

**Errar faz parte de aprender: instrumentos alternativos de
avaliação da aprendizagem na disciplina de Inglês no 2º Ciclo**

Ana Paula da Cruz Murçós

Lisboa, fevereiro de 2015

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Errar faz parte de aprender: instrumentos alternativos de avaliação da aprendizagem na disciplina de Inglês no 2º Ciclo

Ana Paula da Cruz Murçós

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre
em Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Lúcia Amante

Lisboa, fevereiro de 2015

RESUMO

O foco deste estudo centra-se na avaliação formativa, designadamente procurando averiguar o contributo de diferentes instrumentos de avaliação tendo em vista o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Desde 1986, com a Lei de Bases 46/89, que sucessivos Despachos Normativos têm vindo a referenciar a necessidade da aplicação de instrumentos de avaliação exigentes, mas diversificados. Designadamente a utilização de instrumentos de avaliação alternativa como forma de fomentar uma prática pedagógica mais produtiva, centrada na aprendizagem e na sua regulação, com a participação ativa dos alunos. Optámos por utilizar em contexto de sala de aula, instrumentos de avaliação formativa sistemática através da criação de um portefólio, blogue e a aplicação dos testes em duas fases e verificar as suas vantagens e limitações. Elegemos o diário de bordo como o instrumento principal de recolha de dados, assim como o inquérito por questionário e entrevistas num trabalho de natureza qualitativa e que apresenta características de investigação-ação.

Palavras-chave: Avaliação formativa, instrumentos de avaliação alternativa, autoavaliação, aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this study intends to rely on a formative assessment, mainly trying to find out the contribution of alternative demanding assessment instruments bearing in mind the success in the teaching-learning process. Since 1986, with the introduction of the Lei de Bases 46/89 successive Despachos Normativos have been mentioning the need to apply alternative demanding assessment instruments but diversified. Above all the need to apply assessment alternative instruments as a means of reinforcing a more productive pedagogical practice focused on the learning and in the regulation with the active participation of students. We chose to use in the classroom context systematic formative assessment instruments through the creation of a portfolio, blog and the application of the two phases tests and to find out its advantages and disadvantages. We chose the day-book notes as the main instrument of data gathering, as well as the inquiry through a questionnaire and interviews in qualitative work that presents action-research methodology.

Keywords: formative assessment, alternative assessment tools, self-assessment, learning

Agradecimentos

Ao meu Pai que sempre me apoiou e que sei que me continua a encorajar;

À minha mãe e tia Alexandra que acompanharam esta minha jornada;

Ao meu irmão que está sempre no meu pensamento;

À Professora Doutora Lúcia Amante, minha orientadora, pelo apoio, orientação, total disponibilidade, observações e acompanhamento;

Às Professoras Doutoradas Maria Ivone Gaspar e Isolina Oliveira;

Aos restantes professores que nos acompanharam ao longo deste Curso de Supervisão Pedagógica;

À Sr^a D.Liberdade Almeida;

Aos meus estimados colegas, Helena, Ana, Carlos, Miguel e Pedro pelo seu inesquecível apoio;

Aos alunos pelo seu empenho e entusiasmo neste trabalho de investigação.

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	I
ABSTRACT.....	.II
Agradecimentos.....	III
ÍNDICEGERAL.....	IV
Índice de gráficos.....	VII
Índice de quadros.....	VIII
Índice de figuras.....	IX
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I-Enquadramento e Fundamentação Teórica.....	5
1.1.O desenvolvimento do conceito de avaliação e o seu impacto em Portugal.....	7
1.2. Legislação.....	9
1.2.1. Legislação sobre a avaliação em Portugal.....	9
1.2.2. Documentos normativos nos Açores que regulamentam a avaliação.....	12
1.2.3. Documentos internacionais que tiveram impacto na aprendizagem e na avaliação da Língua Estrangeira-Inglês em Portugal.....	15
1.3.Ensinar.Aprender.Avaliar.....	18
1.3.1.Breve caracterização dos pressupostos que sustentam o paradigma interpessoal.....	20
1.4. Avaliação-concepções e práticas.....	24
1.4.1. Razões para a utilização da avaliação formativa.....	28
1.4.2. Insucesso escolar.....	30
1.4.3.Diferenciação pedagógica.....	31
1.4.4. Autoavaliação e heteroavaliação.....	34
1.4.5. Feedback.....	35
1.4.6. Erro.....	36
1.5. Instrumentos de avaliação formativa.....	39
1.5.1. O portefólio.....	39
1.5.2. Blogue.....	41
1.5.3. Teste em duas fases.....	43
Capítulo 2. Metodologia.....	47
2.1. Opções metodológicas.....	49
2.1.1. Objetivos.....	50

2.1.2. Abordagem qualitativa/descritiva.....	50
2.1.3. Design da investigação.....	53
2.1.4. Instrumentos utilizados na recolha de dados.....	54
2.1.5. O inquérito por questionário.....	55
2.1.6. O inquérito por entrevista.....	55
2.1.6.1. A entrevista <i>focusgroup</i>	56
2.1.7. Observação.....	57
2.1.8..O diário de bordo.....	57
2.1.9.Os participantes do estudo.....	58
Capítulo 3- Análise e interpretação dos dados.....	60
3.1. Caraterização do grupo de trabalho.....	61
3.2. O portefólio.....	63
3.2.1. O portefólio-sua concretização.....	63
3.2.2. Visão sobre o portefólio.....	80
3.2.2.1. Avaliação do papel do portefólio na prática pedagógica.....	81
3.3. O blogue.....	83
3.3.1. O blogue-sua concretização.....	83
3.3.2. O blogue-sua avaliação.....	90
3.3.3. Avaliando o papel do blogue na prática pedagógica.....	94
3.4. O teste em duas fases.....	95
3.4.1. O teste em duas fases-sua aplicação.....	95
3.5. Os instrumentos alternativos de avaliação-contributo final.....	112
Conclusões.....	115
Constrangimentos/limitações.....	121
Aspetos inovadores que o estudo deverá transportar.....	122
Referências bibliográficas.....	123
Anexos.....	133
Questionários sobre o portefólio, blogue e teste em duas fases.....	i
Guião de entrevista semiestruturada.....	iv
Guião da entrevista.....	v
Perceção dos alunos sobre a aplicação do portefólio.....	vi
Perceção dos alunos sobre a aplicação do blogue.....	vii
Perceção dos alunos sobre a aplicação do teste em duas fases.....	viii

Guião de entrevista semiestruturada à titular de turma.....	ix
Guião de entrevista semiestruturada ao diretor de turma.....	x
Guião de entrevista semiestruturada ao psicólogo.....	xi
Guião de entrevista semiestruturada aos encarregados de educação.....	xii
Transcrição da entrevista-grupo focus.....	xiii
Transcrição da entrevista-grupo focus.....	xv
Transcrição da entrevista-grupo focus.....	xxi
Transcrição da entrevista-professora titular de turma.....	xxv
Transcrição da entrevista-psicólogo.....	xxxiv
Transcrição da entrevista-diretor de turma.....	xxxvi
Transcrição da entrevista ao encarregado de educação.....	xxxviii
Transcrição da entrevista ao encarregado de educação.....	xxxix

Índice de gráficos

Gráfico 1- Gráfico referente às avaliações do primeiro período.....	99
Gráfico 2- Gráfico referente às avaliações do segundo período.....	103
Gráfico 3- Gráfico referente às avaliações do terceiro período.....	105

Índice de quadros

Quadro 1- Resultados da 1ª fase e 2ª fase do 1º teste do 1º período.....	97
Quadro 2- Resultados da 1ª fase e da 2ª fase do 2º teste do 1º período.....	98
Quadro 3- Resultados da 1ª fase e da 2ª fase do 1º teste do 2º período.....	100
Quadro 4- Resultados da 1ª fase e da 2ª fase do 2º teste do 2º período.....	101
Quadro 5- Resultados da 1ª fase e da 2ª fase do 1º teste do 3º período.....	104

Índice das figuras

Figura 1- Diagrama organizativo de uma etapa do processo de ensino/aprendizagem..	19
Figura 2- Programa de diferenciação curricular.....	32
Figura 3- Grelha de avaliação, ilustrando as adaptações efetuadas.....	114

INTRODUÇÃO

A ação avaliativa transformou-se, ao longo dos anos, devido à massificação da Escola Pública, às transformações sociais, à extensão da escolaridade obrigatória e à articulação entre profissão e diplomas escolares. Ao longo dos anos, desde 1967, houve várias propostas para a aplicação da avaliação formativa, uma avaliação mais interativa, autoregulativa, que desenvolva nos alunos “*a capacidade de aprender a aprender*” (Pinto e Santos,2006) através dos vários feedbacks emitidos pelos professores.

Ao longo dos anos, tem sido veiculada a necessidade do professor recorrer a uma série de instrumentos diversificados de avaliação, de forma a orientar e a melhorar a aprendizagem dos alunos e a auxiliar o docente a ter uma visão holística do aluno. Uma vez que o currículo nacional associa a competência a um saber em uso que se desenvolve em relação com a vivência de experiências de aprendizagem significativas e adequadas e que integra simultaneamente conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, há que repensar e reformular as práticas de avaliação.

Avaliar é, sem dúvida, um processo complexo que não se limita apenas aos diversos saberes e saberes-fazer, mas pressupõe o agir em situação, implica uma mudança nas práticas de ensino-aprendizagem, assim como de avaliação dos alunos. A fim de desenvolver competências nos alunos, o professor terá de criar situações estimulantes e que impliquem a participação e interesse dos mesmos.

Apesar de, ao longo dos tempos, a avaliação sumativa ter sido utilizada como controlo do desempenho escolar dos alunos, no final dos tempos dedicados à aprendizagem, ligada a uma avaliação como medida, tem-se apelado a uma dimensão comunicacional da avaliação, socialmente construída, como refere Weiss (1991), “*uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado*”, uma maior transparência, objetividade, equidade, uma apropriação e negociação de critérios de avaliação. Desde 1986 que a Lei de Bases tem vindo a referenciar a necessidade da aplicação de instrumentos de avaliação exigentes, mas diversificados. De facto, o Despacho Normativo nº 3/2001 recomendava a utilização de modos e instrumentos diversificados que estivessem de acordo com as aprendizagens e contextos desenvolvidos e Paulo Abrantes, Diretor do Departamento da Educação Básica, na altura, reforçou que havia

que repensar práticas pobres de avaliação que não estavam de acordo com a formulação do ensino básico.

O estudo incidiu numa turma do 5º ano, do 2º Ciclo, na disciplina de Inglês, constituída inicialmente por um grupo de 20 alunos, passando a 23, no segundo período, cujas informações recolhidas revelam diferentes ritmos de trabalho. Metade da turma está abrangida por uma pedagogia diferenciada na sala de aula, atendendo à tipologia de dificuldades, segundo o Relatório Técnico-Pedagógico. Além disso, os alunos são referenciados como tendo falta de atenção, persistência, estudo e gosto pela escola. Deste modo, tendo em conta as necessidades específicas desta turma, apoiámo-nos numa avaliação formativa, com o intuito de contribuir para um maior sucesso no processo de ensino-aprendizagem e uma relação pedagógica produtiva.

Esta intervenção concentrou-se na utilização de instrumentos adequados a uma prática de avaliação formativa sistemática e na verificação das suas vantagens e limitações, na turma em que prestamos apoio à professora titular, na disciplina de Inglês. Os alunos elaboraram um portefólio, assim como um blogue e foi aplicado o teste em duas fases. Estes instrumentos de avaliação alternativa tiveram como objetivo um meio de avaliação que contribuísse para levar os alunos a aprender, sem terem receio de errar e, através do feedback da professora, contribuir para a regulação da aprendizagem levando-os a compreender e refletir sobre as dificuldades e, assim, melhorar a sua prestação.

O nosso estudo pretendeu analisar as práticas de ensino aprendizagem, com recurso aos instrumentos referidos, usados no sentido de envolverem ativamente os alunos no trabalho, levando-os a refletir sobre o mesmo, incentivando a autoavaliação e a autorregulação da aprendizagem, para lá da avaliação e feedback do professor.

A fim de enquadrar o nosso trabalho, dividimo-lo em três capítulos e a conclusão. No primeiro capítulo, abordámos a questão da avaliação em Portugal, o desenvolvimento do conceito avaliação e o seu impacto em Portugal sustentado pela abordagem dos principais documentos normativos. Ainda neste capítulo, referimos alguns documentos internacionais pertinentes que tiveram impacto na aprendizagem e na avaliação da língua estrangeira. Referimos a explicação atribuída ao ensinar, aprender e avaliar. Uma vez que os instrumentos alternativos de avaliação utilizados implicavam um trabalho individual e coletivo fizemos uma breve caracterização dos pressupostos que sustentam o paradigma interpessoal. O paradigma interpessoal privilegia o pilar da educação

“*aprender a viver juntos*”, uma relação que implica o convívio, o modo colaborativo e cooperativo. Para compreendermos a avaliação, referimos a avaliação ao longo dos tempos, mencionamos as concepções e práticas. Indicamos quais as razões para a utilização da avaliação formativa, abordamos também insucesso escolar que foi de facto uma das razões que nos motivou para a realização deste trabalho, a utilização de instrumentos alternativos que poderão auxiliar os alunos a evitar este contratempo escolar. Referimos ainda o que se entende por diferenciação escolar. Relacionada com a utilização dos instrumentos de avaliação, promotores de aprendizagem e sucesso escolar, está a relevância para o aluno em compreender que o erro é natural e faz parte da aprendizagem, que pode ser evitado, posteriormente, prestando muita atenção ao *feedback* do professor. Aliada à dinâmica da aprendizagem numa avaliação formadora estão os momentos de auto e heteroavaliação em que o aluno reflete sobre as suas aprendizagens, assim como a dos seus pares. Por fim no capítulo, abordamos uma explicação dos vários instrumentos utilizados e as suas vantagens.

No segundo capítulo, foram indicadas as opções metodológicas que tomámos, começando por fazer uma descrição dos participantes que nele estiveram envolvidos, apontámos os objetivos do nosso trabalho de investigação, referimos e explicámos o motivo para a utilização da abordagem qualitativa, explicando o design da investigação e uma descrição dos instrumentos utilizados na recolha dos dados.

O terceiro capítulo envolve a análise e a interpretação dos dados. Numa primeira abordagem, iniciámos por caracterizar o grupo de trabalho e apresentámos uma explicação sobre a utilização dos três instrumentos, a sua concretização com reflexões dos vários intervenientes e a sua avaliação. De seguida, apresentámos as conclusões, constrangimentos/limitações e referimos os aspetos inovadores que o estudo deverá transportar.

Capítulo 1 – Enquadramento e Fundamentação Teórica

Capítulo 1- Enquadramento e Fundamentação Teórica

“Formative assessment can be a powerful day-to-day tool for teachers and students.”

Heritage (2011)

1.1.O desenvolvimento do conceito de avaliação e o seu impacto em Portugal

O conceito “avaliação” na educação há muito que fazia parte das políticas educativas dos Estados Unidos e Reino Unido mas, como refere Freitas (2001), em Portugal, há 30 anos, o conceito não era paticamente utilizado, aquando da execução das provas escritas pelos alunos. Em 1967 Scriven concebeu uma nova função para a avaliação e criou o conceito de avaliação formativa. (Boavida & Barreira, 1993). Os mesmos autores referem que a partir de 1971, Bloom, Hastings e Madaus sensibilizam os professores para a importância da avaliação com uma função de orientação e regulação a fim de melhorar o ensino aprendizagem e não encarada como um juízo final. De acordo com Depresbiteris (1989) a avaliação deveria proporcionar que o aluno melhorasse o seu desempenho, uma formação integral do aluno, possibilitar a autoavaliação por parte do aluno, utilizar técnicas e instrumentos na base da observação realizada individualmente ou em grupo e não apenas limitados a trabalhos escritos. Procurava-se uma avaliação mais construtiva, abrangente, funcional e rica com uma função pedagógica e educativa. Como refere Freitas (2001), o conceito de avaliação era praticamente desconhecido até aos anos 70, quando ocorreu a integração na UNESCO e a reestruturação do Ministério da Educação Nacional, levada a cabo pelo Ministro Veiga Simão.

De acordo com Afonso (2009) até aos meados de 1986, Portugal encontrava-se em contraciclo comparativamente a outros países e, apenas de 1986 em diante, se colocou a tónica na avaliação formativa. Fernandes (2007:589) expõe que, desde 1982, os normativos legais esclarecem que a avaliação formativa, com as funções de contribuir para melhorar a aprendizagem e o ensino, deve prevalecer nas salas de aula. O mesmo autor explica que a avaliação sumativa tinha como propósito classificar e certificar os alunos, funcionando como um balanço global sobre o que os alunos sabem e conseguem fazer.

A evolução estrutural das últimas décadas, decorrente de vários fatores, entre os quais a globalização, provocou alterações político-económicas que, conseqüentemente,

originaram profundas mudanças na estrutura social e a exigência de uma urgente reconceptualização das políticas educativas. Uma vez que Portugal está inserido na União Europeia e deseja continuar o seu desenvolvimento económico e social, num mundo cada vez mais competitivo e de livre mercado, Portugal tem continuamente executado remodelações no seu sistema educativo para fazer face à competitividade exterior e dar respostas a organizações como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) ou o relatório PISA, que visa avaliar as capacidades dos alunos de 15 anos sobre a aplicação dos conhecimentos em saberem aplicar os conhecimentos aprendidos no seu quotidiano. Desse modo, ditado pela necessidade de mudança, à adaptação aos novos desafios da Educação em Portugal e à constante evolução da sociedade em que a escola está inserida, Portugal tem feito investimentos sem que se tenha verificado na prática notória melhoria dos resultados escolares.

1.2. Legislação

1.2.1. Legislação sobre a avaliação em Portugal.

Tendo em conta a globalização e as exigências de um mundo mais competitivo, emergem vários documentos normativos ao longo dos anos, numa tentativa de acompanhar a evolução e as tendências educativas dos outros países da União Europeia. Podemos-nos questionar até que ponto toda a panóplia de documentos emitidos na teoria teve algum impacto na prática, se foi possível aos docentes acompanharem e aplicarem toda a legislação que foi publicada. Em 1986, o Decreto-lei nº46/86, de 14 de outubro, enuncia no art.7.º, os objetivos do ensino básico que permitirá que todos os alunos recebam uma formação geral, que lhes suscite a descoberta, lhes permita o desenvolvimento, a capacidade de raciocínio, espírito crítico, a criatividade e promova a realização individual. No cap. VII, art. 49, há, pela primeira vez, uma alusão implícita à avaliação formativa: “*o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada.*” O Despacho-Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho de 1992, no Cap.I, ponto 7, refere que o objetivo primordial da “*avaliação dos alunos no ensino básico é um elemento essencial para uma prática educativa integrada, permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno.*” Do ponto 18 ao 24, a avaliação formativa é realçada como “*a principal modalidade de avaliação do ensino básico*”, servindo para informar os vários intervenientes sobre o ato educativo e a aprendizagem. Refere-se a avaliação formativa como sistemática e contínua, devendo aplicar-se novas metodologias para que os registos de avaliação possam ser executados de modo descritivo e qualitativo. Este despacho integra avaliações sumativa, aferida e especializada que, como referem Boavida, J e Barreira, C (1993:99) “*se devem articular de modo a contribuir para o sucesso educativo dos jovens e para a qualidade do sistema.*” Estes autores acrescentam que esta nova avaliação do ensino básico não abarca a avaliação diagnóstica. Segundo os mesmos, a avaliação diagnóstica iria auxiliar o docente a elaborar “*não só medidas de compensação educativa, para alunos com dificuldades específicas, mas também medidas de enriquecimento educativo, para aqueles que já tenham atingido determinados níveis de exigência.*” (p.100). Na mesma ordem de ideias, Vilar (1996) salienta que o docente avalie três dimensões de conteúdos De acordo com o Normativo acima referido, o IEE (1994) reforça que o objetivo principal da avaliação formativa consiste em diagnosticar as dificuldades dos discentes

e, posteriormente, efetuar as devidas correções e alterações no processo ensino/aprendizagem. Na mesma ordem de ideias, Vilar (1996) salienta que o docente avalie três dimensões de conteúdos curriculares que constituem o conjunto de conhecimentos (saber de fatos), procedimentos (saber sobre) e atitudes (saber ser).

Fernandes (2007) constatou que desde 1992 os vários normativos legislativos definiram que a avaliação formativa, com as funções de melhorar a aprendizagem e o ensino num âmbito contínuo e sistemático, devia prevalecer no contexto de sala de aula, assim como o desenvolvimento da autoavaliação e de autoregulação por parte dos alunos. Além disso, realça a necessidade da utilização de estratégias, técnicas e instrumentos diversificados.

Entretanto, surge o Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro e procede-se a uma reorganização do currículo, com o intuito de ver reforçada a articulação entre os três ciclos e conforme refere Ferreira (2007:139) “*surge uma nova conceção de currículo e de competências gerais e específicas a desenvolver nos alunos*”. Estava em foco uma perspectiva cognitivista e construtivista baseada no aprender a aprender e no aprender a pensar, desenvolvendo a capacidade dos sujeitos realizarem aprendizagens significativas por si mesmos e valorizando a autorreflexão e a construção através da interação. Os autores Cruz e Alves (2005) definem a competência como a capacidade de articular e relacionar os vários saberes (o saber-saber, saber-ser e o saber-fazer, os conhecimentos, as atitudes e os valores.) Dias (2010) considera que, em situação de aprendizagem, quando se refere que o discente é competente, quer dizer-se que é capaz de mobilizar os conhecimentos e resolver situações problemáticas. No caderno sobre a “*Reorganização curricular do ensino básico*”, na sua introdução, apela-se à adoção de um conceito mais abrangente da palavra “*competência*”, que incluía “*conhecimentos, capacidades e atitudes*” e seja compreendida “*como um saber em ação*”. Pretende-se promover no aluno um desenvolvimento que incluía os conhecimentos, mas também as atitudes e capacidades, e que possa operacionalizar estes recursos de forma autónoma, em prol da resolução de situações problemáticas, ao longo da vida. No que concerne as Línguas Estrangeiras, ser competente

“*significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos*” e “*ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como refletir sobre o uso e o funcionamento da língua de*

modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem -o saber-fazer”. (p.30)

Este mesmo caderno refere e aconselha utilizar “*modalidades de avaliação reguladoras do ensino e da aprendizagem que se traduzam em instrumentos diversificados de avaliação, adequados à flexibilização e diferenciação que a gestão curricular exige*”.(p.31)

O Despacho Normativo de 30/2001 expõe que não se tencionava uma rutura no domínio da avaliação dos alunos e reforçam-se os princípios expressos no Despacho Normativo 98-A/92, continuando a potencializar o carácter formativo da avaliação. Referencia-se que a avaliação formativa deve contemplar um diagnóstico, tendo em vista a elaboração e a adequação do projeto curricular de turma e, conseqüentemente, as estratégias de diferenciação pedagógica.

O Despacho Normativo 1/2005 retoma e reforça os princípios já expressos no Despacho Normativo no 30/2001, como a ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo.

O Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, ponto 1, menciona os vários tipos de avaliação disponíveis. A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa. É descrita, do ponto 2 a 3, que a avaliação diagnóstica se realiza no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. De seguida, é brevemente resumida a avaliação formativa como uma avaliação que assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

Na seção II, referente ao ensino básico, no artigo 25º, sobre os efeitos da avaliação e mais uma vez do ponto 2 ao 4, as modalidades de avaliação são brevemente referidas. A avaliação diagnóstica é referenciada como aquela que visa facilitar a integração escolar

do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino. A avaliação formativa é descrita como aquela que gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver. Por sua vez, a avaliação sumativa é exposta como a que dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno.

1.2.2.Documentos normativos nos Açores que regulamentam a avaliação

Anualmente, nos Açores, é lançado o REGAPA (Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos) que serve como documento de base para os normativos redigidos trienalmente nas escolas.

A Região Autónoma dos Açores, a nível do 2º Ciclo, rege-se pelos Decretos-Lei nacionais e o mais recente documento, a Portaria nº9/2013 de 11 de fevereiro que refere a avaliação como devendo assumir um carácter essencialmente formativo, regulador e contínuo, destacando-se a avaliação diagnóstica, fulcral na transição entre ciclos. De facto, a atual Portaria refere que pretende continuar a respeitar alguns princípios da anterior, *“nomeadamente a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, a necessidade de utilização de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade de aprendizagens...”* e acrescenta ainda que se pretende a promoção de *“uma cultura de qualidade e rigor, tendo em vista o sucesso escolar de todos os alunos...”*. Os artigos 4º e 8º referem que, no que respeita à avaliação, devem-se utilizar *“técnicas e instrumentos de avaliação diversificados”*, a avaliação formativa deve ser considerada *“a principal modalidade de avaliação do ensino básico”*, assumindo carácter contínuo e sistemático, valorizando os processos de autoavaliação regulada e uma articulação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa. Além destes documentos, o ensino das Línguas estrangeiras nos Açores, rege-se, igualmente, pelos Programas Nacionais em vigor, Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB-CE,2001), Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas de 2001 e as Metas das Aprendizagens. Existe ainda um documento regional, o Creb (Currículo Regional da Educação Básica) que surgiu em 2011, cujas orientações e propostas se baseiam em documentos referenciais europeus (QECRL), nacionais (Programas Nacionais em vigor, o Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais e as Metas) e regionais (REGAPA- Regulamento de Gestão Administrativa e

Pedagógica de Alunos) que sustentam o ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras e funcionam como um *upgrade* do Currículo Nacional do Ensino Básico. Este documento surge com orientações curriculares, tendo em conta a lecionação ao 1º ano do 1º Ciclo e pretende-se, tal como com o Dec-Lei 6/2001, estabelecer uma articulação entre os três ciclos, que esteja assente no desenvolvimento das competências com base no Currículo Nacional, a Açorianidade e o EDS (Educação para o desenvolvimento Sustentável). Na instituição onde desenvolvemos a investigação, no tocante aos critérios de avaliação, apela-se a uma consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências desenvolvidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; a uma utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; à primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de autoavaliação regulada, e da sua articulação com os momentos de avaliação sumativa e à valorização da evolução do aluno. Entre as modalidades de avaliação consideradas, há a referência à avaliação diagnóstica. Porém, a avaliação formativa é referida como a principal modalidade de avaliação que assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. Esta avaliação fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

A nível Nacional e Região Autónoma dos Açores entrou em vigor um outro documento, em 2011, as Metas de Aprendizagens, que foram alteradas pelo Despacho nº 5306/2012 de 18 de abril “*que consigna que o desenvolvimento do ensino será orientado por metas curriculares*”. Neste documento, são apresentados objetivos que “*indicam os conhecimentos e as capacidades que os alunos deverão ter adquirido, em cada domínio, no final de cada ano de escolaridade*” e os descritores enunciados “*definem o que os alunos devem ser capazes de fazer*”. O documento aconselha que tanto os objetivos como os descritores devem ter continuidade nos anos seguintes. Pretende-se, assim, que as Metas Curriculares introduzidas em 2010 sejam “*uma referência fundamental no ensino*”.

Achámos pertinente fazer uma breve alusão aos normativos relevantes desde o Decreto-lei nº46/86, de 14 de outubro nacionais, assim como da Região Autónoma dos Açores, uma vez que este trabalho foi desenvolvido numa das ilhas. Os normativos

nacionais servem de base para os decretos legislativos Regionais, mas “*a definição do currículo nacional*” disponibiliza espaço a nível regional e local para que “*as escolas da Região Autónoma dos Açores introduzam nos seus currículos matérias relevantes para uma melhor conhecimento da realidade açoriana e para o reforço da identidade cultural dos seus alunos*” (Decreto legislativo Regional nº15/2001/A de 4 de agosto). No que concerne a avaliação, não pretenderam a nível regional uma rutura com o que foi estipulado nos normativos nacionais, mas “*manter a essência*”, “*no sentido de reforçar a construção de uma escolaridade básica voltada para o sucesso educativo*” (Portaria nº29/2012) de todos os alunos. A nível regional, assim como a nível nacional, têm privilegiado a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação. De facto, o artigo 9º, da Portaria nº29/2012, veicula que a avaliação formativa seja de “*caráter contínuo e sistemático*” e recorra “*a uma variedade de instrumentos de recolha de informação*”, como sendo a avaliação que “*fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.*” (2012)

1.2.3. Documentos internacionais que tiveram impacto na aprendizagem e na avaliação da Língua Estrangeira-Inglês, em Portugal

Em 1996, no tocante às Ambições Educacionais para o Século XXI, é divulgado o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que considerou quatro pilares como as bases da educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser*. Neste sentido, a formação do aluno, ao longo dos tempos, não é igual a outrora, já não é uma questão de adquirir conhecimento, memorizando, mas há que auxiliar o aluno a aprender a aprender ou seja, é primordial desenvolver no aluno capacidades de formular e resolver problemas.

Portugal tem mandatado os seus normativos, tendo em conta os documentos de referência internacional que vão surgindo. Em 2001, surge o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas. Este documento, no âmbito da aprendizagem das línguas, fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas e linhas de orientação curriculares. Descreve as competências que os aprendentes de uma língua devem adquirir para comunicar e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. No que respeita a avaliação o QECRL refere:

“é um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus pontos fortes e fracos, que deve refletir-se no planeamento das aulas feito pelo professor. Deve também fornecer um feedback aos aprendentes. A avaliação formativa é frequentemente utilizada num sentido lato, de modo a incluir as informações não quantificáveis de questionários e de conversas.” (p. 254-255)

Porém, o QECRL menciona que, continua a prevalecer uma prática avaliativa concentrada nos resultados, apesar dos normativos internacionais orientarem os docentes a aperfeiçoarem as práticas avaliativas e promoverem uma melhoria nas aprendizagens.

“os professores têm tendência a interessar-se principalmente pela avaliação dos resultados, de modo a obterem um feedback para a sua prática de ensino.”
(QECRL :252)

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos devem desenvolver uma competência comunicativa e uma competência de aprendizagem que não pode ser avaliada meramente através da aplicação de testes.

Sendo a educação considerada como um dos pilares essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade, é imprescindível que todos possuam conhecimentos substanciais para se integrarem na sociedade a nível pessoal, cívico e profissional. No Quadro de Referência Europeu sobre as competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, datado de 2007, Ján Figel refere que este documento deverá constituir

“um instrumento útil para decisores políticos, para profissionais da educação e formação e para os aprendentes, a fim de tornar a aprendizagem ao longo da vida uma realidade para todos”(p.1) e “proporcionar aos decisores políticos, aos professores, aos empregadores e aos próprios aprendentes um instrumento de referência a nível europeu destinado a apoiar os esforços realizados a nível nacional e europeu para atingir os objetivos acordados em comum”. (p.3)

O Quadro Europeu Comum de Referência descreve aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A nível do 2º Ciclo, na disciplina de Inglês, entre as quatro *skills*: escutar, ler, falar, surge a compreensão escrita (ler/interpretar), cujos parâmetros preveem que o aluno seja capaz de encontrar e interpretar a informação essencial contida num texto escrito e a expressão escrita, cujos parâmetros ditam que o aluno consiga escrever frases ou textos bem estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse.

Este documento define oito competências essenciais que se podem interligar, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento pessoal, para a cidadania ativa, a inclusão social e uma aprendizagem ao longo da vida e para o emprego.

A quinta competência, *aprender a aprender*, é a “*capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem*” (QECRL, 2001, p.8)

incluindo a gestão eficaz do tempo. Esta competência implica alguma autonomia, autodisciplina, perseverança, uma concentração por longos períodos, individualmente e em grupo, trabalhando em equipa num espírito de colaboração, com o intuito de “*aplicar experiências e aprendizagens anteriores e a curiosidade em procurar*

oportunidades de aprender e aplicar os novos conhecimentos” (QECRL, 2001 p.8) para um enriquecimento e uma aprendizagem ao longo da vida.

As sextas competências sociais e cívicas apelam à participação do indivíduo de forma construtiva “na vida social e laboral” em sociedades cada vez mais heterogéneas, e desenvolver a capacidade de gestão de conflitos, tolerância, compreensão e espírito de colaboração.

Em 2008, numa comunicação do Presidente da União Europeia, Durão Barroso, ao Comité económico e social Europeu ao Comité das regiões intitulado “Melhorar as Competências para o Século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar” reforça a tónica de uma preparação de uma aprendizagem ao longo da vida, que os programas curriculares possam auxiliar os alunos a adquirir os conhecimentos, as competências e as atitudes para que possam aplicar os conhecimentos adquiridos na prática. Acrescenta que, para que, os alunos adquiram as competências de que necessitam para a vida, é necessário que o ensino não seja apenas debitado, mas que o aluno aprenda a refletir sobre o objetivo das suas aprendizagens, que se aplique um reforço das competências “*aprender a aprender*”. Apela aos docentes que utilizem “*novas abordagens didáticas*”. Na sua opinião, devem-se adotar outros métodos pedagógicos com o intuito que o aluno corrija as suas atitudes, possa melhorar a sua aprendizagem e o seu desempenho e, assim, reduzir o abandono escolar. Quanto à avaliação das aprendizagens, dá primazia à utilização da avaliação formativa, a fim de identificar e resolver atempadamente os problemas, fornecer o feedback, “*adaptar o ensino às necessidades dos alunos*” e auxiliar os docentes “*a refletir sobre os progressos alcançados*”, podendo, deste modo, ajustar as suas estratégias.

1.3. Ensinar. Aprender. Avaliar.

De acordo com Rodrigues (2014) a dicotomia aprender e ensinar aponta para duas realidades ligadas, mas que poderão estar distantes. Ainda de acordo com o mesmo autor, a aprendizagem não se resume a decorar e a repetir o que aprendemos. Trata-se, segundo Tavares (1992), de uma aprendizagem como uma construção do conhecimento de um modo ativo e criativo em que o sujeito tem a oportunidade de “ *aprender, aprender a aprender, refletir, pensar, aprender a pensar e a refletir, conhecer e avaliar os processos do próprio pensamento*” (p.147). O mesmo autor, Tavares (1996) sugere que se encare o aluno como um sujeito ativo, possuidor de um “*background/currículo oculto*” e que seja orientado para pesquisar, descobrir, questionar, argumentar, refletir, mobilizando os mecanismos cognitivos e metacognitivos. O docente tem o papel de estimular a curiosidade e não se limitar a transmitir informação. Segundo Rodrigues (2014)

“a aprendizagem é uma transição de paradigmas sobre uma visão e conhecimento da realidade” que nos levará a “olhar para uma realidade de uma forma diferente daquela que olhávamos antes.”(p.27)

Há uma relação entre o que o aluno sabia antes e o que tem de aprender. O docente terá de ter uma noção sobre os conhecimentos do aluno para conseguir prosseguir o trabalho com o aluno. Para Rodrigues (2014), aprender “ *é esta ponte entre o antes e o depois*”(p.27). A aprendizagem não limita o aluno apenas à aquisição de novas ideias, mas como refere Guerra (2000), um assimilar de “*capacidades, competências e procedimentos encaminhados para a compreensão e melhoramento do mundo*”. (p.41) Deste modo, o aluno terá a capacidade de recorrer ao conhecimento que adquiriu, interpretá-lo, analisá-lo e colocá-lo ao serviço da sociedade. É fundamental que a planificação do processo ensino/aprendizagem seja extremamente cuidada, que se reavaliem as competências, se reformulem as metodologias e, perante as dificuldades dos alunos, se adotem novas estratégias e se repensem as metas.

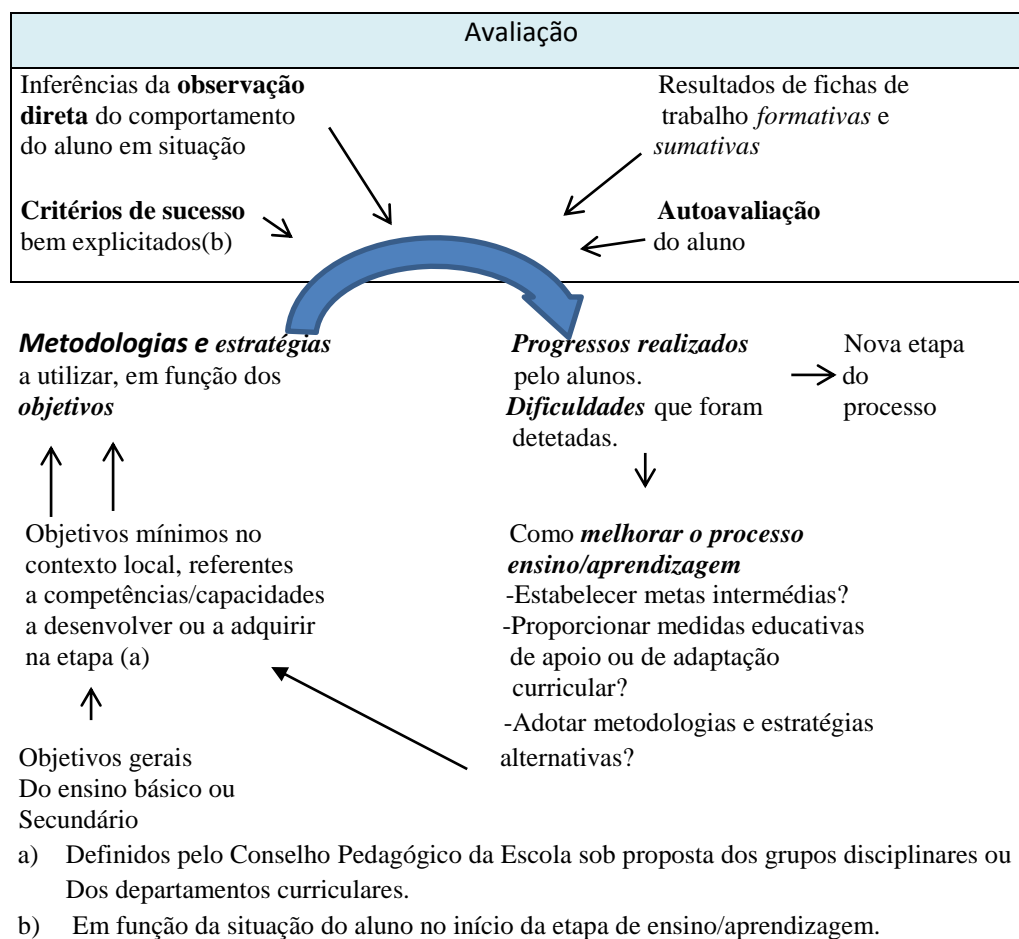


Fig 1. Diagrama organizativo de uma etapa do processo de ensino/aprendizagem

(Nova, 1997)

Nova (1997), como se pode ver no diagrama acima, atribui importância à auto e heteroavaliação, conferindo-lhe um papel regulador, de forma a “*diminuir a subjetividade inerente à prática pedagógica*” e aponta como aperfeiçoamento das técnicas e instrumentos de avaliação a prática contínua e sistemática da avaliação formativa.

1.3.1. Breve caracterização dos pressupostos que sustentam o paradigma interpessoal

De acordo com Gaspar *et al.* (s/d), ensinar não é uma atividade linear, é uma atividade que se move entre pólos e alternativas contraditórias. O conhecimento dos vários pressupostos implícitos nos modelos de ensino-aprendizagem permite compreender quanto é complexa a arte de ensinar. “*Pressupostos*” significam fundamentos teóricos, suportes para se compreender o que acontece no ato de ensino-aprendizagem. Segundo Gaspar *et al.* (s/d.), pressupostos são “*perspetivas fundamentais que permitem a identificação e compreensão das linhas orientadoras que se tornam alicerces dos modelos de ensino-aprendizagem.*” (p.4) Os pressupostos revelam que o processo ensino-aprendizagem é complexo, uma relação dialética, não linear, sem recurso a “*pólos e alternativas contraditórias.*” Verificamos que os diversos pressupostos à luz de uma perspetiva diacrónica e complementar, vão concentrando as reflexões no aluno e na sua aprendizagem.

No que diz respeito ao paradigma interpessoal, há vários pressupostos que sustentam este paradigma. Iniciamos por questionar quais os pressupostos inerentes ao paradigma interpessoal. No paradigma interpessoal confluem contributos teóricos dos campos da sociologia e da psicologia e coloca-se a tónica na socialização pela educação. Embora Bernstein, Dewey, Vygotsky e Durkheim tenham pontos de vista distintos, defendem que a educação abrange uma dimensão pessoal e social. O paradigma interpessoal privilegia o pilar da educação “*aprender a viver juntos*”. A escola tem o propósito de formar os indivíduos inseridos na comunidade, uma aprendizagem de atitudes e comportamentos com vista à inter-relação e interação em sociedade, uma relação em que se valoriza o convívio com os outros de modo colaborativo, cooperativo. Na perspetiva de Dewey, a sala de aula deve ser de laboratório para uma aprendizagem da vida real. Dewey acreditava na organização dos alunos em pequenos grupos de trabalho, tal como Herbert Thelen que “*defendia que a sala de aula deve ser um laboratório ou uma democracia em miniatura, com o objetivo de se fomentar o estudo e a pesquisa de problemas interpessoais e sociais*” e dinâmicas de grupo. Thelen estruturou a pedagogia da investigação em grupo e forneceu a base para a aprendizagem cooperativa ativa, onde se transformam as salas de aula em comunidades de aprendizagem em que se partilha conhecimento, dialoga, organiza tarefas e negocia experiências e ideias.

Segundo Pichon, (1980), a aprendizagem é uma estrutura dinâmica em contínuo movimento, que funciona acionada ou movida por motivações psicológicas.

Delors (1999), cita os quatro pilares essenciais para um novo conceito de educação: *aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser*. Um desses pilares reflete uma postura amadurecida com relação ao aluno:

“...aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. A educação primária pode ser considerada bem sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, tanto na escola como fora dela.”
(p.92-93).

Envolve uma interação na construção e partilha de conhecimentos, experiências, cooperação e colaboração em que são importantes os valores de respeito e tolerância.

A aprendizagem é encarada como uma prática social, de diálogo, de partilha, participação interativa e não é encarada numa perspectiva isolada. Vygotsky defende uma teoria sociointeracionista que se baseia na compreensão que o ser humano se desenvolve em interação com o meio. Para que o processo de desenvolvimento do indivíduo ocorra, são essenciais as interações sociais com indivíduos mais experientes (independentemente da idade), que desempenham o papel de mediadores que orientam o desenvolvimento do pensamento e da ação, proporcionando o confronto entre as concepções iniciais com outras, mais avançadas, que são apresentadas (Pozo, 1996; Fino, 2001). O objetivo subjacente é que o ensino não seja centrado no professor que transmite conteúdos para serem memorizados, mas que o aluno atinja funções psicológicas e que utilize o raciocínio e resolva problemas. (Pozo, 2008). A escola é um microcosmos da sociedade, colocando a tónica no carácter relacional entre os indivíduos e apelando a um ensino cooperativo e colaborativo. O aprender a viver juntos, no sentido da comunicação e da partilha de conhecimento e de capacidades e, mesmo, de inteligência, torna-se no objeto central deste paradigma. Para Durkheim, a educação tem por finalidade integrar o indivíduo na sociedade, Para Dewey, a educação é o verdadeiro caminho da reconstrução social, logo, a experiência é fundamental no processo

educativo e a aprendizagem deverá acontecer num ambiente que reproduza, em miniatura, a sociedade em geral.

No processo ensino-aprendizagem, os paradigmas são fruto de abordagens filosóficas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas que ditam a natureza da orientação, organização e desenvolvimento do ensino e do conseqüente reflexo das suas aprendizagens na sociedade. O paradigma interpessoal sustenta-se essencialmente, nos pressupostos de cariz sociológico que integra o campo da sociologia da educação e da socialização através da educação dos quais ressaltam três objetivos: o sentido da aprendizagem permanente, a criação de um sistema de valores e a dignificação do trabalho (Gaspar *et al.*, 2008). O paradigma interpessoal interessa-se pela natureza social da aprendizagem e as influências do ambiente na construção de uma situação pedagógica, envolvendo uma interação na construção e partilha de conhecimentos, experiências, cooperação e colaboração em que são importantes os valores de respeito e tolerância, o que justifica modos diferentes de realização de aprendizagem.

Teóricos como Durkheim, Marx, Bernstein e Bourdieu (citados por Gaspar *et al.*, 2008), colocaram desde cedo a tónica da dimensão social nas suas análises das relações sistémicas da educação, produção, relação social. A perspetiva da dimensão social da educação é multidisciplinar e as teorias sociológicas, tanto do conflito como do consenso, partem do princípio que o conhecimento é uma construção social resultante do desenvolvimento da inter-relação baseada na comunicação. Este paradigma define como “*objetivos fundamentais: o sentido de autonomia, o sentido de pertença e de partilha, o sentido de construção com o outro, o sentido de comunidade.*” (Gaspar *et al.*, 2008,p.32).

Neste paradigma, assiste-se a uma certa complexidade, pois o modelo de sociedade que configura o ambiente de ensino-aprendizagem surge interligado à importância das relações interpessoais na promoção da aprendizagem.

Perante a globalização, com a educação percetiva como “*formação ao longo da vida*”, o paradigma interpessoal assenta na interação, “*o aprender a viver juntos*” (Delors *et al.*,1996), o partilhar conhecimento, cooperar e colaborar com os outros. Vygotsky afirmou que “*a educação humana é totalmente determinada pelo meio social no qual o ser humano cresce e se desenvolve*”.(Gaspar *et al.*,2008,p.29), enquanto na opinião de Durkheim, a educação tem como finalidade integrar o indivíduo na sociedade (Gaspar *et al.*,2008). De acordo com Dewey, “*a educação é o caminho da*

reconstrução social, logo, a experiência é fundamental no processo educativo e a aprendizagem deverá acontecer num ambiente que reproduza, em miniatura, a sociedade em geral.”(Gaspar et al.,2008,p.31). Ainda na opinião de Bandura, “*a teoria da aprendizagem social modela o indivíduo*”. (Gaspar et al.,2008,p.33). As linhas estruturantes do paradigma interpessoal pressupõem um ensino e aprendizagem de negociação, pluralidade de pensar, capacidades de cooperação e colaboração, partilha, a responsabilidade por si e pelos outros, a reflexão, o questionamento na resolução dos problemas, a participação ativa. De resto, há uma diferença entre cooperação e colaboração. De acordo com Gaspar (2007),

“colaboração fixa-se em processos, enquanto a cooperação visa produtos.” (...)
A “colaboração”, na aprendizagem, parece ser uma forma de intensificar as técnicas que são também utilizadas pela “cooperação”, em modelos de ensino-aprendizagem, tais como o da resolução de problemas ou o da aprendizagem por inquérito”.

O paradigma interpessoal visa uma aprendizagem colaborativa, a interação de um grupo de discentes com o objetivo de partilhar, dialogar e enriquecer os seus conhecimentos.

“A avaliação não deve ser apenas feita sobre os alunos, mas sobretudo para os alunos orientando e melhorando a sua aprendizagem.” (NCTM,2000,p.22),

“o professor pode e deve disponibilizar-se a discutir e apoiar cada aluno, para além do feedback que dá através da escrita avaliativa da primeira fase do teste.” (Pinto e Santos,2006,p.133),

“permite que o aluno volte a refletir sobre algumas das questões colocadas, contribuindo deste modo para que a avaliação seja ela própria um meio de aprendizagem.” (Leal,1992),

“que o aluno volte a repensar sobre algumas das questões colocadas, permitindo-lhe desenvolver novas aprendizagens.” (Martins et al. (2003)),

que os alunos reflitam sobre os seus erros numa perspetiva de efetuarem novas aprendizagens, promova a autoconfiança a motivação e o interesse pela disciplina, como refere Menino (2004), favorece o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão, estimula o empenho e perseverança nas tarefas.

Múltiplas mudanças ocorridas na nossa sociedade implicam repensar os valores, o que teve o seu impacto na profissão docente, ou seja, na conduta ética do professor. A consciência ética pressupõe que nos coloquemos no lugar do outro, num contínuo movimento em direção ao outro. A profissão docente é uma das mais privilegiadas para o exercício da ética, uma vez que as constantes transformações suscitam um repensar de práticas pedagógicas e formação adequadas e direcionadas, como um meio não apenas para transmitir conteúdos, mas com vista a um desenvolvimento integral dos alunos.

1.4. Avaliação-concepções e práticas

O termo avaliação tem vários significados no dicionário, querendo dizer *“determinar a valia ou valor de”, “ apreciar o conhecimento de, reconhecer a força de, estimar, calcular, organizar”*. Não se tem revelado um termo simples, nem tão pouco consensual, mas *“deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e socio-política porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam”* (Pacheco,1996,p.128). A ação avaliativa transformou-se ao longo dos anos devido à massificação da Escola Pública, às transformações sociais, à extensão da escolaridade obrigatória e a articulação entre profissão e diplomas escolares. O ato de avaliar tem-se revelado um processo controverso e difícil, embora seja uma atividade necessária ao ato educativo. Não se pode separar a avaliação do processo educativo; o que se avalia e como se executa o processo de avaliação está ligado ao que se ensina e como se ensina. A avaliação não deveria ter apenas o objetivo de *“atribuir valor”* àquilo que o aluno aprendeu, mas ser também um processo de reflexão sobre o caminho percorrido pelo aluno, os resultados, os sucessos e insucessos do processo de ensinar e aprender.

Ao longo dos tempos, a avaliação tem estado ligada às situações pedagógicas e para cumprir os seus objetivos, como referem Pinto e Santos (2006), tem de ativar os recursos culturais, sociais e políticos. Guba e Lincoln (1989) reconhecem quatro gerações de avaliação nos últimos cem anos.

Num primeiro momento, houve um grande interesse pelos exames, pela avaliação como uma medida, meio de controlo da aprendizagem dos alunos que se acreditava que respondiam às exigências de rigor e objetividade. Ainda segundo Fernandes (2004), a conceção de avaliação e medida como sinónimos prevalece nos dias de hoje, através da avaliação sumativa em que tem em conta os resultados de um ou mais testes. O teste é o instrumento utilizado e a avaliação tem lugar no final do período. Este modelo pedagógico privilegia o *ensinar*, o eixo professor/aluno em que o professor está no centro do processo e o aluno desempenha um papel passivo de aluno recetivo. *Ensinar* significa transmitir o saber e aprender significa reter a informação que foi transmitida pelo professor. Quanto ao erro, Pinto e Santos (2006) referem que é encarado como uma falta, um sinal de ignorância e não auxilia a compreender as dificuldades do aluno. Neste modelo compara-se o desempenho de um aluno com o grupo/turma.

Num segundo momento surge a avaliação como congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos. Guba e Lincoln (1989) referiram-na como a segunda geração da avaliação. Neste caso específico, assiste-se a uma contestação da avaliação por medida, pondo em causa a falta de rigor e a fragilidade. Tyler, nos anos 30 e 40, sugere que o currículo deveria ser organizado por “*objetivos preestabelecidos*” e que houvesse “*um sistema de referência igual para todos os alunos*”. citado por Pinto e Santos (2006:21) Esta geração, de acordo com Fernandes (2004), não se limita a medir, mas pretende descrever se os alunos atingiram os objetivos comportamentais definidos. Segundo Pinto e Santos (2006) trata-se do modelo pedagógico do *formar*. Privilegiava-se o eixo professor/aluno e focava-se em especial ao nível das relações e comunicação entre professor/aluno e preocupava-se em fornecer ao professor um sinal das dificuldades, mais do que “*um meio para as ultrapassar*.” Ainda de acordo com os mesmos autores, “*o ensino é orientado pela taxonomia de Bloom*.” Bloom e os seus colaboradores no seu modelo pedagógico orientado por objetivos dividiam os conteúdos programáticos por “*unidades temáticas de ensino*” (Pinto & Santos, 2006). Este modelo “*necessita de uma avaliação continuada que esteja ao serviço da gestão curricular: a avaliação formativa*” (Pinto & Santos,2006:23). Neste contexto, a avaliação formativa ocorria após um período de ensino/aprendizagem para verificar até que ponto os objetivos foram ou não atingidos e antecedia a avaliação sumativa. Dava-se primazia ao diagnóstico, como meio de sinalizar as dificuldades, seguido de exercícios de

remediação e aprofundamento. Assim, tendo em conta que as dificuldades dos alunos no decorrer do ato ensino/aprendizagem não foram detetadas pelo docente, na fase de remediação regressava-se aos objetivos não atingidos. Esta avaliação redutora apenas identificava o que os alunos ainda não dominavam. Na opinião de Fernandes (2005), tratava-se de uma avaliação de regulação retroativa, uma vez que as dificuldades sentidas pelos alunos eram reconhecidas apenas após um período de ensino e aprendizagem e não se verificava durante o período de ensino aprendizagem. A avaliação formativa enquadrava-se em princípios behavioristas e neo-behavioristas em que a avaliação era um processo de recolha de informação que incidia em produtos de aprendizagem que era possível medir, quantificava as aprendizagens dos alunos. (Fernandes, 2005). O erro era uma sinalização sobre o funcionamento pedagógico. (Pinto & Santos, 2006).

A terceira geração de avaliação é designada por Guba e Lincoln (1989) como “*a geração da formulação de juízos ou julgamentos*”. Sentia-se que as avaliações deveriam permitir “*formular juízos de valor acerca do objeto da avaliação*” e que os avaliadores, embora continuassem “*a desempenhar funções técnicas e descritivas, passariam a desempenhar o papel de juízes*”. (Fernandes, 2004, p.11). Foi neste período que a avaliação alargou os seus horizontes e surgiu com Scriven em 1967, a distinção entre o conceito de avaliação formativa, associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, “*a ir corrigindo e ajustando o ensino e a aprendizagem*” (Fernandes, 2005) e, de acordo com o mesmo autor, o conceito de avaliação sumativa, associada à prestação de contas, ou seja, o professor emitia um comentário sobre o que os alunos sabiam e eram capazes de realizar à certificação e seleção. (Fernandes, 2004).

Esta terceira geração revelou-se mais abrangente e pretendia conceber a avaliação como um processo deliberado e sistemático de recolha de informação em que “*a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação*” (Fernandes, 2004, p.12). Os julgamentos de mérito e do valor foram destacados na avaliação da terceira geração e os professores considerados como os peritos para avaliar. Porém, nesta Idade do Desenvolvimento, pretendia-se que a avaliação fosse um ato social que envolvesse para além dos professores, pais, alunos e outros intervenientes, que se tivesse em conta os contextos de ensino e de aprendizagem, a recolha de informação devia ir para além dos resultados obtidos nos

testes e devia facilitar a tomada de decisões. Reconheceu-se a necessidade de se estabeleceram critérios de avaliação explícitos. Em 2000, Guba e Lincoln identificaram notáveis limitações nas três gerações precedentes, nomeadamente: a tendência para as avaliações refletirem os pontos de vista de quem as financia, embora as responsabilidades pelos falhanços recaiam sobre os professores e alunos e não outros intervenientes; uma excessiva dependência do método científico, numa dependência da conceção de avaliação como medida, um método científico isento de valores e que libertam o avaliador de qualquer responsabilidade. O desempenho do aluno é visto comparativamente ao dos restantes colegas. Guba e Lincoln (1989) propuseram uma alternativa, a quarta geração de avaliação- a avaliação como uma interação social complexa, inscrita numa dinâmica relacional com múltiplos significados- que se caracterizava como *respondente*, uma vez que os parâmetros e enquadramentos são determinados através de um processo negociado e *construtivista*.

Nos anos 90, influenciada pelo “*paradigma construtivista nas ciências sociais e humanas*” (Pinto & Santos, 2006), a avaliação deixou de se orientar por procedimentos normalizados e rígidos e passa a ser encarada como uma avaliação que tem de abarcar uma “*pluralidade de valores e de culturas*” (Fernandes,2004). A avaliação na quarta geração desenvolvida por Guba e Lincoln (1989) representa uma rutura com as anteriores gerações é uma avaliação dirigida para pessoas, cuja preocupação é encontrar respostas a fim de melhorar o desenvolvimento das ações e relações. No contexto de ensino aprendizagem, privilegia-se o *aprender*, o eixo aluno/saber conferindo ao professor um papel passivo. Na opinião de Guba e Lincoln (1989), a avaliação deve estar ao serviço dos intervenientes com a função de “*melhorar, desenvolver, aprender ou motivar*” (Fernandes,2004, p.13) e deve auxiliar as pessoas as desenvolverem as suas aprendizagens. Os professores devem partilhar “*o poder de avaliar com os alunos e utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação*” (Fernandes,2004, p.13). Uma avaliação como um “*instrumento de regulação contínua do processo de ensino-aprendizagem*” do qual se recolhe informação que orientará não apenas professor, mas também o aluno a organizar a sua aprendizagem.

A “*avaliação formativa alternativa*” (Fernandes, 2005) ou “*avaliação formadora*” (Nunziati, 1990) surge como um complemento à avaliação formativa. De acordo com Santos (2008) adotou-se uma perspetiva construtivista da aprendizagem e o aluno desempenhará o papel fulcral. A avaliação formativa passou a ser “*um processo de*

acompanhamento do ensino e aprendizagem” e, interessa sobretudo, compreender o “*funcionamento cognitivo*” do aluno e deseja-se que o aluno vá evoluindo e alternando pela sua ação. Enquanto o professor construirá e irá “*propor contextos favoráveis e adequados de aprendizagem e de gerir e orientar o aluno no desenvolvimento de tais contextos*” (Santos, 2008, p.4). Ainda segundo Santos (2008) será importante que o aluno vá “interpretando e compreendendo cada vez melhor o que o professor espera dele. O erro passou a ser encarado como uma “*fonte poderosa de informação, quer para o professor, quer para o próprio aluno*” (Santos, 2002) citado por Santos (2008:4). No contexto da “*avaliação formativa alternativa*” pretende-se que o aluno seja “*o protagonista da avaliação de cariz regulador*” privilegiando-se a autoavaliação. Ainda de acordo com Santos (2002) citado por Pinto e Santos a “*regulação pedagógica, a autoavaliação regulada, é um processo de metacognição.*” (p.21)

1.4.1. Razões para a utilização da avaliação formativa

Apesar de, ao longo dos tempos, a avaliação sumativa ter sido utilizada como controlo do desempenho escolar dos alunos, no final dos tempos dedicados à aprendizagem, ligada a uma avaliação como medida, tem-se apelado a uma dimensão comunicacional da avaliação, socialmente construída e como refere Weiss (1991), “*uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado*”, uma maior transparência, objetividade, equidade, uma apropriação e negociação de critérios de avaliação. Leite (2012) defende a promoção de uma avaliação formativa que permite que o educando reflita sobre o seu comportamento, o modo como organiza o seu trabalho, oferecendo-lhe uma oportunidade para pensar sobre o que já conseguiu, o que ainda falta adquirir e o que pode fazer para melhorar a sua aprendizagem. Acredita na promoção de procedimentos que permitam que o aluno desenvolva competências de autoavaliação em relação aos conteúdos, comportamentos, organização de tempo, entre outros aspetos. Reforça, acrescentando que, para que a autoavaliação seja possível, é necessário que ocorra heteroavaliação. Porém, uma vez que se dá primazia aos conteúdos, a OCDE acredita que a avaliação formativa não está tão patente nas escolas. Para que a avaliação formativa se concretize, implica que haja mais tempo para que o docente aplique testes ou outros procedimentos para verificar como está a decorrer a consolidação da matéria. Leite (2003), assim como Fernandes (2003), defendem que, a um passo da avaliação

formativa, encontra-se a avaliação formadora que corresponde ao desenvolvimento de competências e criação de oportunidades para que os alunos possam adquirir a competência de se autoavaliarem e fazerem um balanço das suas aprendizagens, não descorando a heteroavaliação. De acordo com Barreira *et al* (2006), a avaliação com Bloom, Allal, Cardinet e Perrenoud, em 1971, passou a ter uma função de auxílio, de reflexão e o docente tem de propor estratégias, atividades de apoio, para que o aluno possa ultrapassar as suas dificuldades, se processe a regulação e o aperfeiçoamento do ensino- aprendizagem. Ligado à avaliação, surge a pedagogia de mestria, relacionada com o processo de aprendizagem do aluno e o ensino do docente. Bloom e os seus colaboradores apelaram à atenção dos docentes para que adequassem e reajustassem as suas práticas e estratégias às dificuldades dos alunos para um ensino mais eficiente. Como refere Pacheco (1994) esta modalidade de avaliação apoia o docente a ensinar e o aluno aprender:

“permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada”(p.32)

A opinião de Abrecht (1994), tal como a de vários autores, converge no que diz respeito às características da avaliação formativa. O aluno torna-se consciente da sua aprendizagem e é função do professor procurar situar as suas dificuldades com a intenção de o auxiliar a progredir. Segundo De Landsheere (1979),

“a avaliação formativa tem por único fim reconhecer onde e em quê o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo. Esta avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em scores. Trata-se dum feedback para aluno e para o professor.”(p.254-255)

A avaliação formativa permite ao aluno situar-se no processo de aprendizagem e aperceber-se das suas dificuldades, possibilitando a autorregulação.

Numa entrevista concedida à revista a Página, Santiago (2012) analista coordenador sénior na direção de Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), refere que a opinião desta organização é clara

quanto ao objetivo da avaliação formativa, permitindo rectificar as estratégias de ensino, de maneira a melhorar o desempenho do aluno, e que é feita no momento. Acrescenta que “*são todas as estratégias que permitem ao professor dar feedback imediato individualizado ao aluno na sua aprendizagem.*” (p.49) Porém, salienta que nas escolas que visitou continua em vigor “*um enfoque particular nas notas*” e não tanto na promoção de práticas que envolvam os alunos na sua aprendizagem. Para este autor, dever-se-ia perguntar aos alunos o que querem aprender e dar-lhe a oportunidade de se autoavaliarem e de avaliarem os seus pares. Estas estratégias serviriam para motivar os alunos e através da avaliação, envolvê-los na sua própria aprendizagem. Santiago acrescenta que é imprescindível que todas estas estratégias façam parte da rotina do professor na aula, que o professor consiga identificar quanto antes os problemas de aprendizagem dos seus discentes e possa “*adaptar o seu próprio ensino e o diferenciar dentro da sala de aula.*” (p.50) Na sua opinião, há ainda um elevado número de retenções e há que diagnosticar os alunos que revelam dificuldade em acompanhar enquanto as intervenções devem ter lugar quanto antes e devem ser diversificadas. Entre as intervenções que Santiago assinala, estão as aulas complementares e o auxílio de outro docente na sala de aula. De facto, no caso da turma sobre a qual incidiu este trabalho de investigação, esteve presente uma professora de apoio durante o ano letivo, com o intuito de auxiliar os alunos.

1.4.2. Insucesso escolar

Fernandes (2007) considera que embora se tenham verificado progressos significativos no sistema de educação desde o 25 de abril, há dificuldade em concretizar práticas de ensino e de avaliação para que os discentes desenvolvam as competências necessárias e não se limitem a reproduzir a informação transmitida. Ainda de acordo com o mesmo autor, continua em vigor uma avaliação pouco integrada no ensino e na aprendizagem, mais preocupada com a atribuição de classificações do que com o que os alunos possam saber, conseguem fazer ou compreender ou onde prevalecem as dificuldades. Acrescenta ainda que continuam a reprovar muitos alunos anualmente, desde a idade dos sete anos, pondo em risco a sua integração na sociedade e a coesão social. Sobre este problema, Costa (1981) pronunciou-se sobre o insucesso escolar referindo que não se poderia continuar a tolerar o despesismo social e económico que

punha em causa o desenvolvimento do país. Por esse motivo, era uma defensora da avaliação formativa. Porém, segundo Fernandes (2007), apesar de se ter verificado evoluções positivas, as preocupações transmitidas por Costa (1981), continuam bem patententes. De acordo com os relatórios emitidos pela OCDE em 2012, sobre a avaliação em Portugal, dá-se ênfase aos elevados níveis de repetência verificados em Portugal, detentor da quarta maior taxa de repetentes entre os 34 países da organização. Segundo, o mesmo relatório,

“trata-se de uma prática que diminui as expectativas dos professores relativamente aos alunos e que reduz a autoestima dos estudantes. É preciso dar-lhes o apoio necessário para que possam progredir naturalmente.” (p.57)

1.4.3.Diferenciação pedagógica.

No início da introdução da avaliação formativa criada por Scriven em 1967, a pedagogia era muito associada a pedagogia por objetivos, marcada pelo behaviorismo, em que competia ao professor a organização da estrutura do ensino e a implementação da diferenciação pedagógica. Nesta altura inicial, os alunos eram divididos em dois grupos. Aos que necessitavam de mais tempo propunham-se *“estratégias de remediação, tais como tarefas do mesmo tipo, ou mesmo a redução do ritmo de ensino ou uma simplificação”* (Santos,2008, p.3) enquanto ao segundo grupo propunham-se tarefas de aprofundamento.

Porém, Pacheco (1994) considera que a avaliação formativa privilegia uma pedagogia diferenciada, a localização de dúvidas e a resolução de dificuldades e permite a continuação do percurso ensino/aprendizagem.

A respeito da diferenciação, Pacheco (1994) acrescenta que se o ensino for individualizado, a avaliação formativa tem um cariz de auxílio, sendo uma forma de consciencializar o aluno para as suas dúvidas, e disponibiliza meios alternativos para colmatar as dificuldades do aluno. Este autoavalia constantemente a sua progressão, responsabilizando-se e obtendo uma certa autonomia no seu percurso de aprendizagem, com o apoio do docente como está ilustrado na figura abaixo.

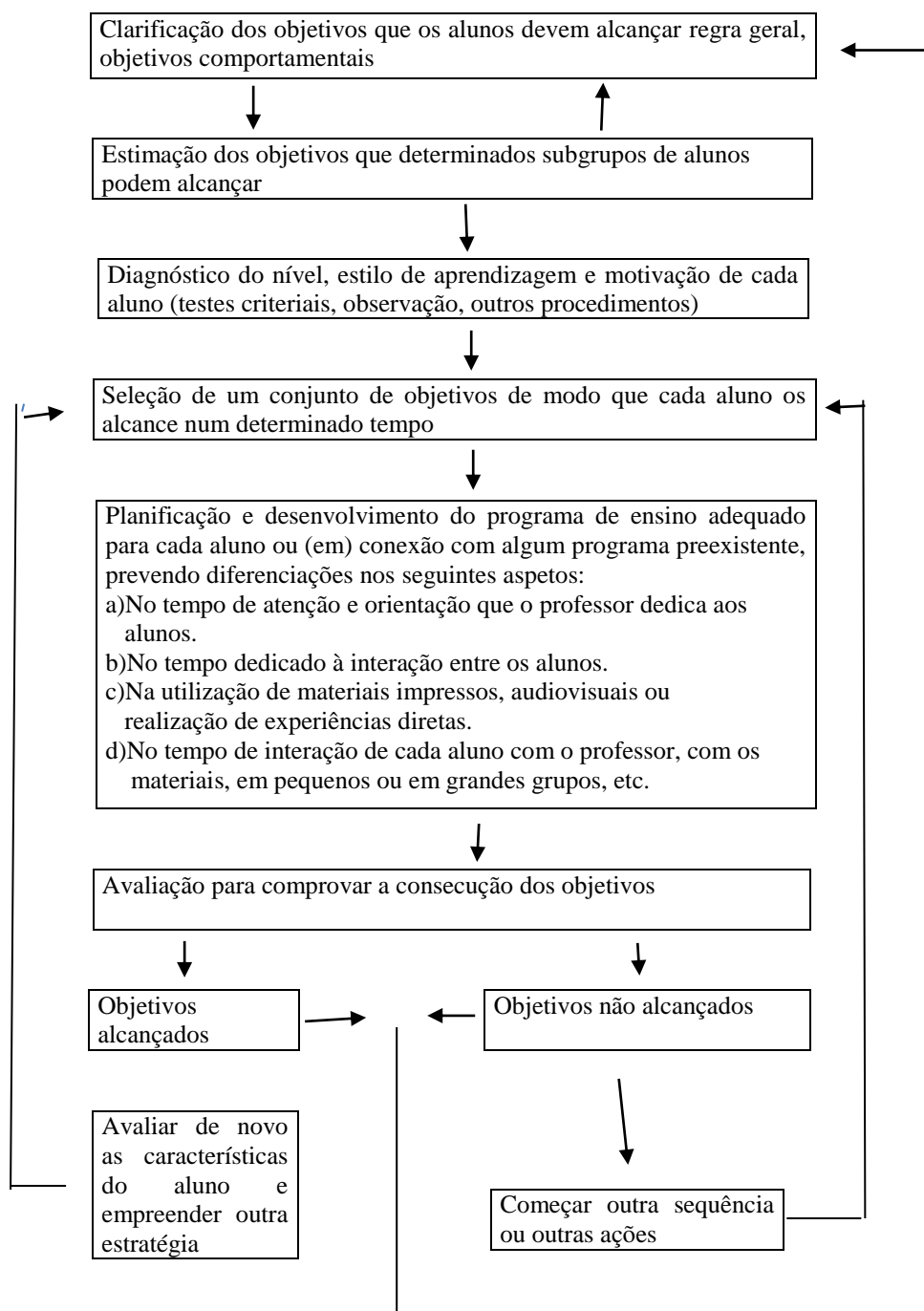


Fig 2. Programa de diferenciação curricular (Popkewitz, Tbachnik & Wehlage, 1982)

In A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. (Pacheco,1994,p.112)

De acordo com Popkewitz, Tabachnik & Wehlage (1982), numa turma heterogénea, diferentes alunos poderão seguir orientação específica, conforme as suas dificuldades, sendo-lhes aplicada uma planificação adequada às suas necessidades, visando alcançar os objetivos previstos e o sucesso de todos os alunos.

Jungles (2011) considera que um professor tem a capacidade de dirigir a maioria dos seus alunos ao sucesso se o modo de ensino for adaptado e a intenção for promover o sucesso de todos os alunos. Perrenoud (1978) defende que a pedagogia diferenciada deve ser “*uma abordagem centrada*” no aluno e na sua aprendizagem.

Cabe ao docente que pretenda aplicar uma avaliação formativa fazer um levantamento das dificuldades específicas, dos interesses e ritmos individuais, a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos.

1.4.4. Autoavaliação e heteroavaliação

“É necessário envolver o aluno no ensino, fazer com que este esteja no centro, para que tenha uma participação ativa na aprendizagem e para que não desmotive ou abandone precocemente a escola.” (Leite, 2012:57).

O aluno vai tomando consciência da sua aprendizagem, vai ser capaz de refletir e gerir os seus erros, autoavaliar o seu desempenho e autorregular as suas aprendizagens. Pretende-se que o aluno, ao autoavaliar-se, reconheça os progressos realizados, se torne um aluno mais estimulado e autónomo. Para além, de se encorajar o aluno a autoavaliar-se, coloca-se a tónica numa avaliação dos seus pares com o intuito de os fazer refletir e envolver na sua aprendizagem e de os tornar mais responsáveis.

Leite (2012:57) refere que o relatório *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*, divulgado em abril de 2012, reconhece os esforços que foram aplicados para alargar a educação a todos. Contudo, em comparação a outros países da organização, Portugal ainda tem um longo caminho a percorrer. Os peritos acreditam que *“ é dada pouca ênfase ao desenvolvimento das capacidades dos estudantes regularem a sua aprendizagem, através da autoavaliação e da avaliação entre pares.”* (p.57) Deste modo, *“ a OCDE recomenda a valorização da avaliação formativa do aluno.”* (p.57) A OCDE acrescenta, no relatório acima referido, que a avaliação para a aprendizagem não é usada por sistema nas escolas portuguesas, dando-se pouca ênfase às práticas de avaliação e ao *feedback* aos alunos, assim como às interações entre professores e alunos sobre a aprendizagem dos estudantes. Nas salas de aula e nas escolas, *“o formativo parece cada vez mais substituído pelo sumativo e o foco é a criação de resultados sumativos.”* (p.57)

1.4.5. Feedback

Os comentários e o *feedback* do professor permitem que “os alunos tenham oportunidades de raciocinar, de pedir opiniões, de refletir sobre o que fizeram” e como fizeram (De Lange,1987) e, “reorientar e desenvolver as suas estratégias de resolução.” (Leal,1992), contribuindo “para que a avaliação seja ela própria um meio de aprendizagem” (Leal,1992) e, de acordo com Menino (2004), o erro deverá ser visto como uma hipótese de aprender. Contextos de aprendizagem que levem o aluno a ter consciência dos seus erros e poder autocorrigi-los. A escrita avaliativa ou *feedback* será benéfica e contribuirá para aumentar a aprendizagem quando dirigida à tarefa. Porém, se o *feedback* for um elogio dirigido ao aluno pode verificar-se um aumento do interesse face à tarefa, mas não há evidência que contribua para aumentar a aprendizagem. De acordo com Black & William (1989), referindo-se aos autores Kluger e DeNisi, salientam várias categorias de *feedback* como por exemplo: se o feedback for dirigido a procedimentos de metacognição em que envolvem o próprio aluno; de motivação se for dirigido à produção da tarefa e que têm a ver com a aprendizagem se envolvem aspetos da tarefa. Segundo William (1999) o *feedback* contribuirá para a aprendizagem se a escrita avaliativa focar naquilo que o aluno necessita de fazer para melhorar a sua produção e se forem fornecidas informações como atuar. Os autores Nunziati (1990) e Jorro (2000) são unânimes em concordar que seja dada ao aluno a hipótese de identificar os erros e que seja o próprio a corrigi-los e que chegue às respostas corretas.

1.4.6. Erro

Alguns autores, entre os quais, Nunziatti (1990), Veslin (1992) e Perrenoud (1995) destacaram a relevância do erro na aprendizagem, como sendo um instrumento de trabalho, fonte de informação para o professor, constituindo, como refere Jaffré, “*un excelente diagnostic et le point de départ d`un enseignement en situation.*” (1991, citado por Azevedo, F, 2000: 66) O erro deve ser encarado como algo construtivo, considerado como normal, fazendo parte de uma aprendizagem em construção. Guerra (2000) reforça a necessidade da tolerância ao erro para que a aprendizagem não seja inviabilizada. Segundo o mesmo autor aprende-se através dos erros desde que se compreenda que é uma oportunidade para a aprendizagem e não para ser humilhado, “*os erros revelam a natureza dos processos*” e a sua análise e compreensão são uma tentativa para a retificação. Como menciona Astolfi “*aprender é arriscar-se a errar*”. (1999, citado por Guerra, M, 2000: 98) De acordo com Santos *et al* (2010) de modo a “*rentabilizar o erro para a aprendizagem*”, cabe ao professor analisar e compreender o erro e a partir daí conseguir interpretar a “*lógica do aluno*”, dando o feedback, com o intuito de auxiliar o aluno a reorganizar-se e a “*construir uma nova representação e agir em conformidade*” com o que lhe é solicitado. Torre (1993) acrescenta que o trabalho do professor não recai apenas em corrigir o erro, mas conseguir que o aluno adquira consciência dos seus erros, reflita e contribua assim para a eliminação e atinja uma “*mudança nos processos de aprendizagem do aluno*” e será como refere Norrish (1992) um meio para auxiliar o professor a planear o seu trabalho de remediação.

“the frequency and the consistency of error is a source of information on whether or not an individual learner or group has mastered a “rule” or not. It is by paying attention to the criteria or error gravity and frequency that the teacher will be able to plan rationally his remedial teaching.” (1992, citado por Azevedo, F, 2000: 76)

O ato avaliativo tem de ser encarado como um meio de construção e processo de assistência à aprendizagem que contribui para auxiliar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. A aplicação da avaliação formativa, no quotidiano pedagógico, tem uma função inclusiva para que todos os alunos sejam envolvidos no processo educativo e o

erro deve ser tratado como base de trabalho produtivo, fazendo parte do ato de aprender e “*um objeto ao serviço da própria aprendizagem encorajando o aluno a refletir.*” Assim, perante as respostas incorretas, o professor pode “*recolocar o seu argumento*” para a “*reconstrução do sentido da tarefa*”. O professor deve, então, dar tempo ao aluno para pensar e para que surjam “*novas respostas mostrando uma reestruturação de sentido*”. A avaliação formativa preocupa-se com a “*representação dos saberes e da ação em redor das tarefas*”. O docente não deve apenas preocupar-se com a resposta correta do aluno mas confrontá-lo e saber quais as razões que o levaram a responder daquele modo. Desta forma, a avaliação formativa ganha relevância no campo pedagógico, uma vez que não contribui apenas para o desenvolvimento profissional do professor, mas é uma ferramenta essencial que acompanha o decorrer da aprendizagem e fornece ao aluno como menciona Abrecht (1991) uma ideia de como ocorre a aprendizagem e permite que proceda a autorregulações. A negociação de critérios de avaliação permite ao aluno realizar a sua autoavaliação e autorregular o seu trabalho antes, durante e após a ação e refletir “*sobre a natureza do erro*” e torna-o mais capaz de desenvolver práticas de autoavaliação sustentada. O facto de o aluno reconhecer o erro segundo Meirieu (1988) é em si “*um processo de aprendizagem*”. O erro deve ser encarado como parte do ato de conhecer e de aprender “*um motor de trabalho de reconstrução do sentido*”, como algo construtivo e deve ter um reforço positivo para que o aluno não tenha medo de errar. Por outras palavras, a fim de superar o erro, o aluno passa por um processo de autorreflexão, metacognição não apenas sobre os saberes” mas também na elaboração da tarefa e para que aprenda a representar um saber e saiba interpretar, clarificar os objetivos da aprendizagens e, conseqüentemente a compreensão das suas dificuldades. O erro, e as orientações que se dão posteriormente são o núcleo duro da vertente formativa da avaliação. Veslin & Veslin (1992) são de opinião que os alunos tomem conhecimento dos seus resultados e segundo Meirieu (1988) o erro faz parte do ato de conhecer e de aprender. O erro de acordo com Pinto e Santos (2006), “*não é um vazio ou uma lacuna, mas um acto de conhecimento, que tem uma lógica e que traduz uma representação que o aluno faz de um dado saber.*” (p.86) Deste modo, o erro é encarado como “*um instrumento da compreensão da dificuldade do aluno.*”(p.87) Segundo os autores Pinto e Santos (2006), um docente conselheiro implica encarar o erro numa perspetiva formativa, inserindo a avaliação no próprio processo de aprendizagem e não apenas como uma mera medida. A avaliação formativa

faz parte do cotidiano pedagógico dos professores e tem de ser encarada como um processo de assistência à aprendizagem, no contexto de sala de aula, que suporte a aprendizagem dos alunos. A avaliação formativa assenta num projeto pedagógico que perspetiva o trabalho do professor como um meio de ajudar o aluno a aprender, mas também há um compromisso por parte do discente com a sua própria aprendizagem.

1.5. Instrumentos de avaliação formativa

A avaliação formativa tem que a ver com uma convergência entre as intenções e as práticas, assenta num projeto pedagógico que perspetiva o trabalho do professor como um meio de ajudar o aluno a aprender, mas também há um compromisso por parte do discente com a sua própria aprendizagem.

A avaliação representa um dos elementos fundamentais da vivência escolar alargada, das práticas educativas aos processos de aprendizagem propriamente ditos. Tendo em conta os novos objetivos direcionados para o ensino surgem vários instrumentos inovadores e diversificados de avaliação como: o teste em duas fases, o relatório escrito e o portefólio com o intuito de criar uma visão mais ampla do aluno, “*uma avaliação regulada das aprendizagens*”, favorecendo a autorreflexão, espírito crítico, capacidade de investigar e resolver problemas e contribuírem para um desenvolvimento integral e aprendizagens significativas. Estes instrumentos alternativos de avaliação pretendem incentivar outras formas de aprender, partilhar experiências e ensinar.

1.5.1. O portefólio

O portefólio funciona como um instrumento pedagógico. É uma coleção organizada e planeada de trabalhos significativos produzidos ao longo do ano. A sua elaboração deve ser da responsabilidade tanto do professor como do aluno, que decidem em conjunto, o que incluir no portefólio, em que condições, com que objetivos e o processo de avaliação. (Leal, 1997). O trabalho de portefólio foi desenvolvido durante o ano letivo, com carácter contínuo e permitiu aos alunos e professor acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos e do conhecimento adquirido, competências e provido de reflexões.

O portefólio é um instrumento pedagógico que representa um contrato didático motivante entre alunos e professores, um instrumento que permite visualizar o repertório plurilingue dos alunos e é, sem dúvida, um meio de realização de uma aprendizagem construída, uma coletânea organizada de trabalhos, analisada e avaliada por todos os intervenientes no processo educativo. O portefólio promove criatividade, reflexão, afetividade, organização, autonomia, responsabilidade e participação da criança no seu processo de aprendizagens multi-referenciais. Assim, o portefólio

valoriza a autonomia, um espaço de conquista e a progressiva construção do conhecimento. Gradualmente, o aluno reflete sobre o processo e o progresso na aprendizagem, acerca do que é capaz de fazer e o que já aprendeu, do que necessita de melhorar. Este instrumento de aprendizagem fornece-nos o *feedback* das etapas mais relevantes por que passaram os discentes, nomeadamente, informação sobre a relação professor - aluno, a eficácia das estratégias de aprendizagem e a reflexão sobre os estilos de aprendizagem. No âmbito da lecionação do Inglês como língua estrangeira, tenho em conta o ritmo diversificado de aprendizagem, uma permanente preocupação em monitorizar e verificar a compreensão dos alunos. Os alunos vão construindo individualmente ao seu ritmo e refletindo sobre o que vai incluindo no seu portefólio e aprendendo a justificar a preferência por este ou aquele trabalho e avaliem o seu portefólio. Desenvolve também o trabalho de grupo, uma vez que os alunos também avaliam os portefólios dos seus colegas.

Seguindo Lambdin e Walker (1994), aplicamos uma avaliação qualitativa, acrescentando um comentário final global. A elaboração do portefólio desempenha um papel ativo, aumenta a motivação face à disciplina e permite que os alunos reflitam sobre a sua avaliação.

As vantagens do portefólio podem ser:

- auxiliar o aluno a orientar o seu processo de aprendizagem;
- criar o hábito de autorreflexão que contribui para a autonomia do aluno;
- permitir a autoavaliação da aprendizagem do aluno, em processo de participação ativa;
- promover a autoavaliação ao desempenho e progresso do aluno;
- permitir ao aluno organizar os seus materiais e, conseqüentemente, a sua aprendizagem;
- auxiliar o aluno a aprender e a seleccionar os trabalhos que considera importantes e justificar a sua escolha;
- aumentar a motivação e interesse do aluno;
- favorecer a resolução de problemas, de forma rápida, prática e refletida;
- aceitar o erro como uma fase natural da aprendizagem;
- desenvolver uma atitude de autorregulação.

1.5.2. Blogue

Cardoso (2013) reforça a ideia deste instrumento servir como recurso, através do qual ambos professores e alunos podem utilizar para interagir, para esclarecer dúvidas ou discussão de temas, resolução de problemas como forma de motivar o aluno e permitir que adquira mais competências. Pretendemos desenvolver a curiosidade pelo conhecimento e incentivar os alunos a refletirem sobre o que aprenderam nas suas produções escritas ou orais, assim como a resolução de exercícios práticos.

O termo “*blog*” como referenciado por Gomes (2005) é uma abreviatura do termo inglês “*weblog*”. A *weblog* é uma página na web e prevê-se que seja utilizado com frequência para colocarem mensagens *posts*, constituídos por textos, imagens “*role-playing*”, hiperligações e comentários dos vários utilizadores. Os blogues pertencem a um conceito “web 2.0” atribuído por O’Reilly Media em 2004, como o título de uma série de conferências. Bloguês, um termo utilizado no serviço de segunda geração como uma abreviatura *weblogs*, é encarado como uma ferramenta de comunicação e partilha, abrangendo um vasto público que inclui o do ensino e a aprendizagem. A nível do ensino, há docentes que utilizam esta ferramenta como um meio de partilha individual ou coletiva e divulgação de atividades ao longo do ano letivo. Gomes e Lopes (2007) partilha da mesma ideia e acrescenta que:

“Cada vez um maior número de alunos e professores de todos os níveis de ensino descobrem na criação de blogues uma outra forma de aprender, de ensinar, de partilhar, de publicar, de comunicar.” (p.117-118)

De acordo com um artigo publicado pela Astride (2009), um blogue é

“um documento virtual onde se publica informação de forma cronológica, ou seja, uma espécie de diário de bordo que coloca em primeira página sempre a notícia mais recente”(p.79),

uma vez que a notícia publicada mais recentemente é a que sobressai.

No contexto de sala de aula, a exploração do blogue enquanto recurso pedagógico foi dinamizada pelos alunos, incentivados a elaborar, a analisar e a

selecionar a informação a submeter para publicação e foi comentada pelo professor e outros alunos. O blogue enquanto recurso pedagógico foi como referem Gomes e Lopes (2007) “*centrado na abordagem de conteúdos relacionados com a área*”(p.122) que o docente leciona. Como mencionam os mesmos autores, os alunos desempenham “*um papel de autor ou co-autor*”(p.123) do blogue, “*existindo todo um leque diversificado de atividades a desenvolver, antecedendo a publicação*”(p.123) de trabalhos em que estarão evidentes os “*objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências*”(p.123). Mais do que um recurso de aprendizagem, o blogue é uma “*estratégia de ensino-aprendizagem*”. Os alunos são responsáveis pela dinamização do blogue e vão ao longo das suas intervenções desenvolvendo diversas competências quer ao nível do domínio das novas tecnologias, pesquisa, quer ao nível das competências de comunicação oral quer da comunicação escrita.

As vantagens do blogue podem ser:

- funcionar como outro instrumento de avaliação formativa;
- servir de extensão ao portefólio;
- ser utilizado como diário eletrónico;
- entusiasmar os alunos a divulgarem os seus trabalhos individuais ou em grupo;
- motivar a aprendizagem para além da sala de aula;
- promover a interação, partilha entre alunos e professores. Podem ser alunos da mesma escola e de outras turmas ou de outras escolas;
- facilitar a aprendizagem;
- possibilitar o diálogo entre a comunidade escolar;
- influenciar o processo de ensino/aprendizagem;-pretender dar continuidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula;
- pretender despertar maior interesse pela disciplina;
- servir de espaço de troca de ideias e partilha de informação;
- encorajar os alunos a participarem e a tornarem-se mais responsáveis e autónomos.

1.5.3. Teste em duas fases

Tendo em conta estes requisitos e as dificuldades da turma, supracitadas na sua caracterização, optámos por aplicar, como instrumento de avaliação mais adequado ao contexto educativo analisado, o teste em duas fases. Os testes em duas fases, como referem Pinto e Santos (2006), devem conter algumas perguntas de natureza aberta; são realizados em dois momentos distintos, um primeiro, na sala de aula, com algum limite de tempo e, um segundo, fora da sala de aula. Segundo a experiência realizada por Van der Blij, numa primeira fase, os alunos resolvem o teste na aula, podendo ou não recorrer aos cadernos diários ou manual. O aluno pode escolher as perguntas que se sente mais à vontade para responder, embora seja encorajado a resolvê-las todas. Segundo a explicação de Pinto e Santos (2006), a primeira metade do teste é constituída por perguntas de resposta curta e a segunda por perguntas de desenvolvimento ou composição. O aluno pode iniciar o seu teste respondendo às primeiras questões. Uma vez realizada a primeira fase, o professor recolhe os testes, comenta as respostas e faz os seus apontamentos sobre a qualidade do trabalho efetuado. Posteriormente, os testes são devolvidos aos alunos, podendo dar-se início à segunda fase. Na posse do feedback, e dos comentários registados pelo professor nos testes, o aluno volta a realizar o teste, desta vez sozinho, durante um tempo determinado pelo professor. É aconselhável que a segunda fase do teste seja concretizada numa nova folha, para que o aluno sinta que está de novo a realizar a questão sem limite de espaço. O aluno tem a autonomia para decidir quais as questões que vai voltar a responder, podendo os comentários do professor terem reforçado a sua opção. A segunda fase do teste poderá ser realizada fora da sala de aula. No entanto, há professores que têm optado por uma alteração, preferindo pela realização da segunda fase em contexto de sala de aula. Terminado esse tempo para a realização do teste, o aluno devolve, de novo, o seu trabalho ao professor. Após a realização das duas fases, o professor classifica o teste. Esta classificação tem em conta três aspetos: qualidade da primeira fase, qualidade da segunda fase e a respetiva evolução. Os alunos são previamente informados que será tido em conta a evolução da primeira fase para a segunda. Um desinvestimento da primeira fase para a segunda implicará uma descida na nota final. As potencialidades deste instrumento variam entre permitir uma ação reguladora; a possibilidade do aluno reorganizar a sua resposta, baseada no feedback do professor, refletir sobre o que realizou e como o fez, mais

aprofundadamente; uma introspeção permanente desenvolvendo estratégias de concretização e uma constante busca pelo aperfeiçoamento do seu trabalho. Na aplicação do teste em duas fases, estamos perante um processo de avaliação retroativa, uma vez que o teste é aplicado após uma sequência de ensino, mas também pró-ativa, tendo em conta que cria um momento de aprendizagem em que se incentiva a autonomia e a autoavaliação. A realização do teste em duas fases possibilita assim, momentos de estímulo, diminui o *stress* e angústia associados aos momentos de avaliação, permite aprender com o erro e não ter receio de errar, favorece o desenvolvimento de competências transversais e a capacidade de comunicação e interpretação, desenvolve a reflexão, contribui para o aumento da autoconfiança do aluno, aumenta o sentido de responsabilidade, perseverança e o empenho nas tarefas, desenvolve as capacidades de análise do aluno e o seu sentido crítico, faz com que os alunos tenham o seu caderno diário organizado e possibilita uma nova oportunidade de aprendizagem. Sem dúvida que o teste em duas fases permite desenvolver novas aprendizagens e que o aluno melhore o seu desempenho na disciplina. Como principais constrangimentos, destacam-se a possibilidade do aluno poder copiar, o que também acontece num teste tradicional, mas tal pode ser comprovado se o aluno for questionado sobre as suas respostas; a possibilidade de haver ajudas exteriores e/ou maior facilidade de acesso à informação, condicionante socioeconómica, que pode ser parcialmente resolvida se a segunda fase for efetuada também na aula, e se for prestado apoio pelo professor apoio nessa fase.

As vantagens do teste em duas fases podem ser:

- funcionar como outro instrumento de avaliação formativa;
- ser uma nova oportunidade de aprendizagem;
- proporcionar ao aluno após a 1ª fase a oportunidade de voltar a olhar para o erro, ler o “feedback” do professor e ser capaz de evitar os erros cometidos;
- levar o aluno a melhorar as suas aprendizagens, na revisão da matéria em casa a partir do “feedback”, orientações, comentários do professor, após o teste da 1ª fase;
- ajudar o aluno a aprender a refletir sobre os seus erros e a evitar novos erros;
- permitir a aplicação da autocorreção;
- estimular a perseverança e o sentido de responsabilidade;

-repensar sobre as suas respostas e a oportunidade de melhorar e superar as suas dificuldades;

Capítulo 2 – Metodología

Capítulo 2. Metodologia

2.1. Opções metodológicas

Iniciamos a investigação pela definição e delimitação do objeto de estudo, assim como a formulação do problema. O estudo focou-se na utilização de instrumentos de avaliação alternativos nas aulas de Inglês de uma turma de 5º ano: o portefólio, o blogue e o teste em duas fases.

No decorrer das nossas aulas, elaborámos um diário de bordo, como o principal instrumento de recolha de dados com o intuito de refletir e melhorar as nossas práticas pedagógicas. Ao longo do ano, os alunos construíram os seus portefólios, realizaram testes em duas fases e, no início do segundo período, foi introduzido o blogue com o intuito de contribuir para uma autoavaliação, uma reflexão que auxiliasse o aluno a saber-aprender. Não foi nossa pretensão um ensino de facilitismos, mas um ensino que apelasse a uma construção gradual da responsabilidade através da autoavaliação, autorregulação e heteroavaliação realizada pelos alunos. Os instrumentos de avaliação a aplicar foram contextualizados no ensino-aprendizagem. Procurámos uma avaliação direcionada para aprendizagens significativas com o intuito de, progressivamente orientar o aluno a desenvolver um saber-fazer, saber-aprender e aprender-aprender refletido, desenvolver no aluno uma competência de autoavaliação, a capacidade de autorregulação da sua aprendizagem e atingir alguma autonomia. Uma articulação consistente entre a avaliação, a aprendizagem com o ensino e outros elementos como o *feedback* do professor. Hoje, em dia, um professor não se pode limitar a ensinar os conteúdos da disciplina que leciona. Diariamente, tem de diversificar as tarefas, de modo a incentivar a participação ativa de todos os alunos e a torná-los mais autónomos, estimular o conhecimento e a descoberta. Como sugere Engestrom (1999, citado por De Ketele e Alves, 2011:136)

“os professores têm de apostar na selecção e utilização criteriosa de uma diversidade de tarefas e têm que promover e facilitar a referida comunicação a todos os níveis, os alunos têm de participar ativamente nestes e noutros processos que os ajudam a aprender.”

A opinião dos alunos sobre a utilidade dos três instrumentos de avaliação que foi vivenciada ao longo do ano letivo e foi registada no diário de bordo, assim como as entrevistas semiestruturadas dirigidas a grupos focais de alunos, à titular de turma, diretor de turma, psicólogo e encarregados de educação serviram para substanciar a viabilidade, interesse e mais-valia da sua aplicação, assim como as suas limitações.

2.1.1 Objetivos

O estudo incidiu numa turma do 5º ano de Inglês.

Pretende-se analisar a utilização na prática pedagógica de alguns instrumentos de avaliação alternativos, como o Portefólio, o blogue e o Teste em Duas Fases visando:

- Analisar o contributo destes instrumentos para a prática pedagógica, bem como as suas limitações;
- Motivar os alunos para a disciplina em causa;
- Envolver os alunos em práticas de avaliação que possam beneficiar a sua aprendizagem;
- Analisar a perceção dos alunos sobre a utilização destes instrumentos.

2.1.2. Abordagem qualitativa/descritiva

A fim de realizarmos esta investigação foi necessário definirmos a opção metodológica mais adequada. Escolhemos uma opção metodológica de natureza qualitativa de carácter interpretativo, uma vez que estávamos interessadas em conhecer a opinião dos vários intervenientes na ação educativa sobre as vantagens e limitações na utilização de instrumentos de avaliação alternativa, nomeadamente portefólio, blogue e a aplicação dos testes em duas fases como forma de fomentar uma prática pedagógica mais produtiva, centrada na aprendizagem e na sua regulação, com a participação ativa dos alunos. Este tipo de investigação é descritivo e interpretativo, uma vez que se pretende analisar os resultados com o objetivo de conhecer como é que os alunos reagiram à utilização dos três instrumentos alternativos de avaliação formativa e que contributo tiveram os instrumentos utilizados na regulação das suas aprendizagens. A

escolha deste paradigma de investigação deveu-se às suas especificidades como refere Fernandes (1991)

“a investigação qualitativa fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter. Através de observação detalhada e planeada e de interação estreita com os sujeitos podem estudar-se os processos cognitivos que utilizam na resolução de situações problemáticas.”
(p.4)

O objetivo é a compreensão dos “processos cognitivos”, investigar “o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções” o docente/investigador utiliza uma observação naturalista, investigando a sua prática pedagógica como intuito de a conhecer e poder aperfeiçoar a sua ação pedagógica efetuando as indispensáveis intervenções.

Numa primeira fase elaborámos um questionário que foi distribuído apenas aos alunos sobre os três instrumentos de avaliação. Na elaboração do questionário recorremos a uma escala de Likert estruturada de 1 a 4, sendo que variava de 1 “Discordo Totalmente” a 4 “Concordo totalmente”. A partir dos resultados deste questionário, definimos os aspetos a aprofundar na entrevista que seria realizada com grupos focais de alunos e entrevistas semiestruturadas destinadas a estes. O questionário elaborado teve o objetivo de servir como um ponto de partida para estruturar o guião da entrevista e não para quantificar. Numa segunda fase, antes do final do ano letivo, aplicamos um inquérito por entrevista semiestruturada a três grupos de alunos constituídos por cinco a seis alunos no mês de junho. Numa terceira fase, optámos por aplicar a entrevista semiestruturada aos encarregados de educação no final do ano letivo. Posteriormente, aplicámos a entrevista semiestruturada à professora titular de turma, ao diretor de turma e ao psicólogo, mas não em simultâneo. Aplicámos inquéritos por entrevistas semiestruturada aos vários intervenientes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a fim de reunir informação que, permitisse que, após a interpretação dos dados recolhidos, tirássemos conclusões De realçar que as questões aplicadas aos diferentes intervenientes, embora tivessem na sua essência conhecer o impacto positivo/negativo que tiveram a aplicação dos três instrumentos de avaliação alternativos, divergiram na sua elaboração. Diríamos que as entrevistas aos alunos

foram mais dirigidas enquanto as entrevistas aos restantes envolvidos foram mais abrangentes. De facto, na entrevista direcionada aos alunos pretendíamos obter dados relativos à perceção dos alunos sobre a utilização dos vários instrumentos de avaliação. Quanto à entrevista direcionada à titular de turma pretendíamos saber quais as vantagens e limitações sobre a realização destes três instrumentos, ou seja, o portefólio, o teste em duas fase e o blogue. Sobretudo as vantagens e as limitações.

Ao diretor de turma, pretendíamos saber qual o impacto que tinham tido os três instrumentos ao longo dos três períodos.

Ao psicólogo, uma vez que acompanhou alguns destes alunos, gostaríamos de saber, até que ponto é que os instrumentos de avaliação utilizados ao longo do ano, terão tido algum impacto na aprendizagem. Quais as vantagens ou desvantagens que poderá tido.

Aos encarregados de educação pretendíamos saber, que impacto é que a aplicação dos três instrumentos de avaliação alternativos poderiam ter tido nos seus educandos.

No que diz respeito à investigação qualitativa Bogdan e Biklen (1994) menciona que o docente/investigador despende tempo da sua investigação na escola, "*a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*"(p.47) que pode utilizar o gravador ou tomar notas. De referir que neste caso, os "*dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto.*" (p.47) No ambiente natural, o docente/investigador recolhe os dados relatando/registando as ocorrências no seu diário de bordo. Como se referiu, ode também incluir as entrevistas. Como mencionam Bogdan e Biklen (1994) "*a investigação qualitativa é descritiva.*" (p.48) O docente/investigador efetuando uma investigação qualitativa preocupa-se em compreender os processos cognitivos, como é que o aluno deu aquela resposta, "*mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*" (Bogdan & Biklen, 1994,p.49) Ainda segundo os mesmos autores, os investigadores

“não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.”
(p.50)

Bogdan e Biklen (1994), no quinto pilar da investigação qualitativa, referem que “*o significado é a importância vital*” (p.50), ou seja, a mesma ação vivenciada por pessoas diferentes poderá ter significados diferentes e pretendeu-se conhecer quais eram. No nosso contexto, pretendemos conhecer a opinião dos alunos, titular de turma, diretor, psicólogo e encarregados de educação.

A análise qualitativa descritiva resultou das entrevistas efetuadas, assim como do diário e bordo procurando o investigador como observador no seu ambiente procurar a compreender como os participantes, neste caso, os alunos, professores, psicólogo, alguns Encarregados de Educação interpretam a utilização dos instrumentos de avaliação formativa.

2.1.3. Design da investigação

Optámos pelo design de investigação-ação com o objetivo de proceder a um questionamento reflexivo permanente sobre as práticas educativas exercidas, com o objetivo de melhorar as nossas práticas letivas. Optámos por uma investigação-ação uma vez que desempenhando funções de docente interessamo-nos por conhecer e compreender o pensamento das crianças, com o intuito de melhorar as suas aprendizagens. Além disso, este método de investigação é reconhecido como um meio potencial para o exercício da autorreflexão que visa um aperfeiçoamento das suas práticas de ensino. Zeichner e Nofke (2001) destacam os benefícios positivos quanto ao recurso pela investigação-ação como

“o incremento de sentimentos positivos face ao ensino e ao ser-se professor, o sentimento da importância social do trabalho nas escolas, a crença, por parte dos professores, nas suas capacidades intelectuais e na importância do seu desenvolvimento para melhorar o desempenho profissional.” (2001, citado por Esteves, L, 2008:71)

A investigação-ação é uma metodologia de investigação em que está subjacente uma prática de autorreflexão e de questionamento contínuo ao longo do trabalho com o objetivo de compreender, de melhorar, transformar e enriquecer as práticas pedagógicas. Como refere Zeichner (2001) “*a investigação-ação tem potencial de,*

através da reflexão sistemática e estruturada, transformar a prática educativa.” Moreira e Vieira (2011) referem que está implícito um trabalho sistemático de “*exploração de processos de tentativa e erro*” que visa compreender, interpretar as suas práticas e estimular a utilização de práticas de avaliação alternativas. A investigação-ação é uma metodologia de investigação com o objetivo de aumentar a compreensão por parte do investigador e, simultaneamente, contribuir para obter mudança. Neste caso, pretendemos que contribua para uma reflexão na e sobre a ação e permita que o investigador ajuste e melhore as suas práticas pedagógicas. Como refere Arends (2008) com o objetivo que o investigador melhore o contexto de sala de aula e se torne um aluno do seu processo de ensino-aprendizagem, questione e reflita. Ainda de acordo com o mesmo autor (1995), a investigação-ação “*é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.*” (p.45)

O formato de investigação ação para Arends (2008)

“é uma forma de melhorar as salas de aula é tornar-se um aluno do seu próprio ensino, e constitui um meio para os professores se envolverem num questionamento crítico e numa reflexão sobre os processos do ensino.”(p.501)

procedendo a um questionamento reflexivo permanente. Bogdan e Biklen (1994) defendem que “*a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.*”(p.292)

2.1.4. Instrumentos utilizados na recolha de dados

A recolha de dados para este estudo empírico decorreu em fases distintas. Ao longo do ano letivo, o docente/investigadora utilizou para além das entrevistas dirigidas aos vários intervenientes, o diário de bordo, registos descritivos e interpretativos acerca do que foi ocorrendo nas aulas. Nos registos efetuados foram registados os dados de observação das aulas.

2.1.5. O inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi dirigido aos alunos e continha uma média de 22 perguntas fechadas sobre o portefólio, 20 perguntas fechadas sobre o blogue e 19 perguntas fechadas sobre o teste em duas fases. As questões seriam um ponto de partida para mais tarde ser estruturado o guião da entrevista. Pretendemos, assim, uma triangulação de dados, uma combinação de diferentes instrumentos a fim de tornar uma investigação mais sólida, de acordo com Patton (1990). Reichardt e Cook (1986) que salientam que a utilização de métodos diferentes permite uma compreensão mais clara e objetiva. Inicialmente, numa fase de pré-testagem, aplicamos o inquérito a um número restrito de alunos a fim de compreendermos se estes conseguiam interpretar com facilidade as questões ou se teríamos de proceder a pequenas alterações. Posteriormente, fizemos algumas alterações e procedemos à simplificação das questões e retiramos algumas perguntas que se repetiam na sua essência. Após a aplicação definitiva do inquérito por questionário, cruzamos as mesmas com as do inquérito por entrevista.

2.1.6. O inquérito por entrevista

A entrevista semiestruturada, foi realizada tendo em conta os diferentes destinatários a aplicar, nomeadamente, à professora titular de turma, ao Diretor de Turma, ao Psicólogo, a alguns Encarregados de Educação e a grupos focais de alunos. Como referem Bogdan e Biklen (1994), esta entrevista permitirá analisar a perspectiva de vários sujeitos que de um modo ou de outro, são atores do contexto em estudo. A entrevista semiestruturada caracteriza-se por assentar num guião básico, a partir do qual o entrevistador faz as adaptações que se revelem necessárias de modo a permitir que o entrevistado tenha a oportunidade de clarificar as suas opiniões e fundamentar os seus pontos de vista de forma objetiva e com profundidade.

A entrevista semiestruturada permite flexibilidade nas respostas, não se exige uma ordem rígida nas questões mas que todas sejam cobertas na entrevista e o desenvolvimento da entrevista vai-se adaptando ao entrevistado. Deste modo, o investigador pode direcionar as questões ou aprofundar os assuntos de acordo com as respostas que o entrevistado vai dando.

No início da entrevista, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o entrevistador informa com brevidade o sujeito do objetivo e assegura a sua confidencialidade. As entrevistas podem ser áudio-registadas e transcritas posteriormente. Estes autores acrescentam que as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com outras técnicas para caracterizar o contexto do estudo.

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (1992) ao contrário do inquérito por questionário, a entrevista baseia-se no contacto direto com o interlocutor e este responde às questões e vai exprimindo as suas opiniões.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) *“as entrevistas contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras.”*

Umhas e outras são complementares e enriquecem-se mutuamente. É essencial que a entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite perguntas numerosas e demasiado precisas. É importante que as entrevistas cubram a diversidade do público envolvido.

Uma breve exposição introdutória acerca dos objetivos da entrevista e do que dela se espera basta geralmente para lhe dar o tom geral da conversa, livre e muito aberta. O entrevistador deve esforçar-se por fazer o menor número possível de perguntas. Ao longo das entrevistas é importante que o entrevistado possa exprimir a sua própria *“realidade», na sua própria linguagem, com as suas próprias características concetuais”*. O entrevistador deve abster-se de se implicar no conteúdo da entrevista, nomeadamente envolvendo-se em debates de ideais ou tomando posição sobre afirmações do entrevistado. É preciso procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados. É indispensável gravar a entrevista com a autorização prévia dos interlocutores e o entrevistador deve comprometer-se, primeiro, a respeitar o seu anonimato.

2.1.6.1. A entrevista *focus group*

Segundo Esteves (2008) expõe que a entrevista focalizada em grupo é composta por 5 a 10 pessoas familiarizadas com o tema da entrevista e tem o objetivo de conhecer os interesses, as necessidades e a concordância ou não do tema em debate. A mesma

autora reforça que o moderador da sessão de entrevistas tem de utilizar uma linguagem adequada à faixa etária dos inquiridos, recorrendo a perguntas indiretas, promovendo uma discussão proveitosa, gerindo as intervenções, tentando que todos participem incluindo os mais tímidos e formulando questões hipotéticas. Neste caso concreto, procedemos a uma entrevista a três grupos de discentes constituídos por cinco a seis alunos. As entrevistas decorreram em contexto de sala de aula, contexto familiar às crianças entrevistadas e de acordo com as suas preferências de amizade.

2.1.7. Observação

Esteves (2008) refere que a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos e como se desenvolvem num determinado contexto, neste caso concreto, a sala de aula. As observações materializam-se em forma de anotações condensadas, redigidas no desenrolar da investigação, conversas decorrentes no contexto de sala de aula. As notas de campo podem abranger material reflexivo, ou seja, apontamentos interpretativos, impressões que decorrem no ato da observação. Bogdan e Biklen (1994) reforçam o conceito sobre a observação afirmando que, através do material reflexivo, o professor experiencia e medita sobre o que se desenrola em seu redor.

Após a ocorrência, procede-se a anotações extensas, reflexivas e elaboram-se registos escritos exaustivos, após as aulas observadas, enquanto estão bem patentes os pormenores dos contextos observados. As anotações condensadas, previamente utilizadas no decorrer da situação ensino-aprendizagem, servirão de base para as anotações mais extensas, realizadas posteriormente.

2.1.8. O diário de bordo

O diário de bordo é mais um instrumento de recolha de dados que é utilizado, como realça Ferreira (2005), para o registo de situações, registos descritivos, comportamentos, manifestações de agrado ou desagrado. As informações registadas como notas de campo, que emergem ao longo do estudo, fruto da observação diária da sala de aula, surgem ao longo de todo o processo de recolha de dados. Através das anotações redigidas sobre tarefas sob observação, o docente/investigador, vê, ouve e medita (Bogdan & Biklen, 1994) sobre o que o rodeia na aula.

2.1.9. Os participantes do estudo

A população alvo deste estudo era constituída por uma turma de 20 alunos, passando depois para 23, à qual a professora/investigadora leciona Inglês, prestando apoio, a docente titular da disciplina de Inglês.

A turma considerada neste estudo, pertencente a uma escola EBI dos Açores, foi constituída, no primeiro período, por 20 alunos do 5º ano que aumentaram para 23, no segundo período, sendo que 9 eram do sexo feminino e 14 do masculino. Doze dos alunos vivem à volta da ilha e deslocam-se todos os dias para a escola via transporte escolar ou transporte familiar. No que diz respeito às habilitações dos respetivos encarregados de educação variam: 4 mães possuem como habilitações, o Curso Secundário, as restantes frequentaram até ao 6º ano, tendo em conta que doze pais possuem o 3º e 4º ano, enquanto nove mães possuem o 4º ano; 5 homens possuem o 5º ano, enquanto 8 mulheres possuem o 6ºano. Três dos Encarregados de Educação femininos e masculinos possuem o 9ºano. Verifica-se uma predominância de mães domésticas ou trabalhadoras não qualificadas. Porém, há um pequeno número que trabalha como funcionalismo público. Quanto, aos pais, devido às obras de reconstrução a que a ilha tem sido sujeita, após o sismo de 9 de Julho de 1998, 10 deles estão inseridos na construção civil, desenvolvendo, assim, atividades do setor secundário. Devido à falta de instrução por parte dos Pais/Encarregados de Educação, alguns têm dificuldade em auxiliar os seus educandos a estudar, enquanto outros sentem uma certa incompatibilidade devido aos seus horários de trabalho. Apesar destes constrangimentos, um número reduzido de alunos deseja prosseguir os seus estudos, a nível do Ensino Superior. 3 dos alunos foram retidos no 1º Ciclo, enquanto 2 foram retidos no 2º Ciclo. Apenas uma aluna falta imenso às aulas, de resto a assiduidade é muito boa. 8 alunos foram propostos para Planos Individuais de Recuperação. O aproveitamento da turma é heterogéneo e o seu comportamento satisfatório. 7 dos alunos têm um aproveitamento muito bom. Alguns alunos revelam, a nível da Língua Portuguesa, dificuldades de interpretação e expressão escritas, na aplicação de conteúdos do funcionamento da língua, organização de ideias e estruturação de texto, dificuldade na aplicação de regras gramaticais. Estas dificuldades a nível da língua materna têm repercussões na disciplina de Língua Inglesa.

Capítulo 3-Análise e interpretação dos dados

Capítulo 3-Análise e interpretação dos dados

3.1.Caraterização do grupo de trabalho

A população alvo deste estudo foi constituída por 23 alunos do 5º ano, 9 alunas e 14 alunos. Através das informações veiculadas pelo diretor de turma na reunião de Conselho de turma, ficamos com uma noção clara da turma, no que concerne o aproveitamento no ano letivo anterior e ao diagnóstico de necessidades para o corrente ano letivo: sete alunos tinham frequentado o Programa Oportunidade no ano letivo transato; existia, na turma, um aluno repetente; os alunos número dois, quatro, cinco e treze deveriam beneficiar de medidas do Apoio Educativo, de uma pedagogia diferenciada na sala de aula, num grupo turma do mesmo nível ou similar; os alunos número onze e dezoito, para além de precisarem das medidas do Apoio Educativo, e da pedagogia diferenciada na sala de aula, ser-lhes-iam aplicadas “estratégias pedagógicas e organizativas específicas”. O aluno número dois necessitaria ainda de uma avaliação do Serviço de Psicologia e Orientação escolar dadas as suas dificuldades de dislexia, disgrafia e disortografia. O aluno número três, no que concerne o seu percurso escolar, as dificuldades evidenciadas e a observação no último registo de avaliação, carecia também de uma avaliação especializada. De acordo com o Relatório Técnico-pedagógico do aluno número doze, confirmou-se a necessidade de integração do mesmo no Regime Educativo Especial, mas aguardou-se a elaboração do seu Plano Educativo Individual. A aluna número vinte encontrava-se abrangida pelo Regime Educativo Especial, sob proposta de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação, quanto ao tipo de prova ou instrumento de avaliação (elaboração de questões diretas; realização da atividade com o auxílio do professor; apoio na leitura e compreensão do material escrito); privilégio pela avaliação oral como forma de aferição de competências adquiridas; mais tempo para a realização das provas; apoio individualizado aos testes, fora da sala de aula. No que respeita o aluno número onze, apresentava dificuldades específicas de aprendizagem, diretamente associadas à leitura e escrita - dislexia, envolvendo os processos mentais da linguagem, e um défice atencional. Em relação ao aluno número oito, o Conselho de Turma manifestou-se quanto à necessidade de elaboração de um Plano Educativo Individual, dado que o aluno já tinha beneficiado, em anos anteriores, de condições especiais de avaliação, devido às dificuldades apresentadas (dislexia). A avaliação do

aluno no ano letivo transato tinha sido feita, essencialmente, com base na sua participação oral, no seu desempenho diário, nas tarefas realizadas na sala de aula, com e sem apoio, nos trabalhos de casa e nos trabalhos de pesquisa que fez, em complemento da avaliação sumativa. O aluno necessitava de mais tempo para a realização das suas fichas de avaliação.

Tendo em conta as informações transmitidas sobre a turma, não nos desmotivamos quanto à implementação de novos instrumentos de avaliação. Em contrapartida, a motivação foi maior e com uma vontade mais reforçada para o desenvolvimento deste trabalho. Estávamos perante uma turma que tinha muito a beneficiar com a implementação da utilização diversificada de instrumentos alternativos de avaliação. A aplicação destes instrumentos permitiria ao docente/investigador não só encorajar os alunos a refletirem sobre a sua aprendizagem, mas simultaneamente aprender a compreender como os seus alunos pensavam.

3.2. O portefólio

3.2.1. O portefólio- sua concretização

No início do ano letivo, anunciamos que os alunos iriam ser avaliados através do portefólio. A avaliação formativa através do instrumento, portefólio, foi desenvolvida ao longo do ano letivo.

Aproveitamos para recolher a opinião dos alunos, auscultando se sabiam o que era um portefólio e se os alunos já tinham, previamente, desenvolvido algum trabalho desta natureza.

P: *O que é um portefólio?*

Já alguma vez organizaram um portefólio?

A: *Sim. Nos outros anos, usávamos uma capa e colocávamos fotocópias e trabalhos de casa.*

P: *E aprenderam a fazer um portefólio?*

A: *Não.*

P: *Vamos ensinar a fazer um portefólio. Este portefólio irá ser organizado pelos alunos. Cada um poderá escolher os seus trabalhos para colocar no portefólio livremente.*

A: *Vai ser bom. Então, podemos colocar o que gostamos?*

P: *Sim, podem colocar palavras que tenham aprendido e ouvido. Também podem acrescentar fotografias, textos e materiais de estudo. O que forem encontrando e ouvindo ao longo do ano.*

Aproveitamos para vos mostrar um portefólio europeu. Como veem, vai ser dividido em três partes: “biography”, “passport” e “dossier”.

Um dos objetivos do portefólio é permitir ao aluno aprender acerca da sua aprendizagem, um “aprender a aprender”. O aluno irá aprender a refletir sobre as suas aprendizagens e a autoavaliar-se. O portefólio consiste numa coletânea de trabalhos e divide-se em três partes. No biography poderão fazer uma descrição de cada um e da vossa família. No passport, podem colocar todos os outros trabalhos, fichas de trabalho e de avaliação. Aqui, podem colocar as grelhas de autoavaliação e heteroavaliação e na última parte, no dossier, podem colocar o que consideram ser os vossos melhores trabalhos, aqueles que o aluno considera mais interessantes.

A: Professora, vai ser muito engraçado, falarmos de nós, no biography. Acho que vai ser divertido.

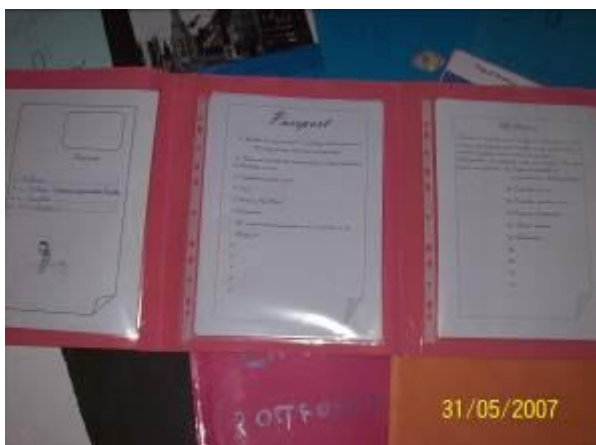
P: Sim, o objetivo é mesmo esse, não pretendemos darmos mais trabalho aos alunos, mas que gostem e que vos ajude a aprender, a organizar, a refletir sobre a vossa aprendizagem e vos ajude a estudar e a compreender a matéria. Sobretudo, que a aprendizagem seja um prazer.

Entretanto, gostávamos que trouxessem uma cartolina e três “micas” para vos ajudarmos a fazer os portefólios.

Diário de bordo 19/09/2012

Inicialmente, mostramos um exemplar do portefólio europeu aos alunos em suporte de papel e o nosso trabalho foi baseado nas orientações do Portefólio Europeu de Línguas, (Gaspar, A et al., 2001)

O que está em causa não é um acumular de significados e conceitos mas que o aluno reflita sobre as suas aprendizagens e assim, transfira o conhecimento e o aplique ao longo da sua vida escolar e futura. A aprendizagem deve deixar de ser uma mera transmissão de conhecimentos e deverá integrar o ensino de competências. O portefólio serve para implementar o exercício da reflexão e organização, em que o aluno é responsável para decidir sobre a escolha dos seus trabalhos, para se autoavaliar, assim como avaliar o trabalho dos seus pares. Trabalhos estes que podem ser utilizados e guardados pelo aluno ao longo de um ano escolar ou até mesmo ser dada continuidade e prolongar-se o trabalho pelo segundo e terceiro ciclo.



Os portefólios foram divididos em três partes: “biography”, “passport” e “dossier”.

Não sendo possível, em contexto de sala de aula, a construção da capa do portefólio em cartolina, devido ao tempo apertado para o cumprimento do programa, levámos as cartolinas para casa e fomos construindo os coloridos portefólios, até ao momento dos alunos terem de se organizar.

Como surgiram algumas dúvidas, apresentámos um powerpoint, numa aula de Cidadania, para explicar a suas divisões, a função de cada secção e o que se pretendia com o portefólio.

P: Estamos aqui para vos ajudar a compreender melhor o que é o portefólio e para que serve.

A: Estou a ter algumas dúvidas, ainda não compreendi muito bem para que serve o passport e o dossier.

P: Ok. Não se preocupem. Como vos dissemos, a segunda divisão, o passport é o espaço onde podem colocar as vossas experiências de aprendizagem, fichas de trabalho e fichas de avaliação. Aqui, podereis colocar as grelhas de auto e heteroavaliação sobre o falar, a leitura e a escrita. Poderão também, referir como aprenderam melhor, se individualmente, em grupo ou em pares.

Na terceira e última parte, o dossier, os alunos poderão colocar os trabalhos que considerem mais interessantes ou que tenham gostado mais de fazer.

A: Professora, acho que vou gostar da última parte!

Diário de bordo 12/11/2012

A titular de turma referiu, no âmbito do que considerou as dificuldades sentidas, que os alunos mais empenhados, com mais hábitos de trabalho e estudo, não demonstraram grandes dificuldades, enquanto os alunos mais distraídos revelaram mais dificuldades que foram ultrapassando com o decorrer do tempo.

“Alguns alunos tiveram dificuldade em compreender a divisão do portefólio em três partes e o propósito/ objetivo de cada uma delas. Como o tempo era muito curto, os alunos que estão mais concentrados, mais atentos, tem mais hábitos de trabalho e estudo, compreenderam com mais facilidade e num tempo mais reduzido, quais eram os objetivos do portefólio, mas os alunos mais distraídos e mais desatentos que, nesta turma, abundavam tiveram mais dificuldades em perceber o que colocar nas diferentes partes do trabalho, qual era o objetivo de

cada uma das partes do trabalho, mas essa dificuldade reflete todas as outras dificuldades dos alunos.”

Entrevista à titular de turma 8/07/2013

Ao longo do ano letivo, os alunos foram colocando os seus trabalhos no portefólio.

No “biography”, identificaram-se, de acordo com o que iam aprendendo: “ name”, “ surname”, “date” e itens relacionados com a identificação.

No “ passport”, colocaram todo o tipo de trabalhos, fichas de avaliação, auto e heteroavaliação e, também aqui, informação relevante que encontrassem.

No “dossier”, incluíram os seus trabalhos preferidos, retirados do “ passport”. Aqui, tiveram que justificar o porquê das suas escolhas.



Ao longo do ano letivo, foram criados vinte e três portefólios muito coloridos e organizados pela maioria dos alunos com dedicação.

Barret (2005) descreve que

"an educational portfolio contains work that a learner has collected, reflected, selected, and presented to show growth and change over time, representing na individual or organization´s human capital." (p.2)

Segundo Clarke (1996) pretende-se, com a aplicação do portefólio, que se desenvolva no aluno a capacidade de refletir sobre os seus trabalhos, como os realizou, e justificar o porquê da seleção dos materiais.

O currículo foi adaptado às necessidades e dificuldades dos discentes e, à medida que surgiram as dúvidas, foram ajustadas estratégias pedagógicas, no sentido de auxiliar a compreensão dos alunos. Estratégias como trabalhos individuais e em grupo, interações orais entre docente/aluno de forma que o professor seja um observador participante e consiga detetar e compreender como os alunos resolvem as questões propostas, no sentido de os ajudar a ultrapassar as suas dificuldades. Foram propostas atividades de remediação ao longo do ano letivo, ou seja, a regulação da avaliação não ocorreu apenas ao fim de uma unidade de ensino mas, verificou-se continuamente, de modo, como referiu Lidz (1995) a possibilitar um conhecimento mais íntimo do funcionamento cognitivo do aluno e uma ação educativa preventiva ou remediativa.

Durante o ano letivo, os alunos desenvolveram trabalhos escritos, assim como orais. Alguns alunos realçaram-se mais na oralidade, tendo muitas dificuldades na escrita, devido a dislexias de vária ordem e uma ortografia de difícil compreensão como tinha sido referido na reunião do primeiro Conselho de turma. A titular de turma referiu que a aplicação do portefólio pretendia que os alunos aprendessem a organizar a informação que foi surgindo ao longo do ano letivo.

“Com a implementação do portefólio a intenção era a de ensinar os alunos a organizar o seu material, criando hábitos de organização pessoal, desenvolver a capacidade de diferenciar, distinguir a informação/documentação e também o hábito de seleccionar a que considerassem mais relevante/interessante ou com maior significado pessoal. Por vezes os alunos não distinguem bem o que é mais importante do que gostam mais.”

Entrevista à titular de turma 8/07/2013

Tendo em conta o perfil da turma e as suas dificuldades, na opinião do diretor de turma, embora a utilização do portefólio implique que os alunos tenham alguma maturidade, haveria mais vantagens se fosse aplicado em todas as áreas disciplinares, uma vez que auxilia os alunos a serem mais organizados, criativos, autónomos e a refletirem sobre o que produzem.

“O portefólio implica uma certa maturidade dos alunos para que possam tirar proveito deste instrumento. No entanto, o portefólio é vantajoso em todas as áreas disciplinares porque implica que melhorem a sua organização, reflitam sobre os seus trabalhos, sejam criativos, o que não aconteceu em grande parte desses

alunos pelas razões já referidas, por falta de acompanhamento. O apoio familiar é fundamental! A maturidade...

O portefólio também implica autonomia e esta turma não tinha autonomia por isso é que tinha um professor de apoio nas diversas disciplinas. Nas áreas curriculares de Matemática, Ciências, Português e Inglês. Tendo em conta que com estas características consigam tirar o máximo do proveito deste instrumento.”

Entrevista ao diretor de turma 23 /07/2013

A: Ao longo do ano letivo desenvolvi o portefólio em três partes. Ajuda-nos a ser mais organizados e a refletir mais sobre os trabalhos. O portefólio é um bom instrumento para estudar, desenvolve em nós a criatividade. Permitiu-me aumentar o meu interesse, ser mais reflexiva, refletir sobre os meus trabalhos e ter mais consciência sobre os que eram melhores e piores, autónoma.

A: O portefólio serve para nos organizarmos melhor, refletir, ser mais organizado, participar nas aulas e aumenta a motivação. É um instrumento de avaliação, é uma apa dividida em três partes: biography, passport e dossier. Gostei mais a identificação. O portefólio um instrumento de avaliação que ajudava os alunos a refletir sobre os trabalhos, que motivava mais, desenvolvia a criatividade, eles ficavam mais empenhados e promovia a auto e heteroavaliação.

A: O portefólio é um instrumento de avaliação formativa, ajuda-nos a organizar, a estudar para os testes, para refletir sobre os trabalhos da sala de aula.

A: Com o portefólio podemos melhorar muito, aqueles que são piores alunos, nas aprendizagens, motiva a gente, interessa. É um instrumento que toda a gente gosta porque a gente pode por imagens, desenhos, várias coisas, tudo em Inglês.

Entrevistas aos alunos

Ao longo do desenvolvimento do portefólio, os alunos foram encorajados a efetuar a reflexão sobre o seu. No início, os alunos tiveram algumas dificuldades, uma vez que não estavam habituados a refletir sobre a realização das suas tarefas. No entanto, com o treino foram sendo capazes de analisar as razões para os seus erros, de os compreender e corrigir, como consta nos seguintes testemunhos redigidos pelos próprios alunos.

Tenho de ler e prestar mais atenção ao texto e as perguntas e aos verbos.

Perceber o que leio, não fazer muitos erros, ler de novo para ver se está tudo certo.

Tive algumas dúvidas nas questões de texto. Porque eu não fiquei com a escrita. Enganei-me do verbo Have got e note-se porque troquei as letras. Enganei-me e não fizeste determinação. Porque troquei letras. Enganei-me nas perguntas que tinha de escrever ~~to~~ na negativa e na afirmativa e na interrogativa.

É nos números nas palavras.

Li tanto muitas dificuldades començar mas eu estudei Personal information
- where is he/she from?
- are they

He is from ~~in~~ ? country?

What (nationality) is he/she?

- He / She is (English)

Family members and family relationships

- What do they do?

Vocabulary - numbers, dates, weather

Eu mais estudei mais This, That, These, Those

Singular / Plural e as profissões

No decorrer do ano letivo, os alunos tiveram vários momentos de autoavaliação e heteroavaliação, a nível dos trabalhos orais, escritos e leitura, cujos registos figuravam no portefólio. Segundo Santos (2002), o objetivo da regulação é reorganizar o processo de ensino e aprendizagem, no qual o aluno participa ativamente. No dia-a-dia, efetuámos uma regulação interativa, imediata, contínua e individual, decorrente da observação no ato da aprendizagem, realização de tarefas ou dos seus saberes-fazer.

Procurámos, no decorrer das várias tarefas, compreender como o aluno realizava os vários exercícios orais ou escritos, as suas dificuldades, diagnosticar os motivos para tais dificuldades e adaptar as estratégias às necessidades específicas dos vários alunos da turma. Como refere Ferreira (2004) o professor desempenha um papel de “*observador-animador*” circulando pela sala no momento em que os alunos realizam as suas tarefas, as perguntas e sugestões permitem ao docente ter acesso ao funcionamento cognitivo e poderá assim, reorganizar as suas atividades, atribuição de mais exercícios, para reformular e esclarecer a matéria e prestar um *feedback* constante. Simultaneamente, como refere Allal (1993) as perguntas do docente proporcionam ao aluno que reflita e estimulam a procura de soluções para colmatar as suas dificuldades. As interações aluno-colegas podem ser igualmente profícuas no decorrer da realização de um exercício, por exemplo:

P: *Como poderias fazer a pergunta para a frase: - His surname is Peter.*

Um aluno: *What is your surname?*

Outro aluno: *Não, não podes usar your na pergunta se estás a falar dele. Tens de usar his.*

P: *(Enquanto isso, ficamos a observar as reações dos alunos e a ouvir atentamente o diálogo entre eles, enquanto resolviam a questão.)*

O outro aluno: *Então, perguntava: -What is his surname?*

O primeiro aluno: *Ah! Certo.*

Diário de bordo 21/11/2012

Quanto aos erros, são encarados através da avaliação formativa, como refere Amigues *et al.* (1996) e são uma fonte de informação para a própria aprendizagem do aluno, assim como para diagnosticar as dificuldades. Os erros deixam de ser encarados como falhas, mas passam a ter uma conotação mais positiva, são, como as classifica Barbosa e Ferraz (1995) ocorrências naturais da aprendizagem, inerente ao ato de aprender e servem de informação, quer para o professor, quer para o aluno. Pretende-se que seja o aluno a identificar e a corrigir o erro. Ao longo do ano, os alunos realizaram vários trabalhos com uma componente visual e mais prática. Como o psicólogo referiu na entrevista concedida, uma vez que

“Nem todas estas crianças têm a particularidade de ter o mesmo estilo cognitivo da aprendizagem, há umas que são mais auditivo, mais centrado na articulação da linguagem. Estes miúdos têm a particularidade de a nível da compreensão dos sons da linguagem, da articulação, é normal que nós simplifiquemos as questões como chegar aos conteúdos, as informações, as aprendizagens, os conceitos principais a estas crianças. Se os alunos tiverem imagens ajuda-os a memorizar que é uma das técnicas utilizadas para estudarem. Devem ir à página, olharem para a imagem, às particularidades da imagem, e associarem essa imagem ao texto que estava ali, como um indicador cognitivo para acederem à memória, até criarem aquela imagem mental. “

Entrevista ao psicólogo 24/7/2013

A: Professora, eu quando participo, dou o meu melhor e se errar, sei que a professora me vai ajudar a corrigir. Os colegas também ajudam.

A: Professora, aqui, ninguém se ri de ninguém. Se errar, ajuda-me a compreender e a melhorar.

A: Errar, faz parte de aprender.

Diário de bordo 17/01/2013

A: Professora, já reparou que nós à quinta-feira vimos mais agitados, mas também participamos.

A: Sim, é verdade. Todos ou quase todos participamos.

A: Aprendemos muito quando todos participamos porque podemos corrigir os outros.

Diário de bordo 23/01/2013

No âmbito da autoavaliação e heteroavaliação, quando foi anunciado que se iria proceder a esta forma de autorregular os trabalhos, alguns alunos ficaram apreensivos e interrogaram-se sobre o que tinham de fazer, não estavam habituados a refletir sobre os seus trabalhos.

P: No âmbito da realização do portefólio, os alunos irão autoavaliar os seus trabalhos e avaliar os dos seus colegas, heteroavaliar.

A: Como assim, professora? Avaliar os nossos trabalhos e os dos colegas?

P: *Não se preocupem, no decorrer das aulas, ora durante um exercício de leitura, quando estiverem a resolver um exercício escrito ou de conversação, iremos distribuir uma pequena tabela para preencherem. Com o decorrer do ano letivo, vamos explicando o que fazer e irão habituar-se.*

A: *A professora tem que nos ajudar. Nunca avaliamos o nosso trabalho durante as aulas ou o dos outros nem costumamos refletir sobre o que fazemos.*

A : *Nós costumamos preencher uma ficha de autoavaliação, só no final dos períodos, a várias disciplinas e escrevemos um nível que achamos que merecemos. É fácil, escrevemos 2, 3, 4 ou 5. Costumamos fazer esta avaliação na disciplina de Cidadania.*

P: *Então, quer dizer que nunca avaliaram os vossos trabalhos ou dos vossos colegas?*

A: *Não professora!*





Diário de bordo

24/09/2012





Durante o ano letivo, foram adequadas estratégias de acordo com as necessidades e interesse dos alunos e utilizados exercícios práticos, consolidando os hábitos de reflexão e auto e heteroavaliação, conforme provam o excerto do diário de bordo e a grelha abaixo:

Num dos primeiros momentos de avaliação, em que os alunos avaliaram os seus trabalhos sobre o tema “ classroom language”, cada aluno tinha copiado para os espaços em branco, a “ classroom language” adequada ao desenho. Os alunos trocaram os seus trabalhos e procederam a uma heteroavaliação, tendo em conta a apresentação, caligrafia, correção, ortografia e pontuação. Os alunos desenvolveram esta tarefa com facilidade e não revelaram ter dúvidas.

Diário de bordo 27/09/2012

Hetero evaluation- Evaluating your colleague's work				
Student's name:				
Evaluation				
Apresentação				
Caligrafia				
Correção ortográfica				
Pontuação				

Os alunos foram-se habituando a avaliar, os seus trabalhos e o dos outros, não só em contexto de sala de aula, como também em relação aos trabalhos de casa:

Evaluating my homework				
Student's name:				
Evaluation				
Apresentação				
Caligrafia				
Correção ortográfica				
Pontuação				

No início da aula, os alunos entraram com muito entusiasmo e revelaram ter executado os seus trabalhos de casa. Vários alunos dirigiram-se à frente para mostrar as composições e trabalhos extras (ilustrações dos objetos de escola). Houve um silêncio absoluto quando a professora anunciou que ia escrever no quadro a correção do trabalho de casa de uma aluna. Houve um interesse geral. Seguidamente, a docente selecionou o trabalho de um aluno com algumas incorreções.

O aluno procedeu à leitura do texto.

A: " My schoolbag are seven books and six pen, five pencil, one rubber, there ruler, two pencil case, one sharpener and one schoolbag."

Uma vez que o aluno não soube distinguir entre o singular e o plural, os alunos foram aconselhados a desenhar duas tabelas

singular	/	Plural
a/an	/	x + s

A professora solicitou que os alunos corrigissem os erros. Inicialmente, indicou como gostaria que resolvessem o problema.

Diário de bordo 15/04/2013

Apesar dos alunos estarem mais barulhentos à quinta feira, numa aula às 14h, após o almoço, todos participam com entusiasmo, interesse e atenção. No início, responderam a umas perguntas de interpretação e completaram uma tabela. Todos procuraram responder emotivamente sem se preocuparem, como habitualmente, com os erros.

De seguida, o exercício complicou-se e os alunos foram solicitados a criar perguntas sobre o texto, mas apesar do grau de dificuldade ser maior, os alunos deram o seu melhor sem qualquer receio de errar.

A: Fixe, gosto deste exercício. Professora, professora!

P: Sim, J.

A: Eu queria responder!

P: Ok. Vamos fazer a primeira pergunta.

Diário de bordo 18/04/2013

A titular de turma acrescentou ainda que outro dos objetivos da utilização do portefólio foi que os alunos começassem a aprender a autoavaliar os seus trabalhos, assim como os trabalhos de outros colegas.

“A avaliação dos trabalhos e a autorregulação dessa mesma avaliação foi outro dos objetivos que foi tido em conta. Procura dar-lhes a noção do que é avaliar e permitir-lhes participar de forma ativa e regular nesses momentos que foram de auto e heteroavaliação. Eu penso que este trabalho é fundamental dar aos alunos a possibilidade de fazerem a sua autoavaliação, conhecerem o seu trabalho ao ponto de perceberem como vão avaliar esse trabalho. A heteroavaliação acaba por ser um trabalho mais descontraído porque é mais isento. Relativamente ao processo de avaliação, os alunos ainda participaram no processo de análise/observação e proposta de avaliação do trabalho de colegas, porque nesta situação é mais fácil sentir desprendimento, ser mais objetivo e fazer uma ponderação mais isenta do que o seu próprio trabalho. A parte emotiva de quando estamos a fazer as nossas próprias coisas não nos dá a objetividade de que precisamos.”

Entrevista à titular de turma 8/07/2013

Autoavaliação do meu trabalho-Falar					
Student's name:					
Evaluation	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Sou capaz de responder e interagir.					
Sou capaz de dar e pedir informações.					
Pronuncio, de forma compreensível, um número limitado de palavras.					
Emito monólogos simples.					
No ato da fala procuro lembrar-me da matéria que apreendi.					
Tenho a preocupação de organizar os elementos da frase-Sujeito, predicado e complementos por ordem.					
Sou capaz de construir frases simples, organizadas e coerentes, pondo em uso frases e estruturas gramaticais simples.					
Quando construo as frases, reconheço se estou perante uma frase afirmativa, negativa ou interrogativa e sigo as regras aprendidas.					

Adaptado dos Critérios de Avaliação da Escola e do QECRL

Ao longo do ano letivo, os alunos avaliaram as suas “competências”, leitura, escrita e a oralidade. Os alunos não estavam habituados a este trabalho de reflexão sobre a

realização das suas “competências”. No entanto, com o decorrer do ano e das tarefas, foram-se habituando a refletir sobre a execução dos seus trabalhos.

No início, estas tarefas de reflexão e autorregulação/heterorregulação pareciam estranhas, uma vez que os alunos não estavam habituados a realizar este tipo de atividades.

P: Como já vos foi dito, no âmbito da realização do portefólio, os alunos vão aprendendo a refletir após a realização dos seus trabalhos, podem ser escritos, de leitura ou oralidade.

Estiveram a ler o texto “ In the playground” e gostaríamos que avaliassem a vossa leitura.

A: Como assim, professora?

P: Gostaríamos que tivessem em conta alguns pontos como o título do texto, se questionam o que estão a ler, se repetem quando a professora vos pede para repetirem, se reconhecem as palavras que já foram lidas anteriormente, se conseguem estabelecer relação entre o texto e a matéria que já aprenderam.

Vamos começar a ler os pontos a ter em conta, e marcar a melhor resposta para cada um.

Diário de bordo 8/10/2012

Autoavaliação do meu trabalho-Leitura					
Student's name:					
Evaluation	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Quando leio um texto, pelo título ou imagem consigo prever o conteúdo do texto.					
Compreendo a informação.					
Questiono o que estou a ler.					
Volto atrás e releio partes do texto quando não o compreendo.					
Repito as palavras quando a professora pede para repetir.					
Leio as palavras que não tinha encontrado em lições anteriores.					
Estabeleço uma relação entre o texto e a matéria que aprendi nas aulas anteriores.					
Esforço-me por me lembrar da matéria que já aprendi.					

Adaptado dos Critérios de Avaliação da Escola e do QECRL

O exercício de autoavaliação da leitura foi efetuado, após um exercício simples e prático em que os alunos tinham procedido à leitura de um texto. Posteriormente, os alunos tinham várias frases que tinham de ser ordenadas de acordo com as informações do

texto. A fim de realizarem este exercício, os alunos foram consultando o texto, enquanto ordenavam as frases.

De seguida, foi solicitado que avaliassem o seu trabalho escrito. Desta vez, os alunos já não estavam tão admirados, já efetuaram o exercício com mais facilidade.

P: Uma vez que realizaram um trabalho escrito, gostaríamos que avaliassem esta tarefa.

Gostaríamos de saber se pensam sobre o que vão escrever, se pensam na matéria que foi dada, sobre o que aprenderam, se há preocupação em ordenar as frases (sujeito, verbo, complementos), se já conseguem compreender se a frase é afirmativa, negativa ou interrogativa e se prestam atenção à pontuação.

A: Ok, professora. Temos de pensar sobre o nosso trabalho.

Diário de bordo 8/11/2012

Autoavaliação do meu trabalho-Escrever					
Student's name:					
Evaluation	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Sou capaz de escrever um pequeno texto ou diálogo.					
Sou capaz de utilizar frases e estruturas gramaticais muito simples.					
Reflico primeiro sobre o que vou escrever.					
Organizo as minhas ideias.					
Lembro-me da matéria que apreendi.					
Tenho a preocupação de organizar os elementos da frase-Sujeito, predicado e complementos por ordem.					
Sou capaz de construir frases simples, organizadas e coerentes, pondo em uso frases e estruturas gramaticais simples.					
Quando construo as frases, reconheço se estou perante uma frase afirmativa, negativa ou interrogativa e sigo as regras aprendidas.					
Sou capaz de prestar atenção à pontuação.					
Sou capaz de escrever com alguma correção ortográfica.					
Sou capaz de apresentar uma caligrafia legível e cuidada.					

Adaptado dos Critérios de Avaliação da Escola e do QECRL

O portefólio tornou-se um meio que desenvolveu nos alunos a habilidade de refletirem sobre o seu trabalho, como o realizam, no intuito de os fazer compreender quais os erros que têm mais tendência para cometer e como evitá-los. A propósito, a titular de turma comentou que:

“Ensinar aos alunos o que é necessário ter em consideração para avaliar um trabalho e assim levá-los a aprofundar os seus conhecimentos sobre as suas falhas, os seus erros mais comuns, as suas dificuldades. Levá-los a compreender

que erros é que cometem, se são os mesmos erros. Consciencializar o aluno sobre o seu próprio erro, refletirem e a consciencializarem-se sobre esse próprio erro e o hábito de esclarecer os seus erros. Não é ouvir a correção por ouvir ou copiar por copiar, mas começarem a copiar a correção com intuito de compreender o que é que errou, como é que errou e porque é que errou e como vai corrigir da próxima vez. Quando se identifica a falha de erro é meio caminho feito para iniciar o processo de correção, ou seja, conhecer que ali está o erro e não se compreendeu o objetivo da questão, é meio caminho para iniciar o processo de correção”.

Entrevista à titular de turma 8/07/2013

"An ideal learning environment or experience occurs when both teachers and students seek answers to each of these questions." Timperley e Hattie (2007:88)

Nas nossas aulas, tanto nas atividades orais como escritas, equilibramos o *feedback*, de acordo com as diretrizes dos autores Timperley e Hattie (2007:90) que referem que se foque a tarefa (FT), o processo da tarefa (FP) ou o nível da auto-regulação(FR). O nosso objetivo é que o aluno tenha benefícios, identifique o erro, compreenda o porquê e obtenha ajuda para ultrapassar os seus erros. No início, tendo em conta as especificidades da turma, como refere Santos e Dias (2006) “*É importante conhecer os alunos e dar um feedback adequado ao perfil académico de cada um.*”(p.15) O *feedback* era mais descritivo. Pretendíamos transmitir ao aluno o caminho a seguir a fim de corrigir e melhorar gradualmente a sua prestação. Santos e Dias (2006) sugeriram que numa primeira fase, uma vez que se tratava de alunos com dificuldades, seria conveniente assinalar o erro acompanhado e dar uma pista.

Em todo o caso, já se começava a assinalar o que os alunos deveriam ter em conta, implícito na pergunta, uma vez que esta regra seria importante em todos os exercícios orais e escritos. Apelamos para a atenção de uma regra que se aplicava igualmente na nossa língua materna. Utilizamos o sujeito e verbo da pergunta para organizarmos a resposta. Nesta primeira fase, indicamos e corrigimos individualmente o que necessitava de ser corrigido mas, em todo o caso, fomos promovendo e elogiando o trabalho para motivar o aluno para a aprendizagem de uma nova língua com as suas regras gramaticais específicas.

Very good work!

TEACHER: What is your first name?

STUDENT: *My first name is Miguel*

TEACHER: What is your surname?

STUDENT: *My surname is*

TEACHER: What is your full name?

STUDENT: *My full name is*

TEACHER: How old are you?

STUDENT: *I am 11 (eleven)*

TEACHER: Nice to meet you.

STUDENT: *Nice to meet you, too*

TEACHER: Goodbye!

STUDENT: *Goodbye!*

Numa fase posterior, aconselha-se, como referencia Bruno (2006), o uso de uma linguagem que seja compreendida pelos alunos, simples, contextualizada e relacionada com a produção. Optamos por utilizar indicadores de correção simples de acordo com os erros mais comuns como por exemplo: capital letters; noun+verb; P-(punctuation); affirmative (noun+verb); interrogative (verb+noun); negative (verb+not).

Write a short text about Robert



Name: Robert
 Surname: Franklin
 Age: 11
 Occupation: Student
 Address: 28 Main Street, Oxford
 Telephone number: 384 296 155
 Favourite colour: Red
 Favourite animal: Horse
 Favourite day of the week: Friday
 Best friends: Brian and Steve



Nota: Não se utiliza letras maiúsculas no meio das frases. Presta atenção à palavra address

Noun + V

Capital letters

Nota: Não se utiliza letras maiúsculas no meio das frases. Presta atenção à palavra address

O Portefólio foi avaliado uma a duas vezes por mês e, como *feedback*, era elaborado um comentário no próprio portefólio e no formulário de auto e heteroavaliação. Além disso, no ato da entrega do portefólio, era dirigida uma palavra sobre o trabalho apresentado, quais os pontos positivos e o que necessitava de melhorar. Este trabalho de avaliação dos portefólios requer uma permanente atenção e é um trabalho moroso. Interessa verificar se os alunos estão a organizar os seus portefólios de acordo com as orientações, se o portefólio está bem dividido e se estão a justificar as razões para a escolha de certos trabalhos em detrimento de outros.

No que diz respeito ao feedback atribuído ao trabalho executado no portefólio em termos qualitativos, de acordo com o relatório da OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”

Assessment for Learning Formative Assessment

“Teachers also benefit from the feedback process. When providing feedback, teachers pay closer attention to what students do and do not understand well, and are better able to adjust teaching strategies to meet identified student needs.”(p.10)

3.2.2. Visão sobre o portefólio

O Damião (1996) descreve o portefólio como sendo “ *coleções de trabalhos diversificados (...), produzidos durante um determinado período de tempo (...) por cada aluno.* ” (p.203)

Quanto ao significado do portefólio para os alunos, tivemos várias descrições:

A: “*Os portefólios são uma capa dividida em três partes que serve para organizar os trabalhos de Inglês.*”

Diário de bordo 21/02/2013

“*Adorei a iniciativa e a forma de avaliar e de partilhar o trabalho dos alunos, com a comunidade escolar.*” Comentário de um docente durante a semana da exposição-

Diário de bordo

“*Gostei de todos os portefólios, revelam o vosso trabalho ao longo do ano letivo.*”

Comentário de um docente durante a semana da exposição-Diário de bordo

“*Eu gostei muito do Portefólio, ele está muito bem organizado e serve para consolidar a matéria que foi lecionada ao longo do ano, e é uma maneira de quando tiverem dúvidas consultarem e aprenderem.*”

Comentário de uma Encarregada de Educação-semana da exposição.

Após a aplicação do portefólio como instrumento alternativo de avaliação, e pelo enriquecimento autoreflexivo nas aulas de L.E., conforme provam os testemunhos da comunidade educativa inquirida, concluímos que contribuiu eficazmente para uma consciencialização do trabalho de equipa; para a sensibilização da importância do erro no processo de ensino/aprendizagem; para a recuperação dos alunos em situação de dificuldades e desmotivação.

3.2.2.1. Avaliação do papel do Portefólio na prática pedagógica

Próximo do fim de cada período, os alunos que, entretanto, já tinham uma noção do seu trabalho, analisavam a sua participação no portefólio, de acordo com os oito parâmetros que constam na tabela abaixo. Após esta análise, os colegas atribuíam a sua avaliação e deixavam um comentário.

Portfolio evaluation		
Student's name:	Date:	
Avalia o teu portefólio e o do teu colega, de acordo com os seguintes valores: 1-Needs improvement;2-Adequate;3-Good;4-Very good ;5-Excellent	Autoavaliação	Heteroavaliação
1.O portefólio está organizado de acordo com as três divisões: biography, passport and dossier.	5	5
2. O portefólio está limpo.	4	5
3.Houve um cuidado com a caligrafia.	4	4
4.O portefólio está em dia.	4	4
5. O portefólio revela preocupação com a organização.	3	4
6. Entrego o portefólio a tempo, para avaliação, sempre que solicitado.	5	5
7. O portefólio apresenta várias reflexões sobre o trabalho realizado.	4	4
8. Reflito sobre os pontos fortes e as minhas dificuldades.	4	4
O que pode ser melhorado		
Minha opinião: 3	Opinião do meu colega: Parabéns pelo teu portefólio	
Conselhos da professora: Well organised! Great Work!		

Portfolio evaluation		
Student's name:	Date:	
Avalia o teu portefólio e o do teu colega, de acordo com os seguintes valores: 1-Needs improvement;2-Adequate;3-Good;4-Very good ;5-Excellent	Autoavaliação	Heteroavaliação
1.O portefólio está organizado de acordo com as três divisões: biography, passport and dossier.	5	5
2. O portefólio está limpo.	4	5
3.Houve um cuidado com a caligrafia.	4	4
4.O portefólio está em dia.	4	4
5. O portefólio revela preocupação com a organização.	4	4
6. Entrego o portefólio a tempo, para avaliação, sempre que solicitado.	3	3
7. O portefólio apresenta várias reflexões sobre o trabalho realizado.	5	4
8. Reflito sobre os pontos fortes e as minhas dificuldades.	4	4
O que pode ser melhorado		
Minha opinião: 5	Opinião do meu colega: Parabéns pelo cuidado com o teu portefólio.	
Conselhos da professora: Clean Work! Good Work!		



Do dia 27 ao 31 de maio realizou-se na biblioteca da escola, no edifício 3, uma ação de divulgação e partilha sobre a utilização do blogue e o portefólio. Aproveitamos para expor os portefólios realizados pelos alunos e tiveram oportunidade de deixar o seu feedback.

3.3. Blogue

3.3.1. Blogue – Sua Concretização

Hoje, na era digital, na Educação, considera-se que o recurso a tecnologias digitais contribuem para um aumento da qualidade do ensino, sendo responsáveis pelo interesse e motivação, promovendo a partilha de trabalhos em grupo, colaborativo ou individual, e apelando a uma reflexão sobre as suas aprendizagens.

Henry e Pudelko (2012) recordam que a aprendizagem é um processo social. De acordo com estes autores, verifica-se uma aprendizagem e participação pró-ativa do indivíduo, interagindo e partilhando trabalhos com os seus pares contribuindo, desse modo, para a construção do conhecimento. Green *et al.* (2012) reforçam a mesma ideia que a interação promove a aprendizagem colaborativa e a construção do conhecimento.

“We believe that social interactions form a pivotal base to effective learning processes; interaction among students plays a central role in learning” (p.6)

Iniciámos o blogue (recorrendo à ferramenta *blogger*), no segundo período, como extensão ao portefólio, numa aula de Cidadania, graças à disponibilidade do Titular. O endereço do blogue foi *fantastic5c.blogspot.pt*. Explicámos o que era o blogue e, tentamos, inicialmente, criar uma conta para cada aluno, mas verificámos que seria um trabalho moroso pelo que decidimos criar uma conta que seria utilizada por todos os alunos envolvidos neste trabalho, a nível de escola.



Ao longo do segundo e terceiro período, os alunos foram construindo o blogue.

No momento que começamos a falar do blogue, todos olhavam com entusiasmo e imperava o silêncio.

A propósito do blogue, explicamos o seguinte:

P: O blogue é uma página criada na Internet, parecido com o facebook, como se fosse um diário, uma extensão ao portefólio.

A: Fixe! Parecido com o facebook!

P: *Sim, muito parecido e todos poderão participar e colocar trabalhos escritos, imagens e diálogos na página.*

A: *Então, os outros vão ler e ver o nosso trabalho!*

P: *Sim, embora os alunos não revelem a sua identidade como no facebook, os vossos trabalhos vão estar expostos nesta página. Os outros colegas e professores desta escola e à volta do mundo poderão ver a nossa página. Todos podem fazer trabalhos para o blogue e podem também fazer comentários aos trabalhos dos outros colegas.*

Diário de bordo 4/02/2013

Quando anunciamos e explicamos o que era e para que servia e como se utilizava, verificamos muito entusiasmo, mas igualmente um pouco de apreensão, por ser um recurso de trabalho novo.

Partimos para a construção de um blogue e não a elaboração de uma página do *facebook*, de modo a salvaguardar a identidade dos alunos. Deste modo, os alunos poderiam intervir no blogue, utilizando um *nickname* atribuído em sala de aula, relacionado com a matéria lecionada, sem que os alunos revelassem qualquer tipo de identificação, endereço ou fotografia. O blogue foi aplicado como extensão ao portefólio permitindo um trabalho da turma, colaborativo podendo aceder sempre que quisessem. Podiam submeter trabalhos e comentar o dos outros colegas. O blogue constituiu como referenciam Gomes e Lopes (2007) “*não só uma ferramenta de publicação mas também uma ferramenta de comunicação*”, uma vez que na disciplina de Inglês, os alunos efetuaram intercâmbio com os alunos de outra turma e publicaram “*role-playing*” baseado em conteúdos aprendidos no contexto de sala de aula. Este trabalho oral que surgiu após um trabalho escrito permitiu aos alunos pesquisar, seleccionar a informação e a escrita. A utilização do blogue permitiu para além da publicação de texto, imagens digitalizadas e hiperligações como ligações ao *You tube.com* onde os alunos tinham acesso a pequenos “*role-playing*” relacionado com a matéria lecionada. No caso deste trabalho, ao efetuarmos um intercâmbio com alunos de outra turma, da mesma escola, colocámos em prática a utilização dos *pen friends* promovendo não só a comunicação escrita mas também a oral. O blogue pode ser visualizado por um público abrangente, podendo o autor do blogue controlar que leitores/utilizadores podem participar no blogue.

Quando começamos a trabalhar em pequenos grupos, na Biblioteca, durante as aulas de Cidadania, verificámos que os alunos dominavam esta ferramenta sem qualquer dificuldade. Sem dúvida que os alunos participaram, no geral, com entusiasmo, embora os melhores alunos se tivessem realçado pela positiva. Revelaram-se interessados e motivados em expor os seus trabalhos e, no início e final das aulas de Inglês, foram-se aproximando e apresentaram com orgulho e entusiasmo os seus trabalhos para serem divulgados e partilhados.

A: Professora, estive a estudar os materiais de sala de aula. Aqui estão, são para a professora digitalizar.

A: Professora, trouxe a composição sobre os materiais de sala de aula que eu tenho na mochila. Gostava que a professora corrigisse.

A: Professora, fiz como que um dicionário sobre os materiais da sala de aula. Podia, fazer o favor, de corrigir?

Diário de bordo 15/04/2013

A: Professora, estive a estudar e escrevi os verbos To Be e Have got, no Present Simple. Podia, corrigir?

Diário de bordo 11/03/2013

P: Estive a corrigir e verifiquei que existiam alguns erros, gostaria que visses o feedback e voltasses a fazer o trabalho.

Diário de bordo 13/04/2013

A: Professora, enquanto estudava, estive a escrever o verbo To Be e Have got. Gostaria que corrigisse, por favor.

Diário de bordo 21/03/2013

P: Corrigi o teu trabalho, mas falta a Interrogativa.

A: Sim, professora, estava com dúvidas.

P: OK. Compreendo, vem ter comigo, no final da aula, para esclarecermos essa dúvida. Depois, é só corrigires e podes colocar o teu trabalho no Blogue.

Diário de bordo 11/04/2013

Embora Dewey, Thelen e Vygotsky (1985) tenham pontos de vista distintos, defendem que a educação abrange uma dimensão pessoal e social. Para Vygotsky (1985) é

imprescindível reconhecer o papel dos outros em prol da construção do conhecimento individual. Os autores Santos e Pinto (2006) reforçam a necessidade, para uma turma que trabalha como um coletivo reflexivo, de um apoio dos demais colegas na resolução das tarefas e, deste modo, promover para um enriquecimento de troca de ideias, aquisição de conhecimento e novos saberes. Momento este que se notabiliza por um espaço de silêncio por parte do docente e de reflexão e troca de opiniões pelos alunos. Dewey e Thelen defenderam que a sala de aula democrática deve ser um laboratório para a aprendizagem e defenderam uma aprendizagem cooperativa para solucionarem problemas (Arends,2008). Através do blogue, pretendemos, como referiu Goulão (2012) que os alunos se tornassem elementos mais ativos na construção do conhecimento, interagissem e colaborassem entre si.

Em pequenos grupos de trabalho, organizados na Biblioteca, nas aulas de Cidadania, os alunos, desenvolveram técnicas de trabalho colaborativos, estando, em simultâneo, a rever conteúdos da disciplina. Deste modo, ao trabalharem em pequenos grupos, refletiram, organizaram as suas ideias e informações, construíram pequenos textos para partilharem o conhecimento sobre os diversos conteúdos.

Profª: Como é que descreverias a um outro aluno, por exemplo do 5ºC, a tua realização do blogue? O que é um blogue?

Cátia: É um instrumento também de aprendizagem, dá para a gente ver o que pode aprender fora da sala de aula.

Profª: E então o que te pareceu o blogue, para outro colega que não tenha utilizado é parecido ou diferente do facebook?

Cátia: Não é muito diferente do facebook, podemos pôr comentário do que gostamos, podemos dizer alguma coisa do que está errado, podemos corrigir o trabalho de um colega e refazê-lo.

Entrevistas a alunos

Ao refletiram, autoavaliaram o seu trabalho e tornaram-se mais conscientes dos seus pontos fortes, erros e limitações, correções a efetuar e da sua aprendizagem.

Como podemos verificar um dos momentos de reflexão dos alunos sobre o trabalho que estavam a executar no Blogue. Os alunos reuniram-se na biblioteca e elaboraram uma pequena composição sobre a família. Um dos alunos iniciou a descrição da sua família e transmitiu:

- I'm Richard. I'm eleven years old. Mary is my mother name.

Um outro aluno interrompeu e referiu:

-Não podes dizer assim, mother name, mother's name, tens de colocar o hifen porque o nome é da mãe.

Diário de bordo 11 de abril 2013

Este foi um dos exemplos dos exercícios elaborados no Blogue que implicavam que os alunos refletissem sobre o seu trabalho colaborativo. Um dos grandes benefícios do blogue é o facto de ser utilizado como um meio de comunicação e, neste caso concreto, foi utilizado para fins educacionais apelando à interação e partilha de materiais e ideias e auxiliando no estudo. Durante a execução de algumas tarefas, os alunos participaram individualmente ou em grupos. Gravámos diálogos entre alunos da mesma turma, os alunos interagiram com os de outra turma do 5º ano e estabelecemos diálogos, pondo em prática o que tinha sido aprendido, gravámos essas conversações que foram colocadas como *links* no blog. Posteriormente, os diálogos estiveram disponíveis no blogue para consulta do resto da comunidade escolar e do público abrangente das redes sociais. Do dia 27 ao 31 de maio, realizou-se na biblioteca da escola, uma ação de divulgação e partilha sobre a utilização do blogue e o portefólio.



Apelamos à intervenção da comunidade escolar.



Foi visível a interação dos vários alunos durante a semana de exposição.

Os alunos interagiram de forma dinâmica no blogue e aprenderam a comunicar, a escrever e a organizar pequenos textos.



Os alunos presentes na exposição participaram e atenderam às explicações com entusiasmo.

Foi um momento único de partilha com outras turmas e a comunidade escolar, na medida em que os seguidores do blogue remeteram o seu feedback, através de comentários aos trabalhos dos alunos. O blogue tem a particularidade de permitir aos alunos publicarem informação recorrendo à escrita, fotos, gravações de diálogos e imagem em simultâneo e vídeos. Os trabalhos publicados pelos alunos podem posteriormente ser comentados. Revelou-se um recurso que suscitou entusiasmo, uma vez que divulgaram os seus trabalhos aos outros cibernautas e, através dos comentários recebidos, assim como da seção estatísticas sobre o número de pessoas que acederam ao seu blogue, tomaram conhecimento das intervenções globais. Tendo concluindo que há sempre alguém curioso na busca do saber e da partilha de conhecimento, criou-se uma grande expectativa sobre o público que acede ao blogue, quem será e onde estará e o número de visitantes que varia de dia para dia, suscitando, assim, um maior interesse e

empenho no trabalho. Os alunos começam a compreender que o mundo em que vivemos é vasto, mas através deste processo de comunicação parece mais uma aldeia global. O nosso blogue foi visitado por um público díspar que estava constantemente a aceder ao blogue, mesmo que não os estivéssemos a ver, e esse facto foi mais um motivo de emoção.

3.3.2. O blogue – Sua Avaliação

Durante a utilização desta ferramenta de trabalho, os alunos deixaram de ter receio de errar, tomando consciência que, para aprender, é natural que se falhe, sem que isso seja penalizante no processo de aprendizagem, tanto ao nível da tecnologia de informação, como da escrita aliada à imagem e ao áudio.

Na opinião do diretor de turma,

“o blogue está de acordo com as novas tecnologias, é uma área atrativa para eles. Eles estão habituados a conviver com essas tecnologias, facebook, etc, já têm noção das potencialidades desses instrumentos. De início, creio que criou muito impacto nos alunos porque é aquilo que eles gostam de fazer mas, mais uma vez, notou-se que, tal como com o portefólio, são sempre os mesmos alunos a dar continuidade a este trabalho porque há outros pouco persistentes. O blogue foi também interessante, houve uma articulação com outras disciplinas. Eu, como diretor de turma, nas aulas de cidadania, disponibilizei algumas aulas para que pudessem trabalhar no blogue. E eles gostaram, culminou com apresentação do blogue à comunidade escolar. Questionaram os vários alunos que estiveram a apresentar o blogue e foi fundamental para criarem laços, não só a nível da disciplina mas a nível também de comportamentos, atitudes. Eles sentiram-se importantes, entre aspas, porque o blogue faz com que aumentem a sua autoestima.”

Entrevista ao diretor de turma 23 /07/2013

O diretor de turma reconheceu que o blogue teve um grande impacto e melhorou a atitude dos alunos e acrescentou que isto foi evidente na apresentação de trabalhos efetuados noutras áreas disciplinares, que os alunos dominavam as novas tecnologias e que faziam uma reflexão do próprio trabalho, o que se deveu, na sua opinião, ao trabalho desenvolvido na área disciplinar de Inglês.

Na opinião do Psicólogo da escola que acompanhou alguns alunos desta turma, a palavra visual é uma mais-valia e uma ótima solução; tudo o que são novas tecnologias, e materiais manipulativos contribuem para uma melhor aprendizagem. Uma vez que estes alunos têm problemas a nível da compreensão dos sons da linguagem e da

articulação, é normal que se simplifique as questões para melhor se chegar aos conteúdos, às informações, às aprendizagens e aos principais conceitos.

“Se verificamos que o auditivo é o canal mais frágil, vamos para o visual”.

Entrevista ao psicólogo 24/07/2013

O blogue foi visualizado por cidadãos da América do Norte e Sul, vários países da Europa, como a Europa Meridional, Ocidental e Oriental, Rússia, a República da Indonésia e o Reino de Marrocos situado a noroeste de África. Podemos afirmar que as visualizações foram transversais, como é possível comprovar através de alguns exemplos de imagens recolhidas do site do blogue.

Visualizações de páginas por país



Entrada	Visualizações de páginas
Portugal	285
Rússia	27
Estados Unidos	17
Ucrânia	14
Brasil	3
Alemanha	3
Holanda	1

Visualizações de páginas no último mês 519
 Histórico total de visualizações de páginas 761
 Dia 2/06/2013

Visualizações de páginas por país



Entrada	Visualizações de páginas
Portugal	53
Rússia	16
Estados Unidos	3
Sérvia	2
Ucrânia	2
Bulgária	1
Brasil	1
Holanda	1

17/07/2013

Visualizações de páginas por país



Entrada	Visualizações de páginas
Indonésia	80
Portugal	74
Estados Unidos	21
Sérvia	4
Marrocos	3
Rússia	3
Alemanha	2
Brasil	1

2/10/2013

A titular de turma realçou os pontos positivos sobre a utilização do blogue e afirmou que os alunos

“tiveram acesso ao blogue mais do que uma vez, quase todos contribuíram de forma oral ou com trabalhos ou com mensagens escritas para o próprio blogue, gostaram de participar no blogue. Houve aqueles alunos de sempre que realizaram trabalhos extra, que vinham com um orgulho mostrar o seu trabalhinho, verificar se tinha erros e podia ser digitalizado para colocar o próprio trabalho no blogue e tinham orgulho que o trabalho ficasse no blogue. Este trabalho também foi apresentado e partilhado na escola, no qual tinham a possibilidade de intervir, deixar mensagens, ver... e esse trabalho foi supervisionado pela investigadora e por outros professores que entretanto acompanhavam os alunos. Criou de tal forma um entusiasmo e motivação que foi proposta em Departamento a realização de uma formação interna”.

“a boa qualidade humana dos colegas, dos próprios alunos e dos encarregados de educação: tivemos a participação de uns três encarregados de educação que foi sentida na participação do portefólio, assim como nos outros instrumentos de trabalho. Em termos de motivação, empenho, foi daqueles que mais impacto teve. É o instrumento da atualidade que todos querem aceder, querem conhecer, saber, interagir”.

Entrevista ao titular de turma 8/07/2013

3.3.3. Avaliando o papel do blogue na prática pedagógica

Concluindo, este instrumento alternativo de avaliação, o blogue, teve bastante aceitação, não só a nível do grupo turma como também a nível escolar, uma vez que foi dado a conhecer e posto ao dispor da comunidade escolar, promovendo a intervenção e um trabalho colaborativo, a troca de ideias e a aquisição de novos saberes. Como ferramenta de trabalho, o blogue serviu de incentivo aos alunos com mais dificuldades, para construírem pequenos textos e não terem receio de aprenderem com os seus erros e os partilharem com um público mais abrangente. A auto e heteroavaliação, em sistema de reflexão conjunta, auxiliou os alunos, tornando-os conscientes das suas aprendizagens, desinibindo-os e responsabilizando-os.

Através do blogue, e à medida que os alunos desenvolvem o seu trabalho, o professor não só diagnostica as dificuldades dos alunos, como adapta as estratégias às necessidades específicas dos discentes. Ao utilizar este instrumento de trabalho, o professor também se submete a uma autoreflexão, podendo reorganizar as suas atividades ou reformular as suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que oferece. Neste sentido, o blogue revelou-se um instrumento de trabalho bastante produtivo quer para os alunos como também para os docentes.

3.4.O teste em duas fases

3.4.1. O teste em duas fases – Sua aplicação

Com base no diagnóstico de uma turma considerada especial, a nível das dificuldades e medidas propostas com vista ao sucesso, optámos pela aplicação do teste em duas fases, logo desde o primeiro período.

No início do ano letivo, referimos que iríamos utilizar o teste em duas fases e explicámos como iria funcionar.

Os alunos realizaram o teste constituído por questões de resposta curta, numa primeira parte; exercícios de vocabulário e gramática, também de resposta curta, numa segunda parte; e uma outra parte de ensaio (produção de texto).

Feitas as correções e tomados os apontamentos referentes à qualidade do trabalho realizado por cada aluno, os professores entregaram os testes, com o respetivo *feedback* em cada incorreção cometida.

Após a realização da primeira fase do primeiro teste, tendo sido efetuado o trabalho de correção conjunta na sala de aula, anunciámos que fariam a segunda fase do teste, dali a duas aulas, e que teriam oportunidade de corrigir o que haviam errado na primeira fase e, logo, aprender mais com isso. Quanto maior fosse a dedicação na segunda fase, maior a probabilidade de sucesso. Aconselhámos a reverem com atenção os seus erros em casa, com o objetivo de que os alunos, como referiu Leal (1992), apoiando-se no feedback do docente, conseguissem reorientar e desenvolver as suas estratégias para solucionarem as suas dúvidas. Pretendíamos, assim, que os alunos voltassem a refletir sobre as questões que lhe tinham sido colocadas na primeira fase, contribuindo, deste modo, como mencionaram Leal (1992) e Menino (2004) que a avaliação fosse um meio de aprendizagem. Na aplicação deste instrumento de avaliação, estamos perante um processo de avaliação retroativa, uma vez que a primeira fase do teste é aplicado após uma sequência de ensino, mas, simultaneamente, é criado um momento de aprendizagem que incentiva a autonomia e a autoavaliação. O feedback que o professor dá incide nos erros ortográficos e sinais de pontuação, entre outros. o primeiro período, efetuamos a segunda fase do teste, após duas aulas. Os alunos exclamaram:

A: *Ó professora!O teste é igualzinho!*

P: *Sim, como já vos tínhamos dito, iriam realizar o mesmo teste, dois dias após as correções na sala de aula. Gostaríamos de saber se os alunos compreenderam a matéria ou se ainda têm dúvidas, após as correções.*

Diário de bordo 29/10/2012

No final do teste, apelámos para que todos revissem mais uma vez todas as respostas com mais cuidado.

A: *Acabei o teste.*

P: *Por favor, relê e revê o teste para não cometeres os mesmos erros.*

Outro aluno confessou-nos que estava cuidadosamente a corrigir as palavras que teve mal no 1º teste. Tinha a noção que tinha trocado “first” por “frist” e que tinha estado mais atento aos números em especial o “treze”. Um outro aluno, como a maioria dos seus colegas, reconheceu que estivera com mais atenção na 2ª fase do teste e lembrara-se dos erros cometidos na 1ª fase, uma vez que tinha estado com atenção às correções. No geral, referiram que tinham revisto os erros da 1ª fase do teste e estiveram com atenção na realização do 2º teste.

Diário de bordo 29/10/2012

No final das duas fases do teste, efetuámos uma tabela para controlar as notas e realizamos uma média. Efetuámos quatro testes por período, exceto no último período, que, devido ao menor número de aulas, foi realizado apenas um teste em duas fases. Os alunos revelaram compreensão, uma vez que reconheceram que o teste em duas fases surgiu como uma hipótese para melhorarem a aprendizagem e era mais uma oportunidade para recuperarem a nota.

Como se pode verificar pelos resultados obtidos nos dois testes (primeira e segunda fase), a maioria dos alunos melhorou, exceto o aluno que “apresentava dificuldades específicas de aprendizagem, diretamente associadas à leitura e escrita”, com o qual havia o cuidado de se valorizar a oralidade, na sala de aula.

1st test+2nd turn- 1st term

Names:	Total 1 st	Total 2 nd	Average
1. Anabela	97	98	97.5
2. André	92	94	93
3. António	89	97	93
4. Bernardo	90	97	93.5
5. Carla	93	98	95.5
6. Carolina	93	96,5	94.7
7. Catarina	91	97,5	94.2
8. Helena	96	90	93
9. Ivone	83	87,5	85.2
10. João	94,5	99	96.7
11. Joel	57	59,5	58.2
12. Jorge	90	97	93.5
13. Leandro	92	99,5	95.7
14. Luís	92	92	92
15. Luísa	95,5	98	96.7
16. Manuel	86,5	93	89.7
17. Mário	98	94,5	96.2
18. Narsélia	78	82,5	80.2
19. Óscar	95	99	97
20. Pedro	98	100	99

90% 94%

Quadro1

Na primeira ronda de testes, houve um desempenho positivo que abrangeu a maioria dos alunos, com a exceção do aluno número onze que revelava, apesar de uma prestação positiva, sinais de algumas possíveis dificuldades, comparativamente com as notas dos restantes alunos. De resto, a maioria dos alunos teve um desempenho positivo, melhorando o seu desempenho na segunda fase, salientando-se os alunos números três, sete, treze, dezasseis.

A média dos testes da primeira fase foi de 90% e, na segunda fase, verificou-se um aumento para 94%.

O desafio de melhorar foi muito pequeno, pois já todos tinham boas notas. Verificou-se, numa primeira abordagem, um progresso na realização da segunda fase.

A maioria dos alunos compreendeu a função do teste de segunda fase e aplicou-se para melhorar a aplicação dos conteúdos apreendidos. Neste momento, a progressão dos alunos com mais dificuldades foi evidente. Admirámos a prestação dos alunos números dois, três, sete, oito, nove, onze, dezasseis e dezoito. Também os alunos que tinham frequentado turmas de apoio socioeducativo nos anos transatos, os números quarto, cinco, doze, treze, dezanove e vinte, demonstraram um bom desempenho.

Average of 1st+2nd term (2nd test)- 1st term

Names:	Total 1 st	Total 2 nd	Average
1. Anabela	88,5	86	88
2. André	F	53	53
3. António	75	82	79
4. Bernardo	78,5	96	88
5. Carla	61	79	70
6. Carolina	62	84	73
7. Catarina	55,5	83,5	70
8. Helena	36	82	59
9. Ivone	68	85,5	77
10. João	90,5	90,5	91
11. Joel	16	37	27
12. Jorge	84,5	96	91
13. Leandro	62	88	75
14. Luís	81	80,5	81
15. Luísa	73	78	76
16. Manuel	50,5	49,5	51
17. Mário	92	86	89
18. Narcélia	42	59	51
19. Óscar	85	91	88
20. Pedro	84	94,5	90

68% 79%

Quadro 2

Ainda, no primeiro período, realizámos mais um teste em duas fases. Concluimos que os alunos continuavam a revelar interesse, entusiasmo e vontade em melhorar a nota. O aluno número dois faltou na primeira fase de testes, por motivos de doença. Neste momento, os alunos número cinco, seis, sete oito, nove, onze, treze, dezasseis e dezoito revelaram um decréscimo acentuado em relação ao resultado do teste em duas fases feito anteriormente. O aluno número oito efetuou um primeiro teste menos positivo, mas conseguiu recuperar na segunda fase, de um modo notório. A sua encarregada de educação desempenhou um papel importante no decorrer do ano letivo. O aluno número onze não conseguiu atingir uma nota positiva nem no primeiro nem na segunda fase do teste, embora tenha melhorado alguns pontos. No caso deste aluno, no primeiro período valorizámos muito mais a sua participação oral. No caso do aluno número dezoito, a segunda fase do teste revelou-se uma mais-valia, tendo contribuído para uma melhoria na média dos dois testes. No final destes testes, os alunos números onze, dezasseis e dezoito revelavam dificuldades.

De uma maneira geral, este instrumento de avaliação contribuiu para um trabalho de reflexão.

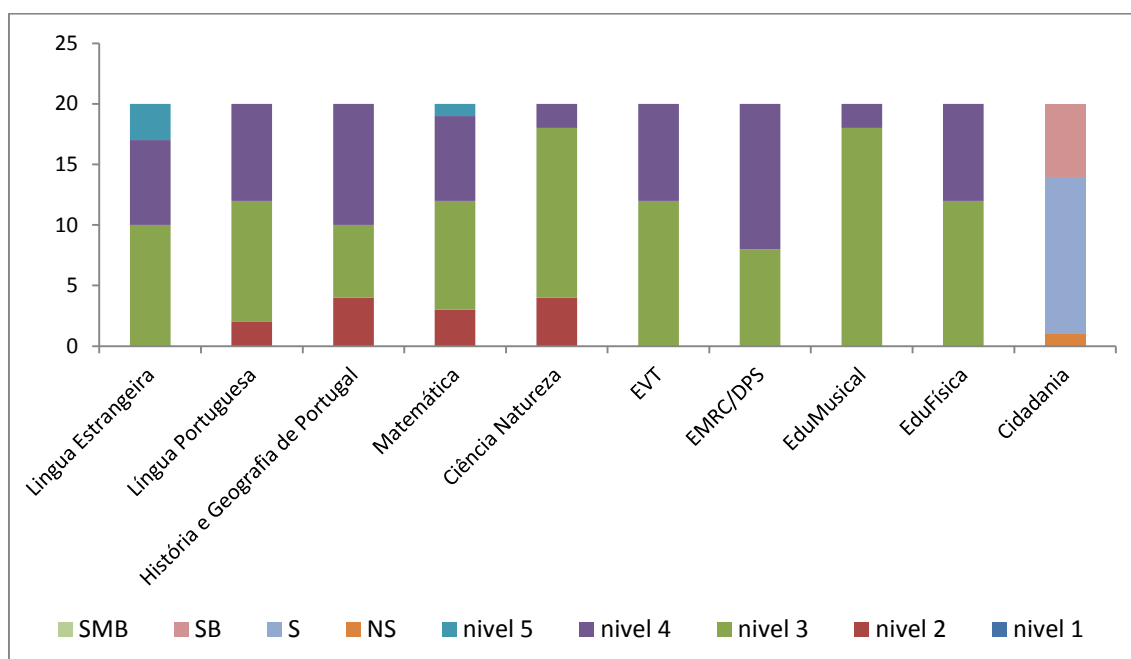
Na ata da reunião do final do primeiro período, ficou registado que as docentes detetaram, nos alunos, algumas dificuldades, salientando-se as que suscitavam maior preocupação no processo de ensino aprendizagem:

“dificuldade em reter a informação; dificuldade em aplicar os conhecimentos em novas situações e dificuldade em interrelacionar os conhecimentos adquiridos. As docentes, com o decorrer do período, foram também tomando consciência de outras realidades que dificultam as aprendizagens dos alunos, tais como: falta de métodos de trabalho e falta de hábitos de estudo regulares. Estas duas lacunas referidas foram alvo da implementação de várias estratégias de trabalho, como

fichas de estudo orientado para os fins-de-semana; avaliação regular dos trabalhos realizados e das sessões de estudo efetuadas e avaliação dos trabalhos realizados pelos seus pares. Salientaram ainda que, toda a avaliação realizada assentou num trabalho formativo e teve em atenção as adaptações necessárias às características dos alunos a que se destinavam.”

Reunião Ata 1 -15/12/2012

Como é possível verificar na tabela, no final do primeiro período, na disciplina de Inglês, não foram atribuídos níveis negativos.



(Gráfico referente às avaliações do primeiro período)

Formative test-1st test- 2nd term- 2nd turn

Names:	Total 1 st	Total 2 nd	Average
1.Anabela	87	84	86
2.André	63	70	67
3. António	49	65	57
4. Bernardo	90,5	85	88
5. Carla	79,5	85	83
6. Carolina	85,5	78	82
7.Catarina	57	56	57
8.Helena	71,5	66	69
9. Ivone	76,5	64	71
10.João	74	F	74
11. Joel	25,5	32	29
12.Jorge	55,5	F	56
13.Leandro	78	66	72
14. Luís	72	82	77
15.Luísa	54,5	63	59
16.Manuel	56,5	42	50
17. Mário	79	72	76
18.Narsélia	31,5	50	41
19. Óscar	90,5	97	94
20.Pedro	96	F	96
21.Rodrigo	52,5	48	51
22.Tânia	92,5	92	93
23.Vitor	82,5	79	81

70% 69%

Quadro 3

Entretanto, no início do segundo período, a turma aumentou de vinte e um para vinte e três alunos.

No segundo período, houve um hiato maior do que duas aulas entre a realização do teste da primeira fase e o da segunda fase. Embora tivessem conhecimento da data da realização da segunda fase do teste, os alunos estavam mais distraídos devido a uma redução entre a primeira e a segunda fase, evidente nos resultados de alguns alunos.

Questionámo-nos “*se o aluno fizesse o teste, a primeira fase, fizesse a correção e depois dessemos uma margem ligeiramente maior para aplicar a segunda fase do teste. Se nós tivéssemos feito isto com alguma regularidade, fizemos uma vez e não foi propositado que teve a ver com a nossa organização, a gestão do próprio programa. Após uma semana, isto iria obrigar os alunos a manter o estudo daqueles conteúdos regular até à segunda aplicação e assegurar a utilização dos mesmos de forma mais efetiva.*”

Entrevista à titular de turma 8/7/2013

A maioria dos alunos teve um decréscimo no resultado, embora os alunos que se tinham evidenciado no primeiro período tivessem mantido o mesmo entusiasmo e interesse neste instrumento de avaliação. O aluno número onze, apesar das palavras de motivação durante as aulas, foi descendo as suas notas, desmotivação essa que se mostrou evidente nas outras disciplinas. O número dezoito mostrava também dificuldades, mas a segunda fase revelou-se benéfica. A razão para um decréscimo nos resultados da segunda fase do teste poderá dever-se a termos dado mais tempo entre a primeira e segunda fase.

Formative test-2nd test- 2nd term-2nd turn

Names:	Total 1 st	Total 2 nd	Average
1.Anabela	78	96	87
2.André	61	70	66
3. António	76	F	76
4. Bernardo	59	87	73
5. Carla	71	74	73
6. Carolina	74	80	77
7.Catarina	47	62	55
8.Helena	66	45	56
9. Ivone	52	72	62
10. João	76	77	77
11. Joel	49	32	41
12.Jorge	74	61	68
13.Leandro	F	69	69
14.Luís	59	71	65
15.Luísa	84	77	81
16. Manuel	44	38	41
17. Mário	87	85	86
18.Narcélia	42	47	45
19.Óscar	88	86	87
20.Pedro	75	80	78
21.Rodrigo	54	50	52
22.Tânia	87	92	90
23.Vitor	82	78	80

68% 70%

Quadro 4

Durante a realização da primeira fase do teste, o aluno número quatro, que frequentava as aulas de Inglês apenas no seu terceiro ano (enquanto os restantes frequentavam já cinco anos), desceu a sua nota, apesar de positiva. Com a sua dedicação, tendo em conta o feedback no seu teste, teve uma recuperação de praticamente 30%, na segunda fase.

“Verificámos que os alunos números sete, onze, dezasseis e dezoito, durante o teste, revelam alguma desatenção e acabaram o teste antes do tempo.

P: Atenção, alunos que já terminaram, não se esqueçam de reler o vosso teste! Atenção à pontuação: letra maiúscula apenas no início das frases!

Apesar dos conselhos emitidos, os alunos sete, onze, dezasseis e dezoito revelavam uma grande desatenção, olhando para o ar, em vez de ocuparem o tempo que restava para reverem o teste.

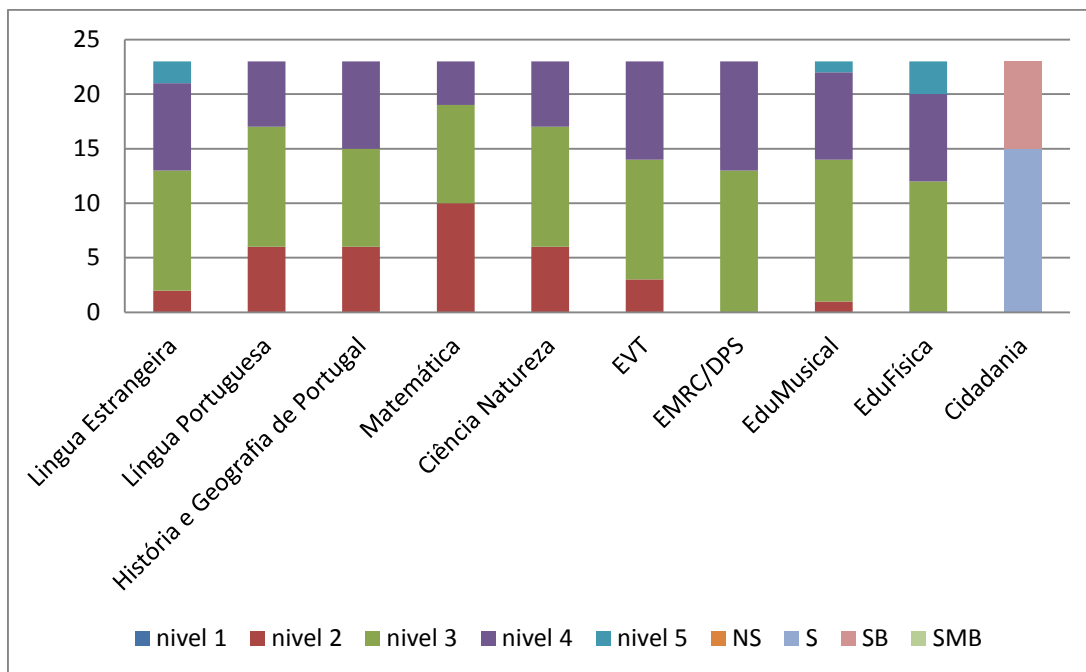
Em todo o caso, os alunos um, cinco, doze, quinze, dezanove, vinte, vinte e dois e vinte e três revelaram ter trabalhado e ter prestado atenção ao feedback. “

Diário de bordo 18/03/2013

No que diz respeito à disciplina de Inglês, foi referido, na avaliação do final do segundo período, que:

“o aproveitamento e o comportamento dos alunos são satisfatórios. No entanto, o grupo, na sua maioria, continua a revelar falta de hábitos de trabalho e de métodos de estudo que permitam aos alunos superar parte das suas dificuldades.

A maioria dos alunos não revela empenho na realização das atividades, necessitam de sessões de estudo orientadas pelas professoras e também de maior apoio parental no controle e realização dos trabalhos de casa. Pelo referido, nota-se que os alunos demonstram grande dificuldade na retenção de informação e posterior aplicação da mesma. Os alunos revelam ainda dificuldade em interrelacionar os diferentes conteúdos ministrados. Acrescentaram que para além dos níveis inferiores a três, atribuídos aos alunos número onze, número dezoito, os níveis três atribuídos aos alunos, número dezasseis e número vinte e um, são níveis que rondam os cinquenta por cento e tem como principal objetivo não desmotivar estes dois alunos. As estratégias adotadas pelas docentes têm sido muito semelhantes às descritas na ata de final de primeiro período, tais como: fichas de estudo orientado para os fins-de-semana; avaliação regular dos trabalhos realizados e das sessões de estudo efetuadas e a auto e heteroavaliação dos trabalhos realizados pelos seus pares. Saliente-se ainda a realização de testes em duas aplicações, para aferir se os alunos perceberam e acompanharam a correção do teste, se esclareceram as suas dúvidas e se revelaram a preocupação de estudar as questões em que falharam previamente. Está a ser criado um blogue para que os alunos possam aceder a trabalhos realizados pelos colegas, informação sobre a disciplina, trabalhos complementares ao manual, e outros. Os resultados obtidos, nem sempre corresponderam às expectativas, porém esta estratégia pressupõe tempo e persistência, a fim de que se consigam observar melhorias significativas. Salientaram ainda que, toda a avaliação realizada assentou num trabalho formativo e continuam a efetuar as adaptações necessárias às características dos alunos a que este trabalho se destina. “



(Gráfico referente às avaliações do segundo período)

Formative test-1st test- 3rd term-2nd turn

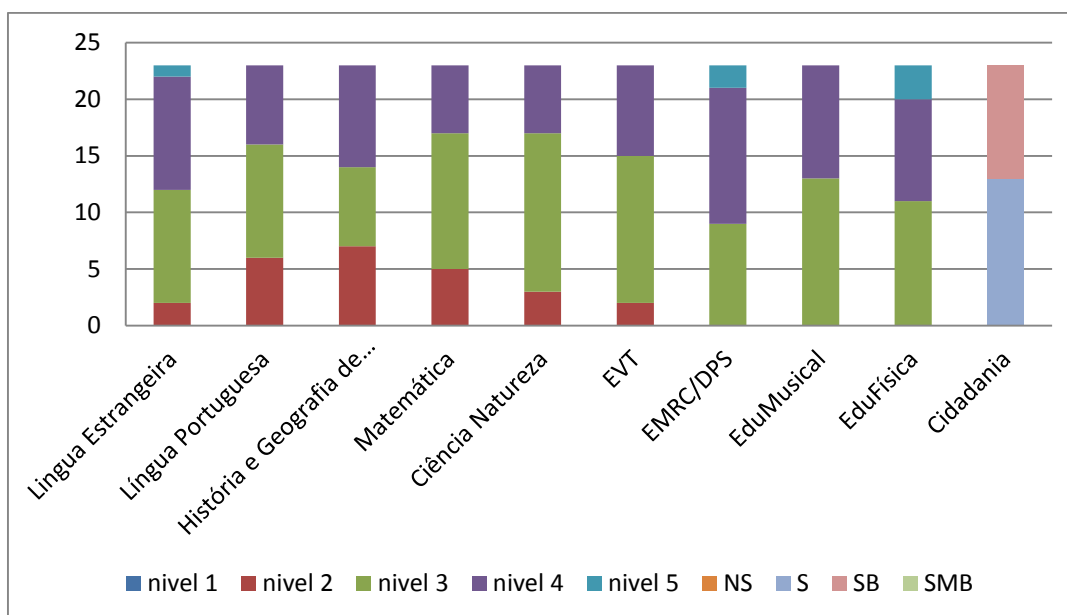
Names:	Total 1 st	Total 2 nd	Average
1.Anabela	87	99	93
2.André	35.5	50	43
3. António	46.5	59	53
4. Bernardo	63.5	86	75
5. Carla	76.5	73	75
6. Carolina	59	90	75
7.Catarina	47	50	49
8.Helena	27	84	56
9. Ivone	56	51	54
10. João	57.5	64	61
11. Joel	15.5	20	18
12.Jorge	70.5	78	75
13.Leandro	30.5	54	43
14.Luís	28.5	26	28
15.Luísa	61	73	67
16. Manuel	24	34	29
17. Mário	60.5	60	61
18.Narsélia	16.5	28	23
19.Óscar	74	77	76
20.Pedro	62	84	73
21.Rodrigo	21.5	25	24
22.Tânia	92.5	92	93
23.Vitor	66	76	71

52% 63%

No terceiro período, apesar dos esforços dos docentes desta disciplina verificou-se, na globalidade, relativamente a este terceiro período, verificou-se um decréscimo nos resultados do primeiro teste. A nível da disciplina de Inglês, os alunos dois, três, oito e treze beneficiaram com a realização do teste em duas fases, tendo tido uma recuperação significativa. De fato, a média aumentou 11%, na segunda fase do teste. Infelizmente, o aluno número onze, que se tinha evidenciado positivamente oralmente, no primeiro período, foi diminuindo a sua contribuição a nível escrito. Até a nível oral, a sua prestação foi decrescendo. Quanto ao aluno número dezoito, para além de resultados negativos a nível escrito, não atingiu níveis positivos oralmente. Foi igualmente evidente um decréscimo na sua participação a nível de sala de aula. Em todo o caso, os alunos após a leitura do feedback e correções, melhoraram a sua aprendizagem. O facto de terem tido tempo para pensar sobre os seus erros, compreenderem o processo mental envolvido na resolução das questões melhoraram a sua aprendizagem que se evidenciou nos resultados.

Quadro 5

Em todo o caso, foram atribuídos apenas dois níveis negativos na disciplina de Inglês, no final do terceiro período. Se compararmos os resultados da disciplina de Inglês com as restantes disciplinas, verificou-se um balanço positivo.



(Gráfico referente às avaliações do terceiro período)

O diretor de turma manifestou o seu apreço pela realização do teste em duas fases e realçou o facto de os alunos revelarem muitas dificuldades. Ressalvou o aspeto do apelo à reflexão ou reformulação por parte dos alunos. Após o diálogo do professor com os alunos sobre os pontos fracos ou onde obtiveram insucesso, os alunos deveriam refletir sobre os seus erros. Infelizmente, na sua opinião, nem todos os alunos conseguiram refletir. Em todo o caso, a maioria conseguiu colmatar os seus erros após a reflexão e c atingiu os objetivos na segunda fase.

“ Relativamente, ao teste em duas fases é importante nesta turma porque eles têm muitas dificuldades e após o professor ter dialogado com os alunos sobre os pontos fracos ou onde eles obtiveram insucesso, eles têm que refletir ou reformular o seu pensamento porque é que eu errei. Nem todos os alunos tiveram essa reflexão, mas a maioria refletiu e conseguiu atingir os objetivos na segunda fase. É de referir a turma, a turma não conseguiu os resultados pretendidos não só em Inglês, mas também nas outras áreas e foi importante ter estes instrumentos para cativá-los para o ensino.”

Entrevista ao diretor de turma 23/07/2013

A titular de turma reconheceu igualmente que o teste em duas fases é uma estratégia muito importante, em que se pretende que os alunos aprendam a identificar os seus erros e, sobretudo, que estejam motivados para aprender a corrigi-los e a evitar cometer os mesmos erros na sua fase.

“É uma estratégia muito importante na sequência de um processo de avaliação formativa, em que se pretende que os alunos aprendam a identificar os seus erros, mas muito concretamente, estejam motivados para aprender a corrigi-los e a evitar a sua repetição na segunda fase. Quando surge a segunda fase é para levar os alunos a perceber que têm um momento a mais, um novo momento e que podem gerir esse momento já com muito mais informação do que tinham no primeiro momento, porque a aplicação no primeiro momento é a dita normal, o aluno tem a aula de revisões normal, teve previamente a aula em que foram discutidos os conteúdos que foram discutidos que vão sair no teste e, depois tem a aula de revisões normal; o teste está agendado com a devida antecedência para permitir ao aluno estudar, rever os conteúdos e consolidar os seus conhecimentos, há a entrega do teste e é feita a correção na íntegra dando particular destaque aos momentos em que surgiram mais erros, o erro foi mais frequente ou mais comum e esse erro é completamente desmontado. O aluno percebe perfeitamente onde é que errou, porque é que errou, como é que devia ter feito e, por isso o aluno tem essa oportunidade, tem o teste na sua frente, mas o teste com as respostas na totalidade.”

Entrevista à docente titular de turma 8 /07/2013

Quando se perguntou aos alunos o que pensavam sobre o teste em duas fases, vários alunos deram a sua opinião:

A: Estive sempre atenta às correções do teste, ao feedback da professora, às instruções dadas pela professora e fui para casa e tive o cuidado de rever as correções no primeiro teste. Tive mais cuidado a fazer o teste em duas fases em casa e lembrei-me dos erros. Eu queria melhorar a nota.

A: O teste em duas fases dá-nos a oportunidade de melhorar a nota, temos de estar com mais atenção ao feedback da professora e não darmos os mesmos erros.

Diário de bordo 31-10-2012

No que respeita ao *feedback* como reforça Stiggins (2006) deve ser executado com indicações precisas como se deve executar a tarefa passo a passo evitando receios de errar.

G. Rewrite the sentences in the negative form.

- Verb + not
- 1 - Peter is Australian.
~~is not?~~
- 2 - We are Brazilian.
~~are not?~~
- 3 - Our school is big and modern.
~~is not?~~

G. Rewrite the sentences in the negative form.

- 1 - Peter is Australian.
Peter isn't Australian ✓
- 2 - We are Brazilian.
We aren't Brazilian ✓
- 3 - Our school is big and modern.
Our school isn't big and modern ✓

H. Rewrite the sentences in the interrogative form.

- Verb + Noun
- 1 - They are good friends.
Are they good friends?
- Verb + Noun
- 2 - Laura is eleven years old.
Is Laura eleven years old?
- Verb + Noun
- 3 - It is a big classroom.
Is it a big classroom?

H. Rewrite the sentences in the interrogative form.

- 1 - They are good friends.
 Pontuação Are they good friends? ✓
- 2 - Laura is eleven years old.
Is Laura eleven years old? ✓
- 3 - It is a big classroom.
Is it a big classroom? ✗

Colocamos no final da primeira fase comentários simples a apelar a atenção especial dos alunos.

Observações: Ver:
 Exercise E, Exercise G - negative
 Exercise H - interrogative, Exercise I and J

Atenção: Dias da semana e meses do ano com letra maiúscula
 Tuesday / April / Saturday
 Sexto final - Atenção - Utiliza-se letra maiúscula no início das frases

Através do *feedback*, aproveitamos para motivar o aluno e encorajá-lo a continuar a apresentar um trabalho cada vez melhor e mais cuidado.

Trabalho limpo e cuidadoso
 Atenção: She is a student.
 Não se utiliza letra maiúscula no meio da frase.

Quanto ao *feedback*, em que as docentes corrigiam por cima da palavra errada, obtivemos, da parte de uma encarregada de educação, o reparo que, noutras disciplinas, havia quem desse a correção toda feita, como um enunciado. Respeitante à hipótese de se utilizar uma correção dirigida em que se aconselha o aluno a consultar a página tal do manual para corrigir o erro, disse concordar, uma vez que era tudo novo.

A: *Com o teste em duas fases podemos ter uma boa nota. Eu estive com atenção às explicações da professora e revi as correções em casa com cuidado. Eu queria muito melhorar e não dar os mesmos erros.*

A: *Tive cuidado e estive atenta às explicações porque queria compreender o que tinha errado. Fui para casa e fui rever as correções do teste para não ter os mesmos erros.*

A: *Sim, estive com atenção às correções e revi as correções em casa. Compreendi que tinha de aprender a escrever os números corretamente, ter atenção ao three/ ten/ thirteen/ fifteen/ nineteen, estar com atenção à letra maiúscula no início das frases e não usar letra maiúscula no meio das frases. Agora já compreendi os erros e refletindo, posso evitá-los.*

Diário de bordo 6/12/2012

A: *O teste em duas fases, dá-nos oportunidade de ter uma melhor nota. Estive com cuidado ao feedback da professora para melhorar a nota.*

A: *Estive com atenção às correções e na segunda fase, lembrei-me dos erros que tinha dado no primeiro teste.*

Diário de bordo 28/2/2013

Os depoimentos dos alunos evidenciam que os alunos estavam com atenção ao feedback da professora, refletiram sobre os seus erros e não estavam apenas a pensar na nota. Concluíram que tinham de estar mais atentos aos erros e se estivessem com mais cuidado podiam evitá-los.

Na opinião da docente titular, numa primeira abordagem sobre a explicação do que era um teste em duas fases, os alunos tiveram alguma dificuldade em compreender os seus benefícios, uma vez que não estavam habituados a este meio de avaliação. Em todo caso, a docente titular é de opinião que não levou muito tempo que percebessem que a segunda fase tinha consequências na avaliação e, quanto a esse aspeto, os alunos mais empenhados souberam aproveitar a situação, subindo de nível tal era o interesse e o entusiasmo.

“Num primeiro momento, eu penso que os alunos não tiveram consciência da potencialidade da segunda fase, não era um hábito que existisse na escola e, portanto, num primeiro momento, não souberam tirar proveito dessa situação e depois, rapidamente perceberam que a segunda fase tinha consequências na avaliação e, aqui, mais uma vez se verificou que os alunos mais interessados, empenhados, motivados, com hábitos de estudo regulares e métodos de trabalho

mais desenvolvidos foram os que tiraram maior proveito da segunda fase da aplicação. Com os alunos mais motivados e orientados, foi sempre muito produtivo este tipo de trabalho, basicamente todos eles superavam a nota do primeiro teste e alguns deles até subiam de nível. Portanto, houve ali, um grupo de alunos que mantinham o mesmo nível, superando um nadinha as suas dificuldades, ao terem em atenção já alguns erros cometidos, mas havia ali, alguns deles que até subiam de nível tal era o interesse e o entusiasmo que punham o fato de terem a correção consigo.”

Entrevista à docente titular de turma 8 /07/2013

Acrescenta que este tipo de trabalho, ou seja a frequência com que se realizavam os testes, auxilia-os a compreenderem a estrutura do teste, facilita a identificar o tipo de questão, como elaboramos as questões gramaticais, assim como a parte respeitante ao vocabulário. Na opinião da docente, não se trata de facilitismos mas a frequência com que se realiza os testes e facilita a compreensão. Reforça a sua opinião, explicando que achava que era muito trabalhoso, uma vez que o aluno tinha de estudar duas vezes em vez de uma e levava o aluno a ganhar um ritmo de trabalho diferente pois tinha de estudar.

“Esta frequência ao teste facilita o identificar o tipo de questão, o identificar a estrutura do teste, o identificar o tipo ou a forma como nós colocamos a parte gramatical, a parte do vocabulário. Toda a frequência facilita na compreensão destas mesmas questões. Se é facilitismo? Eu acho que não. Eu acho que é muito trabalhoso, o aluno em vez de estudar uma vez para o teste tem de estudar duas, ganha um ritmo de trabalho diferente, estuda.”

Entrevista à docente titular de turma 8/07/2013

Na opinião quanto à utilização do teste em duas fases, o psicólogo é de opinião que o teste seja parecido, uma vez que se for igual,

“não se saberia se estávamos a apelar a uma compreensão e integração dos conhecimentos ou a uma mera replicação da memória.”

Entrevista ao Psicólogo 24 /07/2013

O teste em duas fases, aplicado ao longo do ano no grupo turma referenciado acima, revelou-se um instrumento alternativo de avaliação positivo e indutor de hábitos de estudo, apesar de nem sempre ter havido gradação crescente nos níveis obtidos. Se, por

um lado, estamos perante uma turma muita heterogénea, com avultadas dificuldades de aprendizagem, também se verificaram atitudes de entusiasmo por este instrumento de avaliação. Conforme os testemunhos dos alunos, professores, diretor de turma, encarregados de educação e psicólogo, os discentes aprendem com o erro e melhoram numa segunda oportunidade. Quase sempre isto se verificou: ainda que não atingindo nível positivo no final de período, houve situações de aprendizagem em que o aluno, pela repetição, reconheceu e alterou o erro. E, comparada a disciplina de Inglês com as restantes, verificou-se, em todos os períodos letivos, um menor número de níveis inferiores a três. Terá sido o recurso ao teste em duas fases, ao *blogue* e *portefólio*, os responsáveis por esta evidência? Não terá razão o psicólogo quando afirma que a prática instituída em todas as disciplinas seria mais produtora? Pareceu-nos que sim: por um lado, a inovação inovar e motivar os alunos; por outro, as imposições legais e a obrigatoriedade de “*cumprir programa*” e até a uniformidade obrigatória na aplicação das grelhas e critérios de avaliação.

3.5. Os instrumentos alternativos de avaliação-contributo final

A avaliação geral dos alunos, quer a nível do domínio cognitivo, quer do domínio dos valores e das atitudes, integrou o trabalho realizado no portefólio e no blogue. Estes instrumentos alternativos de avaliação forneceram dados sobre o domínio da língua: “*ouvir/ver*”, “*escrever*”, “*falar*” e “*ler*” e contribuíram também para avaliar valores e atitudes como a “*participação*”, a “*autonomia*”, o “*comportamento*” e a “*responsabilidade*”.

Tendo em conta que o Departamento de Língua Estrangeira da escola onde decorreu este trabalho havia implementado uma grelha de avaliação periodal dos alunos que não contemplava estes instrumentos alternativos de avaliação, foi necessário repensar no peso contributivo destes para a atribuição do nível ou dos valores percentuais na avaliação dos alunos. Assim, foram atribuídos 40%, abarcando o domínio cognitivo e domínio dos valores e das atitudes respetivamente, pelo trabalho realizado pelos alunos no blogue e outros 40% foram atribuídos pelo trabalho desempenhado na realização do portefólio.

Embora este trabalho tenha sido ousado na implementação de três instrumentos alternativos de avaliação, revelou-se gratificante a sua aplicação e utilização devido à sua contribuição para melhorar as aprendizagens dos alunos. Sem dúvida, que foi um trabalho desafiante, mas compensador, uma vez que contribuiu para melhorar as aprendizagens dos alunos e a sua reflexão. Sem dúvida que, seja qual for o instrumento alternativo de avaliação utilizado, são ferramentas com potencial para que o aluno enriqueça a sua aprendizagem.

No que diz respeito ao teste em duas fases, fez-se a média dos dois testes, contando esta como o equivalente a um teste. Não havendo o hábito, nas escolas, da aplicação do teste em duas fases, conforme as ideias de Van der Blij, esta foi a forma mais viável (negociável) de aplicar a experiência, em prol da aprendizagem e sucesso dos alunos. A verdade é que o processo foi concretizado, os alunos pensaram, aprenderam e melhoraram a sua aprendizagem. Verificamos que ainda existe uma desconfiança quanto à utilização de instrumentos alternativos de avaliação e predomina vincadamente uma avaliação sumativa. Embora haja a tónica notória nos vários documentos que a avaliação formativa tem prioridade, não é isso que está em vigor na maioria das escolas. Como foi referido, no departamento, vigorava uma grelha de avaliação que não

contemplava a aplicação de instrumentos alternativos. Porém, tivemos de proceder aos devidos ajustes, a fim de tornar possível a realização deste trabalho. Quanto à aplicação do teste em duas fases existe uma descrença quanto à repetição do teste ou partes do teste, não falando no facto dos alunos poderem executar o teste com o apoio do manual ou caderno e em casa. O psicólogo referiu na entrevista que:

“Convinha que o teste fosse parecido, porque se for igual, aí, não sei se estou a apelar a uma compreensão e integração dos conhecimentos ou uma mera replicação da memória.”

Entrevista ao psicólogo

como se de facilitismo se tratasse. Em todo o caso, a titular de turma mencionou na entrevista que a frequência com que o teste era realizado facilitava o aluno a identificar o tipo de questões que se utiliza, a identificar a estrutura do teste, a identificar o tipo ou a forma como a parte destinada à gramática ou ao vocabulário. Acrescentou que “ se é facilitismo, eu acho que não.” Na sua opinião era mais trabalhoso para o aluno, mas mais proveitoso e adquiria um ritmo de trabalho diferente e estudava.

Departamento Curricular de Língua Estrangeira (2.º Ciclo)													Ano: 5º		Turma: C		1.º período			
Domínio cognitivo										Domínio dos valores e das atitudes						Autoavaliação				
Interpretação, produção e interação orais e escritas										Participação		Autonomia		Comportamento			Responsabilidade			
Fichas de avaliação b)										Intervém de forma oportuna a)	Participa nas atividades a)	Organiza e revela método de trabalho a)	Realiza tarefas individualmente a)	Respeita as regras de funcionamento da sala de aula a)	Traz os materiais necessários a)		Realiza os trabalhos solicitados a)	Total	Total	Nível
N.º	Nome do aluno	1.º	2.º	3.º	Média	20%	15%	25%	10%	10%	80%	2%	2%	4%	8%	2%	2%	20%	100%	
1	Anabela																			
2	André																			
3	António																			
4	Bernardo																			
5	Carla																			
6	Carolina																			
7	Catarina																			
8	Helena																			
9	Ivone																			
10	João																			
11	Joel																			
12	Jorge																			
13	Leandro																			
14	Luís																			
15	Luísa																			
16	Manuel																			
17	Mário																			
18	Narcélia																			
19	Óscar																			
20	Pedro																			
21	Rodrigo																			
22	Tânia																			
23	Vitor																			
24																				
25																				
Observações: a) tendo em conta o blogue e o portefólio (50%)/ b) a percentagem é a média da nota do teste em duas fases																		N.º alunos		
																		N.º positivas		
																		N.º negativas		
																		%negativas		
A professora:																		Data: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>		

Fig 3-Grelha de avaliação, ilustrando as adaptações efetuadas

Conclusões

Hoje, as sociedades fruto das transformações económicas, políticas, sociais e culturais tornaram-se mais multiculturais, exigentes e competitivas. Os nossos alunos têm de estar equipados com um conjunto de saberes e serem capazes de mobilizar atitudes e estratégias. Não se pode ficar pelos conteúdos mas temos de habilitar os alunos com um conjunto de competências para estarem preparados, não só em termos de vivências pessoais, como também de cidadania. É fundamental desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender, de formular e de resolver problemas. Pretende-se uma avaliação mais de natureza relacional, uma avaliação *“feita de pessoas e para pessoas”* (Pinto & Santos, 2006), com o objetivo de disponibilizar uma avaliação que visa *“melhorar, desenvolver, aprender ou motivar”* (Fernandes, 2004) e auxiliar as pessoas a encontrarem respostas em situações dinâmicas, a desenvolverem as suas aprendizagens. Os alunos não devem ser encarados como recetores, mas devem ser *“sujeitos ativos na construção das suas estruturas de conhecimento.”* (Fernandes, 2004). Apela-se a uma aprendizagem significativa que é reflexiva, em que os alunos desempenham um papel relevante e de autorregulação. Os professores devem partilhar *“o poder de avaliar com os alunos e utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação”* (Fernandes, 2004:13). É nesta perspetiva que, cada vez mais, se preconiza uma avaliação reguladora e, conseqüentemente, não só a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação, como também a sua forma de uso. Tal necessidade é bem evidente nas recomendações legislativas, segundo as quais devem ser utilizados e diversificados os instrumentos de avaliação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos desenvolvidos, promovendo com refere Abrantes (2002), reformular práticas de avaliação que não estejam em concordância com as diretrizes do ensino básico e que, segundo vários autores, estão ainda presentes nas práticas pedagógicas de muitos professores. Nos sucessivos documentos normativos desde a Lei de Bases nº46/86, nomeadamente o Despacho-Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho de 1992, no Cap. I, do ponto 18 ao 24, a avaliação formativa é realçada como *“a principal modalidade de avaliação do ensino básico”*. Fernandes (2011) refere que,

“a avaliação para as aprendizagens, deve ser a modalidade primordial de avaliação nas salas de aula devidamente articulada com uma avaliação sumativa que não se limite a estar orientada para as classificações.” (p.140)

Surgiu, então, mais um motivo para a necessidade da utilização de formas alternativas de avaliação capazes de motivar, responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem conduzindo-o a uma permanente reflexão sobre o seu trabalho.

Tendo em conta as exigências impostas no mundo globalizante em que vivemos, utilizamos, no âmbito deste trabalho de investigação-ação, em contexto de sala de aula, instrumentos de avaliação formativa sistemática através da criação de um portefólio, blogue e a aplicação dos testes em duas fases, com o intuito de verificar as suas vantagens e limitações. Numa turma de Inglês, utilizamos instrumentos adequados a uma prática de avaliação formativa sistemática. A utilização destes instrumentos alternativos teve como objetivo um meio de avaliação que contribuísse para levar os alunos a aprender, sem terem receio de errar e, através do *feedback* da professora, compreenderem e refletirem sobre as dificuldades e, assim, melhorassem a sua prestação. No nosso trabalho aplicamos uma avaliação alternativa formativa que permitisse ao professor diagnosticar as dificuldades e adequasse as suas práticas pedagógicas aos problemas de aprendizagem que fossem emergindo. O propósito da avaliação formativa visou também que o docente refletisse sobre as suas práticas e diferenciasses o ensino, enquanto se propôs que o aluno fosse um protagonista da sua aprendizagem, autoavaliasse o seu desempenho e refletisse sobre os seus erros. Ao longo do ano, foi preconizada uma aprendizagem significativa em que os alunos foram interpretando a escrita avaliativa ou o *feedback* da professora e foram efetuando as suas correções e aperfeiçoando o trabalho, enquanto o trabalho do professor foi de reajustar, adaptar e reorientar as práticas pedagógicas às necessidades dos seus alunos com o intuito de melhorar o ensino/ aprendizagem. Foi inculcada nos alunos, ao longo do ano, quer no portefólio, na participação do blogue e na realização dos testes em duas fases, a necessidade de refletirem sobre os seus erros e serem eles, ora em diálogo uns com os outros, ora conjuntamente com a professora, a corrigirem os seus erros, autorregulando a sua aprendizagem.

De acordo com Fernandes (2011)

“na generalidade dos sistemas educativos, persistem dificuldades em investir consequentemente numa avaliação que esteja ao serviço das aprendizagens e que, por isso, ajude os alunos a aprender.” (p.132)

Na sua opinião não poderão ocorrer progressos notáveis na avaliação, “*sem investigar as suas relações com a aprendizagem, com o ensino e com as dinâmicas e ambientes existentes na sala de aula.*” (p.132)

De facto, como refere o autor,

“*os três processos têm sido investigados de forma isolada e, por isso, não tem sido fácil definir as suas relações, nem contribuir para que se construa uma visão mais holística, integrada e dinâmica das realidades da aprendizagem, da avaliação e do ensino.*” (p.132)

Neste trabalho de investigação-ação participaram vários intervenientes da ação educativa como alunos, diretor de turma, titular de turma, encarregados de educação e psicólogo.

No que diz respeito à utilização do portefólio, a maioria dos alunos tinha já realizado um, mas noutros moldes, não como o que lhe propusemos, inspirado no portefólio europeu dividido em três partes. O que se pretendia é que o aluno aprendesse acerca da sua aprendizagem, um “*aprender a aprender*”, a partir do erro, numa constante reflexão e consciência em ação. Isso aconteceu de facto, e os alunos tornavam-se cada vez mais metódicos, mesmo os mais desorganizados, evoluindo a seu ritmo. Conforme opinião dos alunos, a utilização do portefólio manifestou-se vantajosa, nomeadamente, na autoconsciência reflexiva e consequente apreciação do trabalho dos outros (“*Permitiu-me aumentar o meu interesse, ser mais reflexiva, refletir sobre os meus trabalhos e ter mais consciência sobre os que eram melhores e piores*”);na promoção da cidadania (“*aqui, ninguém se ri de ninguém*”); no desenvolvimento da criatividade; na motivação e na promoção de exercícios de auto e heteroavaliação. De salientar a importante participação dos encarregados de educação na organização do portefólio dos respetivos educandos.

Quanto às limitações, verificamos que a análise dos portefólios foi um trabalho moroso, uma vez que os portefólios eram avaliados uma a duas vezes por mês e eram acompanhados por uma escrita avaliativa ou *feedback*, assim como no formulário de auto e heteroavaliação. No ato da entrega do portefólio, era dirigida uma palavra sobre o trabalho apresentado, quais os pontos positivos e o que necessitavam de melhorar. Este trabalho implicou que estivessemos permanentemente a corrigir portefólios,

transmitindo sucessivos *feedback* descritivos aos alunos. No entanto, só assim os alunos recolham novas pistas, no sentido de aperfeiçoarem os seus trabalhos.

Em relação à utilização do blogue, como extensão ao portefólio, este funcionou como um reforço à motivação, entusiasmando os alunos para a realização e divulgação dos seus trabalhos, promovendo a autonomia e a interação. Contudo, a carga horária disponível para o efeito, em contexto de sala de aula, não permitiu que todos os alunos acessem ao blogue. Pese embora este facto e graças à colaboração do diretor de turma, foi possível alargar a experiência a mais alunos, nas aulas de cidadania e na biblioteca, permitindo, assim, uma maior eficácia deste instrumento alternativo de avaliação. Acresceu a participação voluntária de alguns alunos e dos encarregados de educação, disponibilizando trabalhos *online*, enquanto outros traziam para a sala de aula trabalhos realizados em casa sobre conteúdos estudados que, por sua vez, foram corrigidos, digitalizados e submetidos pela professora na página do blogue. Este trabalho serviu de fonte para a reflexão em ação, sempre que o aluno, individualmente ou em grupo, realizava um trabalho, fornecendo também à professora motivo de reflexão sobre o processo de ensino/ aprendizagem. Também aqui, os alunos se consciencializaram que o erro é uma forma de aprendizagem e, recorrendo a familiares tecnologias de comunicação, puderam elevar a sua autoestima, conforme afirmações do diretor de turma (*“Eles sentiram-se importantes, entre aspas”*) e do psicólogo (*“a palavra visual é uma mais-valia e uma ótima solução; tudo o que são novas tecnologias, e materiais manipulativos contribuem para uma melhor aprendizagem”*). Comparativamente ao portefólio, o blogue manifestou-se mais abrangente na sua divulgação, uma vez que esteve e se mantém disponível online, podendo sempre servir de experiência e reciclagem de conteúdos ao dispor de novas aprendizagens.

A aplicação do teste em duas fases revelou-se bastante positiva, tendo sido possível efetuar uma avaliação retroativa, uma vez que as primeiras fases dos testes foram aplicadas após uma sequência de ensino e, simultaneamente, foram criados momentos de aprendizagem que incentivaram a autonomia e a autoavaliação dos alunos. Este serviu de recurso para colmatar a *“falta de métodos de trabalho e falta de hábitos de estudo regulares”* da turma. Após a primeira fase do teste, realizámos as correções no quadro interativo, em conjunto com os alunos. Depois da correção, foram devolvidos os testes e anunciámos que daquele dia a duas aulas, iriam realizar a segunda fase do teste e o teste seria igual. Aconselhámos a reverem com atenção os seus erros em casa,

com o objetivo de que os alunos, como referiu Leal (1992), apoiando-se no feedback do docente, conseguissem reorientar e desenvolver as suas estratégias para solucionarem as suas dúvidas. Pretendíamos, assim, que os alunos voltassem a refletir sobre as questões que lhe tinham sido colocadas na primeira fase, contribuindo, deste modo, como mencionaram Leal (1992) e Menino (2004) que a avaliação fosse um meio de aprendizagem. Na aplicação deste instrumento de avaliação, estamos perante um processo de avaliação retroativa, uma vez que a primeira fase do teste é aplicado após uma sequência de ensino, mas, simultaneamente, é criado um momento de aprendizagem que incentiva a autonomia e a autoavaliação.

Quanto às limitações inerentes à aplicação do teste em duas fases prenderam-se com o tempo necessário para a sua aplicação, uma vez que se realizaram quatro testes por período. Porém, as dificuldades foram largamente superadas pela promoção de competências específicas e transversais (ex. comunicação, interpretação, reflexão, resolução de problemas, autoconfiança, responsabilidade, perseverança) que lhe estão implícitas e que certamente fomentam não só o sucesso educativo como também desenvolvem no aluno a “capacidade de aprender a aprender” (Pinto & Santos, 2006). Para além disso, os alunos reconheceram os benefícios do teste em duas fases, como uma grande hipótese para melhorarem a aprendizagem.

De facto, ao longo do ano letivo, tanto os alunos, a docente/ investigadora assim como a titular de turma, refletiram, permanentemente, sobre o trabalho diário que se realizou e foram adaptadas as estratégias pedagógicas. Ao longo do ano letivo, como parte da rotina diária, estivemos permanentemente atentas para identificarmos as dificuldades e ajudarmos os alunos. Tendo em conta que este trabalho está inserido na Supervisão Pedagógica, o autor Trindade (2007) refere que, apesar de não existir um documento escrito, cada professor no seu dia-a-dia, em contexto com a realidade e com a experiência, tem de se consciencializar de um *ethos* da profissão. O docente tem de se adaptar, ser um profissional em situação. O crescimento passa pela partilha de ideias e experiências. Nos anos 90, surgiram vários autores, nomeadamente, Schon (1983, 1987) que realçou um novo conceito de desenvolvimento profissional, exercícios de meditação, autoreflexão e propôs que se refletisse sobre as práticas tendo em conta os aspetos éticos e deontológicos da nossa profissão e exercícios quotidianos de autoformação. Estamos perante um conceito individual de autoreflexão, autoquestionamento, assim como um trabalho interpares, trocando ideias, experiências,

como forma de enriquecimento da sua formação e atividade profissional, desenvolvendo competências relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Neste contexto, já as filosofias de Sócrates, apelavam nas suas exortações a uma introspeção, uma reflexão, uma meditação quotidiana, exercícios espirituais, uma requalificação do “*conhece-te a ti*”, a capacidade de se autoavaliar. Na obra intemporal, *Meditações*, de Aurélio (2002), há um apelo aos docentes para não se limitarem a transmitir um saber, assim como despertarem o espírito dos alunos para qualidades intrínsecas ao ser humano como: a bondade, o bom entendimento e a capacidade de diálogo e de perdoar. Apela-se, igualmente, para uma reflexão sobre as práticas letivas, um sentido de situação, uma adaptação à mudança, a possibilidade de implementar novas práticas inovadoras, em face de turmas cada vez mais heterogéneas, alunos oriundos de famílias destruturadas. O objetivo é, como docentes, não nos ficarmos pela retórica, mas que nos questionemos sobre o nosso público-alvo, a comunidade em que nos inserimos, e que estejamos abertos e disponíveis à possibilidade de experimentação, de mudança, de adaptação, mas não de acomodação. Na introspeção, no questionar diário sobre o que somos, quem é o outro, onde vivemos, vamo-nos consciencializando do nosso papel como docentes, dando prioridade ao social em detrimento do individual. Neste caso, não foram apenas as professoras que refletiram, mas apelou-se aos alunos para que fizessem exercícios de reflexão sobre a ação.

Perrenoud (1998) sugere que o docente seja um bom observador, numa tentativa de compreender como os alunos pensam e poder adaptar as suas estratégias em prol de uma aprendizagem de sucesso. De acordo com Alarcão (1993), o professor deve executar uma observação do seu próprio ensino, analisar, refletir e procurar melhorar as suas práticas letivas.

Cada docente deve investir em formação para se desenvolver como profissional reflexivo numa perspetiva de transformar práticas e contextos.

Constrangimentos/Limitações

Destacaremos como uma das limitações deste estudo, a necessidade de alterações de natureza institucional como sugeriu a professora titular. Na sua opinião

“É importante prever numa aplicação futura para os colegas que queiram aplicar a avaliação formativa pelo portefólio solicite um tempo letivo para este efeito, como uma espécie de clube que procure investir na organização pessoal, na regulação das aprendizagens e na abordagem da temática de avaliação.”

Uma outra limitação no estudo detetada deveu-se ao facto, de o Departamento de Língua Estrangeira da escola onde decorreu este trabalho ter implementado uma grelha de avaliação periodal dos alunos que não contemplava estes instrumentos alternativos de avaliação e foi necessário adaptar e repensar no peso contributivo destes para a atribuição do nível ou dos valores percentuais na avaliação dos alunos.

Aspetos inovadores que o estudo deverá transportar

Embora os documentos normativos para o ensino básico promovam a aplicação da avaliação formativa, esta ainda é encarada como secundarizada. Este estudo teve como objetivo realçar a importância da avaliação formativa, em particular no que se refere ao uso do portefólio, blogue e o teste em duas fases, instrumentos de avaliação que não se encontram muito divulgados entre os docentes. Pensamos assim, que este trabalho é inovador nesse sentido, proporcionando a outros professores analisarem as práticas de avaliação que desenvolvemos com esta turma, de um modo concreto, ou seja no contexto da sua aplicação real e não como referência apenas teórica. Acreditamos ainda que a partir deste estudo, outros poderão sentir-se incentivados a ensaiarem novas práticas de avaliação que valorizem a sua vertente formativa e melhorem os contextos pedagógicos em que atuam, proporcionando mais e melhor aprendizagem.

Referências bibliográficas

Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.

Afonso, A. (2009). “ Vivemos num país onde o estado avalia as escolas, os professores e os alunos, mas onde nem o estado nem as políticas públicas são suficientemente avaliados.”, In revista *A Página da educação*, n.º185, 2009.

Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13547&mid=2>

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (175-209). Coimbra: Almedina.

Alves, M. & E. Machado. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação (pp.60-70). Porto: Porto Editora. In J.M. De Ketele e M. P. Alves (Orgs.), *J. Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.

Arends,R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.

Astolfi, J.P. (1999). *El error:un medio para enseñar. Sevilla.Diada*. In Guerra, M. (2000). Porto: Asa Editores.

Astride, B. (2009). In revista *A Página da educação* , n.º187,p.79.

Azevedo, F. (2010). *Ensinar e aprender a escrever. Através e para além do erro*. Porto. Porto Editora.

Barreira, C, Boavida,J e Araújo, N. (2006). Avaliação formativa novas formas de ensinar e aprender.In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 40-3, 2006, pp.95-133.

Barret, H, (2005). The reflect initiative-researching Electronic Portfolios: Learning Engagement, Collaboration, Through Technology, p.2.

Barroso, D. (2008). In Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité económico e social Europeu e ao Comité das regiões, Melhorar as competências para o século XXI: uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar. Bruxelas, 3.7.2008.

Boavida, J e Barreira, C (1993). Nova Avaliação: novas exigências. In *Revista Inovação*,6,1993, pp.97-105

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. *et al.* Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino. In *Colóquio sobre questões curriculares*, 7., Braga.

Comissão Europeia (2006). Competências essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Quadro de Referência Europeu. Bruxelas: Direcção-Geral da Educação e da Cultura da Comissão Europeia.

Disponível em

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_pt.pdf.

Creb (2011). Orientações Curriculares para as Línguas Estrangeiras, Alemão, Francês, Inglês, LE I, 1º, 2º e 3º Ciclos. In Direcção Regional da Educação e Formação. Açores.

Cruz, C. (2001). *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Edições Loyola.

De Landsheere, G.(1986) In *Avaliar é medir?* Cardinet,Jean, Edições ASA,1986

Delors, Jacques (Coord), 2003, *Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, (8.^a ed.). Porto: Edições Asa.

Delors, J. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.*– 3a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999

Dias, P.e Santos,L. (no prelo). Refletir antes de agir. XVI EIEM. Lisboa: SEM/SPCE

Dias,I. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. In *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14, Número 1. Janeiro/junho de 2010. 73-78.

European Commission (2004). *Implementation of "Education and Training 2010" Work Programme: Working Group B - "Key Competences". Key Competences for Life Learning - A European Reference Framework*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

Engestrom, Y., Miettinen,R & Punamaki,R.L.(Eds) (1999). Perspectives on activity theory.

Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Fernandes D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. In *Noesis* (18),64-66.

Fernandes D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes D. (2006). Para uma teoria da Avaliação Formativa. In *Revista Portuguesa de Educação* 19 (2) pp.21-50.

Fernandes D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v33, n3, pp.581-600.

Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In J. M. DeKetele e M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.

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

Fino, C.N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas. In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 14, n.º 2, pp. 273-291.

Formosinho, J .O. (2002). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*, volume II. Porto Editora.

Gaspar, M. Ivone Roldão, M. do Céu (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta

Gaspar, M.I. (2007). Aprendizagem Colaborativa Online. *Jornadas Online sobre Comunidades Virtuais de Aprendizagem*.

Gaspar, M. I., Pereira, A., Teixeira, A., Oliveira, I. (2008). *Paradigmas no Ensino e Aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta: Lisboa.

Gaspar, M. I., Pereira, A., Teixeira, A. & Oliveira, I. (2008b). *O modelo na relação entre ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em 2012 em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=111083>

Gaspar, Pereira, Teixeira & Oliveira. (s/d). *O modelo na relação do ensino com a aprendizagem*. Centro de Estudos em Educação e Inovação, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta.

Recuperado em 22 de março 2012, de: <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=2187891>

Gaspar, M. I., Pereira, A., Oliveira, I & Teixeira, A. (2008c). *Exemplos de modelos de ensino no paradigma interpessoal*. Universidade Aberta: Lisboa.

Gomes, M. J. (2005). Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>

Gomes, M. J. & Lopes, A. M. (2007). Blogues escolares: quando como e porquê. *Actas do Encontro “Weblogs na Educação: 3 experiências, três testemunhos”*. Centro de Competência CRIE. ESE de Setúbal, pp. 117-133.

Goulão, F. (2012). Ensinar e aprender em ambientes online: alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s). In Monteiro, A. & Moreira. (2012). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais*. (pp.15-30). Porto: Porto Editora.

Green *et al* (2010). Reconceptualising higher education pedagogy in online learning. *Distance Education*. 31(3), 257-273. In Monteiro, A. & Moreira. (2012). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais*. (pp.19). Porto: Porto Editora.

Guba, E. & Lincoln, I. (1989). *Fourth generation of evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA, 2000, p.41.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Education Research*. 77, 81-112.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora, 1994, p.62

Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Heritage, M. (2010). Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity?, p.17.

Henry e Pudelko (2003). Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of computer Assisted Learning*. 19(4), 474-487. In Monteiro, A. & Moreira. (2012). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais*. (pp.19). Porto: Porto Editora.

(IIE. (1994). Avaliação formativa: algumas notas. In: “*Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*”/IIE. Lisboa: IIE, 1994

Jaffré, J.P. (1991). *Les recherches en didactique de l'ortographe*. *Éla*, 84, 55-63. In Azevedo, F. (2000). Porto: Porto Editora.

Jungles, D. (2011). Pedagogia diferenciada. In revista *A Página da educação*, 2011, p.102-106

Leal, L. C. (1992). *Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular*, (tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.

Leite, C. (2012). Espero que os professores não caiam no “desentusiasmo”. In revista *A Página da educação*, Série II, nº199, inverno 2012, p.8.

<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3984>

Disponível em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=76&doc=4898>

Leite, M. (2012). Avaliação em Portugal “esmiuçada” pela OCDE. In revista *A Página da educação*, Série II, nº198, outono 2012, p.56-57.

Marcus Aurelius, *Meditações* - tradução de versão inglesa (Maxwell Staniforth, Penguin Books. disponível em http://acesso.alol.com.br/gustavo/acervo/complementos/biblioteca/livros/meditacoes_a.pdf

Martins, A; Saporiti, C; Neves, P; Bastos, R & Andrade, S. (2003). Testes em duas fases: uma experiência. *Educação e Matemática*, 74, p.43-47.

Meirieu, P. (1988). *Apprendre...oui, mais comment?* Paris: ESF éditeur.

Menino, H. (2004). *O relatório escrito, o teste em duas fases, o portefólio como instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática – um estudo no 2.º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática.

Ministério da Educação (2010). Programa Educação 2015. Disponível em http://www.min-edu.pt/data/docs_destaquas/programa_educacao_2015.pdf.

Ministério da Educação (2010). Projecto Metas de Aprendizagem. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>.

NCTM, (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM

Norrish ,J.(1992). *Language Learners and their errors*. London: MacMillan Publishers Ltd. In Azevedo,F. (2000). Porto: Porto Editora.

Nova, E. (1997). *Educação hoje. Avaliação dos alunos. Problemas e soluções*. Porto. Texto Editora.

Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (orgs.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 53-64). Lisboa: ME-DEB.

Pinto, J. e Santos L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Universidade Aberta: Lisboa.

Portaria n° 9/2013 de 11 de fevereiro de 2013. “Reorganização curricular do ensino básico-2ºCiclo”.(2002).Porto: Porto Editora.

Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial.

Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (2013). O que ensina quando se avalia? In revista *A Página da educação*, Série II, N.º 200, Julho 2013, p.25.

<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3984>

Rodrigues, D. (2014). Aprender e ensinar. In revista *A Página da educação*, Série II, N.º 203, primavera 2014.p.27

Santiago, P. (2012). Avaliar não é um fim em si, é um meio para atingir um fim. In revista *A Página da educação*, Série II, nº198, outono 2012,p.47-55.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: Porquê, o quê e como? [Versão electrónica]. In *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 77-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora [Versão electrónica]. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Santos, L. (2010). *Avaliar para aprender*. Porto. Porto Editora.

Tavares, J.(1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro:CIDINE.

Trindade,V. M. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação* (4ª ed. actualizada). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNIÃO EUROPEIA (2006). "Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida", in *Jornal Oficial da União Europeia*, pp. L 394/10-L 394/18. Bruxelas: Parlamento Europeu.

Disponível em:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PT:P DF>.

Veslin, J. & Veslin, O. (1992). *Corriger des copies*. Paris: Hachette.

Vieira, F. e Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma Abordagem de Orientação Transformadora. Cadernos do CCAP-1*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. ISBN 978-989-97312-0-2

Vilar, A. (1996). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. Porto:Edições ASA.

Weiss, J. (1991). *L`évaluation: problème de communication*, Cousset: Del val.

Zeichner,K e Nofke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson(ed).*Handbook of research on teaching* (pp.298-330).Washington, DC: American Educational Research Association. In Esteves, L. (2008) *Visão panorâmica da investigação-acção* (p.71) Porto: Porto Editora.

Anexos

Questionários

ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DA HORTA



Questionário



Data:

Como avalias o trabalho do portefólio?

	<i>Discordo totalmente 1</i>	<i>Discordo ligeiramente 2</i>	<i>Concordo ligeiramente 3</i>	<i>Concordo totalmente 4</i>
1.No início, tive dificuldades em compreender o que era o portefólio.				
2. O portefólio tem-me auxiliado a organizar o meu estudo.				
3. No início, tive dificuldades em organizar o portefólio.				
4. O portefólio ajudou-me a criar o hábito de refletir.				
5. Tive algumas dificuldades em compreender o que deveria colocar no “ <i>biography</i> ”, “ <i>passport</i> ” e “ <i>dossier</i> ”.				
6. O portefólio tem-me auxiliado na aprendizagem.				
7. Perguntei várias vezes onde deveria colocar as fichas de trabalho.				
8. O portefólio tem contribuído para uma aprendizagem mais prática.				
9.O portefólio diminuiu o meu interesse na disciplina de Inglês.				
10. O portefólio ajuda-me a criar hábitos de autoavaliação.				
11. O portefólio permite uma boa interação social entre colegas.				
12. O portefólio diminui a comunicação entre professor e aluno.				
13. <i>O portefólio permite-me desenvolver o meu lado criativo.</i>				
14. <i>Acho que realizar um portefólio não ajuda a aprender mais.</i>				
15. <i>O portefólio ajudou-me a identificar as suas dificuldades.</i>				
16. <i>O portefólio ajuda-me a participar mais ativamente.</i>				
17. <i>O portefólio tem-me ajudado a ser mais responsável.</i>				
18. <i>O portefólio permite-me dar opiniões e sugestões sobre as atividades a desenvolver na sala de aula.</i>				
19. 10. O portefólio ajuda-me a criar hábitos de heteroavaliação.				
20. <i>O portefólio tem-me auxiliado a aprender.</i>				
21. <i>Tenho gostado de realizar o portefólio.</i>				
22. <i>Se eu fosse professor ia usar o portefólio com os meus alunos.</i>				

Como avalia a criação do blogue?

	<i>Discordo totalmente 1</i>	<i>Discordo ligeiramente 2</i>	<i>Concordo ligeiramente 3</i>	<i>Concordo totalmente 4</i>
1. Gostei de realizar o blogue.				
2. Tive dificuldades em compreender o que era o blogue.				
3. Sinto que aprendi através do blogue comunicando com outros colegas.				
4. O blogue permite-nos partilhar informações e ideias.				
5. Acho interessante divulgar os trabalhos através do blogue.				
6. Com o uso do blogue, tornei-me um aluno/a mais participativo/a.				
7. O blogue permitiu-me ser mais criativo.				
8. O blogue foi mais um instrumento de aprendizagem.				
9. Às vezes, tive dificuldade em perceber o que deveria colocar no blogue.				
10. O blogue permitiu uma troca de ideias entre colegas da turma e de outras turmas.				
11. Tive dificuldades em compreender para que servia o blogue.				
12. O blogue permitiu-me aprender fora da sala de aula.				
13. O blogue, dificultou concentrar-me na compreensão da matéria.				
14. Tornei-me um aluno mais interessado pela disciplina de Inglês.				
15. O blogue ajudou-me a refletir e a evitar certos erros.				
16. Criar diálogos e entrevistas no blogue foi uma atividade interessante. Foram criados diálogos e entrevistas.				
17. O blogue permite-me resolver atividades individuais ou em grupo.				
18. Trabalhar no blogue, tornou-se uma atividade sem interesse ao fim de algumas aulas.				
19. Já mostrei o blogue a alguns amigos e/ou família.				
20. Se eu fosse professor ia usar o blogue com os meus alunos.				

Como avalia a realização do teste em duas fases ?

	<i>Discordo totalmente 1</i>	<i>Discordo ligeiramente 2</i>	<i>Concordo ligeiramente 3</i>	<i>Concordo totalmente 4</i>
1. Tive dificuldade em compreender para que servia o teste em duas fases.				
2. No primeiro teste, prestei atenção as correções do professor.				
3. Para mim, o teste em duas fases, foi uma perda de tempo.				
4. Deu-me a oportunidade de rever o que estava errado no primeiro teste.				
5. Permitiu-me melhorar o meu desempenho.				
6. Permitiu-me identificar os meus pontos fortes.				
7. Permitiu-me refletir sobre os meus erros e melhorar a minha aprendizagem.				
8. Permitiu-me organizar de modo mais correto as respostas.				
9. Aumentou o interesse e entusiasmo pela aprendizagem da Língua Inglesa.				
10. Foi positiva a realização do teste em duas fases.				
11. Nem sempre melhorei a nota do 1º para o 2º teste.				
12. Tornei-me um aluno mais responsável.				
13. Não senti que tenha aprendido mais com o teste em duas fases.				
14. O teste em duas fases ajudou-me a estar mais atento aos meus erros.				
15. Acho que é um bom instrumento de aprendizagem.				
16. Desenvolveu a capacidade de autocorreção a partir do conhecimento dos erros.				
17. Acho que um teste em duas fases, não é bem um teste.				
18. Se eu fosse professor ia usar com os meus alunos o teste em duas fases.				
19. Achei um aborrecimento ter de fazer o 2º teste.				

Guião de entrevista semiestruturada aos alunos

O estudo tem a pretensão de envolver uma turma do 5º do 2º Ciclo de Inglês verificar as vantagens e limitações de três instrumentos de avaliação- o teste em duas fases, o portefólio e como extensão do trabalho realizado pelos alunos no portefólio individual, o blogue, no âmbito da avaliação formativa.

Informar os participantes que a sua identificação será assegurada.

População alvo: Dois grupos de alunos do 5º ano em “focus grupo” (6 elementos em cada grupo).

Objetivos:

- Pretendemos conhecer a opinião dos alunos sobre a aplicação do teste em duas fases, a aplicação do portefólio e blogue.
- Pretendemos conhecer o resultado da aplicação destes instrumentos.

Questões de investigação:

- Pretendemos saber quais as vantagens e dificuldades sentidas pelos alunos, na aplicação dos três instrumentos de avaliação.

Duração prevista: 25m

Guião da entrevista

(adaptado de Estrela, A (1986) 2.ª Ed. Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores. Lisboa:INIC)

<p>Objetivos Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> · Pretendemos conhecer a opinião dos alunos sobre a aplicação do teste em duas fases, a aplicação do portfolio e blog. · Pretendemos conhecer o resultado da aplicação destes instrumentos. · Pretendemos saber quais as vantagens e dificuldades sentidas pelos alunos, após a aplicação dos três instrumentos.
--

Legitimação da entrevista	
Legitimar a entrevista	Esclarecer os objetivos da entrevista. Agradecer a disponibilidade.
Motivar o entrevistado	Iniciar a entrevista com a utilização de pontos de interesse do entrevistado para o pôr à vontade, procurar mostrar-se interessado. Explicar os direitos reservados de privacidade como foi assegurado desde o início. Explicar que vai gravar a entrevista. Assegurar a privacidade dos entrevistados. Promover um clima agradável.

Objetivos	Questões
.Colocar os alunos à vontade.	.Que letra do alfabeto, gostarias de atribuir à tua pessoa? .Quais as disciplinas que preferes? .Quais as disciplinas que tiveste mais dificuldades? . Foste um aluno assíduo? . Foste um aluno participativo?

<i>Perceção dos alunos sobre a aplicação do portefólio</i>	
<i>Objetivos</i>	<i>Questões</i>
<p>. Obter dados relativos à perceção dos alunos sobre a aplicação do portefólio.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Para que serve o portefólio?2. Descreve a tua experiência na realização do portefólio?3. O que gostaste mais quando realizaste o portefólio?4. O que foi mais difícil de realizar no portefólio?
<p>. Obter dados relativos à perceção dos alunos sobre a aplicação do portefólio, após a sua experiência.</p>	<ol style="list-style-type: none">5. Se fosses professor, que indicações darias a um colega teu para utilizar o portefólio com os seus alunos?

Perceção dos alunos sobre a aplicação do blogue

<i>Objetivos</i>	<i>Questões</i>
<p>. Obter dados relativos à perceção dos alunos sobre a aplicação do blogue.</p> <p>.Obter dados relativos à perceção dos alunos sobre a aplicação do blogue, após a sua experiência.</p>	<p>1.Como explicas o que é o blogue?</p> <p>2. O que aprendeste com o blogue?</p> <p>3.O que foi mais interessante na aplicação do blogue?</p> <p>4.O que se pode colocar no blogue?</p> <p>5. Se fosses professor, que indicações darias a um colega teu para utilizar o blogue com os seus alunos?</p>

Perceção dos alunos sobre a aplicação do teste em duas fases

<i>Objetivos</i>	<i>Questões</i>
<p>. Obter dados relativos à perceção dos alunos sobre a aplicação do teste em duas fases.</p> <p>.Obter dados relativos à perceção dos alunos sobre a aplicação do teste em duas fases, após a sua experiência.</p>	<ol style="list-style-type: none">1.Como explicavas o que é o teste em duas fases a outros colegas?2.Que conselhos darias aos teus colegas se tivessem de realizar este instrumento de avaliação?3. Como explicas a passagem do 1º teste para a 2ª fase do teste?4.O que deve um aluno fazer para ter sucesso do 1º teste para a 2ª fase do teste?5.Na tua opinião, se fosses professor como darias o “feedback” aos alunos, no 1º teste?6.Quando deveria ser feita a 2ª fase do teste?7. Se fosses professor, que indicações darias a um colega teu para utilizar o teste em duas fases com os seus alunos?

**Guião de entrevista semiestruturada
à titular de turma**

O estudo tem a pretensão de envolver uma turma do 5º do 2º Ciclo de Inglês verificar as vantagens e limitações de três instrumentos de avaliação- o teste em duas fases, o portefólio e como extensão do trabalho realizado pelos alunos no portefólio individual, o blogue, no âmbito da avaliação formativa.

Informar os participantes que a sua identificação será assegurada.

População alvo: a titular de turma

Objetivos:

· Pretendemos conhecer a opinião da titular de turma sobre a aplicação do teste em duas fases, a aplicação do portefólio e blogue.

Questões de investigação:

Já que vivenciou esta experiência dos três instrumentos em sala de aula, foi titular de turma, gostaria de saber quais as vantagens e limitações sobre a realização destes três instrumentos, ou seja, o portefólio, o teste em duas fase e o blogue? Sobretudo as vantagens e as limitações.

Duração prevista: 25m

**Guião de entrevista semiestruturada
ao diretor de turma**

O estudo tem a pretensão de envolver uma turma do 5º do 2º Ciclo de Inglês verificar as vantagens e limitações de três instrumentos de avaliação- o teste em duas fases, o portefólio e como extensão do trabalho realizado pelos alunos no portefólio individual, o blogue, no âmbito da avaliação formativa.

Informar os participantes que a sua identificação será assegurada.

População alvo: Ao diretor de turma

Objetivos:

· Pretendemos conhecer a opinião do diretor de turma sobre a aplicação do teste em duas fases, a aplicação do portefólio e blogue.

Questões de investigação:

Já que vivenciou esta experiência dos três instrumentos em sala de aula, foi diretor de turma, gostaria de saber o impacto que tiveram estes três instrumentos ao longo dos três períodos?”

Duração prevista: 25m

Guião de entrevista semiestruturada ao psicólogo

O estudo tem a pretensão de envolver uma turma do 5º do 2º Ciclo de Inglês verificar as vantagens e limitações de três instrumentos de avaliação- o teste em duas fases, o portefólio e como extensão do trabalho realizado pelos alunos no portefólio individual, o blogue, no âmbito da avaliação formativa.

Informar os participantes que a sua identificação será assegurada.

População alvo: O psicólogo

Objetivos:

· Pretendemos conhecer a opinião do psicólogo sobre a aplicação do teste em duas fases, a aplicação do portefólio e blogue.

Questões de investigação:

Uma vez que acompanhou alguns destes alunos, gostaríamos de saber, até que ponto é que estes instrumentos de avaliação utilizados ao longo do ano, terão tido algum impacto na aprendizagem. Pode ser positivo ou não. Quais as vantagens ou desvantagens que poderá tido?”

Duração prevista: 25m

Guião de entrevista semiestruturada aos encarregados de educação

O estudo tem a pretensão de envolver uma turma do 5º do 2º Ciclo de Inglês verificar as vantagens e limitações de três instrumentos de avaliação- o teste em duas fases, o portefólio e como extensão do trabalho realizado pelos alunos no portefólio individual, o blogue, no âmbito da avaliação formativa.

Informar os participantes que a sua identificação será assegurada.

População alvo: Os encarregados de educação

Objetivos:

· Pretendemos conhecer a opinião dos encarregados de educação sobre a aplicação do teste em duas fases, a aplicação do portefólio e blogue.

Questões de investigação:

“Tendo em conta os instrumentos de avaliação elaborados ao longo do ano letivo; portefólio, extensivo ao portefólio, o blogue e o teste em duas fases que nós utilizamos numa avaliação formativa. Que impacto é que sentiu ou não sentiu que estes instrumentos de avaliação tenham tido no seu educando?”

Duração prevista: 25m

Transcrição da Entrevista

Grupos focus

Alunos 6/06/2013 15:26

Objetivo: Questionar os alunos sobre a aplicação do portefólio, blogue e teste em duas fases.

Prof^a: Gostaria de vos fazer umas perguntas sobre a utilização dos três instrumentos de avaliação formativa.

Prof^a: Como poderias explicar a um colega teu do 5ºB sobre a tua experiência sobre o desenvolvimento do portefólio?

Aluna Cátia: O portefólio ajuda a gente a estudar e a organizar.

Prof^a: Como é que descrevias o portefólio?

Aluna: O portefólio é uma pasta com três divisões: o dossier, passport e biography

Na primeira pomos o nome, idade, apelido. No passport podemos por testes, trabalhos, cartas ao pai natal e entrevistas e no dossier podemos pôr as fichas que gostamos muito, cartas, postais e também entrevistas.

Prof^a: Cátia onde é que desenvolveste esse trabalho?

Aluna: Foi na sala de aula. Gostei muito do trabalho. Eu se fosse professora também fazia isso com os meus alunos. Dá um bocadinho de trabalho, mas é bom para as aprendizagens.

Prof^a: O que achaste difícil?

Aluna: Não achei nada difícil. Eu achei que era fácil.

Prof^a: No início não tiveste dificuldade em compreender?

Aluna: Não.

Prof^a: Então indicarias este trabalho, se um dia fosses professora? Indicavas este trabalho a outro colega?

Aluna: Sim. Sim.

Prof^a: Tens mais alguma coisa a acrescentar? Gostaste da experiência?

Aluna: Sim, gostei muito. Quando foram os testes em duas fases também gostei, fazer o primeiro teste e fazer melhor no segundo teste.

Prof^a: E o que achaste dessa experiência da realização do teste em duas fases? O que é que achaste?

Aluna: Tipo de fazermos e voltarmos a fazer melhor.

Prof^a: Estavas com atenção ao *feedback*, às correções da professora? Lias com atenção?

Aluna: Lia com atenção. Via o que era para fazer melhor. Quando tinha dúvidas falava

com a professora. Para mim, o teste foi muito bom, mas alguns não pensam nisto. Como não tinham boa nota no primeiro teste já não queriam saber, mas podíamos fazer o segundo teste e ter uma melhor nota. Tive 100%, como já tive no primeiro teste, na segunda parte.

Prof^a: Mas diz-me viste mais alguma utilidade? Achaste o teste em duas fases só por causa da nota ou viste mais alguma utilidade?

Aluna: Podemos ver os nossos erros. Aprender com o que fizemos mal. Eu apago o teste e faço de novo. Eu quero aprender para um dia, quando eu for mãe fazer com o meu filho igual.

Prof^a: Então tal com fizeste com o portefólio, se um dia fosses prof^a aconselharias a um colega teu a aplicar, realizar estes testes com os alunos?

Aluna: É uma segunda chance de fazer e melhorar as notas. Eu aprendo, eu volto a fazer várias vezes. Eu gosto muito da aprendizagem de Inglês.

Prof^a: Então quer dizer que voltavas a aplicar. E sobre o Blogue? Sabemos que participaste no Blogue. O que é aconteceu? Lembraste daquela experiência do verbo To Be e do verbo Have got?

Aluna: Participámos em grupo. Fomos para a biblioteca, é bom. Em casa, podemos fazer algum trabalho também, depois entregar à professora para ver.

Prof^a: Como caracterizas o blogue?

Aluna: É um trabalho de aprendizagem para os alunos verem.

Prof^a: Como é que descreverias a um outro aluno, por exemplo do 5ºB, a tua realização do Blogue? O que é um Blogue?

Aluna: É um instrumento também de aprendizagem, dá para a gente ver o que pode aprender fora da sala de aula.

Prof^a: E então o que te pareceu o Blogue, para outro colega que não tenha utilizado é parecido ou diferente do facebook?

Aluna: Não é muito diferente do facebook, podemos pôr comentário do que gostamos, podemos dizer alguma coisa do que está errado, podemos corrigir o trabalho de um colega e refazê-lo. Eu, para mim, acho que se fosse professora, também fazia para todos os alunos verem porque é um trabalho em grupo.

Prof^a: Na tua opinião, o que achaste destes três instrumentos de avaliação?

Aluna: Eu acho que é importante para melhorar a nota.

Prof^a: Só para melhorar a nota?

Aluna: Não, também a nossa organização, o falar fora da aula, para mim, eu gosto muito.

Transcrição da Entrevista

Grupos focus

Alunos 12/06/2013 9:30

Objetivo: Questionar os alunos sobre a aplicação do portefólio, blogue e teste em duas fases.

Prof^a: Gostaria de vos fazer umas perguntas sobre a utilização dos três instrumentos de avaliação formativa.

(Este grupo de alunos preferiu a disciplina de Inglês e Matemática e teve mais dificuldades na disciplina de História porque tinham que estudar séculos e nomes de pessoas que tinham que recordar. Foram assíduos e participativos.)

Prof^a: Como poderias explicar a um colega teu do 5ºA sobre a tua experiência sobre o desenvolvimento do portefólio?

Aluno R: É um instrumento de avaliação que nos ajuda aprender. O portefólio está dividido em três partes: o biography, o passport e o dossier. É uma pasta com documentos com trabalhos realizados nas aulas ao longo do ano letivo.

Prof^a: O que gostaste mais quando realizaste o portefólio?

Aluno R: Da biografia por causa da nossa identificação.

Prof^a: Sentiste alguma dificuldade em realizar o portefólio?

Aluno R: Sim, no princípio, em colocar as fichas.

Prof^a: Na tua opinião, valeu a pena esta experiência? Gostarias de repetir esta experiência ou dar continuidade à mesma?

Aluno R: Sim.

Prof^a: Imagina, agora, que eras professor, o que dirias a esse colega que gostaria de usar o portefólio?

Aluno R: Que é um instrumento de avaliação que nos ajuda a estudar e a organizar.

Prof^a: Mais alguém gostaria de responder à pergunta:

- Como poderias explicar a um colega teu do 5ºA sobre a tua experiência sobre o desenvolvimento do portefólio? O que diriam a esse colega?

Aluno G: Através do portefólio, tomei consciência dos meus pontos fortes e fracos.

Prof^a: O que fizeste para isso?

Aluno G: Eu refleti sobre os meus trabalhos realizados e selecionava os melhores e

piores trabalhos.

Prof^a: E para que serve esse teu portefólio?

Aluno G: Para a gente organizar a informação, refletir sobre os trabalhos realizados, desenvolver a criatividade, desenvolver a autoavaliação e a heteroavaliação.

Prof^a: O que fizeste nessa autoavaliação?

Aluno G: Eu refleti sobre os meus trabalhos.

Prof^a: E a que conclusões, chegaste?

Aluno G: Selecionar os melhores e piores trabalhos. A organizar a informação e a desenvolver a criatividade.

Prof^a: O que achaste mais piada, o que valeu mais a pena?

Aluno G: A organizar os testes no dossier.

Prof^a: Tiveste alguma dificuldade?

Aluno G: Sim, como o R.

Prof^a: Gostarias de repetir a experiência e dar continuidade?

Aluno G: Sim.

Prof^a: Agora, imagina-te naquela situação de professor, como explicavas a um teu colega que quisesse de usar o portefólio pela 1^a vez?

Aluno R: Tinha que explicar aos alunos que teriam que refletir.

Prof^a: Gostaria de conversar com os colegas que ainda não participaram.

O que diriam a um colega vosso do 5^oA sobre a tua experiência sobre o desenvolvimento do portefólio.

Aluna E: Ao longo do ano letivo desenvolvi o portefólio em três partes, ajuda-nos a ser mais organizados e a refletir mais sobre os trabalhos. O portefólio é um bom instrumento para estudar, desenvolve em nós a criatividade. O portefólio é uma pasta com documentos, com trabalhos realizados. Na 1^o parte, tínhamos que nos identificar, na 2^o parte, púnhamos fichas de avaliação, cartas, fichas de aprendizagem auto ou heteroavaliação. E na última, tínhamos que pôr coisas que gostávamos ou sobre a nossa família.

Prof^a: E qual foi a tua experiência? Já alguma vez tinhas realizado um portefólio?

Aluna E: Não. No 1^o C, tinha capas, mas não era assim portefólio dividido em três partes.

Prof^a: O que achaste mais positivo?

Aluna E: Na biografia, permitiu que soubessem mais sobre a gente.

Permitiu-me aumentar o meu interesse, ser mais reflexiva, refletir sobre os meus trabalhos e ter mais consciência sobre os que eram melhores e piores, autónoma.

Prof^a: E foi só uma autoavaliação, ou desenvolveste mais algum outro trabalho?

Aluna E: Avaliamos-nos a nós próprios, depois trocamos os trabalhos com os outros colegas e eles avaliaram-nos.

Prof^a: Estás a falar de uma heteroavaliação. Se estivesses, imagina-te, naquela situação de professor, como explicavas a um teu colega que quisesse de usar o portefólio pela 1ª vez? O que dirias?

Aluna E: Os alunos iriam ficar mais criativos, os professores iriam ter uma melhor avaliação, os alunos mais pensativos e participantes e refletiam mais sobre os trabalhos que faziam. Este trabalho foi mais prático.

Prof^a: Ainda temos aqui mais três alunos, gostariam de dizer alguma coisa sobre o portefólio.

Aluna B: O portefólio serve para nos organizarmos melhor, refletir, ser mais organizado, participar nas aulas e aumenta a motivação. É um instrumento de avaliação, é uma capa dividida em três partes: biography, passport e dossier. Gostei mais a identificação.

Prof^a: Onde tiveste mais dificuldades?

Aluna B: No início, foram todos. Compreender onde se colocavam as folhas.

Prof^a: Já alguma vez tinhas realizado o portefólio?

Aluna B: Não.

Prof^a: Gostarias de continuar esta experiência?

Aluna B: Sim.

Prof^a: Agora, imagina-te naquela situação de professor, como explicavas a um teu colega que quisesse de usar o portefólio pela 1ª vez?

Aluna B: Que era um instrumento de avaliação que ajudava os alunos a refletir sobre os trabalhos, que motivava mais, desenvolvia a criatividade, eles ficavam mais empenhados e promovia a auto e heteroavaliação.

Prof^a: Consegues melhorar a tua explicação?

Aluna B: Ficavam mais interessados na matéria, mais atentos nas aulas.

Prof^a: E isso, leva-os a fazer o quê? Consegues melhorar?

Aluna B: A refletir.

Prof^a: Mais alguém quer dizer mais alguma coisa sobre o portefólio?

Como poderias explicar a um colega teu do 5ºA sobre a tua experiência sobre o desenvolvimento do portefólio.

Aluno B: É um instrumento de avaliação constituído por três partes: o biography, passport e dossier.

Profª: Para que é que serviu?

Aluno B: Permite-me organizar os meus trabalhos, ser criativo, mais participativo, ser reflexivo.

Profª: Quando dizes reflexivo, o que tiveste de fazer?

Aluno B: Trabalhos de refletir, autoavalei os meus trabalhos.

Profª: E, só avaliaste os teus trabalhos?

Aluno B: Heteroavaliação.

Profª: E o que quer dizer heteroavaliação?

Aluno B: Avaliei os trabalhos dos outros.

Profª: Quando estiveste a refletir sobre os teus trabalhos, o que te aconteceu?

Aluno B: Tomei conta dos pontos fortes e fracos.

Profª: Agora, imagina-te naquela situação de professor, como explicavas a um teu colega que quisesse de usar o portefólio pela 1ª vez?

Aluno B: Estimula os alunos a preocuparem-se com a apresentação do seu trabalho.

Passamos, então, para a nossa segunda experiência sobre os blogues.

Profª: Algum aluno, gostaria de dizer a um colega do 5ºB, sobre a experiência do blogue?

Aluna B: É um instrumento de avaliação.

Profª: Avaliação quê? Podes melhorar mais a tua explicação.

Aluna B: Avaliação formativa. É um diário eletrónico, facilita a aprendizagem.

Profª: Olha e é parecido com alguma coisa que já tenhas utilizado ou diferente?

Aluna B: Página da internet.

Profª: E o que é que este instrumento de avaliação te permitiu?

Aluna E: Hoje, em dia, todas as pessoas gostam de estar na Internet e o blogue foi um bom instrumento que a nossa turma criou, uma página da Internet toda a gente gosta de estar lá se imaginar lá e podemos ter mais criatividade sobre o que fazer.

Profª: E o que é que os alunos podem fazer nessa página do blogue?

Aluna E: Divulgar os seus trabalhos individuais ou se quiserem em grupo.

Profª: Podes explicar um pouco mais sobre o que os alunos fizeram para divulgar os

seus trabalhos?

Aluna E: Partilhar os trabalhos com alunos da mesma escola ou de outras turmas de outras escolas.

Prof^a: Então, aqui, realizaste alguma ação de divulgação, aqui, na tua escola? Tiveste algum momento em que foi feita essa divulgação? Recordam-se? Explica.

Aluna E: Tivemos uma exposição dos nossos portefólios. Aproveitamos e apresentamos o nosso blogue.

Prof^a: O que aprendeste sobre a utilização do portefólio?

Aluna E: ...entre os indivíduos

Prof^a: O que achaste mais difícil nesta tua experiência?

Aluna E: Não, só achei difícil ao princípio.

Prof^a: Agora, imagina-te naquela situação de professor, como explicavas a um teu colega que quisesse usar o portefólio pela 1^a vez?

Aluna E: O blogue facilita a aprendizagem e... criativa.

Prof^a: O que é que os alunos puderam fazer neste tal blogue?

Aluna E: Partilharem, comunicarem e interessarem— mais pela disciplina, mais criativos, mais práticos, responsáveis e autónomos.

Prof^a: Já falaram várias vezes que se tornaram mais criativos, mais práticos, mais responsáveis e mais autónomos. Sentem que foi isso que foi desenvolvido no portefólio e no blogue?

Em conjunto: Sim.

Prof^a: Sentem que se tornaram alunos mais interessados pela disciplina?

Em conjunto: Sim.

Prof^a: Mais alguém quer dizer mais alguma coisa sobre o blogue? Ou passamos para o outro instrumento de avaliação, o teste em duas fases. O que é que teriam a dizer sobre o teste em duas fases? Quem é que quer participar, agora?

Explica-me a mim e aos teus colegas, esta tua experiência do teste em duas fases.

Aluno G: É outro instrumento de avaliação, uma nova oportunidade de aprendizagem, ajudam a aprender e a refletir sobre os seus erros e a aprender a resolver. O aluno após a 1^a fase, deve de voltar a olhar para o erro.

Prof^a: O que tem de especial a 2^a fase?

Aluno G: É para ajudar-nos a ter melhor nota.

Prof^a: Mas como é que explicavas a outro colega que fosse realizar o teste em duas

fases? É um teste diferente? É igual?

Aluno G: É igual.

Prof^a: Igualzinho?

Aluno G: Sim.

Prof^a: E, então, oferece-te uma oportunidade...

Aluno G: De aprendizagem.

Prof^a: Vamos para a B. O que achas desta tua experiência do teste em duas fases?

Aluna B: O teste em duas em duas fases. A gente, por exemplo, faz a 1ª fase, a gente depois faz o 2º e quando fazemos o 2º pensamos nos erros que cometemos no 1º. E tentemos não cometer os mesmos erros para obter melhor nota.

Prof^a: E pensas nesses erros, porquê? Porque estiveste a fazer o quê?

Aluna B: A ler.

Prof^a: Quer dizer...Estiveste a...

Aluna B: Refletir.

Prof^a: Refletiste sobre os erros. E vais tentar, então, na 2ª fase do teste.

Aluna B: Não cometer os mesmos erros.

Prof^a: O que é que dirias aos teus colegas que tivessem de realizar este instrumento de avaliação?

Aluna B: É uma nova oportunidade de aprendizagem.

Prof^a: Permite ao aluno, o quê?

Aluna B: Permite ao aluno refletir sobre os seus erros, a autoavaliar-se e a corrigir os seus erros.

Prof^a: E nesse teste, o que é que ele se torna?

Aluna B: Responsável.

Prof^a: Foi isso que tu sentiste, que foste melhorando a tua responsabilidade ou era preciso a professora estar sempre a dizer: Cuidado com este erro.

Aluna B: Não. Eu já conseguia.

Prof^a: Já estavas mais atenta?

Aluna B: Sim.

Prof^a: E na tua opinião, o que é que o aluno deve fazer para ter sucesso da 1ª para a 2ª fase do teste?

Aluna B: Deve estudar. O que eu costumo fazer é tirar a cópia do teste da 1ª parte. Ponho corretor. Depois de fazer o teste, vou ver ao 1º se cometi os mesmos erros ou

não.

Profª: Através deste trabalho, o que estás a desenvolver?

Aluna B: A autoavaliar.

Profª: Achas que teve algum benefício esta experiência?

Aluna B: A ultrapassar a dificuldade.

Transcrição da Entrevista

Grupos focus

Alunos 13/06/2013 15:27

Objetivo: Questionar os alunos sobre a aplicação do portefólio, blogue e teste em duas fases.

Profª: Gostaria de vos fazer umas perguntas sobre a utilização dos três instrumentos de avaliação formativa. Mas antes de começar, penso que cada um já pensou e atribuiu um nome a si próprio e antes de começar, gostaria de saber quais as disciplinas que preferiram ou quais as disciplinas que tiveram mais dificuldades. Se foram alunos assíduos, participativos ou mais envergonhados, mais tímidos.

Aluna Ana: A minha disciplina favorita é Inglês, gosto de aprender. A mais difícil, foi História porque não gosto de História.

Profª: Certamente, porque tens de estudar datas e mais dados, decorar. És mais uma aluna que preferes matérias mais práticas. Mais alguém gostaria de acrescentar mais alguma coisa aquilo que a Ana disse. Não, então, vamos começar a nossa entrevista.

Em primeiro lugar, gostaria de saber se tivessem de explicar a um colega vosso do 5ºA sobre a vossa experiência sobre o desenvolvimento do portefólio. O que poderiam dizer aos alunos sobre esta vossa experiência do portefólio? Quem gostaria de começar? És tu, Ana. Vamos lá, ver o que tens a dizer.

Aluna Ana: O portefólio é um instrumento de avaliação formativa, ajuda-nos a organizar, a estudar para os testes, para refletir sobre os trabalhos da sala de aula.

Profª: Falaste em organizar, o que é que tu afinal organizaste, o que é que tinhas, onde é que colocavas esses trabalhos, como era a tua organização?

Aluna Ana: No dossier.

Profª: No dossier ou numa capa?

Aluna Ana: No portefólio.

Profª: Pois, o portefólio. E o que é o portefólio?

Aluna Ana: É uma pasta que...

Profª: Aqui, a tua colega está a abrir o portefólio para poderes.

Aluna Ana: Dividido em três partes: biography, passport e dossier.

Prof^a: Dividido em três partes. Já explicaste para que servia o portefólio, a sua constituição e o que gostaste mais de realizar neste teu trabalho, nesta experiência de portefólio? O que gostaste mais?

Aluna Ana: De organizar as nossas coisas, os trabalhos.

Prof^a: Os teus trabalhos?

Aluna Ana: Sim, os trabalhos de Inglês.

Prof^a: E o que foi mais difícil de fazer na organização do portefólio? Tiveste alguma dificuldade ao longo do trabalho?

Aluna Ana: Em compreender.

Prof^a: Mas quando durante todo o ano, no início, no meio?

Aluna Ana: No início.

Prof^a: E, imaginemos que eramos professores e tinha que explicar a um outro professor que gostaria de utilizar o portefólio, o que deveria fazer? Como é que explicavas? Que conselhos darias a esse colega?

Aluna Ana: Avaliar.

Prof^a: Queres tu dizer que o portefólio serve para avaliar os trabalhos.

Aluna Ana: Avaliar os outros trabalhos. É uma outra forma de aprender.

Prof^a: Muito obrigada, Ana. Gostarias de acrescentar mais alguma coisa. E sobre o blogue, gostarias de dizer alguma coisa sobre a experiência na realização do blogue ou do teste em duas fases?

Aluna Ana: O blogue é um instrumento de avaliação como se fosse um diário, dá para ver o trabalho dos colegas, dá para ver o que os alunos publicaram, influencia os colegas.

Prof^a: Neste teu trabalho do blogue, tiveste alguma dificuldade ao longo deste trabalho e o que achaste? Valeu a pena, achaste fixe ou não?

Aluna Ana: Valeu a pena. Aprendi mais as coisas, achei muito fixe.

Prof^a: Desenvolve esse teu fixe.

Aluna Ana: Esses trabalhos que a gente faz vão para lá, os colegas dizem se gostam ou não gostam.

Prof^a: E sobre o teste em duas fases? O que gostarias de dizer sobre o teste em duas fases?

Aluna Ana: Foi bom, que, assim a gente tira uma melhor nota. É uma nova

oportunidade de aprendizagem. Após a 1ª fase, dá-nos a oportunidade de voltar a olhar para o erro, ler os comentários.

Profª: E quem é que faz esses comentários?

Aluna Ana: A professora.

Profª: Queres tu dizer o *feedback* que a profª dá nos trabalhos. E como é que a professora fazia esses comentários no teu teste, no teste da 1ª fase?

Aluna Ana: Corrigia o teste.

Profª: Tens mais alguma forma? Se fosses professora, gostarias de fazer de outra forma?

Aluna Ana: Não.

Profª: Achas que era mais fácil para ti.

Gostaríamos de ter a participação de outro colega sobre esta experiência da realização do portefólio. Gostaríamos de saber mais alguma coisa sobre isto. Quem diz o portefólio, diz o blogue ou o teste em duas fases. Quem quiser pode explicar. Imaginem sempre a vossa experiência desta avaliação formativa a outro colega, ali, ao lado, da turma do 5º A. O que diríamos?

Aluna Cátia: Gostei muito da experiência do portefólio, blogue e teste em duas fases. Apercebi-me que são outras formas de aprender do que o caderno e uma capa. O portefólio foi uma coisa feita de cartolina, gostei muito. Com o portefólio podemos melhorar muito, aqueles que são piores alunos, nas aprendizagens, motiva a gente, interessa. É um instrumento que toda a gente gosta porque a gente pode pôr imagens, desenhos, várias coisas, tudo em Inglês.

Profª: Diz-me. Tiveste alguma dificuldade na realização de algum destes três instrumentos?

Aluna Cátia: Não, não tive. Eu até gostei muito. É diferente. É Inglês, mas faz com que se goste mais de Inglês. Esses instrumentos dá mais vontade de aprender mais Inglês, de estudar porque tem o portefólio, o blogue e o teste em duas fases. Temos de estudar para ser um bom aluno.

Profª: Olha e diz-me o portefólio, o que achaste que tinha ali de específico? Cada um tinha a sua particularidade. O que achaste que no portefólio tinha ali de específico? O que tínhamos ali de fazer de fazer?

Aluna Cátia: Refletir sobre os meus trabalhos, seleccionar os melhores trabalhos, olha está bom, amanhã, vou fazer um melhor que este. Podemos modificar, olha eu tive um dois, eu vou ter um cinco.

Prof^a: Eu acho que estás a tentar dizer que estavas constantemente a tentar fazer melhor.

Então, estavas constantemente a fazer o quê?

Aluna Cátia: Uma autoavaliação, um auto refletir sobre os meus trabalhos, criar hábitos de autoreflexão.

Prof^a: Autoavaliaste o teu trabalho ou também avaliaste o trabalho de mais alguém, dos outros teus colegas?

Aluna Cátia: Sim, a professora dava aquele trabalho e eu passava à minha colega e estive lá a ver o que ela merecia e não merecia. Estive a avaliar o nosso trabalho deles e também o nosso.

Prof^a: E nesse teu trabalho que já referiste, refletias. E o que podias, também fazer, ao refletires, estavas...

Aluna Cátia: A orientar, às vezes os meus colegas não tinham os seus portefólios e eu tinha que dizer que conseguiam fazer melhor que isto. Se me ajudassem, eu também ia gostar de melhorar mais. Temos que melhorar para a gente, mas também para os nossos colegas.

Prof^a: E sobre o blogue, eu sei que tu participaste no blogue, mal eu te dei os dados, foste logo ao blogue.

Aluna Cátia: Sim, gostei muito. É fora da escola, em nossa casa a ver aquilo, engraçado, se eu fosse professor, eu fazia também, para verem o nosso trabalho que guardamos na Internet e também verem o trabalho que eles também fazem.

Prof^a: Quando estás a falar de ver, estás a falar de que género...

Aluna Cátia: Divulgar não é só para eles, mas para outras pessoas fora do país, partilhar entre alunos, professores, não é só na nossa sala e facilitar a aprendizagem dos alunos.

Prof^a: Este teu trabalho, o que achas que permitiu.

Aluna Cátia: Permitiu a continuidade ao trabalho desenvolvido na sala de aula.

Transcrição da Entrevista**Docente A. 8/07/2013 11:50****Professora Titular de turma, efetiva, 22 anos de serviço**

Objetivo: Questionar a professora titular de turma sobre a aplicação do portefólio, blogue e teste em duas fases.

Prof^a investigadora: Eu gostaria de saber, já que a minha amiga vivenciou esta experiência dos três instrumentos em sala de aula, foi titular de turma, quais as vantagens e limitações sobre a realização destes três instrumentos, ou seja, o portefólio, o teste em duas fase e o blogue? Sobretudo as vantagens e as limitações.

Prof^a titular de turma: Este trabalho de implementação de novas estratégias/atividades que visam regular a organização pessoal dos alunos, melhorar os seus hábitos de estudo e métodos de trabalho e ainda o de procurar incutir nos alunos a importância de realizarem os seus trabalhos, avaliarem esses trabalhos procurando identificar os seus próprios erros e motivá-los para o esclarecimento das dúvidas e da correção desses mesmos erros. Os alunos prestam mais cuidado quando estão a acompanhar a correção.

Procura dar-lhes a noção do que é avaliar e permitir-lhes participar de forma ativa e regular nesses momentos que foram de auto e heteroavaliação. Eu penso que este trabalho é fundamental dar aos alunos a possibilidade de fazerem a sua autoavaliação, conhecerem o seu trabalho ao ponto de perceberem como vão avaliar esse trabalho. A heteroavaliação acaba por ser um trabalho mais descontraído porque é mais isento. Mas todo este processo não está previsto na carga horária da disciplina, o que dificulta imenso a gestão do tempo de que dispomos para estratégias que são novas, embora todas as estratégias sejam de utilidade.

Esta foi uma das maiores dificuldades com que nos deparámos: como cumprir os conteúdos programáticos e as metas de aprendizagem e ao mesmo tempo facultar aos alunos, que apresentavam inúmeras dificuldades de aprendizagem, tinham imensas dificuldades que foram acompanhadas pelos SPO a tempo inteiro, tínhamos alunos que vinham de currículos diferentes. Era uma turma muito heterogénea, mas ao mesmo tempo muito homogénea em termos de dificuldades. Como aplicar novas estratégias que os orientassem, apoiassem e ao mesmo tempo motivassem para o estudo desta disciplina e gerir o programa. Mas foi opção de ambas por atendermos que as dificuldades deste grupo eram enormes e por entendermos que o papel da escola não é aquele tradicional de transmitir conhecimentos/informação, mas também e neste caso principalmente o de facultar técnicas, estratégias que lhes permitam aprender a resolver situações. Foi nesse

sentido que entendemos importante, tentar gerir as duas coisas.

Com a implementação do portefólio a intenção era a de ensinar os alunos a organizar o seu material, criando hábitos de organização pessoal, desenvolver a capacidade de diferenciar, distinguir a informação/documentação e também o hábito de selecionar a que considerassem mais relevante/interessante ou com maior significado pessoal. Por vezes os alunos não distinguem bem o que é mais importante do que gostam mais.

A avaliação dos trabalhos e a auto regulação dessa mesma avaliação foi outro dos objetivos que foi tido em conta.

Ensinar aos alunos o que é necessário ter em consideração para avaliar um trabalho e assim levá-los a aprofundar os seus conhecimentos sobre as suas falhas, os seus erros mais comuns, as suas dificuldades. Levá-los a compreender que erros é que cometem se são os mesmos erros. Consciencializar o aluno sobre o seu próprio erro, refletirem, consciencializarem-se sobre esse próprio erro e o hábito de esclarecer os seus erros. Não é ouvir a correção por ouvir ou copiar por copiar, mas começarem a copiar a correção com intuito de compreender o que é que errou, como é que errou e porque é que errou e como vai corrigir da próxima vez. Quando se identifica a falha de erro é meio caminho feito para iniciar o processo de correção, ou seja, conhecer que ali está o erro e não se compreendeu o objetivo da questão, é meio caminho para iniciar o processo de correção.

Relativamente ao processo de avaliação, os alunos ainda participaram no processo de análise/observação e proposta de avaliação do trabalho de colegas, porque nesta situação é mais fácil sentir desprendimento, ser mais objetivo e fazer uma ponderação mais isenta do que o seu próprio trabalho, a parte emotiva de quando estamos a fazer as nossas próprias coisas não nos dá a objetividade de que precisamos.

Alguns alunos tiveram dificuldade em compreender a divisão do portefólio em três partes e o propósito/ objetivo de cada uma delas. Como o tempo era muito curto, os alunos que estão mais concentrados, mais atentos, tem mais hábitos de trabalho e estudo, compreenderam com mais facilidade e num tempo mais reduzido, quais eram os objetivos do portefólio, mas os alunos mais distraídos e mais desatentos que, nesta turma, abundavam tiveram mais dificuldades em perceber o que colocar nas diferentes partes do trabalho, qual era o objetivo de cada uma das partes do trabalho, mas essa dificuldade reflete todas as outras dificuldades dos alunos. Entendemos que continua a contribuir para a sua organização pessoal, relativamente a esses hábitos referidos há

pouco, mas esses hábitos estas dificuldades são muito e inerentes a este tipo de alunos e este tipo de trabalho com este tipo de alunos deveria ser feito de forma mais individualizada numa futura aplicação do portefólio. Por exemplo, identificar os alunos que têm mais dificuldades em identificar as partes, criar momentos à parte com eles. Se bem que a gestão do tempo, foi aquela que foi referida como sendo uma das maiores dificuldades de todas ainda não está prevista.

Houve ainda alguns que tinham dificuldade em apresentar o material solicitado porque o perdiam. Isto reflete a desorganização pessoal de cada um deles e a necessidade de criar hábitos, como referido há pouco, voltar a implementar este trabalho e muitas vezes tinham de voltar a realizá-lo, ou seja, eles depois tinham consciência que tinham trabalho redobrado porque sabiam que não iam ficar desresponsabilizados do trabalho, sendo a responsabilidade um dos aspetos que estavam a ser avaliadas e tinham também consciência que estavam a falhar na apresentação, tinham falta de material correspondente e as penalizações necessárias para que entendessem que para que eles percebessem que têm que começar a organizar-se e a aplicar-se de uma forma geral e a mostrar outro tipo de empenho e a ganhar autonomia em termos de organização, colocação do material na mochila, organização do próprio trabalho, criar o hábito de verificação do tempo de véspera e foi várias vezes mencionado.

O tempo disponível para o trabalho com o portefólio foi reduzido, uma vez que a carga horária dificulta em muito a gestão de tudo o que deve ser feito. É importante prever numa aplicação futura para os colegas que queiram aplicar a avaliação formativa pelo portefólio que o Executivo tem de analisar uma forma de encontrar um tempo letivo. Eu até pensei em apresentar como sugestão a criação de um clube, um tempo extra só para gerir o portefólio, explicar com cuidado quais são as diferentes partes do portefólio e até criar com eles as grelhas de avaliação e fazer todo o processo com eles num momento há parte. Uma dificuldade que nós verificamos e uma possibilidade de compensar com trabalhos futuros numa aplicação do portefólio. Seria importante propor nesta hora, embora eles já conheçam o processo de avaliação, eles não participaram por exemplo nas grelhas de avaliação e seria produtivo, uma vez que eles já trabalharam pô-los a fazer esse trabalho com o professor no momento dedicado ao portefólio, perceberem com maior profundidade quais são as partes se escolheram bem, fazerem a avaliação do portefólio de colegas, distinguirem o seu trabalho do dos colegas, porque entendemos de forma diferente. Eu acho que era um trabalho sempre útil para eles e, muitas vezes,

nós aprendemos com a organização dos outros. Seria útil ter tempo de análise do portefólio, reflexão do portefólio, criação de material para o portefólio, reflexão que podia ser de grupo para eles discutirem o que era interessante colocar onde. Quanto à observação geral, a aplicação do portefólio teve maior impacto e maior sucesso no grupo de alunos aplicados, estudiosos, trabalhadores e motivados e aí, esta implementação cumpriu os objetivos a que se propôs. Em relação aos alunos que apresentavam mais dificuldades, continuo a dizer que é um trabalho importante, mas que precisava de um apoio mais individualizado e de mais tempo. Esta turma também não era uma turma fácil, era uma turma extremamente difícil para realizar este tipo de trabalho. O desafio foi o maior possível dentro das turmas de 5º ano.

Ainda relativamente aos bons alunos chegaram a realizar trabalhos extra, sobre temas abordados e chegaram a partilhar connosco e com os colegas e isto percebe-se por aqui, o grau de motivação deles, não era só aquilo que era solicitado, mas chegaram a sentir tal motivação que e aqui, fala-se nos diferentes tipos de estratégias implementadas. Estes alunos, foi um número ainda considerável, numa turma com imensas dificuldades, sentiram uma tal motivação que realizaram trabalhos extra para além de todos os solicitados e que até não eram poucos porque solicitávamos até solicitávamos com alguma frequência para criar aqueles hábitos de estudo, de organização e métodos de trabalho. Eles criaram trabalho extra no seu tempo disponível para partilharem connosco e com os colegas por sua própria iniciativa.

A exploração do que é o portefólio seria mais rica se se dispusesse de um período de tempo específico que não interferisse com o tempo da disciplina, que nós estávamos a penalizar o incumprimento do programa em detrimento da implementação de estratégias, que ambas compreendemos que, nesta turma, era imprescindível, mas para um trabalho regular, eu penso que era preciso um tempo de portefólio mesmo. Um período de tempo exclusivo em que os alunos compreendessem o que é, para que se faz e trabalhar o portefólio, ensinar-lhes como se trabalha, é um método de trabalho para a vida, porque é uma organização, uma gestão do material, é a consciência na avaliação, nós somos avaliados toda a vida em todos os contextos, era um trabalho imprescindível se se pretendesse continuasse a trabalhar com o portefólio imprescindível esse tempo, até para respeitar o tempo de cumprimento do programa e lecionação dos conteúdos. Pretendo dizer que não quer dizer que não tenha resultado, mas teria ficado mais enriquecido, o meu objetivo é este, que se perceba que e com os alunos com maior

dificuldade poderíamos criar pequenos grupos, em que o trabalho seria mais direcionado para as dificuldades específicas daquele pequeno grupo até encontrarmos soluções que num grande grupo não é tão fácil.

A minha sugestão é a que, quem pretender implementar regularmente o trabalho de portefólio solicite um tempo letivo para este efeito, como uma espécie de clube que procure investir na organização pessoal, na regulação das aprendizagens e na abordagem da temática de avaliação.

Relativamente à aplicação dos testes em duas fases começava por referir a maior dificuldade quanto a esta estratégia. É uma estratégia muito importante na sequência de um processo de avaliação formativa, em que se pretende que os alunos aprendam a identificar os seus erros, mas muito concretamente, estejam motivados para aprender a corrigi-los e a evitar a sua repetição na segunda fase. Quando surge a segunda fase é para levar os alunos a perceber que têm um momento a mais, um novo momento e que podem gerir esse momento já com muito mais informação do que tinham no primeiro momento, porque a aplicação no primeiro momento é a dita normal, o aluno tem a aula de revisões normal, teve previamente a aula em que foram discutidos os conteúdos que foram discutidos que vão sair no teste, depois tem a aula de revisões normal, o teste está agendado com a devida antecedência para permitir ao aluno estudar, rever os conteúdos e consolidar os seus conhecimentos, há a entrega do teste e é feita a correção na íntegra dando particular destaque aos momentos em que surgiram mais erros, o erro foi mais frequente ou mais comum e esse erro é completamente desmontado. O aluno percebe perfeitamente onde é que errou, porque é que errou, como é que devia ter feito e por isso o aluno tem essa oportunidade, tem o teste na sua frente, mas o teste com as respostas na totalidade. Num primeiro momento, eu penso que os alunos não tiveram consciência da potencialidade da segunda fase, não era um hábito que existisse na escola e, portanto, num primeiro momento não souberam tirar proveito dessa situação e depois, rapidamente perceberam que a segunda fase tinha consequências na avaliação e aqui, mais uma vez se verificou que os alunos mais interessados, empenhados, motivados, com hábitos de estudo regulares e métodos de trabalho mais desenvolvidos foram os que tiraram maior proveito da segunda fase da aplicação. Eu também penso que a parte dos alunos que não tirou proveito, esta turma houve muitos alunos orientados para uma avaliação por parte dos serviços de psicologia da educação, o fato de termos muitos meninos com dificuldades de aprendizagem que ultrapassavam as

nossas próprias capacidades de identificação dessas mesmas dificuldades e apoios e supervisão na implementação de estratégias específicas para as superar fez com que não conseguíssemos encontrar estratégias, as mais adequadas para lidar com estes meninos, porque as dificuldades não eram só a nível de estudo e organização, eram dificuldades cognitivas para as quais não tínhamos recebido orientação nem apoio para trabalhar nem estavam identificados. Com essas crianças o fato de não ter resultado teve a ver com essas dificuldades que lhes eram inerentes e não com a estratégia utilizada. Com os alunos mais motivados e orientados foi sempre muito produtivo este tipo de trabalho, basicamente todos eles superavam a nota do primeiro teste e alguns deles até subiam de nível. Portanto, houve ali, um grupo de alunos que mantinham o mesmo nível, superando um nadinha as suas dificuldades, ao terem em atenção já alguns erros cometidos, mas havia, ali, alguns deles que até subiam de nível tal era o interesse e o entusiasmo que punham o fato de terem a correção consigo. Havia alunos que tinham estratégias giríssimas, partilhavam as suas estratégias de estudo, que era terem apagado o teste, apagado as respostas, tirado fotocópia e foram praticando até verificar que já não cometiam erro nenhum por iniciativa deles. Eles próprios escolheram as suas estratégias de estudo e de reverem a informação para o teste à sua vontade, de forma completamente livre.

Se nós analisarmos isto de uma forma mais fria, este tipo de trabalho facilita porque muitas vezes, os alunos não sabem colocar as questões, identificar o tipo de questões que podem surgir no teste e facilita nesse sentido. O aluno começa a perceber com a frequência com que nós fazemos os testes que acabam por a ser a duplicar, começa a perceber que, por exemplo ao copiar as perguntas, ao imprimir o teste e apagar as respostas, leva o aluno a perceber que questões é que nós colocamos com mais facilidade do que um aluno que só vê dois, três testes por período. Esta frequência ao teste facilita o identificar o tipo de questão, o identificar a estrutura do teste, o identificar o tipo ou a forma como nós colocamos a parte gramatical, a parte do vocabulário. Toda a frequência facilita na compreensão destas mesmas questões. Se é facilitismo, eu acho que não. Eu acho que é muito trabalhoso, o aluno em de estudar uma vez para o teste tem de estudar duas, ganha um ritmo de trabalho diferente estuda. O que nós chegamos a conversar foi se a aplicação não fosse imediata. Ou seja, se o aluno fizesse o teste, a primeira fase, fizesse a correção e depois dessemos uma margem ligeiramente maior para aplicar a segunda fase do teste. Se nós tivéssemos feito isto

com alguma regularidade, fizemos uma vez e não foi propositado que teve a ver com a nossa organização, a gestão do próprio programa. Nessa primeira fase, tivemos o aluno que com falta de hábito se tivesse perdido um pouco mas, se tivéssemos implementado isto e o nosso objetivo é que os conteúdos fiquem consolidados, teria surtido um outro efeito, ou seja, após uma semana, isto iria obrigar os alunos a manter o estudo daqueles conteúdos regular até à segunda aplicação e assegurar a utilização dos mesmos de forma mais efetiva. Se bem, que eu acho que aplicação em duas fases já é um esforço para que o conhecimento fique melhor e mais consolidado. Eu acho que os alunos que eu estava a referir, nós sentimos que nós professores não tínhamos sido convenientemente apoiados pelos serviços de psicologia de orientação nem de uma forma atempada porque devíamos receber já ao longo do período algum feedback que estratégias utilizar com aqueles alunos, o que funciona para ir trabalhando com eles de forma mais eficaz. Sentimos que a partir de um certo tempo, já nada era eficaz com alguns alunos, sabemos que são muito alunos para avaliar, sabemos que as avaliações são muito demoradas, mas a parte do Conselho receber pontualmente algumas informações é imprescindível porque nós não temos muita formação, de forma mais geral, para trabalhar com alunos com determinadas dificuldades cognitivas, se bem que já tenhamos trabalhado esta ou outra estratégia nesta ou noutra situação, nós trabalhamos muito à base de intuição. Muitas vezes não é suficiente e essa lacuna tem de ser reparada mais cedo e foi uma das dificuldades que penso que sentimos ambas.

Se o objetivo é que o aluno consolide de forma efetiva as aprendizagens e já tenha a correção em sua posse, nada o impede de estudar um dia para a aplicá-lo ou cinco dias, para vi-lo a aplicar cinco dias depois. Até acho que apesar de estudar menos por dia, ou estudar apenas um grupo cada dia, esse trabalho iria permitir consolidar de forma mais eficaz, mais efetiva as aprendizagens. Claro que eles querem resolver o teste para ficar resolvido e não compreendem que está a ser resolvido com um propósito maior e que a aprendizagem é contínua.

Eu acho que fizemos um esforço muito grande por pegar em conteúdos de todos os momentos, basicamente em todos os testes, momentos de avaliação, temos sempre a preocupação de ir repegar em questões do primeiro momento para que percebam que as línguas são uma aprendizagem contínua. Muitas vezes íamos iniciar um conteúdo gramatical e pegávamos em áreas vocabulares familiares para que o aluno não sentisse completamente perdido, outras vezes íamos trabalhar áreas vocabulares novas e o

conteúdo gramatical mantinha-se para que percebessem que está tudo interligado e que as coisas não são sempre novas, há uma interligação.

Quanto à aplicação do blogue, que a nossa escola, neste momento está em obras e, isto implica que o único espaço de lazer seja a biblioteca, o que destabiliza o funcionamento da escola. O ruído está patente permanentemente e qualquer tipo de trabalho aplicado nestas circunstâncias, o grau de dificuldade é redobrado porque a disponibilidade dos alunos, o seu interesse, a motivação, a sensação de conforto, de bem-estar na escola não existe. Com isto quero dizer, também que salas de TIC, espaços disponíveis para realizar qualquer tipo de trabalho não existem. Tivemos que recorrer à boa vontade de alguns colegas e das suas próprias aulas, como por exemplo, Cidadania, para que este tipo de trabalhos, até para com respeito pelos colegas, fossem desenvolvidos, o que não significa que facilitados aos colegas. Não é fácil aos colegas que a estão a desenvolver e aos alunos que vão aplicar coisas novas que precisam de espaço para as aprofundar, condições para lidar com elas, tempo e tudo isso. Eu acho que este trabalho teve estas dificuldades, de condições físicas, mas teve a boa qualidade humana dos colegas, dos próprios alunos. Para desenvolver o trabalho do blogue, a investigadora estava sujeita a encontrar alunos que não tiveram aulas e tínhamos que conviver naquele espaço polivalente e isso, dificulta a concentração e a dispersão dos alunos. Tudo isto, implicou muito sacrifício e muito esforço, que nem sempre teve o sucesso que se pretendia porque não existiram condições. Os alunos tinham muita dificuldade em aceder ao blogue porque não tinham condições para aceder ao blogue. Depois, esta turma também não é daquelas turmas que se possa dizer que tinham em casa este tipo de material e, portanto, dentro de tudo aquilo que era possível, foi feito o melhor possível. Eles tiveram acesso ao blogue mais do que uma vez, quase todos contribuíram de forma oral ou com trabalhos ou com mensagens escritas para o próprio blogue, gostaram de participar no blogue. Houve aqueles alunos de sempre que realizaram trabalhos extra, que vinham com um orgulho mostrar o seu trabalhinho, verificar se tinha erros e podia ser digitalizado para colocar o próprio trabalho no blogue e tinham orgulho que o trabalho ficasse no blogue. Este trabalho também foi apresentado e partilhado na escola na qual tinham a possibilidade de intervir, deixar mensagens, ver e esse trabalho foi supervisionado pela investigadora e por outros professores que entretanto acompanhavam os alunos. Criou de tal forma um entusiasmo e motivação que foi proposto em Departamento a realização de uma formação interna por uma professora

que está minimamente habilitada para que os professores do grupo recebam formação como criar um blogue.

Tem de ser previsto um tempo em espaço com acesso à informática porque pode ser uma turma, como era o caso desta turma, em que nem todos os alunos tinham este tipo de material disponível. Isto tem de ser previsto para que todos tenham acesso ao blogue com alguma regularidade, mas em termos de motivação, empenho foi daqueles que mais impacto teve. É o instrumento da atualidade que todos querem aceder, querem conhecer, saber interagir.

Prof^a investigadora: A docente referiu que há alguns anos atrás tinha feito uma formação em Portefólio e que na altura tinha referido que seria útil um trabalho em parceria e que, finalmente, conseguiu por em prática, algo que tinha achado muito interessante. Quanto à caligrafia, foi referido a dificuldade em compreender o que estava escrito, na ilegibilidade.

Prof^a titular de turma: Levamos os cadernos para casa e passamos as aulas numa tentativa de ensinar o aluno a organizar o seu caderno diário. Para além disso, tivemos alguns Encarregados de Educação que se preocuparam que viam os cadernos diários com alguma regularidade e geriam as cópias dos alunos e deixávamos recados que o seu educando já tinha realizado ou verificado determinado conteúdo a pedido da mãe.

Tivemos a participação de uns três Encarregados de Educação que foi sentida na participação do Portefólio, assim como nos outros instrumentos de trabalho.

Embora a turma tivesse muitas dificuldades, apostamos muito na oralidade e sentimos que foram muito recetivos e não se sentiam constrangidos, o grau de dificuldade era muito próximo, corrigíamos com naturalidade e muitas vezes eram os próprios alunos que detetavam. A oralidade era espontânea.

Senti uma descrição e o cuidado por parte da professora de apoio, especialmente quando se está apoiar o grupo todo, com que se movia de uma ponta quase à outra, sem que ninguém se percebesse que se estava a movimentar. Esta descrição e apoio evitou a dispersão dos alunos e a interrupção das aulas.

Só conhecendo a realidade é que se consegue compreender as opções que foram tomadas.

Transcrição da Entrevista
Psicólogo 24/07/2013 10:28

Objetivo: Questionar o psicólogo sobre a aplicação do portefólio, blogue e teste em duas fases.

Profª investigadora: Uma vez que acompanhou alguns destes alunos, gostaríamos de saber, até que ponto é que estes instrumentos de avaliação utilizados ao longo do ano, terão tido algum impacto na aprendizagem. Pode ser positivo ou não. Quais as vantagens ou desvantagens que poderá tido.

Psicólogo: Nem todas estas estas crianças têm a particularidade de ter o mesmo estilo cognitivo da aprendizagem, há umas que são mais auditivo, mais centrado na articulação da linguagem. Estes miúdos têm a particularidade de a nível da compreensão dos sons da linguagem, da articulação, é normal que nós simplifiquemos as questões como chegar os conteúdos, as informações, as aprendizagens, os conceitos principais a estas crianças. Nós estamos a ver que o auditivo é o canal mais frágil, vamos para o visual. Tudo o que é tecnologias, tudo o que são materiais manipulativos, trabalhar com problema do fonema, a palavra visual, o quinostésico é uma mais-valia, apoiando-se nas novas tecnologias. Aqui, desempenha uma ótima solução.

O grande problema da pedagogia diferenciada é quando temos de sujeitar estas crianças, a exames comuns e sem avaliações diferenciadas e, aí, está falham os *inputs*.

Dá para ver que, em termos dos meios de aferição, pecam muito a forma como nós ou por meio dos materiais descritivos, estão a chegar a estas crianças. Nós temos um problema de particularidade, aqui, na Região Autónoma dos Açores e está devidamente publicada num relatório regional que quer por problemas de défice ou o por dificuldades articulatórias na maioria das nossas crianças. Ou seja, já são educadas, aqui, em meios culturais, nos Açores, onde o défice é acentuado. Quando nos entram para o primeiro ano, vão trabalhar o som. O Inglês é a mesma coisa, eles vão ter que trabalhar com a particularidade de sons diferentes e temos de fazer experiências de sons orais, certamente, até chegar àquela afinação, do som ou do fonema em si no Inglês. É lógico que se é de si que são crianças que têm estas particularidades e dificuldades, o normal é começarem a ter dificuldades quando iniciam qualquer tipo de experiência linguística que traga novidades. O Inglês, por exemplo, é um caso desses. Mas, juntamente com outras particularidades que eles têm de leitura, quanto mais com a aplicação de sons que eles próprios conhecem e têm memorizado e trabalhado a nível da memória.

Nós demos conta que os alunos com mais dificuldade na escrita, salientaram-se mais na

oralidade, estavam mais à vontade.

Quando eu digo que com ajuda visual, estas crianças sem ajuda são capazes de captar a palavra, ideia, o contexto, pela imagem por si só. Se for tudo escrito, precisam sempre de um reforço que uma pessoa os ajude, uma vez que os mecanismos de leitura, exploração do texto estão comprometidos nestas crianças. Deviam trabalhar em *ateliers* de leitura precocemente.

Por exemplo, os dígrafos, eles vão aplicar incorretamente os mesmos sons e articulá-los mal porque eles não conseguem registar auditivamente os sons.

Normalmente, nós temos mais capacidade para falar oralmente, pensarmos os sons, as palavras e articular o fonema, ao passo que na escrita, não. Na escrita, eles têm que rebuscar toda a parte mental dos grafemas como descrevem aquele som, é muito mais refinado.

Temos que diferenciar o que é o erro ortográfico e o que é uma criança que aplica corretamente a palavra que tem capacidades ou que tem dificuldades anteriores que justifique aquele erro, aí, sim, corrige-se o erro. Agora, para estas crianças que têm estas particularidades não interessa tanto se ela sabe escrever o erro, fatores ortográficos, corretores do erro. Se estão a escrever, por exemplo a cor yellow, será que ele num momento de avaliação ele tem que saber escrever a palavra. Se ele dá esse erro podemos trabalhar a palavra yellow, praticar uma animação, dá trabalho especialmente aos professores de apoio.

Em ateliers, eles próprios fazerem os registos de leitura, é para eles verem os erros que ainda dão, a sua própria evolução, verem o tom que imitem, a entoação, as dificuldades articulatórias que ainda estão presentes, tem a ver com uma autoavaliação.

Por exemplo, a nível do Inglês, que é uma língua não-materna que exige algum conhecimento a nível dos fonemas diferenciados e é uma língua considerada menos transparente em relação ao Português.

No que diz respeito ao teste de duas fases, convinha que o teste fosse parecido, porque se for igual, aí, não sei se estou a apelar a uma compreensão e integração dos conhecimentos ou uma mera replicação da memória, podem até terem adquirido o conteúdo, mas pode ser apenas uma replicação da memória. Especialmente, se os alunos tiverem imagens ajuda-os a memorizar que é uma das técnicas utilizadas para estudarem. Devem ir à página, olharem para a imagem, às particularidades da imagem e associarem essa imagem ao texto que estava ali, como um indicador cognitivo para

acederem à memória, até criarem aquela imagem mental.

Transcrição da Entrevista

Diretor de turma 23/07/2013 9:58

Objetivo: Questionar o diretor de turma sobre a aplicação do portefólio, blogue e teste em duas fases.

Prof^a investigadora: Impacto que tiveram estes três instrumentos ao longo dos três períodos?

Prof diretor de turma: Esta turma é uma turma com um perfil diferente das outras, uma vez que tem poucos hábitos de estudo, pouco acompanhamento familiar e o processo ensino/aprendizagem fica à partida comprometido. Relativamente, aos instrumentos de avaliação utilizados são válidos, interessantes.

O Portefólio implica uma certa maturidade dos alunos para que possam tirar proveito deste instrumento. No entanto, o Portefólio é vantajoso em todas as áreas disciplinares porque implica que melhorem a sua organização, reflitam sobre os seus trabalhos, sejam criativos, o que não aconteceu em grande parte desses alunos pelas razões já referidas, por falta de acompanhamento, o apoio familiar é fundamental, a maturidade.

O portefólio também implica autonomia e esta turma não tinha autonomia por isso é que tinha um professor de apoio nas diversas disciplinas. Nas áreas curriculares de Matemática, Ciências, Português e Inglês. Tendo em conta que com estas características consigam tirar o máximo do proveito deste instrumento.

O blogue está de acordo com as novas tecnologias, é uma área atrativa para eles, eles estão habituados a conviver com essas tecnologias, facebook,etc, já têm noção das potencialidades desses instrumentos. De início, creio que criou muito impacto nos alunos porque aquilo que eles gostam de fazer, mas mais uma vez notou-se que, tal como com o portefólio, são sempre os mesmos alunos a dar continuidade a este trabalho porque são pouco persistentes. O blogue foi também interessante, houve uma articulação com outras disciplinas. Eu como diretor de turma, nas aulas de cidadania, disponibilizei algumas aulas para que pudessem trabalhar no blogue. E eles gostaram, culminou com apresentação do blogue à comunidade escolar. Questionaram os vários alunos que estiveram a apresentar o blogue e foi fundamental para criarem laços não só a nível da disciplina mas a nível também de comportamentos, atitudes. Eles sentiram-se importantes, entre aspas porque o blogue faz com que aumentem a sua autoestima.

Relativamente, ao teste em duas fases é importante nesta turma porque eles têm muitas dificuldades e após a professor ter dialogado com os alunos sobre os pontos fracos ou

onde eles obtiveram insucesso, eles têm que refletir ou reformular o seu pensamento porque é que eu errei. Nem todos os alunos tiveram essa reflexão, mas a maioria refletiu e conseguiu atingir os objetivos na segunda fase. É de referir a turma, a turma não conseguiu os resultados pretendidos não só em Inglês, mas também nas outras áreas e foi importante ter estes instrumentos para cativá-los para o ensino.

Retomando a questão do blogue. É de referir que a nossa escola uma vez que está a ser remodelada não possui condições suficientes para trabalhar diariamente ou de uma forma mais continuada, uma vez que está nesta fase de requalificação e muitas salas não estarem disponíveis e não existirem salas de informática para que pudessem trabalhar todos os alunos, tivéssemos que selecionar um número de alunos, uma vez que não havia recursos tecnológicos suficientes.

Fazendo um balanço global, penso que na maioria dos alunos teve um impacto e melhorou a sua atitude, mesmo na apresentação de trabalhos que foram efetuados noutras áreas disciplinares, eles já estavam habituados a dominar as tecnologias e já faziam uma reflexão do próprio trabalho, penso que se deve ao trabalho desenvolvido na área disciplinar de Inglês. Um dos parâmetros importantes no portefólio, é a reflexão e eles tinham uma grande capacidade, infelizmente, não foi possível que todos conseguissem atingir esses objetivos.

Transcrição da Entrevista**Encarregada da educação 18/07/2013 14:03**

Objetivo: Questionar a encarregada da educação sobre a aplicação do portefólio, blogue e teste em duas fases.

Prof^a investigadora: Tendo em conta os instrumentos de avaliação que utilizamos em contexto de sala de aula. Que vantagens ou limitações?

E.E: Eu acho que tanto o portefólio, blogue ou teste em duas fases, foi uma maneira de consolidar a matéria que foi dada em sala de aula, serve para se quando estão a estudar, tiverem dúvidas, irem procurar e relembrar o que foi dado. Teve um impacto que podem aprender a utilizarem matéria que foi dada durante o ano.

Prof^a investigadora: Quanto ao portefólio, esta Encarregada de Educação que acompanhou o seu educando referiu que considerou positiva a utilização deste instrumento, à medida que iam dando matéria nova, ia com o aluno para a Internet e pesquisava o vocabulário, elaborava um género de dicionário para acompanhar a matéria e visa manter esse dicionário para o auxiliar para o ano, quando tiver dúvidas como consolidação da matéria, quando estiver no 6ºano.

No que diz respeito ao Blogue, foi bem esquematizado, tem a senha e acede ao blogue, verifica o que há de novo, acompanhando e incentivando o seu filho. Na sua opinião, auxilia porque tornam a fazer outra vez o verbo ou outra coisa que tenham dado e eles vão aprendendo e ajuda a consolidar a matéria.

Quanto ao teste em duas fases, o seu educando teve testes que não teve positiva, mas estando atento as correções, conseguiu obter uma nota positiva. Na sua opinião, a segunda fase do teste pode ser realizada, após uma semana, uma vez que teriam mais tempo para se prepararem, para aperfeiçoarem e não trouxe mais trabalho para o aluno.

Quanto ao feedback, em que as docentes corrigiam por cima da palavra errada, corrigindo assim, o erro, mencionou que concordou. Acrescentou que noutras disciplinas, há quem utilize outras técnicas de feedback, darem a correção toda feita, é como um enunciado, dão o teste e a correção toda feita. Respeitante à hipótese de se utilizar uma correção dirigida em que se aconselha o aluno a consultar a página tal do manual para corrigir o erro, disse que concordou, uma vez que era tudo novo.

Acrescentou que o seu educando nunca tinha sido avaliado deste modo.

No que respeita às desvantagens, referiu que não encontrou nada. Agradeceu por ajudarmos o aluno a aprender de modo diferente.

Transcrição da Entrevista**Encarregada da educação 28/06/2013 12:30**

Objetivo: Questionar a encarregada da educação sobre a aplicação do portefólio, blogue e teste em duas fases.

Prof^ª: Tendo em conta os instrumentos de avaliação que utilizamos em contexto de sala de aula. Que vantagens ou limitações?

E.E: Sim, eu acho que sim, que os cativou mais no estudo. Às vezes quando não têm muito com a coisa, não se deixam entusiasmar e vão deixando. Ia fazendo os trabalhos e eu ia vendo que estava muito entusiasmado com isso.

Prof^ª: Uma vez que o filho da Sr^a é mais envergonhado, será que o ajudou a refletir e a pensar mais com o erro, mas sem ficar com medo de errar?

EE: Sim. Tentava fazer para corrigir o erro.

Prof^ª: Voltando a falar do erro, nós sublinhávamos a palavra e corrigíamos por cima. A Sr^a acha que deveríamos continuar a usar este método o deveríamos no 2º e 3º p, escrever ao lado:

-Vai ver a página tal. Consulta a página tal, exercício tal.

O que achava

EE: Acho que estava bom como estavam a fazer, a emendar o erro para eles já terem noção onde é que erraram e com é que.

Prof^ª: Por que é que não aplicaria a outra forma?

EE: Também se poderia aplicar, mas assim também estava correto. Eles liam a frase e diziam:

-Olha foi aqui!

Prof^ª :E viam melhor.

E nestes instrumentos, acha que de alguma forma consciencializaram o seu educando a pensar a refletir, a ver os seus pontos fortes e fracos? O que me tem a dizer sobre isso?

Por exemplo, no Portefólio, a avaliar o seu trabalho e o trabalho dos outros.

EE: Sim, eu acho que sim, que foi bom. É bom para eles terem uma responsabilidade do que têm em mãos.

Prof^ª :E no Blogue, participou?

EE: No blogue não tive ainda oportunidade de o ver, mas vi o portefólio. Via ou mesmo quando chegava a casa ou mesmo quando ele não tivesse, eu ia dar uma espreitadela e ver o que tinham feito.

Prof^ª: E alguma vez participou assim no arranjo do portefólio na organização?

EE:Se ele pedia ajuda, sim, mas ele geralmente queria fazer tudo sozinho.

Prof^a:Autônomo, então.

EE:Sim. À sua maneira, só no fim quando ele não podia, é que pedia ajuda.

Prof^a:E sobre o teste em duas fases.Qual é a opinião da Sr^a?

EE:É bom.

Prof^a:Alguma vez o seu educando disse:Já estou tão cansado de fazer tantos testes? De repetir o teste.

-Estou cansado do portefólio, estou cansado do blogue.

Alguma vez se tornou um excesso de trabalho?

EE: Não.

Prof^a:E qual é a sua opinião para o ano?

EE:Acho que deveria continuar.É um estímulo para eles, terem a sua própria pasta.

Assim, vai entusiasmando-os mais.

Prof^a:E vai participar mais, vai tentar participar mais nas férias.

EE:Hum.Hum.

Prof^a:Deseja dizer mais alguma coisa sobre os pontos positivos e negativos?

EE:Não.Acho que deveria continuar, assim, acho que é uma boa ajuda para eles.Assim, eles têm uma responsabilidade.

Prof^a:E sobre a forma como eles foram avaliados, acha que eles foram bem informados?

E os pais, acha que foram bem esclarecidos ou falta alguma informação?

EE: Não, acho que não.