos Santos me agradar, lerei um segundo.” é

- a) condicional.
- b) comparativa.
- c) temporal.
- d) concessiva.

2.5 A conjunção destacada na frase “Perguntas-me sempre se assisto regularmente a uma peça de teatro na cidade.” É

- a) final.
- b) consecutiva.
- c) causal.
- d) completiva.

3. Sublinha, nas frases que se seguem, as conjunções ou locuções subordinativas.

- i) Enquanto lia o livro de Agatha Christie, esquecia-me do tempo.
- ii) A professora esforçou-se para captar a atenção dos alunos.
- iii) *Os Lusíadas* é, sem dúvida, uma grande obra porque é um reflexo da brilhante época dos Descobrimentos..
- iv) Apesar de Camões e Pessoa serem dois dos maiores escritores portugueses, Saramago não lhes fica atrás.
- v) Tanto gosto de José Luís Peixoto, como de valter hugo mãe.

Nível de mestria – 12/15 pontos

3.1. Agora, assinala com um X como V (verdadeira) ou F (falsa) cada uma das afirmações da grelha.

FRASES	V	F
1. Na frase i) a conjunção que sublinhaste é consecutiva.		X
2. Na frase ii) a conjunção que sublinhaste é final.	X	
3. Na frase iii) a conjunção que sublinhaste é causal.	X	
4. Na frase iv) a locução que sublinhaste é comparativa.		X
5. Na frase v) a locução que sublinhaste é concessiva.		X

Nível de mestria – 20/25 pontos

3.2 Corrige as frases que consideraste falsas e justifica as verdadeiras.

A frase i) tem uma conjunção que tem um valor semântico de tempo, portanto é subordinativa temporal e não consecutiva. Na frase ii) a conjunção é final porque indica a finalidade da situação. A conjunção da frase iii) é causal porque exprime uma circunstância de causa. A locução da frase iv) exprime uma contrariedade/contraposição, portanto é concessiva e a da frase v) tem um valor semântico de comparação, portanto é comparativa e não concessiva.

Nível de mestria – 20/25 pontos

3.3 Substitui as conjunções ou locuções das frases i) a v) do exercício 3. por uma outra conjunção ou locução equivalente e reescreve as frases na grelha seguinte:

(i)	Por ex: <u>Quando/Mal/Assim que/Logo que</u> lia o livro de Agatha Christie, esquecia-me do tempo.
(ii)	Por ex: A professora esforçou-se <u>para que/a fim de captasse/captar</u> a atenção dos alunos.
(iii)	Por ex: <i>Os Lusíadas</i> é, sem dúvida, uma grande obra <u>porque/uma vez que/dado que/visto que</u> é muito completa.
(iv)	Por ex: <u>Embora/Conquanto</u> Camões e Pessoa sejam dois dos maiores escritores portugueses, Saramago não lhes fica atrás.
(v)	Por ex: Gosto de José Luís Peixoto, <u>bem como</u> de valter hugo mãe./ <u>Assim como</u> gosto de José Luís Peixoto, <u>assim</u> gosto de valter hugo mãe.

Nível de mestria – 20/25 pontos

4. Associa cada um dos elementos da coluna A a um elemento da coluna B, de modo a obteres frases corretas.

A	B
1. Quando o poeta nos apresenta as naus	d) a) Camões adquiriu uma cultura extraordinária.
2. Chegam os portugueses à ilha	e) b) pede ao Gama que lhe conte a história de Portugal.
3. No canto III o Rei de Melinde	b) c) era preciso passar o Cabo da Boa Esperança.
4. Para chegar à Índia	c) d) já elas estão em Moçambique.
5. Apesar de não ter nascido num “berço de ouro”	a) e) que então servia de escala para descanso.

Nível de mestria – 12/15 pontos

5. Completa as frases seguintes com as conjunções ou locuções subordinativas adequadas, de acordo com as indicações.

Nível de mestria – 20/25 pontos

5.1 Por ex: O João acordou tão tarde que/de tal maneira tarde que não conseguiu chegar a horas para a visita de estudo. (valor de consequência)

5.2 Por ex: Não estarias preocupada se/caso tivesses lido o livro. (valor de condição)

5.3 Por ex: Quando/Assim que chegares/Logo que chegues à biblioteca, manda-me uma mensagem. (valor de tempo)

5.4 Por ex: A Joana apresentou o livro que leu conquanto/embora não estivesse muito bem preparada. (valor de concessão)

5.5 Por ex: Como tinha lido o livro, respondeu corretamente a todas as perguntas. (valor de causa)

Respondeu claramente a todas as perguntas, porque tinha lido o livro.

6. Preenche o texto lacunar, selecionando as palavras corretas da caixa apresentada.

Nível de mestria – 12/15 pontos

As conjunções/locuções subordinativas temporais introduzem circunstâncias de tempo nas frases e as consecutivas de consequência. Por sua vez, as conjunções/locuções finais mostram-nas a finalidade de situações, enquanto as concessivas se referem a uma contrariedade. Finalmente, as completivas apontam sempre para o completamento do sentido da frase que antecede aquela onde estão.

finalidade, adição
consecutivas, adversativas
completivas, disjuntivas
contrariedade, alternância
temporais

COTAÇÕES	1.1	1.2	2	3.	3.1	3.2	3.3	4	5	6
	15	25	15	15	25	25	25	15	25	15

Teste construído com base em

Marques, C. & Silva, I. (2012). *Contos e Recontos 8, Caderno de Atividades*. Porto: Asa-Leya.

Pereira, A. & Lopes, M. (2012). *Língua Portuguesa 8, Caderno de Atividades*. Camaxide: Santillana Constância.

Paiva, A., Almeida, G., Jorge, N. & Junqueira, S. (2012). *(Para) Textos 8, Caderno de Atividades*. Porto: Porto Editora

Santiago, A. & Paixão, S. (2012). *P8, Caderno de Atividades*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

ANEXO XXXVI

SUBUNIDADE 2 ATIVIDADES DE REMEDIAÇÃO

Logotipo da escola

ESCOLA SECUNDÁRIA DE
Português 10º ano Prof. Fernanda Lamy



SUBUNIDADE 2: atividades de remediação
FL: conjunções/locuções subordinativas

1. Considera as frases apresentadas.

- i) Mal apareceu a Lua apagaram-se as luzes.
- ii) Para escreveres o teu poema podes aproveitar o luar.
- iii) Disse-te que podes passear ao luar.
- iv) O poeta tanto medita como escreve.
- v) Embora o sol seja muito agradável, a Lua cria um ambiente mais romântico.

Tarefas:

- 1.1 Sublinhar as conjunções e locuções subordinativas.
- 1.2 Classificá-las, colocando-as no local adequado da grelha A.
- 1.3 Indicar o seu valor semântico na grelha B.

A SUBCLASSE				
Conj./loc. Sub. Temporal	Conj./loc. Sub. concessiva	Conj./loc. Sub. comparativa	Conj./loc. Sub. completiva	Conj./loc. Sub. final
Mal	Embora	Tanto... como	Que	Para
B VALOR SEMÁNTICO				
Tempo	Contrariedade	Comparação	Completamento	Finalidade

2. Classifica as conjunções e locuções destacadas nas frases de acordo com o código:

T (temporal) CAU (causal) F (final) COND (condicional) COMP (completiva)

- vi) Ele chegou atrasado **porque** houve um acidente na estrada. _____ CAU _____
- vii) Eles trataram de tudo **para que** a festa fosse um sucesso. _____ F _____
- viii) **À medida que** terminarem o trabalho entreguem-no. _____ T _____
- ix) Peço-te **que** chegues à hora marcada. _____ COMP _____
- x) **Dado que** amanhã não tenho aulas vou ver um filme. _____ COND _____

3. Observa este novo conjunto de frases.

- xi) **Como** era muito tímido sentou-se na última fila.
- xii) Ela fazia birras **como** uma menina mimada.
- xiii) **Caso** me autorizes, eu mostro-lhe a tua carta.
- xiv) A tia pergunta **se** querem frango ao jantar.
- xv) Apertem-se, por favor, **a fim de que** todos possam entrar.

Tarefas:

- 3.1 Sublinhar as conjunções a verde e as locuções a vermelho.
- 3.2 Substituir cada uma por outra que lhe seja equivalente no sentido, reescrevendo as frases na grelha C.
- 3.3 Classificar cada conjunção/locução das frases de 3., indicando a sua subclasse na grelha D.

C	
xi)	Sentou-se na última fila <u>porque</u> (por exemplo) era muito tímido.
xii)	Ela fazia birras <u>conforme</u> (por exemplo) uma menina mimada.
xiii)	<u>Se</u> (por exemplo) me autorizares, eu mostro-lhe a tua carta.
xiv)	_____
xv)	Apertem-se, por favor, <u>para</u> (por exemplo) todos poderem entrar.

D	
CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES	SUBCLASSE
Como	Conjunção subordinativa causal
Como	Conjunção subordinativa comparativa
Caso	Conjunção subordinativa condicional
Se	Conjunção subordinativa completiva
A fim de que	Locução subordinativa final

4. Assinala as frases que são verdadeiras V ou falsas F, colocando uma X no local adquado da grelha.

FRASES	V	F
1. Em "Zanguei-me com ele porque não concordou comigo." há uma conjunção subordinativa causal.	x	
2. Na frase "O compositor escreveu uma canção para homenagear a sua irmã." a conjunção exprime a finalidade da situação anterior.	x	
3. Na frase "A luz estava tão brilhante que ofuscava." a locução é subordinativa concessiva.		x
4. Em "Se quiseres ouvir a sua música nova tens que comprar o seu CD." temos uma conjunção subordinativa comparativa.		x
5. Em "Ele canta tal como escreve." a locução subordinativa é completiva.		x
6. Na frase "Sempre que ele chegava eu estava a dormir." a locução tem valor semântico de tempo.	x	
7. Na frase "Ela gostava de sair com ele visto que ele era muito divertido." a locução é subordinativa final.		x

4.1 Corrige as frases que consideraste falsas.

Em 3. a locução é consecutiva e não concessiva, pois tem valor semântico de consequência; em 4. a conjunção tem valor semântico de condição, portanto é condicional e não comparativa; em 5. temos uma comparação entre duas situações, portanto a locução é subordinativa comparativa e não completiva; em 6. o sentido da locução é de tempo, por isso a classificação está correta; em 7. temos uma locução subordinativa causal e não final, pois ela tem valor semântico de causa e não de finalidade.

5. Lê o seguinte texto lacunar e completa-o com as conjunções ou locuções adequadas e apresentadas na caixa.

Fiz, por acaso, uma descoberta sensacional - o café. (Claro que já milhões de pessoas a fizeram antes de mim, até o meu pai, vejam lá...). Ia a passar em frente da esplanada da "Princesa das Arábias" _____ quando _____ senti alguém puxar-me os cabelos. Era o Miguel. Chamou-me para a mesa dele, onde estavam dois jovens desconhecidos. Ao fim de pouco tempo éramos amigos e combinámos no dia seguinte voltar lá. Arrastei a Cátia comigo, _____ porque _____ ela também não conhecia o café, e passámos a levar para lá os livros de estudo. _____ Enquanto _____ não aparece mais ninguém estudamos as duas, depois ficamos a conversar. Dantes o meu maior desejo era ir para as Amoreiras, perdia uma hora para lá, outra para cá e no fim só víamos lojas, não arranjávamos amigos ou, _____ se _____ os arranjávamos, moravam em Campo de Ourique, na Caparica, em Cascais, por isso nunca mais os encontrávamos. Agora tenho imensos amigos na minha rua e no bairro. Tocamos à porta uns dos outros _____ quando _____ vamos sair, nunca mais me senti sozinha. Deixei de me revoltar por não ter irmãos. O meu pai é que não ficou nada satisfeito _____ quando _____ o homem do café se descaiu dizendo _____ que _____ eu ia para lá todas as tardes. E ele não vai à noite? Vai e toma café, que é um veneno para o coração, e compra maços de cigarros que provocam cancro do pulmão. Eu bebo laranjadas e como *croissants*, o que só faz bem à saúde. "Nos cafés perde-se o hábito de trabalhar". Será que ele tem os olhos _____ tão _____ tapados _____ que _____ não sabe _____ que _____ eu dantes ficava em casa a ver televisão? Os pais são mesmo inocentes!

Soares, L. (2000). *O Diário de Sofia e companhia aos 15 anos*. Lisboa: Livraria Civilização Editora. Recuperado em 15 maio, 2012, de <http://bibliotecavieiraaraujo.pbworks.com/w/page/12711697/O%20Di%C3%A1rio%20de%20Sofia%20de%20Lu%C3%ADsa%20Ducla%20Soares>

Porque por conseguinte embora enquanto quando (3x) se mas que (2x) como tão... que

Ficha construída com base em:
 Marques, C. & Silva, I. (2012). *Contos e Recontos 8, Caderno de Atividades*. Porto: Asa-Leya.
 Amaro, A. (2012). *Novas Leituras 8, Caderno de Exercícios*. Porto: Asa-Leya.

ANEXO XXXVII

SUBUNIDADE 2 EXERCÍCIOS INTERATIVOS Página moodle

Figura 24

Excerto página moodle da professora/investigadora: localização dos exercícios recolhidos pelos alunos

Português - 10.º ABCDE

Activar mod

[Página principal](#) ▶ [As minhas disciplinas](#) ▶ [POR-10ABCDE](#)

Bem-vindos à disciplina de Português do 10º ano da ESA, professora Fernanda Lamy. Neste espaço irão encontrar variados documentos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Bom empenho, bom trabalho e muito sucesso.

Deixo-vos o trailer de um filme que perspetiva uma nova forma de ensinar e aprender...as palavras, a sensibilidade, a literatura, a vida... é uma inspiração e um guia. Vejam-no, aconselho vivamente.

Clube dos poetas mortos

Trailer Sociedade dos Poetas Mo partilhar Mais informações

Notícias

FICHAS DE TRABALHO

Espaço para materiais de trabalho sobre os vários conteúdos declarativos das competências do programa de 10º ano

O trabalho é o alimento das almas nobres. (Sêneca)

(4 AC-65)

- Correção da avaliação diagnóstica
- Textos dos alunos
- Domínio transaccional
- Funcionamento da língua
- Relações lexicais
- figuras-ficha interactiva
- Produção-expressão escrita

TURMA D - TESE

- conjunções coordenativas
 - conjcoord.htm
 - conjuncoes-e-locucoes-coordenativas.html
 - LÍNGUA PORTUGUESA, 8ºANO Conjunções e Locuções Conjuncionais Coordenativas e
 - quadro das conjuncoes locucoes coordenativas.pdf
- conjunções subordinativas
 - asconjuncoes.htm
 - conjsub.htm
 - conjuncoes_coordenativas_e_subordinativas_nivel3.htm
 - conjuncoes.htm

ANEXO XXXVIII

SUBUNIDADE 2 TESTE FORMATIVO B MATRIZ OBJETIVOS/CONTEÚDOS/ITENS/PONTUAÇÃO

Quadro 20
Matriz do teste formativo B subunidade 2

OBJETIVOS gerais e comportamentais /específicos	1. Conhece conjunções/locuções subordinativas		2. Compreende o valor semântico das conjunções/locuções	3. Aplica conceitos a novas situações
	1.1 Transcreve conjunções/locuções subordinativas 1.2 Sublinha conjunções/locuções subordinativas	1.2 Classifica conjunções/locuções subordinativas		
CONTEÚDOS			2.1 Infere o sentido das conjunções/locuções subordinativas	3.1 Associa diferentes frases subordinadas corretamente 3.2 Transforma frases com conjunções/locuções subordinativas 3.3 Substitui conjunções/locuções subordinativas por outras equivalentes 3.4 Completa frases com conjunções/locuções subordinativas
Conjunções/locuções subordinativas	Questão 1.1 15 pontos Item de construção (resposta curta) Questão 3. 15 pontos Item de construção (resposta curta)	Questão 1.2 25 pontos Item de construção (resposta curta - completamente) Questão 2. 15 pontos Item de construção (resposta curta) Questão 3.1 25 pontos Item de seleção (F/V)		Questão 3.3 25 pontos Item de construção (resposta curta - transformação)
Valor semântico das conjunções/locuções subordinativas			Questão 3.2 25 pontos Item de construção (resposta restrita) Questão 6. 15 pontos Item de construção (resposta curta - completamente)	Questão 4. 15 pontos Item de seleção (associação) Questão 5. 25 pontos Item de construção (resposta curta - completamente)
TOTAL (200 pontos)	30 pontos	65 pontos	40 pontos	65 pontos

Terminologia GAVE adotada nas questões disponível em
<http://www.gave.min-edu.pt/np3/393.html>

ANEXO XXXIX

SUBUNIDADE 2 TESTE FORMATIVO B (com correções)

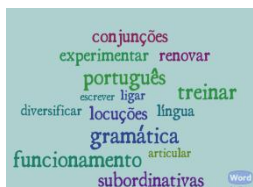
Logotipo da escola

ESCOLA SECUNDÁRIA DE
Português 10º ano Prof. Fernanda Lamy



TESTE FORMATIVO B
FL: conjunções/locuções subordinativas

ALUNO (A): _____ Nº _____ TURMA: _____
CLASSIFICAÇÃO: _____ MESTRIA ATINGIDA (80% OU MAIS): SIM O



Com este segundo teste formativo pretende-se verificar se já sabes:

- identificar conjunções/locuções subordinativas
- classificar conjunções/locuções subordinativas
- compreender o valor semântico de conjunções/locuções subordinativas

1. Lê o pequeno texto que se apresenta a seguir.

Quando o rei acordou, viu rebentar as ondas no areal em grupos de sete. Todos os dias as contava uma a uma para ter a certeza de que continuavam lá. Os seus ministros não entendiam esta atitude do rei. Estavam tão cegos de ambição que puseram de lado os instrumentos de música e pediram à Lua que lhes desse o seu lugar privilegiado ao lado do rei. A Lua ouviu em silêncio, enquanto se sentia vítima desta ingratidão.

1.1 Transcreve as conjunções ou locuções subordinativas nele presentes.

Quando para tão... que que enquanto

Nível de mestria – 12 /15 pontos

1.2 Classifica-as, tendo em conta a sua subclasse.

A CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES	B SUBCLASSES
Quando	temporal
Para	final
Tão ...que	consecutiva
Que	completiva
Enquanto	temporal

Nível de mestria – 20/25 pontos

2. Classifica as conjunções ou locuções subordinativas destacadas de acordo com o código:

CAU (causal) TEMP (temporal) COND (condicional) CONSEC (consecutiva) COMP (completiva)

- | | |
|---|--------|
| i) Cheguei tarde visto que perdi o comboio. | CAU |
| ii) Se fosses mais aplicado eu ficaria feliz. | COND |
| iii) Entrei em casa enquanto ela estava distraída. | TEMP |
| iv) O João pediu-me que não chegasse atrasada. | COMP |
| v) Insisti tanto que foste comigo ao cinema. | CONSEC |

Nível de mestria – 12/15 pontos

3. Sublinha, nas frases que se seguem, as conjunções ou locuções subordinativas.

- vi) Vou sair de casa para ir contigo ao cinema.
vii) Ele sente saudades como eu.
viii) Quando te chamei vieste logo.
ix) Embora lhe chame sempre a atenção não se emenda.

Nível de mestria – 12/15 pontos

x) Se continuar a comer tantos chocolates perderei a linha.

3.1. Agora, assinala com um X como V (verdadeira) ou F (falsa) cada uma das afirmações da grelha.

FRASES	V	F
1. Na frase vi) a conjunção que sublinhaste é final.	X	
2. Na frase vii) a conjunção que sublinhaste é comparativa.	X	
3. Na frase viii) a conjunção que sublinhaste é concessiva.		X
4. Na frase ix) a conjunção que sublinhaste é condicional.		X
5. Na frase x) a conjunção que sublinhaste é causal.		X

Nível de mestria – 20/25 pontos

3.2 Corrige as frases que consideraste falsas e justifica as verdadeiras.

Na frase vi) a conjunção é final porque indica a finalidade da situação. Na frase vii) a conjunção tem um valor semântico de comparação, portanto é comparativa. A frase viii) tem uma conjunção cujo valor semântico é de tempo, portanto é subordinativa temporal e não concessiva. A locução da frase ix) exprime uma contrariedade/contraposição, portanto é concessiva e na frase x) a conjunção é condicional, pois tem o valor semântico de condição, logo, não é causal.

Nível de mestria – 20/25 pontos

3.3 Substitui as conjunções ou locuções das frases vi) a x) do exercício 3. por uma outra conjunção ou locução equivalente e reescreve as frases na grelha seguinte:

(i)	Vou sair de casa a fim de (por exemplo) ir contigo ao cinema.
(ii)	Ele sente saudades assim como/bem como (por exemplo) eu.
(iii)	Mal/assim que (por exemplo) te chamei vieste logo.
(iv)	Apesar de (por exemplo) lhe chamar sempre a atenção não se emenda.
(v)	Caso (por exemplo) continue a comer tantos chocolates perderei a linha.

Nível de mestria – 20/25 pontos

4. Associa cada um dos elementos da coluna A a um elemento da coluna B, de modo a obteres frases corretas.

A	B
vi) Eu acompanho-te	c) a) visto que não apareceste.
vii) Gosto tanto de amoras	e) b) que não queria entrar em guerra.
viii) Enquanto almoço	d) c) embora não seja a melhor altura.
ix) Fiquei a trabalhar sozinha	a) d) vou telefonar.
x) O rei disse	b) e) como de morangos.

Nível de mestria – 12/15 pontos

5. Completa as frases seguintes com as conjunções ou locuções subordinativas adequadas, de acordo com as indicações.

5.1 O rei mandou-a apresentar-se perante ele visto que/uma vez que (por exemplo) queria ouvir a verdade. (valor de causa)

5.2 Vocês têm muitos talentos embora/conquanto (por exemplo) passem todo o tempo a desperdiçá-los. (valor de concessão)

5.3 Quando/Mal/Assim que (por exemplo) olharam para o céu, viram um cometa atravessá-lo. (valor de tempo)

5.4 Se (por exemplo) estão a ensaiar, a festa da escola será um sucesso. (valor de condição)

No caso de (por exemplo) estarem a ensaiar, a festa da escola será um sucesso.

5.5 Do seu casamento com o Sol teve tantas alegrias que (por exemplo) o amor deu três frutos. (valor de consequência)

Nível de mestria – 20/25 pontos

6. Preenche o texto lacunar, selecionando as palavras corretas da caixa apresentada.

As conjunções/locuções subordinativas causais introduzem causas ou razões de algo nas frases e as concessivas uma contrariedade. Por sua vez, as conjunções/locuções comparativas mostram-nas um confronto de situações, enquanto as condicionais se referem a uma condição. Finalmente, as completivas apontam sempre para o completamento do sentido da frase que antecede aquela onde estão.

Adição, confronto
concessivas, adversativas
completivas, disjuntivas
condição, alternativa
causais, condicionais

	1.1	1.2	2	3.	3.1	3.2	3.3	4	5	6
COTAÇÕES	15	25	15	15	25	25	25	15	25	15

Teste construído com base em:

Marques, C. & Silva, I. (2012). *Contos e Recontos 8, Caderno de Atividades*. Porto: Asa-Leya.

Paiva, A., Almeida, G., Jorge, N. & Junqueira, S. (2012). *(Para) Textos 8, Caderno de Atividades*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. & Lopes, M. (2012). *Lingua Portuguesa 8, Caderno de Atividades*. Carnaxide: Santillana Constância.

Santiago, A. e Paixão, S. (2012). *P8, Caderno de Atividades*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

ANEXO XL

SUBUNIDADE 3 FICHA DE TRABALHO EM AULA (com correções)

Logotipo da escola

ESCOLA SECUNDÁRIA DE
Português 10º ano Prof. Lamy

SUBUNIDADE 3: FICHA DE TRABALHO EM AULA
FL: coesão textual interfrásica – coordenação e subordinação

PARTE A

1. Lê o pequeno texto que se apresenta a seguir.

- 1 O receio, (...) quando me vejo perante um representante desconhecido da espécie canina, vem-me, tenho a certeza, daquele pânico desabalado [sentido], teria uns sete anos, quando, ao princípio da noite, candeeiros públicos já acesos, dispondo-me eu a entrar no prédio da Rua Fernão Lopes, ao Saldanha, (...) se abriu de repente a porta e por ela desembestou, como a pior das feras malaias ou africanas, o lobo-da-alsácia de uns vizinhos (...) começou a perseguir-me, atroando o espaço com os seus latidos furiosos, enquanto o pobre de mim, desesperado, (...) gritava. Os ditos vizinhos, (...) porque moravam no mesmo prédio, levaram tempo a chamar o animal (...).

Adaptado de Saramago J. (2006). *Pequenas Memórias*. Lisboa: Caminho

1.1 Transcreve, sem repetires, as conjunções ou locuções coordenativas/subordinativas nele presentes. Quando, e, como, enquanto, porque

1.2 Classifica-as, tendo em conta a sua subclasse.

CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES COORDENATIVAS	SUBCLASSE
e	Copulativa
CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES SUBORDINATIVAS	SUBCLASSE
Quando	Temporal
como	Comparativa
enquanto	Temporal
porque	Causal

2. Lê agora este novo texto.

- 1 O livro *Pequenas Memórias*, de José Saramago, mostra-nos que o autor de *Memorial do Convento* tem um estilo versátil, porque nos apresenta obras complexas, assim como nos oferece pequenas maravilhas de simplicidade.
- Na obra em questão, somos confrontados com um “eu” autobiográfico, embora por vezes manifeste uma certa distância e pareça um mero espetador de sentimentos. Se entrarmos bem dentro do espírito da obra, veremos alguém preocupado em manter contacto com o leitor, dado que o mundo de ambos poderá apresentar semelhanças.
- Com o *Memorial*, por exemplo, entramos noutra registo, o do romance histórico, por conseguinte, emerge um narrador predominantemente heterodiegético, ora preocupado com o casal de namorados, ora com o povo heroico.

(autoria: Fernanda Lamy, professora/investigadora)

2.1 Sublinha as conjunções ou locuções coordenativas/subordinativas que nele estabelecem a coesão interfrásica (sem repetires).

2.2 Retira as orações coordenadas/subordinadas que existem no texto e coloca-as na coluna A da grelha seguinte, classificando-as na coluna B.

A ORAÇÕES COORDENADAS/SUBORDINADAS	B CLASSIFICAÇÃO
que o autor de <i>Memorial do Convento</i> tem um estilo versátil	Subordinada substantiva completiva
porque nos apresenta obras complexas,	Subordinada adverbial causal
assim como nos oferece pequenas maravilhas de simplicidade.	Subordinada adverbial comparativa
embora por vezes manifeste uma certa distância	Subordinada adverbial concessiva
e pareça um mero espetador de sentimentos.	Coordenada copulativa
Se entrarmos bem dentro do espírito da obra,	Subordinada adverbial condicional
dado que o mundo de ambos poderá apresentar semelhanças.	Subordinada adverbial causal
por conseguinte, emerge um narrador predominantemente heterodiegético	Coordenada conclusiva
ora preocupado com o casal de namorados, ora com o povo heroico.	Coordenada disjuntiva

3. Considera do conjunto de frases apresentado na coluna A do quadro seguinte.

A FRASES/ DIVISÃO	B CLASSIFICAÇÃO	C VALOR SEMÂNTICO DAS ORAÇ. COORDENADAS OU SUBORDINADAS
i) O cão estava de tal modo furioso/ que investiu direito a mim.	Subordinante Subordinada adverbial consecutiva	Consequência
ii) Eu sabia/ que o cão estava do outro lado da porta.	Subordinante Subordinada substantiva completiva	Completamento
iii) Caso fique magoado/ levas-me ao hospital.	Subordinante Subordinada adverbial condicional	Condição
iv) Os vizinhos riam à gargalhada,/ pois ouvia-os lá da rua.	Coordenada Coordenada explicativa	Esclarecimento
v) Não achei piada à situação/ nem quis falar do assunto.	Coordenada Coordenada copulativa	Adição

Tarefas:

3.1 Divide as orações de cada frase na coluna A.

3.2 Classifica-as preenchendo a coluna B.

3.3 Indica o seu valor semântico em C.

PARTE B

1. Distingue, nas frases que se seguem, as que apresentam orações coordenadas (OC) das que apresentam subordinadas (OS).

- vi) A professora dizia que os alunos estavam muito empenhados. OS
- vii) Saramago trabalhava num escritório e estudava à noite. OC
- viii) Quando comecei a estudar Saramago, não percebia algumas frases dos seus textos. OS
- ix) No teste de Português ou sai a coordenação ou sai a subordinação. OC
- x) Não estudei nada, portanto não me vai correr bem o teste. OC
- xi) Admiro Camões e Saramago, porque são ambos fantásticos escritores. OS
- xii) Saramago tem saudades da infância, pois fala dela com amor. OC
- xiii) Eu estudei muito, mas não estou confiante. OC

2. Atenta nos enunciados da coluna A, que contemplam orações subordinadas adverbiais.

2.1 Indica, na coluna B, o conector (conjunção ou locução) que as une.

2.2 Identifica, na coluna C, o valor semântico da relação estabelecida.

A. ENUNCIADOS	B. CONECTOR	C. VALOR SEMÂNTICO
xiv) Se vivesse agora, Fernando Pessoa ganharia um Prémio Nobel.	Se	Condição
xv) Pessoa escreveu em inglês porque viveu na África do Sul.	Porque	Causa
xvi) Fernando Pessoa não dormiu a noite toda para poder acabar de escrever <i>O Guardador de Rebanhos</i> .	Para	Finalidade
xvii) Na última fase da poesia de Campos, os seus poemas são tão tristes como alguns do ortónimo.	Tão... como	Comparação
xviii) Uma noite, Fernando Pessoa estava tão inspirado que escreveu <i>O Guardador de Rebanhos</i> de seguida.	Tão... que	Consequência
xix) Apesar de viver sozinho, Pessoa nunca estava só.	Apesar de	Oposição
xx) A poesia de Campos mudou quando Sá-Carneiro morreu.	Quando	Tempo
xxi) Caeiro era mais feliz do que quem o criou.	Mais... que	Comparação

3.

Classifica as orações sublinhadas nas seguintes frases:

- Quando a esmola é grande, o pobre desconfia.
- O diabo sabe muito, porque é velho.
- Os bombeiros combatem incêndios, socorrem acidentados, transportam doentes...
- Não conduzas depressa nem faças ultrapassagens perigosas.
- A Laura saiu ou ficou em casa?
- A corrida foi muito dura, no entanto, consegui chegar em terceiro lugar.

- Oração subordinada adverbial temporal.
- Oração subordinada adverbial causal.
- Orações coordenadas assindéticas.
- Oração coordenada.
- Oração coordenada disjuntiva.
- Oração coordenada adversativa.

4. Completa as lacunas com a conjunção/locução adequada.

porque • como • mas • quer... quer • visto que • que

- O professor conta histórias aos alunos ___ pensa ___ eles devem desenvolver a sua imaginação.
- ___ já conhece o gosto dos seus alunos, o professor escolhe os livros com facilidade.
- O avô conta histórias com entusiasmo ___ os netos o ouvem com atenção.
- Aquele rapaz é generoso ___ não ajudou os amigos.
- Aquela rapariga era simpática ___ com os amigos ___ com os professores.

- Porque/que
- Como
- Visto que
- Mas
- Quer... quer



PARTE C

1.

Transforma as frases simples em frases complexas utilizando as conjunções e locuções abaixo indicadas. Faz as alterações necessárias.

não só... mas também • por isso • porque • mas • quando • ou... ou • e

- a) O Pedro era o melhor aluno da turma. O Pedro era uma nulidade no desporto.
- b) A Maria tem boa memória. A Maria lembra-se facilmente de tudo.
- c) O João era muito educado. O João agradou muito à minha mãe.
- d) Voltámos a casa. O Jorge estava a estudar.
- e) Vais à biblioteca. Vais passear.
- f) Eu estava encantado com os alunos. Eu transmiti-lhes essa ideia.
- g) Nós estávamos fascinados. Nós estávamos entusiasmados.

- a) O Pedro era o melhor aluno da turma, mas era uma nulidade no desporto.
- b) A Maria tem uma boa memória, por isso lembra-se facilmente de tudo.
- c) O João agradou muito à minha mãe porque era muito educado.
- d) Quando voltámos a casa, o Jorge estava a estudar.
- e) Ou vais à biblioteca ou vais passear.
- f) Eu estava encantado com os alunos e transmiti-lhes essa ideia.
- g) Não só estávamos fascinados, mas também estávamos entusiasmados.

Exercícios 3. e 4. da parte B e 1. da parte C publicados em

<http://linguaportuguesa8ano.blogspot.com> por António Alves

2. Une os pares de frases seguintes, de modo a formares frases complexas, estabelecendo as relações indicadas. Procede às alterações necessárias.

- xxii) António Lobo Antunes viveu sempre em Portugal. Saramago não viveu sempre em Portugal. (oposição)
- xxiii) Fernão Mendes Pinto viajou muito. Descubro locais desconhecidos nos seus relatos de viagens. (explicação)
- xxiv) Saramago era escritor. Saramago vivia em Espanha. (adição)
- xxv) É importante conhecermos bem Saramago. Temos de ler bastantes obras suas. (conclusão)

- xxii) António Lobo Antunes viveu sempre em Portugal, mas Saramago não.
- xxiii) Fernão Mendes Pinto viajou muito, pois descobro locais desconhecidos nos seus relatos de viagens.
- xxiv) Saramago era escritor e vivia em Espanha.
- xxv) É importante conhecermos bem Saramago, portanto temos de ler bastantes obras suas.

3. Produz um pequeno parágrafo em que se verifiquem as seguintes relações lógicas: oposição, alternativa, conclusão e explicação.

Resposta livre

4. Coloca o conector (conjunção/locução) adequado nos espaços em branco, de acordo com as instruções.

Foi um universo sem fim que Carl Sagan mostrou a todo o mundo com o seu programa televisivo *Cosmos*, tendo deixado muitas crianças bastante curiosas sobre o Universo. Ao nosso entrevistado aconteceu precisamente isso; os livros de Astronomia e Física fizeram o resto ____ e ____ (conjunção coordenativa copulativa) as notas em Matemática e Física foram o resultado positivo desse “bichinho” da Ciência, ____ por conseguinte ____ (locução coordenativa conclusiva) o amor pelas estrelas e os planetas não mais o largou. “A Astrofísica e a Astronomia têm interesse ____ porque ____ (conjunção subordinativa causal) permitem descobrir sempre coisas novas sobre o nosso mundo e o resto do Universo.” ____ No entanto ____ (locução coordenativa adversativa) não pensem que este nosso jovem cientista passa todo o tempo com o nariz metido nos livros ou os olhos no telescópio ____ para ____ (conjunção subordinativa final) “dar novas descobertas ao mundo”. ____ Embora ____ (conjunção subordinativa concessiva) essa sua paixão lhe dê enorme satisfação, gosta ____ também ____ (conjunção coordenativa copulativa) de cinema, ler romances de Saramago, ir à praia e jogar Play Station (para descontrair).

Autoria: Fernanda Lamy, professora/investigadora

ANEXO XLI

SUBUNIDADE 3 TESTE SUMATIVO FINAL MATRIZ OBJETIVOS/CONTEÚDOS/ITENS/PONTUAÇÃO

Quadro 21
Matriz do teste sumativo final

OBJETIVOS gerais e comportamentais/ específicos)	1. Conhece conjunções/locuções coordenativas e subordinativas 1.1 Transcreve conjunções/locuções coordenativas e subordinativas 1.2 Sublinha conjunções/locuções coordenativas e subordinativas 1.3 Classifica conjunções/locuções coordenativas e subordinativas	2. Compreende o valor semântico das conjunções/locuções coordenativas e subordinativas e das orações coordenadas/subordinadas 2.1 Infere o sentido das conjunções/locuções coordenativas e subordinativas e orações coordenadas/subordinadas	3. Aplica conceitos a novas situações 3.1 Substitui conjunções/locuções coordenativas e subordinativas por outras equivalentes 3.2 Divide orações coordenadas e subordinadas 3.3 Classifica orações coordenadas e subordinadas 3.4 Transforma frases com conjunções/locuções	4. Reconhece as diferenças entre orações coordenadas e subordinadas 4.1 Distingue orações coordenadas de subordinadas
CONTEÚDOS				
Conjunções/locuções coordenativas e subordinativas	Questões 1.1, 2 e 3.1 15, 15 e 20 pontos Itens de construção (resposta curta) Questão 1.2 25 pontos Item de construção (resposta curta - completamento)			
Valor semântico das conjunções/locuções coordenativas e subordinativas e das orações coordenadas/ subordinadas		Questão 2.1 15 pontos Item de construção (resposta restrita) Questão 2.3 7,5 pontos Item de construção (resposta curta - completamento)		
Orações coordenadas e subordinadas			Questão 2.2 25 pontos Item de construção (resposta curta - transformação) Questão 2.3 22,5 pontos Item de construção (resposta curta - completamento)	
Distinção orações coordenadas/ subordinadas				Questão 3.2 30 pontos Item de construção (resposta curta - completamento) Questão 4 25 pontos Item de construção (resposta curta - transformação)
TOTAL (200 pontos)	75 pontos	22,5 pontos	47,5 pontos	55 pontos

Terminologia GAVE adotada nas questões disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/393.html>

ANEXO XLII

TESTE SUMATIVO FINAL (com correções)

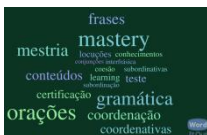
Logotipo da escola

ESCOLA SECUNDÁRIA DE Português 10º ano Prof. Lamy



TESTE SUMATIVO FINAL
FL: coesão textual interfrásica – coordenação e subordinação

ALUNO (A): _____ Nº _____ TURMA: _____
CLASSIFICAÇÃO: _____ MESTRIA ATINGIDA (80% OU MAIS): SIM O



Com este teste sumativo final pretende-se certificar os conhecimentos adquiridos sobre coesão interfrásica com:

- coordenação
- subordinação

1. Lê o pequeno texto que se apresenta a seguir.

- 1 A rapariga estava sentada a uma esplanada numa mesa sobre o mar. Vestia de branco e era loura, mas muito queimada do sol. Ao lado da mesa estava montado um guarda-sol giratório de pano azul (...) para [fazer] sombra. (...) O céu estava muito azul e o ar muito límpido (...) no limite do mar havia uma leve neblina (...) e os barcos (...) tinham os traços imprecisos, como se fossem feitos também de névoa. (...) o mar batia em pequenas ondas na areia [e a rapariga pensava que nunca vira tamanha beleza.] A espuma era branca, iluminada do sol, e o ruído do mar era quase contínuo e espalhado por toda a extensão das águas.

Adaptado de Ferreira, V. (2009). “Uma esplanada sobre o mar”, in *Contos*. Lisboa: Quetzal

1.1 Transcreve, sem repetires, as conjunções ou locuções coordenativas/subordinativas nele presentes.

E, mas, para, como se, que

Nível de mestria – 12 /15 pontos

1.2 Classifica-as, tendo em conta a sua subclasse.

CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES COORDENATIVAS	SUBCLASSE
e	Conjunção coordenativa copulativa
mas	Conjunção coordenativa adversativa
CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES SUBORDINATIVAS	SUBCLASSE
para	Conjunção subordinativa final
como se	Locução subordinativa comparativa
que	Conjunção subordinativa completiva

Nível de mestria – 20/25 pontos

2. Classifica as conjunções ou locuções destacadas de acordo com o código:

CONC (conclusiva) CAU (causal) CONCES (concessiva) COND (condicional) CONS (consecutiva)

- i) **Embora** o rapaz estivesse atrasado, a rapariga não estava aborrecida. CONCES
 ii) Peço desculpa, **uma vez que** cheguei atrasado. CAU
 iii) **Caso** a rapariga esteja chateada com ele, o rapaz pedirá desculpa. COND
 iv) O ar estava **tão** suave, **que** ninguém sentia vontade de sair da praia. CONS
 v) Fazia muito sol na esplanada, **logo**, o criado montou os guarda-sóis. CONC

Nível de mestria – 12/15 pontos

2.1 Indica o valor semântico de cada uma das conjunções ou locuções das frases anteriores.

- i) contrariedade/contraposição ii) causa iii) condição/hipótese v) consequência v) conclusão

Nível de mestria – 12/15 pontos

2.2 Substitui as conjunções ou locuções das frases i) a v) do exercício 2. por uma outra conjunção ou locução equivalente e reescreve as frases na grelha seguinte:

(i)	Por ex: Ainda que o rapaz estivesse atrasado, a rapariga não estava aborrecida.
(ii)	Por ex: Peço desculpa porque cheguei atrasado.
(iii)	Por ex: Se a rapariga estiver chateada com ele, o rapaz pedirá desculpa.
(iv)	Por ex: O ar estava de tal modo suave que ninguém sentia vontade de sair da praia.
(v)	Por ex: Fazia muito sol na esplanada, portanto, o criado montou os guarda-sóis.

Nível de mestria – 20/25 pontos

2.3 Divide e classifica as orações do mesmo conjunto de frases, preenchendo o quadro seguinte:

A FRASES/ DIVISÃO	B CLASSIFICAÇÃO	C VALOR SEMÂNTICO DAS ORAÇ. COORDENADAS OU SUBORDINADAS
i) Embora o rapaz estivesse atrasado/, a rapariga não estava aborrecida.	Oração subordinada concessiva	Contrariedade/contraposição
	Oração subordinante	
ii) Peço desculpa, /uma vez que cheguei atrasado.	Oração subordinante	Causa
	Oração subordinada causal	
iii) Caso a rapariga esteja chateada com ele/, o rapaz pedirá desculpa.	Oração subordinada condicional	Condição
	Oração subordinante	
iv) O ar estava tão suave,/que ninguém sentia vontade de sair da praia.	Oração subordinante	Consequência
	Oração subordinada consecutiva	
v) Fazia muito sol na esplanada, /logo, o criado montou os guarda-sóis.	Oração coordenada	Conclusão
	Oração coordenada conclusiva	

Nível de mestria – 24/30 pontos

3. Lê agora este novo texto.

1 Quando o sol, de repente, apareceu com um sorriso radiante, sem sombras nem nuvens, a rapariga sentou-se, encostada ao guarda-sol.
Enquanto cantarolava baixinho, uma vez que gostava do som da sua voz, foi observando as pessoas na praia. As suas vozes eram tão animadas que ela própria se sentiu invadida pela alegria daquele dia brilhante como um diamante raro encontrado na rocha.
5 Perguntou ao criado se havia limonada fresca e recostou-se melhor na cadeira a fim de fruir melhor o tempo magnífico da manhã. Talvez descesse até à praia ou continuasse ali na esplanada, preguiçando na cadeira, no entanto esta última ideia era muito atraente.

(autoria: Fernanda Lamy, professora/investigadora)

3.1 Sublinha (sem repetires), as conjunções ou locuções coordenativas/subordinativas que nele estabelecem a coesão interfrásica.

Nível de mestria – 16/20 pontos

3.2 Distingue as orações coordenadas das subordinadas que existem no texto anterior colocando-as na coluna A ou B da grelha seguinte e classifica-as na coluna C.

A ORAÇÕES COORDENADAS	B ORAÇÕES SUBORDINADAS	C CLASSIFICAÇÃO
	Quando o sol, de repente, apareceu com um sorriso radiante	Oração subordinada temporal
	Enquanto cantarolava baixinho	Oração subordinada temporal
	uma vez que gostava do som da sua voz	Oração subordinada causal
	que ela própria se sentiu invadida pela alegria daquele dia brilhante	Oração subordinada consecutiva
	como um diamante raro encontrado	Oração subordinada comparativa

e recostou-se melhor na cadeira	na rocha se havia limonada fresca	Oração subordinada completiva Oração coordenada copulativa
ou continuasse ali na esplanada	a fim de fruir melhor o tempo magnífico da manhã	Oração subordinada final
no entanto esta última ideia era muito atraente		Oração coordenada disjuntiva Oração coordenada adversativa

Nível de mestria – 24/30 pontos

4. Transforma as frases seguintes com as conjunções ou locuções coordenativas/subordinativas adequadas, de acordo com as indicações.

4.1 Estar com calor. Dar um mergulho na praia. (valor de consequência) Por ex: Está tanto calor que vou dar um mergulho na praia.

4.2 Correr para a esplanada. Ficar deitado na toalha. (valor de alternativa) Por ex: Ou corro para a esplanada ou fico deitado na toalha.

4.3 Beber água. A sede desaparecer. (valor de tempo) Por ex: Quando bebi água a sede desapareceu.

4.4 Carros a circular em na estrada. O ruído não incomodar. (valor de oposição) Por ex: Carros circulem na estrada mas o ruído não incomoda.

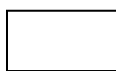
4.5 Perguntar as horas ao criado de mesa. (valor de completamento) Por ex: Perguntei ao criado de mesa que horas eram.

Nível de mestria – 20/25 pontos

	1.1	1.2	2.	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	4.
COTAÇÕES	15	25	15	15	25	30	20	30	25

ANEXO XLIII

TURMA DE CONTROLO FICHA DE TRABALHO EM AULA (com correções)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE
Português 10º ano Prof. Lamy

FICHA DE TRABALHO EM AULA
FL: conjunções e locuções coordenativas

PARTE A CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES COORDENATIVAS

1. Atenta nas frases coordenadas apresentadas na coluna A do quadro que se segue.

1.1 Identifica a conjunção/locução que une as orações e escreve-a na coluna B.

1.2 Classifica em C cada conjunção/locução, de acordo com a sua subclasse.

1.3 Indica em D o valor semântico de cada conjunção/locução.

A. FRASES	B. CONJ./LOCUÇ.	C. SUBCLASSE	D. VALOR SEMÂNTICO
i) Estou doente, no entanto não falto ao teste.	no entanto	adversativa	oposição
ii) Estou doente, logo não posso fazer o teste.	logo	conclusiva	conclusão
iii) Nem saí de casa nem consegui estudar para o teste.	nem...nem	copulativa	adição
iv) Ou ele está doente ou não quis fazer o teste.	ou... ou	disjuntiva	alternativa
v) Tinha uma escrita difícil, pois poucos a entendiam.	pois	explicativa	esclarecimento

2. Classifica as conjunções/locuções sublinhadas nas frases seguintes.

vi) O Duarte jogou PS2 e foi ao cinema. Conjunção coordenativa copulativa.

vii) Ele ainda não tomou uma decisão: ou vai brincar com o Alex, ou com o David. Locução coordenativa disjuntiva

viii) A mãe decidiu ir à praia, por isso chamou as crianças. Locução coordenativa conclusiva

ix) Não só pôs o chapéu na cabeça, como também se sentou debaixo do toldo. Locução coordenativa copulativa

3. Circunda a alínea das frases em que estão presentes conjunções/locuções coordenativas.

x) A menina gostou do boneco que viu na loja e pediu-o à mãe.

xi) A mãe fez-lhe a vontade, embora preferisse a boneca de loiça.

xii) O pai entrou na sala mas não reparou no boneco, portanto a filha foi mostrar-lho.

xiii) A irmã da menina pintou um quadro com um boneco porque gostou muito do da irmã.

xiv) Se a mãe tivesse comprado a boneca de loiça, talvez se tivesse partido rapidamente.

3.1 Indica o valor semântico das conjunções/locuções presentes nas frases que assinalaste.

x) valor semântico de adição

xi) -----

xii) valor semântico de oposição e conclusão

xiii) -----

xiv) -----

4. Preenche os espaços em branco com a conjunção/locução coordenativa adequada a cada frase.

- xv) O João entrou numa livraria _____ e _____ comprou um livro. (adição)
- xvi) Gosto de ir ao cinema, _____ mas _____ prefiro ir ao teatro. (oposição)
- xvii) Vais ao futebol _____ ou _____ ficas em casa? (alternância)
- xviii) Está um frio de rachar, _____ portanto _____ vou vestir o casaco de lã. (conclusão)
- xix) As crianças iam _____ e _____ vinham, demonstrando completo entusiasmo pela brincadeira. (conj. coord. copulativa)
- xx) As propostas pareciam um absurdo, _____ no entanto _____ eu concordava inteiramente com elas. (loc. coord. adversativa)
- xxi) Aqui todos estão contentes _____ e também _____ despreocupados. (adição)
- xxii) O João apeou-se _____ e _____ deu os bons-dias a todos. (conj. coord. copulativa)
- xxiii) Para ele tudo era vencer _____ ou _____ perder. (conj. coord. disjuntiva)
- xxiv) Estudou muito, _____ logo _____ estará bem no exame. (conj. coord. conclusiva)
- xxv) _____ Ou _____ namoro a sua filha _____ ou _____ vou para longe. (conj. coord. disjuntiva)
- xxvi) _____ Ou _____ eu me retiro _____ ou _____ tu te afastas. (alternativa)
- xxvii) Cada uma das palavras doía-me intensamente, _____ apesar disso _____ não me indignavam. (oposição)

5. Circunda a alínea que contém a resposta adequada a cada afirmação.

5.1 Na frase “**Quer** ladre **quer** se atire às pernas das pessoas, este cão é um bom guarda.” a conjunção sublinhada é

- a) copulativa.
- b) adversativa.
- c) disjuntiva.**
- d) explicativa.

5.2 Na frase “O Francisco vê mal, **pois** usa óculos.” a conjunção destacada é

- a) explicativa.**
- b) conclusiva.
- c) adversativa.
- d) copulativa.

5.3 Na frase “Gosto de desporto, **portanto** pratico vários.” a conjunção destacada é

- a) conclusiva.**
- b) disjuntiva.
- c) adversativa.
- d) explicativa.

5.4 Na frase “**Não só** esta paisagem é bonita, **como também** acalma.” a locução destacada é

- a) disjuntiva.
- b) adversativa.
- c) conclusiva.
- d) copulativa.**

6. Assinala com uma X cada uma das frases apresentadas na grelha, consoante forem verdadeiras V ou falsas F.

FRASE	V	F
1. Na frase “Não te vi, nem sequer te ouvi.” está presente uma conjunção coordenativa copulativa.	x	
2. Em “Ou entregas a bolsa ou me dás a carteira.” temos uma locução coordenativa copulativa.		x
3. Em “O céu hoje está azul, apesar disso, a temperatura baixou.” temos uma conjunção coordenativa adversativa.		x
4. Na frase “Adoro ler, por conseguinte, gasto imenso dinheiro em livros.” está presente uma locução coordenativa conclusiva.	x	
5. Na frase “Quero viajar pelo mundo mas não posso.” temos uma conjunção coordenativa explicativa.		x

PARTE B CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES SUBORDINATIVAS

1. Sublinha as conjunções e locuções subordinativas presentes nas frases seguintes.

- i) O João partiu logo que eu telefonei. Ia tão apressado que nem viu o buraco no chão.
- ii) A Maria não viu o filme todo já que chegou atrasada.
- iii) O Pedro ia comigo se eu lhe pagasse o bilhete.
- iv) Como o João mora perto, vai connosco.
- v) Os meus amigos foram-se embora quando o avião partiu.

1.1 Classifica cada uma das conjunções/locuções que encontraste, colocando-a no local adequado da grelha.

subordinativa temporal	Subordinativa condicional	subordinativa consecutiva	subordinativa causal
logo que, quando	Se	tão...que	já que, como

2. Assinala com uma X as afirmações verdadeiras V ou falsas F.

AFIRMAÇÕES	V	F
i) Na frase “Como porque tenho fome”, a palavra destacada é uma conjunção subordinativa temporal.		x
ii) Na frase “ Como hoje está frio não vou passear”, a palavra destacada é uma conjunção subordinativa causal.	x	
iii) Na frase “Saí de casa logo que eles chegaram”, a palavra destacada é uma locução subordinativa temporal.	x	
iv) Na frase “A minha mãe colocou a caixa em cima da mesa para não se esquecer dela”, a palavra destacada é uma conjunção subordinativa consecutiva.		x
v) Na frase “ Embora goste de queijo, prefiro pão com fiambre”, a palavra destacada é uma conjunção subordinativa condicional.		x

2.1 Corrige as afirmações que consideraste falsas.

Na frase i) estamos perante uma conjunção que tem valor semântico de causa e não de tempo, portanto não pode ser temporal. Na frase iv) a conjunção tem valor semântico de finalidade, não pode ser consecutiva, que tem o valor semântico de consequência. Na frase v) a conjunção tem o sentido de contrariedade ou contraposição, logo, não pode ser condicional.

3. Associa um elemento da coluna A a um só elemento da coluna B, de modo a construíres frases corretas.

A		B
1. A frase “Se vais ao cinema vê o último filme de Tim Burton.” tem uma conjunção	e	a) subordinativa comparativa
2. A frase “Comi tanto ao almoço que não me apetece jantar.” tem uma locução	c	b) subordinativa temporal
3. A frase “Embora esteja cansada vou contigo.” tem uma conjunção	d	c) subordinativa consecutiva
5. A frase “Lutar é belo como vencer.” tem uma conjunção	a	d) subordinativa concessiva
6. A frase “Os alunos calaram-se depois de entrarem na aula”. tem uma locução	b	e) subordinativa condicional

4. Circunda a alínea que contém a resposta correta para cada afirmação.

4.1 A locução destacada na frase “A Marisa fugiu com o bilhete **antes de** o menino lhe dizer quem era.” é

- a) **temporal.**
- b) condicional.
- c) consecutiva.
- d) causal.

4.2 A locução destacada na frase “O João gostou da Patrícia **uma vez que** ela era muito simpática e bonita.” é

- a) completiva.
- b) comparativa.
- c) temporal.
- d) **causal.**

4.3 A conjunção destacada na frase “A cigarra cantava **para** a formiga ouvir.” é

- a) **final.**
- b) concessiva.
- c) comparativa.
- d) completiva.

4.4 A conjunção destacada na frase “A formiga disse **que** não tinha alimentos.” é

- a) temporal.
- b) causal.
- c) **completiva.**
- d) condicional.

4.5 A conjunção destacada na frase “**Mal** chegaram a casa, atiraram-se para cima do sofá.” é

- a) concessiva.
- b) completiva.
- c) causal.
- d) **temporal.**

5. Indica o valor semântico de cada uma das conjunções ou locuções assinaladas nas frases anteriores.

- 5.1 _____ tempo _____ 5.2 _____ causa _____
 5.3 _____ finalidade _____ 5.4 _____ completamente _____
 5.5 _____ tempo _____

6. Completa o texto lacunar seguinte, selecionando as expressões corretas da caixa apresentada.

As conjunções subordinativas _____ 6 _____ mostram-nos o tempo dos acontecimentos, mas as _____ 1 _____ têm o sentido de contrariedade. Sempre que queremos indicar o fim, utilizam-se as _____ 11 _____, ao passo que a condição se exprime com as _____ 8 _____. As conjunções subordinativas completivas servem sempre para _____ 4 _____ o sentido da frase anterior, mas para transmitir uma comparação entre dois elementos, uso as conjunções subordinativas _____ 7 _____. As temporais comportam-se de forma particular, uma vez que podem ter o sentido de _____ 2 _____, _____ 10 _____ ou _____ 12 _____.

1 concessivas	2 anterioridade	3 comparação	4 completar
5 causais	6 temporais	7 comparativas	8 condicionais
9 completivas	10 posterioridade	11 finais	12 simultaneidade

PARTE C COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO

1.

Transforma as frases simples em frases complexas utilizando as conjunções e locuções abaixo indicadas. Faz as alterações necessárias.

não só... mas também • por isso • porque • mas • quando • ou... ou • e

- a) O Pedro era o melhor aluno da turma. O Pedro era uma nulidade no desporto.
- b) A Maria tem boa memória. A Maria lembra-se facilmente de tudo.
- c) O João era muito educado. O João agradou muito à minha mãe.
- d) Voltámos a casa. O Jorge estava a estudar.
- e) Vais à biblioteca. Vais passear.
- f) Eu estava encantado com os alunos. Eu transmiti-lhes essa ideia.
- g) Nós estávamos fascinados. Nós estávamos entusiasmados.

- a) O Pedro era o melhor aluno da turma, mas era uma nulidade no desporto.
- b) A Maria tem uma boa memória, por isso lembra-se facilmente de tudo.
- c) O João agradou muito à minha mãe porque era muito educado.
- d) Quando voltámos a casa, o Jorge estava a estudar.
- e) Ou vais à biblioteca ou vais passear.
- f) Eu estava encantado com os alunos e transmiti-lhes essa ideia.
- g) Não só estávamos fascinados, mas também estávamos entusiasmados.

Exercícios 3. e 4. da parte B e 1. da parte C publicados em

<http://linguaportuguesa8ano.blogspot.com> por António Alves

2. Une os pares de frases seguintes, de modo a formares frases complexas, estabelecendo as relações indicadas. Procede às alterações necessárias.

- xxii)** António Lobo Antunes viveu sempre em Portugal. Saramago não viveu sempre em Portugal. (oposição)
- xxiii)** Fernão Mendes Pinto viajou muito. Descubro locais desconhecidos nos seus relatos de viagens. (explicação)
- xxiv)** Saramago era escritor. Saramago vivia em Espanha. (adição)
- xxv)** É importante conhecermos bem Saramago. Temos de ler bastantes obras suas. (conclusão)

- xxii)** António Lobo Antunes viveu sempre em Portugal, mas Saramago não.
- xxiii)** Fernão Mendes Pinto viajou muito, pois descobro locais desconhecidos nos seus relatos de viagens.
- xxiv)** Saramago era escritor e vivia em Espanha.
- xxv)** É importante conhecermos bem Saramago, portanto temos de ler bastantes obras suas.

3. Produz um pequeno parágrafo em que se verifiquem as seguintes relações lógicas: oposição, alternativa, conclusão e explicação.

Resposta livre

4. Coloca o conector (conjunção/locução) adequado nos espaços em branco, de acordo com as instruções.

Foi um universo sem fim que Carl Sagan mostrou a todo o mundo com o seu programa televisivo *Cosmos*, tendo deixado muitas crianças bastante curiosas sobre o Universo. Ao nosso entrevistado aconteceu precisamente isso; os livros de Astronomia e Física fizeram o resto ___ e ___ (conjunção coordenativa copulativa) as notas em Matemática e Física foram o resultado positivo desse "bichinho" da Ciência, ___ por conseguinte ___ (locução coordenativa conclusiva) o amor pelas estrelas e os planetas não mais o largou. "A Astrofísica e a Astronomia têm interesse ___ porque ___ (conjunção subordinativa causal) permitem descobrir sempre coisas novas sobre o nosso mundo e o resto do Universo." ___ No entanto ___ (locução coordenativa adversativa) não pensem que este nosso jovem cientista passa todo o tempo com o nariz metido nos livros ou os olhos no telescópio ___ para ___ (conjunção subordinativa final) "dar novas descobertas ao mundo". ___ Embora ___ (conjunção subordinativa concessiva) essa sua paixão lhe dê enorme satisfação, gosta ___ também ___ (conjunção coordenativa copulativa) de cinema, ler romances de Saramago, ir à praia e jogar Play Station (para descontrair).

Autoria: Fernanda Lamy, professora/investigadora

ANEXO XLIV

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOBRE OPINIÕES, PREFERÊNCIAS E COMPORTAMENTOS

QUESTÃO 2

Gráfico 9

Relevância da disciplina de Português: 1ª opção

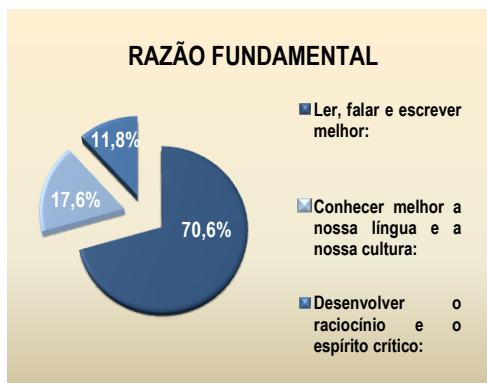


Gráfico 10

Relevância da disciplina de Português: 2ª opção

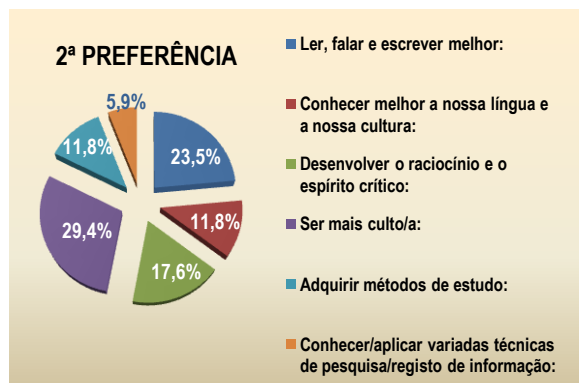


Gráfico 11

Relevância da disciplina de Português: 3ª opção



Gráfico 12

Relevância da disciplina de Português: 4ª opção



QUESTÃO 3

Gráfico 14

Pouca relevância da disciplina de Português: 1ª opção

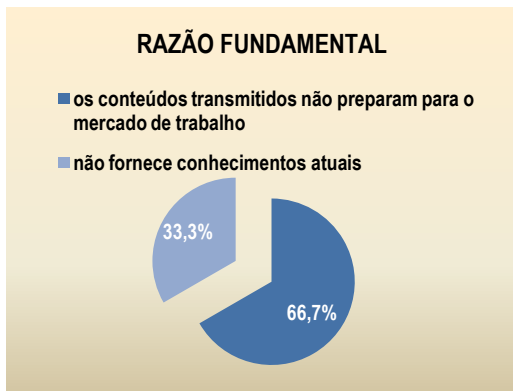


Gráfico 15

Pouca relevância da disciplina de Português: 2ª opção

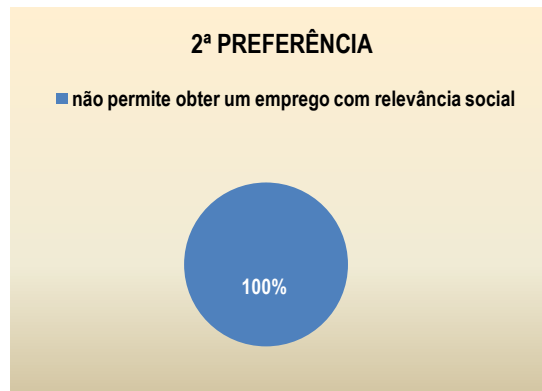


Gráfico 16

Pouca relevância da disciplina de Português: 3ª opção

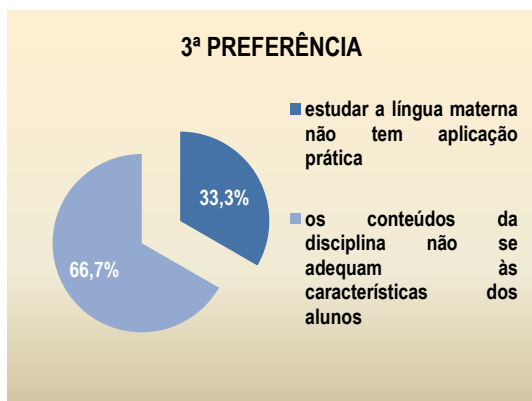
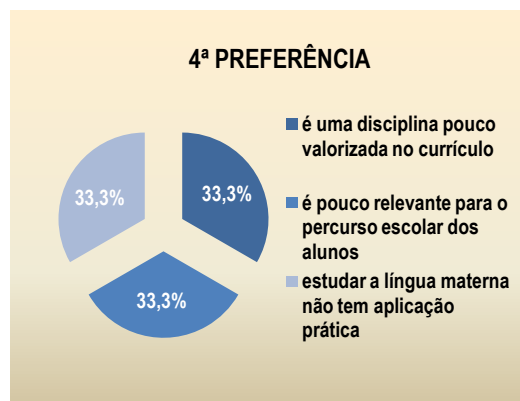


Gráfico 17

Pouca relevância da disciplina de Português: 4ª opção



QUESTÃO 4

Gráfico 19

Preferências (nº5) dos alunos pelas competências

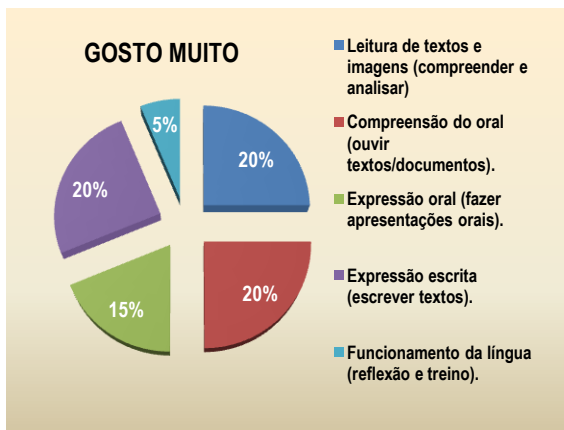


Gráfico 20

Preferências (nº 4) dos alunos pelas competências

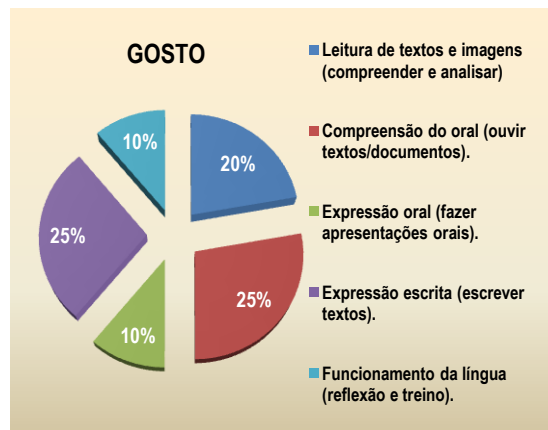


Gráfico 21

Preferências (nº3) dos alunos pelas competências

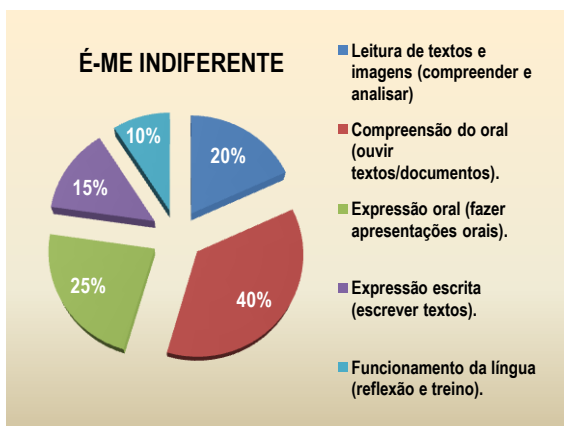
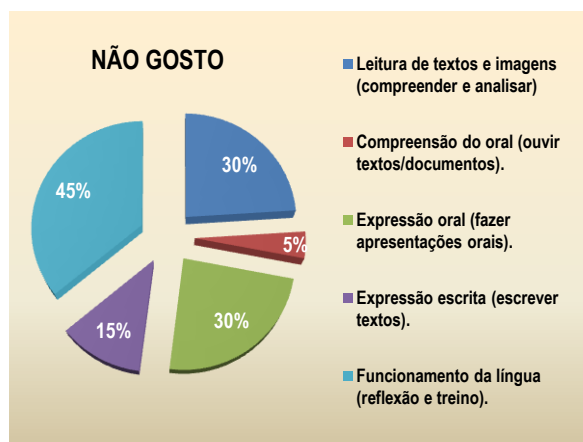


Gráfico 22

Preferências (nº2) dos alunos pelas competências



Gráfico 23
Preferências (nº1) dos alunos pelas competências



QUESTÃO 5

Gráfico 25
Preferências (nº5) dos alunos pelas atividades em aula



Gráfico 26
Preferências (nº4) dos alunos pelas atividades em aula

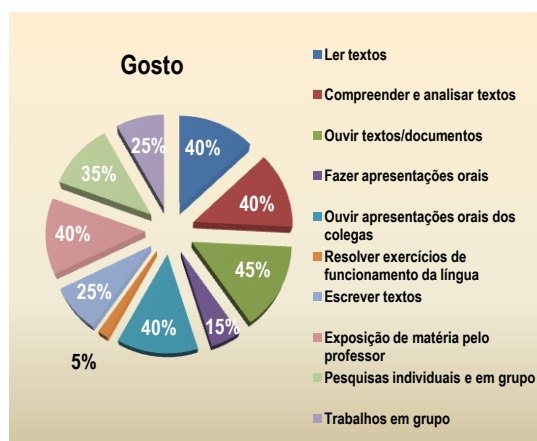


Gráfico 27
Preferências (nº3) dos alunos pelas atividades em aula

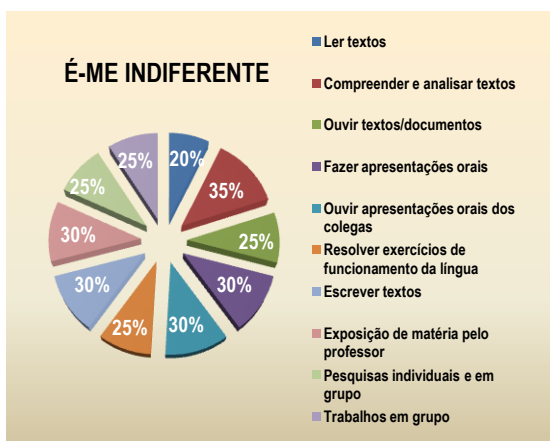


Gráfico 28
Preferências (nº2) dos alunos pelas atividades em aula



Gráfico 29
Preferências (nº1) dos alunos pelas atividades em aula



QUESTÃO 7

Gráfico 30
Causas para desempenho insatisfatório relativas aos alunos

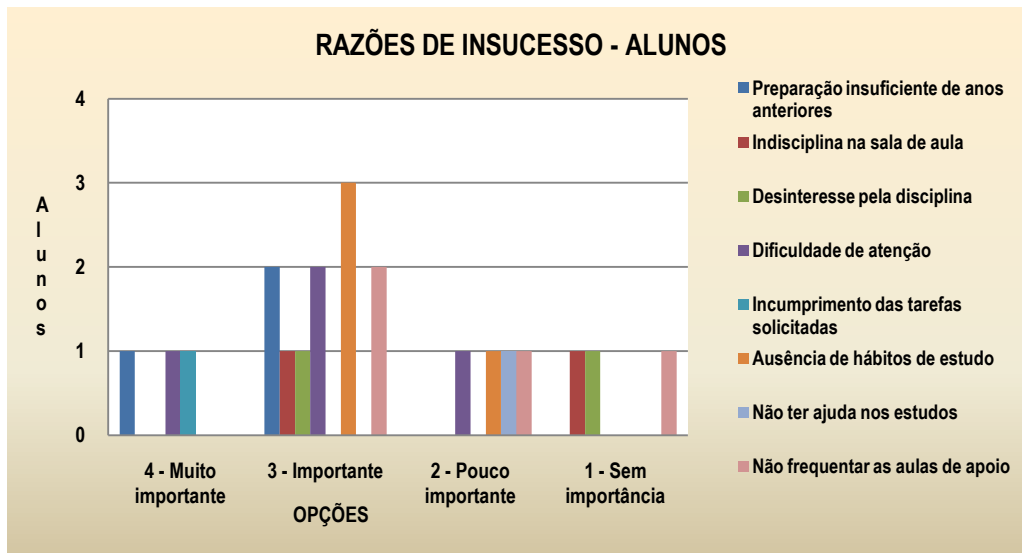


Gráfico 31
Razões de insucesso (nº 4) relativas aos alunos

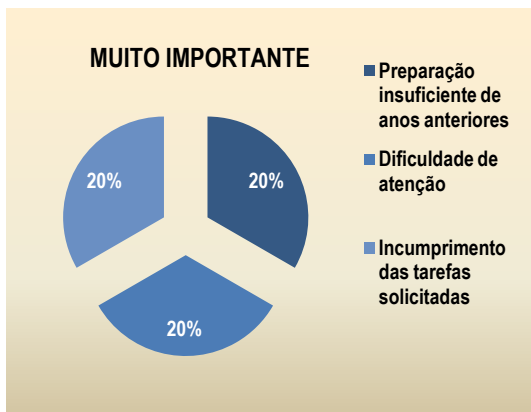


Gráfico 32
Razões de insucesso (nº 3) relativas aos alunos



Gráfico 33
Razões de insucesso (nº 2) relativas aos alunos

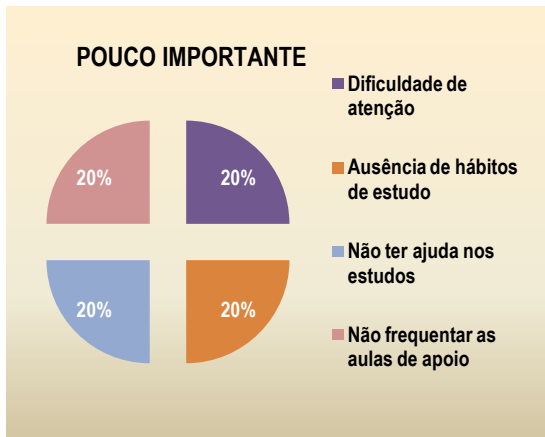


Gráfico 34
Razões de insucesso (nº 1) relativas aos alunos

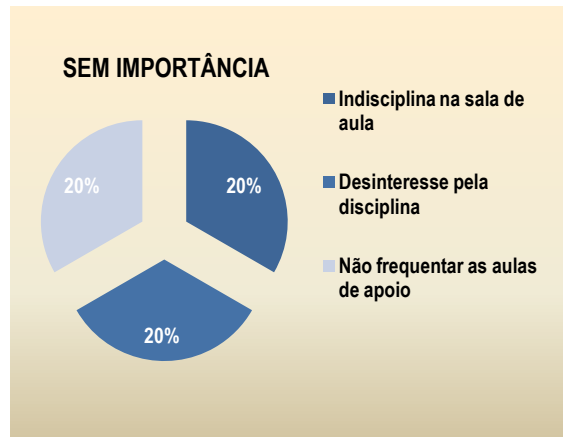


Gráfico 35
Causas relativas ao professor para desempenho insatisfatório

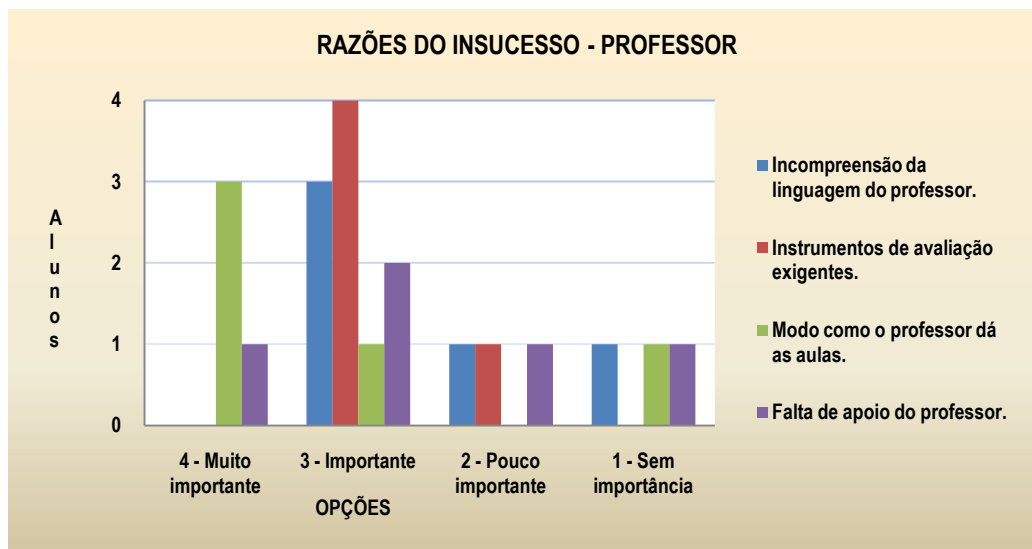


Gráfico 36
Razões de insucesso (nº 4) relativas ao professor

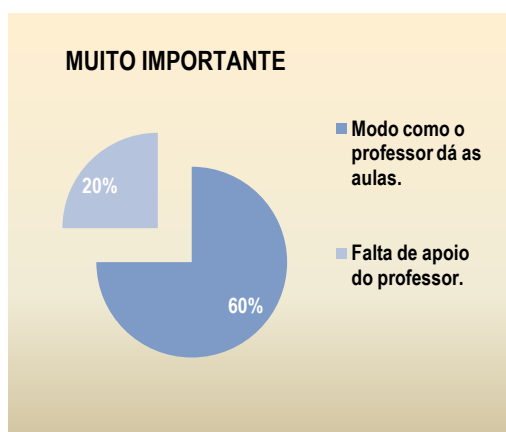


Gráfico 37
Razões de insucesso (nº 3) relativas ao professor

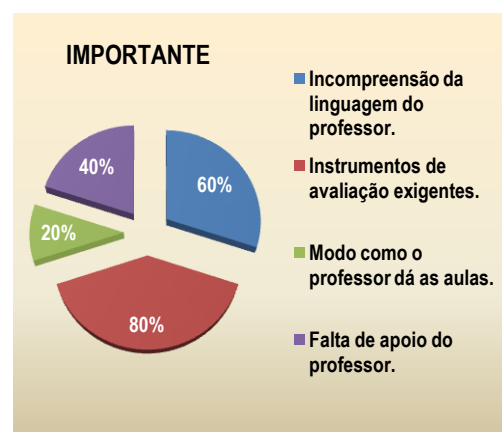


Gráfico 38
Razões de insucesso (nº 2) relativas ao professor

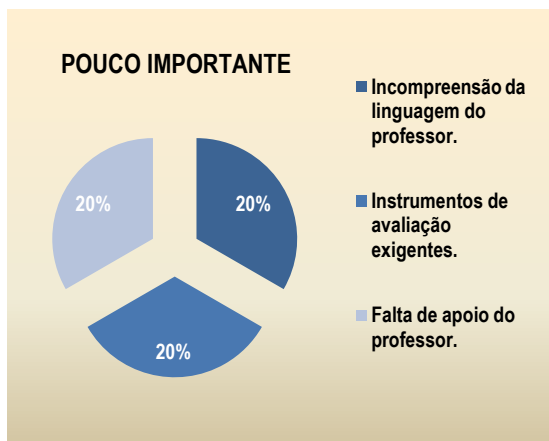


Gráfico 39
Razões de insucesso (nº 1) relativas ao professor

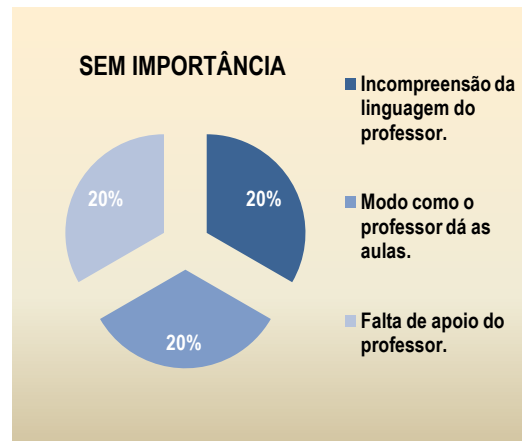


Gráfico 40
Causas de insucesso relativas ao programa da disciplina

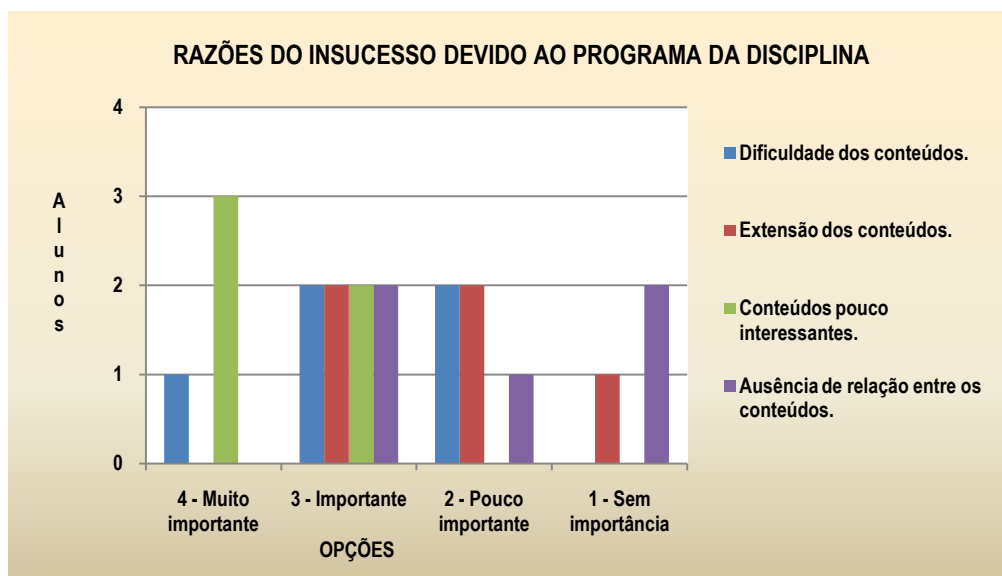


Gráfico 41
Razões de insucesso (nº 4) relativas ao programa da disciplina

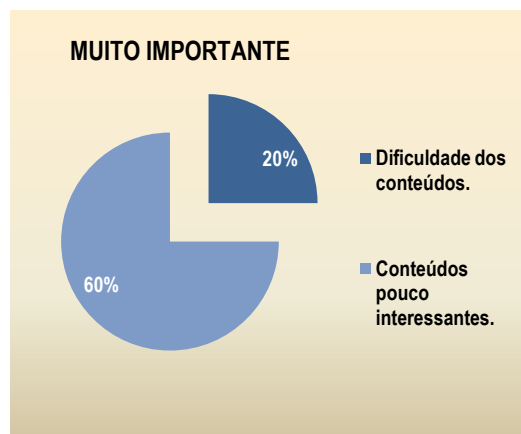


Gráfico 42
Razões de insucesso (nº 3) relativas ao programa da disciplina



Gráfico 43
Razões de insucesso (nº 2) relativas ao programa da disciplina

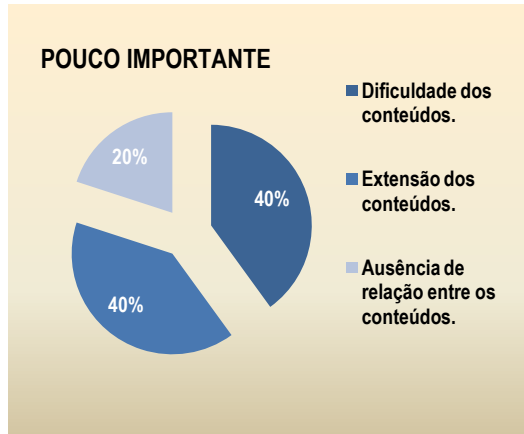
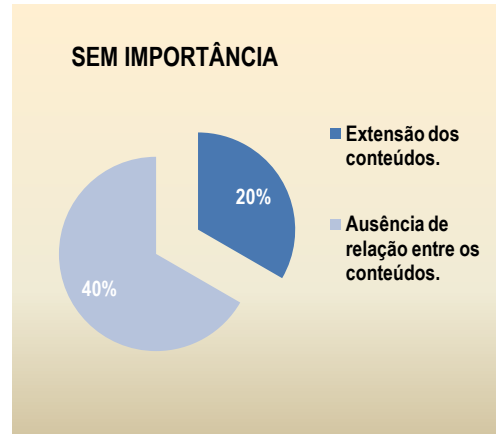


Gráfico 44
Razões de insucesso (nº 1) relativas ao programa da disciplina



QUESTÃO 8

Gráfico 45
Causas do sucesso relativas aos alunos

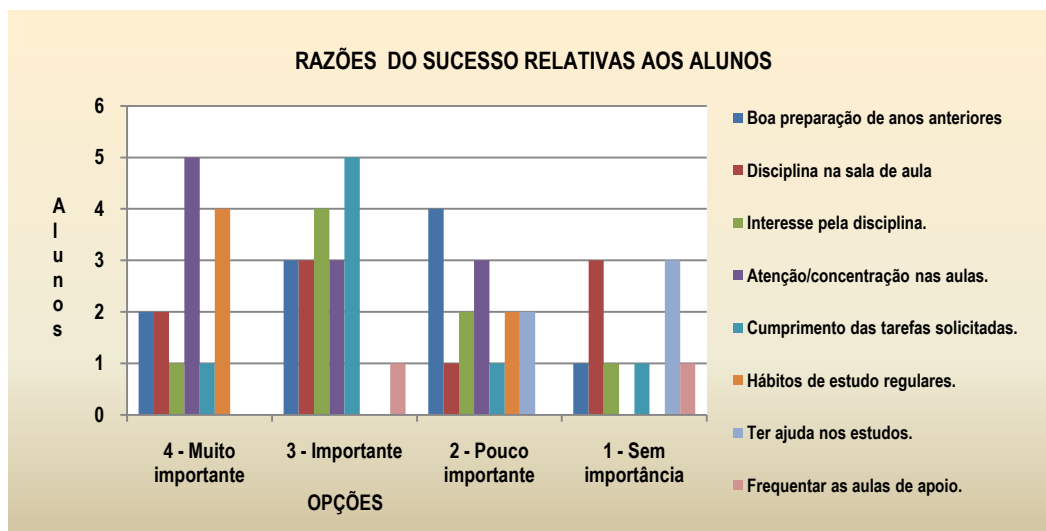


Gráfico 46
Causas do sucesso (nº 4) relativas aos alunos



Gráfico 47
Causas do sucesso (nº 3) relativas aos alunos

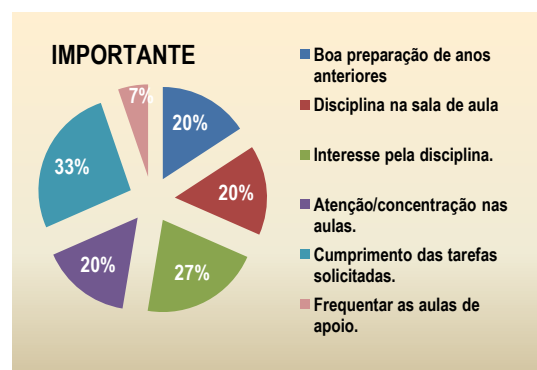


Gráfico 48
Causas do sucesso (nº 2) relativas aos alunos



Gráfico 49
Causas do sucesso (nº 1) relativas aos alunos

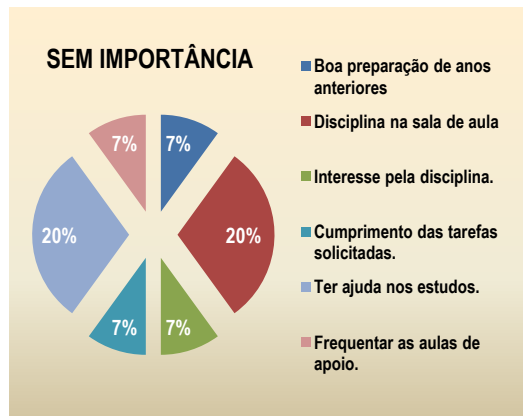


Gráfico 50
Razões do sucesso relativas ao professor

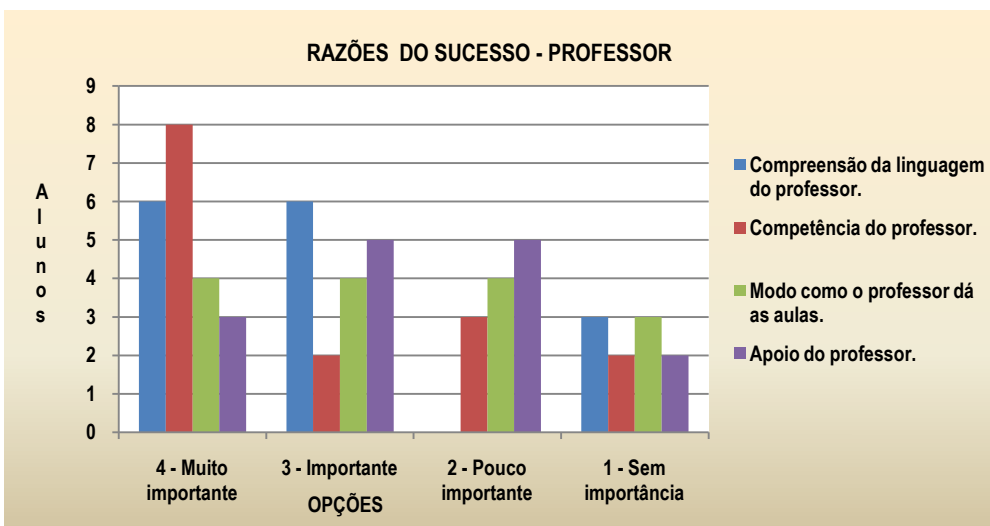


Gráfico 51
Causas do sucesso (nº 4) relativas ao professor

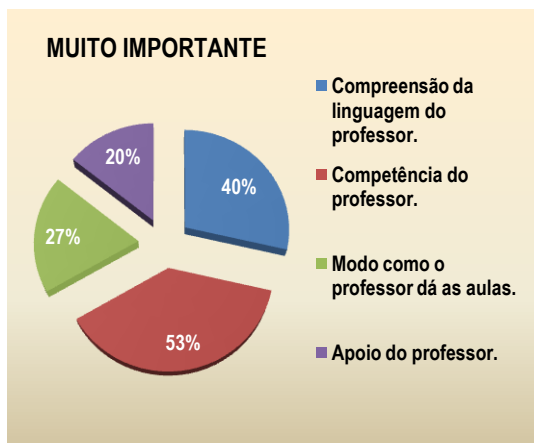


Gráfico 52
Causas do sucesso (nº 3) relativas ao professor



Gráfico 53
Causas do sucesso (nº 2) relativas ao professor



Gráfico 54
Causas do sucesso (nº 1) relativas ao professor

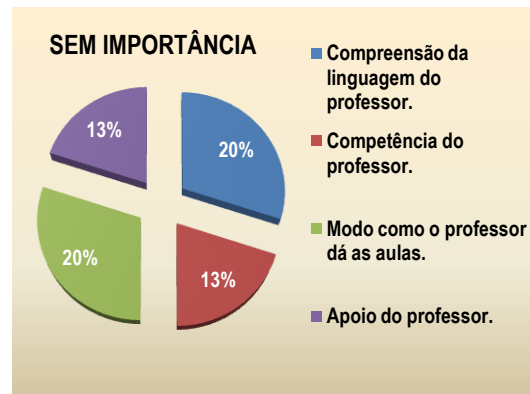


Gráfico 55
Razões do sucesso relativas ao programa da disciplina

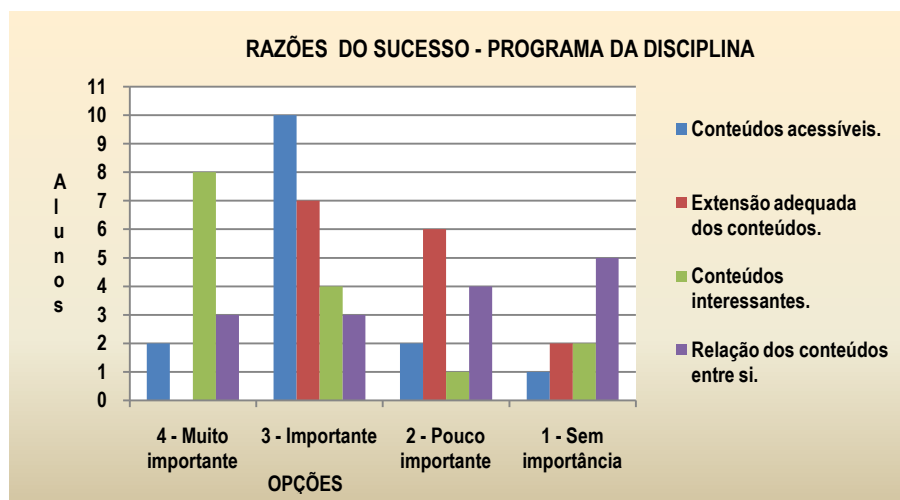


Gráfico 56
Causas do sucesso (nº 4) relativas ao programa da disciplina

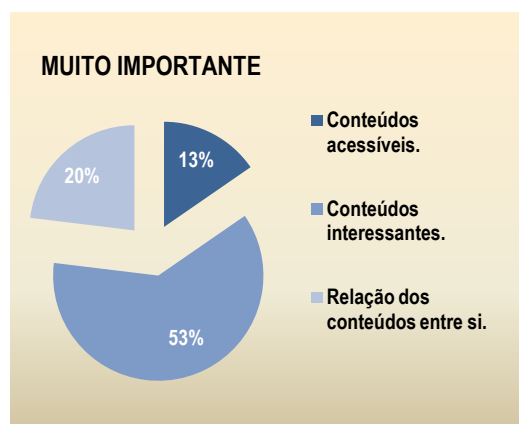


Gráfico 57
Causas do sucesso (nº 3) relativas ao programa da disciplina



Gráfico 58

Causas do sucesso (nº 2) relativas ao programa da disciplina

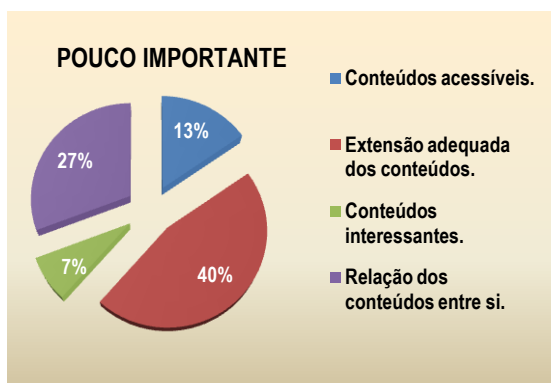
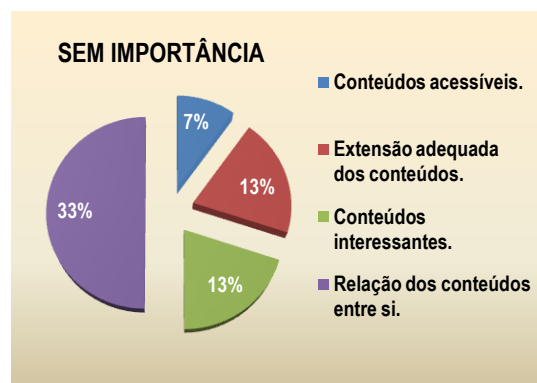


Gráfico 59

Causas do sucesso (nº 1) relativas ao programa da disciplina



QUESTÃO 10

Gráfico 62

Formas (nº 1) de superar as dificuldades na disciplina de Português

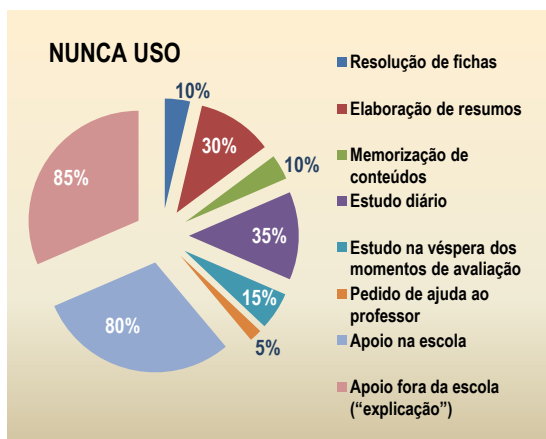


Gráfico 63

Formas (nº 2) de superar as dificuldades na disciplina de Português

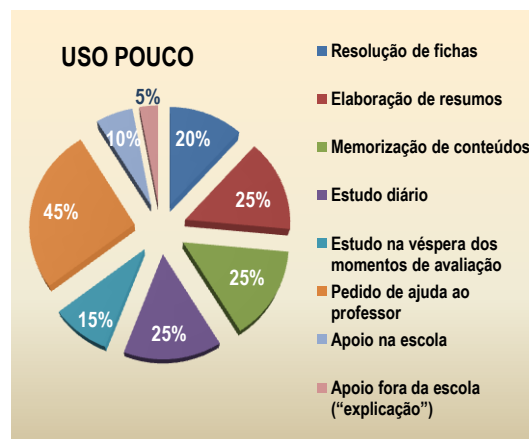


Gráfico 64

Formas (nº 3) de superar as dificuldades na disciplina de Português

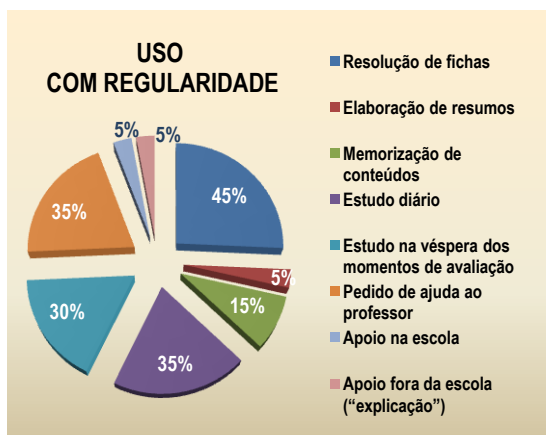


Gráfico 65

Formas (nº 4) de superar as dificuldades na disciplina de Português

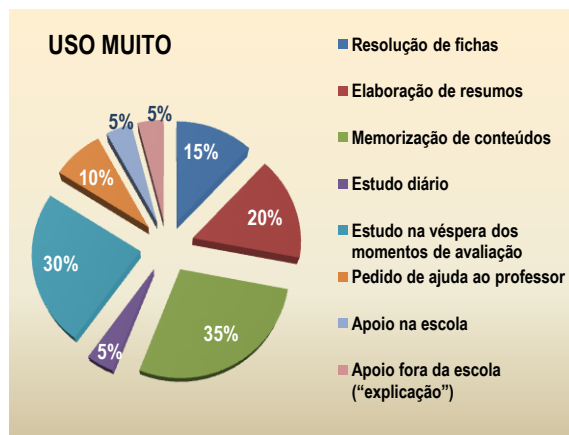
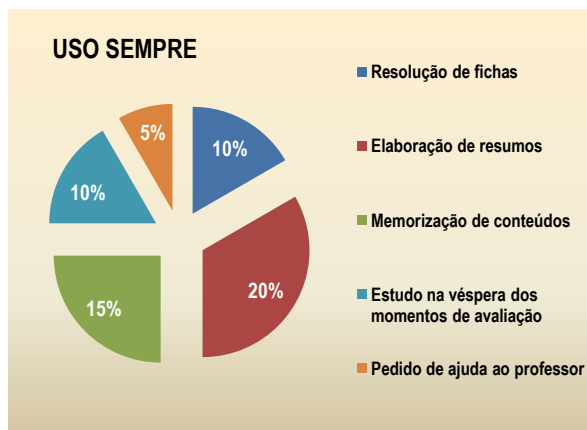


Gráfico 66
Formas (nº 5) de superar as dificuldades na disciplina de Português



ANEXO XLV

RESULTADOS DO TESTE DIAGNÓSTICO DA TURMA ALVO

Figura 25
Grelha de registo das classificações do teste diagnóstico da turma experimental

Disciplina		Português - TESTE DIAGNÓSTICO																					
Ano/Turma		10º D										Data		01-05-2012							N.º Registos/N.º Alunos		20
Média (valores)																					7,7		
Desvio padrão																					3,3		
N.º Aluno	1.1	1.2	1.3	2	3.1	3.2	4	1	2	3	4										TOTAL DO TESTE		
	15	15	14	9	15	15	20	22	24	26	25										200		
A	15	15	7	9	9	0	8	18	15	0	13										108		
B	15	6	0	9	0	0	0	0	0	1	20										51		
C	15	15	0	9	0	3	10	13	21	2	20										108		
D	15	0	0	9	5	0	4	22	24	0	13										91		
E	15	15	0	9	15	0	6	0	0	7	20										87		
F	0	15	4	9	9	0	10	22	19	8	23										118		
G	15	15	0	9	3	0	12	22	24	4	15										119		
H	12	6	0	9	6	0	6	0	0	0	18										57		
I	15	3	0	9	9	0	10	22	21	3	18										110		
J	12	0	0	6	0	0	0	0	0	0	18										36		
K	0	0	0	9	3	0	0	0	0	0	13										25		
L	15	15	0	9	9	0	12	22	23	6	20										131		
m	12	6	0	9	6	0	4	0	0	2	23										62		
N	15	6	0	9	3	0	6	0	0	1	13										53		
O	9	6	0	9	3	0	4	15	12	0	20										78		
P	15	15	3	9	9	3	6	15	12	12	20										119		
Q	0	0	0	9	9	0	2	14	0	0	13										47		
R	0	0	0	6	6	0	3	0	15	0	15										45		
S	0	0	0	9	3	0	4	14	0	0	18										48		
T	15	9	0	6	6	0	0	0	3	0	13										52		

ANEXO XLVI

RESULTADOS DO TESTE FORMATIVO A SUBUNIDADE 1 TURMA ALVO

Figura 27
Grelha de registo das classificações do teste formativo A subunidade 1 da turma experimental

Disciplina		Português TESTE FORMATIVO A - UNIDADE 1																		
Ano/Turma		10º D		Data		16-05 2012		N.º Registos/N.º Alunos										17		
Média (valores)		16,9																		
Desvio padrão		2,1																		
N.º Aluno	1.1	1.2	2	3	3.1	3.2	3.3	4	5	6										TOTAL DO TESTE
	15	25	15	15	25	25	25	15	25	15										200
A	12	15	12	15	20	10	5	15	25	15										144
B	9	15	15	15	25	25	25	12	25	15										181
C	15	25	15	15	25	25	20	15	25	15										195
D	12	20	15	15	25	25	25	15	25	15										192
E	12	20	15	15	20	20	10	15	20	15										162
F	6	10	15	15	25	25	25	15	25	15										176
G	9	20	12	15	25	25	20	12	25	15										178
H	12	20	15	15	25	5	25	9	25	15										166
I	15	25	15	15	25	25	25	15	25	15										200
J	15	20	6	15	20	5	20	9	10	15										135
L	9	0	12	15	20	10	10	15	25	15										131
M	12	20	9	15	20	20	15	9	25	15										160
N	15	25	9	0	25	25	5	9	20	12										145
O	9	15	15	15	15	15	15	15	25	15										154
P	15	25	15	15	25	10	25	9	25	15										179
Q	15	25	12	15	25	25	25	6	25	15										188
R	12	20	15	15	25	25	15	15	25	15										182

ANEXO XLVIII

RESULTADOS DO TESTE FORMATIVO A SUBUNIDADE 2 TURMA ALVO

Figura 31
Grelha de registo das classificações do teste formativo A subunidade 2 da turma experimental

Disciplina		Português - TESTE FORMATIVO A - SUBUNIDADE 2																		
Ano/Turma		10º D				Data		30-05-2012				N.º Registos/N.º Alunos				16				
Média (valores)																				16,9
Desvio padrão																				2,7
N.º Aluno	1.1	1.2	2	3	3.1	3.2	3.3	4	5	6										TOTAL DO TESTE
	15	25	15	15	25	25	25	15	25	15										200
A	9	15	9	15	25	25	10	15	15	15										153
B	12	15	9	15	20	15	10	15	10	15										136
C	9	15	9	14	25	25	10	12	20	15										154
D	12	10	15	15	25	25	25	15	25	15										182
E	12	20	15	15	25	25	25	15	23	15										190
F	12	20	15	15	20	20	25	15	25	15										182
G	12	20	15	15	25	25	25	15	25	15										192
H	12	10	9	15	25	25	20	15	25	15										171
I	12	20	15	15	25	25	25	15	23	15										190
J	6	5	15	15	10	0	5	15	20	12										103
L	15	25	15	15	25	25	25	15	25	15										200
M	15	20	15	15	25	15	25	15	25	15										185
N	12	20	12	15	25	25	23	15	25	15										187
O	15	25	15	15	25	25	25	15	23	15										198
P	11	20	9	14	20	15	0	15	20	15										138
Q	15	25	15	15	20	5	10	6	20	15										146

ANEXO XLIX

RESULTADOS DO TESTE FORMATIVO B SUBUNIDADE 2 TURMA ALVO

Figura 33
Grelha de registo das classificações do teste formativo B subunidade 2 da turma experimental

Disciplina		Português - TESTE FORMATIVO B - UNIDADE 2																				
Ano/Turma		10º D					Data		06-06-2012					N.º Registos/N.º Alunos		6						
Média (valores)																					16,1	
Desvio padrão																					1,9	
N.º Aluno	1.1	1.2	2	3	3.1	3.2	3.3	4	5	6											TOTAL DO TESTE	
	15	25	15	15	25	25	25	15	25	15												200
A	9	15	15	15	25	20	25	15	15	12												176
B	12	10	6	12	25	25	15	15	15	15												150
C	12	15	20	15	20	20	13	15	25	15												170
D	9	10	15	15	20	5	5	15	15	15												124
E	15	25	15	15	25	18	20	15	20	15												183
F	15	15	15	15	15	20	20	15	20	12												162

Figura 34
Tabela das percentagens de cotações dos itens do teste formativo B subunidade 2 da turma experimental

	1.1	1.2	2	3	3.1	3.2	3.3	4	5	6												
	15	25	15	15	25	25	25	15	25	15												
% Resp. cotação máxima	33,3	16,7	66,7	83,3	50,0	16,7	16,7	100,0	33,3	66,7	666,7	666,7	666,7	666,7	666,7	666,7	666,7	666,7	666,7	666,7	666,7	#####
% Resp. cotação nula	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
% Cotação média/cotação total	80,0	60,0	95,6	96,7	86,7	71,7	65,0	100,0	80,0	93,3	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####
Média (valores)	16,1																					
Desvio padrão	1,9																					
Coefficiente de Variação (%)	12,1																					

ANEXO L

RESULTADOS TESTE FINAL SUBUNIDADE 3 TURMA ALVO

Figura 35
Grelha de registo das classificações do teste sumativo final subunidade 3 da turma experimental

Disciplina		Português - TESTE FINAL - UNIDADE 3																				
Ano/Turma		10º D			Data		13-06-2012													N.º Registos/N.º Alunos		16
Média (valores)																					17,1	
Desvio padrão																					2,0	
N.º Aluno	1.1	1.2	2	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5								TOTAL DO TESTE	
	15	25	15	15	25	30	20	30	5	5	5	5	5								200	
A	15	20	15	12	10	28	18	22	0	5	5	5	5								160	
B	15	15	9	8	15	21	20	23	0	0	5	5	3								139	
C	9	15	15	15	20	28	20	29	5	5	5	5	5								176	
D	15	15	15	15	23	30	20	25	3	5	5	5	5								181	
E	15	20	15	15	20	24	14	17	3	5	5	5	3								161	
F	12	20	15	15	19	30	18	27	5	5	5	5	5								181	
G	15	12	15	15	25	30	18	26	5	5	5	5	5								181	
H	15	15	15	15	23	30	20	25	3	5	5	5	5								181	
I	15	25	15	15	25	30	20	30	5	5	5	4	3								197	
J	15	20	9	9	15	24	14	0	0	0	5	3	5								119	
L	15	25	15	15	25	30	20	28	5	5	5	5	5								198	
M	15	25	15	15	20	30	18	0	5	5	5	5	3								161	
N	15	15	15	15	20	28	18	25	0	5	5	5	5								171	
O	15	20	15	15	25	30	20	30	5	5	5	5	5								195	
P	15	25	15	15	20	26	20	17	0	5	5	5	5								173	
Q	15	20	15	15	20	29	16	17	0	5	0	4	4								160	

ANEXO LI

AValiação dos Alunos sobre a Experiência de Aprendizagem com o Mastery Learning

Figura 37
Opinião do aluno 1

Durante este período estive sempre com notas positivas, na maioria das vezes consegui sempre a nota mas mesmo assim queria atingir uma nota superior aos 16 porque sabia que conseguia, acho que esta situação é muito boa porque não está simplesmente a tentar ter positiva, tentei sempre chegar ao 20! Em comparação com o teste diagnóstico, os últimos que fiz foram muito melhores.

Figura 38
Opinião do aluno 2

Desde o teste (~~diagnóstico~~) diagnóstico (10,8), já consegui saber muitos valores (com de 7). Isto deve-se a treino muito este tipo de exercícios e a perceber o sentido das conjunções. Acho que este ~~metodo~~ ~~programa~~ ^{metodo} que está a ser aplicado dá muito resultado.

Figura 39
Opinião do aluno 3

Eu no teste diagnóstico tive 5,3 valores, e tinha grandes dificuldades nesta matéria nos anos anteriores. Mas com a estratégia que a professora aplicou eu fiz coisas que não tinha de decorar as coisas, tinha de percebê-las. Nos testes até agora não tive ~~o~~ menos de 7 valores, ~~exceto~~ neste último, ~~sempre~~ ^{sempre} por distração. Acho que melhorei muito e também acho que os professores deviam dar mais assistência em vez de desapegar a matéria.

Figura 40
Opinião do aluno 4

Este ano letivo a disciplina de português foi muito boa para a nossa aprendizagem, primeiro ~~pelos~~ pelos trabalhos ~~desenvolvidos~~ ~~(e)~~ ao longo do ano, cada vez mais completos ~~(e)~~ ~~(e)~~ e depois por ~~ter~~ a turma ter tido "uma aprendizagem diferente" no modelo Mastery Learning. Fui que este ano consegui cumprir com algumas das exigências da disciplina e por isso acho que mereço um 15. (consegui levantar a nota nos testes neste último período o que foi bom. (Está muito deste ano e espero para o ano continuar a ter a melhor de nós com a nossa professora).

Figura 41
Opinião do aluno 5

No teste diagnóstico apenas tinha algumas ideias (algo vagas) sobre a coesão intertextual, mas neste momento acho que a domina plenamente, algo que se observa pelas minhas classificações dos testes.

Figura 42
Opinião do aluno 6

fui um mau aluno a português desde o 7º ano e nunca tive positiva desde então. Mas consigo eu tenho a possibilidade de ter positiva.

Figura 43
Opinião do aluno 7

A minha opinião em relação ao projecto é bastante positiva.
Tive 11,9 no teste diagnóstico e agora no teste final 19,5. Houve uma melhoria fantástica e muito significativa.
Considero que este tipo de ensino é fundamental para que se obtenha um enorme sucesso e aprendizagem dos conteúdos.
Devia ser aplicada em todas as disciplinas.
Portugal iria ter uma grande taxa de sucesso.

Deu os meus sinceros parabéns à professora pela coragem ao arriscar neste projecto.
Para o País e o mundo evoluírem precisamos de mais professoras e pessoas como a senhora.
Foi um enorme prazer e vou ter muitas saudades!
Um beijinho grande, desta oluna que nunca a vai esquecer.

Figura 44
Opinião do aluno 8

Desde o início desta experiência até agora sinto que sofri uma evolução tremenda, de um mere 6 passei a 17's e 18's o que é fantástico e apenas para que este método funcione mesmo.
Adorei esta experiência!

ANEXO LII

RESULTADOS TESTE DIAGNÓSTICO TURMA DE CONTROLO

Figura 45
Grelha de registo das classificações do teste diagnóstico da turma de controlo

Disciplina		Português - TESTE DIAGNÓSTICO																					
Ano/Turma		10º B										Data		5 de maio de 2012							N.º Registos/N.º Alunos		21
Média (valores)																					8,5		
Desvio padrão																					3,0		
N.º Aluno	1.1	1.2	1.3	2	3.1	3.2	4	1	2	3	4											TOTAL DO TESTE	
	15	15	14	9	15	15	20	22	24	26	25											200	
A	15	15	0	9	9	0	8	18	15	0	13											101	
B	15	15	0	9	9	0	8	0	15	1	20											92	
C	0	0	0	9	3	0	0	0	0	0	13											25	
D	9	6	0	9	3	0	4	0	12	0	13											56	
E	15	15	0	9	15	0	6	0	15	7	20											102	
F	0	15	4	9	9	0	10	22	19	8	23											118	
G	12	0	0	6	0	0	0	0	0	0	18											36	
H	12	6	3	9	6	0	8	18	15	0	15											92	
I	15	15	3	9	9	0	0	15	0	0	20											86	
J	15	15	0	9	3	0	12	22	24	4	15											119	
L	9	6	0	9	3	0	0	15	12	0	13											67	
M	15	15	0	9	9	0	8	18	15	6	13											108	
N	12	6	4	9	6	0	4	0	0	4	13											58	
O	15	15	0	9	9	0	12	22	23	6	23											134	
P	15	6	0	9	0	0	0	0	0	1	20											51	
Q	15	0	4	9	9	3	6	15	12	12	15											100	
R	15	0	0	9	3	0	0	0	15	0	13											55	
S	15	15	0	9	9	0	8	18	15	0	13											101	
T	15	15	0	9	9	0	6	0	15	7	13											89	
U	15	15	0	9	9	0	12	22	23	6	20											131	
V	9	6	0	9	0	0	0	15	12	0	13											64	

ANEXO LIII

RESULTADOS TESTE SUMATIVO FINAL TURMA DE CONTROLO

Figura 47
Grelha de registo das classificações do teste sumativo final da turma de controlo

Disciplina		Português - TESTE SUMATIVO																			
Ano/Turma		10º B		Data		1 de junho 2012		N.º Registos/N.º Alunos		20											
Média (valores)																10,3					
Desvio padrão																2,7					
N.º Aluno	1.1	1.2	2	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5								TOTAL DO TESTE
	15	25	15	15	25	30	20	30	5	5	5	5	5								200
A	3	5	15	0	5	12	6	12	0	5	5	5	5								78
B	9	10	9	3	5	6	6	12	0	0	0	0	0								60
C	12	20	15	15	10	12	20	12	5	5	5	0	0								131
D	12	25	15	15	15	18	20	18	5	5	5	5	5								163
E	9	15	15	15	10	30	16	18	5	5	0	5	0								143
F	12	15	15	15	10	0	20	6	0	5	5	5	5								113
G	6	0	6	0	10	12	0	6	0	5	5	0	0								50
H	6	10	15	0	15	0	12	0	0	0	0	5	5								68
I	6	15	15	12	10	0	0	30	5	5	5	0	5								108
J	6	0	15	15	5	0	12	6	5	5	5	5	5								84
L	6	0	15	15	15	24	20	0	5	5	5	5	5								120
M	12	15	15	15	15	0	20	6	5	0	5	0	0								108
N	0	0	15	15	10	0	20	18	5	5	5	5	5								103
O	6	0	15	15	5	6	20	18	5	5	5	0	0								100
P	12	10	12	15	15	0	20	6	0	5	5	0	5								105
Q	6	10	12	15	5	6	0	6	0	0	0	5	5								70
R	9	15	12	15	5	0	20	24	5	5	5	0	5								120
S	12	0	9	15	0	18	20	24	5	5	5	5	5								123
T	9	0	9	15	5	0	20	18	5	5	5	5	5								101
U	9	0	9	15	5	3	20	18	5	5	5	5	5								104

ANEXO LIV

ESBOÇO DA PROPOSTA DE AÇÃO DE FORMAÇÃO A APRESENTAR AO CONSELHO CIENTÍFICO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO
NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJECTO, OFICINA DE FORMAÇÃO
E CÍRCULO DE ESTUDOS

Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC2

An₂-B

N.º

1. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO NA MODALIDADE DE OFICINA

O *Mastery Learning* na promoção do sucesso dos alunos na disciplina de Português: novos tempos e novos contextos.

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO: PROBLEMA/NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADO

Os resultados escolares dos alunos sempre preocuparam políticos e governantes, no entanto, nestas primeiras décadas do século XXI, a questão tem estado particularmente na agenda das políticas educativas dos governos. As atenções mantêm-se concentradas na Escola e, nesta, na qualidade da aprendizagem dos alunos, comumente traduzida pelos resultados das avaliações interna e externa.

Por conseguinte, cada vez mais é solicitado aos professores (e, sobretudo, aos de Português), enquanto responsáveis pelo processo de instrução dos alunos, que respondam com eficácia aos desafios existentes no novo contexto entretanto criado, o que passa, inevitavelmente, pela implementação de intervenções pedagógicas pautadas pela diferença, de modo a promover uma efetiva e melhor aprendizagem dos alunos, visível nas suas classificações.

Neste sentido, uma das estratégias de ensino cuja revalorização foi efetuada a partir do início deste novo século foi o modelo Aprendizagem de Mestria ou *Mastery Learning (ML)*, originariamente criado e desenvolvido por Benjamin Bloom, no fim da década de 60 do século XX, mas cujos postulados e sintaxe se revestem, sem dúvida, de atualidade, pois surge como uma estratégia eficaz, não só para promover o sucesso dos alunos, mas também para diminuir as discrepâncias entre os seus resultados, fornecendo um contributo válido para a equidade em Educação: todos os alunos têm possibilidade de ter sucesso, e com qualidade, desde que sejam criadas as condições adequadas para o efeito.

Assim, tendo em conta o anteriormente exposto e o facto de o desempenho de um número considerável de alunos na disciplina de Português não ser o esperado, revelador da existência de fragilidades nas competências nucleares da disciplina e problemas na motivação para aprender, a presente Oficina de Formação pretende, então, demonstrar a pertinência do *ML* como estratégia eficaz para fazer emergir a aprendizagem (com qualidade) nos alunos, motivando-os para aprender, e contribuir, ao mesmo tempo, para uma mudança efetiva das práticas de ensino dos professores.

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

Destinatários da modalidade: (caso de Estágio ou Oficina de Formação)
Professores do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

4. EFEITOS A PRODUZIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁTICOS

Os objectivos a atingir centrar-se-ão ao nível da atualização de conhecimentos, mudança de práticas, procedimentos e materiais operacionalizadores na disciplina de Português, do seguinte modo:

- Conhecer o modelo Aprendizagem de Mestria: história, filosofia e sintaxe;
- Reflectir sobre a sua pertinência no atual contexto de aprendizagem;
- Aprofundar conhecimentos relativos a metodologias e estratégias de ensino;
- Promover o sucesso e a igualdade de oportunidades na sala de aula;
- Planificar, aplicar, avaliar e partilhar materiais pedagógicos;
- Explorar as TIC como pertinentes ferramentas auxiliares da eficácia do modelo *Mastery Learning*;
- Potenciar a troca de experiências/colaboração entre professores;
- Potenciar a mudança nas práticas diárias dos professores.

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO

(Práticas Pedagógicas e Didáticas em exclusivo, quando a ação de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

1. Componente presencial:

1.1 *Abordagem e exploração conceptual*

- a) Os conceitos de:
 - ensinar
 - aprender
 - estratégia
 - avaliar
- b) O modelo Aprendizagem de Mestria:
 - definição
 - história
 - características
 - sintaxe
 - exemplos de aplicação
- c) o (e-)portfolio:
 - definição
 - características/pertinência
 - operacionalização

1.2 *Análise/reflexão sobre os conceitos abordados*

1.3 *Orientação e apresentação do trabalho final*

2. Componente autónoma não presencial:

2.1 Planificação, conceção e aplicação de atividades de aprendizagem segundo o modelo *Mastery Learning*;

2.2 Reflexão crítica sobre as mesmas;

2.3 Elaboração de um e-portfolio com todo o trabalho desenvolvido.

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO

6.1 Passos Metodológicos

A oficina terá a duração de 25 horas presenciais, complementadas por 25 horas de trabalho autónomo, com recurso à plataforma *moodle* do Centro de Formação.

a) *Componente presencial conjunta* (25 horas presenciais): esta componente iniciar-se-á com a apresentação da formação, da formadora e dos formandos, seguindo-se o levantamento de motivações, expectativas e interesses relativamente à formação. Após o preenchimento de eventuais documentos relativos à oficina, dar-se-á início à abordagem dos conteúdos teórico-práticos, em que, além das informações teóricas fornecidas, a formadora promoverá a sua análise e reflexão, a partir de pequenas tarefas a desenvolver nas sessões. Além disso, fornecerá igualmente um conjunto de suportes bibliográficos, de modo a favorecer um trabalho autónomo de pesquisa e reflexão. Haverá espaço, igualmente, para a orientação do trabalho final a desenvolver em dinâmica de pares.

Será feita uma avaliação contínua ao longo das sessões, com particular destaque para a regulação interativa do trabalho final e construção do *e-portfolio*, que será disponibilizado para toda a turma na plataforma *moodle* na véspera da última sessão presencial e apresentado nesta sob a forma de um *Powerpoint* sintético do trabalho desenvolvido. Ainda nesta última sessão será realizado o balanço da formação e a respetiva avaliação por parte da formadora e formandos.

b) *Componente de trabalho autónomo* (25 horas): os formandos desenvolvem o trabalho final iniciado nas sessões presenciais, concebendo, implementando e avaliando atividades de aprendizagem (uma pequena unidade didática) de acordo com a sintaxe do *ML*. Este processo deverá ser realizado com recurso à plataforma *moodle* do Centro de Formação, onde será criada uma disciplina para a oficina de formação, na qual, após inscrição, os formandos realizarão o trabalho de forma cooperativa na modalidade de ensino a distância, em espaços reservados a cada par e com acompanhamento/supervisão da formadora (regulação interativa com *feedback*). Após a aplicação nas aulas dos materiais produzidos, efetuarão a reflexão crítica sobre todo o processo e prepararão o *powerpoint* informativo e sintético a apresentar ao grupo-turma na última sessão presencial da oficina.

TOTAL: 50 horas de formação

6.2 Calendarização

a) Período de realização da ação durante o mesmo ano escolar:

- Entre os meses de janeiro a maio

b) Número de sessões previstas por mês:

- 2 a 4 sessões

c) Número de horas previstas por cada tipo de sessão:

- Sessões presenciais conjuntas: 6 sessões de 3,5 horas e 1 sessão de 4 horas = 25 horas

- Sessões de trabalho autónomo: definidas por cada par = 25 horas

7. APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso da Modalidade do Projecto) (Art. 7º, RJFCP)

Data: ___/___/___

Cargo: _____

Assinatura: _____

8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA (Art.25º-A,2 c) RJFCO)

Nome: _____

(Modalidade de Projecto e Ciclo de Estudos) delegação de competências do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Art. 37º f) RJFCP)

SIM

NÃO

Nº da acreditação do consultor : _____

9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

A avaliação será contínua ao longo das sessões presenciais, com regulação interactiva dos trabalho prático final através da plataforma *e-learning*, onde os formandos apresentarão o seu *e-portfolio* com todos os materiais produzidos, os resultados alcançados com o *ML*, a reflexão/balanço sobre o processo desenvolvido (destacando os resultados da aprendizagem efetuada pelos alunos e o contributo da formação para a mudança das práticas) e o powerpoint final.

Para a avaliação final individual de cada formando será usada a escala quantitativa (de 1 a 10 valores) em vigor pela lei: Excelente - de 9 a 10 valores; Muito Bom - de 8 a 8,9 valores; Bom - de 6,5 a 7,9 valores; Regular – de 5 a 6,4 valores; Insuficiente – de 1 a 4,9 valores.

Do certificado constarão a classificação final e as unidades de crédito para a progressão na carreira docente.

10. FORMA DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO

A avaliação final da ação de formação será efetuada com base em:

- questionário *on-line* do Centro de Formação a preencher pela formadora e pelos formandos;
- relatório final da formadora.

11. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

Bernardes, C. & Miranda, F. (2007). *Portfolio, uma escola de competências*. Porto: Porto Editora

Bloom, B. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment*. 1 (2) 1-12. Recuperado em 20 janeiro, 2013, de <http://programs.honolulu.hawaii.edu/intranet/sites/programs.honolulu.hawaii.edu.intranet/files/upstf-student-success-bloom-1968.pdf>

Bloom, B. (1984). The 2sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 6 (13), 4-16. Recuperado em 10 fevereiro, 2012, de <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0004/TheTwoSigmaProblem.pdf>

Domingos, A. M. et al. (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios*. Lisboa: Texto Editores.

Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Guskey, T. (2005). Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: theory, research, and implications. Recuperado em 06 novembro, 2012, de <http://nycomprehensivecenter.org/2005/08/%E2%80%A2-formative-classroom-assessment-and-benjamin-s-bloom-theory-research-and-implications/>.

Guskey, T. (2009). *Mastery Learning*. Recuperado em 23 março, 2012, de <http://www.education.com/reference/article/mastery-learning/>.

Guskey, T. (2010). Lessons of Mastery Learning. *Educational Leadership*, 2 (68), 52-57. Recuperado em 06 dezembro, 2012, de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct10/vol68/num02/Lessons-of-Mastery-Learning.aspx>

Hirst, P. (1971). O que é Ensinar?. *Journal of Curriculum Studies*, 3, (1), 5-18. Recuperado em 20 outubro, 2012, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/hirst.pdf>

Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

Perrenoud, P. (2003). O ensino não é mais o mesmo!. *Presença Pedagógica*, (50), 31-33. Recuperado em 19 outubro, 2012, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_09.html

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.