

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e
*feedback***

Paulo Agostinho Lourenço Dias

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Isolina Oliveira

Lisboa, Dezembro de 2011

Resumo

A avaliação formativa assume, de acordo com o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, uma qualidade de primazia sobre as outras modalidades de avaliação. Este normativo legal destaca-a como “principal modalidade de avaliação do ensino básico” e atribui-lhe “um carácter contínuo e sistemático”, tendo em vista a regulação do ensino e da aprendizagem desenvolvida pelo professor em diálogo com os alunos.

Enquadrada nesta modalidade de avaliação, esta investigação focalizou-se na descrição e na análise do ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação da sala de aula, numa turma de 6.º ano de Língua Portuguesa, recorrendo ao teste em duas fases e ao relatório escrito como instrumentos privilegiados de avaliação e à interacção desenvolvida em ambiente *wiki* entre o professor e os alunos e entre os alunos.

Este estudo, com as características de uma investigação de natureza qualitativa/interpretativa, seguiu a metodologia da investigação-acção. Os dados foram recolhidos através de questionários, entrevistas, observação participante, diário de bordo, transcrições áudio gravadas, notas de campo, produções dos alunos e análise de documentos.

Em síntese, os resultados revelaram que, sob o ponto de vista dos alunos, avaliar é identificar o que se aprendeu e como se aprendeu e serve para os professores reconhecerem quais os alunos que têm dificuldades de modo a poderem ajudá-los a ultrapassá-las. As evidências encontradas indicam que o teste em duas fases, o relatório e o trabalho desenvolvido na *wiki* contribuíram para os alunos melhorarem as aprendizagens, para realizarem novas aprendizagens, para desenvolverem as competências gerais e específicas propostas pelos Programas de Português do Ensino Básico e ainda para desenvolverem competências sociais e tecnológicas.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Ensino, Aprendizagem, Regulação e *Feedback*.

Abstract

Formative assessment takes over, according to Despacho-Normativo n.º 1 / 2005, 5th January, a quality of primacy over other forms of assessment. This legal normative highlights formative assessment as the “main form of basic education assessment” and gives it “a continuous and systematic character”, aiming at teaching regulation and learning carried out by the teacher in dialogue with the students.

Framed in this modality of assessment, this research has focused on the description and on the analysis of the teaching, learning and assessment environment of the classroom, in a 6th grade class of Portuguese Language, by using the written test in two phases and the written report as privileged assessment tools and the interaction carried out in a wiki environment between the teacher and the students and among the students.

This study, with the characteristics of a qualitative/interpretative research, followed the methodology of action-research. Data were collected through questionnaires, interviews, participant observation, day-book notes, recorded audio transcripts, field notes, students’ productions and document analysis.

In synthesis, the results revealed that, from the students’ point of view, assessment is to identify what has been learned and how has been learned and it serves for teachers to recognize which students have difficulties in order to help them overcoming them. The evidences found indicate that the written test in two phases, the written report and the work done in the wiki contributed to improve students’ learning, to undertake them to new learning, to develop the general and the specific competences proposed by the Portuguese Programs of Basic Education and also to develop their social and technological skills.

Keywords: Formative assessment, Teaching, Learning, Regulation, Feedback.

Agradecimentos

- À Bárbara, à Marta e ao João, pelo apoio e pelo incentivo;
- À Professora Doutora Isolina Oliveira, minha orientadora, pela inestimável disponibilidade e extrema atenção com que sempre acompanhou o meu trabalho;
- A todos os professores do Curso de Mestrado pelo seu saber e pelos ensinamentos que me proporcionaram;
- Aos alunos que fizeram parte desta investigação.

ÍNDICE GERAL

Resumo	i
Abstract	ii
Agradecimentos	iii
Índice geral	v
Índice de quadros	vii
Índice de figuras	viii
Índice de anexos	ix
 INTRODUÇÃO.....	 1
 CAPÍTULO 1- Enquadramento e fundamentação teórica	 7
1.1. Ensino e aprendizagem	7
1.2. Orientações curriculares e Metas de aprendizagem da Língua Portuguesa ...	22
1.3. Avaliação, um conceito plurissignificativo	27
1.4. A avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa no Ensino Básico ...	28
1.5. O professor e a avaliação das aprendizagens	35
1.5.1. A regulação	39
1.5.2. O <i>feedback</i>	42
1.5.3. Instrumentos alternativos de avaliação	45
1.5.3.1. o teste em duas fases	45
1.5.3.2. o relatório	47
1.6. Aprendizagem colaborativa em ambiente <i>wiki</i>	48
 CAPÍTULO 2. Problematização e metodologia	 53
2.1. Problematização	53
2.2. Opções metodológicas	55
2.2.1. Abordagem qualitativa/interpretativa	56
2.2.2. <i>Design</i> da investigação	58
2.3. Participantes do estudo	61
2.4. Instrumentos utilizados na recolha dos dados	62
2.4.1. Inquérito por questionário	63
2.4.2. Inquérito por entrevista	64
2.4.3. Observação	65
2.4.4. Diário de bordo	67

2.5. Procedimentos	69
2.5.1. Recolha e tratamento dos dados	69
CAPÍTULO 3: Análise e interpretação dos dados	73
3.1. Avaliação formativa e aprendizagem	73
3.1.1. O <i>feedback</i> e os testes em duas fases	73
3.1.2. O processo de regulação nos relatórios	88
3.1.3. As interacções avaliativas nas tarefas desenvolvidas na <i>wiki</i>	94
3.1.3.1. No trabalho de projecto	94
3.1.3.2. Noutros espaços de interacção	117
3.2. Concepções dos alunos sobre a avaliação	121
3.2.1. No início do ano lectivo	121
3.2.2. No final do ano lectivo	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
Referências bibliográficas	143
Referências legislativas	152
Outras referências	155
Anexos	157

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Funções da avaliação	30
Quadro 2 – Quatro ideias-chave sobre a utilização da avaliação formativa	37
Quadro 3 – Responsabilidades dos professores e dos alunos na avaliação	38
Quadro 4 – Propriedades da <i>wiki</i> como espaço privilegiado de construção de aplicações de aprendizagem colaborativa	50
Quadro 5 – Tipos de investigação e métodos de entrevista	64
Quadro 6 – Instrumentos, momentos temporais e técnicas de análise de dados	69
Quadro 7 – Resultados obtidos nos testes em duas fases	84
Quadro 8 – Resultados obtidos sobre as razões para avaliar	123
Quadro 9 – Resultados obtidos sobre expressões associadas à avaliação	125
Quadro 10 – Resultados obtidos sobre o significado de avaliar	126
Quadro 11 – Resultados obtidos sobre o que é mais importante na avaliação	127
Quadro 12 – Resultados obtidos sobre se é necessários avaliar os alunos e porquê	128
Quadro 13 – Resultados obtidos sobre outras coisas importantes sobre a avaliação...	129

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Ideias-chave dos pressupostos de ensino e de aprendizagem	10
Figura 2 – Escala de classificação holística	74
Figura 3 – 1.ª versão do relatório “Processos de formação de palavras” do aluno K.....	90
Figura 4 – Versão final do relatório 1 do aluno K	91
Figura 4.1 – Versão final do relatório 1 do aluno K	92
Figura 5 – Página principal da <i>wiki</i>	96
Figura 6 – Página “Tarefas”	96
Figura 6.1 – Página “Tarefas”	97
Figura 7 – Gráfico 13 – Número de intervenções por aluno no trabalho desenvolvido na <i>wiki</i>	98
Figura 8 – Comentários apreciativos dos alunos ao texto elaborado por um colega ...	103
Figura 9 – Gráfico 14 – N.º de alterações feitas por aluno ao trabalho de projecto	116
Figura 10 – Gráfico 15 - N.º de comentários feitos por aluno ao trabalho de projecto.	116
Figura 11 – Gráfico 16 – N.º de revisões feitas por aluno ao livro do mês	120
Figura 12 – Gráfico 17 – N.º de comentários feitos por aluno ao “Livro do mês” e às “Classes de palavras”	120

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Questionário exploratório	158
Anexo II – Questionário	159
Anexo III – Gráficos das respostas dos dois questionários	164
Anexo IV – Quadro com a transcrição das respostas à questão 10	175
Anexo V – Quadro com a análise das respostas à questão 10	176
Anexo VI – Guião da entrevista	177
Anexo VII – Quadro da transcrição das entrevistas	178
Anexo VIII – Quadros da análise das entrevistas	186
Anexo IX – Questionário “Percepção dos alunos sobre a avaliação e os instrumentos alternativos de avaliação	190
Anexo X – Resultados dos testes em duas fases	191
Anexo XI – Estrutura do relatório	194
Anexo XII – Relatório de avaliação do Trabalho de Projecto	195
Anexo XIII – Grelha de Avaliação dos Trabalhos dos Grupos	196
Anexo XIV – Testes em duas fases	197
Anexo XV – Pedido de autorização da realização da investigação dirigido ao Director do Agrupamento	216
Anexo XVI – Pedido de autorização da realização da investigação dirigido aos Encarregados de Educação	217

Introdução

A avaliação é uma componente indispensável da acção pedagógica do professor. É através da avaliação que os vários elementos do currículo se inter-relacionam e, por esta razão, a sua prática é uma actividade bastante complexa. É reconhecido que os procedimentos avaliativos não estão, de uma forma geral, em concordância com as exigências que a sociedade actual coloca nos sistemas educativos nem com as necessidades dos alunos. Por isso, importa considerar a aprendizagem como o objectivo principal da acção educativa do professor e entender a avaliação como um elemento de regulação de grande relevo que contribui de forma muito significativa para essa mesma aprendizagem. Assim, tal como está estabelecido no normativo que regulamenta os princípios e os procedimentos a ter na avaliação dos alunos do ensino básico, o Decreto-Lei n.º 1/2005, de 5 de Janeiro (que retoma e reforça os princípios expressos no Decreto-Lei n.º 30/2001, de 19 de Julho), a avaliação deve ter um carácter essencialmente formativo, deve ser “parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem” e constituir “um instrumento regulador das aprendizagens”, de forma a proporcionar “uma recolha sistemática de informações” que, depois de analisadas, “apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”. Ainda de acordo com este decreto, a avaliação deve assumir também uma função certificativa das aprendizagens e das competências adquiridas pelos alunos e contribuir para “melhorar a qualidade do sistema educativo”. É-lhe atribuído também “um carácter contínuo e sistemático”, tendo em vista a regulação do ensino e da aprendizagem. A sua centralidade no processo de ensino e de aprendizagem é assim bem evidente pois, em consonância com o ponto 19 do despacho supracitado, ao recorrer a uma “variedade de instrumentos de recolha de informação”, a avaliação formativa possibilita não só a acção reguladora do professor, mas também o envolvimento e a interacção do aluno no processo avaliativo (Ferreira, 2007). Esta acção reguladora será tanto mais eficaz quanto melhor for o uso e a adequação do *feedback* às situações e aos alunos (Semana & Santos, n.d.). A principal modalidade de avaliação do ensino básico é, portanto, a avaliação formativa que ocupa um lugar de destaque relativamente às outras modalidades de avaliação.

A avaliação formativa, ao ter como objectivos centrais a melhoria das aprendizagens e a superação das dificuldades dos alunos (Fernandes, 2005), resulta das práticas de regulação do ensino e da aprendizagem levadas a cabo pelo professor em

diálogo com os alunos, de modo a fornecer a ambos informações sobre o que pode e deve ser corrigido e melhorado. Mais centrada nos processos do que nos produtos da aprendizagem, a avaliação formativa acompanha o processo de construção da aprendizagem, explicitando as circunstâncias em que ele se desenvolve. Para Pinto e Santos (2006), a avaliação formativa é parte integrante do todo o trabalho do professor e das suas interacções quotidianas com os alunos e deve estar ao serviço da aprendizagem. O objectivo da avaliação formativa é, para Santos (2008), “ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta” (p. 4) na tentativa de entender “os processos mentais dos alunos” (p. 4), interpretando-os de maneira a que o professor possa intervir eficazmente.

Enquadrada nesta modalidade de avaliação – a avaliação formativa –, a dissertação que apresentamos pretende descrever e analisar o ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação existentes na sala de aula, numa turma de 6.º ano de Língua Portuguesa, procurando identificar elementos que associem a avaliação formativa à melhoria das aprendizagens dos alunos e analisar possíveis dificuldades em pôr em prática uma avaliação de natureza formativa.

Definimos para este trabalho as seguintes questões de investigação:

- *Em que medida as práticas de avaliação formativa influenciam as aprendizagens efectivamente realizadas pelos alunos da turma?*
- *Como se processa a acção do professor na sua interacção com os alunos e a interacção entre os alunos, num processo de avaliação que sirva a aprendizagem?*
- *Quais os principais obstáculos que ocorrem na sala de aula de Língua Portuguesa quando se põe em prática a avaliação formativa? Como ultrapassá-los?*

A investigação incidiu sobre as relações existentes entre tarefas, alunos, professor, processos e resultados, estudando a acção avaliativa reguladora do professor, que é, ao mesmo tempo, o investigador, e a sua interacção (*feedback*) com os alunos. Desenhámos uma estratégia de avaliação assente em técnicas e estratégias diversificadas, e privilegiámos dois instrumentos de avaliação, o teste em duas fases e o

relatório, de forma a possibilitar a prática de uma avaliação formativa ao serviço da melhoria das aprendizagens.

O objectivo central deste estudo é fornecer um contributo para a compreensão e contextualização do papel do professor e do aluno nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação que se desenvolvem na sala de aula, para a reflexão, questionamento e problematização de práticas de avaliação formativa no 2.º ciclo do ensino básico e para a melhoria das práticas avaliativas dos professores.

Esta investigação surge, também, da vontade de mudança das práticas e dos procedimentos avaliativos do professor-investigador e da sua necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre as aprendizagens dos alunos, nas suas diversas vertentes, procurando respostas para o saber profissional e para o agir avaliativo que contribuam para a renovação das suas práticas avaliativas.

Pretendemos, assim, delinear um caminho de práticas avaliativas alternativas que contemplem as diferenças individuais e se ajustem às especificidades de cada aluno (Figari, 1996). Procurámos saber o que pensam os alunos sobre a avaliação e como reagem a essas práticas alternativas de avaliação e procurámos também compreender melhor o seu papel e o do professor nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Ao propormos linhas de trabalho centradas na sala de aula e, em particular, na regulação e no *feedback* entre o professor e os alunos, assumimos o acto avaliativo como um importante “processo que serve para aprender” (Fernandes, 2005, p. 142). Investigar sobre a nossa prática permite ainda questionar, reflectir e problematizar diversas situações avaliativas e compreender melhor a sua natureza, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento do conhecimento sobre a avaliação formativa.

Este estudo, que tem as características de uma investigação de natureza qualitativa/interpretativa, seguiu a metodologia da investigação-acção, contribuindo também para compreender melhor o processo de desenvolvimento da avaliação formativa na perspectiva dos alunos desta turma. Procurou, igualmente, através da acção do professor, associada a uma postura reflexiva e à sua capacidade de observar, de regular e de inovar, descrever como é que a avaliação formativa pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A linha inovadora do estudo é dada pelo contexto do estudo – a sala de aula –, pela prática diária do professor, centrada no aluno e no seu desenvolvimento individual e, sobretudo, pela utilização da tecnologia *wiki* que permitiu que os elementos de uma dada comunidade educativa – uma turma de sexto ano, neste caso particular –, publicassem “conteúdos ou modificassem os textos já publicados” e sempre que ocorria um novo *post* no *wiki*, todos os alunos estavam “aptos a contribuir inserindo complementos ao texto original, ou corrigindo o que foi publicado” (Junior & Coutinho, 2008, p. 338). Este espaço *wiki* constituiu um espaço privilegiado de aprendizagem colaborativa.

Tendo em conta a Introdução, em que se apresenta o objecto e o problema em estudo, estruturámos o corpo desta dissertação em mais quatro capítulos:

- o primeiro capítulo está organizado em quatro partes: na primeira parte, referimo-nos aos conceitos de ensino e de aprendizagem e à estreita relação que existe entre eles para, de seguida, apresentarmos os aspectos que são valorizados pelos novos Programas de Português do Ensino Básico e pelos seus referenciais de aprendizagem, as Metas de Aprendizagem, relativamente ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa no 2.º ciclo; na segunda parte, fazemos uma breve alusão ao conceito de avaliação centrando a nossa atenção na avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa no Ensino Básico e nos resultados dos alunos portugueses nas provas de aferição e nas avaliações externas internacionais levadas a cabo pelo PISA, relativamente à sua literacia de leitura; na terceira parte, abordamos o papel do professor na avaliação das aprendizagens dos alunos, pondo em evidência a regulação e o *feedback* como elementos fundamentais da dimensão formativa da avaliação, e o teste em duas fases e o relatório como dois instrumentos de avaliação formativa que reforçam as aprendizagens dos alunos; na quarta e última parte deste capítulo, apresentamos o ambiente *wiki* como espaço de aprendizagem colaborativa;

- o segundo capítulo está organizado em duas partes: na primeira, situamos o estudo no quadro das competências a desenvolver pelos alunos e fazemos o seu enquadramento legislativo e curricular; na segunda, apresentamos as opções metodológicas que tomámos, começando por fazer uma breve descrição dos participantes que nele estiveram envolvidos para, depois, descrevermos sucintamente os instrumentos que

foram utilizados na recolha dos dados e indicarmos os procedimentos relativos ao seu tratamento e análise;

- o terceiro capítulo está também organizado em duas partes: na primeira, apresentamos a análise e a interpretação dos dados relativos ao *feedback* fornecido aos testes em duas fases, ao processo de regulação referente aos relatórios e às interacções avaliativas ocorridas no trabalho de projecto e noutros espaços da *wiki*; na segunda, mostramos as concepções dos alunos sobre a avaliação no início e no final do ano lectivo, procurando evidenciar os elementos que eles consideraram inovadores e diferenciadores.

- por fim, apresentamos as conclusões e considerações finais, as limitações do estudo e as perspectivas abertas pelo mesmo.

Capítulo 1 – Enquadramento e fundamentação teórica

1.1. Ensino e aprendizagem

De acordo com Machado (1990), a palavra ensinar tem a sua origem no latim *insignare*, isto é, *sinalizar, impor a sua marca, distinguir-se*, e o seu significado está, desde sempre, associado à transmissão de conhecimentos a alguém. O acto de ensinar, por outro lado, tem evoluído de acordo com as finalidades educativas determinadas pela sociedade. Inicialmente entendido como a acção de “transmitir, expressar ou professar um saber, por parte de alguém que o possui” (Roldão, 2009, p. 16), o acto de ensinar passou sucessivamente a ser entendido como desenvolvimento do saber-fazer e como formação da pessoa, dando lugar ao desenrolar de uma “acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretenda e se considera necessária” (p. 18).

Para Cardinet (1993), ensinar significa “facilitar a aprendizagem dos alunos” e a função do professor é fazer “variar as condições em que se encontram os alunos para responder o melhor possível às suas dificuldades de aprendizagem” (p. 23). Esta função do professor envolve “a definição de certo número de objectivos, a determinação da posição do aluno relativamente a esses objectivos e, conseqüentemente, a definição de actividades de correcção” (p. 23).

Para que a aprendizagem se realize é necessário estabelecer, segundo Gaspar, Pereira, Teixeira e Oliveira (2007) “as necessidades de aprendizagem, escolher objectivos apropriados a essas necessidades, escolher meios relevantes para atingir os objectivos, criar situações específicas de aprendizagem, determinar os modos de influenciar o meio onde se desenvolve o ensino” (p. 3). Ensinar pode ser então considerado como “um conjunto de acções, em resultado de escolhas entre objectivos e significados contraditórios que são feitos em acordo com os dados da situação em que o ensino tem lugar” (p. 3).

A finalidade da acção de ensinar é a aprendizagem, que é realizada, por sua vez, através de um processo de comunicação interpessoal. Ferry (1980), citado por Altet (2000, p. 13-14), afirma que ensinar é “antes de tudo, estabelecer uma comunicação com os alunos, fazer passar uma mensagem de tal forma que esta seja recebida pelos

alunos em condições em que eles possam apropriar-se dela, integrá-la no seu universo mental e utilizá-la”.

Procurando especificar o conceito de ensinar, Santos *et al.* (2010) acrescentam que ensinar é também criar as melhores situações para os alunos aprenderem “através de propostas de trabalho, de explicações em redor das dificuldades, de orientações nos processos de trabalho, de incentivos, da avaliação” (p. 84). Neste sentido, ensinar aparece conectado com o papel do professor e o seu envolvimento e compreensão dos processos de aprendizagem que os alunos realizam, gerindo e mobilizando as suas capacidades, de modo a levá-los a apropriarem-se do conhecimento. Ensinar é, portanto, como dizem Gaspar *et al.* (2007, p. 3) um “processo contínuo de tomar decisões” que não se complementa sem a colaboração do aluno, pois se ele não “desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação” (Roldão, 2009, p. 15) a aprendizagem não está garantida. Esta apropriação de conhecimentos não se realiza de forma automática, é um processo dinâmico de “reconstrução de sentidos” (Santos *et al.*, 2010, p. 84) desenvolvido pelo aluno com o auxílio do professor, pois, como dizem Gaspar e Roldão (2007), “a aprendizagem, seja do que for, é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido” (p. 109).

Etimologicamente, o vocábulo aprender tem origem no latim *apprehendere*, ou seja, *prender, agarrar, fazer entrar em* (Machado, 1990). O conhecimento ensinado pelo professor deve pois *entrar* no aluno, deve ser por ele *apreendido*, por isso, a finalidade do ensino é sempre a aprendizagem, pois não há ensino sem aprendizagem.

A aprendizagem pode ser considerada, como “um processo social mediante o qual os aprendizes constroem significados resultantes, entre outros factores, da interacção entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências realizadas” (Gaspar *et al.*, 2007, p. 2) que se deve focalizar, por um lado, na forma como aquele que aprende atribui significado ao conhecimento e, por outro, na influência do contexto, enquanto mediador da aprendizagem.

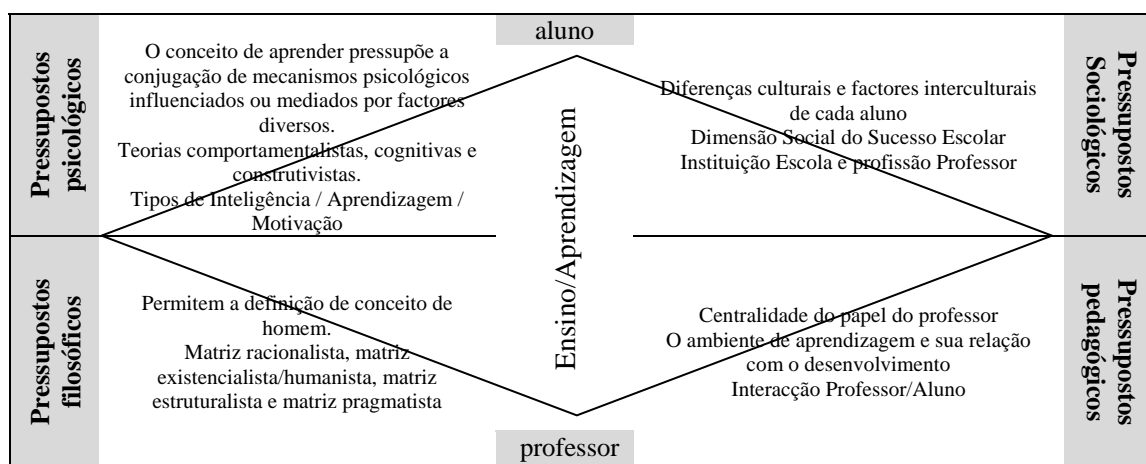
Numa perspectiva construtivista, a aprendizagem é considerada como um processo no qual os alunos se envolvem activamente de forma a construírem e desenvolverem eles próprios as suas aprendizagens, sendo a aquisição do conhecimento vista como “algo pessoal” e cujo significado é “construído pela pessoa em função da experiência”

(Gaspar *et al.*, 2007, p. 2). A aprendizagem é assim, como diz Altet (2000), “uma apropriação pessoal, facilitada ou mediatizada pelo professor” (p. 173). De acordo com esta perspectiva, a aprendizagem dos alunos é feita não com a transmissão dos conhecimentos do professor ao aluno, mas sim, construída pelos alunos através de experiências facultadas pelo professor (Arends, 2008). Não se pretende deste modo que os comportamentos ou as aptidões sejam as metas da aprendizagem, mas antes o desenvolvimento de conceitos e o aprofundamento da compreensão (Fosnot, 1996) que resultam dos procedimentos continuamente desenvolvidos pelo aluno em “interacção com o mundo físico e social” (p. 53). Para esta autora, o construtivismo é uma teoria psicológica da aprendizagem que não se limita apenas à descrição das estruturas e dos estádios do pensamento, mas que, acima de tudo, caracteriza “o modo como surgem as estruturas e a compreensão conceptual mais profunda” (p. 53). A aprendizagem é o resultado de “uma actividade social e cultural na qual os alunos constroem significados, que são influenciados pela interacção entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem” (Arends, 2008, p. 12). Bruner (1996) considera esta componente social e cultural da aprendizagem muito importante, pois a construção da realidade resulta da “produção de significado moldado por tradições e pelo conjunto de ferramentas de uma cultura nos seus modos de pensamento” (p. 40). Para ele, a educação, para além de alargar o conhecimento, também tem como objectivo ajudar os alunos a construir a realidade, não só para melhor se adaptarem ao mundo que os rodeia, mas também para melhor poderem transformá-lo (Bruner, 1996). A transmissão do conhecimento e de competências envolve desta forma “uma comunidade em interacção” (Bruner, 1996, p. 40) ou, no mínimo, um professor e um aluno, pois é sobretudo pela interacção com o(s) outro(s) que se processa a aprendizagem.

A relação ensino-aprendizagem é assim caracterizada por um processo interactivo mediado por dois elementos nucleares: o professor – aquele que ensina – e o aluno – aquele que aprende –. O professor, como protagonista deste processo, pois constitui a principal fonte de conhecimento e de experiência, é o primeiro responsável pela sua articulação e contextualização, dado que, em conformidade com as diferentes teorias de ensino que, segundo Gaspar *et al.* (2007), se manifestam “de acordo com diferentes lógicas que podem ser de três tipos: a lógica monista da imitação; a lógica monista da moldagem e a lógica pluralista do crescimento” (p. 3), decide quais as estratégias e as técnicas mais adequadas ao contexto de ensino e às características dos alunos.

As diferentes lógicas de ensino – imitação, moldagem e desenvolvimento – resultam em diferentes modelos de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem (como veremos mais adiante), e fundamentam-se, de acordo com a abordagem proposta por Gaspar *et al.* (2007) e que iremos seguir com alguma proximidade, em quatro pressupostos de naturezas distintas – os pressupostos filosóficos, os pressupostos psicológicos, os pressupostos sociológicos e os pressupostos pedagógicos – que permitem a medição da interação ensinar/aprender e descrever dialecticamente o processo de ensino e de aprendizagem. A Figura 1 sintetiza as ideias-chave de cada pressuposto.

Figura 1 – Ideias-chave dos pressupostos de ensino e de aprendizagem



Os pressupostos de natureza filosófica procuram compreender o papel da educação na condição humana a partir de quatro matrizes orientadoras: a matriz racionalista, a matriz existencialista e humanista, a matriz estruturalista e pós-estruturalista, e a matriz pragmatista.

A matriz racionalista tem na sua base o iluminismo pedagógico kantiano, fundamentado no princípio da racionalidade universal e no princípio do direito à educação, percebido como um dever dos adultos e do estado de fazer dos jovens cidadãos independentes. Esta ideia de liberdade e de autonomia, adquirida através da educação (que já vem de Platão) tem, ainda hoje, bastantes seguidores – Richard Peters, Paul Hirst, Israel Scheffer – e é por eles entendida como a “capacidade de tomar decisões ou fazer escolhas racionalmente estruturadas” (Gaspar *et al.*, 2007, p. 6).

A matriz existencialista tem como princípio de base a educação como *bildung* (formação individualizada) e valoriza o conceito de autonomia, entendida como emancipação/libertação, associada a uma responsabilidade individual concebida “não como o direito de fazer o que se deseja, mas como o dever de fazer qualquer coisa” (Gaspar *et al.*, 2007, p. 7), sendo o indivíduo responsável pela construção de si mesmo.

A matriz estruturalista resulta dos princípios organizativos da linguística estrutural de Saussure, cujo modelo, desenvolvido mais tarde por Claude Lévy-Strauss, serviria também para clarificar o funcionamento dos sistemas sociais. Esta abordagem punha em causa as noções de subjectividade e historicidade da matriz existencialista rejeitando, segundo Gaspar *et al.* (2007), a “autonomia da consciência humana” e a sua “importância única para a interpretação, compreensão e acção históricas” (p. 9). A linguagem e a cultura eram entendidas como sistemas linguísticos e simbólicos, sendo o Inconsciente e as acções históricas e sociais responsáveis, em grande parte, pelo nosso comportamento individual. A matriz pós-estruturalista valoriza a diferença como categoria filosófica e como elemento caracterizador da sociedade.

A matriz pragmatista põe em evidência o valor prático das ideias e o carácter social do eu, dado que se o ser humano é *construído* no meio de uma comunidade, então o conhecimento e a aprendizagem são também construções sociais, uma vez que, de acordo com a filosofia pragmática, somos seres essencialmente sociais, dependentes de convenções sociais e de interpretações externas. Toda a aprendizagem e todo o conhecimento são, desta forma, actos e construções sociais, orientados para a experiência que permite ao homem conhecer-se e desenvolver-se como pessoa e lhe possibilita a construção do seu futuro.

Os pressupostos psicológicos são de enorme relevância na descrição e na fundamentação teórica da educação, pois é na Psicologia que se procura o conhecimento que ajuda a compreender a aprendizagem. Estes pressupostos têm origem na análise dos factores estruturais dos intervenientes no processo de aprendizagem, o professor e o aluno, e procuram descodificar os processos de aprendizagem, de comunicação, de motivação e de interacção, inerentes ao ser humano, tendo subjacentes três elementos: i) a aprendizagem; ii) os conceitos e os tipos de inteligência; iii) a personalidade e a motivação individuais.

Vamos aqui focar, essencialmente, a aprendizagem e a motivação, dado o seu interesse para a compreensão do aluno no contexto escolar.

A aprendizagem foi perspectivada segundo duas escolas principais de pensamento: a aprendizagem por associação e a aprendizagem cognitiva. A primeira, reconhece a aprendizagem como o resultado de conexões (associações) entre estímulos (impressões sensoriais) e respostas; a segunda, encara-a como uma reorganização de pensamento que permite que quem aprende perceba novas relações, resolva novos problemas e ganhe uma compreensão básica do conhecimento (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Destas duas perspectivas resultaram as teorias comportamentalistas da aprendizagem, das quais se destacam as teorias de estímulo-resposta de Thorndike e Pavlov – aprender resulta da aquisição de conexões apropriadas, recompensando-se as respostas adequadas a determinados estímulos; e as teorias cognitivistas da *Gestalt* de Wertheimer e, mais tarde, de Kohler e de Lewin, que consideravam que a aprendizagem “não podia ser dissecada em pequenas associações estímulo-resposta e ainda ser consistente com o que consideravam realidade” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 208), pois era “o resultado da reorganização de percepções e formação de novas relações” (p. 217).

Estas duas teorias são particularmente importantes para a psicologia educacional contemporânea e para dois dos seus mais destacados teorizadores no campo da aprendizagem – B. F. Skinner, representante da tradição comportamentalista, e J. Bruner, representante da tradição cognitivista –.

O conceito de aprendizagem de Skinner estabelece-se “nos factos experimentais relativos ao condicionamento operante” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 244) que “ocorre quando a uma resposta se segue um estímulo reforçador, aumentando conseqüentemente a taxa de resposta” (p. 244). Para ele, ensinar bem assenta “na capacidade de organizar as sequências de reforço apropriadas ao aluno e, em seguida, verificar se a apresentação desses reforços é contingente à emissão da resposta correcta do aluno” (p. 244).

O conceito de aprendizagem de Bruner assenta em quatro princípios: a motivação, que descreve as condições que predispõem o aluno para a aprendizagem; a estrutura, que considera que o principal objectivo do ensino é desenvolver a compreensão genérica da organização de uma matéria ou de um assunto; a sequência, que estabelece

que a sucessão com que os conteúdos são apresentados determina o grau de facilidade ou de dificuldade com que o aluno domina a matéria; e o reforço, isto é, o *feedback* sobre o que o aluno faz. Estes quatro princípios têm como finalidade criar uma aprendizagem baseada na compreensão e no significado (Sprinthall & Sprinthall, 1993), pois ensinar bem é estimular o aluno “a explorar alternativas e a descobrir novas relações” (p. 245). Bruner (1999) diz-nos que a particularidade que caracteriza o ser humano é a aprendizagem, pois ela “está tão profundamente arraigada no homem que é quase involuntária” (p. 142). Segundo este autor, quase todas as crianças têm “motivos intrínsecos” (p. 142) para aprender que não estão subordinados à atribuição de uma recompensa ou de outro qualquer reconhecimento, dado que essa recompensa é “inerente à conclusão bem sucedida dessa actividade” (p. 142). Assim, a determinação em aprender está no íntimo de cada indivíduo e a recompensa que cada um dela extrai, está na sua realização (Bruner, 1999).

Outros autores construtivistas sublinham que a aprendizagem não pode ser separada do meio cultural e social do aprendente, pois ela é fruto da interacção entre os indivíduos e o meio, constituindo-se o contexto como uma parte do processo mental sendo, por isso, fundamental conhecer os vários tipos de pensamento e processos mentais envolvidos na compreensão e realização de tarefas. A aprendizagem tem assim subjacente o conceito de que o ser humano não tem acesso a uma realidade objectiva, uma vez que constrói dessa realidade a sua própria versão e que, nesse processo de construção, tanto essa realidade como o sujeito que a constrói sofrem um processo de transformação (Fosnot, 1996).

O construtivismo, como teoria psicológica, merece um lugar de destaque nos pressupostos psicológicos pois, segundo Fosnot (1996), alguns princípios gerais da aprendizagem resultantes do construtivismo podem revelar-se úteis nas práticas educativas dos professores. Esta autora destaca os seguintes:

- A aprendizagem não é resultado do desenvolvimento; a aprendizagem é desenvolvimento. Ela requer invenção e auto-organização por parte do aluno. Os professores necessitam de permitir que os alunos levantem as suas próprias questões, examinem as suas próprias hipóteses e modelos como possibilidades e os testem na óptica da viabilidade.

- O desequilíbrio facilita a aprendizagem. Os “erros” precisam de ser entendidos como resultando das concepções dos alunos e, como tal, não devem ser minimizados ou evitados. Há que oferecer investigações estimulantes e abertas em contextos realistas e significativos que permitam aos alunos explorarem e criarem um grande número de possibilidades, tanto afirmativas como contraditórias. As contradições, em particular, precisam de ser esclarecidas, exploradas e discutidas.
- A abstração reflexiva é a força motriz da aprendizagem. Enquanto construtores de significado, os humanos procuram organizar e generalizar experiências de uma forma representacional.
- O diálogo no seio de uma comunidade engendra um pensamento posterior. Há que considerar a sala de aula como uma comunidade de inquérito onde a actividade, o diálogo e a reflexão estão presentes. Os alunos (mais do que os professores) são responsáveis por defender, provar, explicar e comunicar as suas ideias à comunidade da aula.
- A aprendizagem progride em direcção ao desenvolvimento de estruturas, (...) de “grandes ideias” que são princípios construídos e organizados centralmente pelos alunos que podem ser generalizados através das experiências e que frequentemente exigem a anulação ou a reorganização de conceitos anteriores (p. 52-53).

A motivação¹ é outro conceito que assume especial importância na aprendizagem, pois para além das dimensões cognitivas destacadas pelas diferentes teorias, os aspectos afectivos têm, ultimamente, vindo a ocupar um lugar de grande importância nas questões da aprendizagem, uma vez que se reflectem de sobremaneira nos comportamentos e nos desempenhos escolares dos alunos. Weiner (1985), com a teoria atribucional da motivação, afirma que as pessoas procuram atribuir os seus sucessos ou insucessos a causas que resultam, não de uma determinada situação, mas de uma “elaboração cognitiva do próprio sujeito” (Campos, 1990, p. 111), dado que uma pessoa motivada é capaz de reflectir sobre os acontecimentos e é também capaz de tratar

¹ Sobre a motivação destacam-se, segundo Gaspar *et al.* (2007) os estudos de McClelland e Atkinson sobre o sucesso e o fracasso; os de Carl Rogers e os de Entwistle sobre a auto-confiança; a teoria da autonomia funcional de Allport; a motivação para a competência de White; a teoria da instrução de Bruner; a teoria atribucional de Weiner; a teoria da avaliação cognitiva de Deci e Ryan e a percepção da auto-eficácia de Bandura.

cognitivamente a informação que possui (Campos, 1990). Desta forma, para o aluno alterar resultados escolares negativos é fundamental que ele compreenda as razões que deram origem a tais resultados. Segundo Bandura (2008), a motivação e as realizações humanas não são dominadas apenas por “incentivos materiais, mas por incentivos sociais e auto-avaliativos, ligados a padrões pessoais” (p. 26) pois, uma vez que as pessoas têm a capacidade de imaginar e reflectir sobre o futuro, têm também a possibilidade de “exercer o controle antecipadamente, em vez de simplesmente reagir aos efeitos de seus esforços” (p. 27). Esta convicção de que é possível controlar os acontecimentos e ao mesmo tempo controlar os comportamentos é, para este autor, a razão mais forte que leva as pessoas à acção.

Os pressupostos sociológicos, segundo a abordagem de Gaspar *et al.* (2007), evidenciam a forma como a sociedade influencia o ensino e a aprendizagem e devem ser analisados de acordo com três factores: i) cultura e intercultural; ii) a dimensão social no sucesso escolar; iii) instituição escola e profissão professor.

A cultura e intercultural, as interacções com o meio e o sentimento de pertença sócio-cultural põem em evidência a família e a língua como elementos nucleares da socialização primária dos indivíduos, permitindo a compreensão das características dos alunos e os seus desempenhos na Escola. Por outro lado, factores como a globalização, a religião, as migrações, as diferenças étnicas, a desarticulação das famílias e a massificação da escola, entre outros, transformam a escola num espaço de relação intercultural, confrontando-a com uma realidade complexa e problemática, para a qual se têm procurado soluções através de abordagens diversas: i) as abordagens assimilacionistas que, através da homogeneização cultural, procuram ignorar as diferenças com o objectivo de fazer partilhar a todos os mesmos valores culturais; ii) as teses do *deficit* que assumem a existência de diferenças culturais e a submissão dos grupos minoritários a programas específicos de compensação, procurando a eliminação de *deficits*; iii) as abordagens igualitárias que aceitam as diferenças e respectiva coabitação; iv) as abordagens interculturais que assumem o diálogo intercultural, para que a coexistência gere enriquecimento mútuo.

As condicionantes sociais criadas pelo poder económico, pela estratificação da população, pelas desigualdades sociais, pelos diferentes valores, explicam o desempenho escolar dos alunos e o seu sucesso ou insucesso. Segundo Leite (2001),

Bernstein explica estes diferentes desempenhos dos alunos através dos códigos linguísticos resultantes do grau de instrução da classe social a que o aluno pertence: o código restrito, caracterizado pela “utilização da expressão numa ordem muito simples e breve, onde predomina um simbolismo descritivo e concreto que traduz pensamentos próximos da realidade” (p. 13); e o código elaborado, caracterizado pelo “alto nível de organização sintáctica e de selecção léxica que permite ao falante recorrer a um elevado número de alternativas” (p. 13). Esta situação poderá constituir uma forma de exclusão social ou factor promotor do fracasso (Perrenoud, 1991) contrários a uma escola promotora da igualdade social e facilitadora de oportunidades profissionais para todos.

Os diferentes entendimentos sobre a função da Escola são outro elemento importante na descrição dos pressupostos sociológicos. As funções da escola, de acordo com Gaspar *et al.* (2007), são sistematizadas segundo quatro concepções estruturantes: a escola liberal, a escola para a democracia, a escola para a cidadania e a escola vocacional, que reflectem as diferentes percepções das ideologias dominantes, das necessidades sociais e das pressões dos poderes económicos.

Tal como a Escola, também o professor está sujeito às alterações sociais, económicas e políticas do contexto em que se insere, por isso, deve atender aos factores sociológicos dos seus alunos, colegas, parceiros e aos próprios, tomando-os como ponto de partida para a construção da sua mudança, na tentativa de se adaptar às novas situações que lhe são exigidas.

Os pressupostos pedagógicos, ao analisar as variáveis de contexto (o ambiente da aprendizagem), as variáveis de processo (a interacção professor/aluno) e as variáveis de conteúdo (os conteúdos de ensino), procuram estabelecer as orientações da acção educativa.

O ambiente de aprendizagem é, de um modo geral, da responsabilidade do professor que, ao criá-lo, determina o modelo de ensino a seguir. Para Gaspar *et al.* (2007) um modelo de aprendizagem produtivo é caracterizado por:

- i) um clima geral em que os alunos têm sentimentos positivos sobre si, os colegas e a turma;

- ii) estruturas e processos em que as necessidades dos alunos são satisfeitas e onde os alunos persistem nas tarefas escolares e trabalham de modo cooperativo com o professor e outros alunos;
- iii) contextos em que os alunos adquirem as competências de grupo e interpessoais necessárias à realização das exigências escolares e grupais da turma (p. 49).

O professor, para além de criar os ambientes, pode incentivar os alunos a desenvolver ambientes propícios que desencadeiem factores positivos para a aprendizagem. Estes ambientes devem ser baseados no princípio do conforto, isto é, no ajustamento do meio ambiente ao nível de conforto dos estudantes. Daqui resultam quatro tipologias de ambientes de aprendizagem: i) ambientes em variações culturais; ii) ambientes de individualização; iii) ambientes adaptativos; iv) ambientes alternativos. Estas quatro tipologias evidenciam ainda quatro perspectivas do professor acerca do aluno: i) enculturação; ii) capacidade intelectual como um factor temporal; iii) estigmatização; iv) flexibilidade.

É na interacção professor/aluno que se encontra o cerne das relações pedagógicas, criadas pela organização do ensino, que dá origem ao contexto no qual ambos interagem. A observação dos comportamentos do professor e do aluno permite compreender, segundo Gaspar *et al.* (2007), o carácter, a personalidade, as motivações e percepções de ambos. Nestas relações, os padrões de interacção do professor são considerados segundo três variáveis: o estatuto, o poder e a liderança, sendo-lhe, ainda, exigido o desempenho de três funções: executiva (liderança de um grupo de alunos), interactiva (instrução directa dos alunos) e organizacional (trabalho com colegas e outros agentes sociais).

Para desenvolver o ensino, o professor cria o ambiente através da selecção do conteúdo, organizando-o em actividades, seleccionando os materiais necessários e interagindo com os alunos. O desenvolvimento do ensino deve ser realizado em vários ambientes e, para isso, o professor deverá evidenciar três competências: estruturação, modulação ao nível cognitivo e focagem, que exigem, por sua vez, duas actividades: planificação e desenvolvimento do plano na interacção com os alunos. A planificação é uma actividade fundamental do trabalho do professor e não se limita apenas à escolha de um certo número de tarefas. Ela exige, segundo Ponte (2005), que o professor tenha

em atenção diversos elementos: o currículo, os alunos, as condições e recursos da escola e da comunidade, e outros factores do contexto escolar e social. Para este autor, a planificação envolve sempre a definição de estratégias de ensino, centradas na actividade do professor e na actividade do aluno e para as quais se determina um tempo previsível de realização.

O processo de selecção dos conteúdos deve ser efectuado através do questionamento sobre a sua transmissão, a possibilidade do efeito de apreensão, a duração, as condições de aplicação e a capacidade de transformação, podendo o seu tratamento e organização ser enquadrados e flexibilizados pelo modelo curricular seguido.

O enquadramento das práticas e das situações de ensino e de aprendizagem nos pressupostos atrás descritos permite a tomada de consciência da complexidade do acto educativo, de todos os saberes que com ele estão relacionados e da sua estreita ligação ao momento histórico e social em que é abordado. Cabe ao professor, como agente nuclear deste processo, explorar todas as possibilidades que lhe permitam desenvolver um ensino eficaz, ajudando os alunos a tornarem-se independentes e auto-regulados, questionando e reflectindo sobre as suas práticas e as suas crenças, empenhando-se conscientemente na sua acção educativa.

Como vimos, a evolução do conhecimento sobre a forma como o ser humano aprende, nomeadamente nos campos da psicologia, da sociologia e da pedagogia, tem influenciado a forma como os professores ensinam. Como guia norteador da acção do professor, apresentamos, seguidamente, uma breve descrição dos modelos de ensino propostos por Arends (2008), pois são um suporte fundamental ao trabalho do professor, servindo como fundamento das suas acções estratégicas.

O conceito de modelo de ensino evidencia uma visão ampla e abrangente do processo de ensino e de aprendizagem e foi criado para qualificar as “várias abordagens ao ensino, de acordo com os objectivos de instrução, a respectiva sintaxe e a natureza dos ambientes de aprendizagem de cada uma delas” (p. 251). Para este autor, os objectivos de instrução evidenciam que tipo de resultados o modelo pretende obter junto dos alunos, a sintaxe especifica as fases da aprendizagem a desenvolver ao longo da

aula e o ambiente de aprendizagem refere-se ao contexto em que o acto de ensino é levado a cabo.

Arends (2008) apresenta-nos seis modelos básicos de ensino, três centrados no professor, designados como i) ensino expositivo, ii) instrução directa, iii) ensino de conceitos; e três centrados no aluno, denominados como iv) aprendizagem cooperativa, v) aprendizagem baseada em problemas, vi) discussão em sala de aula.

Os modelos centrados no professor estão fundamentados na teoria da aprendizagem social e nas teorias da aprendizagem comportamental e de processamento de informação. Esta última distingue dois tipos de conhecimento, o conhecimento declarativo, o conhecimento sobre algo, e o conhecimento processual, o conhecimento sobre como fazer algo. Todas têm como finalidade ajudar os alunos a atingir “objectivos predefinidos de conhecimento, aquisição de capacidades e aprendizagem de conceitos” (p. 252). A utilização de cada um destes modelos depende dos alunos a ensinar e dos objectivos que o professor pretende alcançar: se o professor pretende que os alunos adquiram conhecimento declarativo, deve optar pelo ensino expositivo, se pretender que adquiram conhecimentos ou competências processuais deverá escolher a instrução directa, se pretende ajudar os alunos a desenvolver um conhecimento conceptual e competências de pensamento de ordem superior deverá eleger o ensino de conceitos.

Os modelos de ensino centrados no aluno têm como pressupostos teóricos as teorias cognitivas e construtivistas da aprendizagem que defendem que “o conhecimento, em vez de ser objectivo e fixo, é de certa forma pessoal, social e cultural” (p. 339) e é construído pelo aluno através da experiência. Estes modelos de ensino incentivam a interacção entre o professor e os alunos e entre os alunos, estimulando “a inquirição pelo aluno e a exploração de ideias” através de “um ambiente de aprendizagem livre de ameaças e caracterizado pela autonomia e pelo apoio” (p. 340). Podem ser utilizados para o ensino de “competências sociais importantes”, de “certos tipos de aprendizagem académica” e na “aprendizagem através da interacção em grupos” (p. 340).

Por serem aqueles que estão mais directamente relacionados com a investigação desenvolvida nesta dissertação e da qual daremos conta no Capítulo 2, passamos a descrever agora dois modelos de ensino: o modelo de aprendizagem cooperativa ou de investigação em grupo e o modelo de aprendizagem baseada em problemas.

No modelo de aprendizagem cooperativa, os alunos são “encorajados e/ou obrigados a trabalhar em conjunto numa tarefa comum e têm de coordenar os seus esforços para concluírem a tarefa” (Arends, 2008, p. 345). Os objectivos deste modelo de aprendizagem são “a realização escolar, a tolerância e a aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais” (p. 345). Uma das variantes deste modelo é a “investigação em grupo” que Gaspar *et al.* (2007b) caracterizam como uma investigação que proporciona situações experimentais de aprendizagem realizadas num contexto democrático, podendo ser considerado, de acordo com uma perspectiva organizativa, como uma “réplica de um modelo transaccional da sociedade” (p. 2). Este modelo está sustentado em três conceitos: investigação, conhecimento e dinâmica de grupo. Como neste modelo a aprendizagem se realiza através da resolução de problemas, o problema colocado aos alunos dá início à investigação que, por sua vez, gera conhecimento, que é partilhado através da dinâmica de grupo, possibilitando que os elementos do grupo/turma aprendam uns com os outros. A investigação realiza-se em seis fases: na primeira, *a selecção do tópico*, os alunos escolhem subtópicos específicos, relativamente a uma área problemática previamente escolhida pelo professor, e organizam-se em grupos; na segunda, *a planificação cooperativa*, os alunos e o professor planificam os procedimentos, as tarefas e os objectivos adequados aos subtópicos anteriormente escolhidos; na terceira, *a implementação*, põe-se em prática o plano elaborado na fase anterior e o professor, nesta fase, acompanha de perto o progresso do trabalho de cada grupo, prestando assistência sempre que for necessário; na quarta, *a análise e síntese*, os alunos analisam e avaliam a informação obtida na fase três e planificam a forma como ela pode ser disponibilizada ou apresentada aos colegas da turma; na quinta, *a apresentação do produto final*, os grupos, coordenados pelo professor, apresentam os trabalhos de modo a todos poderem obter uma perspectiva alargada sobre o tópico; na sexta fase, *a avaliação*, os alunos, individualmente ou em grupo (ou de ambas as formas) e o professor avaliam os trabalhos apresentados.

Ainda que apresentando algumas diferenças, mas seguindo a mesma linha de pensamento de Arends (2008), Gaspar *et al.* (2007), também, apresentam seis fases para a realização da investigação em grupo: i) os alunos são colocados perante um problema/objecto de estudo; ii) exploram as reacções que vão surgindo, no confronto com a situação apresentada; iii) organizam o trabalho e listam tarefas a realizar; iv) estudam individualmente e/ou em grupo; v) analisam o progresso conseguido e o

processo seguido; avaliam, tendo em atenção os objectivos delineados; vi) recapitulam as actividades e identificam novo problema a partir da investigação.

A aprendizagem baseada em problemas, também conhecida como “instrução baseada em projectos, aprendizagem autêntica e instrução ancorada” (Arends, 2008, p. 380), tem como ideia principal a apresentação aos alunos de “situações baseadas em problemas reais e significativos que possam servir de trampolim para investigações e pesquisas” (p. 380). Este modelo de ensino tem as seguintes características: *questão ou problema orientador* – a aprendizagem é organizada em torno de questões e de problemas que são importantes e significativos para os alunos; *ênfase interdisciplinar* – o problema sob investigação requer o contributo de várias disciplinas; *investigações autênticas* – os alunos devem analisar e definir o problema, formular hipóteses e fazer previsões, recolher e analisar informações, realizar experiências, fazer deduções e retirar conclusões; *produção de artefactos e de exposições* – os alunos devem construir produtos (debates, relatórios, exposições) que expliquem ou representem as suas soluções; *colaboração* – os alunos trabalham em pares ou em pequenos grupos.

Com este modelo pretende-se auxiliar os alunos a “desenvolverem o seu pensamento e as suas competências de resolução de problemas e intelectuais, aprender papéis de adulto através da experimentação em situações reais ou simuladas e a tornarem-se aprendentes independentes e autónomos” (Arends, 2008, p. 381-382). Neste modelo de ensino, o professor proporciona situações e contextos que garantam aos alunos a construção apropriada de conhecimento, apresentando-lhes problemas para os quais elaboram planos de resolução. Como é um processo que permite ao aluno descobrir se consegue ou não levá-lo a cabo, ele pode procurar uma reinterpretação ou uma reconceptualização do problema, colocando outro em seu lugar, e com o qual consiga lidar. Este modelo é útil quando o professor pretende ensinar os alunos a pensar, trabalhando conceitos e procedimentos. A avaliação pode ser feita através da descrição “do que o aluno aprendeu durante a resolução do problema”, tendo em conta “os processos que os alunos desenvolveram e os seus progressos” (Gaspar *et al.*, 2007a, p. 5).

As experiências que a utilização destes dois modelos de ensino proporcionaram aos alunos durante esta investigação permitiu-lhes não só melhorar as interacções entre eles e adquirir ou aperfeiçoar novas competências de trabalho de grupo, como também

adquirirem ou melhorarem competências sociais importantes. Por outro lado, ao desenvolverem hábitos de pesquisa, os alunos tornam-se mais independentes e mais capazes de aprender a aprender.

Para Arends (2008), as virtualidades de um modelo de ensino residem “na existência de uma base teórica coerente ou de um ponto de vista sobre o que os alunos devem aprender e a forma como o devem fazer, assim como as recomendações sobre comportamentos de ensino e estruturas de sala de aula, necessários à concretização de diferentes tipos de aprendizagem” (p. 251). Como não existe um modelo de ensino e de aprendizagem ideal e que sirva para ser utilizado eficazmente em todas as situações, eles devem ser vistos como guias que o professor adapta ao seu estilo de ensino e às características dos seus alunos, fazendo com que o saber seja por eles aprendido e apreendido, através da sua acção de ensinar.

1.2. Orientações curriculares e Metas de aprendizagem da Língua Portuguesa

A aprendizagem, nos dias de hoje, está muito associada à construção de conhecimento e pode ser entendida como

um processo de transformação dos conhecimentos que temos (teóricos, práticos, emocionais), que podem ser parcelares ou mesmo erróneos, em outros que permitam compreender e agir sobre o mundo com que interagimos de forma adequada e eficaz (Santos *et al.*, 2010, p. 82).

A aprendizagem é pois um processo complexo de (re)construção pessoal que implica uma relação com os outros através da utilização de objectos de mediação de natureza diversificada (por exemplo, esquemas de interpretação, sinais, símbolos) (Santos, *et al.* 2010). A linguagem é, por excelência, o objecto de mediação fundamental neste processo, pois é através dela que estabelecemos as interacções com os outros e lhes transmitimos os nossos pensamentos. Desta forma, como referem Santos *et al.* (2010), a linguagem “não só ajuda a estruturar o próprio pensamento como também nos permite o confronto do que pensamos com o que os outros pensam, alargando e enriquecendo o conhecimento de cada um” (p. 82). A acção que o professor desempenha neste processo desenvolve-se através da partilha de significados com o aluno e da orientação que proporciona, garantindo que a aprendizagem lhe seja acessível.

Os actuais Programas de Português do Ensino Básico atribuem ao professor de Português a função de “agente do desenvolvimento curricular” (Ministério da Educação [ME], 2009, p. 9) com a capacidade de “tomar as decisões de operacionalização [das propostas apresentadas pelo programa] (...) adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula” (p. 9). Esta função do professor é vista como uma “valorização do importante papel que lhe está destinado” (p. 9).

Os programas valorizam também o princípio da progressão das aprendizagens, isto é, a aprendizagem da língua apoia-se em aprendizagens anteriores, que vão gradualmente progredindo e se vão, também, alargando e complexificando.

Outro princípio igualmente em destaque é o princípio da transversalidade. Este princípio realça a importância da língua como factor que condiciona ou favorece quer a relação do aluno com o mundo e com aqueles que o rodeiam quer o seu processo de aprendizagem, pois o sucesso ou o insucesso escolar dependem do seu correcto domínio.

A noção de competência apresentada pelos programas retoma a definição proposta pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (Departamento da Educação Básica [DEB], 2001), que define competência como noção que “integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso” (p. 9) e se aproxima do conceito de literacia (conceito que tem vindo ao longo do tempo a sofrer algumas evoluções no seu significado e que iremos definir de acordo com a proposta de Gomes, Ávila, Sebastião e Costa (2000, p. 1) como “a capacidade de processamento, na vida diária – social, profissional e pessoal –, de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos vários – textos, documentos, gráficos –”). Esta noção de competência passa a ser enquadrada em quatro grandes eixos de actuação, articulados entre si:

- o eixo da experiência humana, onde se situa a tensão entre a individualidade e a comunidade;
- o eixo da comunicação linguística, dominado pela interacção do sujeito linguístico com os outros;

- o eixo do conhecimento linguístico, centrado na progressiva capacidade de descrição da língua e na sua utilização proficiente e continuada;
- o eixo do conhecimento metalinguístico, que remete para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados (ME, 2009, p. 13).

As orientações curriculares estão assim organizadas por competências, entendidas como “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (ME, 2009, p. 15) que, por sua vez, aparecem compartimentadas em três grupos: as competências gerais, as competências linguístico-comunicativas e as competências específicas.

As competências gerais são as que “permitem realizar actividades de todos os tipos, incluindo as actividades linguísticas” (p. 15) e incluem a competência de realização, entendida como “capacidade para articular o saber e o fazer” (p. 15); a competência existencial, que é definida como “capacidade para afirmar modos de ser e modos de estar” (p. 15); a competência de aprendizagem, apresentada como “capacidade para apreender o saber” (p. 15); o conhecimento declarativo, que é entendido como “capacidade para explicitar os resultados da aprendizagem formal, articulada com o conhecimento implícito decorrente da experiência” (p. 15).

As competências linguístico-comunicativas são as que “permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo” (p. 15).

As competências específicas estão implicadas nas actividades linguísticas e são as seguintes:

- a compreensão do oral, que é entendida como “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português” envolvendo “a recepção e a decodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória” (p. 16);
- a expressão oral, que é a “capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua” implicando “a mobilização de saberes linguísticos e sociais” e pressupondo “uma atitude cooperativa na

interacção comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (p. 16);

- a leitura, entendida como o “processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (p. 16). Esta competência remete para diversos processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.), podendo também ser compreendida como “actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal” (p.16);

- a escrita, referida como “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)” (p. 16);

- o conhecimento explícito da língua, que é entendido como “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro”. Esta competência apoia-se na “instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos” (p. 16).

A noção de competência, associada aos conceitos de descritor de desempenho, definido como “um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer” (p. 17) e de indicador de desempenho, “associado às operações de controlo, de regulação ou de avaliação” e “passível de quantificação e idealmente parametrizável” (p. 17), aparece assim como elemento central do trabalho do professor e é valorizada relativamente aos conteúdos que, juntamente com os seus respectivos processos de operacionalização, eram, contrariamente, as noções nucleares em destaque nos programas anteriores.

Inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação em Dezembro de 2009 foi divulgado, no sítio *web* da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, como referencial de aprendizagem de cada ciclo do ensino básico, o Projecto “Metas de Aprendizagem”. A

primeira fase teve início em Janeiro de 2010 e centrou-se na elaboração das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico. Como se indica na “Introdução 2.º Ciclo – Língua Portuguesa” (Sim-Sim (Coord.), Duarte, Duarte, Barbeiro & Pereira, n.d.), as Metas de Aprendizagem de Língua Portuguesa para este ciclo de ensino têm como objectivo “melhorar desempenhos escolares” e “definir os conhecimentos que todos os alunos devem atingir na língua de escolarização como resultado de actividades formais de ensino” (p. 1). Desta forma, os referenciais de aprendizagem da Língua Portuguesa foram organizados em domínios de referência, correspondendo às áreas de convergência dos saberes das competências do Currículo Nacional do Ensino Básico. Por sua vez, as metas de cada domínio de referência foram organizadas em subdomínios, os organizadores da aprendizagem, de forma a permitir “uma leitura sectorial de todos os referenciais de aprendizagem por organizador ou uma leitura mais abrangente por domínio de referência” (p. 2). De acordo com este documento, os domínios de referência são os seguintes:

i) Compreender discursos orais e cooperar em situação de interacção;

ii) Expressar oralmente ideias e conhecimentos;

Estes domínios consubstanciam a importância de aprender a interagir oralmente em situações formais, utilizando um discurso fluente e adequado.

iii) Decifrar e escrever palavras;

iv) Compreender e interpretar textos escritos;

v) Tornar-se leitor;

vi) Elaborar e divulgar textos;

vii) Reconhecer e produzir diferentes géneros e tipos de textos.

Estes domínios consubstanciam as aprendizagens específicas referentes ao acesso e ao domínio da linguagem escrita.

viii) Conhecer as propriedades das palavras e alargar o capital lexical;

ix) Estruturar e analisar unidades sintácticas.

Estes domínios consubstanciam o domínio dos processos sintácticos que determinam a estruturação de frases e as aprendizagens específicas sobre o conhecimento das propriedades das palavras, sendo conhecimentos estruturantes necessários a um uso produtivo e criativo da língua em situações orais e escritas (p. 2).

Em cada domínio existem entre seis a oito sub-domínios, os organizadores da aprendizagem, que têm uma função de grande importância no desenvolvimento da cada meta de aprendizagem e estabelecem, ao mesmo tempo, pontes entre os domínios. O princípio da progressão entre os três ciclos do ensino básico, atrás referenciado, determina uma leitura horizontal que permita reconhecer os “pontos de referência para os docentes na sua prática lectiva, localizar o marco de aprendizagem anterior e o marco de aprendizagem seguinte e construir itens de avaliação referenciados a critério” (p. 2), fundamentais na avaliação interna ou externa das aprendizagens dos alunos. Devido a este princípio de progressão, as metas de final de ciclo são sempre assumidas como metas intermédias no ciclo seguinte, podendo, nalguns casos, repetir-se, com um maior grau de complexidade, no ciclo imediato. A supressão na sequência descritiva da explicitação de uma meta num determinado ciclo de escolaridade significa que ou a aprendizagem já está consolidada ou que está ainda em processo de desenvolvimento, sendo, por isso, consolidada no ciclo seguinte. Importa, desta forma, que o professor continue a mobilizar conhecimentos, processos e estratégias relacionados com a meta suprimida, de maneira a que estes continuem activos ao longo do percurso escolar dos alunos.

Estas metas de aprendizagem foram elaboradas como “um todo (...) tendo como vectores a articulação entre os diversos Domínios de Referência dentro de cada ciclo de escolaridade e a progressão horizontal em cada Domínio, permitindo relacionar diversas aprendizagens simultaneamente entre si e com o nível de escolaridade a que dizem respeito” (p. 2).

Em nosso entender, as metas de aprendizagem apresentam dois aspectos positivos, são úteis para o professor poder gerir de forma mais adequada e mais consistente o currículo da disciplina, pois assim sabe que objectivos os seus alunos deverão atingir no final de cada ciclo e, ao identificarem os resultados esperados da aprendizagem, podem apresentar-se como recursos indispensáveis para a avaliação das aprendizagens dos alunos.

1.3. Avaliação, um conceito plurissignificativo

A avaliação é um conceito que faz parte de todas as circunstâncias da actividade humana pois, de forma mais ou menos consciente, a qualquer acção humana pode ser

atribuída um juízo de valor (M. P. Alves, 2004). É, por isso, um conceito com uma grande diversidade de significados que, por sua vez, se vão modificando de acordo com os contextos históricos e sociais e com os propósitos ou convicções filosóficas de cada um (Fernandes, 2005). Nos dias de hoje, e de acordo com a proposta apresentada pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, citada por Clímaco (2005), este conceito é consensualmente definido como: “juízo sistemático do valor ou mérito de um objecto” (p. 103). No entanto, alguns autores consideram esta definição incompleta e Stufflebeam, citado pela mesma autora, refere que na definição de avaliação há três condições que devem ser consideradas:

- i) a avaliação precisa de ser comparativa e, por isso, precisa de referentes, ou termos de comparação;
- ii) a avaliação é condicionada pelas finalidades a que se destina, pelos públicos a que se dirige e pela entidade que a encomenda e a ‘negoceia’;
- iii) a avaliação depende do grau de qualidade profissional dos avaliadores e da sua perícia na recolha e análise de dados e na sua interpretação (p. 104).

Apesar de, como já referimos, a acção de avaliar poder acontecer em qualquer circunstância da vida humana, ela desenvolve-se de forma privilegiada nas escolas, espaços onde se realizam e se avaliam as aprendizagens humanas “através de um processo de comunicação interpessoal, inscrito num determinado contexto marcado por um sistema de valores e de procedimentos” (Santos *et al.*, 2010, p. 9).

1.4. A avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa no Ensino Básico

A avaliação é um conceito que está intimamente ligado ao campo da educação e o seu significado é, também, profundamente influenciado pela representação que a sociedade lhe atribui, não podendo, como atrás dissemos, ser separado do contexto histórico e social e das intenções que se lhe foram associando.

Guba e Lincoln (1989), citados por Alaiz (2003), entendem que a avaliação e as práticas de avaliação sofreram, desde o final do séc. XIX até aos nossos dias, uma evolução que pode ser distinguida através de quatro gerações: na primeira geração, avaliar e medir apresentam-se como termos sinónimos; na segunda, a avaliação está centrada nos objectivos, tendo como finalidade “descrever os resultados relativamente

aos objectivos” (p. 12); na terceira, o acto de avaliar integra o acto de julgar, isto é, o objectivo da avaliação é fornecer um juízo sobre “mérito ou valor” (p. 12) daquilo que é avaliado; na quarta, pretende-se que a avaliação conduza “a discursos consensuais” (p. 12) sobre o objecto da avaliação e que os avaliados sejam também responsáveis por ela, sendo vista como uma negociação e como uma construção.

Hadji (1994) aproxima-se também desta proposta de Guba e Lincoln (1989), pois refere que a avaliação está relacionada com três definições clássicas: a primeira, que faz equivaler avaliação a medida; a segunda, que determina a relação entre o desempenho e os objectivos; a terceira, que está centrada num processo de juízo, feito por um especialista. Para este autor, as três grandes funções da avaliação dos alunos são a orientação, a regulação e a certificação. A cada uma destas funções estão associadas, respectivamente, práticas de avaliação diagnóstica, centradas no produtor e nas suas características, práticas de avaliação formativa, centradas nos processos e nas actividades de produção e práticas de avaliação sumativa, centradas nos produtos.

A característica essencial da avaliação formativa é a de estar integrada na acção de ensinar, com a finalidade de contribuir para melhorar a aprendizagem, transmitindo ao professor “as condições em que está a decorrer essa aprendizagem” (Hadji, 1994, p. 63) e “instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades” (p. 64). Segundo este autor, a avaliação formativa possui quatro características: a segurança, que consolida a confiança do aprendente em si próprio; a assistência, que marca as etapas e dá pontos de apoio para progredir; o *feedback*, que dá o mais rapidamente possível uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas; e o diálogo, que alimenta uma verdadeira comunicação entre professor/aprendente, fundamentada em dados precisos.

Hadji (1994) acrescenta ainda que, para ser formativa, a avaliação deve incluir três funções: a função reguladora, que “permite ao aluno ajustar as suas estratégias e ao docente adaptar o seu dispositivo pedagógico” (p. 64); a função reforçadora, que visa reforçar positivamente as competências que estão de acordo com o que se pretende e a função correctiva, que deve possibilitar ao aluno o reconhecimento e a correcção dos seus próprios erros. O quadro que apresentamos de seguida (Quadro 1) reproduz as funções da avaliação que este autor nos propõe.

Quadro 1 – Funções da avaliação

Objecto	Uso social	Função principal	Tipo de avaliação	Funções anexas
Inventário	Verificar (pôr à prova)	Certificar	Sumativa	Classificar Situar Informar
Diagnóstico	Situar um nível e Compreender dificuldades	Regular	Formativa	Inventariar Harmonizar Tranquilizar Apoiar Orientar Reforçar Corrigir Estabelecer um diálogo
Prognóstico	Predizer	Orientar	Diagnóstica Prognóstica Preditiva	Explorar ou identificar Orientar Compreender (um modo de funcionamento) Adaptar (perfis)

(Hadji, 1994, p. 65)

Segundo Fernandes (2005), a designada avaliação de quarta geração tem várias características que se enquadram numa perspectiva construtivista, das quais destaca as seguintes:

- Os professores devem repartir o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e utilizar estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados.
- A avaliação deve fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem.
- A modalidade principal de avaliação deve ser avaliação formativa, que terá como a função central a melhoria e a regulação da aprendizagem.
- O *feedback* é um factor imprescindível para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem.
- A avaliação deve servir mais para ajudar os alunos a melhorarem as suas aprendizagens do que para julgá-los ou classificá-los.
- A avaliação é um acto social que tem em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula.

- A avaliação deve utilizar processos principalmente qualitativos, se bem que possa utilizar também processos quantitativos.

Outros autores, no campo educativo, têm procurado ampliar o conceito de avaliação, na sua interligação com a aprendizagem e integrando aspectos que têm a ver com o professor e com o aluno. Assim, Méndez (2002) propõe que a avaliação deve entender-se como

uma actividade crítica de aprendizagem porque se assume que, através dela, adquirimos conhecimento. O professor aprende para conhecer, para melhorar a complexidade da prática docente e para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que tem de superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que põe em funcionamento. O aluno aprende a partir da, e com, a própria avaliação e correcção, com a informação reflectida que o professor lhe oferece, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora e penalizadora. (p. 16)

Apesar do conceito ter vindo a sofrer evolução e estar hoje associado à aprendizagem, as práticas avaliativas têm tido dificuldade em acompanhá-la. Valadares e Graça (1998) consideram que as práticas educativas actuais estão marcadas pelo conflito entre o paradigma psicométrico, no qual a avaliação está predominantemente voltada para a medição rigorosa dos conhecimentos dos alunos, e o paradigma cognitivista, que considera a avaliação inseparável do contexto em que a aprendizagem tem lugar. Assim, segundo estes autores, o processo de avaliação dos alunos deverá envolver a concretização de dois objectivos: “ajudar os alunos e aperfeiçoar o ensino” (p. 42). Nesta linha de pensamento, Méndez (2002), procurando seguir as tendências actuais, destaca algumas características que deveriam orientar a prática da avaliação educativa:

- ser democrática, pois quem nela está envolvido reage e participa nas decisões que são adoptadas e que os afectam;
- estar ao serviço dos protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem e, especialmente, ao serviço dos sujeitos que aprendem;

- ser negociada, transparente e fazer parte de um continuum, isto é, deve ser processual, contínua e deve estar integrada no currículo;
- ser formativa, motivadora e orientadora;
- estar orientada no sentido da compreensão e da aprendizagem e não no sentido do exame;
- a preocupação deve centrar-se na forma como o aluno aprende, sem descurar a qualidade do que aprende.

Estas orientações estão de acordo com as propostas de Fernandes (2005), Pinto e Santos, (2006), Santos *et. al* (2010) que defendem, de igual modo, que a avaliação deverá possuir um carácter formativo e contribuir significativamente para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

As aprendizagens dos alunos do ensino básico têm sido objecto de avaliação externa desde 2001, através da realização de Provas de Aferição de âmbito nacional que incidem sobre duas componentes do currículo, a Língua Portuguesa e a Matemática, tendo como referencial as orientações programáticas em vigor e as orientações do Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001). De acordo com Aleixo, Cruz, Andrez, Silva e Praça (2010), as três competências avaliadas na disciplina de Língua Portuguesa são

- a Leitura, que tem como foco a Compreensão da leitura, entendida como a extracção e reconstrução de significado, através da detecção e reutilização da informação que sustenta a descoberta de sentidos implícitos e a explicitação de relações representadas, a par da apropriação do sentido global do texto;
- a Expressão Escrita, que tem como foco a Produção de textos escritos, isto é, o uso multifuncional das técnicas básicas de escrita e de organização textual na produção de textos adequados a solicitações específicas quer a nível de intencionalidade ou funcionalidade quer em termos de formato, tema e textualização;
- o Conhecimento Explícito da Língua, que tem como foco a Reflexão sobre o conhecimento da estrutura e do(s) uso(s) da língua, ou seja, a identificação e

utilização de estruturas gramaticais, recorrendo ou não a terminologia específica, tanto na análise do funcionamento da língua como na selecção de estratégias adequadas a diferentes situações de comunicação escrita.

Estas provas visam, segundo o Despacho n.º 5437/2000 de 9 de Março, que as instituiu, “o controlo dos níveis de desempenho dos alunos e a avaliação da eficácia do sistema” e pretende-se com a sua aplicação “medir o grau de cumprimento dos objectivos essenciais, definidos a nível nacional, para cada ciclo do ensino básico, com o propósito de contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens e reforçar a confiança social no sistema educativo.” Interessa assim, como dizem Aleixo *et al.* (2010), analisar “o potencial informativo subjacente ao conjunto dos desempenhos em cada um dos domínios de avaliação” de forma a favorecer “a definição de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas nos resultados obtidos” (p. 7), de modo a que as escolas e os professores tomem as decisões que melhor se adequem às necessidades seus alunos.

Desde essa altura que o Ministério da Educação divulga os relatórios nacionais e os relatórios por escola com os resultados do desempenho dos alunos nestas provas. No caso particular da Língua Portuguesa, os resultados do 2.º ciclo evidenciam variações pouco significativas, pois as percentagens dos resultados revelam estabilidade. No entanto, e citando o estudo de Aleixo *et al.* (2010), evidencia-se um facto que se tem repetido ao longo dos últimos anos: os alunos apresentam diferenças de desempenho relativamente às competências avaliadas, na Leitura obtêm melhores resultados do que no Conhecimento Explícito da Língua e na Expressão Escrita, onde revelam dificuldades.

A avaliação de competências de literacia e de leitura dos alunos do ensino básico têm também sido objecto de avaliação externa feita por uma organização internacional, a *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD), através do PISA, *Programme for International Student Assessment*. A avaliação PISA foi iniciada no ano 2000 e tem vindo a ser aplicada em ciclos de três anos nos países participantes (43 países em 2000, 75 países em 2009), elegendo-se, em cada ciclo, um dos domínios – leitura, matemática e ciências – como domínio principal (Serrão, 2010), de forma a averiguar os níveis de competências que os alunos com 15 anos de idade desenvolvem nos sistemas educativos desses países.

A leitura foi o domínio principal em 2000 e em 2009, o quarto ciclo desta avaliação, tendo sido assim o primeiro domínio a ser avaliado duas vezes. Neste ciclo foram, pela primeira vez, incorporados textos electrónicos (digitais) (OECD, 2009).

O objectivo desta avaliação é evidenciar se os alunos dos vários sistemas educativos que nele intervêm estão preparados para as exigências da vida adulta, pois os textos que lhes são apresentados são textos que se encontram no mundo real (horários, mapas, formulários, comentários a produtos, publicidade, instruções, guias de viagem, notas governamentais, conselhos médicos; a par dos textos que estão mais conotados com as actividades escolares, romances, peças de teatro, poemas e outros) não sendo o seu conteúdo adaptado para o contexto de avaliação (Serrão, 2010). Pretende-se que os alunos encontrem informação explícita nos textos, interpretem significados, relacionem esses textos com os seus conhecimentos e reajam a eles “avaliando-os quanto à sua relevância ou quanto à persuasão das posições apresentadas” (Serrão, 2010, p. 8). Espera-se assim “descobrir até que ponto os alunos são capazes de aplicar o que aprenderam a novos conceitos/situações” (Serrão, 2010, p. 8), pois, segundo esta autora, é por volta dos 15 anos que eles se começam a preparar para as fases seguintes da vida e pretende-se então, através de uma avaliação das suas competências de leitura, conhecer de que modo é que estão preparados para enfrentarem as novas exigências que lhes são colocadas.

As definições de leitura e de literacia de leitura têm mudado ao longo do tempo, acompanhando as mudanças sociais, económicas e culturais da sociedade. Segundo o relatório da OECD (2009), o conceito de aprendizagem ao longo da vida contribuiu significativamente para uma melhor compreensão da literacia de leitura, isto é, a literacia deixou de ser considerada como “an ability acquired only in childhood during the early years of schooling” (p. 23) e passou a ser vista como “an expanding set of knowledge, skills and strategies that individuals build on throughout life in various contexts, through interaction with their peers and the wider community” (p. 23). Esta definição destaca a maior relevância que os textos do quotidiano passam a ter, relativamente ao conhecimento e à compreensão do vocabulário e das características gramaticais presentes nos textos, realçando a natureza interactiva da leitura e do processo de construção de sentidos do texto. Este relatório acrescenta o envolvimento na leitura como parte integrante da definição de literacia de leitura, conceito que define da seguinte maneira “Reading literacy is understanding, using, reflecting on and

engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society” (p. 23).

De acordo com Serrão (2010), os resultados de 2000 mostram que Portugal teve um desempenho relativamente fraco, comparativamente aos outros países e, nos dois ciclos seguintes, 2003 e 2006, esse desempenho não sofreu grandes alterações. Esta situação é corroborada por Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011), que apresentam quatro motivos que, de certa forma, justificam esse fraco desempenho:

- Os alunos portugueses evidenciam dificuldades relevantes na leitura e interpretação de textos informativos e apresentam menos problemas nos textos narrativos.
- Os alunos portugueses revelam dificuldades em reflectir sobre elementos implícitos e sobre a organização discursiva e os seus efeitos.
- Os alunos portugueses com melhores desempenhos nesses estudos usam mais estratégias para a compreensão dos textos.
- O tempo dado à leitura orientada (que recai principalmente na leitura de textos literários) sobrepõe-se de forma significativa às modalidades de leitura para informação e estudo e à leitura recreativa (designações dos Programas de 1991).

Verificamos assim que os indicadores fornecidos pelas avaliações externas, quer nacionais quer internacionais, revelam a necessidade de melhorar as competências de leitura dos alunos pois, como refere Serrão (2010) “a literacia da leitura não só é importante para o sucesso dos sistemas educativos, como também é um pré-requisito para a participação na maioria das áreas da vida adulta” (p. 7).

1.5. O professor e a avaliação das aprendizagens

A utilização dos testes como instrumentos de avaliação privilegiados pelos professores é uma evidência muito clara e generalizada nas escolas portuguesas, porque eles sentem que os testes lhes possibilitam “medir com rigor as aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2004, p. 23). Esta concepção de avaliação está ainda, de acordo com vários autores (Pelletier, 1976; Dominicé, 1979; Hadji, 1989; Guba e Lincoln, 1989) citados por Pinto e Santos (2006), muito ligada à primeira geração da avaliação, a

avaliação como uma medida, em que o acto de avaliar é entendido como sinónimo de medição rigorosa e isenta, como acção psicométrica que concentra “as suas preocupações na medida e nos processos que a sustentam” (Pinto & Santos, 2006, p. 19).

Este entendimento de avaliação, com as suas evidentes limitações, não é apropriado à realidade social e cultural da escola de hoje, daí a “absoluta necessidade de repensar práticas uniformes e pobres de avaliação” (Abrantes, 2002, p. 12). Os instrumentos de avaliação alternativos podem, assim, ser vistos e utilizados como veículos de reflexão sobre as práticas docentes, como instrumentos geradores de novas práticas e, ainda, como ponto de partida para os professores poderem construir “de forma consciente uma visão holística do aluno” (Pinto & Santos, 2006, p. 131), assumindo, de forma articulada e coerente, a avaliação como parte integrante e reguladora do processo de ensino-aprendizagem. Assim, é necessário, como dizem Allal, Cardinet e Perrenoud (1986) pôr em prática “as estratégias que permitam ajustar a actividade pedagógica às características e dificuldades específicas de cada aluno” (p. 120), o que só será possível através da utilização de uma avaliação formativa.

A avaliação formativa é, segundo Allal *et al.* (1986), uma expressão criada por Scriven, com o objectivo de permitir “ajustamentos sucessivos ao desenvolvimento e experimentação de um novo curriculum, manual ou método de ensino” (p. 176). Este conceito foi, mais tarde, aplicado por Bloom e colaboradores (1971) à avaliação dos alunos. Neste contexto, a avaliação formativa tem como objectivo “orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem” (Allal *et al.* 1986, p. 14).

De acordo com Cardinet (1993), Gilbert De Landsheere, no seu Dicionário de Avaliação e da Investigação em Educação (1979), define avaliação formativa como “avaliação que intervém, em princípio, no final de cada trabalho de aprendizagem e que tem por objecto informar alunos e professores do grau de mestria alcançado e, eventualmente, descobrir em que é que o aluno sente dificuldades de aprendizagem, com vista a propor-lhe ou a fazer com que descubra estratégias que lhe permitam progredir” (p. 223). Para Cardinet (1993), a avaliação formativa fundamenta-se na

existência de duas circunstâncias, a verificação da situação do aluno e a acção de correcção dessa situação

a primeira serve para passar do comportamento do aluno a uma estimativa das suas aquisições e trabalho realizado. A segunda, apoiando-se nesta estimativa, fornece os meios de prever o resultado das diversas acções educativas, a fim de se poder escolher a melhor para o aluno. (p. 224)

O quadro que apresentamos de seguida (Quadro 2) põe em destaque as ideias-chave de quatro perspectivas diferentes sobre a utilização da avaliação formativa.

Quadro 2 – Quatro ideias-chave sobre a utilização da avaliação formativa

Gronlund (1985)	Ribeiro (1994)	Tunstall & Gipps (1996)	Leite e Fernandes (2002)
A avaliação formativa é utilizada para	A avaliação formativa é utilizada para	A avaliação formativa é utilizada como	A avaliação formativa é utilizada para
fornecer <i>feedback</i> contínuo ao professor e ao aluno sobre sucessos e fracassos da aprendizagem.	identificar as dificuldades do aluno para dar-lhes solução.	forma de moldar e melhorar as competências dos alunos.	regular processos, reforçar êxitos, remediar dificuldades.

Na avaliação formativa, o ensino “deve diferenciar-se consoante os alunos através de uma adaptação que se situa essencialmente ao nível dos métodos, dos progressos individuais, dos exemplos” (Allal *et al.* 1986, p. 15) e o professor deve considerar o erro do aluno não “como uma falta passível de repreensão mas como uma fonte de informação essencial, cuja manifestação é importante favorecer” (p. 21-22).

Fernandes (2005) considera que a avaliação formativa que vai vigorando nos sistemas educativos é, segundo vários estudos (Black & Wiliam, 1998, Dwyer, 1998, Harlen & James, 1998), “pouco ou nada interactiva, exigindo pouca participação dos alunos e orientada para a verificação da consecução de objectivos comportamentais de reduzida exigência cognitiva” (p. 64), por isso, vai um pouco mais longe e propõe um outro conceito, a *avaliação formativa alternativa*, como melhor opção para a substituir. A avaliação formativa alternativa é, para este autor, “uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interactivo, cuja principal função é a de regular e de

melhorar as aprendizagens dos alunos” (p. 65). Nesta avaliação, tanto os professores como os alunos têm várias responsabilidades (ver Quadro 3).

Quadro 3 – Responsabilidades dos professores e dos alunos na avaliação

Responsabilidades dos professores	Responsabilidades dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> • organizar o processo de ensino; • propor tarefas apropriadas aos alunos; • definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de aprendizagem; • diferenciar as suas estratégias; • utilizar um sistema permanente e inteligente de <i>feedback</i> que apoie efectivamente os alunos na regulação das aprendizagens; • ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; • criar um adequado clima de comunicação interactiva entre os alunos e entre estes e o professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • participar activamente nos processos de aprendizagem e de avaliação; • desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores ou as que resultam de uma livre escolha ou iniciativa; • utilizar o <i>feedback</i> que lhes é fornecido pelos professores para regularem as suas aprendizagens; • analisar o seu próprio trabalho através dos seus processos metacognitivos e da auto-avaliação; • regular as suas aprendizagens tendo em conta os resultados da auto-avaliação e dos seus recursos cognitivos e metacognitivos; • partilhar o seu trabalho, as suas dificuldades e os seus sucessos com o professor e com os colegas; • organizar o seu próprio processo de aprendizagem. <p style="text-align: right;">(Fernandes, 2005, p. 65)</p>

Vemos pois que o carácter regulador da avaliação aliado ao papel de melhorar as aprendizagens dos alunos destacado por Fernandes (2005) é também sublinhado por M. P. Alves (2004), a qual considera que a avaliação formativa tem dois objectivos:

- i) a adequação do ensino às dificuldades encontradas no momento do diagnóstico;
- ii) a possibilidade de modificar o que está previamente estabelecido: relativamente ao aluno para lhe apontar as etapas que ele venceu e as dificuldades que deve superar; relativamente ao professor para lhe indicar como é que o seu programa pedagógico se desenvolve e quais os obstáculos que enfrenta.

Perante estes objectivos, o professor tem um repto que, de acordo com a autora, consiste em “multiplicar as situações de avaliação jogando com as interações alunos-professores, alunos-alunos, mas também alunos material didáctico” (p. 61).

A avaliação formativa é, portanto, um processo de mediação entre o ensino e a aprendizagem (Santos *et al.*, 2010), e é uma forma de melhorar os processos de aprendizagem, pois permite ajustar a acção de ensino do professor à finalidade pretendida, isto é, a aprendizagem dos alunos, seja no momento em que esse processo se desenvolve, seja na prevenção de intervenções futuras.

A avaliação surge assim como um instrumento fundamental da acção do professor, guiando-o no processo de ajustamento das necessidades do aluno relativamente ao ensino e à aprendizagem (Cardinet, 1993). De acordo com esta perspectiva, Méndez (2002) acrescenta que aprendemos com a avaliação em duas situações: quando a transformamos em exercício de conhecimento e quando convertemos o momento da correcção em acto de aprendizagem. Para este autor, a aprendizagem só é efectiva quando se assegura à avaliação “a boa avaliação que forma, convertida ela própria em meio de aprendizagem e em expressão de saberes” (p. 16), ou seja, quando se assegura uma avaliação com um carácter formativo.

1.5.1. A regulação

Segundo Ferreira (2007), o termo regulação provém da cibernética estando o seu significado associado à “intenção de correcção durante o processo de desenvolvimento de um programa” (p. 98). Este conceito foi depois adoptado por outros autores que estudaram a avaliação formativa e que o entenderam “como inerente a esta função da avaliação” (p. 98).

Santos (2002) define regulação como “o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem” (p. 77). Esta autora considera que o sujeito que aprende tem uma função nuclear em qualquer processo de regulação, pois a sua participação neste processo é, necessariamente, uma participação activa e que resulta, de entre outros factores, da avaliação formativa, da co-avaliação ou da auto-avaliação. Allal *et al.* (1986) referem que a auto-avaliação “é indispensável para o desenvolvimento harmonioso das aprendizagens” (p. 115) e é também uma condição

necessária para o aluno “renovar as suas estratégias de aprendizagem a partir da constatação de um fracasso relativo” (p. 115).

Como conceito essencial da avaliação formativa, a regulação, segundo Santos (2002), “pode ocorrer em três momentos: no início de uma tarefa ou de uma situação didáctica, ao longo do processo de aprendizagem ou após uma sequência de aprendizagem” (p. 78). De acordo com estes momentos, esta autora, citando Allal *et al.* (1986), estabelece, para cada um deles, três tipos de regulação: pró-activa, interactiva e retroactiva, e considera que a regulação interactiva é “potencialmente mais promissora” (p. 78), porque é operacionalizada pelo professor através da “observação e da intervenção, em tempo real e em situação” (p. 78) e tem como objectivo intervir sobre a aprendizagem.

De acordo com Santos *et al.* (2010), para que as práticas avaliativas sejam reguladoras é preciso que a avaliação

- i) se dirija ao aluno;
- ii) seja parte integrante do processo de ensino e aprendizagem;
- iii) permita que os objectivos de aprendizagem sejam conhecidos e apropriados pelo professor e pelos alunos;
- iv) tenha por enfoque tanto os resultados como os processos;
- v) seja propiciadora da compreensão e reflexão dos processos de aprendizagem dos alunos, quer por parte do professor, quer por eles próprios;
- vi) incentive a autoconfiança dos alunos na sua aprendizagem;
- vii) desenvolva uma postura reflexiva a partir dos dados recolhidos dos diferentes autores envolvidos no processo, de modo que todos compreendam o que estão a fazer e porquê (p. 12).

A regulação, conceito essencial no âmbito da avaliação formativa, pode, no dizer de M. P. Alves (2004), estabelecer-se em dois níveis: i) ao nível da acção pedagógica do professor que, avisado dos efeitos do seu trabalho pedagógico, altera a acção ajustando as suas intervenções; ii) ao nível da actividade do aluno, o que lhe possibilita ter a noção dos obstáculos com que se depara no seu percurso de aprendizagem, para que possa identificar e corrigir os seus erros.

Sob o ponto de vista da avaliação formativa, a regulação da aprendizagem está relacionada com o processo de aprendizagem do aluno tendo como objectivo “a reorientação desse processo pela tomada de decisões de ensino-aprendizagem que implicam alterações no seguimento do programa e nas suas estratégias” (Ferreira, 2007, p. 99). Este autor entende que qualquer forma de regulação integra sempre dois elementos: o *feedback* e a orientação, que se articulam através de um “trabalho pedagógico e/ou didáctico” (p. 99) feito pelo “professor (regulação externa) ou pelo aluno (auto-regulação) ou ainda pelos dois em interacção” (p. 99).

Fernandes (2005) refere que a regulação está intimamente ligada à avaliação formativa, considerando-a mesmo como uma extensão dela, pois ela é “uma concepção mais sofisticada e exigente da avaliação formativa” que destaca mais “o que os alunos fazem e pensam durante o processo e menos o que os professores fazem” (p. 67). Este autor, citando Perrenoud (1998), afirma que a regulação também pode ser entendida como “um processo deliberado e intencional que visa controlar os processos de aprendizagem, para que possa consolidar, desenvolver ou redireccionar essa mesma aprendizagem” (p. 67). Apesar dos vários entendimentos que este conceito pode ter, Fernandes (2005) sustenta que todos apresentam um ponto comum, que é desempenhado pelos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos na regulação ou auto-regulação das suas aprendizagens, e destaca a abordagem de Torrance e Pryor (2001) que divide o conceito de regulação em dois elementos:

- a regulação convergente, “subordinada a um critério ou a um objectivo previamente estabelecido que, no fundo, orienta o processo de avaliação focando-o ou limitando-o à mera verificação da consecução do dito objectivo” (p. 67). Esta regulação apresenta um carácter behaviorista ou psicométrico, mais focalizado “nos resultados do que nos processos e mais na utilização de testes objectivos do que na de tarefas abertas” (p. 67-68). É uma regulação que apresenta características semelhantes à regulação retroactiva proposta por Allal *et al.* (1986).

- a regulação divergente, “mais orientada para o desenvolvimento dos processos complexos de pensamento dos alunos, das aprendizagens profundas (com compreensão) e das estratégias de resolução de problemas” (p. 68). A avaliação está mais focalizada “nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento de um alargado leque de competências” (p. 68). Este tipo de regulação desenvolve-se num ambiente interactivo

de ensino e de aprendizagem em que são destacados os “processos metacognitivos e cognitivos dos alunos, a auto-avaliação, o auto-controlo e (...) a auto-regulação das aprendizagens” (p. 68). É uma regulação que apresenta características que a aproximam da regulação interactiva de Allal *et al.* (1996).

A forma mais eficaz de regulação das aprendizagens é, segundo Ferreira (2007), a auto-regulação feita pelo aluno através da auto-avaliação, pois permite-lhe reflectir e ter uma percepção mais concreta do seu processo de aprendizagem, auxiliando-o a adquirir novas e melhores estratégias de aquisição do conhecimento.

1.5.2. O *feedback*

No processo de desenvolvimento de uma avaliação formativa, o *feedback* é, segundo Tunstall e Gipps (1996), o primeiro requisito para o progresso das aprendizagens dos alunos. Quando é dirigido ao aluno “reinforces successful learning and identifies the learning errors that need correction” (Gronlund, 1985, p. 12), quando se destina ao professor “provides information for modifying instruction and prescribing group and individual remedial work” (p. 12). A comunicação e a interacção entre os alunos e entre os alunos e professores são assim determinantes neste processo de avaliação.

Tunstall e Gipps (1996) distinguem dois tipos de *feedback* – o *feedback* avaliativo e o *feedback* descritivo –, o primeiro implica um juízo de valor sobre um trabalho realizado pelo aluno, o segundo relaciona-se com as tarefas que lhes são apresentadas. Fernandes (2005) considera que o *feedback* descritivo pode contribuir para que os alunos se tornem mais autónomos na avaliação e regulação dos seus desempenhos e possam encontrar formas de os melhorar.

Para Black (1995) o *feedback* é o “apoio e orientação que os professores podem oferecer aos alunos com o objectivo de superar lacunas e dificuldades de aprendizagem” (p. 196) e deve referir-se, de acordo com Black e Wiliam (2001), às qualidades particulares do trabalho do aluno, aconselhando-o sobre o que pode fazer para melhorar, evitando comparar o seu trabalho com o de outros alunos. Estes autores, citando Sadler (1989), referem que, para quem está a aprender, o *feedback* apresenta três elementos que, bem entendidos por professores e alunos, podem melhorar a aprendizagem: “the *desired goal*, the evidence about their *present position*, and some understanding of a

way to close the gap between the two” (p. 7). Fernandes (2005) considera que esta proposta de Sadler, apesar de limitada, pois está centrada apenas nos produtos de aprendizagem, apresenta os elementos que se devem ter em conta ao fornecer *feedback* aos processos e produtos dos trabalhos dos alunos e aos seus comportamentos sociais.

No que diz respeito à elaboração do *feedback*, Perrenoud (1998) chama a atenção para os seguintes princípios:

- de la nature des feedback et des mécanismes cognitifs et socioaffectifs qu'ils sont censés activer chez les apprenants ;
- de leur insertion dans un contrat et un dispositif didactiques, et plus globalement une gestion de classe et un rapport pédagogique ;
- de leur rattachement à une conception de l'apprentissage et de l'enseignement ;
- de leur degré d'individualisation et de pertinence ;
- et surtout de leurs modes et effets de régulation des apprentissages (para. 5).

Vemos, pois, que elaborar um *feedback* não é uma tarefa fácil e implica ter uma concepção sobre a aprendizagem e o ensino e deve ser integrado num contrato didáctico; deve também ter em atenção as características individuais do aluno, a tarefa e o grau de relevância e, acima de tudo, deve ajudar a reorganizar e a reajustar acção do professor de modo a que ele possa regular mais eficazmente as aprendizagens.

Fernandes (2005) reforça a importância do *feedback* e considera que este deve conduzir o aluno “a qualquer tipo de acção, ou conjunto de acções” (p. 83) que o levem a melhorar a sua aprendizagem. Por isso, deverá ser “devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos” (p. 83). Para este autor, o *feedback* pode assumir várias formas, conteúdos e processos:

- pode estar mais centrado nos resultados e levar às chamadas actividades de remediação ou de reforço, à motivação e, por fim, a melhores aprendizagens;
- pode estar associado à ideia de recompensar o esforço, melhorando a auto-estima dos alunos que, por sua vez, conduz a mais esforço e, normalmente, a melhor aprendizagem;

- pode conceber-se como estando mais orientado para os processos utilizados, mais centrado na natureza das tarefas de avaliação propostas e na qualidade das respostas dos alunos;

sendo um elemento imprescindível para que a “avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e (...) assuma a sua natureza formativa” (p. 84).

Alargando o conceito de *feedback*, Hattie e Timperley (2007) tornam-no extensivo a diversos agentes, para além do professor. Assim, definem *feedback* como “information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding” (p. 81). O *feedback* é eficaz quando responde a três questões: i) Para onde vou? (Quais são os objectivos?); ii) Como vou? (Que progressos estou a fazer para atingir os objectivos?); iii) Para onde vou a seguir? (Que actividades preciso de realizar para melhorar os progressos?). A estas três perguntas correspondem as noções de *feed up*, *feed back* e *feed forward*. Para responder a estas três questões, isto é, para ser eficaz, o *feedback* deve incidir em quatro níveis: i) na tarefa; ii) no processo; iii) na auto-regulação; iv) no aluno. Para além destes quatro níveis de incidência, Hattie e Timperley (2007), referem quatro factores que se relacionam também com o *feedback*: i) o *timing* do *feedback*; ii) os efeitos do *feedback* positivo e do *feedback* negativo; iii) o uso ideal do *feedback* na sala de aula; iv) o papel da avaliação no *feedback*.

Quando utilizado de forma eficaz, o *feedback* fornece indicações importantes sobre aquilo que o professor necessita para identificar o estado da aprendizagem do aluno e dos passos a realizar para melhorar a aprendizagem. De acordo com Santos *et al.* (2010), existem três tipos de discurso que ajudam a perceber qual o tipo de *feedback*:

- i) o discurso veredicto, assente numa relação de poder, sobre a forma de opinião autorizada (verdade pelo poder), podendo este estar centrado nas características/atitudes do aluno ou na tarefa;
- ii) o discurso profético, proferido numa postura visionária sobre a evolução do devir escolar, assente normalmente em características ou atitudes pessoais do aluno;
- iii) o discurso de incitamento e/ou de interpelação, geralmente centrado na tarefa e procurando envolver o aluno na acção (p. 63).

Citando a investigação de Black e Wiliam (1998), Santos *et al.* (2010), acrescentam que o *feedback* “nunca deve ser dado antes de o aluno ter tido oportunidade para pensar e trabalhar na tarefa, nem depois de se conhecerem as respostas, e preferencialmente devem ser escolhidas tarefas ainda não classificadas, nas quais os alunos tenham ainda oportunidade de melhorar” (p. 65).

Desde a última década do século passado, o *feedback* tem vindo a assumir uma importância central na avaliação formativa. Esta importância resulta do facto de o *feedback* se apresentar cada vez mais como elemento essencial de comunicação e de interacção entre o professor e o aluno, porque permite ao primeiro perceber as alterações que tem de fazer à sua acção de ensinar, de modo a poder ajustá-la às necessidades do aluno, e permite ao segundo ter a noção quer dos seus sucessos quer da forma como ultrapassar os insucessos com que se vai defrontando ao longo do seu processo de aprendizagem. Esta circunstância é bastante esclarecedora do papel central que o *feedback* desempenha na avaliação formativa, pois tal como sustenta Fernandes (2005), o *feedback* é indispensável numa avaliação desta natureza. Outro aspecto que contribui também para realçar a importância do *feedback* na avaliação formativa é que ele pode ser uma forma do professor rentabilizar o erro do aluno (Santos *et al.*, 2010) orientando-o na construção de uma aprendizagem com mais sucesso.

1.5.3. Instrumentos alternativos de avaliação

1.5.3.1. o teste em duas fases

Os testes em duas fases são, de acordo com Pinto e Santos (2006, p. 131), testes “realizados em dois momentos, um primeiro, na sala de aula, em tempo limitado e, um segundo, fora da sala de aula” e estão normalmente estruturados em duas partes: a primeira, com perguntas de resposta curta; a segunda, com perguntas de desenvolvimento ou de ensaio. No primeiro momento, os alunos resolvem o teste, podendo ou não recorrer a consultas. Depois, o professor recolhe os testes, “comenta as respostas dadas pelo aluno na primeira fase e toma para si notas sobre a qualidade do trabalho realizado” (p. 132). A segunda fase inicia-se com a devolução dos testes aos alunos que tornam a resolvê-los de “forma autónoma, durante um período de tempo previamente estabelecido” (p. 132) depois de analisarem as informações e o *feedback* fornecidos pelo professor. Concluída esta fase, o professor classifica os testes tendo em

atenção três factores: “a qualidade da primeira fase, a qualidade da segunda e a evolução do aluno” (p. 132).

A aplicação deste tipo de teste, segundo os resultados dos estudos de Abrantes *et al.*, 1997; Leal, 1992; Martins *et al.*, 2003; Menino, 2004; Nunes, 2004, indicados por Pinto e Santos (2006), permitiu aos alunos “raciocinar, pedir opiniões, consultar livros, reflectir sobre o que fizeram e como fizeram” (p. 134), adquirir “competências de comunicação escrita” (Monteiro, 2010, p. 135) e com o *feedback* dado pelo professor “reorientar e desenvolver estratégias de resolução” (p.134). Devido à existência de uma segunda fase, o aluno pode tornar a “reflectir sobre algumas das questões colocadas, contribuindo para que a avaliação seja um meio de aprendizagem” (p. 134).

O teste em duas fases permite realizar, segundo Pinto e Santos (2006: 134), “um processo de avaliação formativa retroactiva” e possibilita “um novo momento de aprendizagem onde a autonomia e a auto-avaliação são incentivadas” (p. 134), contribuindo para desenvolver a autonomia dos alunos, para melhorar o seu desempenho e a sua autoconfiança, implicando-os responsabilmente no seu processo de aprendizagem. Monteiro (2010) recolheu evidências de que, com estes testes, os alunos “aprenderam e praticaram auto-avaliação regulada das suas aprendizagens”, pois “envolveram-se na reflexão sobre o próprio processo cognitivo e sobre as acções” (p. 135).

Os testes em duas fases têm como condicionantes a sua elaboração, que requer tarefas de natureza aberta (questões exploratórias ou investigações) menos disponíveis ao professor do que as de natureza mais fechada (Pinto & Santos (2006), o tempo gasto na sua correcção (Leal, 1992), que é superior ao dos testes tradicionais, e a elaboração dos comentários à primeira fase (Leal, 1992; Menino, 2004; Nunes, 2004). A apropriação, por parte dos alunos, do modo de funcionamento deste instrumento de avaliação é outra dificuldade acrescentada ainda por Leal (1992) e Menino (2004), pois é necessário, segundo este autor que os alunos “vivam o processo”, uma vez que as explicações do professor sobre o funcionamento destes testes, não são, por si só, suficientes.

Como a utilização destes testes pressupõe “uma prática lectiva consonante com o tipo de questões que se espera que nele sejam incluídas” (Pinto & Santos, 2006, p. 140),

poderá ser um instrumento facilitador de mudanças de práticas curriculares e avaliativas dos professores. Contudo, é também importante mencionar a importância do processo de comunicação entre o professor e o aluno e, em especial, o *feedback* avaliativo do professor, pois ele é fundamental para a integração da avaliação no ensino e na aprendizagem e para que o aluno compreenda, o mais claramente possível, o que se espera do seu desempenho.

1.5.3.2. o relatório

O relatório é, segundo Pinto e Santos (2006, p. 140), “um trabalho, normalmente escrito, que descreve uma dada situação ou tarefa realizada, a analisa e critica ou que é respeitante à exploração e desenvolvimento de um dado tema proposto.” Para estes autores, o relatório pode ser realizado “individualmente ou em grupo, a partir de tarefas também desenvolvidas de forma diversa (...) dentro ou fora da sala de aula, durante um período mais ou menos longo, e estarem ou não directamente relacionados com o trabalho desenvolvido na sala de aula” (p. 140), sendo desejável que “exista uma primeira versão do relatório que, depois de sujeito à leitura e comentário do professor, possa dar origem a uma nova versão, esta agora encarada como final” (p. 141). Os relatórios podem ser realizados individualmente ou em grupo, na sala de aula ou fora dela, ao longo de um período variável de tempo e a partir de tarefas diversificadas.

De acordo com os estudos de De Lange, 1987; Leal, 1992; Silva, 2000; Menino, 2004; Nunes, 2005, o relatório desenvolve nos alunos a capacidade da comunicação e as capacidades reflexivas e metacognitivas, levando-o a “repensar a sua experiência de aprendizagem e a clarificá-la e a reestruturá-la” (p. 147). Segundo Monteiro (2010), a elaboração de relatórios permitiu verificar a ocorrência de “aprendizagens de competências sociais, nomeadamente de comunicação, responsabilidade, compromisso, autonomia, respeito, empenho, ajuda e convívio” (p. 136) nos alunos.

Sintetizando alguns dos resultados destes estudos, verificou-se que: i) a sua aceitação, tanto pelos alunos como pelos professores, foi muito favorável; ii) permitiu o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos; iii) existe uma relação entre os relatórios e os métodos de trabalho utilizados na sala de aula; iv) o facto de serem documentos escritos era considerado pelos alunos como um aspecto que dificultava a sua tarefa, mas que, ao mesmo tempo, permitia o desenvolvimento das

suas competências de escrita de interpretação, bem como o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação, da organização e clareza.

A redacção do *feedback* foi, segundo Menino (2004), uma dificuldade apontada pelos professores relativamente a este instrumento de avaliação, pois gerou algumas vezes ansiedade e dilemas, devido à dificuldade em decidir o que escrever e como escrever, de modo a manter os alunos perseverantes no seu trabalho e conseguirem melhorá-lo. Contudo, segundo Silva (2000), esta dificuldade pode ser minimizada pelos com a utilização de tabelas de descritores.

A classificação dos relatórios foi outra dificuldade referida, por ser um instrumento de avaliação novo e com características distintas dos testes escritos. Esta dificuldade foi ultrapassada com a definição prévia de critérios de avaliação e com o recurso a uma avaliação qualitativa em detrimento de uma avaliação quantitativa.

Tal como o teste em duas fases, os relatórios permitem que o professor desenvolva “uma prática de avaliação reguladora” (Pinto & Santos, 2006, p. 147), porque proporcionam novos momentos de aprendizagem, uma vez que, depois de serem apreciados e comentados pelo professor, deram origem a uma nova e melhor versão feita pelo aluno.

1.6. Aprendizagem colaborativa em ambiente *wiki*

Na aprendizagem em grupo deve ser feita uma distinção entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa. Dillenbourg (1999), faz essa distinção dizendo o seguinte: “In cooperation, partners split the work, solve sub-tasks individually and then assemble the partial results into the final output. In collaboration, partners do the work 'together'” (p. 8). Segundo Stahl, Koschmann e Suthers (2006), Dillenbourg, considera a colaboração como

a process by which individuals negotiate and share meanings relevant to the problem-solving task at hand... Collaboration is a coordinated, synchronous activity that is the result of a continued attempt to construct and maintain a shared conception of a problem. (p. 3)

A aprendizagem colaborativa envolve assim os indivíduos como membros do grupo, implicando a negociação e a partilha de significados e incluindo também a

construção e a manutenção das concepções partilhadas das tarefas, que são realizadas interactivamente através de processos em grupo (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006).

Para Leite e Fernandes (2002), o trabalho colaborativo é “um procedimento pedagógico que tem como intenção favorecer a aprendizagem activa e propiciar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas, e, simultaneamente, despertar nos alunos a consciencialização da sua responsabilidade, quer no seu processo de aprendizagem, quer no dos seus pares” (p. 60). Segundo estas autoras (2002), este trabalho é caracterizado “pela existência de um clima de participação activa e de interacção não só entre os alunos, como entre estes e os professores e no qual o conhecimento é entendido como algo que é construído em processos de interacção social” (p. 60) e realizado “em contextos ricos em possibilidades que favoreçam as interacções e o trabalho cooperativo, de modo a maximizar o desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens” (p. 60). As características do trabalho colaborativo são, ainda de acordo com estas autoras, as seguintes:

- permite atingir objectivos de aprendizagem mais ambiciosos, dado que reúne sugestões e conclusões dos vários elementos do grupo;
- fomenta a responsabilidade pois cada elemento tanto é responsável pela sua própria aprendizagem como pela aprendizagem dos outros;
- estimula os alunos a aprender em interacção, a dar valor aos conhecimentos dos outros e a beneficiar com as experiências de aprendizagem de cada um;
- beneficia as relações entre os pares, pois quanto maior for a troca de ideias maior é o interesse e o compromisso entre os alunos;
- faz com que a aprendizagem se transforme numa actividade eminentemente social;
- desenvolve o gosto pelo trabalho;
- desenvolve as competências sociais, de interacção e de comunicação;
- estimula e desenvolve o pensamento crítico;
- reduz os sentimentos de isolamento e de receio da crítica;

- aumenta a auto-confiança, a auto-estima e a integração no grupo;
- desenvolve o sentimento de solidariedade e respeito mútuos.

Segundo Larusson e Alterman (2009), as actividades de aprendizagem colaborativa podem ser realizadas individualmente ou em grupo, em momentos de sincronia ou de assincronia. Neste sentido, qualquer ambiente *wiki*, mesmo o mais básico, possui características que possibilitam o desenvolvimento de tarefas metacognitivas, o desenvolvimento da reflexão e o desenvolvimento da auto/co-explicação.

Estas virtualidades fazem da *wiki* um espaço com enormes possibilidades pedagógicas pois permite o desenvolvimento de uma grande variedade de actividades de aprendizagem. O quadro que apresentamos de seguida (Quadro 4) mostra as propriedades da *wiki* que a tornam, segundo Larusson e Alterman (2009), um espaço particularmente privilegiado para a construção de aplicações de aprendizagem colaborativa.

Quadro 4 – Propriedades da *wiki* como espaço privilegiado de construção de aplicações de aprendizagem colaborativa

Property	Motivation
Web 2.0 technology	Within reach for experts and non-tech savvy students and teachers.
Document co-editing	Easy to asynchronously collaboratively produce content.
Automatic publication	Easy for students and teachers to share/exchange/access material.
Plasticity	Easy to preformat for a variety & range of collaborative learning activities.
Malleability	Easy for users other than developer to adapt environment.
Non-hierarchical control structure	Student-centered and owned workspace.

(Larusson & Alterman, 2009, p. 373)

Um espaço colaborativo de aprendizagem com estas características tem, para estes autores, vários benefícios:

Each new application shares the same common form of interaction making it easier for teachers and students to switch tasks within the same course. Thus, students can spend less time learning how to use the technology and more time learning the course material. A common standard of constructing learning

applications can also simplify the aggregation of proven methods, designs, scaffolds, and strategies within the educational communities. Having the platform employ a more component-based architecture turns domains, learning activities, and collaborative environments into reusable components (p. 374).

Os autores referem ainda que a integração de outros componentes na *wiki* pode proporcionar funcionalidades adicionais que melhoram a navegação e tornam mais fácil coordenar e criar um espaço de aprendizagem comum, simplificando o processo de (re) construção de ambientes de aprendizagem diferentes, adaptando-os às necessidades de qualquer curso ou actividade particular.

Os espaços *wikis* são usados para desenvolver competências de escrita, dado que qualquer pessoa que os utilize pode rever os textos, acrescentando, apagando ou modificando as partes que entender. Permitem ainda criar hiperligações de forma a enriquecer o conteúdo desses textos, possibilitando a um grupo de pessoas o desenvolvimento de um trabalho colaborativo nesse mesmo texto (Cress & Kimmerle, 2008). O potencial dos *wikis* para a aprendizagem colaborativa reside na sua capacidade de permitir o debate, baseado em experiências de aprendizagem, e na facilidade de criar conhecimento.

A interacção proporcionada pela aprendizagem colaborativa obriga os alunos a ir clarificando cada vez mais o que pensam sobre algo e a alargar o seu ponto de vista pessoal, levando-os a uma apropriação individual do saber ou, pelo menos, ao reconhecimento do que ainda é preciso para que essa apropriação fique completa (Santos *et al.* 2010). A realização de tarefas onde se aprende com os outros é “uma fonte de satisfação pessoal e não de medos e frustrações” (p. 85).

O papel do professor, neste contexto de aprendizagem, aproxima-se daquele que é proposto por Altet (2000), pois o professor já não comunica “um saber-conteúdo feito” (p. 168) mas “guia, acompanha o aluno nas suas investigações, experiências, actividades e iniciativas e ajuda a definir problemas; leva-o a formular questões, a analisar dados, a ensiná-los a construir uma resposta; adapta as suas intervenções às necessidades de cada um” (p. 168), desenvolvendo uma “nova relação dialética professor-alunos” (p. 168) que reforça a aprendizagem.

Capítulo 2 – Problematização e Metodologia

2.1. Problematização

As transformações ocorridas na sociedade actual, resultantes da globalização da economia e do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação, o alargamento da escolaridade e a diversidade da população escolar são factores que, entre outros, causaram um enorme impacto no nosso sistema educativo, na organização e na gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas, e nas práticas de ensino dos professores. A concepção da escola como uma instituição pública e social que garante apenas a reprodução e a certificação do saber, não está ajustada à realidade em que vivemos. Novas culturas, novos valores, novas formas de pensar, de sentir e de agir foram, ao longo destas últimas décadas, transportados para o campo educativo e, com isso, novas exigências que, muitas vezes, se transformam em obstáculos às aprendizagens dos alunos e tornam cada vez mais complexa a missão educativa da escola.

Como forma de ultrapassar os problemas atrás enunciados o Ministério da Educação reorganizou, em 2001, o currículo do Ensino Básico, publicando o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, e o documento Currículo Nacional do Ensino Básico, da responsabilidade do Departamento da Educação Básica. O primeiro, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional; o segundo, apresenta as competências essenciais a serem consideradas no âmbito do currículo nacional, as competências gerais a desenvolver ao longo do ensino básico e as competências específicas respeitantes a cada disciplina ou área disciplinar, explicitando os tipos de experiências de aprendizagem a serem proporcionados a todos os alunos. A visão de currículo proposta neste documento pelo Ministério da Educação privilegia a noção de competência e a explicitação de tipos de experiências de aprendizagem (e não a simples transmissão/reprodução de conhecimentos), procurando introduzir alterações às práticas de ensino, centrando-as nas aprendizagens dos alunos, garantindo a todos que aprendam “aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente” (Roldão, 2003, p. 17).

Concretizando as orientações do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, o Ministério da Educação publica o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho, que estabelece, no ponto 1, os “princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens assim como os efeitos dessa avaliação” e apresenta, no ponto 2, a avaliação como “elemento integrante e regulador da prática educativa” que possibilita “uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”. Este despacho determina como principal modalidade de avaliação do ensino básico a avaliação formativa estabelecendo, no ponto 16, que esta avaliação “assume um 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”. Com a publicação do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, é revogado o Despacho Normativo n.º 30/2001, mas mantêm-se, no essencial, as disposições por ele estabelecidas.

Esta reorganização do currículo e os sucessivos reajustamentos feitos à avaliação pela administração educativa ao longo desta última década não produziram, porém, os resultados que se pretendiam, tornando-se assim cada vez mais premente a necessidade de uma alteração às práticas de ensino que vigoram na maioria das nossas escolas, pois de acordo com Fernandes (2005) nelas

continuum a prevalecer modelos que dão ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informação previamente transmitida. Continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados no ensino e na aprendizagem, mais orientados para a atribuição de classificações do que para a análise do que os alunos sabem e fazem, para a compreensão das suas dificuldades e para a ajuda à sua superação (p. 15).

Orientar a formação dos alunos para o desenvolvimento de competências e de aprendizagens ajustadas às necessidades exigidas pela sociedade da comunicação e da informação e a concretização de práticas de ensino e de avaliação que estejam ao serviço do desenvolvimento dessas competências e aprendizagens são, então, dois grandes desafios que se colocam hoje às escolas e aos professores.

Tendo em conta o atrás exposto, avançámos para esta investigação reconhecendo que a avaliação, embora seja uma componente integrante e nuclear do processo educativo, continua a ser ainda predominantemente encarada numa perspectiva certificadora e verificadora do grau de consecução dos objectivos de ensino (Fernandes, 2009). Apesar de já terem passado dez anos sobre a reorganização curricular do ensino básico, constata-se que esta modalidade de avaliação parece estar “um pouco arredada das práticas quotidianas dos professores” (Pinto & Santos, 2006, p. 99) pois, segundo Fernandes (2009), “avaliar para aprender ou para melhorar são concepções que apenas uma minoria de professores parece compreender e pôr em prática” (p. 90). Desta forma, ao propormo-nos estudar as práticas de avaliação formativa na sala de aula procuraremos, recorrendo à utilização de instrumentos alternativos de avaliação – o teste em duas fases e o relatório –, recolher dados que permitam pôr a avaliação ao serviço da aprendizagem, fornecendo ainda orientações e contributos que possam estar ao serviço da alteração e da adequação das práticas de ensino às necessidades dos alunos.

2.2. Opções metodológicas

Pretendemos com esta investigação descrever e analisar o ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação existentes na sala de aula, numa turma de 6.º ano na disciplina de Língua Portuguesa, procurando identificar elementos que associem a avaliação formativa à melhoria das aprendizagens dos alunos e analisar possíveis dificuldades em pôr em prática uma avaliação de natureza formativa. Iremos, desta forma, estudar as relações existentes entre tarefas, alunos, professor, processos e resultados, analisando a acção avaliativa reguladora do professor, que é ao mesmo tempo o investigador, e a sua interacção (*feedback*) com os alunos. Procuraremos, também, associar a vontade de mudança das práticas e dos procedimentos avaliativos do professor-investigador à necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre as aprendizagens dos alunos nas suas diversas vertentes, procurando respostas para o seu saber profissional e para o seu agir avaliativo, tentando delinear um caminho de práticas avaliativas alternativas.

Para podermos concretizar a investigação que aqui apresentamos, tivemos a necessidade de assegurar o suporte metodológico mais adequado ao estudo do problema atrás formulado e que fornecesse as melhores respostas às questões de investigação que

apresentámos na Introdução. Como iremos dar um especial relevo à descrição e à análise dos fenómenos ocorridos na sala de aula escolhemos, dentro do paradigma qualitativo da investigação, uma abordagem interpretativa, mais adequada à natureza do tema, aos objectivos, aos instrumentos de investigação que iremos utilizar, às questões de investigação que nos propomos tratar e considerada por Afonso (2005) como “mais congruente com a agenda contemporânea da investigação académica em educação” (p.10).

2.2.1. Abordagem qualitativa/interpretativa

Tendo como pano de fundo os propósitos atrás apontados, optámos, como já dissemos, por uma investigação de natureza qualitativa/interpretativa, pois a nossa investigação apresenta as características definidas por Bogdan e Biklen (1994) para esta metodologia de investigação:

- é feita no ambiente natural em que se desenvolve, constituindo o investigador o instrumento principal da investigação; no caso presente, no cenário de sala de aula em que o investigador é o próprio professor;
- os dados são recolhidos em “forma de palavras” (p. 48), analisados de forma indutiva, descrevendo-se, ao mesmo tempo, as situações em que eles foram recolhidos;
- o nosso objecto de interesse está centrado no processo, isto é, na compreensão do papel do professor e do aluno nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação que se desenvolvem na sala de aula, e na reflexão, questionamento e problematização de práticas de avaliação formativa no 2.º ciclo do ensino básico;
- e, por último, porque tencionamos “apreender as perspectivas dos participantes” (p. 50), procuraremos saber o que pensam os alunos sobre a avaliação, saber como reagem às práticas alternativas de avaliação e, ao mesmo tempo, procuraremos, também, compreender melhor o seu papel e o do professor nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Entendendo como métodos de investigação educativa a “gama de aproximaciones empleadas en la investigación educativa para reunir los datos que van a emplearse como base para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción” (p. 71)

Cohen e Manion (1990) dizem que a maioria são descritivos. Neste sentido, observam indivíduos, grupos, instituições, métodos e materiais, com a finalidade de descrever, comparar, contrastar, classificar, analisar e interpretar as entidades e os acontecimentos que constituem os seus diversos campos de investigação. Para Carmo e Ferreira (2008), uma investigação qualitativa é descritiva, devendo a descrição ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos.

De acordo com Patton (1987), os dados qualitativos fornecem profundidade e detalhe através de citações directas e de cuidadosas descrições das situações, eventos, pessoas, interacções e comportamentos observados. Este autor (2002) salienta ainda que

Qualitative findings grow out of three kinds of data collection: (1) in-depth, open-ended interviews; (2) direct observation; (3) written documents. Interviews yield direct quotations from people about their experience, opinions, feelings, and knowledge. The data from observations consist of detailed descriptions of people's activities, behaviors, actions, and the full range of interpersonal interactions and organizational processes that are part of observable human experience. Document analysis includes studying excerpts, quotations, or entire passages from organizational, clinical, or program records; memoranda and correspondence; official publications and reports; personal diaries; and open-ended written responses to questionnaires and surveys (p. 4).

e acrescenta que os dados de uma investigação qualitativa resultam do trabalho de campo e são organizados em descrições narrativas “with major themes, categories, and illustrative case examples extracted through content analysis. The themes, patterns, understandings, and insights that emerge from fieldwork and subsequent analysis are the fruit of qualitative inquiry” (p. 5).

Contudo, conforme diz Afonso (2005), “os dados não falam por si, só ganham sentido no contexto teórico que os produziu através de um olhar selectivo sobre a realidade da acção humana” (p. 24), pois, segundo este autor, “não há dados sem teoria” (p. 24), dado que é a teoria “que nos orienta na observação empírica, dizendo-nos o que devemos ver e o que devemos ignorar” (p. 24).

Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1990) referem, citando Erikson (1986), que no contexto do paradigma interpretativo, o objecto de análise é formulado em termos de

acção, uma acção que abrange “o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. O objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento” (p. 127). Desta forma, segundo Cohen e Manion (1990) o investigador interpretativo procura entender as interpretações que os indivíduos fazem do mundo à sua volta, fazendo emergir a teoria das situações particulares e dos dados gerados pelo acto investigativo, pois “La teoría no debiera preceder a la investigación sino seguirla. El investigador trabaja directamente con la experiencia y el entendimiento para edificar su teoría sobre ellos” (p. 69).

Bassey (2000), citado por Afonso (2005), define a investigação educacional como “uma pesquisa crítica visando a fundamentação de juízos e decisões em educação, com o objectivo de melhorar a acção educativa” (p. 23). Fizemos, desta forma, uma investigação em que descrevemos “factos, situações, processos ou fenómenos” (Afonso, 2005, p. 43), através da observação da interacção entre os intervenientes (professor-aluno e aluno-aluno) no desenvolvimento das actividades de aprendizagem e da recolha diversificada de dados relevantes, realizadas ao longo do ano lectivo de 2010/2011, procurando analisar e explicar o ambiente de ensino/aprendizagem e a avaliação existentes na sala de aula.

2.2.2. *Design* da investigação

Como é também intenção deste estudo traçar um caminho que conduza a uma mudança de comportamentos avaliativos investigando a nossa própria prática, considerámos que a metodologia mais adequada seria a investigação-acção, pois iremos desenvolver esta investigação a partir de uma situação real (Carmo & Ferreira, 2008) – a sala de aula –, com o intuito de recolher informações sistemáticas, envolvendo activamente o investigador/professor na investigação (Bogdan & Biklen, 1994), de forma a compreender e explicar a situação ou o problema em análise, possibilitando-nos identificar os diversos processos interactivos (Bell, 2002) que lá se desenvolvem. Iremos, portanto, centrar-nos mais no processo pelo qual a investigação se desenvolve do que nos resultados que iremos obter.

No campo da educação, a investigação-acção é uma metodologia de pesquisa que, de acordo com McKernan (1998), citado por Máximo-Esteves (2008), teve cinco

movimentos que influenciaram significativamente a sua génese e o seu desenvolvimento:

- o movimento para o estudo científico da educação, cuja importância se reflectiu nos finais do séc. XIX e na primeira parte do século XX e que defende que i) a criança tem um papel activo na sua própria aprendizagem; ii) a Pedagogia deve basear-se na observação cuidada da criança e dos seus processos de aprendizagem em contexto naturalista; iii) os professores aprendam e usem métodos científicos de experimentação e observação dos seus efeitos nas salas de aula; antecipando o conceito actual do professor–investigador e de prático reflexivo;
- o pensamento educacional experimentalista e progressista de John Dewey;
- o Movimento da Dinâmica de Grupos, a que Kurt Lewin deu corpo através da realização de vários projectos;
- a actividade de reorganização curricular no sistema educativo dos Estados Unidos, durante o período designado por “era Corey”, também conhecido como o período da “investigação-acção cooperativa”;
- o Movimento do Professor-Investigador, com grande impacto em Inglaterra, a partir dos anos 70, e em resposta às ideias divulgadas por Lawrence Stenhouse (p. 24).

Segundo Afonso (2005), Lewin conceptualizou a pesquisa em investigação-acção como um processo cíclico que se desenvolve em espiral ao longo de três fases: “uma fase de planeamento (reconhecimento ou pesquisa de factos), uma fase de acção e uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados da acção” (p. 75), a partir da qual se inicia um novo ciclo, isto é, uma nova fase de planeamento, seguida da respectiva acção e pesquisa. Para Afonso (2005), a investigação-acção é uma estratégia de investigação “muito eclética” (p. 74) que pode ter várias abordagens. Ao situá-la no âmbito da *school improvement movement* e no âmbito das questões da inovação educacional destacando o ponto de vista dos professores como actores e investigadores das suas próprias práticas, este autor cita Altrichter, Posch e Somekh (1993), que consideram que a investigação-acção se “destina a ajudar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios

e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (p. 4).

Continuando a seguir Afonso (2005), a investigação-acção possui cinco características:

- i) é uma investigação realizada por pessoas directamente envolvidas na situação social que é objecto da pesquisa;
- ii) o ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano;
- iii) a opção por esta abordagem implica o respeito e a adequação aos valores e às condições de trabalho na organização;
- iv) existe um grande ecletismo metodológico no que respeita às técnicas de recolha e tratamento de dados, pois o que é relevante é que sejam compatíveis com os recursos disponíveis, e que não perturbem as práticas de organização;
- v) a investigação-acção implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão (p. 75).

A principal justificação para se utilizar a investigação-acção no contexto escolar é, para Cohen e Manion (1990), a melhoria da prática. Estes autores identificam, entre outros, os *métodos de ensino*, as *estratégias de aprendizagem*, os *procedimentos de avaliação*, as *atitudes e valores* e a *formação durante a investigação* como áreas da vida da escola onde a investigação-acção pode utilizar-se.

Ao utilizarmos esta metodologia nesta investigação, pretendemos, através de uma reflexão sistemática, alcançar uma mudança na forma e na dinâmica da prática educativa que realizamos no dia-a-dia, com a intenção de a transformar e melhorar, de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos.

2.3. Participantes do estudo

Os participantes nesta investigação foram o professor e os alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade. Fazemos de seguida uma breve descrição de ambos.

O professor iniciou as suas funções lectivas em 1988 e pertence ao quadro do agrupamento desde 1996, tendo desempenhado, desde essa altura até ao presente, variadas funções nos seus órgãos de direcção, administração e gestão. É por isso um professor com bastante experiência de ensino e que conhece bem a escola e o meio onde ela se insere.

A caracterização da turma foi feita com base nos dados recolhidos no Projecto Curricular de Turma. Assim, a turma é composta por 20 alunos oriundos, na sua maioria, de pequenas localidades rurais, próximas da cidade onde se situa a escola. Têm idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. São também quase todos provenientes de meios familiares de classe média-baixa, sendo subsidiados 14 alunos: dez no escalão A, quatro no escalão B. As profissões dos pais estão, maioritariamente, relacionadas com a agricultura e com a prestação de serviços.

Todos os alunos transitaram para o sexto ano e todos pertenceram à mesma turma no ano lectivo anterior. Beneficiaram de Planos de recuperação os alunos, C (no 3.º e 5.º anos), F (3.º e 4.º anos), G (3.º ano) e V (4.º ano).

O aluno G evidencia algumas dificuldades de aprendizagem, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática. É um aluno pouco autónomo e, por vezes, revela alguma falta de interesse na realização das tarefas.

O aluno F é um aluno com Português como língua não materna e foi apoiado individualmente, no ano lectivo anterior. Este aluno continua a beneficiar desse apoio, neste ano lectivo.

O aluno V é um aluno com alguns problemas de comportamento dentro da sala de aula: fala inoportunamente e com muita frequência, perturbando o seu trabalho, o dos colegas e o do professor. É um aluno que vive com os avós, proveniente de uma família pouco estruturada e com muitos problemas familiares, o que afecta o seu aproveitamento e comportamento escolar. Este aluno beneficia, no presente ano lectivo, de um apoio educativo em regime de tutoria, dado pelo director de turma. No início do

terceiro período foi transferido, ficando a turma a ser constituída por dezanove alunos. Os restantes alunos não demonstram dificuldades relevantes.

No Projecto Curricular da Turma, no ponto relativo à “Identificação de problemas”, pode ler-se que o conselho de turma considerou que a turma evidencia os seguintes problemas: i) alguma falta de autonomia e segurança na execução das tarefas; ii) alguma falta de atenção/concentração nas actividades lectivas; iii) dificuldades na expressão escrita e iv) dificuldades de raciocínio lógico e abstracto na resolução de problemas. Para resolver estes problemas foram implementadas as seguintes estratégias: i) Promoção do trabalho cooperativo e colaborativo entre os alunos; ii) Desenvolvimento de actividades específicas de escrita em todas as disciplinas; iii) Treino do cálculo mental; iv) Desenvolvimento de actividades específicas das disciplinas que contribuam para resolver os problemas detectados.

2.4. Instrumentos utilizados na recolha de dados

Para articular o “mundo empírico” e o “mundo teórico”, o investigador deve seleccionar, segundo Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1990), um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de registo dos dados, isto é, deve “instrumentar” a sua investigação. Assim, depois de termos identificado as informações a recolher para a investigação, houve a necessidade de determinar quais os instrumentos mais apropriados para proceder à recolha dos dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar e são os elementos que formam a base da análise. Neles se incluem materiais que os investigadores registam activamente (as transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes) e são, simultaneamente, as provas e as pistas. Para estes autores, os dados “incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar” (p. 149).

Para vários autores (Lessard-Hérbert *et al.*, 1990; De Ketele & Roegiers, 1993; Cohen & Manion, 2001; Carmo & Ferreira, 2008), os dados utilizados para análise nas investigações qualitativas resultam principalmente de três instrumentos de pesquisa: o inquérito, a observação e a análise documental. Dada a natureza qualitativa/interpretativa da nossa investigação, assumimos que o inquérito por

questionário e por entrevista, o diário de bordo e a observação, seriam os instrumentos de recolha de dados mais adequados aos nossos objectivos.

2.4.1. Inquérito por questionário

O inquérito é um processo em que, através da recolha sistematizada de dados, se tenta descobrir alguma coisa com o objectivo de responder a um determinado problema (Carmo & Ferreira, 2008). Segundo Afonso (2005), o questionário tem como objectivo principal a conversão da informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados e permite cobrir três áreas da recolha de informação: pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe, pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere e pode seleccionar o que o respondente pensa ou crê.

O recurso ao inquérito faz-se, como dizem Ghiglione e Matalon (2001), quando há a necessidade de compreender “as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea” (p. 13). Acrescentam ainda que é através dele que podemos obter informações sobre o que se passa num determinado momento. O inquérito é uma técnica que permite “observar relações ao nível dos indivíduos e obter informações mais ricas sobre cada um” (p. 17) e que “deve parecer uma troca de palavras tão natural quanto possível e as questões encadear-se umas nas outras sem repetições nem despropósitos” (p. 112). Relativamente ao seu conteúdo, Ghiglione e Matalon (2001) distinguem duas categorias de questões: as que se debruçam sobre os factos e as que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências. As questões podem ser:

- i) *abertas*, o inquirido responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos;
- ii) *fechadas*, onde se apresenta ao inquirido, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar (pág. 115).

Consideramos, portanto, que o inquérito por questionário é um instrumento adequado para recolher as informações que necessitamos para identificar as percepções

dos alunos relativamente à avaliação em Língua Portuguesa e compreender as funções que eles podem desempenhar no processo avaliativo.

2.4.2. Inquérito por entrevista

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista (Afonso, 2005). Consiste “numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra (...) e é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Ghiglione e Matalon (2001, pp. 83-84) distinguem três tipos de entrevista: i) não directivas (ou livres), que resultam do seu carácter alargado e ambíguo e permitem que o entrevistado desenvolva o seu próprio raciocínio a propósito de um tema muito geral; ii) semidirectivas, que se aproximam das anteriores, mas possuem um esquema de entrevista com uma grelha de temas a abordar tendo, por isso, menor ambiguidade que as anteriores; iii) directivas ou estandardizadas, que se aproximam do questionário, não tendo praticamente qualquer ambiguidade. Para estes autores, as entrevistas são utilizadas em quatro tipos de investigação: controlo, verificação, aprofundamento e exploração, e propõem o seguinte quadro (Quadro 5) para ilustrar a melhor adequação entre o tipo de investigação e o método de entrevista:

Quadro 5 – Tipos de investigação e métodos de entrevista

Entrevista Investigação	Não directiva	Semi directiva	Directiva
Controlo			✓
Verificação		✓	✓
Aprofundamento	✓	✓	
Exploração	✓		

(fonte: Ghiglione & Matalon, 2001)

Optámos, nesta investigação, pela entrevista semidirectiva, pois a nossa intenção era que os entrevistados respondessem “de forma exaustiva, pelas suas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referência, a uma questão geral (um tema)” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 88), neste caso, a avaliação dos alunos e os instrumentos de avaliação

utilizados pelos professores, e que produzissem um discurso passível de fornecer ao entrevistador as informações que ele procura sobre o tema em questão e poder assim comprovar questões relevantes, recorrendo a informadores da população-alvo (Carmo & Ferreira, 2008).

Neste tipo de entrevistas, os entrevistados têm oportunidade de dizer o que sabem e o que pensam sobre o tema que lhes é apresentado e desempenham um papel activo na construção do significado e na produção de conhecimento (Máximo-Esteves, 2008). Esta autora reconhece ainda que estas entrevistas reúnem “um conjunto de atributos que permitem utilizá-la como o instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças” (pp. 99-100). Também Quivy e Campenhout (2008) se referem às vantagens deste tipo de entrevistas, sublinhando “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” e a possibilidade de “recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (p. 194).

2.4.3. Observação

A observação é outro instrumento auxiliar/complementar da pesquisa, no qual o observador (no presente estudo, o professor-investigador), ao assumir uma atitude de observação participada, “poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” (Estrela, 1994, p. 31). Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1990) referem que a observação participante é uma técnica de observação relacionada com a descrição dos dados e tem um grande relevo em muitos estudos com um carácter interpretativo. O investigador, como elemento fundamental da investigação, procura compreender do interior a realidade social que estuda, dado que, tal como os indivíduos que observa, ele também faz parte dela. Esta participação, que é também interacção entre o observador e o observado, é a base da observação e tem como objectivo reunir um conjunto amplo e diversificado de dados, aos quais um observador externo não poderia ter acesso.

A observação participada orienta-se, segundo Estrela (1994), “para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra

centrado” (p. 31). No caso da presente investigação este instrumento foi utilizado de acordo com a metodologia proposta por Estrela (1994) e que apresentamos de seguida:

- em primeiro lugar, observa-se o aluno (ou o grupo de alunos) através de uma técnica de tipo naturalista (observação directa e distanciada), que permita um descritivo comportamental coerente. As inferências formuladas referem-se a causas ou, principalmente, a finalidades imediatas dos comportamentos registados;
- em segundo lugar, o observador intervém no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente ou limitando-se a pedir-lhe alguns esclarecimentos acerca do que ele está a fazer – modos, razões, fins imediatos (o “como”, o “porquê”, o “para quê”). Visa-se, assim, o esclarecimento de pistas levantadas por observação directa (ou por outros processos) e o levantamento de novas pistas explicativas (p. 35).

Segundo Máximo-Esteves (2008), a observação possibilita “o conhecimento directo dos fenómenos tal qual eles acontecem num determinado contexto” (p. 87) e ajuda a “compreender os contextos, as pessoas que neles se movimentam e as suas interacções” (p. 87). Procurámos, por isso, fazer uma observação que permitisse “praticar um dos aspectos essenciais da avaliação, ou seja, observar os alunos em situação de aprendizagem e de rendimento e, daí, tirar informações, tendo em vista uma adaptação das estratégias de ensino” (Alves, 2004, p.15).

Como complemento da observação, recorreremos a gravações áudio de duas aulas de 90 minutos, efectuadas no dia 16 de Novembro, aula em que se fez a devolução da 1.^a fase do primeiro teste aos alunos, e no dia 17 de Novembro, depois de eles terem realizado a segunda fase do primeiro teste. Estas gravações foram feitas com a autorização de todos os intervenientes e permitiu-nos registar a opinião dos alunos sobre a experiência de terem realizado um teste em duas fases. Ficámos, desta forma, com uma maior liberdade de acção e pudemos dar a atenção àqueles aspectos que não eram passíveis de serem gravados (atitudes, sentimentos, comportamentos dos alunos), como forma de melhor podermos confirmar ou infirmar as informações recolhidas por outros meios.

2.4.4. Diário de bordo

O diário de bordo é um instrumento de recolha de dados que a investigação qualitativa vem designando por documentos pessoais e pode ser, de um modo geral, definido como “um registo reflexivo de experiências – pessoais e profissionais – ao longo de um determinado período de tempo.” (F. Alves, 2004, p. 224). De acordo com este autor, os diários, em investigação, possibilitam a oportunidade de “traduzirem, válida e fiavelmente, o pensamento e experiências dos seus autores” e permitem “a interpretação objectiva, por parte do investigador, dos dilemas que, na mente e na prática, são vivenciados por aqueles” (p. 227). Nestes instrumentos, Zabalza (1994) distingue quatro dimensões que o convertem num recurso de grande potencialidade expressiva:

- a) o facto de se tratar de um recurso que implica escrever;
- b) o facto de se tratar de um recurso que implica reflectir;
- c) o facto de nele se integrar o expressivo e o referencial;
- d) o carácter nitidamente histórico e longitudinal da narração.

Segundo este autor, que cita a terminologia proposta por Jakobson (1975), entende-se como componente expressiva dos diários a “reflexão sobre si próprio, sobre o narrador (uns fazem-na considerando o eu como actor e, por conseguinte, como protagonista dos factos descritos, e outros fazem-na enquanto pessoa e, por conseguinte, capazes de sentir, de expor emoções, desejos, intenções, etc.)” (pp. 95-96) e, como componente referencial, a “reflexão sobre o objecto narrado: o processo de planificação, a condução da aula, as características dos alunos, etc. (a semântica da narração variará de acordo com a instrução que delimita o espaço a apresentar e a intenção do diário)” (p. 95).

O diário pode ser utilizado como instrumento de descrição das acções, tendo como foco principal de atenção as tarefas que professores e alunos realizam na sala de aula (Zabalza, 1994). Seguindo esta linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) propõem que “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150) tenha a designação de “notas de campo” e possa dar origem a “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o

plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (pp. 150-151).

No mesmo sentido, Máximo-Esteves (2008) refere que as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, das suas acções e interacções, e incluem também material reflexivo, ou seja, notas interpretativas, sentimentos, ideias, impressões que emergem depois da observação. Esta autora acrescenta ainda que alguns professores utilizam o diário como “a sua principal estrutura de registo escrito, no qual incluem não só as notas de campo, mas também outro tipo de dados” (p. 89).

No caso específico desta investigação, estas anotações foram coligidas num Diário de Bordo e incluíram as observações que o professor/investigador fez relativamente a aspectos relevantes para a investigação e a situações ocorridas nas aulas, principalmente aquelas relacionadas com as tarefas realizadas, isto é, com as instruções dadas aos alunos, com a sequenciação das actividades, com a organização e diferenciação das tarefas, com as transições dos momentos da aula, entre outras, e a reflexões que todas elas despoletaram em si.

O Quadro 6 procura sintetizar o processo de recolha e análise dos dados, sublinhando os instrumentos de recolha de dados utilizados, as datas da sua aplicação e as técnicas de análise de dados que foram utilizados nesta investigação.

Quadro 6 – Instrumentos, momentos temporais e técnicas de análise de dados

Instrumento	Momentos temporais	Registos analisados
Inquérito pouco estruturado (Q 0)	(Pré-teste – 28 de Set)	Respostas aos questionários
Inquérito por questionário 1 (Q 1)	19 Out 2010	Respostas aos questionários
Inquérito por questionário 2 (Q 2)	8 de Junho	Respostas aos questionários
Inquérito por questionário “Percepção dos alunos sobre a Avaliação e os Instrumentos alternativos de avaliação” (Q_A_e_Iaa)	22 de Junho	Respostas aos questionários
Inquérito por entrevista 1 (E)	13 de Out (C) 14 de Out(V) 19 de Out (I) 21 de Out (Da)	Transcrições audiogravadas; Protocolo das entrevistas
Diário de bordo (DB)	Ao longo do ano lectivo	Transcrições audiogravadas; Notas de campo;
Observação (Obs)	2.º e 3.º Períodos	Notas de campo; Produções dos alunos na <i>wiki</i> , nos testes em duas fases, nos relatórios.
Registos áudio (RA)	Ao longo do ano lectivo	Notas de campo; Produções dos alunos na <i>wiki</i> , nos testes em duas fases, nos relatórios.
Análise de documentos		Projecto Curricular da Turma

2.5. Procedimentos

2.5.1. Recolha e tratamento dos dados

O tratamento de informação qualitativa é, segundo Afonso (2005), um processo “ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (p. 118). Dado que a definição do dispositivo de análise não é anterior ao tratamento dos dados, a sua construção e consolidação vai sendo feita ao longo do seu processo de organização, análise e interpretação (Afonso, 2005).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados é “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205). A análise envolve, então, várias leituras dos dados e a sua organização, mediante a agregação em unidades, a procura de padrões, ou seja, a descoberta dos aspectos importantes, a par da decisão sobre o que vai ser disponibilizado aos leitores.

Na mesma linha de pensamento, Patton (1987) define análise como “the process of bringing order to the data, organizing what is there into patterns, categories, and basic descriptive units” (p. 114) e considera que “Interpretation involves attaching meaning and significance to the analysis, explaining descriptive patterns, and looking for relationships and linkages among descriptive dimensions” (p. 114).

Demos início a este estudo com um pedido de autorização à direcção da escola (Anexo XV) e outro aos pais e encarregados de educação (Anexo XVI), para desenvolvermos o projecto de investigação. A escolha desta turma resultou do conhecimento prévio que o professor-investigador tinha dos alunos, pois já tinham sido seus alunos no ano lectivo anterior tendo, por isso, um bom conhecimento de todos e do facto de ser também director da turma, o que permitia uma maior facilidade de contactar e comunicar com os pais/encarregados de educação e com a direcção do agrupamento, e ter, ao mesmo tempo, um acesso privilegiado a informações de relevo sobre os alunos e as famílias, o que auxiliava certamente o desenvolvimento do estudo.

Este trabalho de investigação teve início com uma fase exploratória, na qual aplicámos, presencialmente, um inquérito pouco estruturado (Anexo I) com perguntas abertas, a um conjunto de alunos pertencentes à população do inquérito (uma outra turma de 6.º ano), encorajando-os “a fazer observações e sugestões que digam respeito ao questionário no seu todo e a cada uma das suas perguntas” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 163). De acordo com este inquérito, a avaliação, na perspectiva quase unânime dos alunos, é sinónimo de “testes escritos” e “notas” (dos testes e dos finais dos períodos escolares), – só três alunos em 18 não ligaram avaliação a “testes” e a “notas” referindo que avaliar é “os pais e os professores saberem o que os alunos sabem”; “Os professores saberem que a matéria foi bem dada”; e “Ver como os alunos estão a perceber” – por isso, considerámos que seria interessante ampliar o entendimento que os alunos têm sobre os testes e qual o entendimento que acham que os pais e os professores têm, também, sobre eles. Por este motivo, destinámos três das treze perguntas do questionário aos testes escritos.

Depois de analisarmos as respostas e de apreciarmos as observações e sugestões dadas pelos alunos, formulámos as perguntas que nos pareceram mais adequadas para serem incluídas na versão final do questionário a ser aplicado (Hill & Hill, 2009). Elaborámos então o inquérito por questionário (Anexo II), com perguntas fechadas (só a

última questão é aberta) a aplicar aos participantes, colocando as questões sob a forma de uma escala de atitudes (escala de Likert), de modo a podermos medir as atitudes e opiniões dos inquiridos (Carmo & Ferreira, 2008), através do grau de importância ou de concordância dado às afirmações apresentadas. Isto permitiu comparar/confrontar estes dados iniciais com os que foram recolhidos no 2.º questionário, a ser aplicado no final do ano lectivo.

A primeira versão do questionário – pré-teste –, foi aplicada e testada, como dissemos atrás, numa outra turma de 6.º ano, de forma a verificar a sua consonância com os objectivos inicialmente delineados pelo investigador (Carmo & Ferreira, 2008). Na elaboração das perguntas tentou utilizar-se um vocabulário com termos semelhantes aos que os alunos apresentaram nas respostas dadas no inquérito exploratório. Por fim, depois de alguns reajustes, o inquérito foi aplicado aos alunos participantes do estudo.

Após o estudo das respostas do inquérito realizado na fase exploratória (Anexo I) elaborámos também um guião da entrevista (Anexo VI) para servir de “instrumento de gestão da entrevista” (Afonso, 2005, p. 99), com o intuito de, à semelhança do inquérito por questionário, recolher as informações necessárias para identificar as percepções dos alunos relativamente à avaliação em Língua Portuguesa e compreender as funções que eles podem desempenhar no processo avaliativo. As entrevistas foram realizadas nos dias 13, 14, 19 e 21 de Outubro de 2010, a quatro alunos da turma, seleccionados de acordo com o seguinte critério: um aluno com avaliações geralmente boas à disciplina, dois alunos com avaliações médias, um aluno com avaliações geralmente baixas.

A informação recolhida nas entrevistas e a informação extraída dos questionários aplicados em 19 de Outubro de 2010 e 8 de Junho de 2011, foi comparada e confrontada com o inquérito sobre a percepção dos alunos sobre os instrumentos alternativos de avaliação (Anexo IX) aplicado em 22 de Junho de 2011. Pretendeu-se desta forma fazer uma triangulação dos dados, pois o confronto da informação recolhida através das várias fontes mediante processos de triangulação constitui uma garantia para a validade interna da investigação qualitativa (Cohen & Manion, 1990; Patton, 2002; Carmo & Ferreira, 2008).

Na análise das entrevistas (Anexo VIII) procedeu-se a um estudo categorial dos elementos considerados mais significativos, procurando tomar em consideração a

totalidade do enunciado do aluno entrevistado, “segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (Bardin, 2009, p. 39), de modo a obter o máximo de informação possível.

Os dados de natureza qualitativa foram analisados mediante a análise de conteúdo (Bardin, 2009). Este último método de análise assumiu maior relevância, pois os dados da investigação recolhidos em forma de palavras foram analisados segundo

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009, p. 44).

e submetidos a uma análise temática e lexical ao seu conteúdo, tomando em consideração a totalidade das respostas, escolhendo-se como unidades de codificação a frase e as palavras portadoras de sentido, classificando-as e recenseando-as segundo a frequência de itens de sentido (Bardin, 2009).

Nesta análise procurámos ainda identificar “coherent and important examples, themes, and patterns in the data” e, ao mesmo, tempo reconhecer “quotations or observations that go together, that are examples of the same underlying idea, issue, or concept” (Patton, 1987, p. 149).

Quanto aos dados de natureza quantitativa recolhidos pelos instrumentos anteriormente referidos foram examinados através da análise estatística descritiva e os resultados foram ilustrados com quadros, tabelas e gráficos.

Capítulo 3 – Análise e interpretação dos dados

3.1. Avaliação formativa e aprendizagem

A avaliação formativa tem como principal finalidade a regulação do processo de aprendizagem do aluno. Para Ferreira (2007), a regulação da aprendizagem engloba dois aspectos: o *feedback* dado ao aluno e a orientação do seu percurso de aprendizagem. Assim sendo, partindo do princípio de que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro) e um meio de aprendizagem (e não a finalidade da aprendizagem), estabelecemos que os testes em duas fases, o relatório escrito e as tarefas realizadas no trabalho de projecto em ambiente *wiki*, seriam os instrumentos de avaliação adequados para levar a cabo uma avaliação deste tipo.

3.1.1. O *feedback* nos testes em duas fases

Dado que os alunos desconheciam os instrumentos alternativos de avaliação que pretendíamos utilizar, fornecemos-lhes, durante as primeiras semanas de aulas, todas as informações e esclarecimentos necessários sobre o teste em duas fases e sobre o relatório escrito. Relativamente ao teste em duas fases, as informações transmitidas foram as seguintes: i) ao longo do ano lectivo seriam feitos três testes, um por período; ii) os testes teriam uma estrutura semelhante à do ano lectivo anterior, contemplando três competências: a compreensão da leitura, o funcionamento da língua e a expressão escrita; iii) a primeira fase seria resolvida na aula sem recorrer a consultas e, depois da sua resolução, o professor devolveria os testes com comentários avaliativos sobre as respostas dadas pelos alunos, de acordo com uma escala de classificação holística elaborada em conjunto com eles (Figura 2). Na grelha de codificação/classificação, de acordo com a escala de classificação holística referida, foram utilizados os seguintes códigos: código 5 – resposta correcta; código 4 – resposta com algumas falhas; código 3 – resposta incompleta; código 2 – resposta muito incompleta; código 1 – resposta confusa; código 0 – resposta incorrecta; e código X – ausência de resposta; iv) a segunda fase teria início com a entrega dos testes aos alunos e, através do *feedback* dado pelo professor às suas respostas, respeitando a escala holística atrás referida, eles voltariam a trabalhar novamente o teste na aula consultando, desta vez, os apontamentos do caderno diário, as fichas de trabalho e o manual escolar para depois entregarem a resolução dos testes ao professor, numa nova folha; v) a classificação dos testes seria

feita tendo em atenção três aspectos: a qualidade da primeira fase, a qualidade da segunda fase e a evolução do aluno, sendo atribuída a cada teste a nomenclatura avaliativa em vigor no Agrupamento.

Figura 2 – Escala de classificação holística

código 5 – resposta correcta
código 4 – resposta com algumas falhas
código 3 – resposta incompleta
código 2 – resposta muito incompleta
código 1 – resposta confusa
código 0 – resposta incorrecta
código X – ausência de resposta

O primeiro teste (Anexo XIV), como atrás referimos, estruturou-se em três partes: i) *compreensão da leitura*, com itens de resposta curta e de completamento de espaços; ii) *funcionamento da língua*, com itens de resposta curta e de completamento de espaços; iii) *expressão escrita*, onde se pedia para os alunos elaborarem um texto com as suas opiniões sobre os comportamentos da personagem principal do texto.

A média dos testes da primeira fase foi de 64,5%; a média dos testes da segunda fase foi de 71,6%, registando-se uma evolução geral de 7,1% (ver Anexo X). Todos os alunos evidenciaram progressão, nalguns casos muito assinalável, da primeira para a segunda fase. Essa progressão foi, em média, 14,6%. As progressões mais significativas foram daqueles alunos que normalmente obtêm nos testes notas situadas entre 45% e 55%, sendo importante referir que a maior progressão foi de 29,7% de um aluno que na primeira fase teve 46,4% e na segunda 76,1%. A progressão menos significativa foi de um aluno que na primeira fase teve 76,1% e na segunda 78,1%, registando a evolução de apenas 2%.

Esta diferença nas progressões pareceu resultar de duas circunstâncias: i) do maior cuidado com que os alunos com classificações inferiores abordaram a segunda fase do teste, procurando investir mais na resposta correcta, o que resultou em melhores aprendizagens e, conseqüentemente, em melhores resultados (ver Anexo X), e ii) da forma positiva e autónoma com que os alunos encararam o erro, o que possibilitou, através da revisão e da reflexão que eles fizeram sobre as respostas dadas na primeira fase, a superação das dificuldades sentidas e a realização de novas aprendizagens, tal como foi também demonstrado em estudos anteriores (Leal, 1992; Menino, 2004).

No momento da devolução da primeira fase aos alunos e da resolução da segunda fase do teste, foram registadas no Diário de Bordo as seguintes considerações:

Comecei por rever e esclarecer com os alunos as dúvidas relativamente à escala holística. Relembrei que o teste da fase um não tem classificação; o que é importante é cada um verificar as suas respostas e reescrever aquelas que têm falhas, consultando o caderno diário, o manual e as fichas de trabalho. Tentei compreender as suas reacções ao meu “feedback” dado nas respostas. A única dificuldade que me pareceu existir relacionou-se com a dificuldade que vários alunos mostraram em perceber a minha letra.

- Ó setor! O que é que está aqui escrito? - D
- Ó setor! O que é aqui? - V
- Setor! O que é aqui? - JC
- Setor o que é isto? - D
- Setor! Aqui o que é? - V
- Setor! Aqui o que é? - A
- Professor... Pode chegar aqui? - I

RA 16 Nov

Os alunos questionaram se podiam escrever a resposta tal qual a tinham escrito na fase um; disse que sim chamando a atenção para os erros ortográficos, de pontuação e outros que pudessem existir, apesar de a resposta estar (ou poder estar) globalmente correcta. Mostraram curiosidade pelas respostas do colega (quantas questões estavam certas, quantas estavam incompletas, quantas estavam erradas...), revelando um comportamento que é habitual quando os professores entregam os testes e que resulta da sua curiosidade em saber que nota tiraram os colegas e não quais as falhas que cada um teve e os motivos dessas falhas.

DB 16 Nov

Os alunos parecem ter entendido a importância da 2ª fase pois, após a nossa explicação inicial, concentraram-se na reformulação e/ou completamento das respostas, como na altura registámos no Diário de Bordo:

Fiquei com a impressão de que, na generalidade, os alunos perceberam a “mecânica” da 2.ª Fase, pois estão todos muito empenhados em procurar as respostas adequadas. (...) através das expressões faciais de cada um consigo perceber o que vai acontecendo no seu íntimo: “alegria” quando descobrem alguma informação importante, “concentração” enquanto procuram e, acima de tudo, percebe-se uma enorme vontade em encontrar a informação mais adequada para responder bem. (Espero que os resultados sejam proporcionais ao esforço que todos aparentam estar a fazer.) (...) Apesar de terem feito registos nos Cadernos Diários os alunos mais fracos (G, C e V), não conseguiram ir aos seus cadernos “procurar” as questões. Será que isto mostra a pouca importância que estes alunos (os alunos mais fracos, em geral) dão ao seu Caderno Diário?

DB 16 Nov

No momento da devolução da fase 1 e após a entrega do enunciado da segunda fase do teste aos alunos, procurámos saber qual a sua opinião sobre esta primeira experiência com este tipo de testes. Do registo áudio que fizemos nesses dois momentos, antes e depois da resolução da segunda fase, extraímos os seguintes excertos:

- O que é que estão a achar desta experiência? O que é que estão a achar do teste em duas fases? - professor.

- É fixe, *setor!* - V.

- Eu acho que assim... fazer este teste é mais fácil - Da.

- Assim aprendemos mais! - K.

- Porquê? - professor.

- É! - Da.

- Assim vemos os nossos erros... e nós vamos corrigi-los... e assim podemos subir a nota! - Da.

- Melhorar... - F.

- Aprendemos com os nossos erros... - I.

- Temos mais oportunidades de melhorar a nota. - A.

RA 16 Nov

- E agora eu queria ver se alguém... enfim... tem mais alguma opinião sobre o teste em duas fases... O que é que acharam? - professor.

- Eu acho que é melhor, porque temos mais oportunidades de ter melhor nota... Vemos os erros em que... em que matéria, p'ra depois podermos melhorar... - A.

- Eu acho que é melhor... quem, por exemplo, teve Insuficiente pode melhorar para Suficiente e... ou p'ra Bom... ehh... com os nossos erros na nossa frente... também podemos ver as respostas que temos mal e mudar... - I.

- Eu acho que é melhor porque... pelo menos falo por mim... eu não gosto de ter sempre a mesma avaliação... [ser avaliada sempre da mesma maneira] ...é uma forma melhor de aprender e ver os nossos erros... podemos corrigi-los e aprender... - L.

RA 17 Nov

As opiniões manifestadas pelos alunos nestes excertos relativamente ao teste em duas fases revelam que o que eles mais valorizaram nestes tipo de teste foi o facto de ele possibilitar, através da correcção do erro, quer a melhoria da “nota” quer a melhoria da aprendizagem. Estas opiniões foram confirmadas e reforçadas mais tarde nas respostas que eles deram à questão 2 “Qual é a tua opinião sobre os testes em duas fases?” incluída no questionário (Anexo IX) que aplicámos no final do ano lectivo.

“É melhor com os testes em duas fases, porque temos mais possibilidades de ter boas notas e assim vemos o que acontece de um teste para outro.” - A

“Muito bem, porque assim podíamos melhorar, aprendíamos com os nossos erros.” - C

“Com os testes em 2 fases aprendemos mais, porque na fase 2 aprendemos com os erros cometidos na fase 1.” - Da

“Os testes em duas fases ajudam-nos a compreender melhor a matéria. Porque vemos o que na primeira fase temos mal, para na segunda melhorarmos os erros.” - Do

“Eu acho que devíamos fazer sempre testes em duas fases porque se na primeira fase tirarmos negativa não devemos ficar tristes porque na segunda fase podemos melhorar. Por isso pode-se dizer que os testes trazem benefícios.” - E

“Eu gosto do teste em duas fases porque se tirarmos má nota no primeiro teste temos o outro para melhorar e conseguirmos tirar melhor nota.” - I

“A minha opinião sobre os testes em duas fases é que são melhores para nós e aprendemos mais coisas.” - JC

“A minha opinião sobre os testes em duas fases foi que é uma forma diferente de avaliar.” - JM

“Os testes em duas fases são melhores porque podemos melhorar da 1.ª fase para a 2.ª fase.” - R

Q_A_e_Iaa

Os resultados que se verificaram nos testes seguintes (Anexo X) vieram comprovar, como veremos de seguida, estas opiniões dos alunos.

O segundo teste (Anexo XIV), tal como o primeiro, estruturou-se também em três partes: i) *compreensão da leitura*, com itens de resposta curta, escolha múltipla e identificação de informação explícita num texto de carácter informativo; ii) *funcionamento da língua*, com itens de resposta curta e de escolha múltipla; iii) *expressão escrita*, onde se pedia para os alunos observarem uma imagem para depois a descreverem de acordo com instruções dadas.

A média dos testes da primeira fase foi de 49,2% e a média dos testes da segunda fase foi de 64,7%, registando-se uma evolução geral de 15,5% (ver Anexo X). Todos os alunos evidenciaram progressão (nalguns casos muito evidente) da primeira para a segunda fase. As progressões mais significativas foram outra vez daqueles alunos que normalmente obtêm nos testes notas situadas entre os 45% e 55%, sendo importante

referir que a maior progressão foi de 32% de dois alunos que na primeira fase tiveram 49% e 54% e, na segunda, 81% e 86%, respectivamente. A progressão menos significativa foi de um aluno que na primeira fase teve 52% e na segunda 59%, registando uma evolução de apenas 7% (Anexo X).

Esta diferença nas progressões pareceu resultar, novamente, do maior cuidado com que os alunos com classificações mais baixas abordaram a segunda fase do teste, bem como da revisão e da reflexão que os alunos fizeram sobre as respostas dadas na primeira fase, como anteriormente dissemos. É de salientar, ainda, que os alunos que tiveram melhores notas registaram, em termos percentuais, menores progressões e, por isso, maior estabilidade em termos de classificação.

Sobre as duas fases deste teste registámos no Diário de Bordo as seguintes observações:

Antes de iniciar [a primeira fase d] o teste perguntei à turma se ainda se lembrava como é que se fazia um teste em duas fases, porque me pareceu que havia alguma ansiedade no ar. A A. explicou como se fazia o teste e fiquei com a sensação que, depois da sua explicação, houve alguns alunos (a M, a I, o F, a H, o C e o K) que ficaram mais calmos. Os primeiros 45 m decorreram com tranquilidade, todos os alunos estavam concentrados na resolução das questões e nenhum mostrou dificuldade em compreendê-las. Às 9h 30m projectei a imagem para descreverem.

DB 22 Fev

Em relação à 2ª fase do teste foram dadas indicações sobre os aspectos que os alunos deveriam ter em atenção, tal como foi registado no Diário de Bordo:

*Os alunos fizeram a segunda fase do teste. Dei as seguintes indicações sobre esta fase: todos deviam ler as respostas e as indicações que escrevi (“feedback”) para, depois de consultarem o caderno, o manual e as fichas de trabalho, reformularem as respostas incorrectas.
(O C faltou à aula.)*

DB 22 Fev

Optámos por não fornecer um *feedback* escrito relativo às produções textuais dos alunos neste teste porque o texto em questão – a descrição de uma paisagem – iria ser objecto de várias reformulações e aperfeiçoamentos a realizar noutras aulas e, por isso, o *feedback*, ao incidir só sobre a primeira versão do texto do teste, seria forçosamente longo e teria que abordar alguns aspectos menos conseguidos do texto: (in)cumprimento

das instruções, ortografia, sintaxe, morfologia, articulação de frases e ideias, estrutura textual..., perdendo assim a sua eficácia pois, como referem Hattie e Timperley, (2007, p. 85) “feedback is more effective when it provides information on correct rather than incorrect responses”, podendo mesmo provocar um efeito negativo nos alunos e condicionar os seus mecanismos de autocorreção. Fizemos referência a esta circunstância no Diário de Bordo registando o seguinte:

Não foi dado “feedback” à última questão (descrição de uma paisagem), porque teria de ser um “feedback” longo que poderia desviar os alunos do essencial da questão: descrever uma paisagem de acordo com as instruções fornecidas e de acordo com as regras da expressão escrita (ortografia, caligrafia, clareza de ideias, etc.)

Resolvi perguntar (9h 10m) se todos percebiam a minha letra e o que eu queria dizer com o que escrevi. Todos responderam afirmativamente, só foi necessário esclarecer o que se poderia entender por “resposta globalmente correcta”.

DB 22 Feb

De modo geral, os alunos concentraram-se na realização do teste, embora um aluno, o G, tenha evidenciado dificuldades em conseguir organizar e consultar os materiais para poder responder às questões, e outros, a A e o Do, não tenham aproveitado esta fase para conseguirem melhores resultados, tal como foi registado no Diário de Bordo:

Todos os alunos parecem saber o que estão a fazer, não há nenhum que não esteja a trabalhar (o que não aconteceu na primeira fase em relação ao V). O G é o único que parece “meio perdido”, está a tentar responder às questões de interpretação e não sabe o que escrever (9h 10m); resolveu, entretanto, virar a página e aventurar-se nas questões seguintes; tem o caderno e o livro em cima da mesa, mas não os abriu... Decidiu abrir agora (9h 25m) o manual porque chegou às questões sobre o “Funcionamento da Língua”.

Alguns alunos, a A e o Do, não aproveitaram, como deviam, a segunda fase para melhorar os seus resultados. Pareceu haver, da parte deles, algum desinteresse e desinvestimento na obtenção de uma nota melhor e pela pouca motivação que, desde há algum tempo, demonstram em relação ao estudo de todas as disciplinas, em geral.

DB 1 de Março

Tal como os testes anteriores, o terceiro teste em duas fases (Anexo XIV) estruturou-se também em três partes: i) *compreensão da leitura*, com itens de completamento, resposta curta, Verdadeiro/Falso, ordenamento e resumo de informação explícita num texto de carácter informativo; ii) *funcionamento da língua*, com itens de resposta curta, completamento e transformação; iii) *expressão escrita*, onde se pedia aos

alunos para escreverem as reacções das personagens a uma dada situação ou acontecimento.

A média dos testes da primeira fase foi de 45,5%; a média dos testes da segunda fase foi de 59,7% e registou-se uma evolução geral de 14,2% (ver Anexo X). Tal como nos testes anteriores, todos os alunos evidenciaram uma progressão da primeira para a segunda fase. Essa progressão foi, em média, de 14,7%. As progressões mais significativas neste teste foram de duas alunas que normalmente conseguem bons resultados (na primeira fase tiveram 52% e 52,5% e na segunda fase 77% e 76,5%, registando uma progressão de 25% e de 24%, respectivamente) e de dois alunos que normalmente têm resultados fracos (na primeira fase tiveram 18,5% e 37% e na segunda 40% e 58,5%, registando ambos uma progressão de 21,5%). As progressões menos significativas foram de um aluno “médio”, que progrediu 4,5%, de 52,5 passou para 57%, e de um “bom” aluno, que progrediu 6%, de 71,5% passou para 77,5%, a melhor nota do teste.

Apresentamos, de seguida, alguns exemplos de *feedback* dado ao aluno que normalmente obtém resultados fracos e que evidenciam a progressão registada no segundo teste:

<p>1. Para fazerem o inventário do que estava no bolso do homem-montanha, os Lillipucianos utilizaram:</p> <p>(Assinala com um X a resposta correcta)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> uma minúscula máquina de escrever e papiro.</p> <p><input type="checkbox"/> um pergaminho e um lápis.</p> <p><input type="checkbox"/> um rolo de papel, caneta e tinteiro.</p>	<p><i>Resposta incorrecta</i> <i>(relê com mais atenção a primeira frase do texto)</i></p>
<p>2. Nas algibeiras do homem-montanha, os Lillipucianos só se atrapalhavam:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> quando encontravam objectos desconhecidos.</p> <p><input type="checkbox"/> ao depararem com os pequenos rolos de algodão.</p> <p><input type="checkbox"/> se o homem-montanha colocasse as mãos nos bolsos.</p> <p><input type="checkbox"/> quando os bolsos eram muito fundos.</p>	<p><i>Resposta incorrecta</i> <i>(relê novamente a primeira frase do texto)</i></p>

(Teste 3, Fase 1, Questões 1 e 2, Aluno: JC)

1. Para fazerem o inventário do que estava no bolso do homem-montanha, os Lilipucianos utilizaram:

(Assinala com um X a resposta correcta)

uma minúscula máquina de escrever e papiro.

um pergaminho e um lápis.

um rolo de papel, caneta e tinteiro. ✓

2. Nas algibeiras do homem-montanha, os Lilipucianos só se atrapalhavam:

quando encontravam objectos desconhecidos.

ao depararem com os pequenos rolos de algodão. ✓

se o homem-montanha colocasse as mãos nos bolsos.

quando os bolsos eram muito fundos.

(Teste 3, Fase 2, Questões 1 e 2, Aluno: JC)

c) Refere a evolução dos relógios de bolso:

- miniaturização
- miúdi
- _____
- _____
- _____

Resposta incorrecta (relê com atenção a última frase do texto)

(Teste 3, Fase 1, Questão 12 c), Aluno: JC)

c) Refere a evolução dos relógios de bolso:

- miniaturização
- corda automática
- movimento eléctrico
- relógio-cabodabn
- relógio electrónico de quartzo

✓

(Teste 3, Fase 2, Questão 12 c), Aluno: JC)

Esta diferença nas progressões pareceu resultar, ao contrário do teste antecedente, do maior cuidado com todos os alunos, quer os “bons” alunos quer os “menos bons”, abordaram a segunda fase, e também do maior rigor que eles colocaram na organização e na consulta dos seus materiais de trabalho e de estudo. A consulta destes materiais, principalmente a consulta do caderno diário, transformou-se também, no nosso entendimento, numa nova oportunidade de aprendizagem para os alunos, pois achamos que eles passaram a dar-lhes uma maior importância e a organizá-los melhor. Tal como nos testes anteriores, os alunos que tiveram percentagens mais altas evidenciaram menor progressão.

Apesar da progressão verificada, há um aluno, o Do, que não está a conseguir melhorar na realização da 2ª fase do teste, como se lê na seguinte observação do Diário de Bordo:

O Do, apesar de ser um aluno com muitas capacidades, continua a não aproveitar a segunda fase para melhorar os resultados. Ao contrário da A, que melhorou bastante na segunda fase, o Do continua a evidenciar neste período desinteresse e desmotivação pelo estudo e, conseqüentemente, pouca vontade de obter melhores resultados. Esta situação deve estar relacionada com a saída de casa do irmão mais velho e com o facto de os pais, pessoas já de idade, não lhe poderem prestar o apoio e acompanhamento necessário.

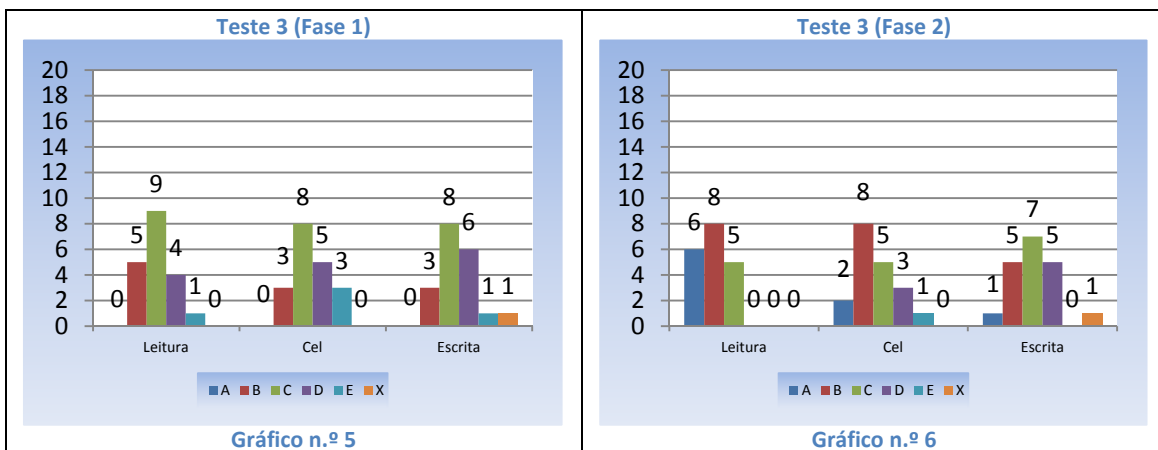
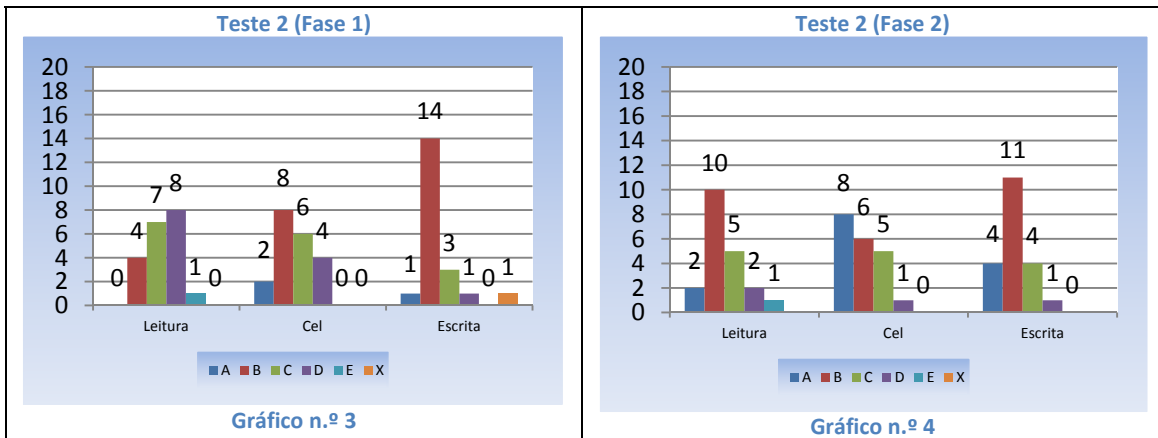
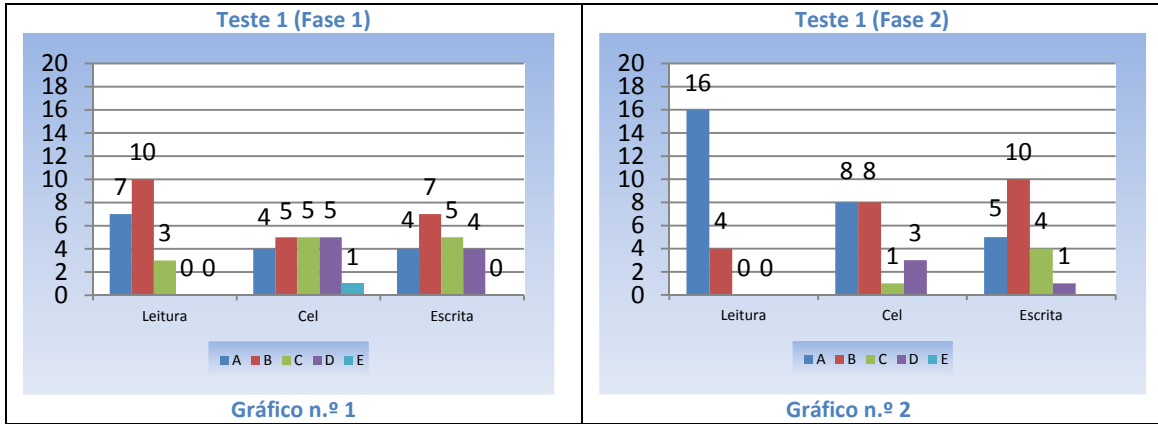
DB 31 de Maio

Fizemos também uma análise por competências aos testes em duas fases tendo como domínios de avaliação três competências da Língua Portuguesa indicadas pelo CNEB (Currículo Nacional do Ensino Básico): a *leitura*, o *conhecimento explícito da língua* e a *escrita*. Procurámos, sempre que foi possível, aproximar-nos da análise que é habitualmente feita pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE)² às provas de aferição do ensino básico.

A utilização da escala holística que anteriormente referimos permitiu-nos estabelecer cinco níveis de desempenho (A, B, C, D, E, sendo o nível A o nível mais alto e o E o mais baixo) (o código X, tal como na escala holística, assinala a ausência de resposta) e comparar a evolução do desempenho dos alunos relativamente às duas fases dos 3 testes.

² Segundo informação disponibilizada na sua página electrónica (<http://www.gave.min-edu.pt/np3/2.html>) este Gabinete é um “serviço central do Ministério da Educação que tem por missão desempenhar, no âmbito da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo, funções de planeamento, coordenação, elaboração, validação, aplicação e controlo de instrumentos de avaliação externa das aprendizagens.”

Os gráficos que apresentamos seguidamente mostram o desempenho dos alunos relativamente às competências avaliadas nos testes e a sua evolução, em cada fase do teste.



O Quadro 7 apresenta o número total de níveis de desempenho e as respectivas percentagens por competência relativamente a cada teste e a cada fase do teste.

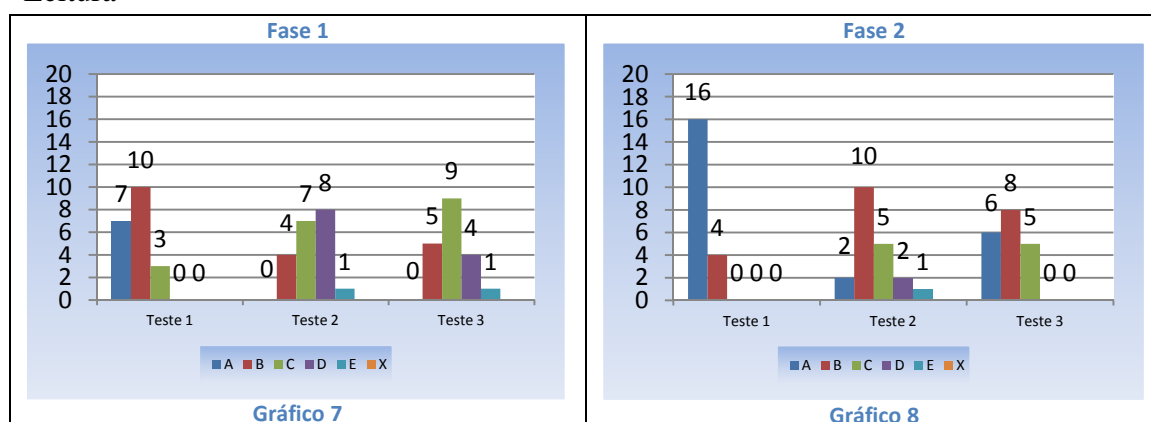
Quadro 7 – Resultados obtidos nos testes em duas fases

Fases	Nível de desempenho	Teste 1			Teste 2			Teste 3		
		Leitura	Cel	Escrita	Leitura	Cel	Escrita	Leitura	Cel	Escrita
Fase 1	A	7 (35%)	4 (20%)	4 (20%)	0	2 (10%)	1 (5%)	0	0	0
Fase 2	A	16 (80%)	8 (40%)	5 (25%)	2 (10%)	8 (40%)	4 (20%)	6 (32%)	2 (11%)	1 (5%)
Fase 1	B	10 (50%)	5 (25%)	7 (35%)	4 (20%)	8 (40%)	14 (70%)	5 (26%)	3 (16%)	3 (16%)
Fase 2	B	4 (20%)	8 (40%)	10 (50%)	10 (50%)	6 (30%)	11 (55%)	8 (42%)	8 (42%)	5 (26%)
Fase 1	C	3 (15%)	5 (25%)	5 (25%)	7 (35%)	6 (30%)	3 (15%)	9 (47%)	8 (42%)	8 (32%)
Fase 2	C	0	1 (5%)	4 (20%)	5 (5%)	5 (25%)	4 (20%)	5 (26%)	5 (26%)	7 (37%)
Fase 1	D	0	5 (25%)	4 (20%)	8 (40%)	4 (20%)	1 (5%)	4 (21%)	5 (26%)	6 (32%)
Fase 2	D	0	3 (15%)	1 (5%)	2 (10%)	1 (5%)	1 (5%)	0	3 (16%)	5 (26%)
Fase 1	E	0	1 (5%)	0	1 (5%)	0	0	1 (5%)	3 (16%)	1 (5%)
Fase 2	E	0	0	0	1 (5%)	0	0	0	1 (5%)	0
Fase 1	X	0	0	0	0	0	1 (5%)	0	0	1 (5%)
Fase 2	X	0	0	0	0	0	0	0	0	1 (5%)

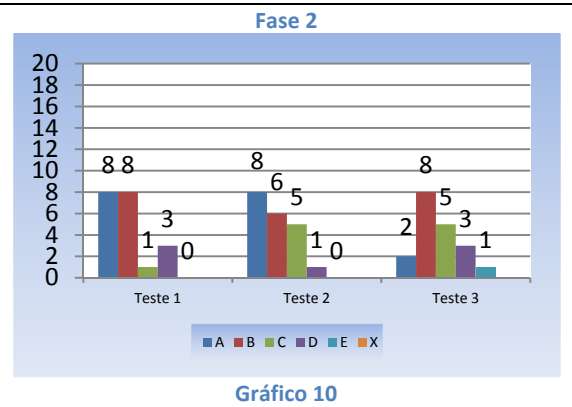
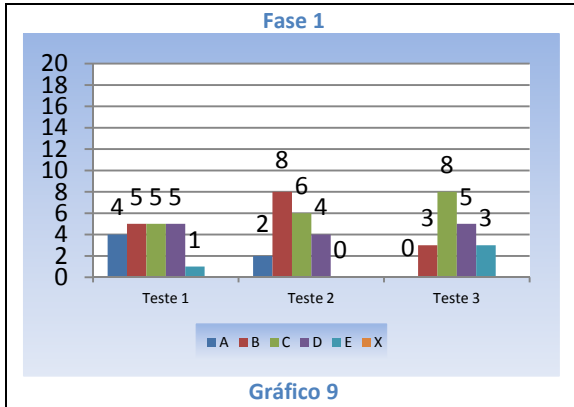
Tomando como referência os domínios de competências e analisando este quadro mais pormenorizadamente, constatamos que, globalmente, as competências que apresentam melhores níveis de desempenho são a *Leitura* e a *Escrita*. O *Conhecimento Explícito da Língua* é a competência que regista um desempenho mais fraco. Esta constatação, não deixa de ser interessante referi-lo, está em consonância com os resultados apresentados pelo *Relatório Nacional de 2010 da Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 2.º ciclo* que, na página 5, diz o seguinte: “A *Leitura* e a *Escrita* apresentam distribuições percentuais semelhantes, destacando-se ligeiramente a *Leitura* (...) é no *Conhecimento Explícito da Língua* que se registam percentagens mais significativas de alunos com níveis de desempenho mais baixos...”.

Apresentamos, agora, os gráficos que permitem comparar a evolução dos níveis de desempenho por competência, relativamente às duas fases de cada teste.

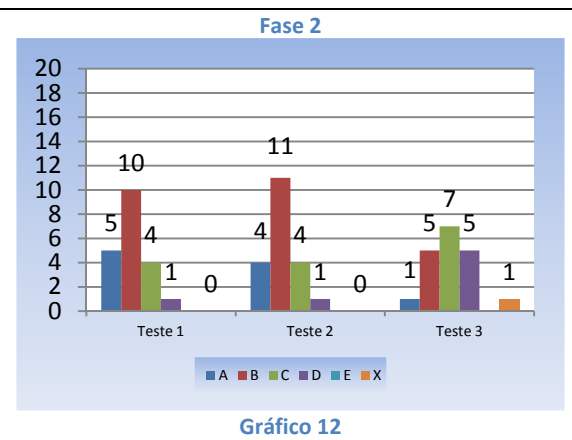
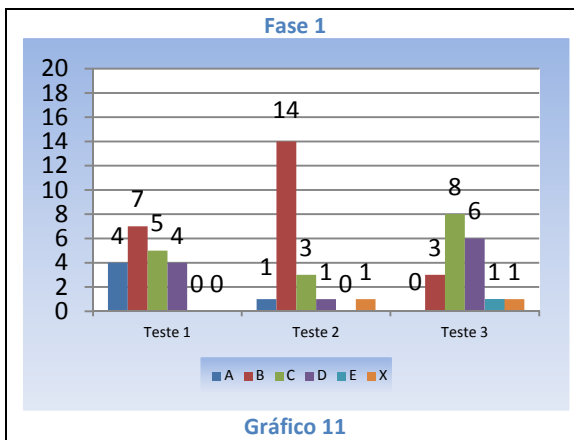
Leitura



Conhecimento explícito da língua



Escrita



Verificamos que a segunda fase apresenta sempre níveis de desempenho melhores em todas as competências, como se pode verificar pelas evidências que extraímos dos testes dos alunos:

Compreensão da leitura (Teste 1, Fase1, Questão 3, Aluna: S)

3. Como reagiam as pessoas quando o Jorge faltava à escola?
 Porque andava com os olhos cheios de lágrimas e não se envia a mãe para começar a alinhar-las. *Resposta correta*

Compreensão da leitura (Teste 1, Fase 2, Questão 3, Aluna: S)

3. Como reagiam as pessoas quando o Jorge faltava à escola?
 ele chorava não ligava grande importância a sua ausência. ✓

Funcionamento da língua (Teste 2, Fase 1, Questão 7, Aluna: Da)

7. Qual foi o recurso expressivo que o narrador utilizou para referir o que o pastor sentiu perante a paisagem que encontrou na serra?

O recurso expressivo que o narrador utilizou foi a ~~po~~ personificação. Resposta incorrecta

Funcionamento da língua (Teste 2, Fase 2, Questão 7, Aluna: Da)

7. Qual foi o recurso expressivo que o narrador utilizou para referir o que o pastor sentiu perante a paisagem que encontrou na serra?

O recurso expressivo que o narrador utilizou foi a comparação. ✓

Expressão escrita (Teste 3, Fase 1; Expressão escrita, Aluna: Da)

Escrever

Escreve um texto em que refiras as reacções dos Lilipucianos em relação a:

- a) Um jogo de futebol;
- OU
- b) Um avião;
- OU
- c) Uma rua movimentada.

Os Lilipucianos foram dar um passeio? pelo caminho viram um objecto grande e assustador? todos começaram a correr, até que um deles disse que estavam felizes? todos ficaram tristes? até viram antenas de pessoas, de carros... Um deles disse que estavam na cidade. Foram à procura de alguém os ajudas? gritavam, gritavam, mas ninguém os ouvia? andaram, andaram até que chegaram a um pátio mais calmo e viram uma coisa. A coisa era que parecia quer a dig um deles. Começaram chamar por ela até que ela ouviu e disse pergunto: quem são vocês? Um deles respondeu: nós estamos perdidos na cidade, podemos levar a casa, pergunto um deles. A coisa respondeu: Sim, sim, ela quer que sim. E assim foi. E assim foi.

(confuso)

É assim que juliam nos as falas das personagens?

Expressão escrita (Teste 3, Fase 2; Expressão escrita, Aluna: Da)

Escrever

Escreve um texto em que refiras as reacções dos Lilipucianos em relação a:

- a) Um jogo de futebol;
OU
- b) Um avião;
OU
- c) Uma rua movimentada.

Os lilipucianos foram dar um passeio^P pelo caminho viraram um objecto grande e assustador.^P todos começaram a correr até que um deles parou e disse:

- Nós, estamos perdidos.^P

// Logo se seguiu^P outro deles disse:

- Tençãoção, mas vamos ^{procurar} encontrar uma saída.

E assim foi^P, algum tempo depois tinham encontrado uma saída que os levava até à cidade. chegaram

à cidade, na cidade havia muitos carros e pessoas, mas nem assim descobriram, um deles chamou:

- Ó minha senhora! voei!

Não ninguém os ouviu^P até^P decidiram começar a procura de alguém^P, um deles encontrou uma idosa, e foi logo chamar os seus amigos. Quando todos tinham chegado ao local^P chamaram por a idosa todos em conjunto:

- Minha senhora, minha senhora!!!

Aí que a senhora ouviu, todos lhe pediram ajuda e a idosa ajudou-os, levando-os a casa deles.

(Na correcção da expressão escrita foram utilizados os seguintes códigos de correcção: P - falha de pontuação; R - repetição desnecessária de uma palavra; _ _ _ _ - texto que deve ser reescrito; // - abertura de parágrafo; o círculo em cima de uma vogal indica erro de acentuação).

Confirmando a nossas expectativas iniciais e também as conclusões de estudos anteriores (Leal, 1992; Martins *et al.*, 2003; Menino, 2004; Nunes, 2004), verificámos que houve uma evolução assinalável nos resultados dos alunos na passagem da primeira

para a segunda fase, reveladora das potencialidades deste instrumento de avaliação nas aprendizagens dos alunos. É importante constatar também que, sob o ponto de vista dos alunos (conforme vimos atrás), a grande vantagem do teste em duas fases é poder-se aprender mais através da correcção dos próprios erros. Esta aprendizagem através do erro transforma-o num instrumento de compreensão da dificuldade do aluno (Pinto & Santos, 2006) e proporciona ao professor uma oportunidade de reflexão sobre sua própria prática, de modo a poder desenvolver um trabalho que ajude o aluno a ultrapassar as suas dificuldades.

Os exemplos dos testes dos alunos que foram atrás apresentados parecem também evidenciar que a segunda fase destes testes contribuiu consideravelmente para o desenvolvimento das competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa, previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico.

O *feedback* escrito fornecido na “Expressão escrita” alertando o aluno para a existência do erro na utilização do discurso directo e para a necessidade da reescrita de uma parte específica do texto, levou o aluno a rever as regras da utilização do discurso directo e a reler o que tinha inicialmente escrito, fazendo com que, na segunda fase, o texto produzido aparecesse como um produto mais elaborado e com maior conformidade com as regras gramaticais da língua. O *feedback* foi utilizado, de acordo com Santos *et al.* (2010), como uma estratégia que favorece uma aprendizagem mais duradoura no tempo.

3.1.2. O processo de regulação nos relatórios

Para os alunos perceberem o que se pretendia com o relatório, foi-lhes apresentado um documento de apoio que, depois de analisado e discutido, configurou a sua estrutura (Anexo XI), conforme o registo do Diário de Bordo.

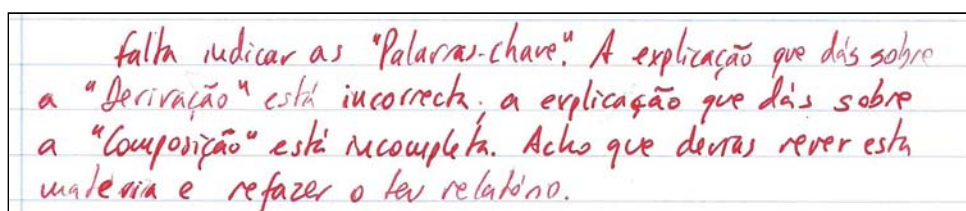
Definimos a estrutura do relatório:

- Tema
- Data
- Palavras-chave
- Descrição e exploração do tema
- Actividades realizadas
- Dificuldades encontradas
- Conclusão e comentários pessoais

Foi acordado com os alunos que, depois de elaborados, os relatórios seriam objecto de uma primeira apreciação avaliativa do professor e devolvidos para possíveis reformulações ou reajustes. Este processo poderia ser repetido várias vezes até o professor e o aluno darem por concluída a sua realização, de modo a que cada reformulação constituísse um novo momento de aprendizagem (Pinto & Santos, 2006).

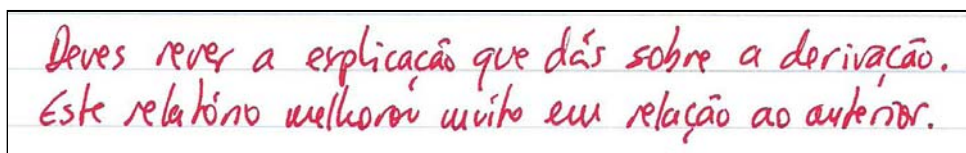
Ao longo do ano lectivo foram realizados 5 relatórios: “Processos de formação de palavras”; “Frase simples e frase complexa – elementos essenciais e acessórios da frase”; “Relações de sentido entre as palavras”; “Trabalho de Projecto: Notícias em directo”; “Relatório de avaliação do Trabalho de Projecto”. A sua classificação traduziu-se numa apreciação qualitativa na forma de comentário escrito, acompanhada da apreciação *Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom* e *Muito Bom*. Os comentários escritos avaliativos do professor eram feitos de acordo com as seguintes expressões: “*Deves rever a explicação que dás sobre...*”; “*Deves reformular o significado de...*”; “*A explicação que dás sobre não está correcta/está incompleta...*”; “*Faltaram os exemplos de...*”; “*O teu relatório revela esforço e vontade de fazer bem. Deves continuar assim...*”.

Tendo como referência os estudos de Hattie e Timperley (2007) procurámos fazer uma regulação do progresso das aprendizagens dos alunos fornecendo um *feedback* que incidisse no aluno, na tarefa, no processo e na auto-regulação, como se poder verificar nos exemplos que apresentamos de seguida, relativamente às várias versões do relatório 1 do aluno K.



falta indicar as "palavras-chave." A explicação que dás sobre a "Derivação" está incorrecta; a explicação que dás sobre a "Composição" está incompleta. Acho que deves rever esta matéria e refazer o teu relatório.

Relatório 1; Feedback 1; Aluno: K



Deves rever a explicação que dás sobre a derivação. Este relatório melhorou muito em relação ao anterior.

Relatório 1; Feedback 2; Aluno: K

O teu relatório está melhor que o anterior.
Deves procurar prestar mais atenção à ortografia: consulta um Dicionário para saberes a escrita correcta das palavras assinaladas com ?

Relatório 1; Feedback 3; Aluno: K

Esta regulação permitiu aos alunos a verificação dos aspectos positivos e dos aspectos que necessitavam de ser melhorados nos seus relatórios, para poderem depois desenvolver e aperfeiçoar as sucessivas versões.

O desenvolvimento das aprendizagens realizadas pelos alunos pode ser evidenciado, por exemplo, pela comparação entre a versão inicial (Figura 3) e a versão final (Figuras 4 e 4.1) do relatório “Processos de formação de palavras” do aluno K, onde se constata que a versão inicial do relatório não segue a estrutura que foi previamente determinada (ver o registo do DB de 12 Out) e que a explicação que o aluno dá sobre os processos de formação de palavras é bastante deficiente.

Há dois processos de... Palavras é a composição e a derivação. A derivação é derivada por prefixação que é ~~uma palavra~~ que acrescentamos antes da palavra primitiva, sufixação é ~~uma palavra~~ que acrescentamos depois da palavra primitiva.

ex. in + feliz + mente
 prefixo sufixo

A composição é composta por aglutinação, isto é, ~~que~~ ^P juntam-se duas palavras e uma fica sem um elemento.

ex. água + quente = água quente

Por justaposição é que se junta palavras e podem ser ligadas por um hífen ou não.

ex. mal + tempo = mal tempo

A palavra primitiva é a palavra mãe.

ex. capotinho = capo + tinho
 palavra primitiva

Figura 3 – 1.ª versão do relatório “Processos de formação de palavras” do aluno K

Tema: processos de formação de palavras.
 Data: 30 de novembro de 2020
 Palavra chave: processos de formação de palavras, composição, derivação, prefixação, sufixação, justaposição e palavra primitiva.

Descrição e exploração do tema:

Nós aprendemos que há dois processos de formação de palavras, eles são: a composição e a derivação.

Na derivação podemos acrescentar dois elementos que se chamam prefixo e sufixo a palavra primitiva.

Derivação

ex. capaz + inho → sufixo
 palavra primitiva

capazinho - é uma palavra derivada por sufixação.

in + capaz → palavra primitiva
 prefixo

incapaz - é uma palavra derivada por prefixação.

in + feliz + mente → sufixo
 prefixo
 palavra primitiva

infelizmente → é uma palavra derivada por prefixação e sufixação.

Composição:

ex. aguardente é uma palavra composta por aglutinação porque as duas palavras juntaram-se

Figura 4 – Versão final do relatório 1 do aluno K.

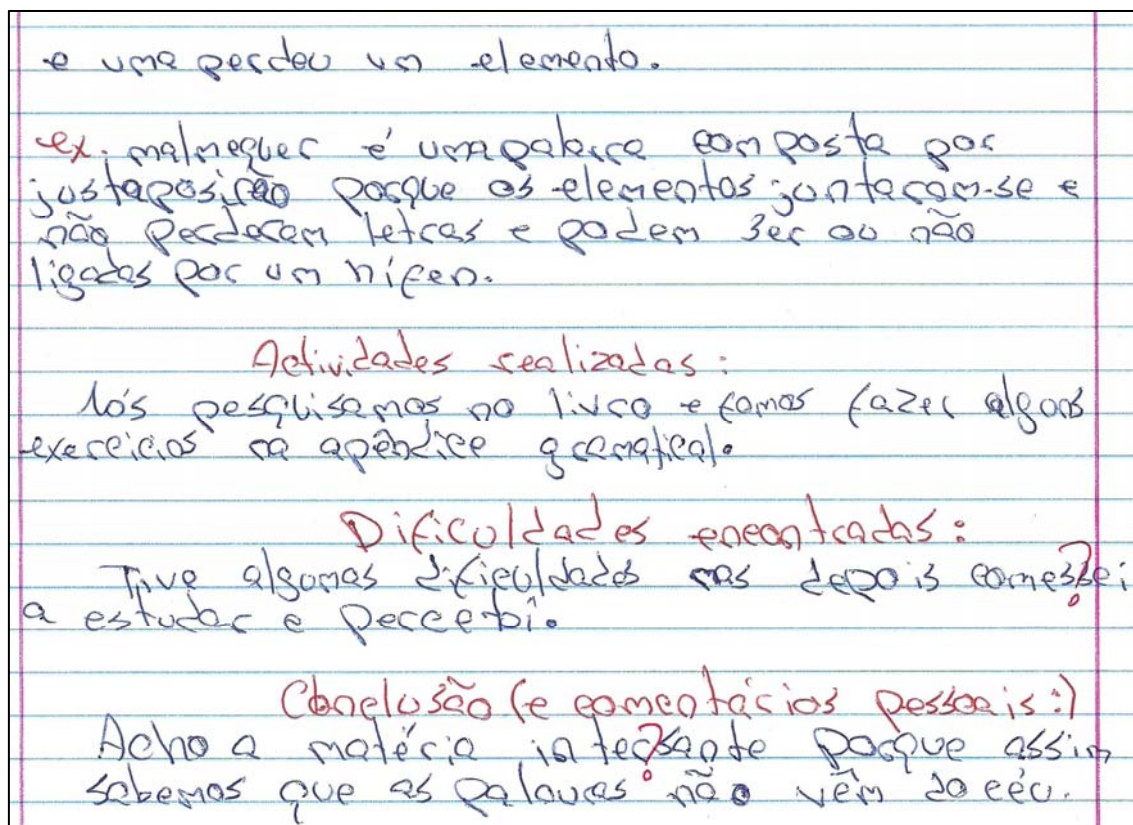


Figura 4.1 – Versão final do relatório 1 do aluno K.

Como pudemos verificar, esta versão final já respeita integralmente a estrutura definida para o relatório e o aluno já conseguiu explicar de forma satisfatória o processo de formação de palavras.

No questionário “Percepção dos alunos sobre a avaliação e os instrumentos alternativos de avaliação” (Anexo IX) aplicado, como já anteriormente dissemos, no final da investigação, perguntava-se na questão 3 “Qual é a tua opinião sobre os relatórios que fizeste ao longo do ano lectivo?”. No que diz respeito aos relatórios, nas suas respostas, os alunos sublinham aspectos relacionados com a memória e a compreensão, a utilização da escrita, a revisão de assuntos e a capacidade de resumir:

“Os relatórios ajudaram-nos a aprender a matéria, a estudarmos porque ao mesmo tempo que fazemos o relatório memorizamos.” – A

“São interessantes, em vez de o professor nos explicar a matéria éramos nós que aprendíamos a matéria.” – C

“Estes relatórios ajudaram-me a perceber melhor a matéria.” – D

“A minha opinião sobre os relatórios, é que fazer os relatórios ajuda-nos a compreender melhor a matéria, porque estamos a resumir o que foi feito nas aulas.” – D’

“Os relatórios fizeram-nos aprender mais, utilizar a escrita e também para não darmos erros.” – H

“Eu achei bem, porque contribuía para avaliação, e nos ajuda a perceber melhor a matéria para os testes.” – I

“A minha opinião é que os relatórios são bons porque ao fazer um relatório estamos a rever a matéria.” – K

“Ajudam-nos a perceber a matéria e aprender a fazer resumos.” – L

“Achei bem porque ao estarmos a escrever estamos a aprender.” – R

Q_A_e_Iaa

Durante a realização dos relatórios, fomos registando as nossas observações no Diário de Bordo e verificámos que os momentos da elaboração dos relatórios correspondiam, geralmente, a momentos de auto-reflexão e auto-questionamento dos alunos, o que lhes permitia criar e/ou desenvolver novas estratégias de aprendizagem e de superação de dificuldades.

Dei o primeiro feedback sobre o relatório “Formação de Palavras”. Alguns alunos reformularam/reescreveram os relatórios sobre a “Formação de Palavras”; outros iniciaram o 2.º relatório “Frases Simples e Frases Complexas – Funções sintáticas”

DB 26 Out

Olhando para o material que os alunos têm em cima das mesas, consigo perceber o que estão a fazer e como estão a fazer. Vê-se quem é organizado, quem sabe estudar, quem procura a informação nos locais correctos.

Parece que já todos perceberam como devem trabalhar. Ninguém colocou dúvidas sobre a matéria, só sobre a organização/estrutura do relatório. Todos mostram alguma preocupação em fazer bem, em reflectir sobre o que é mais importante, por exemplo, quais as palavras-chave deste tema e que assuntos devem ser incluídos no relatório.

DB 2 Nov

Numa reflexão final sobre os relatórios, destacámos como é possível detectar as dificuldades reveladas pelos alunos assim como os progressos feitos.

Os relatórios revelam muito claramente as dificuldades dos alunos e os assuntos onde essas dificuldades são mais evidentes. Todos os relatórios foram realizados individualmente, dentro da sala de aula. Parece haver uma evolução positiva do primeiro relatório para o segundo e do segundo para o terceiro, pois todos os alunos conseguiram produzir melhores relatórios, quer nas segundas versões, quer nos relatórios subsequentes.

DB 15 Dez

Em suma, podemos afirmar que os relatórios, para além de terem contribuído para o desenvolvimento das aprendizagens, como quase todos os alunos referiram, pois *ajudaram a aprender mais, a perceber melhor a matéria, a estudar*, estão igualmente associados ao desenvolvimento da expressão escrita: *“fizeram-nos (...) utilizar a escrita e (...) não darmos erros”*; *“aprender a fazer resumos”*, como também vários alunos referiram.

3.1.3. As interacções avaliativas nas tarefas desenvolvidas na *wiki*

3.1.3.1. No trabalho de projecto

Por muita importância que tenha, o objecto da avaliação não pode estar limitado só aos alunos, ou aos professores, ou aos meios (ou outros); é necessário considerá-los, a todos, na sua mútua interacção e não apenas num determinado momento (Rosales, 1992). Procurando ter em conta esta diversidade de componentes na compreensão do fenómeno avaliativo, recorreremos às enormes possibilidades de interacção que a *Web 2.0* nos oferece e resolvemos criar um espaço *wiki* para por em prática a interacção atrás apontada e podermos, assim, compreender melhor como é que os alunos percebem as práticas de avaliação e que contributo é que elas podem desempenhar na melhoria das aprendizagens.

Um *wiki* é um sítio na *Web* para o trabalho colectivo de um grupo de autores, com uma estrutura semelhante à de um *blog*, mas com a funcionalidade acrescida de que qualquer um pode juntar, editar e apagar conteúdos ainda que estes tenham sido criados por outros autores (Coutinho & Junior, 2007). Ao contrário dos *blogs*, as *wikis* têm geralmente um histórico que dá acesso a versões anteriores da página ou do texto e uma função de reversão que possibilita a sua recuperação (Anderson, 2007). O ambiente de interacção proporcionado pela *wiki* facilita o desenvolvimento de um processo de escrita colaborativa, em que várias pessoas interagem com outras, com o objectivo de atingirem uma finalidade comum.

Com a criação deste espaço procurámos levar a cabo três objectivos:

- i) desenvolver as seguintes competências gerais previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico:

- Mobilizar nos alunos saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
 - Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
 - Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
 - Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
 - Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
 - Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
 - Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
 - Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns;
- ii) desenvolver de forma articulada as competências específicas da Língua Portuguesa – *compreensão e expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua* – estabelecidas também no Currículo Nacional do Ensino Básico;
- iii) e, principalmente, proporcionar a realização de práticas de avaliação formativa, de regulação das aprendizagens (entre o professor e os alunos, e entre os alunos) e de *feedback* (dado pelo professor às produções escritas dos alunos).

A realização deste projecto decorreu num espaço de ambiente colaborativo de aprendizagem no sítio PBworks.com (não aberto ao público e sem necessidade de recorrer ao correio electrónico para garantir uma maior protecção da privacidade dos alunos), devido à facilidade de utilização e de edição das páginas de trabalho e dos recursos multimédia, e pelo facto de nos proporcionar o acesso a um histórico (*page history*) das alterações feitas às páginas, o que nos permitiu o acompanhamento minucioso de todas as intervenções e contributos dos alunos. Foram criadas quatro áreas de trabalho (Figura 5): “Os meus textos”, “As minhas leituras”, “Notas das aulas” e “Trabalhos em Pares ou em Grupo”, tendo-se privilegiado esta última. Foi estabelecida ainda a área “Tarefas” (Figuras 6 e 6.1) para os alunos consultarem a informação mais importante sobre as actividades em curso. Cada aluno criou uma pasta com o seu nome para guardar os trabalhos individuais.

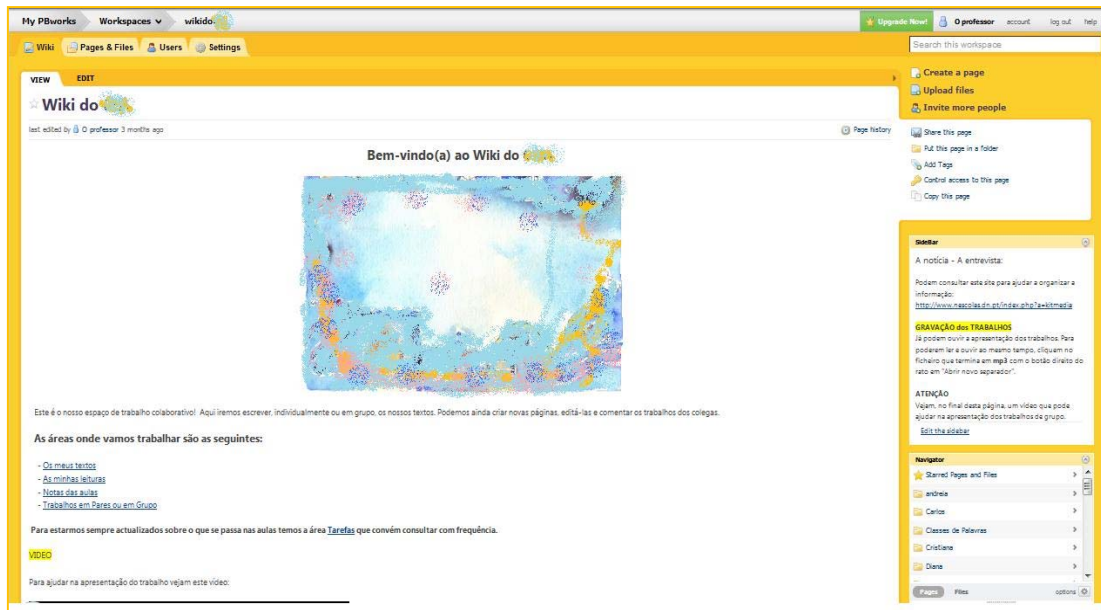


Figura 5 - Página principal da wiki

★ Tarefas		
last edited by O professor 3 months ago		
Data	Tópicos/Notas	Tarefas (a realizar <u>antes</u> da data indicada à esquerda)
22 de Fev	Matéria a rever: i) fábula, lenda, romance popular; ii) descrição; iii) os <u>determinantes</u> e suas subclasses; os <u>pronomes</u> : subclasses e funções sintácticas; os <u>advérbios</u> e as <u>locuções adverbiais</u> : suas subclasses e funções sintácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Teste 2
15 de Março	Trabalho de projecto - Fase 1 - Pesquisar as características da notícia e da entrevista Podem consultar este site para ajudar a organizar a informação: http://www.nescolas.dn.pt/index.php?a=kitmedia	Tópicos de pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> • O que é uma notícia? • Em quantas partes se divide? • Como se chama cada parte? • Como se escreve uma notícia? • O que é uma entrevista? • Para que serve a entrevista? • ...
22 de Março	Trabalho de projecto - Fase 2 - Escrever uma notícia e uma entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> • De acordo com a pesquisa feita na Fase 1, cada grupo irá escrever uma notícia e uma entrevista (com as respectivas respostas) que completará a informação apresentada na notícia.

Figura 6 - Página “Tarefas”

31 de Março	Trabalho de Projecto - Fase 3 - Dramatização da notícia e da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, na sala de aula, da notícia e da entrevista como peças de abertura do telejornal. Cada grupo escolhe quem irá ler a notícia, quem fará as entrevistas e quem representará as pessoas que presenciaram o sucedido. • A dramatização será registada em áudio e colocada na <i>wiki</i> para cada grupo poder comentar o trabalho dos outros grupos.
Março	Livro do mês <i>O pequeno livro da desmatemática</i>	<ul style="list-style-type: none"> • "Ficha de leitura"
6 de Abril	Trabalho de Projecto - Fase 4 - Relatório individual	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um relatório individual sobre as fases de pesquisa, escrita e dramatização da notícia e da entrevista.
27 de Abril	Trabalho de Projecto - Fase 4 (cont.) - Avaliação dos trabalhos	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do trabalho dos outros grupos num espaço próprio criado na página desse grupo.
3 de Maio	Trabalho de Projecto - Fase 4 (cont.) - Aperfeiçoamento dos trabalhos	<ul style="list-style-type: none"> • De acordo com as sugestões indicadas na avaliação, cada grupo reescreve e aperfeiçoa o seu trabalho.
4 de Maio	Trabalho de Projecto - Fase 4 (concl.) - Relatório individual	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um relatório individual sobre o processo de avaliação dos trabalhos.

Figura 6.1 - Página "Tarefas"

Para poderem realizar um trabalho colaborativo fora do grupo, criou-se outro espaço, a que se deu o nome de "Classes de Palavras", onde toda a turma poderia introduzir, acrescentar e comentar a informação lá colocada, sendo utilizada também como mais um recurso de apoio ao estudo das classes de palavras.

A criação deste espaço *wiki* representou um enorme desafio, pois o seu carácter de inovação obrigou-nos a repensar e a reajustar continuamente os nossos modelos de ensino para podermos incorporá-los em práticas mais inovadoras, aproveitando assim o enorme potencial pedagógico da *wiki*. Apesar de ter sido a nossa primeira experiência de ensino neste ambiente de aprendizagem, pensamos ter conseguido aproveitar satisfatoriamente as suas virtualidades, como procuraremos demonstrar de seguida.

O trabalho desenvolvido na *wiki* foi diverso e o número de intervenções por aluno também foi distinto, como se pode observar no Gráfico 13 (Figura 7) que apresenta o número total de intervenções que cada aluno fez na *wiki*. Apenas foram consideradas como intervenções, aquelas que incluíram a introdução de novas informações aos textos. Registaram-se, no total, 572 intervenções dos alunos.

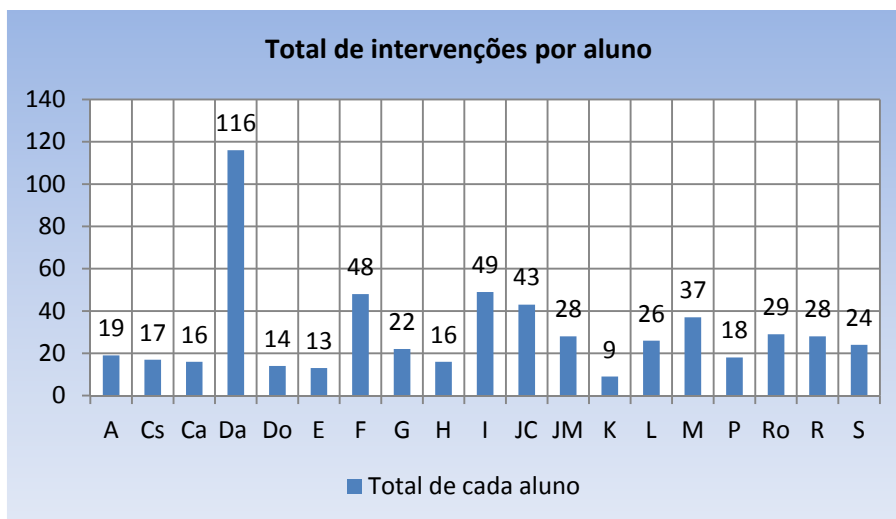


Figura 7 - Gráfico 13 – N.º de intervenções por aluno no trabalho desenvolvido na *wiki*

Das várias actividades desenvolvidas destacamos o trabalho de projecto, feito a partir de uma proposta de actividade “Ler mais” sugerida pelo manual adoptado³ e que, de seguida, descrevemos mais pormenorizadamente. Este trabalho, a que demos o nome de “Notícias em Directo”, foi desenvolvido entre Fevereiro e Maio de 2011 ao longo de quatro fases: Fase 1 – Pesquisar as características da notícia e da entrevista; Fase 2 – Escrever uma notícia e uma entrevista; Fase 3 – Dramatizar a notícia e a entrevista; Fase 4 – Avaliação. Foram criados 5 grupos com 4 alunos cada, aos quais foi atribuído o nome de uma cor. Cada grupo apresentou à turma a notícia e a entrevista por eles criada, dramatizando-as como uma peça de abertura de um telejornal. O projecto ficou concluído depois de os alunos terem avaliado os trabalhos realizados por todos os grupos.

Na fase final do projecto, os alunos elaboraram dois relatórios, um sobre as tarefas realizadas, outro sobre o processo de avaliação. Este último foi escrito depois de os alunos terem avaliado os trabalhos dos grupos e teve uma estrutura um pouco diferente dos relatórios que habitualmente elaboravam (Anexo XII). Ambos tiveram como objectivo a recolha de informações sobre o entendimento dos alunos sobre a avaliação e de que forma ela serviu (ou não) para melhorarem as suas aprendizagens. Esta informação foi recolhida através dos comentários aos trabalhos dos grupos, das reacções a esses comentários e da avaliação final que fizeram a esses trabalhos.

³ Costa, F. & Mendonça, L. (2005). *Na Ponta da Língua*. Porto: Porto Editora.

As actividades desenvolvidas na *wiki* foram reguladas pelo professor que proporcionou também, sempre que foi oportuno, um *feedback* avaliativo descritivo (Tunstall & Gipps, 1996; Gipps, 1999) sobre o trabalho realizado pelos alunos. Houve ainda uma interacção reguladora entre os alunos na execução do trabalho de projecto e na execução dos outros trabalhos e na apreciação/avaliação desses trabalhos.


Apresentamos, em primeiro lugar, uma situação de interacção entre o professor e o aluno que nos parece significativa do ponto de vista da regulação da aprendizagem feita pelo professor, relativamente à competência *expressão escrita*, competência que “implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto” (DEB, 2001, p. 32). Esta situação desenvolveu-se na área de trabalho “As minhas leituras” e tinha como objectivo principal o desenvolvimento da expressão escrita, através da produção de um texto sobre um livro à escolha que os alunos tinham de ler ao longo do mês de Fevereiro.

Vamos ilustrar o processo de interacção desenvolvido com a apresentação de três situações: uma que evidencia a interacção professor/aluno e outras duas que evidenciam a interacção aluno/aluno. A primeira situação inicia-se com a apresentação da versão inicial do texto que resume a parte do livro que o aluno F refere como tendo gostado mais:



The screenshot shows a wiki page interface. At the top, there are navigation tabs: 'My PBworks', 'Workspaces' (with a dropdown arrow), and 'wikido6a'. Below these are 'Wiki', 'Pages & Files', 'Users', and 'Settings'. The page title is 'O Menino que nao gostava de Ler'. Below the title, it says 'This version was saved 4 months, 3 weeks ago' and 'Saved by F on February 12, 2011 at 3:09:56 pm'. The author is 'Susana Tamaro' and the editor is 'Editorial presença'. The main text of the page reads: 'Vou fazer a parte que gostei mais' followed by a red heading 'O Meu texto:' and a paragraph: 'O Leopoldo decidiu fugir de casa porque estava farto daquela vida. Ele assentou -se a comer no jardim ao lado dele estava um homem que era cego. Ele começou a falar com ele e perguntou-lhe se não tinha aulas, o menino disse que fugiu de casa. O homem já estava a ficar preocupado. O homem disse olha vamos ali à biblioteca e vais me ler um livro. La foram o Leopoldo começou a ler estava confuso não percebia nada do que ali estava. O homem era muito inteligente e percebeu logo a situação dele. O homem levou para casa do menino. O homem disse à mãe que ele precisava de óculos para ler.'

Na sequência desta versão o professor fez uma intervenção reguladora, questionando, dando pistas e incentivando o trabalho do aluno:



O professor said
at 5:38 pm on Feb 14, 2011
[Reply](#) [Delete](#)

Olá F !
Bom trabalho! Não achas que devias ter indicado o título do teu livro? Vais tentar fazer algumas alterações ao teu texto, pode ser? Eu dou-te uma ajuda: a amarelo estão assinaladas incorrecções ortográficas; o sinal (?) indica que falta um sinal de pontuação. Consegues fazer essas alterações?

O professor editou a página onde o aluno escreveu e, utilizando cores como código de correcção (amarelo – assinala um erro ortográfico ou de acentuação; o ponto de interrogação vermelho entre parêntesis – assinala uma falha de pontuação) indica o erro, mas não o corrige:

My PBworks Workspaces wikido6a Upgr

Wiki Pages & Files Users Settings

VIEW EDIT

☆ O Menino que nao gostava de Ler

This version was saved 4 months, 2 weeks ago Saved by [O professor](#) on February 14, 2011 at 5:34:21 pm

[View current version](#) [Revert to this version](#) [Page history](#)

Autora: Susana Tamaro
Editora: Editorial presença

Vou fazer a parte que gostei mais

O Meu texto:
O Leopoldo decidiu fugir de casa porque estava farto daquela vida. Ele assentou -se a comer no jardim (?) ao lado dele estava um homem que era cego. Ele começou a falar com ele e perguntou-lhe se não tinha aulas, (?) o menino disse que fugiu de casa. O homem já estava a ficar preocupado.O homem disse (?) olha vamos ali à biblioteca e **vais me** ler um livro. **Lá** foram (?) o Leopoldo começou a ler (?) estava confuso não percebia nada do que ali estava. O homem era muito inteligente e percebeu logo a situação dele. O homem levou para casa do menino.O homem disse à mãe que ele precisava de óculos para ler.

Fruto destas intervenções, o aluno procede à reformulação das incorrecções, como se observa no texto seguinte:

My PBworks Workspaces wikido6a Upgra

Wiki Pages & Files Users Settings

VIEW EDIT

☆ O Menino que nao gostava de Ler

This version was saved 4 months, 2 weeks ago Saved by [F](#) on February 16, 2011 at 8:46:00 pm

[View current version](#) [Revert to this version](#) [Page history](#)


Olá professor já fiz as alterações.

Autora: Susana Tamaro
Editora: Editorial presença

Vou fazer a parte que gostei mais. **O menino que não gostava de ler.**

O Meu texto:
O Leopoldo decidiu fugir de casa porque estava farto daquela vida. Ele assentou -se a comer no jardim, ao lado dele estava um homem que era cego. Ele começou a falar com ele e perguntou-lhe se não tinha aulas. O menino disse que fugiu de casa. O homem já estava a ficar preocupado, o homem disse : olha vamos ali à biblioteca e vais-me ler um livro. Lá foram, o Leopoldo começou ler, ele estava confuso não percebia nada do que ali estava. O homem era muito inteligente e percebeu logo a situação dele. O homem levou para casa do menino. O homem disse à mãe que ele precisava de óculos para ler.

Após as devidas correcções, surge uma nova intervenção reguladora do professor, dando pistas ao aluno para corrigir o modo (o discurso directo) de apresentar a fala de uma personagem no texto:

 **O professor said**
at 10:59 pm on Feb 16, 2011
[Reply](#) [Delete](#)

Olá F !
Ainda há algumas coisas a precisar da tua atenção, não achas? Vou dar-te uma ajuda relativamente ao sinal de pontuação assinalado a amarelo: que regras e outros sinais de pontuação se utilizam quando as personagens falam?

O professor recorre novamente à utilização das cores (a cor azul assinala uma incorrecção sintáctica – uma frase confusa ou sem sentido, ou lexical – palavra utilizada incorrectamente) para assinalar outras incorrecções do texto.

My PBworks Workspaces wikido6a Upgr

Wiki Pages & Files Users Settings

VIEW EDIT

☆ **O Menino que nao gostava de Ler**

This version was saved 4 months, 2 weeks ago Saved by [O professor](#) on February 16, 2011 at 10:54:48 pm
[View current version](#) [Revert to this version](#) [Page history](#)

Autora: Susana Tamaro
Editora: Editorial presença

O menino que não gostava de ler

Vou fazer a parte que gostei mais

O Meu texto:
O Leopoldo decidiu fugir de casa porque estava farto daquela vida. Ele assentou -se a comer no jardim, ao lado dele estava um homem que era cego. Ele começou a falar com ele e perguntou-lhe se não tinha aulas. O menino disse que fugiu de casa. O homem já estava a ficar preocupado, o homem disse olha vamos ali à biblioteca e vais-me ler um livro. Lá foram, o Leopoldo começou ler, ele estava confuso não percebia nada do que ali estava. O homem era muito inteligente e percebeu logo a situação dele. O homem levou para casa do menino. O homem disse à mãe que ele precisava de óculos para ler.

O último *feedback* do professor leva o aluno a introduzir as alterações sugeridas:

My PBworks Workspaces wikido6a Upgr

Wiki Pages & Files Users Settings

VIEW EDIT

☆ **O Menino que nao gostava de Ler**

This version was saved 4 months, 2 weeks ago Saved by [F](#) on February 17, 2011 at 6:16:34 pm
[View current version](#) [Revert to this version](#) [Page history](#)

olá professor já fiz as alterações.


Autora: Susana Tamaro
Editora: Editorial presença

O menino que não gostava de ler

Vou contar a parte que gostei mais do livro.

O Meu texto:
O Leopoldo decidiu fugir de casa porque estava farto daquela vida. Ele assentou-se a comer no jardim, ao lado dele estava um homem que era cego. Ele começou a falar com ele e perguntou-lhe:
- Não tens aulas?
O menino disse:
- Eu fugi de casa. O homem já estava a ficar preocupado, o homem disse :
- Olha vamos ali à biblioteca e vais-me ler um livro. Lá foram, o Leopoldo começou a ler, ele estava confuso não percebia nada do que ali estava. O homem era muito inteligente e percebeu logo a situação dele. O homem louvou-o para casa. O homem disse à mãe que ele precisava de óculos para ler.

Seguiram-se outras intervenções reguladoras do professor, chamando a atenção do aluno através da utilização da cor, para alterar outras incorrecções do texto.



O professor said
at 12:10 am on Feb 18, 2011
[Reply](#) [Delete](#)

Olá Fábio!
O texto melhorou bastante! Consegues ainda alterar o que te proponho?

My PBworks Workspaces wikido6a Upgra

Wiki Pages & Files Users Settings

VIEW EDIT

★ O Menino que nao gostava de Ler

This version was saved 4 months, 2 weeks ago Saved by [O professor](#) on February 18, 2011 at 12:08:18 am

[View current version](#) [Revert to this version](#) [Page history](#)

Autora: Susana Tamaro
Editora: Editorial Presença

O menino que não gostava de ler

Vou contar a parte que gostei mais do livro.

O Meu texto:

O Leopoldo decidiu fugir de casa porque estava farto daquela vida. Ele assentou-se a comer no jardim, ao lado dele estava um homem que era cego. Ele começou a falar com ele e perguntou-lhe:

- Não tens aulas?
- O menino disse:
- Eu fugi de casa. (Não achas que devias fazer parágrafo? A fala do menino acaba aqui, não é, F ?) O homem já estava a ficar preocupado, o homem disse :
- Olha vamos ali à biblioteca e vais-me ler um livro. (Lê a indicação anterior... Não te parece que a situação é igual?) Lá foram, o Leopoldo começou a ler, ele estava confuso não percebia nada do que ali estava escrito. O homem era muito inteligente e percebeu logo a situação dele. O homem louvou-o para casa. O homem disse à mãe que ele precisava de óculos para ler.

Por fim, e na sequência das diferentes intervenções do professor, mostra-se a versão final do texto do aluno:

My PBworks Workspaces wikido6a Upgra

Wiki Pages & Files Users Settings

VIEW EDIT

★ O Menino que nao gostava de Ler

last edited by [F](#) 4 months, 1 week ago [Page history](#)

Autora: Susana Tamaro
Editora: Editorial Presença

O menino que não gostava de ler

Vou contar a parte que gostei mais do livro.

O Meu texto:

O Leopoldo decidiu fugir de casa porque estava farto daquela vida. Ele sentou-se a comer no jardim. Ao lado dele estava um homem que era cego. Ele começou a falar com o menino e perguntou-lhe:

- Não tens aulas?
- O menino disse:
- Eu fugi de casa.
- O homem já estava a ficar preocupado, e disse:
- Olha vamos ali à biblioteca e vais-me ler um livro.

Lá foram. O Leopoldo começou a ler. Ele estava confuso não percebia nada do que ali estava escrito. O homem era muito inteligente e percebeu logo a situação dele, levou-o para casa e disse à mãe que ele precisava de óculos para ler.

A interacção ocorrida entre o professor e o aluno nesta situação que apresentámos é reveladora da importância que a intervenção reguladora do professor teve no processo de produção do texto do aluno, ajudando-o e orientando-o até ele conseguir atingir um produto final mais próximo do que se pretendia. É importante ver também os comentários apreciativos (Figura 8) que os colegas fizeram ao texto e ao processo de reescrita do texto do aluno, e que, no nosso entendimento, contribuíram também para o auxiliar a ultrapassar algumas dificuldades.

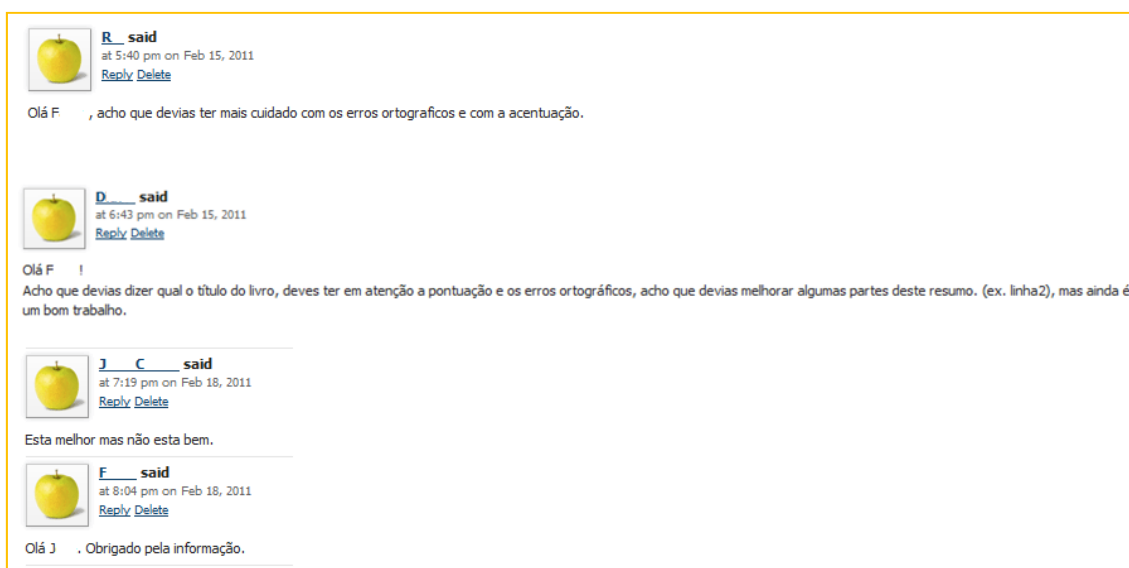


Figura 8 – Comentários apreciativos dos alunos ao texto elaborado por um colega

A aprendizagem da escrita surgiu assim como “um processo emergente e interactivo decorrente das trajectórias que os alunos seguem quando participam em actividades construídas dentro da comunidade de aprendizagem construída pela turma” (Niza, Segura e Mota, 2010), criando no aluno a consciência de que não estava apenas a escrever para o professor, que é por norma o único receptor e, conseqüentemente, o único apreciador e avaliador dos seus textos, mas sim para uma audiência mais alargada, constituída pelos colegas da turma. Pensamos que este facto aumentou a motivação do aluno para a escrita, tornando-o ao mesmo tempo mais responsável por aquilo que escreveu, pois o texto passou a ser também objecto de atenção e de análise dos colegas.

A segunda situação de interacção, como referimos anteriormente, é centrada nas acções dos alunos, referente à fase de pesquisa, Fase 1, do trabalho de projecto “Notícias em Directo” em que os alunos têm de pesquisar as características da notícia e da entrevista. O texto inicial do trabalho do Grupo Verde, colocado pela L, mostra que a

aluna se limitou a colar no espaço de trabalho do grupo informação retirada/copiada da Internet.

VIEW
EDIT

☆ A entrevista - pesquisa - Grupo Verde

This version was saved 3 months, 3 weeks ago

[View current version](#) [Revert to this version](#) [Page history](#)

Saved by [L](#)

on March 3, 2011 at 5:05:52 pm

É preciso trabalhar duro antes da entrevista, pesquisando tudo sobre os temas a serem tratados e sobre o entrevistado. Depois de bem preparado (de preferência um ou mais dias antes) o entrevistador deve fazer um roteiro com começo, meio e fim. O objetivo não é bitolar e restringir o desempenho do entrevistador, mas ser uma base referencial para evitar "brancos" e atropelos.

É importante que o entrevistador seja o condutor da entrevista. Mas só estará no comando se estiver bem informado e bem preparado. "É estimulante para o entrevistado, nos momentos em que a fala se interrompe, perceber que o entrevistador está compreendendo o enunciado...se o entrevistado declarou que a economia vai bem, uma observação óbvia, tal como 'o senhor é então otimista quanto aos acontecimentos do futuro próximo' vale não por seu conteúdo, mas pela demonstração de interesse e entendimento. Dependendo, no entanto, das circunstâncias, pode ser conveniente apresentar um dado de contestação, no momento adequado, para obter maior espontaneidade, expansão ou aprofundamento", ensina o professor Lage.

O ideal é que a entrevista flua espontaneamente, cada resposta permitindo o "encaixe" da pergunta seguinte.

O desenvolvimento do trabalho do grupo para o qual contribuiu a aluna L. e outros poder-se-á acompanhar nas sucessivas intervenções na *wiki*. Assim, um outro elemento do grupo, o F, transcreveu as duas questões ("O que é uma entrevista? Quantas partes tem uma entrevista?") que o professor forneceu como guia de pesquisa e utilizou o texto colocado anteriormente pela sua colega de grupo para responder a uma questão. Depois, acrescentou mais informação como resposta à segunda questão.

VIEW
EDIT

☆ A entrevista - pesquisa - Grupo Verde

This version was saved 3 months, 2 weeks ago

[View current version](#) [Revert to this version](#) [Page history](#)

Saved by [F](#)

on March 9, 2011 at 7:32:25 pm

O que é uma entrevista?

É preciso trabalhar duro antes da entrevista, pesquisando tudo sobre os temas a serem tratados e sobre o entrevistado. Depois de bem preparado (de preferência um ou mais dias antes) o entrevistador deve fazer um roteiro com começo, meio e fim. O objetivo não é bitolar e restringir o desempenho do entrevistador, mas ser uma base referencial para evitar "brancos" e atropelos.

É importante que o entrevistador seja o condutor da entrevista. Mas só estará no comando se estiver bem informado e bem preparado. "É estimulante para o entrevistado, nos momentos em que a fala se interrompe, perceber que o entrevistador está compreendendo o enunciado...se o entrevistado declarou que a economia vai bem, uma observação óbvia, tal como 'o senhor é então otimista quanto aos acontecimentos do futuro próximo' vale não por seu conteúdo, mas pela demonstração de interesse e entendimento. Dependendo, no entanto, das circunstâncias, pode ser conveniente apresentar um dado de contestação, no momento adequado, para obter maior espontaneidade, expansão ou aprofundamento", ensina o professor Lage.

O ideal é que a entrevista flua espontaneamente, cada resposta permitindo o "encaixe" da pergunta seguinte.

Quantas partes tem a entrevista?


Métodos de entrevista

Os **métodos** de entrevista são uma aplicação dos processos fundamentais de **comunicação** que quando são corretamente utilizados permitem ao **investigador** retirar das suas entrevistas elementos de **reflexão** muito ricos. Nos métodos de entrevista, contrariamente ao **inquérito** por **questionário**, há um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores. Esta troca permite o interlocutor do investigador exprimir as suas idéias, enquanto que o investigador, através das suas perguntas, facilita essa **expressão** e não deixa-lhe fugir dos **objetivos** de investigação, cabendo também ao investigador trazer elementos de análise tão fecundos quanto possível.

A intervenção e a acção reguladora do professor com um comentário ao trabalho do grupo e com a edição da página do grupo para incluir um quadro para registo de


informação, tem o objectivo de ajudar a reformular/reorientar a informação e a pesquisa do grupo. Podemos ver ainda uma intervenção do F, procurando interagir com o grupo.

Comments (2) [Delete all comments](#)



F said
at 7:33 pm on Mar 9, 2011
[Reply](#) [Delete](#)

Olá Grupo já acrescentei o que faltava.



O professor said
at 12:29 pm on Mar 11, 2011
[Reply](#) [Delete](#)

Olá Grupo Verde!
Para vos ajudar a "arrumar" melhor a informação, sugiro que preencham o quadro que coloquei no final da vossa página.
Bom trabalho!!!

Quantas partes tem a entrevista?

Métodos de entrevista

Os **métodos** de entrevista são uma aplicação dos processos fundamentais de **comunicação** que quando são corretamente utilizados permitem ao **investigador** retirar das suas entrevistas elementos de **reflexão** muito ricos. Nos métodos de entrevista, contrariamente ao **inquerito** por **questionário**, há um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores. Esta troca permite o interlocutor do investigador exprimir as suas idéias, enquanto que o investigador, através das suas perguntas, facilita essa **expressão** e não deixa-la fugir dos **objetivos** de investigação, cabendo também ao investigador trazer elementos de análise tão fecundos quanto possível.

A entrevista

O que é? A entrevista é ...

Para que serve?

O que é necessário fazer antes da entrevista?

Websites consultados

A primeira reformulação, com algumas falhas, surge quando L preenche parte do espaço para a resposta “O que é?” [uma entrevista] no quadro colocado pelo professor.

☆ **A entrevista - pesquisa - Grupo Verde**

This version was saved 3 months, 1 week ago | Saved by [L...](#) on March 14, 2011 at 5:54:22 pm
[View current version](#) | [Revert to this version](#) | [Page history](#)

O que é uma entrevista?

É preciso trabalhar duro antes da entrevista, pesquisando tudo sobre os temas a serem tratados e sobre o entrevistado. Depois de bem preparado (de preferência um ou mais dias antes) o entrevistador deve fazer um roteiro com começo, meio e fim. O objetivo não é bitolar e restringir o desempenho do entrevistador, mas ser uma base referencial para evitar "brancos" e atropelos. É importante que o entrevistador seja o condutor da entrevista. Mas só estará no comando se estiver bem informado e bem preparado. "É estimulante para o entrevistado, nos momentos em que a fala se interrompe, perceber que o entrevistador está compreendendo o enunciado...se o entrevistado declarou que a economia vai bem, uma observação óbvia, tal como 'o senhor é então otimista quanto aos acontecimentos do futuro próximo' vale não por seu conteúdo, mas pela demonstração de interesse e entendimento. Dependendo, no entanto, das circunstâncias, pode ser conveniente apresentar um dado de contestação, no momento adequado, para obter maior espontaneidade, expansão ou aprofundamento", ensina o professor Lage. O ideal é que a entrevista flua espontaneamente, cada resposta permitindo o "encaixe" da pergunta seguinte.

Quantas partes tem a entrevista?

Métodos de entrevista

Os **métodos** de entrevista são uma aplicação dos processos fundamentais de **comunicação** que quando são corretamente utilizados permitem ao **investigador** retirar das suas entrevistas elementos de **reflexão** muito ricos. Nos métodos de entrevista, contrariamente ao **inquérito** por **questionário**, há um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores. Esta troca permite o interlocutor do investigador exprimir as suas idéias, enquanto que o investigador, através das suas perguntas, facilita essa **expressão** e não deixa-la fugir dos **objetivos** de investigação, cabendo também ao investigador trazer elementos de análise tão fecundos quanto possível.

A entrevista	
O que é?	A entrevista é ... Uma fonte de informação onde recolhem várias e juntam para fazerem uma reportagem de texto.
Para que serve?	

A segunda reformulação da L, já com alterações profundas ao texto inicial referente à primeira questão (“O que é uma entrevista?”), evidencia que houve uma reflexão da aluna sobre a informação colocada anteriormente que a levou a regular a sua aprendizagem e a melhorar o seu trabalho.

☆ **A entrevista - pesquisa - Grupo Verde**

This version was saved 3 months, 1 week ago | Saved by [L...](#) on March 15, 2011 at 5:38:21 pm
[View current version](#) | [Revert to this version](#) | [Page history](#)

O que é uma entrevista?

A entrevista é uma conversa com uma ou mais pessoas, com a intenção de recolher informações. Podemos ficar a saber várias coisas como por exemplo as suas idéias, aquilo que têm feito ou quais os seus projectos para o futuro.

Quantas partes tem a entrevista?

Métodos de entrevista

Os **métodos** de entrevista são uma aplicação dos processos fundamentais de **comunicação** que quando são corretamente utilizados permitem ao **investigador** retirar das suas entrevistas elementos de **reflexão** muito ricos. Nos métodos de entrevista, contrariamente ao **inquérito** por **questionário**, há um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores. Esta troca permite o interlocutor do investigador exprimir as suas idéias, enquanto que o investigador, através das suas perguntas, facilita essa **expressão** e não deixa-la fugir dos **objetivos** de investigação, cabendo também ao investigador trazer elementos de análise tão fecundos quanto possível.

A entrevista	
O que é?	A entrevista é ... Uma fonte de informação onde recolhem várias e juntam para fazerem uma reportagem de texto.
Para que serve?	
O que é necessário fazer antes da entrevista?	
Websites consultados	

Uma terceira reformulação é introduzida pela L, com alterações ao texto da segunda questão e com o preenchimento de grande parte do quadro colocado pelo professor:

A entrevista - pesquisa - Grupo Verde

This version was saved 3 months, 1 week ago
[View current version](#) [Revert to this version](#) [Page history](#) | Saved by L on March 15, 2011 at 5:59:46 pm

O que é uma entrevista?

A entrevista é uma conversa com uma ou mais pessoas, com a intenção de recolher informações. Podemos ficar a saber várias coisas como por exemplo as suas ideias, aquilo que têm feito ou quais os seus projectos para o futuro.

tem a entrevista?

1. Antes da entrevista é preciso fazer o guião.
- 2.No guião temos também que incluir o nome da(s) pessoas entrevistadas, a data o local e por lhe um título.
3. Acrescentar um texto inicial com os objectivos da entrevista, que se deve ler ao entrevistado logo no início da entrevista.

A entrevista	
O que é?	A entrevista é ... uma conversa com uma ou mais pessoas, com a intenção de recolher informações.
Para que serve?	A entrevista serve para obter algumas informações.
O que é necessário fazer antes da entrevista?	1. Antes da entrevista é preciso fazer o guião. 2.No guião temos também que incluir o nome da(s) pessoas entrevistadas, a data o local e por lhe um título. 3. Acrescentar um texto inicial com os objectivos da entrevista, que se deve ler ao entrevistado logo no início da entrevista
Websites consultados	

A aluna L apresenta uma versão final do texto que é, posteriormente, retomada pelo grupo e ampliada com informação recolhida pelos restantes elementos:

My PBworks Workspaces wikido Upgra

Wiki Pages & Files Users Settings

A entrevista - pesquisa - Grupo Verde

last edited by L 3 months, 1 week ago Page history

O que é uma entrevista?

A entrevista é uma conversa com uma ou mais pessoas, com a intenção de recolher informações. Podemos ficar a saber várias coisas como por exemplo as suas ideias, aquilo que têm feito ou quais os seus projectos para o futuro.

O que é preciso fazer antes da entrevista?

1. Antes da entrevista é preciso fazer o guião.
- 2.No guião temos também que incluir o nome da(s) pessoas entrevistadas, a data o local e por lhe um título.
3. Acrescentar um texto inicial com os objectivos da entrevista, que se deve ler ao entrevistado logo no início da entrevista.

A entrevista	
O que é?	A entrevista é ... uma conversa com uma ou mais pessoas, com a intenção de recolher informações.
Para que serve?	A entrevista serve para obter algumas informações.

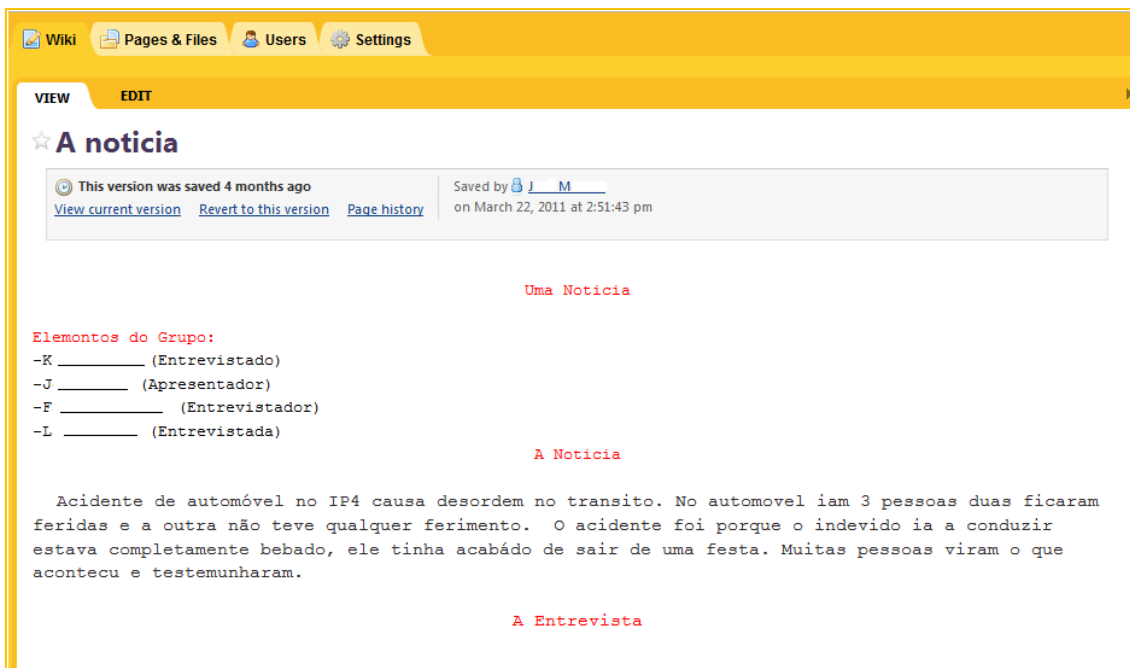
O que é preciso fazer antes da entrevista?

1. Antes da entrevista é preciso fazer o guião.
- 2.No guião temos também que incluir o nome da(s) pessoas entrevistadas, a data o local e por lhe um título.
3. Acrescentar um texto inicial com os objectivos da entrevista, que se deve ler ao entrevistado logo no início da entrevista.

A entrevista	
O que é?	A entrevista é ... uma conversa com uma ou mais pessoas, com a intenção de recolher informações.
Para que serve?	A entrevista serve para obter algumas informações.
O que é necessário fazer antes da entrevista?	1. Antes da entrevista é preciso fazer o guião. 2.No guião temos também que incluir o nome da(s) pessoas entrevistadas, a data o local e por lhe um título. 3. Acrescentar um texto inicial com os objectivos da entrevista, que se deve ler ao entrevistado logo no início da entrevista
Websítes consultados	
http://www.nescolas.dn.pt/index.php?a=kitmedia&p=2_2	

Da interacção resultante da elaboração deste texto, é de salientar o papel da L que conseguiu, confrontando as suas ideias com a acção reguladora do professor, desenvolver um pensamento crítico que contribuiu para a construção de novos conhecimentos que deixaram de ser do foro individual da aluna para passarem a ser propriedade de todo o grupo. Parece-nos ser importante também realçar a importância da intervenção reguladora do professor, levando a aluna a experimentar outros caminhos e auxiliando a construção de novas aprendizagens.

A nova situação de interacção, centrada também nas acções dos alunos, refere-se à fase de produção do texto, a Fase 2, do trabalho do mesmo grupo. O texto inicial do grupo foi colocado pelo JM:



A continuação do trabalho foi feita pelo aluno K que, além de alterar a parte final do texto, coloca a primeira questão da entrevista:



Novo desenvolvimento ao trabalho é acrescentado pelo aluno F que introduz dados na notícia e, também, novas perguntas para o guião da entrevista:

☆ **A notícia**

This version was saved 4 months ago
[View current version](#) [Revert to this version](#) [Page history](#) | Saved by **E** on March 23, 2011 at 4:07:54 pm

Elementos do Grupo:

- K _____ (Entrevistado)
- J _____ (Apresentador)
- F _____ (Entrevistador)
- L _____ (Entrevistada)

A Notícia

Acidente de automóvel no IP4 causa desordem no trânsito. No automóvel ia 3 pessoas, duas ficaram feridas e a outra não teve qualquer ferimento. O acidente foi porque o indevido ia a conduzir estava completamente bêbado, ele tinha acabado de sair de uma festa. O Alberto era seu familiar e ele e uma colega chamada Sandra viram tudo o que aconteceu.

Entrevista

- Sandra como é que reagiu ao ver aquele acidente?
Reagi muito mal nunca vi o meu pai a sofrer um acidente.
- Como reagiu ao ver o seu pai bêbado e a causar um acidente?
Nunca pensei que o meu pai se embebedasse e fiquei muito triste.
- O senhor estava na festa com o seu pai?
Não.

A aluna L dá nova contribuição ao trabalho, precisando a data do acontecimento da notícia e procurando organizar de forma mais adequada o seu conteúdo. Acrescentou mais texto à entrevista, reescrevendo-a e reajustando as perguntas e as respostas à informação disponibilizada na notícia.

This version was saved 4 months ago
[View current version](#) [Revert to this version](#) [Page history](#) | Saved by **L** on March 24, 2011 at 2:51:27 pm

Elementos do Grupo:

- K _____ (Entrevistado)
- J _____ (Apresentador)
- F _____ (Entrevistador)
- L _____ (Entrevistada)

A Notícia

No dia 15 de março de 2011 às 19h da tarde houve um acidente no IP4. No carro iam 3 pessoas uma morreu e as outras ficaram feridas. O indevido não tinha controlo no carro e foi contra a valeta. O indevido que ia a conduzir foi o que morreu, tinha acabado de vir de uma festa e vinha bêbado. Sandra e Alberto tinham de uma caminhada e viram o acidente.

Entrevista

Sandra

- Sandra como é que reagiu ao ver aquele acidente?
Fiquei em choque, eu não estava a contar com o acidente.
- Como aconteceu?
Eu e o Alberto íamos a fazer uma caminhada e só já conseguimos ver o carro a despistar-se.
- Conhecia o indevido?
Não, só o vi uma vez numa festa mas nunca falamos.

Alberto

- A que horas foi o acidente?
O acidente ocorreu às 19h.
- Quando viu o acidente o que é que fez?
Eu fui logo abrir a porta e ver como estavam as pessoas.

Nesta altura, o professor intervém utilizando as cores para assinalar as incorrecções do texto (amarelo – assinala um erro ortográfico ou de acentuação; azul – assinala uma incorrecção no sentido da frase).

This version was saved 3 months, 4 weeks ago
[View current version](#) [Revert to this version](#) [Page history](#) Saved by [O professor](#) on March 25, 2011 at 1:19:14 pm

Elementos do Grupo:

-K _____ (Entrevistado)
 -J _____ (Apresentador)
 -F _____ (Entrevistador)
 -L _____ (Entrevistada)

A Notícia

No dia 15 de março de 2011 às 19h da tarde **ouve** um acidente no IP4. No carro iam 3 pessoas uma morreu e as outras ficaram com ferimentos graves. O **indevido** não tinha controlo no carro e **foi contra a valeta**. O **indevido** que ia a conduzir foi o que morreu, tinha acabado de vir de uma festa e vinha bêbado. Sandra e Alberto vinham de uma caminhada e viram o acidente.

Entrevista

Sandra

- Sandra como é que reagiu ao ver aquele acidente?
 Fiquei em choque, eu não estava a contar com o acidente.

- Como aconteceu?
 Eu e o Alberto fomos a fazer uma caminhada e só já conseguimos ver o carro a despistar-se.

- Conhecia o **indevido**?
 Não, só o vi uma vez numa festa mas nunca falamos.

Alberto

- A que horas foi o acidente?
 O acidente ocorreu às 19h.

- Quando viu o acidente o que é fez?
 Eu fui logo abrir a porta e ver como estavam as pessoas.

Após esta acção reguladora do professor, são feitas as devidas correcções e o Grupo Verde apresenta a versão final do seu trabalho:

This version was saved 3 months, 3 weeks ago
[View current version](#) [Revert to this version](#) [Page history](#) Saved by [F](#) on March 31, 2011 at 10:21:23 am

Elementos do Grupo:

-K _____ (Entrevistado)
 -J _____ (Apresentador)
 -F _____ (Entrevistador)
 -L _____ (Entrevistada)

Acidente no IP4

Bem vindos ao jornal nacional.

No dia 15 de Março de 2011, pelas 19h, aconteceu um acidente grave no IP4. No carro iam 3 pessoas uma morreu e as outras ficaram com ferimentos graves. O indivíduo não tinha controlo no carro e foi contra uma árvore. O indivíduo que ia a conduzir foi o que morreu, tinham acabado de vir de uma festa, e vinham bêbados. Sandra e Alberto vinham numa caminhada e viram o acidente.

Vou passar a emissão ao nosso repórter F que está a acompanhar o caso.

Boa noite Sandra.
 Boa noite.
 - Como é que reagiu ao ver aquele acidente?
 Fiquei em choque, eu não estava à espera do acidente, eu estava em pânico.

- Como aconteceu?
 O indivíduo que ia a conduzir perdeu o controlo e foi contra uma árvore.

Boa noite Alberto.
 Boa noite.
 - Conhecia as pessoas que iam no carro?
 Eu conhecia-os só de vista e via-os pela cidade.

- Quando viu o acidente o que é fez?
 Quando vi o acidente fui ver o estado das pessoas e liguei logo para o 112.

Obrigado Alberto e obrigado Sandra.

Boa noite J
 Obrigado F Enceramos o nosso Jornal Nacional, por hoje obrigado e até amanhã

Tal como já referimos, o projecto “Notícias em Directo”, desenvolvido em grupo, tinha previsto que a avaliação do trabalho fosse realizada pelos outros grupos. Apresentamos então a avaliação que foi feita pelo Grupo Laranja ao trabalho do Grupo Verde. Esta avaliação foi previamente discutida entre os alunos e o professor, que indicou apenas que ela devia ser descritiva e ter em consideração duas competências: a expressão oral e a expressão escrita. A opção é justificada pelo facto de terem sido registadas em áudio as apresentações dos trabalhos para serem colocadas na *wiki*, no espaço de cada grupo, e o registo oral e o registo escrito desses trabalhos poderem ser posteriormente analisados/avaliados. Cada grupo avaliou outro grupo, através do preenchimento de um quadro (Anexo XIII), colocado no respectivo espaço do grupo pelo professor.

Avaliação do Grupo Verde pelo Grupo Laranja
Avaliação da Expressão Oral
1. Ritmo de leitura/de fala Os entrevistados e o entrevistador deviam falar mais devagar mas o J teve sempre uma leitura boa. (I) O K e o F leram um pouco depressa. A L e o J leram muito bem. Gostei muito. (D)
2. Expressividade de leitura/de fala O F poderia ler com mais entoação e expressividade. (I)
3. Erros detectados Nenhum. (I) Eles na linha 4 da notícia escreveram uma coisa diferente da que leram na aula. (D)

Avaliação da Expressão Escrita – A Notícia
4. Informações que faltam nenhuma. (d)
5. Frases/Expressões que não estão claras Nenhuma. (I)
6. Erros detectados na notícia Na linha 4 eles trocaram palavras. (D)
7. Propostas para aperfeiçoar a notícia Se o acidente foi na IP4 como é que a Sandra e o Alberto podiam estar a fazer a caminhada se na IP4 não se pode andar a pé. (I)
8. Aspectos positivos da notícia A notícia está composta por todos as partes que uma notícia tem e até esta interessante. (D) Tem todos os pormenores. (I)

Avaliação da Expressão Escrita – A Entrevista
9. Frases/Expressões que não estão claras
Não encontrei nada. (D <input type="checkbox"/>)
10. Erros detectados na entrevista
nenhum. (D <input type="checkbox"/>)
11. Propostas para aperfeiçoar a entrevista
Nenhuma. (I <input type="checkbox"/>)
12. Aspectos positivos da entrevista
A entrevista está escrita com todos os pormenores, as perguntas estão bem formadas. (D <input type="checkbox"/>)

Sobre a avaliação feita pelo Grupo Laranja ressaltam dois factos i) dos quatro elementos do grupo, só dois registaram a avaliação; ii) esses dois elementos não colocaram as suas opiniões na totalidade dos itens apresentados nos quadros. A explicação que encontramos para o primeiro pode resultar da pouca responsabilidade com que esses alunos normalmente encaram as tarefas propostas pelos professores e ainda por ser a primeira vez que são envolvidos na avaliação por pares, o que não é uma tarefa habitual; relativamente ao segundo, pensamos que os alunos não deixaram a sua opinião na totalidade dos itens apresentados devido ao elevado número de itens para avaliar e devido à sua capacidade de análise crítica estar ainda pouco desenvolvida.

As interações que ocorreram ao longo de todo o processo de escrita dos trabalhos desenvolvidos na *wiki* e as sucessivas reformulações e reajustamentos feitos aos textos pelos alunos permitiram, certamente, desenvolver as suas competências de expressão escrita e de leitura, pois como dizem Niza *et. al.* (2010, p. 35) “quando os alunos escrevem em cooperação (...) podem levantar hipóteses, discutir e fazer opções. Criam novas ideias, continuando a construir a compreensão do que querem dizer/escrever, e correm riscos com mais à-vontade”.

É importante referir agora a opinião que cada um dos quatro elementos do Grupo Verde expressou na questão “O que é que aprendi com este trabalho?” (Anexo XII) relativo ao Relatório de avaliação do Trabalho de Projecto (RATP).

Eu aprendi a trabalhar em grupo, aprendi a representar uma notícia e uma entrevista, aprendi a funcionar no wiki, aprendi a pesquisar, aprendi a fazer as perguntas da entrevista, aprendi a ouvir as opiniões dos outros. O wiki ajudou-me muito.

RATP-F, 10 Mai

Eu com este trabalho aprendi a trabalhar em grupo pesquisar e na pesquisa retirar o que não interessa, tornar a escrever a pesquisa mas mais elaborada e sem erros, explicar as coisas com mais clareza.

RATP-JM, 10 de Maio

Eu não sabia em quantas partes se dividia a notícia e agora já sei, aprendi a fazer um trabalho de grupo, que temos de asseitar as opiniões dos colegas, também aprendi a trabalhar melhor no wiki, e aprendi que também tínhamos de ouvir as críticas que os outros colegas, de grupos diferentes nos dizem.

RATP-K, 10 Mai

Eu com este trabalho aprendi a usar melhor o wiki, aprendi o que era uma notícia e uma entrevista, mas principalmente a compreender as notícias, e saber ouvir críticas. Eu pensava que uma entrevista era chegar ao pé do entrevistado e fazer perguntas e já estava, mas agora já sei que uma simples entrevista tem muito que se lhe diga. O wiki ajudou-me muito.

RATP-L 10 Mai

As palavras escritas pelos alunos reforçam a importância que este tipo de trabalho teve no desenvolvimento e na aquisição de (novas) competências

i) cognitivas:

“aprendi a representar uma notícia e uma entrevista”; “aprendi a fazer as perguntas da entrevista” - F

“aprendi a (...) retirar [da pesquisa] o que não interessa, tornar a escrever a pesquisa mas mais elaborada e sem erros, explicar as coisas com mais clareza” - JM

“não sabia em quantas partes se dividia a notícia e agora já sei” - K

“aprendi o que era uma notícia e uma entrevista” - L

ii) sociais:

“aprendi a trabalhar em grupo”; “aprendi a ouvir as opiniões dos outros” – F

“aprendi a trabalhar em trabalho de grupo” – JM

“aprendi (...) que temos de asseitar as opiniões dos colegas (...), que também tínhamos de ouvir de ouvir as críticas que outros colegas, de grupos diferentes nos dizem” – K

“aprendi (...) principalmente a (...) saber ouvir críticas” – L

iii) tecnológicas:

“aprendi a funcionar no wiki, aprendi a pesquisar” – F

“aprendi a (...) pesquisar” – JM

“aprendi a trabalhar melhor no wiki” – K

“aprendi a usar melhor o wiki” – L

que abriram outros espaços de descoberta, de valorização e de reconhecimento de novas oportunidades de aprendizagens proporcionadas pelo trabalho colaborativo em ambiente *wiki*, com implicações muito positivas no processo de escrita do alunos e na contextualização dos seus textos.

Assim, tomando novamente como referência as palavras de Niza *et al.* (2011, p. 35) “a participação, na escola, em processos interactivos de produção escrita permite um maior acesso à linguagem das diferentes disciplinas do currículo, potenciando aprendizagens menos superficiais e mais duradouras”, somos levados a concluir que esta experiência foi importante não só para o desenvolvimento das competências de expressão escrita dos alunos, como também contribuiu significativamente para a construção de novos conhecimentos.

Apresentamos, agora, dois gráficos, os Gráficos 14 e 15 (Figuras 9 e 10). O primeiro dá-nos conta do número de revisões que cada aluno fez (o eixo horizontal do gráfico mostra a(s) letra(s) inicial(ais) dos nomes dos alunos) na Fase 2 do Trabalho de Projecto “Escrever uma notícia e uma entrevista” e que incluíram a introdução de nova informação ao texto. O número total de revisões aos textos foi de 175. O segundo evidencia os comentários feitos pelos alunos ao trabalho do seu grupo e ao trabalho de outro grupo, e os comentários dirigidos ao professor, a propósito de aspectos relacionados com a regulação dos trabalhos. Foram feitos, no total, 30 comentários, 6

relativos ao trabalho do grupo, 3 relativos ao trabalho de outro grupo e 21 dirigidos ao professor.

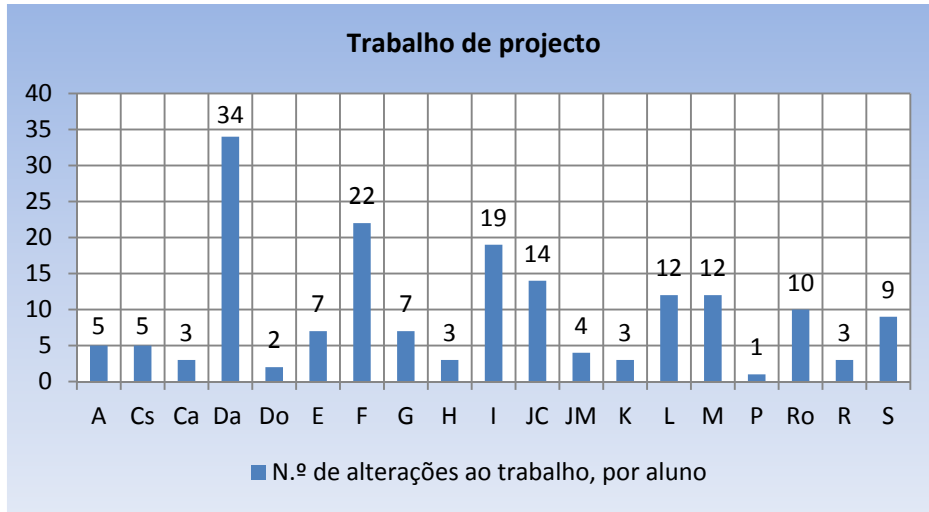


Figura 9 - Gráfico 14 – N.º de alterações feitas por aluno ao trabalho de projecto

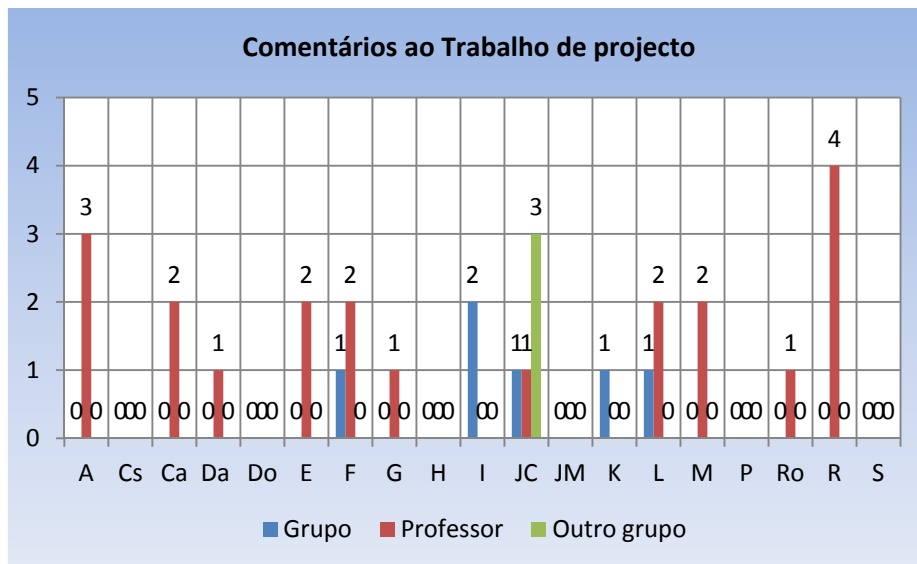


Figura 10 - Gráfico 15 – N.º de comentários feitos por aluno ao trabalho de projecto

Seis alunos não fizeram qualquer comentário, quatro fizeram apenas um comentário e somente um aluno comentou o trabalho de outros grupos. Pensamos que este número reduzido de comentários se deveu essencialmente a dois factores: i) à necessidade de se cumprirem os prazos estabelecidos para as várias etapas do projecto, o que limitou o tempo disponível dos alunos para lerem e comentarem os trabalhos dos outros grupos; e ii) ao facto de eles, ao saberem que teriam de avaliar os trabalhos dos colegas, aguardarem essa oportunidade para fazerem então os seus comentários.

3.1.3.2. Noutros espaços de interacção

Os outros espaços de interacção anteriormente referidos (“Os meus textos”, “As minhas leituras”, “Notas das aulas” e “Classes de Palavras”), permitiram alargar e aprofundar as interacções entre os alunos, como veremos no espaço “Classes de palavras” referente à classe “O nome”. Este espaço foi criado com o objectivo de possibilitar situações de estruturação e/ou de reestruturação dos conhecimentos dos alunos e ser ainda utilizado como recurso de apoio ao estudo das classes de palavras. Aqui, qualquer aluno da turma podia editar, alterar e comentar o conteúdo já inserido.

Vejamos, através de um exemplo, como os alunos se organizaram e foram interagindo nesse espaço onde o aluno R começa por elaborar o seguinte texto:

☆ **O nome**

This version was saved 4 months ago
Saved by [R](#)
[View current version](#) [Revert to this version](#) [Page history](#)
on February 15, 2011 at 5:33:05 pm

O nome

O nome ou substantivo é a palavra que designamos ou nomeamos seres em geral (pessoas, animais, lugares etc)

As subclasses do nome são: comum, próprio, concreto, abstracto colectivo.

ex: nome comum-rapaz
 nome próprio-Ricardo
 nome concreto-livro
 nome abstracto-amor
 nome colectivo-bando

Os nomes variam em : género, número e em grau.
 Também podem ser biformes ou uniformes.

Com base neste texto, o aluno Do introduz reformulações e acrescenta nova informação que complementa a anterior:

☆ **O nome**

This version was saved 3 months, 3 weeks ago
Saved by [D](#)
[View current version](#) [Revert to this version](#) [Page history](#)
on February 28, 2011 at 10:05:08 pm

O nome

O nome ou substantivo é a palavra que designamos ou nomeamos os seres em geral (pessoas, animais, lugares etc)

As subclasses do nome são: comum, próprio, concreto, abstracto e colectivo.

ex: nome comum-rapaz
 nome próprio-Ricardo
 nome concreto-livro
 nome abstracto-amor
 nome colectivo-bando

Os nomes variam em : género, número e grau.



Podem ser masculino ou feminino.
 Podem ser plural ou singular.
 Podem ser diminutivo; normal e aumentativo

Tambem podem ser biformes ou uniformes.

Os nomes biformes, quanto ao género apresentam uma ortografia no masculino e outra no feminino, como por exemplo: leitor - leitora;
 Já os nomes uniformes quanto ao género apresentam a mesma ortografia, quer seja no masculino quer seja no feminino, ex: criança.

O texto relativo ao “Nome” foi sendo elaborado por vários alunos, até uma versão final, feita pela aluna D, que completa o texto iniciado pelo aluno R.

☆ **O nome**

last edited by  D 2 months ago  Page history

O nome

O nome ou substantivo é a palavra que designamos ou nomeamos os seres em geral (pessoas, animais, lugares etc) (?)
As subclasses do nome são: comum, próprio, concreto, abstracto e colectivo.

nome comum- rapaz
 ex. Um rapaz beijou- me.

nome próprio- Ricardo
 ex. O Ricardo vai ao cinema.

nome concreto- livro
 ex. Eu estou a ler um livro.

nome abstracto- amor
 ex. Eu sinto amor por ti.

nome colectivo- bando
 ex. Aquele bando vai viajar.

Os nomes variam em :

género: masculino, feminino

número: singular, plural

Os nomes variam em :

género: masculino, feminino

número: singular, plural

grau: - diminutivo

ex. A casinha é bonita.

- aumentativo

ex. O casarão é bonito.

- normal

ex. A casa é bonita.

Tambem podem ser biformes ou uniformes.

biformes- quanto ao género- menina, menino

quanto ao número- rapaz, rapazes

uniformes- quanto ao género- o colega, a colega

quanto ao número- o lápis, os lápis

Os nomes biformes, quanto ao género apresentam uma ortografia no masculino e outra no feminino, como por exemplo: leitor - leitora; Já os nomes uniformes quanto ao género apresentam a mesma ortografia, quer seja no masculino quer seja no feminino, ex: a criança.

Como podemos ver de seguida, o professor desenvolveu um processo de regulação interactiva (Santos, 2002; Pinto & Santos, 2006), acompanhando as situações de aprendizagem e estimulando a participação e o envolvimento dos alunos, de modo a facilitar o desenvolvimento de uma avaliação de carácter formativo, realçando a sua componente auto-avaliativa pois, de acordo com Notari (2006, p. 132), “comparing, commenting and completion of other inputs is important not only to know what other members of the learning community produce but also has a self evaluation effect”.



The screenshot shows a forum thread with four messages:

- Message 1:** From 'O professor said' at 11:49 pm on Feb 16, 2011. Text: "Olá R ! Acho que este teu trabalho precisa de ser revisto porque tem pouca informação, não achas?"
- Message 2:** From 'R. said' at 3:23 pm on Feb 24, 2011. Text: "Olá professor já fiz as alterações!!"
- Message 3:** From 'O professor said' at 5:06 pm on Feb 25, 2011. Text: "Olá R ! Bom trabalho! Alguém quer explicar o que são nomes "biformes" e "uniformes"?"
- Message 4:** From 'O professor said' at 1:04 am on Mar 1, 2011. Text: "Olá D ! Bom trabalho! Alguém quer dar exemplos para o género, número e grau?"

Neste espaço foi visível o desenvolvimento do trabalho colaborativo e de pesquisa dos alunos que, ao interagirem com alguma autonomia, se tornaram também mais responsáveis. Apesar das suas intervenções não terem sido levadas em conta na avaliação, este espaço de interacção foi muito importante para eles porque lhes permitiu olhar criticamente para as suas produções, ajudando-os ainda a desenvolver processos de regulação e de auto-avaliação e a apropriarem-se de novos conhecimentos

Para concluir, apresentamos dois gráficos que nos mostram mais dados relevantes sobre a frequência de acessos, de interacções, de alterações e comentários a outros textos que foram realizados no espaço *wiki*.

O Gráfico 16 (Figura 11) apresenta o número de revisões que cada aluno fez aos textos referentes ao “Livro do mês”. No total foram feitas 156 revisões.

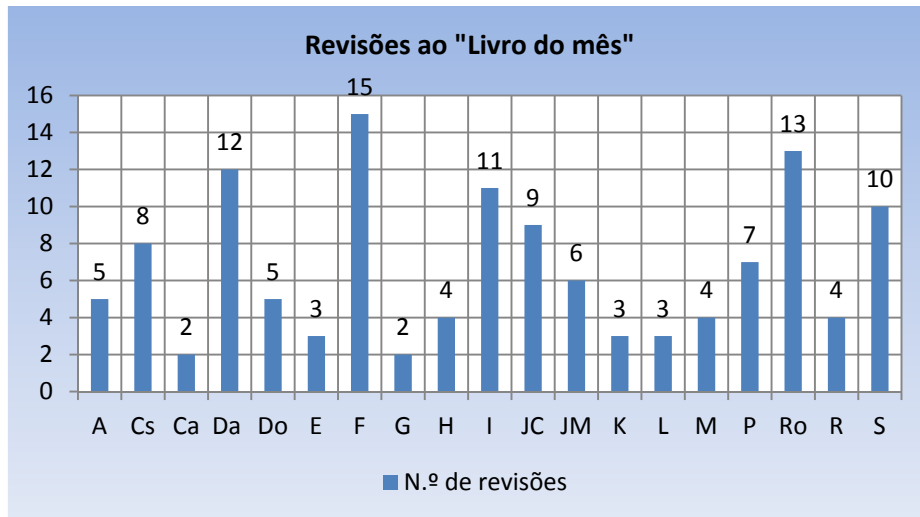


Figura 11 - Gráfico 16 – Número de revisões feitas por aluno ao “Livro do mês”

O Gráfico 17 (Figura 12) apresenta o número de comentários por aluno, relativos às áreas de trabalho “Livros do mês” e às “Classes de palavras”. O número total de comentários foi de 125. Este número contrasta, de forma algo inesperada, com os nove comentários feitos ao trabalho de projecto dos grupos. Provavelmente este facto deve-se a duas circunstâncias: não haver prazos temporais tão curtos para a conclusão dos textos/trabalhos e ao carácter mais informal dado a estes dois espaços, o que facilitava, naturalmente, as intervenções dos alunos. Outra razão, conforme já dissemos anteriormente, pode dever-se ao facto de os alunos, ao saberem previamente que iriam avaliar o trabalho dos outros grupos, aguardarem esse momento para expressarem os seus comentários.

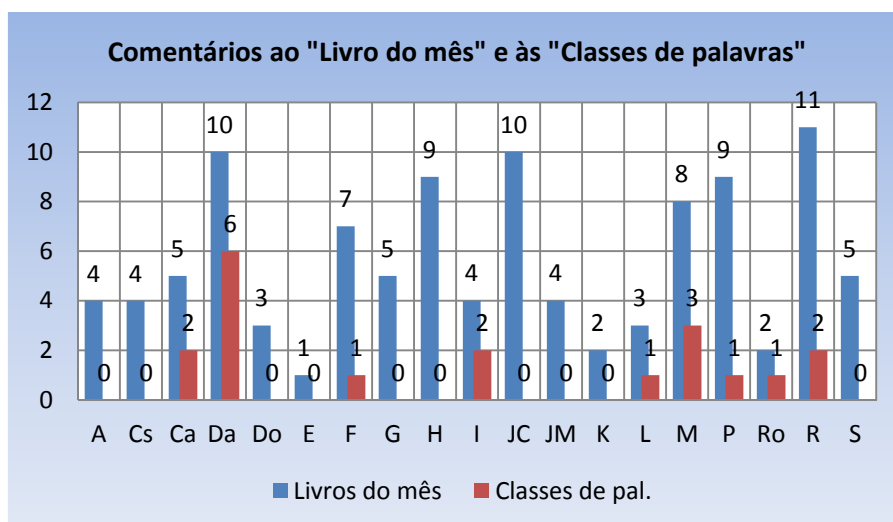


Figura 12 - Gráfico 17 – N.º de comentários feitos por aluno ao “Livro do mês” e às “Classes de palavras”

3.2. Concepções dos alunos sobre a avaliação

3.2.1. No início do ano lectivo

Dando início à fase de recolha de dados do trabalho de investigação e tendo como objectivos comparar e analisar as concepções de avaliação dos alunos no começo do ano lectivo com as suas concepções no final do ano lectivo, aplicámos o mesmo questionário nestes dois momentos temporais diferentes, para procurar saber o que pensam os alunos sobre a avaliação e, ao mesmo tempo, procurar compreender quais os papéis que eles podem desempenhar no processo avaliativo.

De acordo com a análise que fizemos tendo em conta os gráficos apresentados no Anexo III relativos à aplicação do questionário (Anexo II) nos dois momentos atrás referidos, verificamos que as opções positivas – *Concordo; Concordo muito; É importante; É muito importante* – em que houve maior unanimidade, assinaladas pelo menos por 18 alunos, em ambos os questionários, correspondente a uma percentagem igual ou superior a 90% dos alunos da turma, registaram-se nos itens 1 f); 2 a), d), e), f); 2.1 a) b), d), e); 3 a), d), e), f); 3.1 a), b), c), d), e); 4 a), b), c), d) e); 5 b), c), d), e); 7.1 d). Esta conformidade de opiniões poderá indicar que para a quase totalidade dos alunos da turma

- i) a avaliação serve para os professores identificarem quais os alunos que têm dificuldades para poderem ajudá-los a ultrapassá-las (item 1. f));
- ii) os testes, os trabalhos escritos individuais, os trabalhos de casa e os trabalhos de pares e/ou de grupo são os instrumentos utilizados na avaliação dos alunos a que os professores atribuem maior importância (itens 2 a), d), e), f));
- iii) o comportamento, a autonomia, a participação nas aulas e o relacionamento interpessoal são os elementos utilizados na avaliação dos alunos a que os professores atribuem maior importância (itens 2.1 a), b), d), e);
- iv) os testes escritos, os trabalhos escritos individuais, os trabalhos de casa e os trabalhos de pares e/ou de grupo são os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores a que os alunos atribuem maior importância (itens 3 a), d), e), f));
- v) o comportamento, a autonomia, o sentido de responsabilidade, a participação nas aulas e o relacionamento interpessoal são os elementos de

avaliação utilizados pelos professores a que os alunos dão maior importância (itens 3.1 a), b), c), d), e));

- vi) quer os professores de Língua Portuguesa quer os alunos atribuem importância ou muita importância às competências previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico para a disciplina (itens 4 e 5).

As variáveis negativas em que houve maior unanimidade de opiniões, também nos dois questionários, com uma percentagem igual ou superior a 50%, registaram-se nos itens 6 a), 7.2 a), b), c), d), todos relacionados com os testes escritos de avaliação, não tendo os alunos concordado ou concordado pouco com as afirmações apresentadas, o que poderá indicar que, para esses alunos, os testes escritos de avaliação são importantes para passar de ano, para tirar boas notas, para aprender, para poderem ter positivas no final dos períodos e mesmo que, supostamente, eles não existam, é preciso estudar.

As variáveis neutras em que houve maior unanimidade de opiniões, também com uma percentagem igual ou superior a 50%, registaram-se nos itens 8 d), em ambos os questionários, o que poderá indicar que esses alunos acham que podem ser bem avaliados sem recurso aos [tradicionais] testes escritos de avaliação, e nos itens 6 d) e f), apenas no segundo questionário, o que poderá indicar que, para além dos testes escritos tradicionais, existem outros instrumentos de avaliação, talvez o relatório e o teste em duas fases, instrumentos que os alunos utilizaram pela primeira vez no âmbito desta investigação, que servem para aprender melhor a matéria e para os avaliar melhor.

Os itens que registaram uma dispersão mais equitativa nos dois questionários foram os itens 1 h) e 9 a), o que poderá indicar que para um número significativo de alunos a avaliação serve para distinguir os bons dos maus alunos e é ela a principal razão para eles estudarem. Há também alguma dispersão de respostas nos itens 7.1 b) e 7.2 e), relacionadas com os testes de avaliação, o que poderá indicar que, para alguns alunos, não há a exigência dos pais em que eles estudem e tirem boas notas, e que há outros elementos de avaliação que têm tanta importância para eles como os testes.

A última questão deste inquérito era uma pergunta aberta que pedia aos alunos a sua opinião sobre a principal razão para eles serem avaliados.

Como o Quadro 8 pretende resumir, a avaliação surge associada preferencialmente a “aprender”, a “ajudar quem tem dificuldades” e “para o professor ver quem sabe”. Com efeito, os alunos referenciaram com maior frequência a palavra “*aprender*” como principal razão para serem avaliados. Mencionaram também com alguma frequência a expressão “*ajudar quem tem dificuldades*” (ou equivalente) e a palavra “*saber*” (relacionada com o ter ou não conhecimentos, com a medição desse conhecimento, com a superação das dificuldades). Referem ainda, com menos frequência, que avaliar é “*atribuir uma nota*”.

Quadro 8 – Resultados obtidos sobre as razões para avaliar

Categorias	Ocorrências	%
APRENDER	“ver se ao longo do ano [os alunos] aprenderam alguma coisa”; “se aprendemos e percebemos bem a matéria”; “se eles [os alunos] aprenderam ou não”; “saber se os alunos aprenderam”; “para ver se eles aprenderam”; “para saber se eles aprendem e compreendem a matéria”; “aprendermos com os erros”; “para saber se [os alunos] aprenderam ou não”; “para nós aprendermos”; “para ver se eles aprenderam”	26,3
AJUDAR QUEM TEM DIFICULDADES	“ajudar aqueles que têm dificuldades”; “ajudar quem tem mais dificuldades”; “para os professores saberem se temos dificuldades”; “para ver onde têm mais dificuldades para os [professores] poderem ajudar”; “[o professor] saber as dúvidas que cada um [aluno] tem”	13,1
SABER	“para ver se eles sabem a matéria”; “para ver o que sabem”; “para saber se eles aprendem e compreendem a matéria”; “para saber se [os alunos] aprenderam ou não”; “[para os professores e encarregados de educação] “saberem se o aluno sabe superar as dificuldades”	13,1
ATRIBUIR NOTAS	“que notas temos”, “que nota merece[o aluno]”; “porque nos finais de cada período temos uma nota na pauta”; “para se atribuir as notas no final do período”	10,5
ESTUDAR	“assim eles estudam”; “para saberem estudar como deve ser”; “porque assim estudamos mais”	7,8
DISTINGUIR/ESFORÇO	“distinguir quem se esforça”; “se têm que se esforçar mais”; “se acharem que estão bem continuam a esforçar-se igual”	7,8
INCENTIVAR OS ALUNOS	“é uma forma de os incentivar para estudarem mais”; “é a única forma dos alunos se incentivarem”	5,2
PASSAR DE ANO	“para passarmos de ano”; “para saber se passamos ou não”	5,2
PERCEBER	“se aprendemos e percebemos bem a matéria” “para [os professores] verem se nós percebemos”	5,2
NÍVEL	“saber em que nível estamos”	2,6
NOÇÃO DO QUE FIZERAM	“para os alunos terem uma noção do que fizeram durante todo o período”	2,6

Estas alusões não deixam de ter, no nosso ponto de vista, alguns elementos inesperados, talvez mesmo algo surpreendentes, quando os alunos referem, com tanta frequência, que avaliar é identificar **o que se aprendeu** (“*ver se ao longo do ano aprenderam alguma coisa*”; “*se (...) [os alunos] aprenderam ou não*”; “*saber se os alunos aprenderam*”) e é identificar **o como se aprendeu** (“*se aprendemos e percebemos bem a matéria*”; “*para saber se (...) aprendem e compreendem a matéria*”; “*aprender com os erros*”), deixando transparecer que os alunos entendem a avaliação como uma forma de regulação da aprendizagem. Atribuem-lhe ainda, de forma também algo surpreendente, uma função auxiliadora, que fornece indicações ao professor que ajudam a ultrapassar as dificuldades dos alunos. Referem também que a avaliação está relacionada com o saber, servindo para identificar *quem sabe e o que sabe* e, ainda, com a atribuição de notas.

Para confirmar ou infirmar estas opiniões, realizámos uma entrevista (Anexo VI) a quatro alunos, um aluno que normalmente tem bons resultados (I), dois alunos que normalmente têm resultados médios (C e Da) e outro aluno que tem por norma fracos resultados (V) e submetemos também as suas respostas a uma análise (Anexo VIII) em tudo semelhante à que realizámos para a resposta aberta do inquérito por questionário. Elaborámos também um quadro para cada questão. Apresentamos de seguida (Quadro 9), a análise que fizemos ao conteúdo frásico e lexical das respostas que considerámos mais significativas para a investigação.

Quadro 9 - Resultados obtidos sobre expressões associadas à avaliação

Categorias	Ocorrências				%
	C	V	I	Da	
SABER FAZER/ INTERPRETAR/ PENSAR	“o que nós sabemos fazer”; “fazê-las bem [as coisas que os professores mandam]”;			“a maneira como nós interpretamos as perguntas que nos fazem”; “a maneira como nós pensamos quando vamos fazer os exercícios”	21
AS NOTAS		“as notas que os setores nos vão dar”; “a avaliação [as notas?] no fim do ano”; “a avaliação [as notas] no fim do período”;			15,7
TESTES		“os testes”;	“...testes...”;	“...os testes, também...”;	15,7
PASSAR OU NÃO		“se passamos ou não”			5,2
ATENÇÃO	“se estamos atentos”				5,2
SENTIMENTOS	“ansiedade”; “também medo, muitas vezes”				10,5
TRABALHOS DE GRUPO			“trabalhos de grupo”;		5,2
FICHAS			“...fichas...”		5,2
PARTICIPAÇÃO	“se (...) participamos”;			“a participação”	10,5
LEITURA				“...às vezes a leitura...”;	5,2

As respostas a esta questão “Quando ouves falar em avaliação, em que palavras ou expressões pensas?” (Quadro 9) mostram que, quando se fala em avaliação, dos quatro alunos inquiridos três pensaram em testes e dois em saber fazer bem o que lhes é solicitado pelos professores e na participação nas aulas. Curiosamente, só o aluno que habitualmente tem classificações mais fracas pensou em notas finais de período ou de ano, o que poderá indiciar que para este aluno a avaliação é entendida, *a priori*, como um produto final, que determina ou não a progressão para o ano seguinte, enquanto que para os restantes ela é um processo que engloba os instrumentos e os elementos de avaliação que, tradicionalmente, são utilizados na avaliação das aprendizagens: a

qualidade das aprendizagens (“o saber fazer/interpretar/pensar”), a atenção, a participação, os trabalhos de grupo...

O Quadro 10 mostra-nos as repostas à questão “O que significa, para ti, avaliar?” e parece haver, nesta questão, uma inversão de opiniões entre o aluno com melhores classificações, que associa agora a avaliação às notas e à quantidade/qualidade do trabalho desenvolvido, ao contrário do aluno com piores notas que parece atribui-lhe um carácter de regulação: “*se aprendemos tudo como deve ser*”; “*se não temos dificuldades*”. Para um dos alunos com classificações intermédias, a avaliação é uma forma de verificar a qualidade da aprendizagem: “*se pensamos bem/se temos o raciocínio correcto/se sabemos as respostas certas*”; ao passo que o outro aluno dá a entender que tem alguma dificuldade em responder à questão.

Quadro 10 - Resultados obtidos sobre o significado de avaliar

Categorias	Ocorrências				%
	C	V	I	D	
APRENDER BEM/ PENSAR BEM/ RACIOCINAR BEM/ SABER AS RESPOSTAS CORRECTAS		“é para ver se nós andamos a aprender bem”; “se... aprendemos tudo como deve ser...”		“os setores (...) dizerem se (...) pensamos bem, se temos o raciocínio correcto... se sabemos (...) as respostas certas”	50
[SABER] SE OS ALUNOS NÃO TÊM DIFICULDADES		“se não temos dificuldades”;			10
DAR NOTAS			“dar uma nota a uma pessoa”;		10
TRABALHAR			“saber o que [o aluno] trabalhou... se trabalhou mais... se menos...”		10
MEDIR O QUE SE SABE	“estão a avaliar [medir?] o que eu sei”;				10
OBRIGAÇÃO DE TER BONS RESULTADOS	“devemos também ter uma boa avaliação [ter bons resultados?]”				10

O Quadro 11 tem as respostas à questão “O que achas que é mais importante na avaliação dos alunos?”. Estas respostas evidenciam duas coincidências curiosas: o aluno

com melhores notas e o aluno com piores classificações respondem de modo muito semelhante, dizendo que o mais importante são os testes e o comportamento; os dois alunos médios referem que é o saber, isto é, o conhecimento e a apropriação adequada dos conteúdos leccionados.

Quadro 11 - Resultados obtidos sobre o que é mais importante na avaliação

Categorias	Ocorrências				%
	C	V	I	D	
SABER A MATÉRIA	“saber a matéria”			“se eles (...) sabem ou não responder”; saber se eles sabem”;	25
TESTES		“Os testes”	“Os testes”		16,6
COMPORTAMENTO		“E o comportamento”	“e o comportamento”		16,6
PARTICIPAÇÃO	“participação”;				8,3
ATENÇÃO	“estarmos atentos”;				8,3
TRABALHOS DE CASA		“e os trabalhos de casa”;			8,3
TRABALHOS DE GRUPO			“E os trabalhos de grupo”		8,3
APRENDER				“Aprender”	8,3

Relativamente à questão “Achas que é necessário avaliar os alunos? Porquê?” (Quadro 12), houve uma unanimidade de opiniões, pois todos acham necessário avaliar os alunos, divergindo apenas um aluno na justificação referindo que ela é necessária para garantir um melhor futuro. Os outros fundamentaram essa importância na aprendizagem, ou seja, a avaliação confirma aos alunos, aos pais e aos professores, a efectividade das aprendizagens.

Quadro 12 - Resultados obtidos sobre se é necessário avaliar os alunos e porquê

Categorias	Ocorrências				%
	C	V	I	D	
SIM	“Sim”	“É”	“É”	“É”	100
PORQUÊ		“Para ver se eles [os alunos] andam a aprender”	“Porque assim nós ficamos a saber se aprendemos melhor a matéria, se não...”	“Para eles [os alunos] comunicarem aos pais (...) se sabem (...) para os professores saberem [o que os alunos sabem] (...) também (...) nós saberemos pelas notas do teste”;	75
	“ter algum futuro”				25

Quando questionados sobre outras coisas importantes sobre a avaliação que quisessem referir (Quadro 13), mostraram uma grande diversidade nas respostas, pois cada um deu uma opinião diferente: o aluno com boas classificações não referiu nada, um dos alunos com notas intermédias respondeu que era importante ser-se honesto quando se faz a auto-avaliação e o outro respondeu que era importante que a avaliação tivesse também uma componente mais descritiva, que completasse a avaliação quantitativa e fornecesse ao aluno e aos pais mais informações sobre o seu desempenho. O aluno com piores notas referiu alguns dos elementos que, este ano lectivo, vão ser considerados na avaliação à disciplina: o relatório, o portefólio, o caderno diário e os livros e os textos que leram.

Quadro 13 - Resultados obtidos sobre outras coisas importantes sobre a avaliação

Categorias	Ocorrências				%
	C	V	I	D	
HONESTIDADE NA AUTO-AVALIAÇÃO	“Se quando nós estamos a fazer a auto-avaliação (...) somos honestos connosco”				16,6
A AVALIAÇÃO DE VIA SER MAIS DESCRITIVA				“Acho que [era] fosse melhor os setores darem a minha nota oralmente (...) Falarem eles.. a dizer... acho que tu, este ano, aprendeste muito... que melhoraste”	16,6
OS RELATÓRIOS		“os relatórios que fazíamos nas aulas”			16,6
OS TEXTOS E OS LIVROS QUE SE LERAM		“os textos que lemos... e os livros”			16,6
OS CADERNOS		“os cadernos”			16,6
O PORTEFÓLIO		“E o portefólio... também...”			16,6

Aplicámos, por fim, aos alunos um pequeno inquérito por questionário com perguntas abertas (Anexo IX), na expectativa de recolher mais informação, informação mais “rica” e detalhada ou mesmo informação inesperada (Hill & Hill, 2009), para saber a sua percepção sobre a avaliação e os instrumentos alternativos de avaliação utilizados ao longo do ano lectivo. Esta opção permitiu-nos, também, diversificar os dados para análise e fazer uma triangulação com os que foram obtidos nos outros questionários e nas entrevistas.

3.2.2. No final do ano lectivo

Apresentamos, agora, as opiniões dos alunos dadas no questionário “Percepção dos alunos sobre a Avaliação e os Instrumentos alternativos de avaliação” (Anexo IX), aplicado no final do ano lectivo. Escolhemos apenas as respostas a três questões, por serem aquelas que, no nosso entendimento, são mais relevantes para o aprofundamento da nossa compreensão sobre o papel do professor e do aluno nos processos de ensino,

aprendizagem e avaliação. Relativamente à questão “O que achaste da avaliação que foi feita ao longo deste ano lectivo à disciplina de Língua Portuguesa?” as respostas foram as seguintes

“Foi boa, porque tivemos os testes em duas fases e ajudam-nos a ter uma boa nota, os relatórios ajudam a aprender a matéria e os trabalhos no *wiki* ajudaram a trabalhar em *wikis*.” - A

“Achei bem, porque assim consegue-se avaliar melhor e se tirarmos má nota podemos melhorar com outras coisas.” - Da

“A avaliação deste ano foi melhor, porque fizemos trabalhos no *wiki*, testes em duas fases, etc.” - Do

“Sim achei bem porque é melhor fazer os testes em duas fases porque o que tivermos mal podemos por bem.” - G

“Eu achei que esta avaliação foi bem sucedida porque assim é mais motivador.” - H

“Achei bem, porque nos ajuda mais a conseguirmos tirar melhor nota no final do período.” - I

“Foi boa porque temos hipóteses de melhorarmos as notas e ficamos a saber o que está mal para melhorarmos a resposta.” - JC

“Eu acho que assim é melhor porque podemos tirar melhores notas e temos mais possibilidade de aprender e perceber melhor a matéria.” – K

“Eu achei que avaliação que foi feita ao longo deste ano lectivo à disciplina de Língua Portuguesa, porque assim melhorei a minha aprendizagem.” - M

“Eu achei bem podemos tirar boas notas também podemos tirar certas dúvidas que tínhamos e foi muito divertido.” - P

“Achei bem porque os alunos podem subir a nota.” - R

“Eu acho bem porque assim tiramos melhores notas.” – S

Q_A_e_Iaa

A totalidade dos alunos considerou positiva e vantajosa a avaliação feita à disciplina e que o recurso aos instrumentos alternativos de avaliação permitiu, como anteriormente já tinham referido, melhorar a aprendizagem, que é novamente confirmada pelas suas respostas à questão “Achas que os testes em duas fases, o relatório e o trabalho feito na *wiki* contribuíram para melhorar a tua aprendizagem? Porquê?” e que apresentamos de seguida:

“Sim, porque aprendemos de outra maneira, é mais divertido e nós estamos interessados a aprender de outra maneira.” - A

“Sim, porque assim avaliavam-nos por outros trabalhos que fazíamos, na wiki aprendi a fazer muitas coisas a perceber melhor a matéria de uma forma muito divertida.” - C

“Sim, porque revemos a matéria e aprendemos mais.” - Da

“Sim, contribuíram para a minha aprendizagem. Porque fizemos coisas que nunca tínhamos feito.” - Do

“Sim, porque foi a 1ª vez que fiz testes em duas fases e também aprendi a pesquisar melhor na internet.” - E

“Sim, porque aprendemos coisas novas.” F

“Sim, porque aprendemos a escrever melhor no computador, o teste em duas fases pode melhorar a nota e o relatório para dar menos erros” - G

“Sim, porque ao estarmos a resumir os textos e a escrevê-los conseguimos compreender melhor a matéria dada.” - I

“Contribuíram porque não era só os testes que tinham que contar para nota mas também os relatórios e o wiki.” - JC

“Sim, porque com os relatórios revemos a matéria e ficamos a perceber melhor a matéria, no teste podemos tirar melhor notas e aprender com os nossos erros e o wiki é bom porque nos ensina a trabalhar melhor com o computador e fazemos lá resumos de livros.” - K

“Eu acho que sim, porque é tudo para melhorar a nossa aprendizagem e por isso, no wiki podemos consultar e saber mais sobre essa pesquisa.” - M

“Sim, porque nos testes em duas fases podíamos melhorar a 1.ª nota para a 2.ª, o relatório ajudou-me a perceber melhor e na wiki aprendi coisas que não sabia e também aprendi a *andar* melhor no computador.” - P

“Sim, porque ao pesquisar estamos a apreender coisas novas.” - R

“Sim, porque [com] os relatórios podemos melhorar os trabalhos e no wiki também.” - S

Q_A_e_Iaa

Assim, sintetizando as respostas dos alunos, verificamos que os testes em duas fases, o relatório e a *wiki* contribuíram para eles *aprenderem de outra maneira, aprenderem mais, reverem e perceberem melhor a matéria, aprenderem com os erros, melhorarem os trabalhos e as notas*, isto é, para desenvolverem as suas capacidades de aprendizagem. Aproveitamos ainda para destacar o carácter inovador e diferenciador que esta avaliação assumiu para os alunos, pois frequentemente referem que aprenderam

de *outra maneira*, eram avaliados por *outros trabalhos*, *fizeram coisas que nunca tinham feito* e aprenderam *coisas novas*.

Para terminar, apresentamos as respostas dadas à questão “Achas que os comentários que o professor fez nos testes em duas fases, nos relatórios e na *wiki* contribuíram para melhorar a tua aprendizagem? Porquê?”

“Sim, porque é sempre bom termos a opinião de alguém porque ajuda-nos a ver o que está mal.” - A

“Sim, porque assim sabíamos o que estava mal ou bem, a melhorar os testes em duas fases, os relatórios e na *wiki*.” - C

“Sim, porque assim nós podemos corrigir os nossos erros e não voltar a cometê-los.” - Da

“Sim, contribuíram, porque as coisas que tínhamos mal, éramos capazes de corrigir.” - Do

“Porque quando tínhamos alguma coisa mal ou estávamos confusos o professor ajudava-nos.” - E

“Sim, porque assim sabemos os erros que temos e podemos melhorá-los.” - I

“Sim, porque ficamos a saber no que *eramos* [errámos] o que nos falta para melhorar o trabalho que fazemos.” - JC

“Sim, porque assim estamos a errar e a aprender. Estamos a aprender com os nossos erros.” - JM

“Sim, porque assim podemos ficar a perceber e alterar para melhor.” - K

“Sim, porque assim podíamos ver os nossos erros e corrigir até estarem bem.” - L

“Sim, porque serve para tirar dúvidas que temos em alguma coisa.” - M

“Sim, porque ele dizia que estava mal e nós então *compunhamos* ele dava-nos ideias boas e fantásticas.” - P

“Sim, porque assim sabemos onde tivemos erros e onde acertamos.” - R

“Sim, porque tínhamos que melhorar e assim estamos aprender.” - S

Q_A_e Iaa_ 22 Junho

Estas respostas realçam o papel da regulação e do *feedback* dado pelo professor tanto nos instrumentos de avaliação como no trabalho realizado na *wiki* que, resumindo as respostas dadas pelos alunos, os ajudou a tomar consciência dos erros cometidos (Pinto & Santos, 2006) identificando-os e corrigindo-os, a melhorar os trabalhos, a tirar dúvidas e a aprender melhor.

Considerações finais

Conforme dissemos na Introdução, a intenção deste trabalho foi identificar em que medida as práticas de avaliação formativa influenciam as aprendizagens realizadas pelos alunos, como se processa a acção do professor na sua interacção com os alunos e a interacção entre os alunos, num processo de avaliação que sirva a aprendizagem e quais os principais obstáculos que ocorrem na sala de aula de Língua Portuguesa quando se põe em prática a avaliação formativa e de que forma esses obstáculos podem ser ultrapassados. Para atingirmos estes objectivos, recorreremos à utilização de instrumentos de avaliação formativa, o teste em duas fases e o relatório, à realização de um trabalho colaborativo feito em ambiente *wiki* e aos instrumentos de pesquisa e recolha de dados: questionários, entrevistas, observação participante, diário de bordo, transcrições áudio gravadas, notas de campo, produções dos alunos e análise de documentos.

Foi também nosso propósito aceder às concepções que os alunos fazem da avaliação em geral e, em particular, na disciplina de Português, bem como identificar as suas opiniões sobre as práticas de avaliação formativa desenvolvidas pelo professor e as suas implicações na aprendizagem.

Considerámos então as questões apresentadas na Introdução como guias orientadores de todo o trabalho e através da análise cuidada aos dados recolhidos, procurámos encontrar as respostas mais adequadas às questões de investigação formuladas, desenvolvendo ao mesmo tempo um processo de reflexão que nos auxiliasse a encontrar essas respostas e a ter um olhar crítico da nossa própria prática pois, citando Oliveira e Serrazina (2002)

A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. (...)

O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significados das experiências vividas (p. 32).

Considerando a aula de Português como um espaço privilegiado de desenvolvimento da comunicação verbal, de ensino e de aprendizagem de competências linguísticas dos alunos e, sendo a língua, ao mesmo tempo, veículo e objecto de trabalho

dessas aprendizagens, procurámos também operacionalizar as práticas de avaliação formativa do professor com as suas funções de agente mediador do currículo.

Conscientes de todas estas circunstâncias, tentámos explorar novas práticas, avaliá-las e reformulá-las, de modo a podermos construir um conhecimento fundamentado sobre elas, dado que, tal como Ponte (2002), também acreditamos que investigar sobre as práticas docentes contribui i) para os professores serem os principais actores das suas áreas curriculares e profissionais e poderem, assim, ter mais condições para enfrentar os problemas decorrentes dessa acção, ii) para se desenvolverem profissionalmente e organizacionalmente e iii) para fornecerem um contributo à edificação de saberes sobre a actividade docente e os problemas educativos.

No processo investigativo que desenvolvemos, procurámos ainda reflectir *em acção* e *sobre a acção* tentando não só compreender melhor as nossas funções de professor, mas também melhorar o nosso ensino (Oliveira & Serrazina, 2002).

Foi ainda nossa intenção, dado que a concepção e a gestão actual dos currículos assim o solicitam, assumir a função de gestor do currículo (Alarcão, 2001; ME, 2009), não nos limitando apenas ao desempenho do papel de reprodutor ou de executor desse currículo, pois cabe ao professor (de Português ou de outra disciplina) a responsabilidade de o construir, em conjunto com os seus pares e com os alunos, respeitando os princípios e os objectivos que lhe estão subjacentes.

Com o trabalho realizado na *wiki* procurámos afastar-nos das tarefas rotineiras da sala de aula, para depois, a partir da prática, conseguir inovar, pois, recordando as palavras de Infante, Silva, e Alarcão (1996), “Não é com a experiência que se aprende; mas com a reflexão sistemática sobre a experiência” (p. 157).

Dado que uma grande parte das tarefas que foram realizadas pelos alunos envolveram predominantemente a competência escrita, considerámos sempre que era tão importante valorizar o processo de produção do texto como o produto final do aluno e que o processo de escrita deve ser apoiado por uma interacção dialógica entre o professor e o aluno e pelo trabalho sistemático de revisão, porque são dois factores fundamentais para o desenvolvimento desta competência.

Considerámos ainda que era importante fazer do processo de escrita um acto com uma dimensão cognitiva e social (Niza *et al.*, 2010), uma vez que as actividades sociais

introduzidas nos processos da linguagem podem desenvolver a escrita, a leitura e a ortografia, pois falar, partilhar e ouvir contribuem para melhorar a comunicação e aumentar a literacia dos alunos (Fosnot, 1996). Por este motivo, fomos criando contextos e estratégias colaborativas para levar os alunos a melhorar os seus textos, uma vez que o aprofundamento da prática escrita constitui um meio de desenvolvimento da compreensão da leitura e da oralidade.

Procurámos também introduzir algumas alterações nas nossas práticas lectivas, apresentando conteúdos a partir da colocação de um problema/questão que os alunos tiveram de resolver/responder e sugerindo-lhes tarefas sucessivas e desafiadoras que os levassem à construção das suas próprias conclusões, para podermos acompanhar, apoiar e compreender melhor o seu processo de construção da aprendizagem.

Reflectimos e questionámos com frequência os procedimentos, os métodos e os materiais que usámos para ensinar e procurámos, na medida do possível, ser um espectador de nós próprios enquanto professor. Estamos agora mais certos de que o papel do professor é, mais do que ensinar, ajudar os alunos a descobrirem a *sua* forma de compreender.

Pensamos que as opiniões dos alunos, que foram emergindo ao longo da análise dos dados que recolhemos, serviram para compreender melhor a importância que eles atribuem ao processo avaliativo e aos papéis que eles e o professor devem desempenhar nesse processo. Acreditamos que os dados apresentados sobre a interação, desenvolvida entre os alunos e entre o professor e os alunos, facilita e reforça a aprendizagem e que a utilização de instrumentos alternativos de avaliação dá ao professor as pistas necessárias para ele poder agir de acordo com as necessidades dos alunos, levando-os a melhorar onde mais precisam.

Tal como em estudos anteriores (Leal, 1992; Abrantes *et al.*, 1997; Martins *et al.*, 2003; Menino, 2004; Nunes, 2004; Monteiro, 2010), encontrámos evidências (gráficos do desempenho das competências dos alunos, resultados obtidos nos testes em duas fases, testes, registos áudio, questionário de Junho) de que o teste em duas fases contribuiu para melhorar as aprendizagens dos alunos, pois o maior cuidado com que a generalidade dos alunos abordaram a segunda fase permitiu-lhes obter melhores resultados. Ao olharem para o erro de uma forma mais positiva, mais autónoma e reflexiva, conseguiram também superar algumas dificuldades e realizar novas

aprendizagens. Verificámos ainda que, após a realização do segundo teste em duas fases, os cadernos diários passaram a ocupar um lugar mais relevante nas preocupações dos alunos, pois passaram a ser vistos como um elemento de apoio de grande importância para a construção e consolidação das aprendizagens.

Relativamente aos relatórios, encontrámos evidências (versão inicial e final do relatório do aluno K) de que o processo de auto-regulação que as sucessivas reformulações e reajustamentos promoveram e o *feedback* desenvolvido pelo professor contribuíram significativamente para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos e também da sua aprendizagem, pois a escrita e reescrita dos relatórios permitiu-lhes melhorar a compreensão e a capacidade de resumir (Questionário sobre a percepção dos alunos sobre a avaliação e os instrumentos de avaliação alternativos). Tal como no teste em duas fases, constatámos que os momentos de auto-reflexão e auto-questionamento proporcionados pelo processo de reescrita ajudaram os alunos a criar e a desenvolver novas estratégias de aprendizagem e de superação de dificuldades. Os relatórios permitiram também que os alunos desenvolvessem as competências gerais (a competência de realização, a competência existencial, a competência de aprendizagem e o conhecimento declarativo), tornando-se mais responsáveis e autónomos.

O trabalho colaborativo desenvolvido no espaço *wiki* foi, igualmente, de grande importância para a mobilização e para o desenvolvimento de novas competências e de melhores aprendizagens. O *feedback* dado aos alunos neste espaço foi oportuno, contextualizado e individualizado e contribuiu de forma significativa para o progresso das aprendizagens de todos os alunos.

Neste espaço de trabalho, os alunos evidenciaram mais empenho e maior motivação do que nas tarefas que lhes são propostas na sala de aula, talvez porque o seu trabalho é tornado público e, por isso, está constantemente a ser analisado e avaliado, o que os levou a fazer mais e melhor.

As competências de expressão escrita e de conhecimento explícito da língua desenvolveram-se à medida que os textos foram sendo aperfeiçoados; as competências de expressão e de compreensão oral também melhoraram, pois a gravação, audição e publicação das apresentações dos alunos na *wiki*, para um público imediato que é a turma, permitiu que fossem objecto de análise e de avaliação por parte de todos; as

competências de leitura também evoluíram com a leitura dos textos e dos comentários aos textos.

As interações professor-aluno e aluno-aluno que ocorreram, levaram os alunos a desenvolver um processo de reflexão e de regulação das suas intervenções que foi muito importante para os ajudar a ultrapassar as suas dificuldades iniciais e a desenvolver um pensamento crítico ao serviço da construção de novos saberes. Consideramos ainda, de acordo com a análise feita ao relatório sobre o trabalho desenvolvido na *wiki*, que foram desenvolvidas competências cognitivas (aquisição de saberes sobre a notícia e a entrevista, aperfeiçoamento da expressão escrita, distinção entre o essencial e o acessório), sociais (aprender e desenvolver práticas de trabalho de grupo, e aceitar opiniões divergentes e críticas) e tecnológicas (pesquisar na Internet e trabalhar em ambiente *wiki*).

As concepções de avaliação dos alunos que identificámos no início desta investigação foram as seguintes:

- a avaliação serve para os professores reconhecerem quais os alunos que têm dificuldades para poderem ajudá-los a ultrapassá-las;

- os testes, os trabalhos escritos individuais, os trabalhos de casa e os trabalhos de pares e/ou de grupo são os instrumentos utilizados na avaliação dos alunos a que os professores atribuem maior importância;

- o comportamento, a autonomia, a participação nas aulas e o relacionamento interpessoal são os elementos utilizados na avaliação dos alunos a que os professores atribuem maior importância;

- os testes escritos, os trabalhos escritos individuais, os trabalhos de casa e os trabalhos de pares e/ou de grupo são os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores a que os alunos atribuem maior importância;

- o comportamento, a autonomia, o sentido de responsabilidade, a participação nas aulas e o relacionamento interpessoal são os elementos de avaliação utilizados pelos professores a que os alunos dão maior importância;

- os testes escritos de avaliação são importantes para passar de ano, para tirar boas notas, para aprender, para poderem ter positivas no final dos períodos e mesmo se eles não existissem, seria preciso estudar;

- alguns alunos acharam que podiam ser bem avaliados sem o recurso aos tradicionais testes escritos de avaliação, o que poderá indicar que, para além destes testes, existem outros instrumentos de avaliação, o relatório e o teste em duas fases, por exemplo, que servem para aprender melhor a matéria e para os avaliar melhor;

- para um número significativo de alunos a avaliação serve para distinguir os bons dos maus alunos e é ela a principal razão para eles estudarem.

Outra evidência relacionada com a concepção de avaliação dos alunos que registámos, foi o facto de os alunos referenciaram com maior frequência o vocábulo “*aprender*” como principal razão para serem avaliados. Mencionaram também várias vezes a expressão “*ajudar quem tem dificuldades*” (ou uma expressão com o mesmo valor) e a palavra “*saber*” (relacionada com o ter ou não conhecimentos, com a medição desse conhecimento, com a superação das dificuldades) como razão para serem avaliados. Referem ainda, com menos frequência, que avaliar é “*atribuir uma nota*”.

Estas alusões não deixam de ter, na nossa opinião, algo de inesperado, pois os alunos referem com frequência que avaliar é identificar **o que se aprendeu** (“*ver se ao longo do ano aprenderam alguma coisa*”; “*se (...) [os alunos] aprenderam ou não*”; “*saber se os alunos aprenderam*”) e **como se aprendeu** (“*se aprendemos e percebemos bem a matéria*”; “*para saber se (...) aprendem e compreendem a matéria*”; “*aprender com os erros*”), mostrando que os alunos conceptualizam a avaliação como uma forma de regulação da aprendizagem. Atribuem-lhe ainda, de forma também algo surpreendente, uma função auxiliadora, que fornece indicações ao professor que ajudam a ultrapassar as dificuldades dos alunos. Referem, de igual modo, que a avaliação está relacionada com o saber, servindo para identificar *quem sabe* e *o que sabe* e serve para atribuir uma classificação.

A totalidade dos alunos considerou, no final da investigação, positiva e vantajosa a avaliação feita à disciplina e que o recurso aos instrumentos alternativos de avaliação permitiu melhorar a aprendizagem.

Em síntese, verificámos que os testes em duas fases, o relatório e a *wiki* contribuíram, na opinião dos alunos para, *aprenderem de outra maneira, aprenderem mais, reverem e perceberem melhor a matéria, aprenderem com os erros, melhorarem os trabalhos e as notas*, isto é, para desenvolverem as suas aprendizagens. Aproveitamos ainda para destacar o carácter inovador e diferenciador que esta avaliação assumiu para eles, pois frequentemente referem que aprenderam de *outra maneira*, que eram avaliados por *outros trabalhos*, que *fizeram coisas que nunca tinham feito* e aprenderam *coisas novas*.

O papel da regulação e do *feedback* dado pelo professor tanto nos instrumentos de avaliação como no trabalho realizado na *wiki* foi igualmente realçado pelos alunos, pois referem que os ajudou a tomar consciência dos erros cometidos, através da sua identificação e da sua correcção, o que contribuiu para melhorar os trabalhos, tirar dúvidas e aprender melhor.

Podemos, assim, constatar que a avaliação formativa esteve ao serviço do desenvolvimento das competências dos alunos, uma vez que as evidências que apresentámos, quer no quadro dos resultados dos testes quer nos gráficos de evolução do nível de desempenho por competências, mostraram que o recurso aos instrumentos alternativos de avaliação fomentaram o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e conhecimento explícito da língua dos alunos, tal como recomendam os novos Programas de Português (ME, 2009) e o Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001). Realçamos, ainda, que as competências apontadas quer pelos novos programas quer pelo currículo nacional foram trabalhadas de forma integrada, isto é, nenhuma foi tratada de forma isolada, mas sim como partes integrantes de um todo, de forma a contemplar “os aspectos essenciais da utilização da língua” (ME, 2009, p. 14). Assim, depois de analisarmos as respostas dos alunos presentes no questionário sobre a sua percepção sobre os instrumentos alternativos de avaliação e os seus comentários áudio-gravados, evidenciámos que os testes escritos em duas fases permitiram o desenvolvimento das competências de leitura, de conhecimento explícito da língua e de escrita, porque na segunda fase os níveis de desempenho dos alunos foram melhores. Vários alunos referiram que estes testes lhes permitiram aprender mais e compreender melhor a matéria e assim obter melhores notas. Os alunos desenvolveram processos de auto-regulação das aprendizagens, pois ao reflectirem sobre os erros e sobre o processo

cognitivo, desenvolveram também processos de metacognição, tal como anotaram no questionário sobre os instrumentos alternativos de avaliação.

A análise e a interpretação que fizemos aos dados recolhidos nos trabalhos desenvolvidos no ambiente *wiki* sugerem que o trabalho cooperativo e colaborativo entre os alunos contribuiu para a auto-regulação da sua aprendizagem e para a regulação da aprendizagem dos colegas.

O recurso a este espaço de aprendizagem permitiu aos alunos desenvolver um trabalho autónomo, apoiado em estratégias cooperativas e colaborativas, tornando-os mais responsáveis pelo seu percurso de aprendizagem e mais independentes. O professor deixou de ser apenas e só o transmissor de conhecimento e passou a ser o orientador do percurso de aprendizagem do aluno. O trabalho desenvolvido neste espaço foi importante para responder aos novos desafios colocados pela sociedade da comunicação e da informação, pois os alunos, ao terem um acesso diversificado a recursos e a materiais reais e em contexto, apenas possíveis pela utilização das novas tecnologias, adquirem e desenvolvem as competências necessárias para poderem enfrentar mais capazmente as novas exigências que se lhes colocam. A motivação e o empenho dos alunos na realização das tarefas foi outra evidência que registámos através do grande número de intervenções que foram por eles feitas.

A aprendizagem realizada na *wiki* desenvolveu-se de forma auto-regulada pelo aluno e apoiada pelo professor que, sempre que necessário, auxiliou e orientou os alunos de modo a poderem adquirir e cultivar estratégias de aprendizagem e a desenvolverem os seus próprios métodos de estudo e de trabalho. Importa, também, sublinhar que, conforme afirma Santos (2008), “toda a aprendizagem comporta necessariamente dificuldades e erros, porque é um processo de reestruturação de representações prévias” (p. 5), por isso, procurámos levar os alunos a reconhecer e a compreender os erros cometidos para que as aprendizagens fossem mais consistentes.

Enquanto professor procurámos, quer na sala de aula quer nas interacções na *wiki*, ter um papel activo, observando, regulando, dando sugestões e esclarecendo dúvidas, e ser um facilitador da construção e do desenvolvimento de conhecimentos e de competências dos alunos.

A avaliação na disciplina de Português é uma tarefa complexa devido à diversidade de elementos que engloba e à variedade de perspectivas com que pode ser considerada. Conscientes desta complexidade, abordámos este tema, circunscrevendo-o a sua prática a uma turma e à actividade de um professor nessa mesma turma. Desta circunstância, resulta a principal limitação deste trabalho e, por isso, as conclusões apresentadas não são nem definitivas, nem susceptíveis de generalização, constituindo esta investigação um caso único. A outra limitação advém do destaque dado às competências de leitura, de escrita e de conhecimento explícito da língua e da secundarização das competências da compreensão e expressão oral, e resulta da falta de tempo para desenvolvermos um trabalho em que todas elas pudessem ter um papel de igual relevo. Consideramos, no entanto, que nas práticas de avaliação formativa que realizámos, acabámos por mobilizar todas as competências previstas quer pelo Programa de Português quer pelo Currículo Nacional do Ensino Básico e, por este facto, esta limitação se torna menos relevante.

Os principais obstáculos que encontrámos ao longo desta investigação foram os seguintes:

- dificuldade em fornecer *feedback* adequado a tantos (vinte) alunos, devido ao tempo que é utilizado na sua elaboração;
- dificuldade em fornecer ao aluno uma escrita avaliativa clara, adequada, incentivadora e efectivamente reguladora, dada a diversidade e quantidade de alunos;
- trabalhar sozinho criou vários constrangimentos: a insegurança, o receio de estar a proceder menos bem e a dificuldade em escolher as opções previsivelmente mais correctas.

Apesar destas limitações, procurámos desenhar um retrato completo mas sucinto de possíveis práticas de avaliação formativa a realizar na aula de Português, de forma a podermos abarcar todas as competências a adquirir pelos alunos, previstas nos documentos de referência.

Um dos propósitos deste estudo foi alargar o conhecimento sobre as práticas de avaliação formativa à disciplina de Português, recorrendo à utilização de instrumentos de avaliação com uma função reguladora da aprendizagem, dado haver um número reduzido de investigações sobre a utilização destes instrumentos de avaliação nesta

disciplina. O recurso ao ambiente *wiki* permitiu introduzir um carácter inovador ao estudo e apresentar-se, por um lado, como um contributo para o alargamento do conhecimento sobre a regulação das aprendizagens e, por outro, das concepções e práticas de ensino na disciplina.

Com este trabalho, pensamos ter acrescentado conhecimento sobre as perspectivas dos alunos acerca da avaliação em geral e acerca da avaliação em Língua Portuguesa em particular. O recurso às novas tecnologias e às suas potencialidades criativas e expressivas, nomeadamente as ferramentas que a *Web 2.0* proporciona, é um auxiliar que pode contribuir significativamente para que os alunos desenvolvam uma relação mais próxima e mais positiva com a escrita e tornem esta competência, tão complexa e exigente e tão fundamental para a comunicação, mais acessível a todos.

Consideramos que é importante ampliar outras possibilidades do ambiente *wiki* particularmente em duas vertentes: quais os efeitos do trabalho colaborativo nas aprendizagens dos alunos e o estudo da construção de um portefólio digital como forma de desenvolver a literacia dos alunos e as suas competências de escrita. Entendemos, desta forma, que é necessário dedicar mais atenção a actividades com estas características e desenvolvidas em ambiente *wiki*, porque assim quer as aprendizagens dos alunos quer as suas competências comunicativas serão continuamente aperfeiçoadas.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. *in* Abrantes P. & Araújo, F. (Coords.). *Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às práticas*. (pp. 7-15). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Alaiz, V.; Góis, E.; & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*. N.º 1, pp. 21-30. Acedido a 22 de Setembro de 2010 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Aleixo, C. (Coord.); Cruz, A.; Andrez, A.; Silva, A. & Praça, I. (2010). *Roteiro Avaliação de Textos – da aferição das aprendizagens à sala de aula*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Avaliação Educacional.
- Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, P. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado. Actas do colóquio realizado na Universidade de Genebra Março de 1978*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, F. (2004). Diário – Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium, Revista do ISPV*, n.º 29, Junho de 2004. Acedido a 14 de Junho de 2010 em <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*. JISC Technology and Standards Watch, Feb. 2007.

- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill. 7.^a Edição.
- Bandura, A. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva. (2.^a edição).
- Black, P. (1995). Can teachers use assessment to improve learning?. *British Journal of Curriculum & Assessment*. v. 5, n.º 2, p. 7-11. Artigo traduzido e publicado com a autorização do autor e da Editora Hodder and Stoughton. Tradução de Fernando Zan Vieira. Acedido a 9 de Janeiro de 2010
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/717/657>
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). Inside the Black Box, Raising Standards Through Classroom Assessment. Acedido a 7 de Setembro de 2011 em
<http://ww2.fcoe.org/uploads/cgreenlaw/blackbox.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Campos, B. (Coord.), (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. (2.^a edição).
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

- Coutinho, C. & Junior, J. (2007). *Blog e Wiki: Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web 2.0*. Acedido a 4 de Fevereiro de 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>
- Cress, U. & Kimmerle J. (2008). A systemic and cognitive view on collaborative knowledge building with wikis. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. Volume 3, Number 2, pp. 105-122. Acedido a 13 de Outubro de 2011 em <http://www.springerlink.com/content/g509739lp56gk040/>
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Landsheere, G. (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Departamento da Educação Básica, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by 'collaborative learning'?. *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, (pp.1-19). Acedido a 4 de Julho de 2011 em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.167.4896&rep=rep1&type=pdf>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora. (4.^a edição).
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp. 87-100. Acedido a 3 de Agosto de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto: Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gabinete de Avaliação Educacional (2010). Provas de Aferição, 2.º ciclo – Língua Portuguesa. *Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I.; Pereira, A.; Teixeira, A. & Oliveira, I. (2007). *O modelo na relação do ensino com a aprendizagem*. Centro de Estudos em Educação e Inovação, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I.; Pereira, A.; Oliveira, I. & Teixeira, A.; (2007a). *Modelos de ensino no Paradigma cognitivo*. Recurso de aprendizagem disponibilizado on-line.
- Gaspar, Maria Ivone; Pereira, Alda; Oliveira, Isolina; Teixeira, António; (2007b). *Exemplos de modelos de ensino no paradigma interpessoal*. Recurso de aprendizagem disponibilizado on-line.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora. (4.ª edição).
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, pp. 335-392.
- Gomes, M. C.; Ávila, P.; Sebastião, J. & Costa, A. (2000). Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: Comparações diacrónicas e internacionais. In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia - Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Gronlund, N. (1985). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Guba, E. & Lincoln, I. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo, das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Education Research*, Vol. 77, No. 1, pp. 81-112. Acedido a 16 de Janeiro de 2010 em <http://rer.sagepub.com/content/77/1/81.full.pdf+html>
- Hill, A., & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo. (2.^a edição).
- Infante, M.; Silva, M. & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino. Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In Alarcão (org.) e outros, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de Linguística Aplicada*. Barcelona: Seix Barral.
- Junior, J. & Coutinho, C. (2008). Wikis em Educação: potencialidades e contextos de utilização. in Carvalho, A. (Org.). *Actas do Encontro sobre Web 2.0*. Braga: CIED. (pp.336-341).
- Larsson, J., & Alterman, R. (2009). Wikis to support the “collaborative” part of collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. Volume 4, Issue 4, December. Acedido a 13 de Outubro de 2011 em <http://ijcscl.org/?go=contents&article=90>
- Leite, C. (2001). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. Texto construído com base na Tese de Doutoramento: Leite, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto: FPCE da UP. Acedido a 2.12.2011 em www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/brasil.doc

- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos. Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lessard-Hérbert, M.; Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, J. P. (1990). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Monteiro, R. (2010). *O teste em duas fases e o relatório escrito na avaliação das aprendizagens em Ciências Naturais 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Repositório da Universidade Aberta.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2010). *Escrita Guião de Implementação do Novo Programa de Português*. Versão 1.0, Abril de 2010.
- Notari, M. (2006). *How to Use a Wiki in Education: 'Wiki based Effective Constructive Learning'*. Acedido a 7 de Março de 2011 em <http://www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p131.pdf>
- OECD, (2009). *PISA 2009 Assessment Framework Key competencies in reading, mathematics and science*. Acedido 23 de Outubro de 2011 em <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Oliveira, I. & Serrazina, L.; (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Grupo de Trabalho sobre Investigação), *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

- Patton. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. (3rd edition).
- Perrenoud, P. (1991). Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement: évolution ou rupture ?. Acedido a 2.12.2011 em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_16.html
- Perrenoud, P. (1997). De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel. Acedido a 20 de Outubro de 2011 em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Grupo de Trabalho sobre Investigação), *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ponte, J. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (5.^a edição).
- Ribeiro, L. (1994). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora. (5.^a edição).
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. Céu (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As Questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M. Céu. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Porto: Edições Asa.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, **18**, pp. 119-144. Acedido a 18.09.2011 em http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/drs_for_1989.pdf
- Santos, L. (2002). Auto-Avaliação regulada: Porquê, o quê e como?. in Abrantes P. & Araújo, F. (Coords.). *Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às práticas*. (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. 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. Acedido a 21.05.2010 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf>
- Santos, L. (Org.); Pinto, J.; Rio, F.; Pinto, F.; Varandas, J.; Moreirinha, O.; Dias, P.; Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora
- Semana, S. & Santos, L. (s.d.). O *Feedback* em relatórios escritos na aula de Matemática. Acedido 2 de Setembro de 2010 em http://area.fc.ul.pt/en/Encontros%20Nacionais/Semana&Santos_EIEM.pdf
- Serrão, A. (Coord.), (2010). *Para uma avaliação da leitura na Língua Portuguesa*. Lisboa: GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação.
- Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (Coord.); Duarte C.; Duarte, I.; Barbeiro, L., & Pereira, L. (n.d.). “Metas de Aprendizagem 2.º Ciclo – Língua Portuguesa”. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Acedido a 20 de Outubro de 2011 em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=4>

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press (pp. 409-426). Acedido 13.10.2011 em http://GerryStahl.net/cscl/CSCL_English.pdf

Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology. *British Educational Research Journal*. Vol. 22, N.º 4, pp. 389-404. Acedido a 3.12.2010 em http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pt_tea_1996.pdf

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano-Edições Técnicas.

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. Vol. 92, N.º 4, pp.548-573. Acedido a 2.02.2011 em http://www.psy.lmu.de/peen/study/curriculum/current_courses/1b/9_weiner.pdf

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Referências legislativas em vigor sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico

Despacho n.º 5437/2000, de 9 de Março.

Determina as condições em que se procederá à generalização da realização de provas de aferição no final dos três ciclos que integram o ensino básico.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho.

Este despacho normativo estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens assim como os efeitos dessa avaliação.

Despacho n.º 2205/2002 de 28 de Janeiro.

Este despacho visa introduzir regras que permitam uma análise cuidada dos resultados das provas de aferição a realizar no final dos três ciclos que integram o ensino básico.

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

Altera o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Despacho n.º 474/2003, de 10 de Janeiro.

Altera o Despacho n. 5437/2000, de 9 de Março, e determina que as provas de aferição em cada ciclo deverão ser aplicadas anualmente a uma amostra da população do respectivo ciclo.

Despacho n.º 1911/2004, de 28 de Janeiro.

Este despacho determina que as provas de aferição devem ser aplicadas ao universo dos alunos do 9.º ano.

Despacho-Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.

Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos.

Despacho-Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

Despacho-Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março.

Altera o Despacho-Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.

Despacho-Normativo n.º 5/2007, de 10 de Janeiro.

Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março.

Despacho n.º 2351/2007, de 14 de Fevereiro.

Este despacho determina que as provas de aferição, a realizar no final do primeiro e segundo ciclos do ensino básico, deverão ser aplicadas anualmente ao universo dos alunos, nas escolas públicas e nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

Despacho normativo n.º 19/2008, de 19 de Março.

Aprova o Regulamento do Júri Nacional de Exames, o Regulamento dos Exames do Ensino Básico e o Regulamento dos Exames do Ensino Secundário.

Despacho normativo n.º 10/2009, de 19 de Fevereiro.

Altera o Despacho normativo n.º 19/2008, de 19 de Março.

Despacho-Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro.

Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelos Despachos Normativos n.os 18/2006, de 14 de Março, e 5/2007, de 10 de Janeiro.

Despacho-Normativo n.º 7/2010, de 16 de Março.

Altera o Despacho-Normativo n.º 19/2008, de 19 de Março, com a redacção conferida pelo Despacho-Normativo n.º 10/2009, de 19 de Fevereiro.

Despacho-Normativo n.º 14/2011, de 18 de Novembro.

Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelos Despachos Normativos n.os 18/2006, de 14 de Março, 5/2007, de 10 de Janeiro, e 6/2010, de 19 de Fevereiro.

Outras referências

- Abrantes, P.; Leal, L.; Teixeira, P. & Veloso, E. (1997). *Mat₇₈₉ Inovação Curricular em Matemática*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruno, I. (2006). *Avaliação das aprendizagens: O processo de regulação através do feedback – um estudo em Físico-Química no 3º ciclo do ensino básico –* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Dias, S. (2008). *O papel da escrita avaliativa na avaliação reguladora do ensino e das aprendizagens de alunos de 8º ano na disciplina de Matemática –* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Leal, L. (1992). *Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Martins, A.; Saporiti, C. Neves, P.; Bastos, R. & Andrade, S. (2003). Testes em duas fases: uma experiência. *Educação e Matemática*, 74, pp. 43-47.
- Martins, C. (2008). *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: reflexões a partir da análise de dissertações de Mestrado*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, orientada por Prof. Doutor Domingos Fernandes. Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido a 12.03.2010 em http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/49367145.html
- Menino, H. (2004). *O relatório escrito, o teste em duas fases e o portefólio como instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática – um estudo no 2º ciclo do Ensino Básico –* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nunes, C. (2004). *A avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem da Matemática – um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico. –* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des Compétences dès l'École*. Paris: ESC.

- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, pp. 85-102.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, n° 4. pp. 25-28.
- Pinto, J. (2002). *A avaliação pedagógica numa organização curricular centrada no desenvolvimento de competências*. Disponível em: http://www.deb.min-edu.pt/revista4/avaliação_pedagógica/avalipedagogica.htm
- Silva, J. M. (2000). *Avaliação de investigações matemáticas. Uma experiência*. (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.

ANEXO I – Questionário exploratório

Quando ouves falar em “avaliação”, em que palavras (ou expressões) pensas?

O que significa, para ti, avaliar?

Achas que é necessário avaliar os alunos? Porquê?

Pensa num momento em que te sentiste satisfeito com a avaliação. Indica as razões dessa satisfação.

Pensa num momento em que te sentiste insatisfeito com a avaliação. Indica as razões dessa insatisfação.

Se quiseres escrever outra coisa qualquer sobre a avaliação que aches que é importante e não te foi perguntada, escreve-a aqui.

ANEXO II – Questionário

Olá! 😊

O objectivo deste questionário é recolher informações para um estudo que o teu professor de Língua Portuguesa está a realizar sobre a avaliação. As tuas respostas vão ajudá-lo a compreender melhor o que tu e os teus colegas pensam sobre este tema. Para isso, é importante que leias com atenção as perguntas e, depois de pensares bem na resposta, assinala-a com o número adequado. Se te enganares preenche a quadrícula ■ e coloca o número ao lado.

1. Indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:

(Utiliza a seguinte escala: Não concordo → 1; Concordo pouco → 2; Nem concordo nem discordo → 3;

Concordo → 4; Concordo muito → 5)

Avaliar os alunos serve para...

- a) ...eles reconhecerem quais são as suas dificuldades
- b) ...eles aprenderem melhor
- c) ...os pais perceberem se eles aprendem bem
- d) ...os pais conhecerem as notas dos testes
- e) ...os professores saberem se a matéria foi bem dada
- f) ...os professores identificarem quais os alunos que têm dificuldades para poderem ajudá-los a ultrapassá-las
- g) ...atribuir-lhes uma nota no fim de cada período
- h) ...distinguir quem é bom de quem não é
- i) ...se saber quem passa ou não de ano

2. Que importância achas que os professores atribuem aos seguintes instrumentos utilizados na avaliação dos alunos?

(Utiliza a seguinte escala: Não é importante → 1; É pouco importante → 2; É importante → 3;

É muito importante → 4)

- a) Testes escritos
- b) Fichas
- c) Caderno diário
- d) Trabalhos escritos individuais
- e) Trabalhos de casa
- f) Trabalhos de pares e/ou de grupo
- g) Outro(s) (indica qual(ais)): _____; _____; _____.

2.1 E que importância achas que os professores atribuem aos seguintes elementos utilizados na avaliação dos alunos?

(Utiliza a seguinte escala: Não é importante → 1; É pouco importante → 2; É importante → 3;

É muito importante → 4)

- a. Comportamento
- b. Autonomia
- c. Sentido de responsabilidade
- d. Participação nas aulas
- e. Relacionamento interpessoal

3. Que importância atribuis aos seguintes instrumentos de avaliação utilizados pelos professores?

(Utiliza a seguinte escala: Não é importante → 1; É pouco importante → 2; É importante → 3;

É muito importante → 4)

- a. Testes escritos
- b. Fichas
- c. Caderno diário
- d. Trabalhos escritos individuais
- e. Trabalhos de casa
- f. Trabalhos de pares e/ou de grupo
- g. Outro(s) (indica qual(ais)): _____; _____; _____.

3.1 E que importância atribuis aos seguintes elementos de avaliação utilizados pelos professores?

(Utiliza a seguinte escala: Não é importante → 1; É pouco importante → 2; É importante → 3;

É muito importante → 4)

- a) Comportamento
- b) Autonomia
- c) Sentido de responsabilidade
- d) Participação nas aulas
- e) Relacionamento interpessoal

4. Que importância achas que os professores de Língua Portuguesa atribuem às seguintes competências?

(Utiliza a seguinte escala: Não é importante → 1; É pouco importante → 2; É importante → 3;
É muito importante → 4)

- a. Expressão oral
- b. Compreensão oral
- c. Leitura de textos
- d. Expressão escrita
- e. Funcionamento da língua

5. Que importância atribuis tu às mesmas competências?

(Utiliza a seguinte escala: Não é importante → 1; É pouco importante → 2; É importante → 3;
É muito importante → 4)

- a. Expressão oral
- b. Compreensão oral
- c. Leitura de textos
- d. Expressão escrita
- e. Funcionamento da língua

6. Indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:

(Utiliza a seguinte escala: Não concordo → 1; Concordo pouco → 2; Nem concordo nem discordo → 3;
Concordo → 4; Concordo muito → 5)

- a) Se não houver testes escritos de avaliação não é preciso estudar
- b) Preparo-me sempre bem antes de fazer um teste escrito de avaliação
- c) Apesar de me preparar bem, tenho dificuldades em responder às questões dos testes escritos de avaliação
- d) Os testes escritos de avaliação servem para aprender melhor a matéria
- e) A correcção do teste escrito de avaliação ajuda-me a esclarecer algumas dúvidas
- f) A melhor forma de avaliar os alunos é através de testes escritos
- g) É possível avaliar os alunos sem a realização de testes escritos

7. Indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:

7.1. Os testes escritos de avaliação são importantes porque...

(Utiliza a seguinte escala: Não concordo → 1; Concordo pouco → 2; Nem concordo nem discordo → 3;
Concordo → 4; Concordo muito → 5)

- a) ...obrigam os alunos a estudar para tirar boas notas no fim dos períodos
- b) ...os pais obrigam os alunos a estudar para tirar boas notas no fim dos períodos
- c) ...antes dos testes os professores tornam a explicar a matéria que já foi dada
- d) ...eu gosto de tirar boas notas nos testes
- e) ...eu gosto de estudar para tirar boas notas no fim dos períodos

7.2. Os testes escritos de avaliação não são importantes porque...

(Utiliza a seguinte escala: Não concordo → 1; Concordo pouco → 2; Nem concordo nem discordo → 3;
Concordo → 4; Concordo muito → 5)

- a) ...mesmo que tiremos más notas passamos de ano
- b) ...não é preciso estudar para tirar boas notas
- c) ...não servem para aprender
- d) ...mesmo que tiremos negativas, os professores dão-nos positiva no final dos períodos
- e) ...há outros elementos de avaliação que valem tanto como os testes

8. Indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:

(Utiliza a seguinte escala: Não concordo → 1; Concordo pouco → 2; Nem concordo nem discordo → 3;
Concordo → 4; Concordo muito → 5)

- a. Os testes escritos de avaliação avaliam bem os alunos
- b. Só com os testes escritos de avaliação é que os professores sabem se os alunos compreenderam a(s) matéria(s) das disciplinas
- c. Os pais precisam que os alunos façam testes escritos de avaliação para saberem se eles compreenderam ou não a(s) matéria(s) das disciplinas
- d. Os alunos só podem ser bem avaliados se fizerem testes escritos de avaliação
- e. Os alunos podem ser bem avaliados sem fazerem testes escritos de avaliação

9. Indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:

(Utiliza a seguinte escala: Não concordo → 1; Concordo pouco → 2; Nem concordo nem discordo → 3;

Concordo → 4; Concordo muito → 5)

Avaliar os alunos é importante porque...

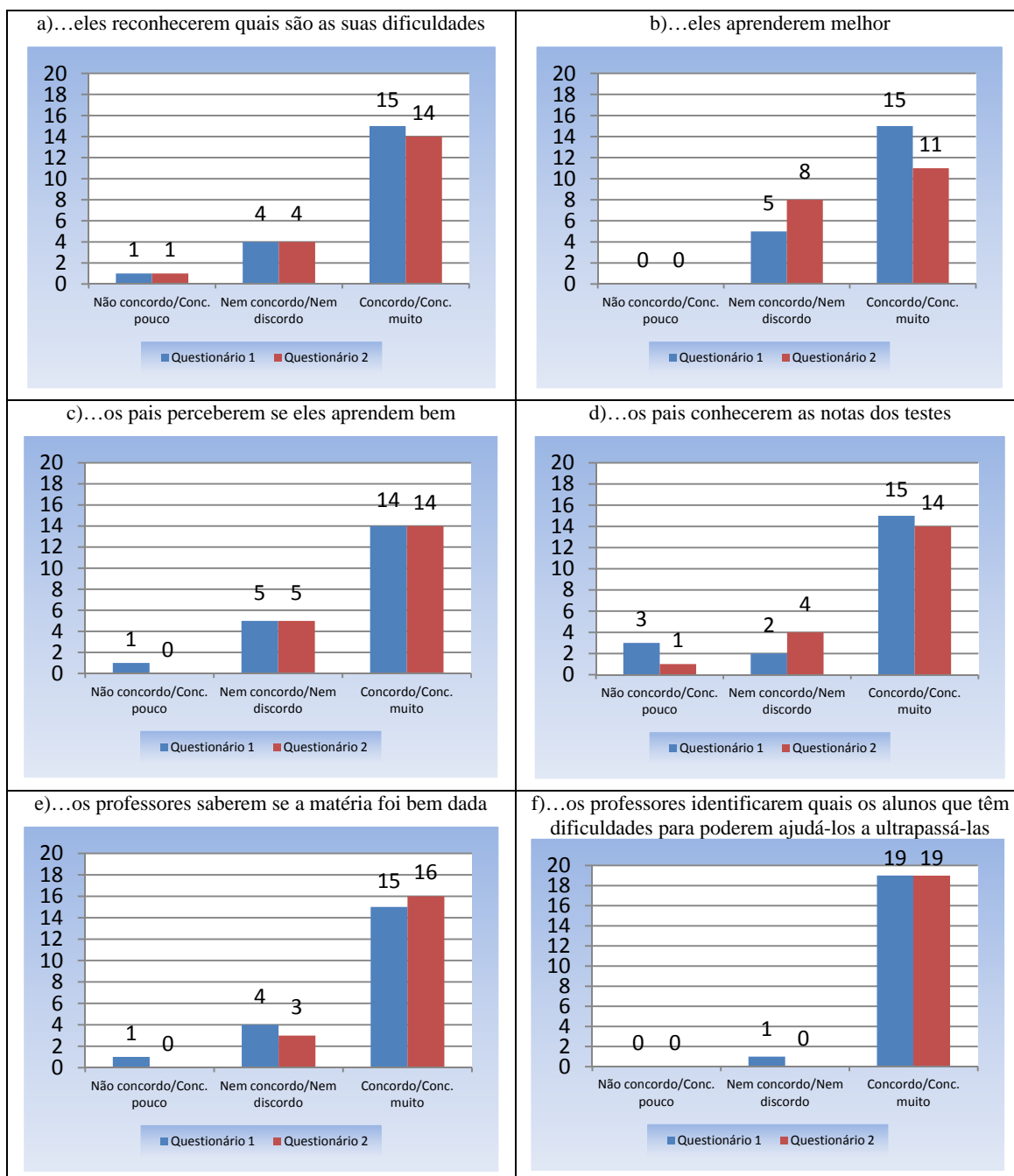
- a. ...é a única maneira de eles estudarem
- b. ...é a única maneira dos pais saberem se eles aprendem
- c. ...é a única maneira dos professores saberem se eles aprendem
- d. ...é uma maneira de ajudar os que têm dificuldades
- e. ...se não houvesse avaliação a escola não servia para nada

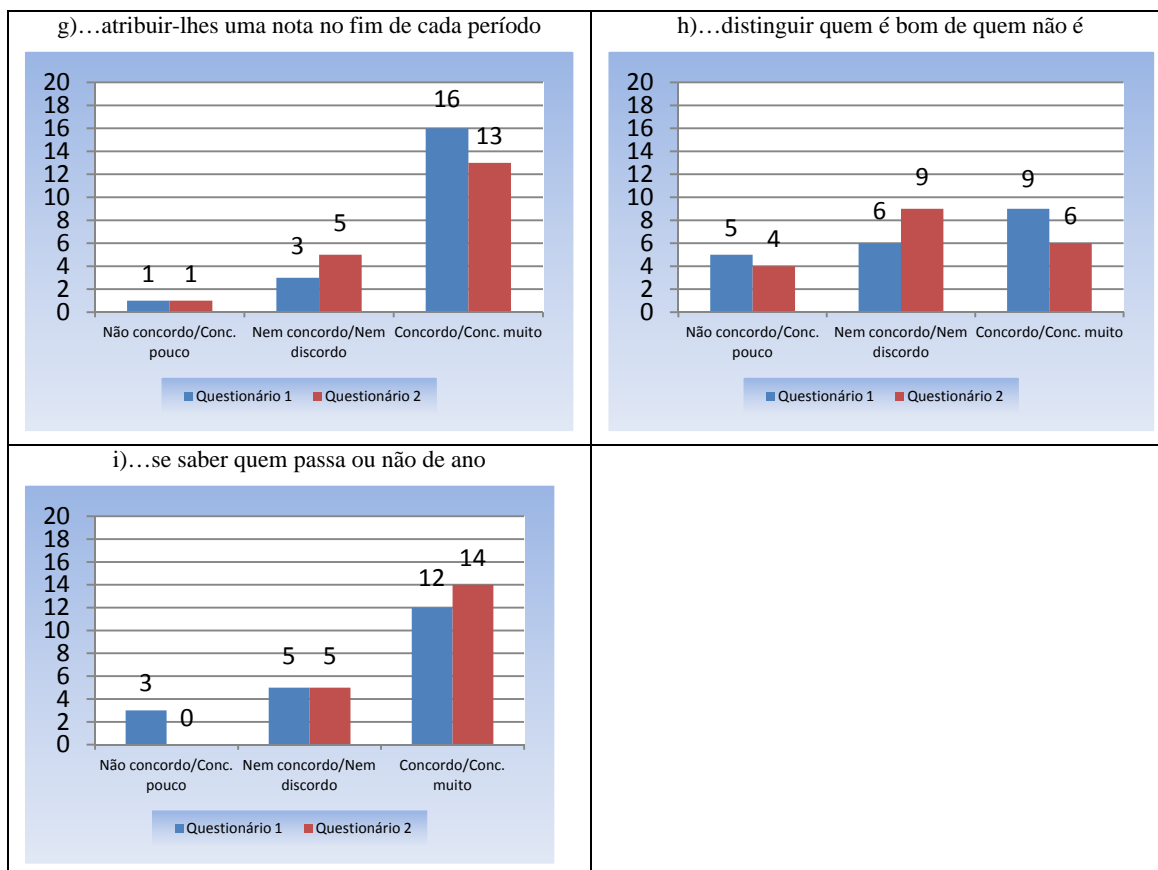
10. Para terminar, diz qual é, na tua opinião, a principal razão para se avaliarem os alunos.

😊 Obrigado pela tua colaboração! 😊

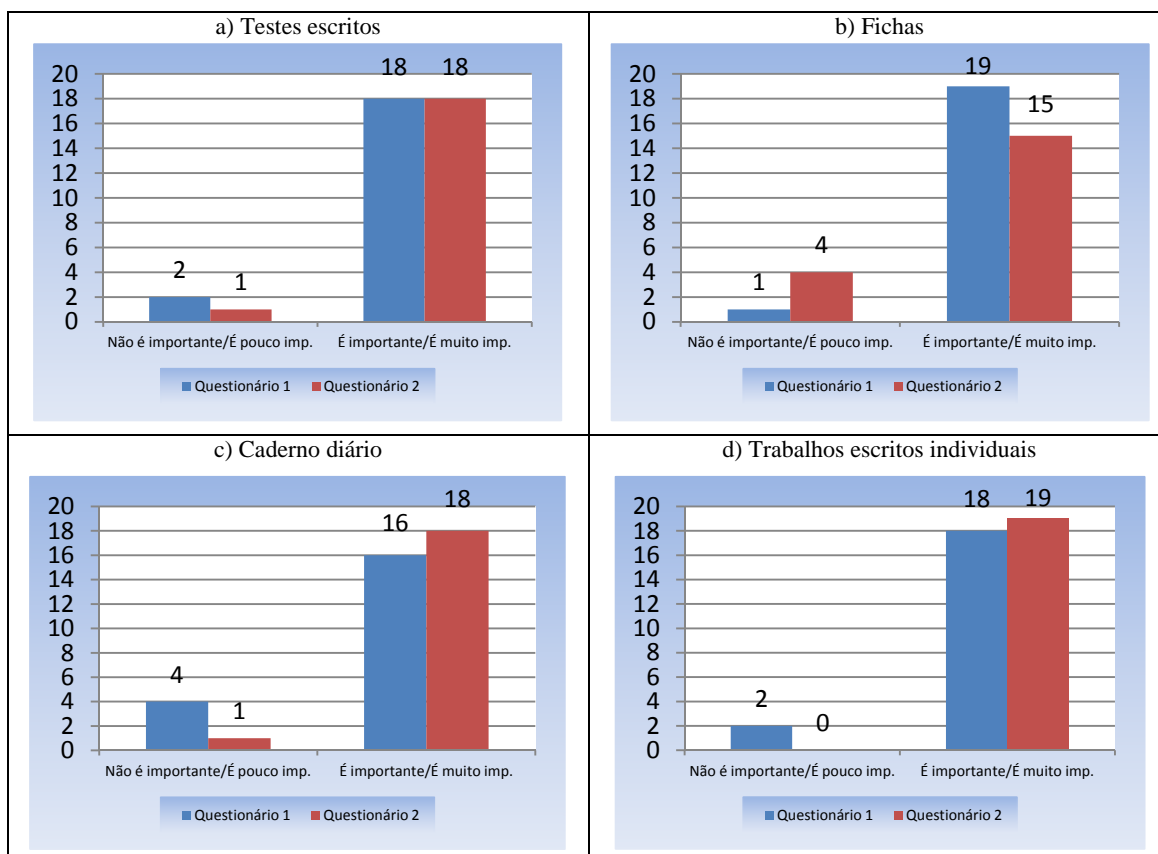
ANEXO III – Gráficos das respostas dos dois questionários

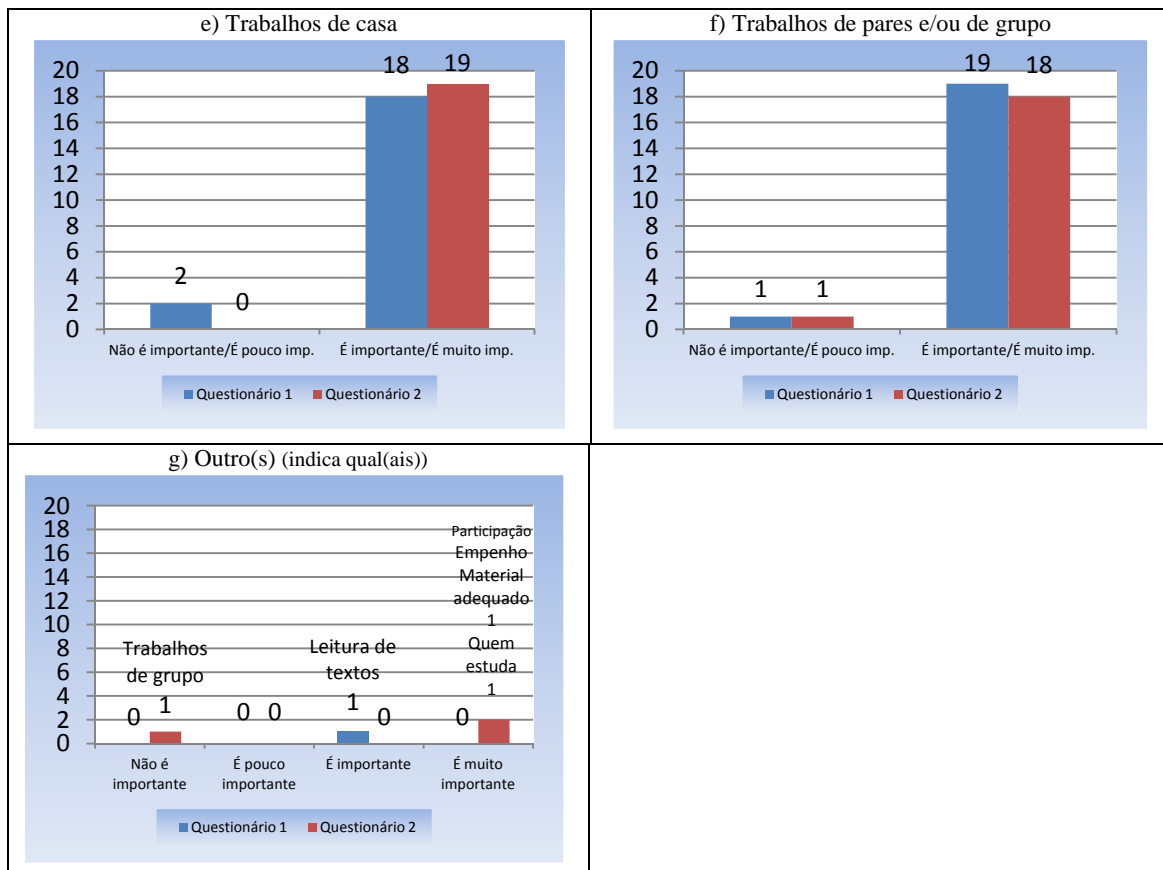
1. Indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:
Avaliar os alunos serve para...



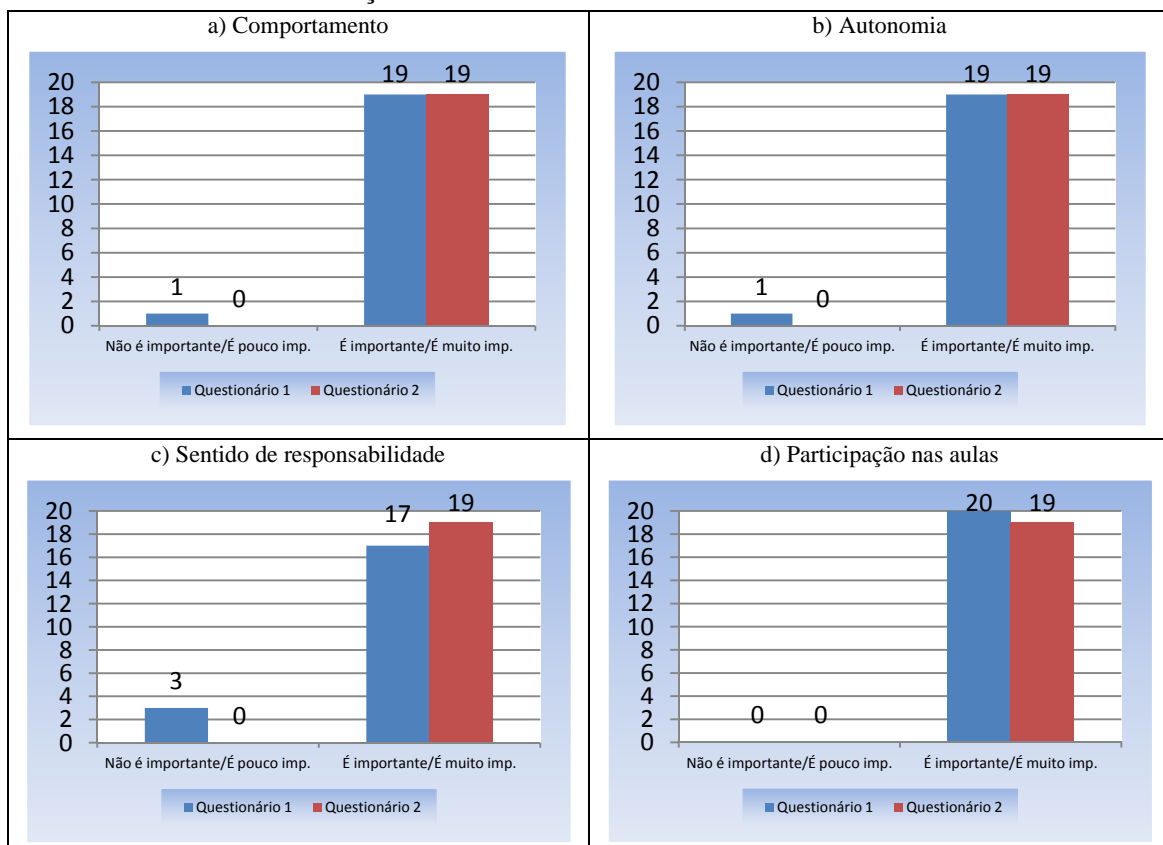


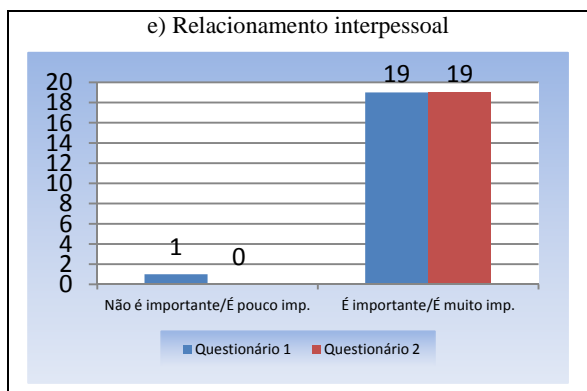
2. Que importância achas que os professores atribuem aos seguintes instrumentos utilizados na avaliação dos alunos?



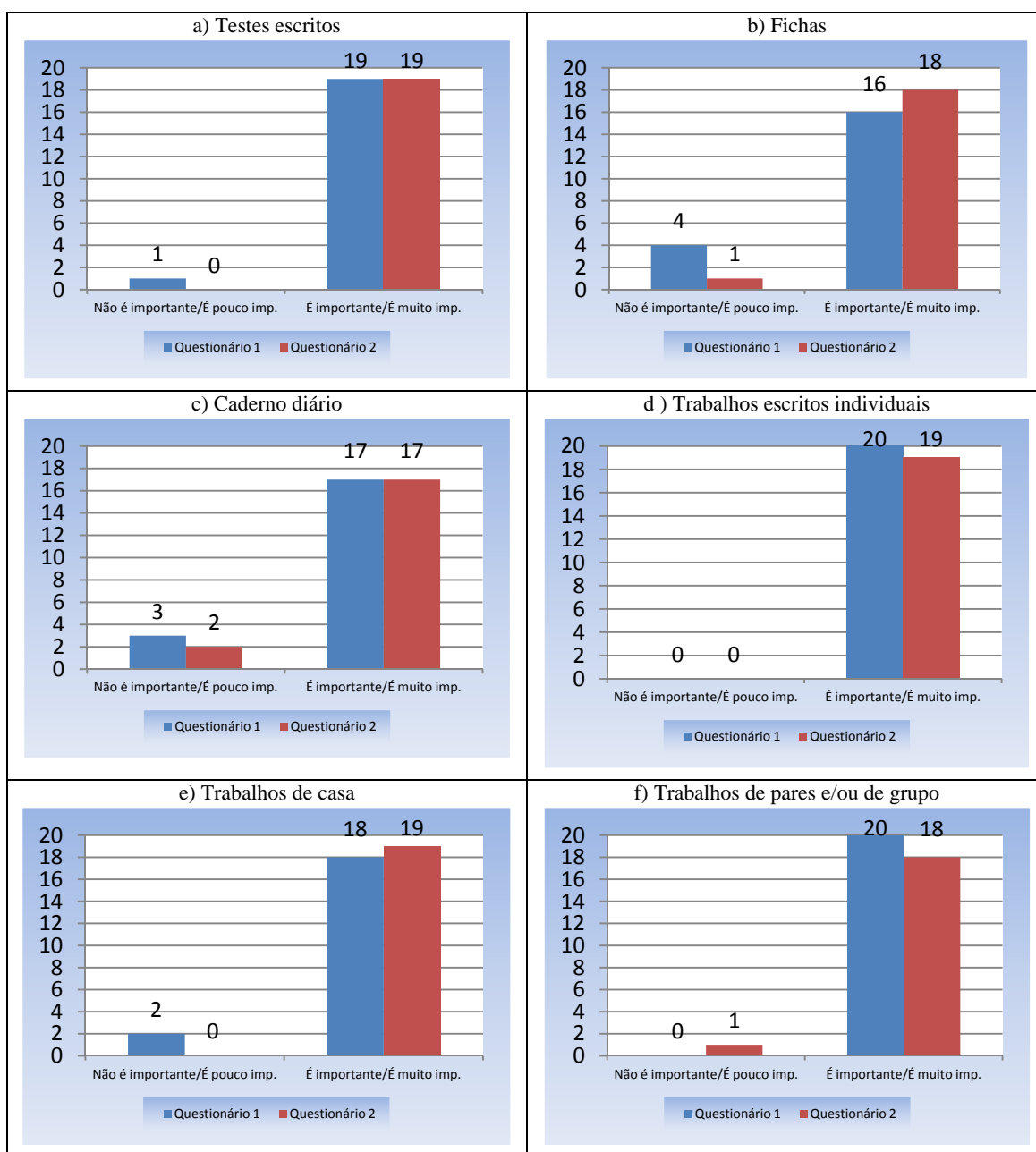


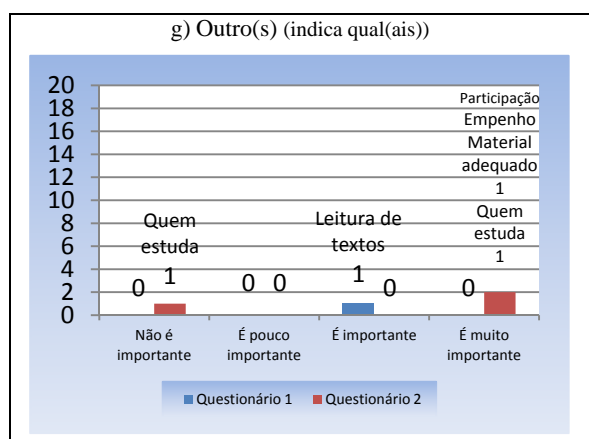
2.2 E que importância achas que os professores atribuem aos seguintes elementos utilizados na avaliação dos alunos?



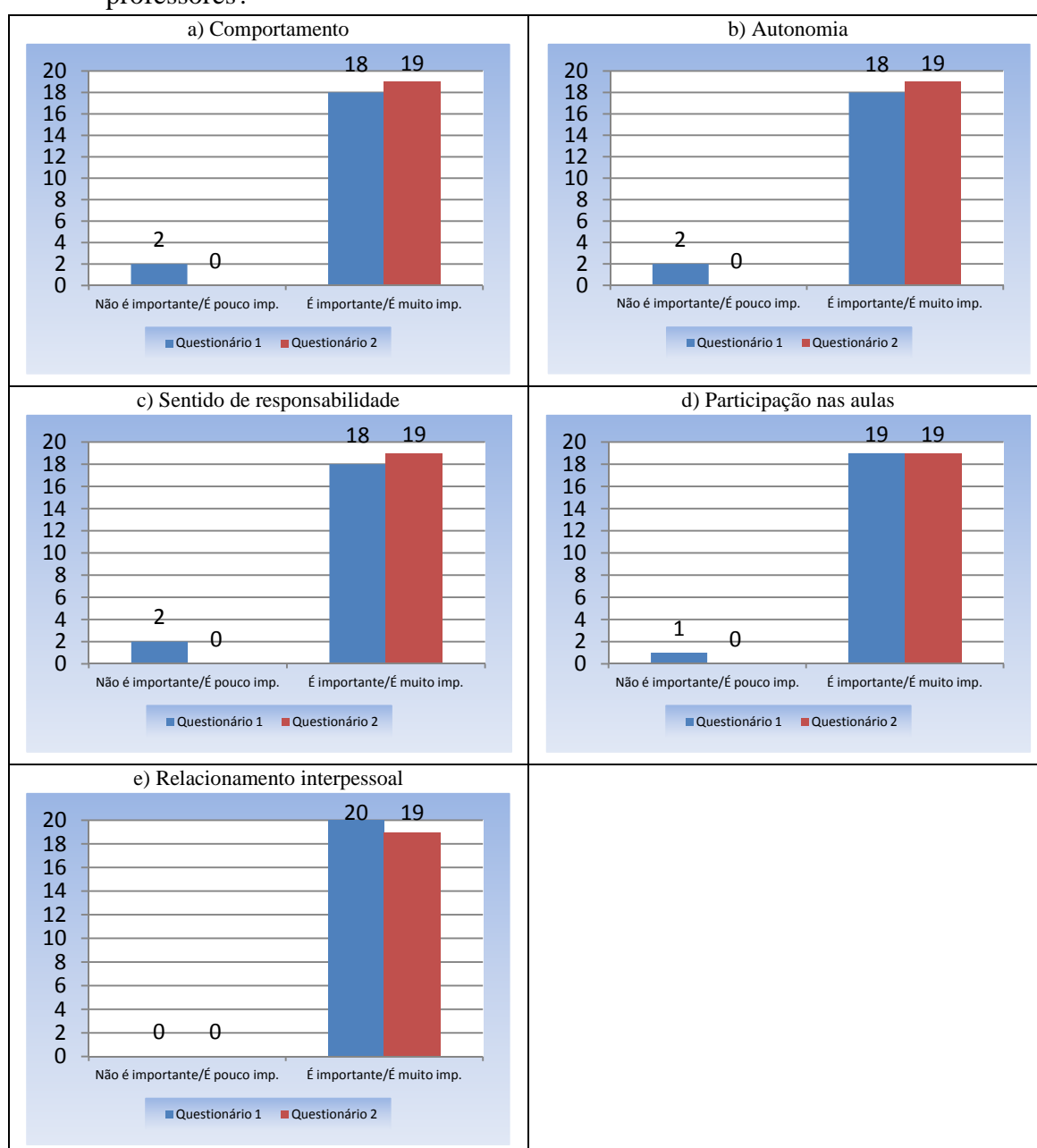


3. Que importância atribuis aos seguintes instrumentos de avaliação utilizados pelos professores?

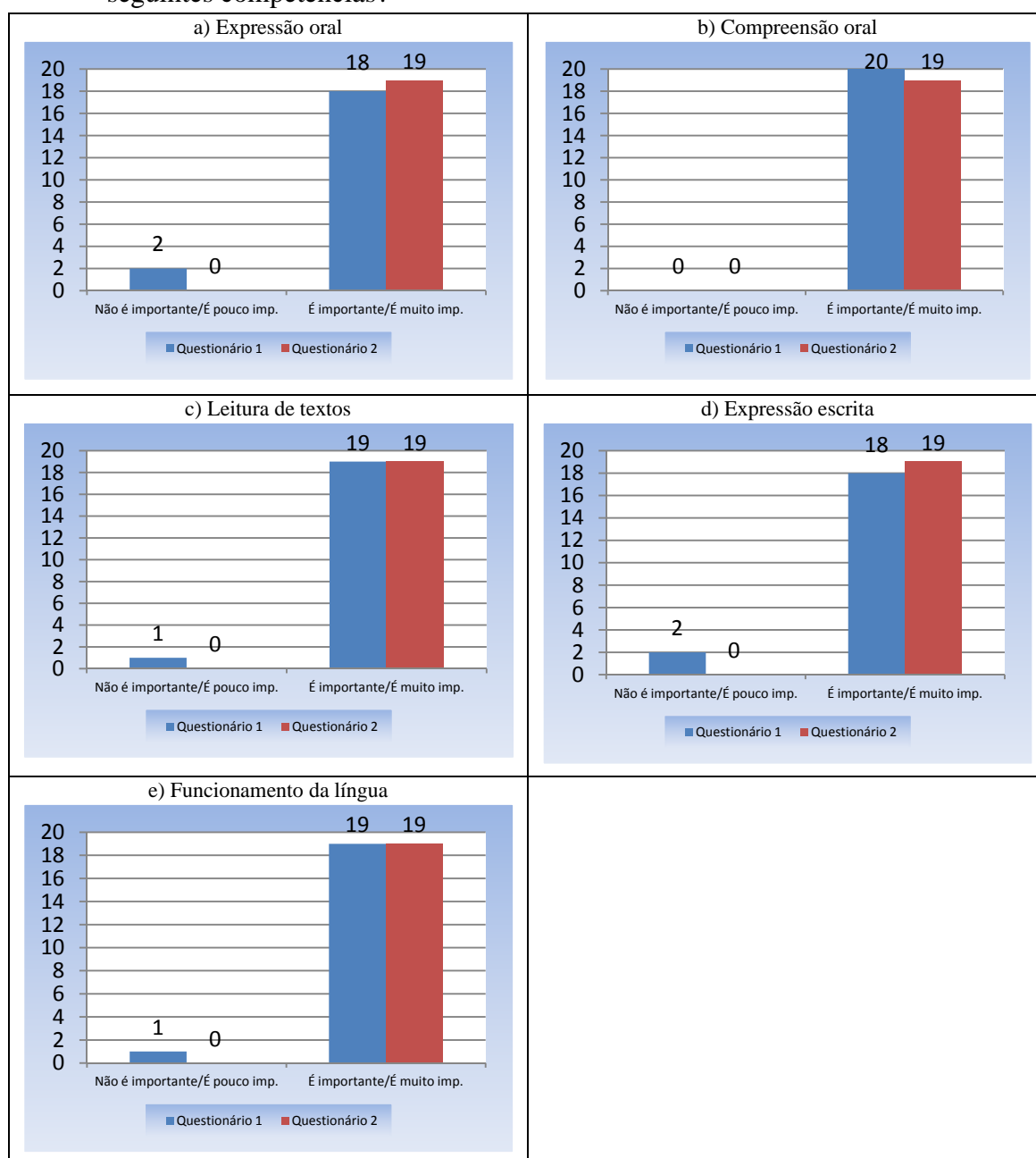




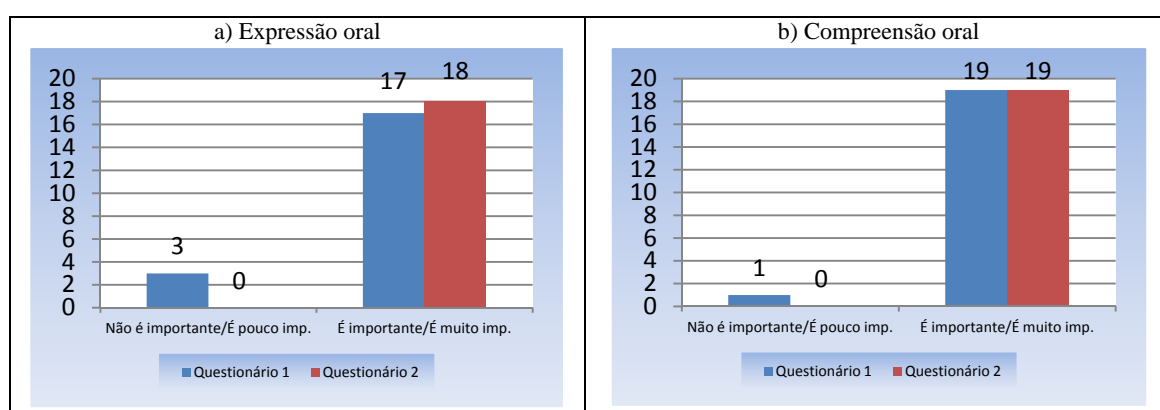
3.2 E que importância atribuis aos seguintes elementos de avaliação utilizados pelos professores?

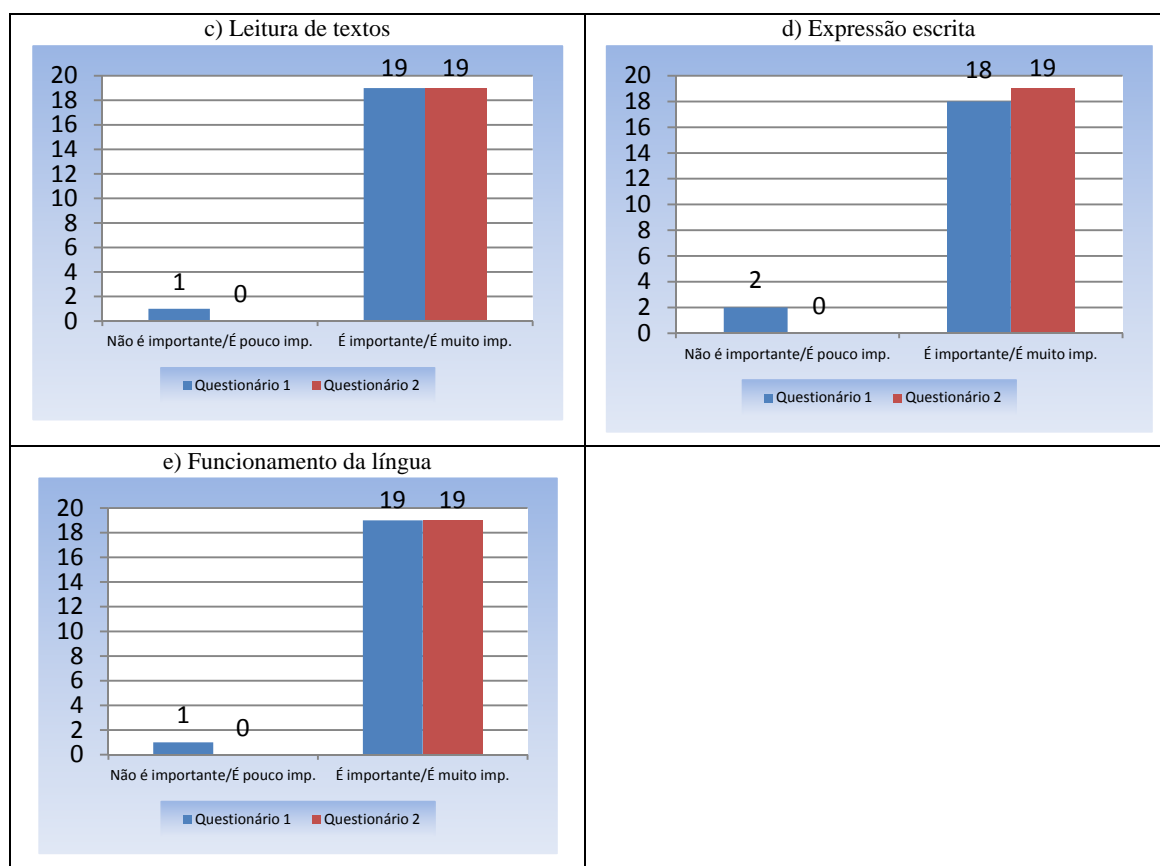


4. Que importância achas que os professores de Língua Portuguesa atribuem às seguintes competências?

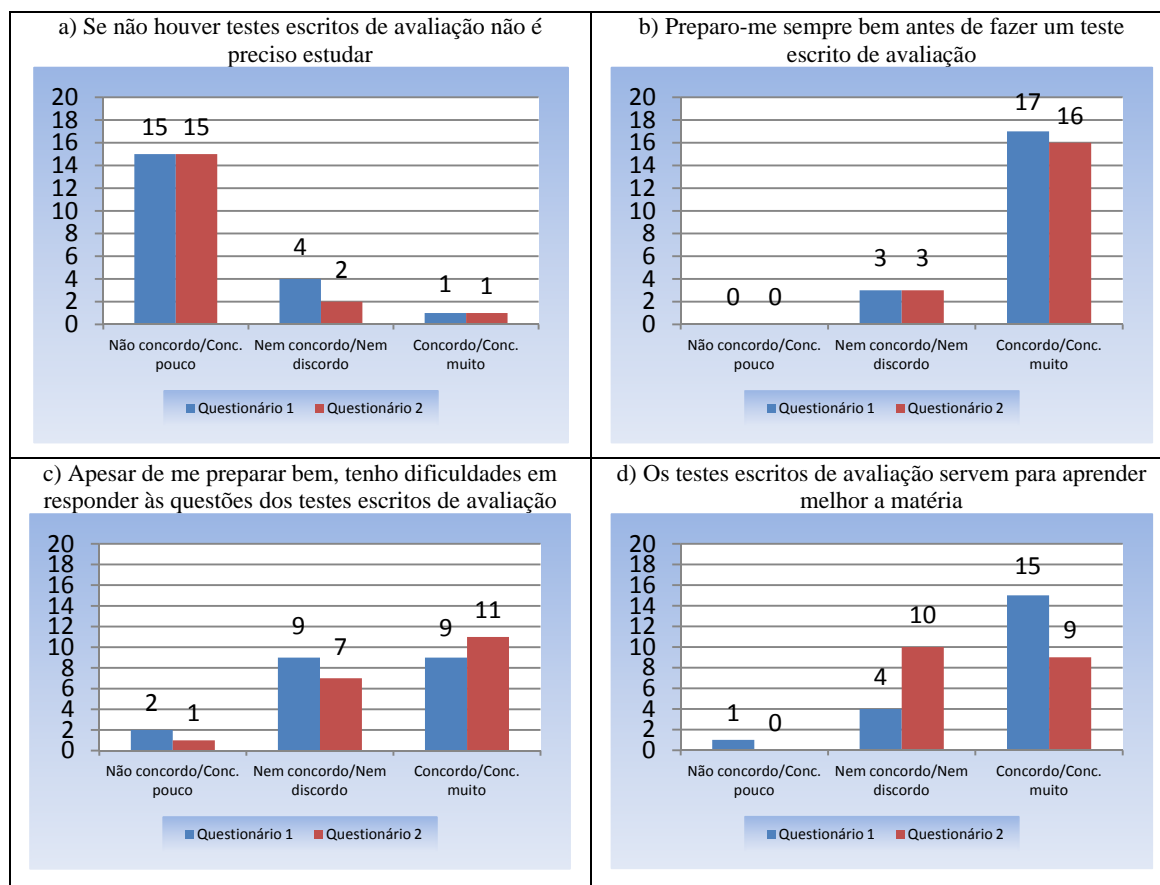


5. Que importância atribuis tu às mesmas competências?

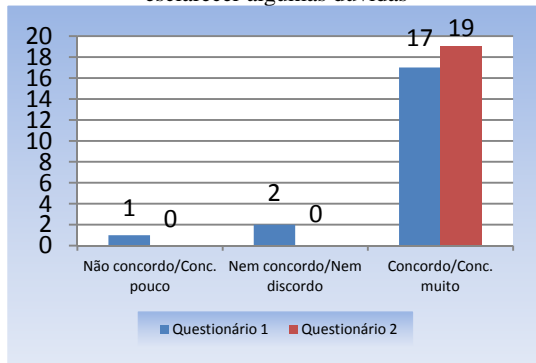




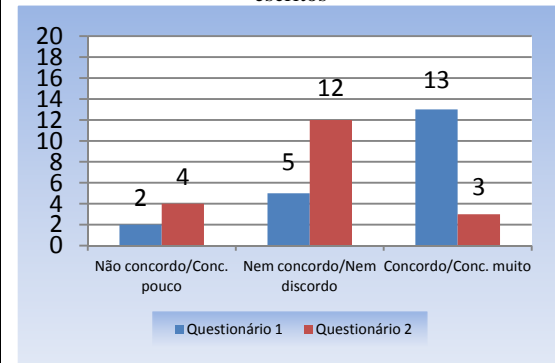
6. Indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:



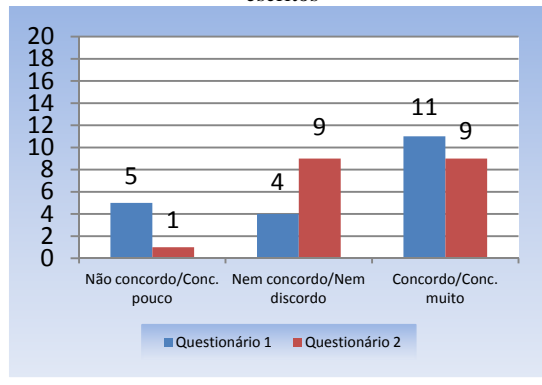
e) A correcção do teste escrito de avaliação ajuda-me a esclarecer algumas dúvidas



f) A melhor forma de avaliar os alunos é através de testes escritos



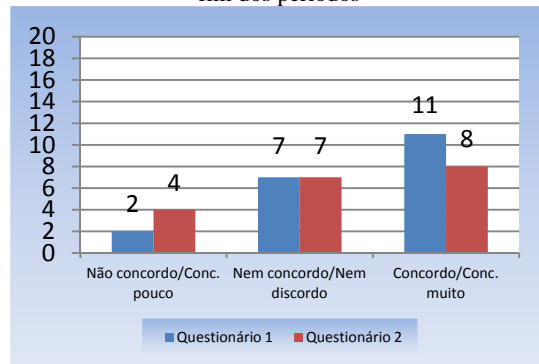
g) É possível avaliar os alunos sem a realização de testes escritos



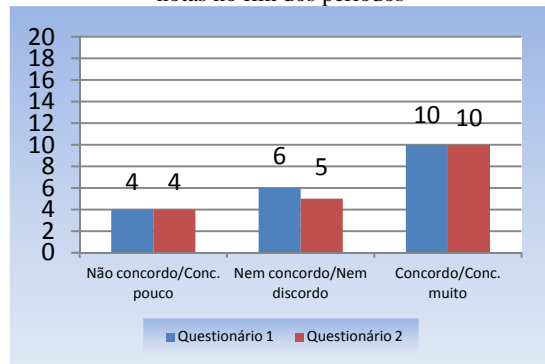
7. Indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:

7.1. Os testes escritos de avaliação são importantes porque...

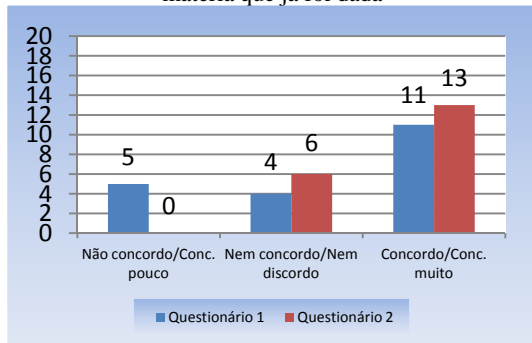
a) ...obrigam os alunos a estudar para tirar boas notas no fim dos períodos



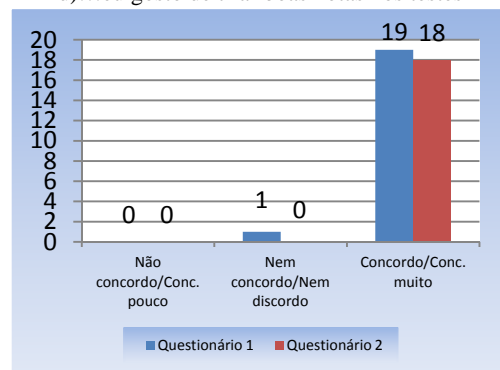
b) ...os pais obrigam os alunos a estudar para tirar boas notas no fim dos períodos

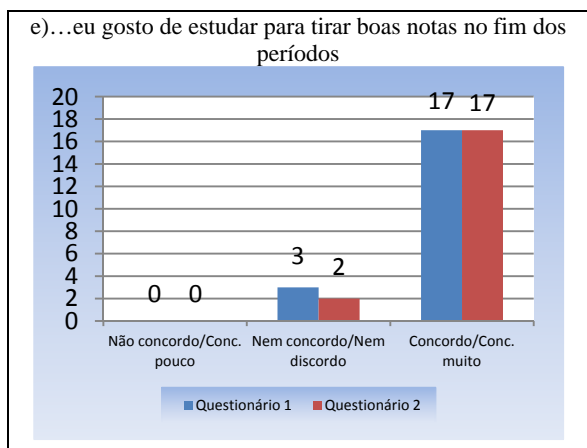


c) ...antes dos testes os professores tornam a explicar a matéria que já foi dada

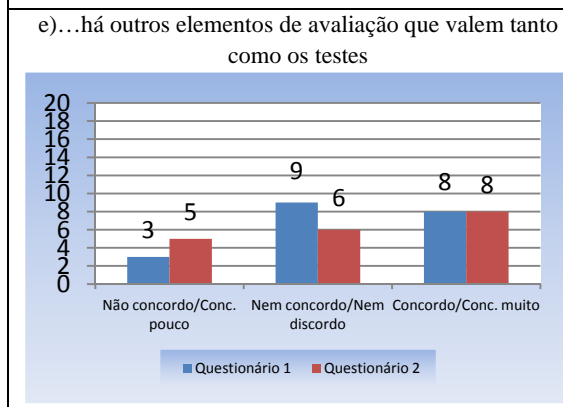
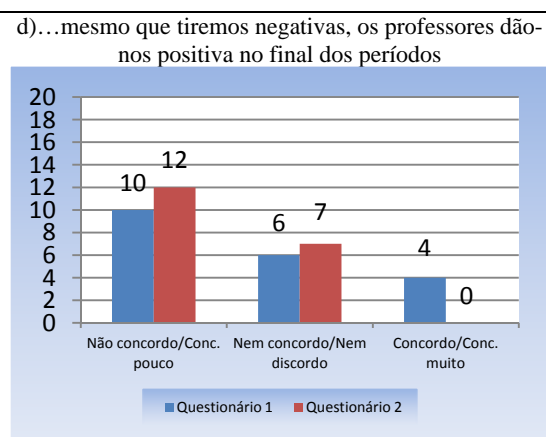
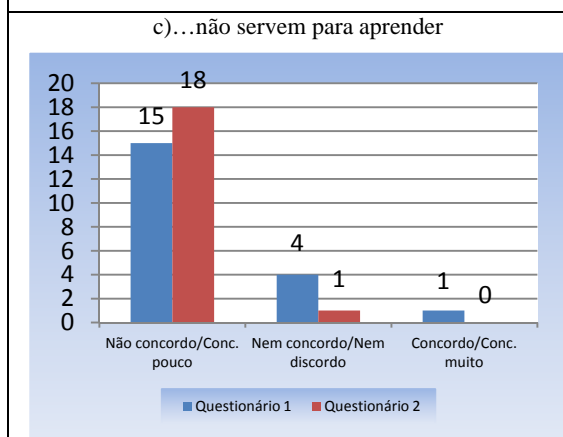
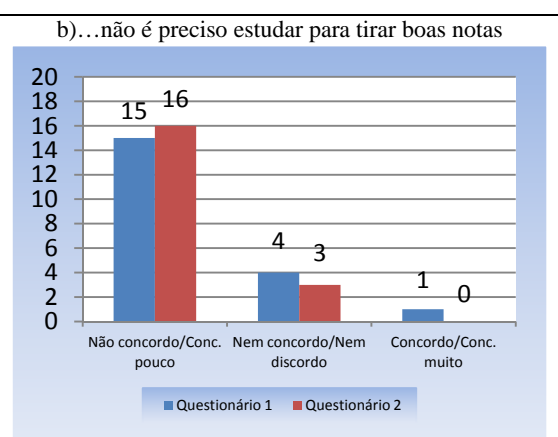
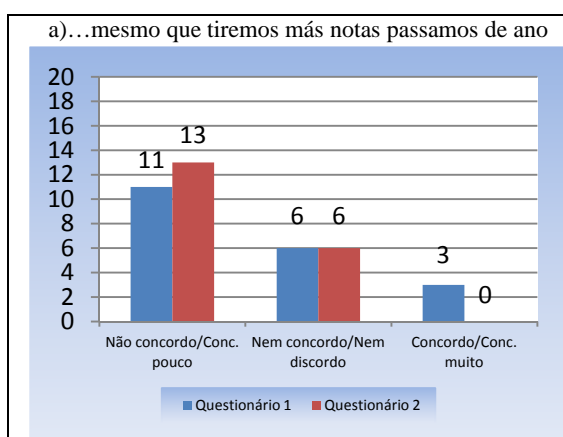


d) ...eu gosto de tirar boas notas nos testes



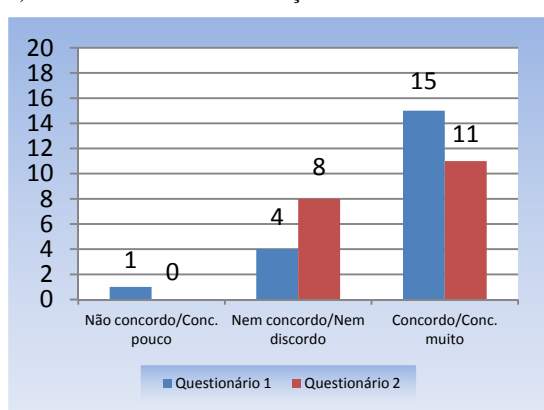


7.2. Os testes escritos de avaliação não são importantes porque...

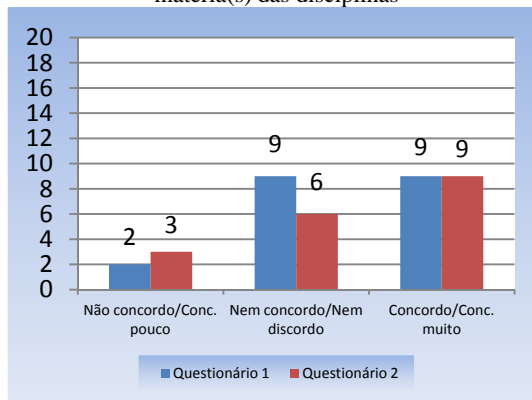


8. Indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:

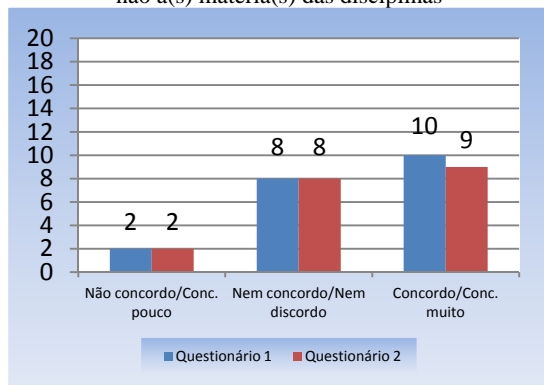
a) Os testes escritos de avaliação avaliam bem os alunos



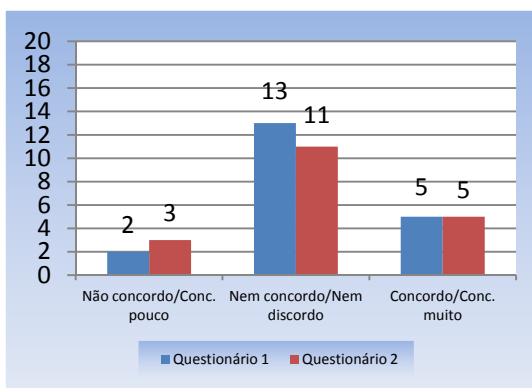
b) Só com os testes escritos de avaliação é que os professores sabem se os alunos compreenderam a(s) matéria(s) das disciplinas



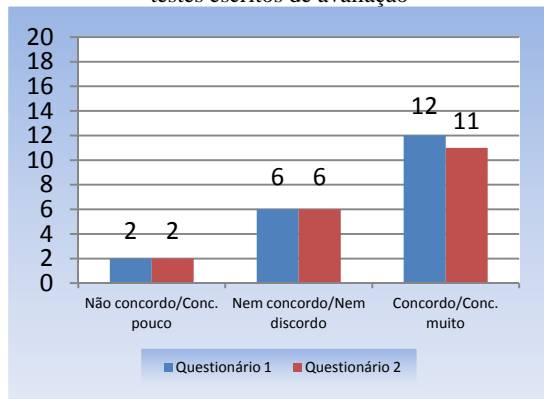
c) Os pais precisam que os alunos façam testes escritos de avaliação para saberem se eles compreenderam ou não a(s) matéria(s) das disciplinas



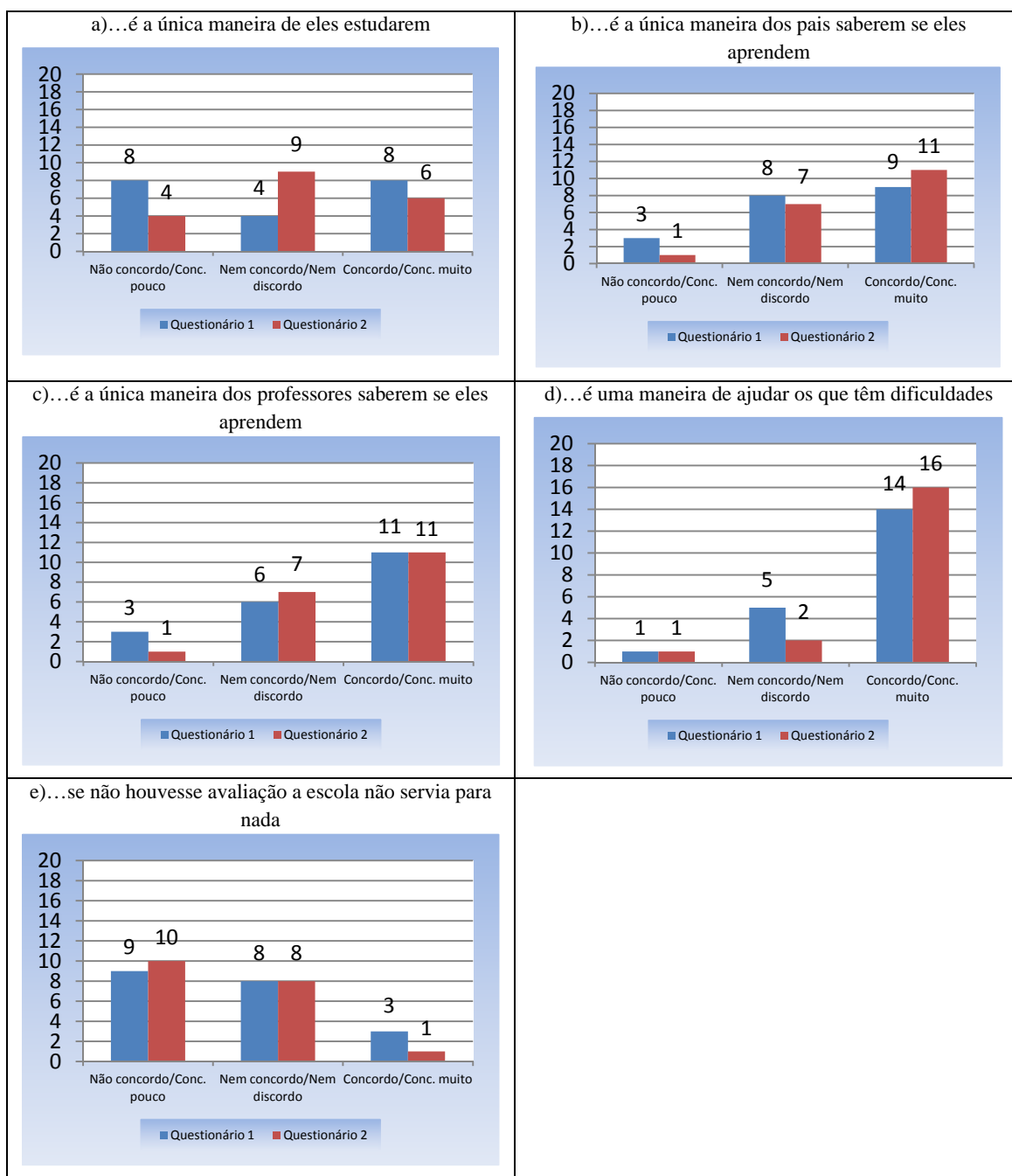
d) Os alunos só podem ser bem avaliados se fizerem testes escritos de avaliação



e) Os alunos podem ser bem avaliados sem fazerem testes escritos de avaliação



9. Indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:
Avaliar os alunos é importante porque...



ANEXO IV – Quadro com a transcrição das respostas à questão 10

10. Para terminar, diz qual é, na tua opinião, a principal razão para se avaliarem os alunos.

1	“É bem avaliar os alunos porque eles assim estudam e querem saber que notas temos no fim do período” (Quest. 1)
	“Avaliar os alunos serve para o aluno saber que nota merece e se ele tirar má nota, para ele se esforçar para conseguir tirar melhor nota. Também serve para distinguir quem é que se esforça que faz os T.P.C.; traz o material, participa e tira boas notas dos que não querem saber, que não fazem nada.” (Quest. 2)
2	“A minha opinião de avaliar os alunos é que os professores estão a fazer uma coisa correcta.” (Quest. 1)
	“Na minha opinião, a principal razão para se avaliarem os alunos é para ver se ao longo do ano aprenderam alguma coisa.” (Quest. 2)
3	“Para saber se não tem dificuldades, é uma maneira de ajudar aqueles que tem dificuldades.” (Quest. 1)
	“Para ajudar quem tem mais dificuldades, se aprendemos e percebemos vai a matéria.” (Quest. 2)
4	“A principal razão é saber se eles aprenderam ou não.” (Quest. 1)
	“Para os alunos saberem...” (Quest. 2)
5	“A minha opinião é: testes, textos, comportamento, compreensão oral etc.” (Quest. 1)
	“Avaliar os alunos é uma forma dos professores saberem se os alunos aprenderam.” (Quest. 2)
6	“A principal razão é para os professores saberem se temos dificuldades. Se tivermos muitas eles tiram as dúvidas.” (Quest. 1)
	“Avaliar os alunos é uma forma de os <i>insentivar</i> para estudarem mais.” (Quest. 2)
7	“Com os testes, comportamento, caderno diário.” (Quest. 1)
	“Com o comportamento e a participação nas aulas e os testes.” (Quest. 2)
8	“Isso serve para ver se eles aprenderam.” (Quest. 1)
	“A <i>principal</i> razão para se avaliares os alunos é: a participação, a leitura, o comportamento, a <i>expersão</i> oral.” (Quest. 2)
9	“Deve-se avaliar os alunos porque é a única forma dos alunos se incentivarem e para saberem estudar como deve ser.” (Quest. 1)
	“É para saber em que nível estamos. A avaliação conta tudo: testes, comportamento, autonomia... tudo vale na avaliação.” (Quest. 2)
10	“A avaliação podia ser de outra maneira fazendo trabalhos em grupo e individuais fazendo mais perguntas orais, não perguntar sempre à mesma pessoa etc.” (Quest. 1)
	“A razão principal para se avaliarem os alunos é para os alunos terem uma <i>nução</i> do que fizeram durante todo o período e se se têm que esforçar mais ou continuar como estão se acharem que estão bem continuam a esforçar-se igual.” (Quest. 2)
11	“Para passarmos de anos.” (Quest. 1)
	“A minha opinião para a principal razão é os testes os trabalhos de casa e os trabalhos de pares ou de grupos.” (Quest. 2)
12	“Avaliam-se os alunos para ver se eles sabem a matéria que o professor sabe.” (Quest. 1)
	“Para saber se eles aprendem e compreendem bem a matéria.” (Quest. 2)
13	“Os testes de avaliação, o comportamento na sala de aula, a participação e os trabalhos de casa e o caderno diário.” (Quest. 1)
	“Os alunos avaliam-se porque nos finais de cada período temos uma nota na pauta e depois as notas ficam todas guardadas para quando formos maiores ser mais fácil de arranjar um emprego bom.” (Quest. 2)
14	“Para ver o que sabem, para quando o professor entregar o teste aprendermos com os erros e para ver onde têm ma(i)s dificuldades para os poder ajudar.” (Quest. 1)
	“Eu acho que os professores dão testes para verem se nós percebemos, e <i>ú</i> outras maneiras de fazer a avaliação que são mais divertidas e faz com que os alunos estejam com atenção.” (Quest. 2)
15	“A minha opinião é que os professores fazem bem em nos dar os testes escritos etc, porque assim estudamos mais.” (Quest. 1)
	“Para mim, a avaliação dos alunos é a principal, porque assim os professores e encarregados de educação sabem se o aluno sabe superar as dificuldades; mas se não conseguir ir falar com o director de turma ou o de língua portuguesa. Neste caso também é importante a avaliação porque assim se estivermos o comportamento bom o stôr ir comparar com tudo o que anotou para dar a sua avaliação a cada um dos seus alunos.” (Quest. 2)
16	“Na minha opinião acho que é fazer testes, participar na sala de aula, fazer os trabalhos de casa e fazer trabalhos de grupo.” (Quest. 1)
	“A principal razão é que o professor pode saber as dúvidas que cada um tem e também ajuda para saber se passamos ou não.” (Quest. 2)
17	“Acho bem.” (Quest. 1)
	“A minha opinião é que não se pode avaliar os alunos só com os testes.” (Quest. 2)
18	“A minha opinião é preciso avaliar os alunos para saber se aprenderam ou não.” (Quest. 1)
	“Para nos aprendermos, e termos trabalho no futuro.” (Quest. 2)
19	“A minha opinião e que os professores sabem o que estão a dar os testes.” (Quest. 1)
	“Para se atribuir as notas no final do período.” (Quest. 2)
20	“Isso serve para ver se eles aprenderam.” (Quest. 1)
	----- (Quest. 2)

ANEXO V – Quadro com a análise das respostas à questão 10

Quadro com a análise das respostas à questão 10 dos dois questionários

Conceito de “avaliação”	n.º de referências
APRENDER: “ver se ao longo do ano aprenderam alguma coisa”; “se aprendemos e percebemos bem a matéria”; “se eles [os alunos] aprenderam ou não”; “saber se os alunos aprenderam ”; “para ver se eles aprenderam ”; “para saber se eles aprendem e compreendem a matéria”; “ aprendermos com os erros”; “para saber se [os alunos] aprenderam ou não”; “para nós aprendermos ”; “para ver se eles aprenderam ”.	10
AJUDAR QUEM TEM DIFICULDADES: “ ajudar aqueles que têm dificuldades ”; “ ajudar quem tem mais dificuldades ”; “para os professores saberem se temos dificuldades ”; “para ver onde têm mais dificuldades para os [professores] poderem ajudar ”; [para os professores e encarregados de educação] “saberem se o aluno sabe superar as dificuldades ”.	5
SABER: “para ver se eles sabem a matéria”; para ver o que sabem ”; “[o professor] saber as dúvidas que cada um [aluno] tem”; “ <i>para saber se eles aprendem e compreendem a matéria</i> ”; “ <i>para saber se [os alunos] aprenderam ou não</i> ”.	5
NOTA: “que notas temos”, “que nota merece[o aluno]”; “porque nos finais de cada período temos uma nota na pauta”; “para se atribuir as notas no final do período”.	4
ESTUDAR: “assim eles estudam ”; “para saberem estudar como deve ser”; “porque assim estudamos mais”.	3
DISTINGUIR/ESFORÇO: “ distinguir quem se esforça ”; “se têm que se esforçar mais”; “se acharem que estão bem continuam a esforçar-se igual”.	1/3
INCENTIVAR OS ALUNOS: “é uma forma de os incentivar para estudarem mais”; “é a única forma dos alunos se incentivarem ”.	2
PASSAR DE ANO: “para passarmos de ano”; “para saber se passamos ou não”.	2
PERCEBER: “ <i>se aprendemos e percebemos bem a matéria</i> ” “para [os professores] verem se nós percebemos ”.	2
NÍVEL: “saber em que nível estamos”.	1
NOÇÃO DO QUE FIZERAM: “para os alunos terem uma noção do que fizeram durante todo o período”.	1

ANEXO VI – Guião da entrevista

Guião da entrevista

- Quando ouvés falar em “avaliação”, em que palavras (ou expressões) pensas?
- O que significa, para ti, avaliar?
- Pensa num momento em que te sentiste satisfeito(a) com a avaliação. Indica as razões dessa satisfação.
- Pensa num momento em que te sentiste insatisfeito(a) com a avaliação. Indica as razões dessa insatisfação.
- Como é que foste avaliado(a) na disciplina de Língua Portuguesa no ano lectivo anterior?
- Como é que achas que devias ser avaliado(a) nesta disciplina?
- O que achas que é mais importante na avaliação dos alunos?
- Quando fazes a auto-avaliação, em que costumás pensar?
- E quando és avaliado(a) por um colega? (Achas que a avaliação que ele te faz é justa/adequada? Podes explicar porquê?)
- E quando fazes a hetero-avaliação? (Achas, também, que a avaliação que fazem uns dos outros é justa/adequada? Podes explicar porquê?)
- Achas que é necessário avaliar os alunos? Porquê?
- Se quiseres referir outra coisa qualquer sobre a avaliação que achas que é importante e não te foi perguntada, diz.

ANEXO VII - Quadro da transcrição das entrevistas

Transcrição das Entrevistas

- Quando ouves falar em “avaliação”, em que palavras (ou expressões) pensas?			
C (13 Out)	V (14 Out)	I (19 Out)	D (21 Out)
<p>...que os professores isso vêem o que nós sabemos fazer... se estamos atentos, participamos... se quando os “setores” nos mandam fazer coisas, nós estamos a fazê-las bem e isso... Ansiedade, porque nós temos... pois... depois nós estamos à espera das avaliações e isso... também medo, muitas vezes...</p> <p>- Medo porquê? Porque podemos ter notas más e isso... e depois estamos à espera de um resultado que não estávamos à espera e... mais nada.</p>	<p>Os testes... as notas que os setores nos vão dar... ehh... tanta coisa... A avaliação no fim do ano... se passamos ou não... e a avaliação do fim do período e... mais... mais nada.</p>	<p>... testes ... Trabalhos de grupo... fichas... e mais nada.</p>	<p>A participação... a... a maneira como nós interpretamos as perguntas que nos fazem... os testes, também... às vezes a leitura... e a maneira como nós pensamos quando vamos a fazer os exercícios... e mais nada.</p>

- O que significa, para ti, avaliar?			
C	V	I	D
<p>Estão a avaliar o que eu sei... (Silêncio...) É uma pergunta muito difícil... (Silêncio) ... Quer dizer que nós estamos na escola para alguma coisa... também os nossos pais estão a fazer tudo para nós estarmos cá para... e devemos também ter uma boa avaliação. ...Para termos um futuro melhor...</p>	<p>É para ver se nós andamos a aprender bem, se não temos dificuldades, se... e... se... aprendemos tudo como deve ser... e mais nada...</p>	<p>...Dar uma nota a uma pessoa... (silêncio)Saber o que trabalhou... se trabalhou mais... se menos...</p>	<p>Saber o que nós... os setores darem avaliação... dizerem se nós estamos... pensamos bem, se temos o raciocínio correcto... se saber... se sabemos as... as respostas certas... se... ai, ai... (risos) ... mais nada...</p>

- Pensa num momento em que te sentiste satisfeito(a) com a avaliação. Indica as razões dessa satisfação.			
C	V	I	D
<p>Fico quando vejo os resultados ali postos porque os setores sabem avaliar o que eu sei e... (silêncio) ... - E mais? Pensa lá... quando vês as notas nos finais dos períodos... ... (silêncio) ... - Só isso? Só... - Notas dos testes... Também gosto, mas às</p>	<p>Foi no ano passado... ... Os setores diziam-me que eu não ia passar, depois vi ali as notas todas: 3, 3, 3, e o meu nome... vi que passei, mandaram-me uma carta para minha casa a dizer “Transitou”... a minha avó ficou toda feliz, toda contente, a dizer que eu passei... e mais nada. E eu também, claro! Passei para o sexto! Vou ter mais</p>	<p>Quando tiro Muito Bom... ... e Bom... - É? Quando tiras Muito Bom e Bom nos testes... e porque é que ficas satisfeita? Porque é que ficas contente? É uma nota boa... e quer dizer que estudei... e que... e que me dediquei à matéria... (silêncio) ...</p>	<p>No resultado dos testes. - E porque é que ficas satisfeita? Porque gosto de saber o que eu sei, o que eu aprendi... ehh... - E ficas sempre satisfeita na entrega dos testes? Sim... - Sempre, sempre? Sempre, sempre não! Às vezes há exceções...</p>

<p>vezes quando são um bocadinho más...</p> <p>- Ai é? Nos testes acontecem as duas coisas...</p> <p>É! Às vezes descemos, outras vezes subimos, outras vezes estamos normais...</p> <p>- Só mesmo quando aparecem na pauta?</p> <p>É.</p>	<p>um ano... hum... (silêncio) ... mas eu não senti mais nada.</p> <p>- Ok., lembras-te de mais algum, para além desse?</p> <p>Os meus... O meu avô.</p> <p>- Diz lá.</p> <p>Também me disse isso.</p> <p>Ficou todo contente! E foi assim.</p>		<p>A Inglês tirei Suficiente... A História... A História já fiquei mais contente, tirei Bom!</p>
--	---	--	--

- Pensa num momento em que te sentiste insatisfeito(a) com a avaliação. Indica as razões dessa insatisfação.			
C	V	I	D
<p>(silêncio) ...</p> <p>Quando recebo os testes e que a nota é má...</p> <p>Porque assim nós, pronto, nós tivemos que estudar, só que depois vamos a ver o que estudámos... não valia a pena para os testes...</p> <p>- Porquê?</p> <p>Estudamos de uma matéria a outra e depois vamos ao teste e essa matéria não sai... muitas vezes é um bocadinho chato...</p> <p>- E quando sai?</p> <p>Quando sai é um bocadinho mais fácil.</p> <p>- E dá resultado estudar para os testes?</p> <p>Sim, quando essa matéria sai nos testes... porque se não sair não dá para nada...</p> <p>- Então os professores não dizem sempre que matéria é que sai? Ou vocês só... agora é só preciso estudar isto?</p> <p>Sim... alguns setores dizem desta página à outra; há outros que não... mas nós também temos que saber, não é?</p> <p>- Se calhar estudam mal às vezes, não é?</p> <p>É! Às vezes estamos, podemos estar ali, só que não estamos concentrados.</p>	<p>Nunca me senti insatisfeito...</p> <p>- Não?!</p> <p>Não...</p> <p>- Então pensa lá numa altura em que tenhas... que tenhas ficado assim um bocadinho triste com a avaliação.</p> <p>Anteontem, que o setor deu-me uma "nega", de História, o setor de História deu-me uma nega... ainda nem mostrei aos meus avós...</p> <p>- E porque é que ficaste insatisfeito com essa nega?</p> <p>Porque... pensava que não... tinha-me corrido mais ou menos, tinha estudado... deixei algumas perguntas por fazer... não sabia, mas... de resto estava bem... tinha tudo bem...</p> <p>- Estavas à espera de...</p> <p>De um Satisfaz pelo menos... de um 3... ao menos... A Laura...</p> <p>- E o que ...</p> <p>...a Laura ficou toda...</p> <p>- E tu? O que é que tu achaste? Porque é que te aconteceu isso?</p> <p>Estudaste...</p> <p>Estudei... porque estava a fazer aquilo sem atenção...</p>	<p>Nunca!</p> <p>- Nunca, de certeza?</p> <p>Nunca.</p> <p>- Nunca te sentiste assim um bocadinho triste...</p> <p>Não.</p> <p>- ...por causa da avaliação?</p> <p>Não.</p> <p>- De certeza?</p> <p>De certeza.</p> <p>- Absoluta? 'Tás a pensar bem? Ora pensa lá melhor um bocadinho a ver se te lembras de alguma coisa...</p> <p>Não...</p>	<p>- Quando tiro más notas...</p> <p>- Onde? Nos testes?</p> <p>E no final do período... também!</p> <p>- E no final do período, não é?</p> <p>É.</p> <p>- Nessas duas situações: nos testes...</p> <p>... e no final do período.</p> <p>- E quando tens más notas...</p> <p>Pois... é isso.</p> <p>- O que é que é uma má nota para ti, já agora?</p> <p>É... é o que eu não sei fazer...</p> <p>É... má nota... é aquilo que nós fazemos... é... e depois o setor avalia... e às vezes tiramos más notas... é porque... não estamos muito bem a essa disciplina.</p> <p>- Mas 3 é uma boa nota ou é uma má nota?</p> <p>É uma nota... um bocadinho para o mau, para mim...</p> <p>- Ai é?</p> <p>É.</p>

- Como é que foste avaliado(a) na disciplina de Língua Portuguesa no ano lectivo anterior?			
C	V	I	D
<p>Pela leitura, pela escrita, por participar [na aula]... (silêncio) ... também às vezes quando fazemos composições, ehh..., fazemos relatórios, por</p>	<p>Por testes... por... (silêncio) ... por trabalhos...</p> <p>- Que trabalhos? Vê lá se te lembras...</p> <p>Trabalhos de grupo...</p>	<p>... tirei quatros...</p> <p>- Mas como? Que é que o professor fazia para avaliar?</p> <p>Testes... comportamento... fichas... (silêncio) ...</p>	<p>Pela participação... a maneira como eu pensava... raciocinava... pelas perguntas dos testes, como eu interpretava as perguntas... ehh... se eu falava com os</p>

<p>exemplo, quando líamos um livro e depois tínhamos que fazer uma ficha sobre isso... (silêncio) ... Pela nossa atenção... ouvimos o setor... e mais nada. - Os testes, não?! Também... - E achas que eles são importantes ou não? São, porque também revemos a matéria, sabemos se estamos a saber bem ou mal e depois temos a nossa nota...</p>	<p>alguns... algumas vezes... e... não me lembro de mais nenhum. É isso. - Testes e trabalhos de grupo? Só isso? Não fizemos mais nada na aula? Para a avaliação? Não me lembro de mais nada... - Não? Não te lembras de mais nada? Não...</p>	<p>... Exercícios... ... e acho que não era mais nada... ... também pela leitura... ... (silêncio) ... se estávamos mais atentos... ou não estávamos atentos... ... (silêncio) ... e acho que era tudo...</p>	<p>colegas... se era... prontos... - Se estavas com atenção, não é? Sim...se estava com atenção...ehh...etc... Se estava a olhar para trás... se percebia o que o setor dizia... se às vezes falava sem ser... ehh... pois... ...umas vezes... ehh... oh, setor, tantas coisas... já me esqueci de tudo...</p>
--	--	---	---

- Como é que achas que devias ser avaliado(a) nesta disciplina?			
C	V	I	D
<p>(silêncio) ... pelos mesmos meios... ...Pela leitura, escrita, participação, pelos testes...</p>	<p>Pelo que faz... pelo comportamento que tem nas aulas... pela atenção que está, se percebe, se estuda... e... e ver se tira boas notas nos testes... e pelos trabalhos de casa. ... Exercícios, como faz os exercícios... as fichas... mais nada.</p>	<p>... (silêncio) ...Por alguns testes... - Por alguns... só alguns?! ... fichas ... - Ou todos?! ...deixando um ou dois de parte (risos) ... - Quais? Quais? Os piores, não é? Era... (risos) Por alguns trabalhos de grupo... Ehh... pela apresentação dos testes... (silêncio) ... se fazem sempre os trabalhos de casa... (silêncio) ... se fazem bem os exercícios, se fazem bem... - Se fazem bem os exercícios... E que exercícios são esses?... Quais? Os do livro... os que os professores expõem... (silêncio) ... de repente não me lembro de mais nada...</p>	<p>Pela leitura, pela interpretação, pela minha participação... por alguns trabalhos, fichas... por os testes... pelo comportamento... pela... se chegava ou não atrasada às aulas... e mais nada.</p>

- O que achas que é mais importante na avaliação dos alunos?			
C	V	I	D
<p>Participação, estarmos atentos... (silêncio) ... sabermos a matéria.</p>	<p>... É ... (silêncio) ... é uma pergunta que não sei responder... (Silêncio) Os testes! ...É a coisa mais importante! E o comportamento, e os trabalhos de casa... mais nada.</p>	<p>... (silêncio) ... Os testes e o comportamento... (silêncio) E os trabalhos de grupo... - Os trabalhos de grupo... Acho que sim... e mais nada...</p>	<p>Aprender... se eles são... sabem ou não responder... saber se eles sabem...ehh... - Mas...e como é que tu achas que os professores sabem isso? Pelos testes, pelo... quando nós... quando os setores nos perguntam directamente nas aulas...</p>

			<i>ehh... pela nossa participação... pelas nossas fichas de trabalho... etc... e muitas mais coisas...</i>
--	--	--	--

- Quando fazes a auto-avaliação, em que costumavas pensar?			
C	V	I	D
<i>Penso... quando é que participei mais... quando fiz as coisas que o setor nos pediu, quando fiz aquilo e não precisei de ajuda, e fiz tudo.</i>	<i>Penso que me vou avaliar a mim próprio...</i> - Como? <i>Vou ter que... pensar... no que fiz durante o 1.º período e durante o ano...</i> - O que fizeste como? Explica-me lá isso. <i>Exercícios, tpcês, comportamento e... mais nada... e testes... e assim...</i>	<i>Nos meus testes... como faço as coisas... se às vezes faço bem ou faço mal... como me tenho comportado... (silêncio) ...</i> - E mais nada?... <i>Eu penso sempre em pouca coisa...</i>	<i>Eu penso logo nos testes!</i> - É? <i>É!... e, às vezes, prontos... nas fichas, na participação... e quando eu respondo mais ou menos... se respondo bem ou mal. Mais nada.</i>

- E quando és avaliado(a) por um colega? (Achas que a avaliação que ele te faz é justa/adequada? Podes explicar porquê?)			
C	V	I	D
<i>(Silêncio)... penso se será que ele sabe que eu participo... estou atenta... sabe que eu compreendi essa matéria... mais nada.</i> - Mais nada?... E ... e tu achas que ele te faz essa avaliação bem feita? Que é uma avaliação justa? <i>(silêncio)... eu acho que sim!</i> - Explica-me lá porquê. <i>Se ele "saber" que eu estou atenta, participo, sei tudo, eu acho que devia ter a... sinceridade dele...</i> - E achas que também está... está bem feita? Assim... de uma maneira geral, toda a gente faz a hetero-avaliação bem feita? <i>Não! Acho que muitas vezes há pessoas que... lá, por exemplo... se for sempre pontual... há pessoas que chegam muitas vezes atrasadas e metem lá "Sim", que são pontuais e... e não fazem os TPC sempre, e isso...</i> - Não consegues explicar porque é que eles fazem isso? <i>Oh, porque é como tudo... eles não querem ter assim más notas, não é? É... Era</i>	<i>Penso que ele me vai avaliar como deve ser...</i> - Achas que a avaliação que ele te faz é bem feita? Que é justa? <i>Acho.</i> <i>Acho que é muito justa.</i> - Qualquer colega? <i>Qualquer.</i> - Porquê? <i>Porque eles sabem o que eu trabalho... são...são amigos... e...e sabem avaliar... alguns...</i> - Se forem amigos, avaliam-te de um maneira... <i>Não.</i> - Se não forem assim muito amigos, avaliam-te doutra... <i>Não!</i> - Não? <i>Amigos avaliam-me da mesma maneira...</i> - Achas que é verdade mesmo? <i>Para mim é.</i> - Toda a gente é honesta quando está a avaliar outro qualquer? <i>Toda a gente.</i> - E não favorece os amigos? <i>Não.</i>	<i>... (silêncio) ... depende das coisas... (risos) ...</i> <i>Se for, por exemplo, um teste, vai avaliar-me, de certeza, de outra maneira... se for, por exemplo, numa pergunta, numa frase ou assim, ele avalia-me doutra porque as coisas são mais pequenas e, por exemplo, num teste é... são várias matérias e numa pequena frase são... é uma...</i> - Achas que eles estão a pensar no teu comportamento, é? <i>Sim, se faço barulho... (silêncio) ...Se faço sozinha, se ajudo os colegas... que precisam...</i> - E achas que eles são justos? Quando fazem a tua avaliação? <i>Sim...</i> - É? Porquê? Porque é que tu achas que eles são justos? <i>Porque são sinceros, não são mentirosos...</i> - Não? <i>Só o V.! Às vezes...</i> - É? Às vezes tenho a impressão que vocês... quando é alguém amigo, vocês avaliam de uma maneira; quando é alguém que não é assim muito amigo, avaliam de outra...	<i>Às vezes... depende do colega, se ele for honesto, se disser a verdade... mas há outros na nossa turma... há muitos na nossa turma que não são honestos...</i> <i>ehh... porque nós podemos dizer que somos muito participativos, mas podemos ser participativos e participar bem ou mal... e podemos também... aí setor...</i> - ...porque é que há uns que avaliam bem? <i>Porque esses pensam no que viram nas aulas anteriores e os outros não, querem ser eles melhor do que os outros... ehh... mais nada.</i> - Então já... então eles não são justos porquê? Porque querem... <i>... ser eles os melhores...</i> - ... "serem eles os melhores..." e porque é que tu achas que eles fazem isso? <i>Porque, às vezes... podem pensar que... que, se calhar, tiram negativa e assim fazem os outros todos tirar negativa... o colega do lado, que é para não ser só ele a tirar negativa e, se calhar, a</i>

<p><i>muito mau vemos na pauta depois um 2 ou um 1. Isso é muito mau!</i></p> <p>- Achas que assim conseguem enganar os professores? Os professores vão acreditar neles?</p> <p><i>Não, não! Os professores têm tudo apontado e...</i></p> <p>- E porque é que eles fazem isso? Não... não consegues explicar?</p> <p><i>(silêncio) ... Não...</i></p>		<p><i>Eu não!</i></p> <p><i>...Eu pelo menos... eu não!</i></p> <p><i>Não sei se os meus colegas são assim...</i></p> <p>- Qual é a impressão que tu tens... Toda a gente é sincera...</p> <p><i>Acho que sim...</i></p> <p>-... e honesta... não é por ser mais amigo, nem menos...</p> <p><i>Não!</i></p> <p>- ... que avalia...</p> <p><i>Temos que ser todos... uns para os outros...</i></p>	<p><i>negativa dele está mais próxima do 3 e a outra... também...</i></p>
--	--	--	---

- E quando fazes a hetero-avaliação? (Achas, também, que a avaliação que fazem uns dos outros é justa/adequada? Podes explicar porquê?)			
C	V	I	D
<p><i>Penso em todas as aulas que ela participou, se esteve sempre atenta, se fez os trabalhos de casa, se foi sempre pontual... e se... muitas vezes... quando faz as coisas que o setor que, por exemplo, “manda-nos” fazer, não precisa de ajuda e... mais nada.</i></p> <p>- E tu achas que toda a gente é justa e é sincera, quando faz essa hetero-avaliação dos colegas?</p> <p><i>Não... não!</i></p> <p>- Porquê?</p> <p><i>Ehh... Eu acho que (falo por mim, pronto!) ... mas eu acho que nenhum deles queria ter má nota e queria... (pausa) ... só que é assim, nós, por exemplo, nós temos que tirar boa nota, só que nós não... não... Temos que fazer por isso e “muita pessoa” não faz e depois na hetero-avaliação...</i></p> <p><i>Temos que reparar sempre se faz, se não faz... se ‘tá [com atenção?] quando a setora faz a chamada, se faz os deveres sempre... temos de estar sempre atentos quando a setora nos diz e ós setores...</i></p>	<p><i>Penso que tenho que avaliar como deve ser...</i></p> <p>- E o que é que é esse “como deve ser”?</p> <p><i>Vou pensar assim no comportamento, nos testes que ela... que ela tem... as fichas... se teve sempre os tpc e... mais nada.</i></p> <p>- E tu achas que é justa essa avaliação que fazes?</p> <p><i>Acho.</i></p> <p>- E é bem feita?</p> <p><i>Bem feita.</i></p> <p>- É? Não podias fazer melhor?</p> <p><i>Não. Que eu saiba, não.</i></p>	<p><i>... (silêncio) ...</i></p> <p><i>Também penso no comportamento...</i></p> <p><i>Se eles fazem bem (Incompreensível) ...à está correcta... se respondem bem às perguntas, aos exercícios... se aprenderam bem a matéria...</i></p> <p>- E tu como é que sabes se eles aprenderam bem a matéria?</p> <p><i>Porque... ehh... depende... porque é assim: eles... ehh... quando são os exercícios, as pessoas respondem de forma diferente se não tivessem aprendido a matéria, respondem de uma forma como esteja no livro.</i></p> <p>- Ok, está bem. E achas que fazes uma avaliação justa também dos teus colegas?</p> <p><i>Sim!</i></p> <p>- É? Não é por ser teu amigo que vais...</p> <p><i>Não!... O V., às vezes, porta-se pior e, mesmo amiga dele, não é por isso que vou dar um 4 quando ele merece um 3 ou um 2...</i></p> <p>- É? De certeza? Vocês são sempre justos? Ou, pelo menos tu és justa?</p> <p><i>Eu sou!</i></p>	<p><i>Penso logo como eles participam... ehh, se eles participam muito ou não, a nota dos testes... ehh... normalmente a interpretação... ehh, quando... ehh... os professores lhe fazem as perguntas o que é que eles respondem... o raciocínio deles... humm...</i></p> <p>- Achas que... que a avaliação que vocês fazem uns dos outros é justa? É toda a gente justa?</p> <p><i>Não...</i></p> <p><i>Porque há pessoas que não são justas... que gostam de se... já disse... ser eles os melhores, prontos, e agora fazem os outros tirar outras nega... não é negativas... tirar piores notas do que eles, se calhar...</i></p> <p>- Para eles serem os melhores?</p> <p><i>Sim... mas... prontos... às vezes, podem haver alguns que são justos... há alguns que são justos...</i></p>

<p>- E tu achas que, assim de uma maneira geral, toda a gente é justa ao fazer isso? Quando fala dos outros? Acho que sim...</p> <p>- E tu? Tu és, pelo menos, não és? Hum?!</p> <p>Sou...</p> <p>- És mesmo justa? Igual para todos?</p> <p>Claro! Tem que se ser, p'ra... mesmo aqueles que não é meu amigo, mas que faz sempre os deveres, não vou lá pôr que... que não faz! Não é? Temos que... mesmo que não seja nem nosso amigo... ou inimigo temos que o fazer!</p> <p>- Temos que ser honestos e sinceros.</p> <p>Claro!</p>			
---	--	--	--

- Achas que é necessário avaliar os alunos? Porquê?			
C	V	I	D
<p>Sim...</p> <p>Eu acho que assim os setores vêem que nós sabemos, que eles estão lá para alguma coisa, e nós também... estamos atentos... (silêncio) ... e que... (silêncio) ... nós não viemos para a escola só para brincar! Também para nos esforçarmos e se quisermos ter algum futuro...</p> <p>- Se não houvesse avaliação... o que é que tu achas?</p> <p>Ehh... se não houvesse avaliação tínhamos... (silêncio) ... tínhamos que pensar doutra maneira!</p> <p>Em vez de nos avaliar... por exemplo, nós tínhamos de nos esforçar mais e os setores reparavam na mesma, né? Só que depois não havia avaliação... e assim... uma coisa assim...</p> <p>- Assim muito estranha, não é?</p> <p>É!</p>	<p>Para ver se eles andam a aprender.</p> <p>- Imagina que na escola, a partir de agora não havia avaliação...</p> <p>Assim não dava...</p> <p>- Não dava?</p> <p>Não, porque assim não se via se eles andavam a aprender, ou não!</p> <p>Andavam aqui na escola só... não faziam as coisas... portavam-se mal e passavam de ano.</p> <p>Assim não tinha graça nenhuma andar na escola...</p> <p>- Então, é importante avaliar ou não?</p> <p>É.</p>	<p>É!</p> <p>Porque assim nós ficamos a saber se aprendemos melhor a matéria, se não...</p> <p>- Já pensaste no que era a escola sem avaliação?</p> <p>(Risos) ... Era muito pior... portávamos-nos pior nas aulas...</p> <p>Ninguém estudava!...</p> <p>- Então a avaliação é muito importante, não achas isso? Porquê? Diz-me uma coisa... porque é importante?</p> <p>Para nós sabermos as nossas notas... e para... se tivermos alguma coisa mal, também vemos o que fizemos mal e o que não...</p> <p>- Achas que a avaliação ajuda a corrigir o que está mal?</p> <p>Ajuda.</p>	<p>É!</p> <p>Para eles comunicarem aos pais se eles são... se sabem... se... para mesmo os professores saberem... p'ra... também nós sabemos... sabemos pelas notas do teste...ehh... mais nada...</p> <p>- Tu já imaginaste se não houvesse avaliação?</p> <p>Podíamos avaliar por outras situações...</p> <p>- É?</p> <p>Sim... sem avaliação, por exemplo... não dar avaliação, mas contar só a... só as aulas... o que se passa nas aulas só... sem dar nota... mas o professor ter uma ideia, assim, só...</p> <p>Era? Achas que era possível isso?</p> <p>Eu acho que sim.</p> <p>- Era melhor ou era pior do que dar as notas?</p> <p>... hum... com as notas ficamos um bocadinho mais... ehh... mas se for o setor a dizer ficamos mais esclarecidos... porque acho que eles tiram... tiram-nos as dúvidas... que nós temos... se nós... se eles acham que nós somos participativos... a nota... a</p>

			nota que eles achavam que nós tirávamos, etc.
--	--	--	---

- Se quiseres referir outra coisa qualquer sobre a avaliação que aches que é importante e não te foi perguntada, diz.			
C	V	I	D
<p>Se quando nós estamos a fazer a auto-avaliação se nós somos honestos connosco...</p> <p>- Os professores deviam avisar toda a gente que... deviam ser honestos...? Claro!</p> <p>- Mas porquê? Porque há muitos que não são, é? Pode não... Podem não ser, não é, mas nós também dizemos que os setores tem tudo escrito... (silêncio) ...</p> <p>- ...você só pensam na avaliação mesmo no fim do período, não é? É!</p> <p>- Naquela última semana de aulas... Pois... Pensamos se somos... se fizemos tudo... bem... e isso.</p>	<p>Os testes... os relatórios que fazíamos nas aulas... os textos que lemos... e os livros, também... e os cadernos... quando os professores vêem os cadernos... e...</p> <p>- Os cadernos também são importantes para a avaliação... Também... E o portefólio... também... e mais nada. Isso é o mais importante para o setor.</p> <p>- Pensa nas disciplinas todas, está bem? Não é só na... É... é para todos igual. Fazemos relatórios em todas.</p> <p>- Não há, assim, umas diferenças muito grandes, pois não? Não... não sabem a matéria... a matéria de Português, de Matemática, História e isso é diferente... mas de resto, tudo igual.</p> <p>- E que é que tu achas, achas que estás a ser bem avaliado? Acho.</p>	<p>Não.</p> <p>- Não? Falou-se em tudo o que era importante, o que não era importante, o que era justo... Falou...</p> <p>- ...o que não era justo... Sim? Achas que eu não me esqueci de nada? Acho.</p>	<p>Não... Acho que o setor englobou tudo...</p> <p>- Tudo? Acho... acho...</p> <p>-... nunca pensaram que podia haver assim de maneira diferente de avaliar os alunos? Já pensámos...</p> <p>- Diz-me lá, só para acabar... É o que eu disse...</p> <p>- É o que disseste agora, não é? Sim... já pensámos... podia ser... tirarmos mais dúvidas... porque nós... se nós... se nós... nos derem a nota... pode ser um 3 muito baixo, só por causa, assim, de um bocadinho... mas se for o setor já a dizer, nós tiramos já... já nos tiram as dúvidas...</p> <p>- É importante termos um número, não achas? Um número... o número 2, o 3, o 4, o 5... Não... acho que não... Acho que fosse melhor os setores darem a minha nota oralmente...</p> <p>- Como? Falarem eles... a dizer... acho que tu, este ano, aprendeste muito... que melhoraste... etc...</p> <p>- Achas que era melhor assim? Acho... tiravam-nos as dúvidas todas que tínhamos... ... porque se tirarmos um 2 se calhar a nossa mãe vai pensar "Ai, é um 2 muito baixo!", prontos... que às vezes... "Ai, tiraste um 2 muito baixo!... Sim, senhor... ficas sem o computador!".</p> <p>- Mas, e depois como é que vocês iam dizer aos pais aquilo que o professor disse... se fosse da maneira que tu me disseste agora? O setor devia escrever.</p> <p>- Ah! Escrevia isso tudo,</p>

			<p>não era? Numa ficha? <i>Ehhh... numa cartinha!</i> <i>Sim... e depois, no fim, acho que devia dar a nota que devia tirar... e dizer se era baixa ou não...</i></p> <p>- Então, se eu percebi bem, tu achas que junto do 2, ou do 3, ou do 4, o professor devia escrever... <i>Sim...</i></p> <p>- ... coisas sobre... <i>... a avaliação...</i></p> <p>-... sobre cada um de vocês, não era? <i>... porque se... ehh... o professor... ehh... a nossa mãe pergunta-nos "Então? É um 2 alto ou baixo?"... e eu, cá para mim, "Sei lá!..."</i></p> <p>- Mas vocês não sabem? De certeza? <i>Alguns podem saber... pelo que participam... é...</i></p> <p>- E o três? Também sabem se é alto, se é baixo, ou não? <i>Às vezes... Alguns, setor! Porque alguns pensam mais do que os outros...está a entender... e os outros às vezes mentem aos pais...</i></p> <p>- É? <i>É...</i></p>
--	--	--	---

ANEXO VIII - Quadros da análise das entrevistas

Unidade de codificação Temática	O que os alunos pensam quando ouvem falar em “avaliação”	N.º de referências
SABER FAZER	“o que nós sabemos fazer”; “fazê-las bem [as coisas que os setores mandam]”; “a maneira como nós interpretamos as perguntas que nos fazem”; “a maneira como nós pensamos quando vamos fazer os exercícios...”	4
NOTAS	“podemos ter notas más”; “as notas que os setores nos vão dar”; “a avaliação [as notas?] no fim do ano”; “a avaliação [as notas] no fim do período”;	2 (+2)
TESTES	“os testes”; “...testes...”; “...os testes, também...”;	3
PASSAR OU NÃO	“se passamos ou não”	1
SENTIMENTOS	“ansiedade; medo”	1 (+1)
TRABALHOS DE GRUPO	“trabalhos de grupo”;	1
FICHAS	“...fichas...”	1
PARTICIPAÇÃO	“a participação”	1
LEITURA	“...às vezes a leitura...”;	1

Unidade de codificação Temática	O que significa para eles “avaliar”	n.º de referências
APRENDER BEM PENSAR/ RACIOCINAR/ SABER:	“é para ver se nós andamos a aprender bem”; “se... aprendemos tudo como deve ser...” “os setores (...) dizerem se (...) pensamos bem, se temos o raciocínio correcto... se sabemos (...) as respostas certas”	2 (+3)
[SABER] SE OS ALUNOS NÃO TÊM DIFICULDADES	“se não temos dificuldades”;	1
DAR NOTAS	“dar uma nota a uma pessoa”;	1
TRABALHAR	“saber o que [o aluno] trabalhou... se trabalhou mais... se menos...”	1

Unidade de codificação Temática	Momento(s) de satisfação relacionados com a “avaliação” e suas causas	N.º de referências
RESULTADOS/ TIRAR NOTAS BOAS	“quando vejo os resultados”; “Quando tiro Muito Bom... e Bom (...) É uma nota boa...”; “resultado dos testes”;	2 (1+1)
PASSAR DE ANO	“...vi que passei (...) a minha avó ficou toda feliz, toda contente (...) E eu também, claro!”	1
RECOMPENSA PELO TRABALHO/ESFORÇO REALIZADO	“quer dizer que estudei (...) e que me dediquei à matéria”	1+1
SABER O QUE SE SABE/O QUE SE APRENDEU	“gosto de saber o que eu sei! Gosto de saber o que eu sei, o que eu aprendi...”	2+2+1

Unidade de codificação Temática	Momento(s) de insatisfação relacionados com a “avaliação” e suas causas	N.º de referências
NOTAS MÁIS/TESTES	“quando recebo [um teste] e a nota é má”; “o setor deu-me uma ‘nega’”; “Quando tiro más notas [testes e finais de períodos]”	3
ESFORÇO NÃO É RECOMPENSADO	“Estudamos (...) e essa <u>matéria não sai</u> ”; “tinha estudado... <u>deixei algumas perguntas por fazer</u> ”	2

Unidade de codificação Temática	Como foram avaliados a Língua Portuguesa no ano lectivo anterior	N.º de referências
TESTES	“[os testes?] Também”; “Por testes...”; “Testes...”; “pelas perguntas dos testes”	4
ATENÇÃO	“Pela nossa atenção”; “se estávamos mais atentos...ou não estávamos atentos...”; “se estava com atenção”	3
LEITURA	“Pela leitura”; “também pela leitura”	2
ESCRITA	“pela escrita”; “quando fazemos composições, (...) relatórios(...)”	2
PARTICIPAÇÃO	“por participar [na aula]”; “Pela participação”;	2
EXERCÍCIOS	“exercícios”	1
FICHAS	“fichas”	1
COMPORTAMENTO	“comportamento...”	1
TRABALHOS DE GRUPO	“trabalhos de grupo...”	1
PENSAMENTO/RACIOCÍNIO	“a maneira como eu pensava... raciocinava”	

Unidade de codificação Temática	Como acham que deviam ser avaliados a Língua Portuguesa	N.º de referências
TESTES	“pelos testes”; “se tira boas notas nos testes”; “por alguns testes”; “pela apresentação dos testes”; “por os testes”;	5
FICHAS	“as fichas”; “fichas”; “as fichas”	3
PARTICIPAÇÃO	“participação”; “pela minha participação”;	2
LEITURA	“Pela leitura”; “pela leitura”;	2
COMPORTAMENTO	“pelo comportamento”; “pelo comportamento”;	2
TRABALHOS DE CASA	“pelos trabalhos de casa”; “se fazem sempre os trabalhos de casa”;	2
TRABALHOS DE GRUPO	“Por alguns trabalhos de grupo”; “por alguns trabalhos”;	2
EXERCÍCIOS	“como faz os exercícios...”; “se fazem bem os exercícios”	2
ESCRITA	“escrita”	1
ATENÇÃO	“pela atenção”;	1
SE PERCEBE, SE ESTUDA	“se percebe, se estuda”	1
INTERPRETAÇÃO	“pela interpretação”;	1
PONTUALIDADE	“se chegava ou não atrasada às aulas”	1

Unidade de codificação Temática	O que acham que é mais importante na avaliação dos alunos	N.º de referências
TESTES	“Os testes”; “Os testes”; “pelos testes”;	3
COMPORTAMENTO	“E o comportamento”; “e o comportamento”;	2
PARTICIPAÇÃO	“participação”; “pela nossa participação”;	2
ATENÇÃO	“estarmos atentos”;	1
TRABALHOS DE CASA	“e os trabalhos de casa”;	1
TRABALHOS DE GRUPO	“E os trabalhos de grupo”	1
APRENDER	“Aprender”	1
FICHAS DE TRABALHO	“pelas nossas fichas de trabalho”;	1
	“saber a matéria” (Cristiana); “se eles (...) sabem ou não responder”; saber se eles sabem”; “quando os setores nos perguntam directamente nas aulas” (Diana)	

Unidade de codificação Temática	O que pensam quando fazem a auto-avaliação	N.º de referências
TESTES	“e testes”; “Nos meus testes”; “Eu penso logo nos testes”;	3
PARTICIPAÇÃO	“quando é que participei mais”; “na participação”;	2
COMPORTAMENTO	“comportamento”; “como me tenho comportado”;	2
TPC	“tpcês”;	1
EXERCÍCIOS	“exercícios”;	1
FICHAS	“nas fichas”;	1
PENSAR NO QUE SE FEZ, QUANDO E COMO SE FEZ	“pensar no que fiz durante o primeiro período e durante o ano”; “Quando fiz aquilo e não precisei de ajuda”; “fiz tudo”; “como faço as coisas”; “quando fiz as coisas que o setor nos pediu”;	
COMO SE RESPONDE	“quando eu respondo mais ou menos... se respondo bem ou mal”	

Unidade de codificação Temática	O que pensam quando são avaliados por um colega, se essa avaliação é justa e adequada e porquê	N.º de referências
PARTICIPAÇÃO:	“penso se ele sabe que eu participo”	
ATENÇÃO:	“[se ele sabe que] estou atenta”;	
COMPREENSÃO DA MATÉRIA:	“[se ele sabe que] eu compreendi essa matéria”	
	“Se for (...) um teste vai avaliar-me (...) de outra maneira, (...) se for numa pergunta, numa frase ou assim, ele avalia-me doutra”	
	“Penso que ele me vai avaliar como deve ser”	
ESSA AVALIAÇÃO É JUSTA/ADEQUADA	“eu acho que sim”; “Acho que é muito justa”; “Sim”; “Às vezes... depende do colega”	
PORQUÊ	“Se ele “saber” que eu estou atenta, participo, sei tudo, eu acho que devia ter a... sinceridade dele...” (Cristiana); “Porque eles sabem o que eu trabalho... são...são amigos... e...e sabem avaliar...” (Victor); “Porque são sinceros, não são mentirosos...” (Inês); “Porque esses [alunos que avaliam bem] pensam no que viram nas aulas anteriores e os outros não, querem ser eles melhor do que os outros” (Diana).	

Unidade de codificação Temática	O que pensam quando fazem a hetero-avaliação, se a avaliação que fazem uns dos outros é justa e adequada e porquê	N.º de referências
PARTICIPAÇÃO	“Penso em todas as aulas que ela participou”; “Penso logo como eles participam”;	2
TESTES	“[Vou pensar] nos testes”; “a nota dos testes”;	2
COMPORTAMENTO	“Vou pensar assim no comportamento”; “Também penso no comportamento”;	2
TPC	“[Vou pensar] se teve sempre os tpc”; “se fez os trabalhos de casa”;	2
PONTUALIDADE	“se foi sempre pontual”;	1
ATENÇÃO	“se esteve sempre atenta”;	1
FICHAS	“[Vou pensar] as fichas”	1
MODO COMO FAZ AS COISAS	“se (...) não precisa de ajuda”; “se respondem bem às perguntas, aos exercícios... se aprenderam bem a matéria”; “a interpretação... (...) quando (...) os professores lhes fazem as perguntas o que é que eles respondem... o raciocínio deles”;	
ESSA AVALIAÇÃO É JUSTA/ADEQUADA	“Não...não [depois disse] Acho que sim”; “Bem feita”; “Sim”; “Não...”	
PORQUÊ	“nenhum deles queria ter má nota”; “Porque há pessoas que não são justas”;	

Unidade de codificação Temática	Se acham que é necessário avaliar os alunos e porquê	N.º de referências
SIM	“Sim”; “É”; “É”; “É”;	4
PORQUÊ	“nós não vimos para escola só para brincar! Também para nos esforçarmos e se quisermos ter algum futuro”; “Para ver se eles [os alunos] andam a aprender”; “Porque assim nós ficamos a saber se aprendemos melhor a matéria, se não...”; “Para nós sabermos as nossas notas (...) vemos o que fizemos mal e o que não”; “Para eles [os alunos] comunicarem aos pais (...) se sabem (...) para os professores saberem (...) também (...) nós sabermos pelas notas do teste”;	

Unidade de codificação Temática	Outras coisas que acham importantes sobre a avaliação	N.º de referências
HONESTIDADE	“(Se quando nós estamos a fazer a auto-avaliação) se não somos honestos connosco”;	
OS CADERNOS	“e os cadernos”;	
A AVALIAÇÃO DEVEIA SER MAIS DESCRITIVA	“Acho que fosse [era] melhor os setores darem a minha nota oralmente (...) Falarem eles... a dizer... acho que tu, este ano, aprendeste muito... que melhoraste”	

ANEXO IX – Questionário “Percepção dos alunos sobre a avaliação e os instrumentos alternativos de avaliação”

Olá! 😊

Agora, chegados ao final do ano lectivo, é necessário saber a tua opinião sobre a avaliação que foi feita em Língua Portuguesa. Para isso, é importante que leias atentamente as questões e que, depois, respondas com sinceridade ao que te é pedido.

1. O que achaste da avaliação que foi feita ao longo deste ano lectivo à disciplina de Língua Portuguesa?

2. Qual é a tua opinião sobre os testes em duas fases?

3. Qual é a tua opinião sobre os relatórios que fizeste ao longo do ano?

4. Achas que os testes em duas fases, o relatório e o trabalho feito na *wiki* contribuíram para melhorar a tua aprendizagem? Porquê?

5. Achas que os comentários que o professor fez nos testes em duas fases, nos relatórios e na *wiki* contribuíram para melhorar a tua aprendizagem? Porquê?

6. Se tivesses que explicar a um colega de outra turma a avaliação que foi feita em Língua Portuguesa o que lhe dirias?

😊 Obrigada pela tua colaboração! 😊

ANEXO X – Resultados dos testes em duas fases

Resultados dos testes em duas fases

Teste 1 – Fase 1 – 9 Novembro

Fase 2 – 16 Novembro

Aluno nº	Fases	%	Progressão %
1	Fase 1	76,12	
	Fase 2	78,06	1,94
2	Fase 1	40,64	
	Fase 2	58,7	18,06
4	Fase 1	62,58	
	Fase 2	75,48	12,9
5	Fase 1	82,58	
	Fase 2	93,54	10,96
6	Fase 1	66,45	
	Fase 2	84,51	18,06
7	Fase 1	79,35	
	Fase 2	84,51	5,16
8	Fase 1	47,09	
	Fase 2	67,09	20
9	Fase 1	41,93	
	Fase 2	57,41	15,48
10	Fase 1	67,74	
	Fase 2	80	12,26
11	Fase 1	83,22	
	Fase 2	89,03	5,81
12	Fase 1	56,77	
	Fase 2	72,9	16,13
13	Fase 1	53,54	
	Fase 2	74,83	21,29
14	Fase 1	70,96	
	Fase 2	78,7	7,74
16	Fase 1	69,03	
	Fase 2	78,7	9,67
17	Fase 1	76,77	
	Fase 2	83,22	6,45
18	Fase 1	56,12	
	Fase 2	79,35	23,23
19	Fase 1	77,41	
	Fase 2	89,67	12,26
20	Fase 1	65,8	
	Fase 2	90,96	25,16
21	Fase 1	46,45	
	Fase 2	76,12	29,67
22	Fase 1	42,58	
	Fase 2	50,32	7,74

	%	Progressão
Média teste 1	64,51	
Média teste 2	71,61	7,1
Média da evolução dos alunos na 2 fase		14,63 (%)

Teste 2 - 1.ª Fase 22 Fevereiro
2.ª Fase - 1 Março

Aluno nº	Fases	%	Progressão		%	Progressão
1	Fase 1	64		Média teste 1	49,15	
	Fase 2	72	8	Média teste 2	64,65	15,5
2	Fase 1	36				
	Fase 2	50	14	Média da evolução dos alunos na 2 fase		15,5 (%)
4	Fase 1	56				
	Fase 2	67	11			
5	Fase 1	54				
	Fase 2	86	32			
6	Fase 1	52				
	Fase 2	59	7			
7	Fase 1	61				
	Fase 2	78	17			
8	Fase 1	37				
	Fase 2	45	8			
9	Fase 1	18				
	Fase 2	27	9			
10	Fase 1	40				
	Fase 2	52	12			
11	Fase 1	57				
	Fase 2	74	17			
12	Fase 1	33				
	Fase 2	55	22			
13	Fase 1	27				
	Fase 2	42	15			
14	Fase 1	68				
	Fase 2	82	14			
16	Fase 1	55				
	Fase 2	70	15			
17	Fase 1	49				
	Fase 2	72	23			
18	Fase 1	57				
	Fase 2	69	12			
19	Fase 1	69				
	Fase 2	78	9			
20	Fase 1	69				
	Fase 2	84	15			
21	Fase 1	49				
	Fase 2	81	32			
22	Fase 1	32				
	Fase 2	50	18			

Teste 3 - 1.ª Fase - 25 Maio

2.ª Fase - 30 Maio

Aluno nº	Fases	%	Progressão		%	Progressão
1	Fase 1	52,5		Média fase 1	45,47	
	Fase 2	76,5	24	Média fase 2	59,66	14,19
2	Fase 1	33		Média da evolução dos alunos na 2 fase		
	Fase 2	47	14			14,73 (%)
4	Fase 1	55				
	Fase 2	72,5	17,5			
5	Fase 1	52				
	Fase 2	77	25			
6	Fase 1	52,5				
	Fase 2	57	4,5			
7	Fase 1	59,5				
	Fase 2	76	16,5			
8	Fase 1	23,5				
	Fase 2	36	12,5			
9	Fase 1	23,5				
	Fase 2	37,5	14			
10	Fase 1	46,5				
	Fase 2	64	17,5			
11	Fase 1	58,5				
	Fase 2	73	14,5			
12	Fase 1	37				
	Fase 2	58,5	21,5			
13	Fase 1	18,5				
	Fase 2	40	21,5			
14	Fase 1	71,5				
	Fase 2	77,5	6			
16	Fase 1	58,5				
	Fase 2	75,5	17			
17	Fase 1	52,5				
	Fase 2	67,5	15			
18	Fase 1	43,5				
	Fase 2	61,5	18			
19	Fase 1	55,5				
	Fase 2	71,5	16			
20	Fase 1	61				
	Fase 2	68,5	7,5			
21	Fase 1	33				
	Fase 2	45	12			
22	Foi transferido para outra turma					

ANEXO XI – Estrutura do Relatório**O relatório**

O relatório é um texto escrito que descreve uma tarefa realizada.

Estrutura

- Tema
- Data
- Palavras-chave
- Descrição e exploração do tema
- Actividades realizadas
- Dificuldades encontradas
- Conclusão e comentários pessoais

- os comentários pessoais podem indicar

i) em que medida a actividade foi útil para a tua aprendizagem;

ii) que procedimentos usaste para resolver as dificuldades e o que achaste que resultou melhor;

iii) o que achaste do teu envolvimento nesta actividade.

Anexo XII – Relatório de avaliação do Trabalho de Projecto**Relatório de Avaliação do Trabalho de Projecto**

1. Dúvidas sentidas na realização do trabalho.
2. Dificuldades sentidas na realização do trabalho.
3. Os comentários do professor ajudaram? (Sim ou não?) Porquê?
4. Os comentários dos colegas ajudaram? (Sim ou não?) Porquê?
5. De que maneira este trabalho contribuiu (ou não) para aprender melhor?
6. O que é que aprendi com este trabalho?

ANEXO XIII – Grelha de Avaliação dos Trabalhos dos Grupos

Avaliação do Grupo ... pelo Grupo ...	
Avaliação da Expressão Oral	
1. Ritmo de leitura/de fala	
2. Expressividade de leitura/de fala	
3. Erros detectados	

Avaliação da Expressão Escrita – A Notícia	
4. Informações que faltam	
5. Frases/Expressões que não estão claras	
6. Erros detectados na notícia	
7. Propostas para aperfeiçoar a notícia	
8. Aspectos positivos da notícia	

Avaliação da Expressão Escrita – A Entrevista	
9. Frases/Expressões que não estão claras	
10. Erros detectados na entrevista	
11. Propostas para aperfeiçoar a entrevista	
12. Aspectos positivos da entrevista	

ANEXO XIV – Testes em duas fases

TESTE 1

Lê o texto com atenção e responde com clareza e correção às questões que se seguem:

Um Bico-de-Obra

Há muitos dias que o Jorge não aparecia na escola. De resto acho que já era costume dele. As empregadas encolhiam os ombros e os professores pareciam não ligar também grande importância à sua ausência. Tenho a impressão de que até sentiam um certo alívio. Sobretudo as professoras de Ciências e de História, que ele parecia escolher sempre como vítimas preferidas.

Mas hoje eram oito e meia e lá estava ele ao portão da escola, sempre de mãos nos bolsos e a assobiar. O Jorge tinha catorze ou quinze anos, era alto e loiro de olhos azuis e vestia calças de ganga coçadas. A Susana, ao vê-lo, chegou-se ao pé de mim e segredou-me ao ouvido:

- A senhora Amélia diz que é preciso a gente ter cuidado com ele. Anda com os bolsos cheios de pedras e não se ensaia nada para começar a atirá-las. Parece que também fuma. No ano passado não tinham conta as vezes que os professores o punham fora da aula e depois as empregadas o encontravam cá fora de beata na boca.

Na aula, a professora arranjava as lâminas de uma preparação para vermos ao microscópio.

- Vá, ponham-se em fila, e venham andando até à minha mesa, para todos terem oportunidade de observar bem as células.

- Em fila? – gritou logo o Jorge. – Já estamos no quartel? Isso é lá ao pé de mim. Por acaso até tenho uma prima que namora um magala⁴.

A professora fez que não tinha ouvido nada, apesar das risadas que tentávamos abafar. Mas o Jorge não desistia.

- Também é preciso fazer continência ao microscópio? O namorado da minha prima é que tem de andar sempre a bater a pala a todo o tipo fardado que encontra.

Ainda desta vez a professora não respondeu. Metade da turma já tinha visto a preparação, mas é evidente que estávamos todos muito mais divertidos com as histórias do Jorge do que com as células do tecido vegetal. Por momentos o Jorge esteve calado, mãos nos bolsos, assobiando baixinho. De repente, espreguiça-se como se tivesse acabado de acordar, abre a boca até às orelhas e exclama:

- Um filmezito do Cantiflas é que vinha mesmo a calhar!

Aí a professora não aguentou mais. E o Jorge foi posto fora da aula, sempre a assobiar, de mãos nos bolsos, e com o ar de quem tinha acabado de conquistar Lisboa aos mouros. À porta ainda gritou:

- Então adeusinho a todos e festas felizes!

Alice Vieira, *Lote 12, 2.º Frente*, Editorial Caminho (Texto adaptado)

⁴ *magala*: soldado, recruta.

L e r e C o m p r e e n d e r

1. Indica a autora e o título da obra de onde foi retirado este texto.

1.1. Quem é que a autora escolheu para contar a história: um narrador ausente (não participante) ou um narrador presente (participante)? Justifica a tua resposta.

1.2. Localiza a acção do texto...

... no espaço _____

... no tempo _____

1.3. Identifica a(s) personagem(ns) principal(is) do texto.

2. Transcreve do texto a frase que caracteriza fisicamente o Jorge.

3. Como reagem as pessoas quando o Jorge faltava à escola?

4. Explica por que razão os alunos deviam ter cuidado com o Jorge?

5. Diz quem eram as vítimas preferidas do Jorge.

6. Naquele dia a professora preparava uma aula prática. Em que consistia?

7. “E o Jorge foi posto fora da sala de aula...” Indica os motivos que levaram o Jorge a ser posto fora da aula.

7.1. Concordas com esta atitude da professora? Explica porquê.

8. Explica o sentido das expressões destacadas:

8.1. “Anda com os bolsos cheios de pedras e **não se ensaia nada** para começar a atirá-las.”

8.2. “De repente, espreguiça-se como se tivesse acabado de acordar, **abre a boca até às orelhas** e exclama:”

9. Completa:

O texto que acabei de ler tem ____ parágrafos e o primeiro parágrafo tem ____ períodos.

Funcionamento da Língua

1. “- Em fila? – gritou logo o Jorge. – Já estamos no quartel?”

Neste exemplo podemos afirmar que existe o discurso directo. O que nos permite chegar a esta conclusão?

1.1. Transcreve o verbo introdutor das palavras da personagem.

1.2. Reescreve o exemplo colocando o verbo introdutor no início da fala da personagem.

2. “- Vá, ponham-se em fila, e venham andando até à minha mesa, para todos terem oportunidade de observar bem as células.”

Classifica, quanto à posição da sílaba tónica, as palavras sublinhadas:

fila - _____ mesa - _____

oportunidade - _____ observar - _____

células - _____

3. Escolhe a palavra certa para completar a seguinte frase:

(*declarativa / imperativa / exclamativa / interrogativa*)

A primeira frase do primeiro parágrafo é uma frase _____.

3.1. Transforma-a numa frase de tipo interrogativo e forma afirmativa.

4. Observa as frases:

- a) O Jorge fez uma pergunta à professora.
- b) A professora não ouviu.
- c) O Jorge repetiu a pergunta e os colegas riram-se.

4.1. Explica por que motivo dizemos que as frases a) e b) são *frases simples* e a frase c) é uma *frase complexa*.

4.2. Une as frases a) e b) de forma a obteres uma frase complexa. Usa a palavra *mas* para ligares as duas frases.

4.3. Transforma a frase c) em duas frases simples.

5. Indica o sujeito e o predicado de cada uma das seguintes frases:

- a) As professoras de Ciências e de História eram simpáticas.

sujeito - _____

predicado - _____

- b) Tinham receio do Jorge.

sujeito - _____

predicado - _____

5.1. Analisa sintacticamente a frase:

Nessa manhã, a professora fez uma preparação aos alunos na sala de aula.

6. Classifica, quanto ao processo de formação, as seguintes palavras:

cavaleiro – _____

amanhecer – _____

impossível – _____

malmequer – _____

planalto - _____

7. Coloca a pontuação correcta no texto:

“É evidente que já não fizemos nada o resto do tempo A professora só repetia repetia

Mas porque é que ele escolhe sempre a minha aula para fazer estas fitas Porquê

Eu estava cheia de pena dela mas ao mesmo tempo também estava cheia de vontade de rir por causa do Jorge Só quando pensei na tarefa que ele ia com certeza apanhar do pai é que eu caí um bocado mais em mim e vi que realmente aquilo não tinha graça nenhuma ”

TESTE 2

Lê o texto com atenção e responde com clareza e correcção às questões que se seguem:

Lenda da Serra da Estrela

Era uma vez um jovem pastor que vivia numa longínqua aldeia. Por único amigo tinha um cachorrinho, que nas longas noites de solidão se deitava a seus pés sem esperar nenhum gesto, nenhuma palavra. Sofria este pastor de uma estranha inquietação: cismava alcançar uma serra enorme que via muito ao longe, ver as terras que existiam para lá da muralha rochosa, que constituía o seu horizonte desde que nascera. E muitas noites passava em claro, meditando nesse seu desejo infindável.

Certa noite em que se julgava acordado, sonhou que uma estrela descia até si e lhe segredava que o guiaria até ao objecto dos seus desejos. Acordou o pastor mais inquieto e angustiado que nunca, e procurou no céu a verdade do que sonhara. Lá estavam todas as estrelas iguais a si mesmas, imutáveis e eternas aparentemente. Mas estava também uma que lhe pareceu diferente e mais sua.

Passavam-se os dias e o desejo do pastor aumentava, fazia doer-lhe o corpo, ardia-lhe febril na cabeça. De noite, todas, todas as noites, procurava no céu a sua estrela diferente. E em sonhos ela aparecia-lhe muitas vezes desafiando-o, desafiando-lhe sempre a vontade. Mas a vontade por vezes é tão difícil!!

Uma noite, num ímpeto, decidiu-se. Arrumou tudo o que tinha e era nada, chamou o cão e partiu. Ao passar pela aldeia o cão ladrou e os velhos souberam que ele ia partir. Abanaram a cabeça ante a loucura do que assim partia à procura da fome, do frio e da morte. Mas o pastor levava consigo toda a riqueza que tinha: a fé, a vida e uma estrela.

(...) Passou todas as fomes e frios que os velhos lhe tinham vaticinado. Atravessou rios, galgou campos verdes e campos ressequidos, caminhou sobre rochedos escarpados, passou dentro de cidades cheias de muros e de gente, mas a montanha dos seus desejos nunca a banuiu do coração.

Por fim, já velho, alcançou a muralha escarpada que desde a infância o chamava. Subiu, subiu até ao mais alto da serra e ali pôde então largar o desejo do seu coração, agora em paz e sem desejo.

O horizonte era tão vasto e maravilhoso, a impressão de liberdade tão avassaladora que o pastor, sem falar, gritava dentro de si um hino de louvor que mais parecia o vento uivando por entre os penhascos rochosos de silêncio.

Instalou-se o velho pastor e a sua estrela ficou com ele no céu.

O rei do mundo, porém, ouviu falar naquele velho pastor e na sua estrela fantástica. Mandou emissários à serra: todas as riquezas do mundo daria ao pastor em troca da sua pequena estrela.

O pastor ouviu com atenção o que lhe mandava dizer o rei. Depois, olhou em volta. Tudo eram pedras e rochedos. Uma pequena cabana de rocha coberta de colmo era a sua morada. Uma côdea de pão negro e uma gamela de leite as suas refeições. A sua distração a paisagem infindamente igual e diferente do mundo de lá em cima. A sua única amiga, a estrela.

Suavemente, como quem sabe o segredo das palavras e o valor de todos os bens possíveis, virou-se para os emissários do rei do mundo e rejeitou todos os tesouros da terra, escolhendo a pequenez da sua estrela.

Passaram os anos e o velho morreu. Enterraram-no debaixo de uma fraga e nessa noite, estranhamente, a estrela brilhou com uma luz mais intensa. Os pastores da serra notaram essa diferença porque a reconheciam também entre as outras, pelo que o velho lhes contava em certas noites.

E em memória desta lenda, a serra passou a chamar-se, para sempre, serra da Estrela.

Fernanda Frazão, *Lendas Portuguesas*, Amigos do Livro Editores (texto com supressões)

L e r e C o m p r e e n d e r

1. O pastor do texto tinha um sonho. Indica-o.

2. Uma estrela disse-lhe que o ajudaria a conseguir o seu desejo. Em que situação escutou ele esta conversa da estrela? (Assinala com X a resposta correcta)

- À noite, enquanto observava o céu.
- À noite, enquanto caminhava pelas ruas da aldeia.
- À noite, enquanto sonhava.

3. O que descobriu o pastor no céu?

4. Explica o sentido da frase: “Mas a vontade por vezes é tão difícil!!” (l. 12-13)

5. “Mas o pastor levava consigo toda a riqueza que tinha: a fé, a vida e uma estrela.”

Na tua opinião, que importância poderia ter para o pastor cada um destes três bens?

6. “Passou todas as fomes e frios que os velhos lhe tinham vaticinado. Atravessou rios, galgou campos verdes e campos ressequidos, caminhou sobre rochedos escarpados, passou dentro de cidades cheias de muros e de gente, mas a montanha dos seus desejos nunca a banuiu do coração.” (l. 18-20)

6.1 Resume numa frase o conteúdo deste parágrafo.

6.2 Estás perante um momento de narração ou de descrição? Justifica a tua resposta.

7. Qual foi o recurso expressivo que o narrador utilizou para referir o que o pastor sentiu perante a paisagem que encontrou na serra?

8. Como interpretas a atitude que o velho pastor tomou relativamente à oferta que o rei do mundo lhe fez?

9. Tendo em conta a última frase do texto e o que aprendeste nas aulas, explica por que razão se pode considerar esta história como uma lenda.

Funcionamento da Língua

10. “Instalou-se o velho pastor e a sua estrela ficou com ele no céu.” (l. 30) Classifica morfologicamente as palavras sublinhadas.

11. Sublinha os pronomes pessoais da frase seguinte e substitui-os pelos nomes que eles representam.

“E em sonhos ela aparecia-lhe muitas vezes desafiando-o, desafiando-lhe sempre a vontade.”
(l. 13-14)

11.1 Indica, agora, as funções sintáticas que cada um desses pronomes desempenha.

12. Assinala com um X o significado dos advérbios sublinhados nas seguintes frases:

	lugar	tempo	modo	quantidade	afirmação	negação
a) <u>Ontem</u> , o pastor sonhou com uma estrela.						
b) Ela brilhava <u>muito</u> .						
c) <u>Sim</u> , todos sabiam que ele ia partir.						
d) <u>Além</u> , ficava a serra.						

12.1 Diz qual a função sintáctica que os advérbios desempenham nas frases a) e d).

a) _____

d) _____

L e r p a r a o b t e r i n f o r m a ç ã o

13. Lê o seguinte texto:

Na Estrada Nacional, entre o Covão do Boi e o Cruzamento da Torre, encontra-se implantada a seguinte placa:

P. R. 3 Cântaro Magro

Esta placa indica a via a seguir, para se alcançar com facilidade o cume do Cântaro Magro, bastando para o efeito seguir as marcações a tinta amarela que estão feitas nas rochas.

Sendo este grandioso maciço a meta desejada para um escalador de bom nível, quando inicie a sua ascensão a partir do Covão da Ametade, terá que vencer as dificuldades das suas inúmeras paredes com cerca de 800 m de desnível. Pela via que indicamos, ao fim de meia hora se alcança.

Do seu cume, avista-se uma paisagem maravilhosa apenas tapadas de um dos lados pelos contrafortes do alto da Torre.

Este local encontra-se a 1900 m e nos dias de vento forte, não aconselhamos a sua subida, devido à intensidade que o mesmo atinge em tal local.

Dali, avista-se em toda a sua grandiosidade o Vale do Zêzere e a vila de Manteigas. Lá muito ao longe, avista-se igualmente a Serra de Gredos, na vizinha Espanha.

Mais perto, vê-se o grande planalto além dos Poios Brancos e toda a imensidão das Penhas da Saúde.

Vale a pena subir esta via, pois além de demorar pouco tempo, sentirão a justa compensação pelo panorama apreciado.

Aconselhamos todos quantos desejarem efectuar este percurso, a nunca o iniciarem após as 17 horas, porquanto ao cair da tarde, mesmo no Verão a temperatura cai repentinamente e há que contar com o tempo a despende no regresso.

13.1 A partir do texto da página anterior, completa o esquema:

Destino: _____

Local de partida: _____

Orientações do percurso: _____

Dificuldade que se encontra a partir do Covão da Ametade: _____

Tempo do percurso: _____

Altitude do local: _____

O que de lá se observa: _____

Conselho importantes: não subir em dias _____

porque _____; nunca iniciar a

subida _____ porque _____

E s c r e v e r

1. Observa atentamente a seguinte imagem.



Descreve-a num parágrafo de dez linhas no máximo. Não te esqueças de:

- descrever do geral para o particular;
- referir as características dos elementos que compõem a paisagem e as sensações que despertam em ti;
- utilizar adjectivos e outros recursos expressivos;
- colocar os verbos no pretérito imperfeito do indicativo.

TESTE 3

Lê o texto com atenção e responde com clareza e correcção às questões que se seguem:

Os haveres de Gulliver

Munidos de rolo de papel, de caneta e tinteiro, os Lilipucianos vasculharam as minhas algibeiras, só se atrapalhando quando se perdiam nos pequenos – para eles grandes – rolos de algodão que nunca faltam nos bolsos dos fatos. Escreveram em seguida a lista dos objectos encontrados, cujo inventário mais tarde traduzi e aqui registo e copio:

«Primeiro, no bolso direito do gibão justo ao corpo do “homem-montanha” (na linguagem dos Lilipucianos “*quinbus*” expressão com que me designavam sempre) só encontramos um pedaço de tela grosseira, bastante grande para servir de tapete na sala de trono de Vossa Majestade. No bolso esquerdo, há um grande cofre de prata com tampa do mesmo metal e tão pesado que tivemos de pedir ao homem-montanha que o levantasse. O que ele fez de boa vontade. Entrámos dentro do cofre, mas, então, enterrámo-nos até aos joelhos num pó finíssimo, de cor castanha, que se espalhou na atmosfera e nos fez espirrar muitas vezes. Na algibeira do casaco de fora encontrámos um enorme pacote de substâncias brancas e delgadinhas, dobradas umas sobre as outras, talvez da grossura de três homens, e marcadas por grandes desenhos negros que julgamos ser qualquer escrito, cujas letras atingem o tamanho de metade da palma da nossa mão.

Na algibeira esquerda do mesmo casaco, surgiu-nos uma espécie de máquina armada de vinte compridíssimos dentes, semelhante às paliçadas que rodeiam e encerram o palácio de Vossa Majestade, supondo nós que tal objecto o empregava o homem-montanha para se pentear. No imenso bolso do lado direito do seu “*tapa-o-meio-do-corpo*” (é assim que traduzo a palavra “*ranfulo*”, com a qual eles designavam os meus calções) vimos um pilar de ferro oco, ligado a um pedaço de madeira trabalhada; da banda do pilar; há outras peças de ferro, em relevo, de forma muito esquisita. A tudo isto, o “homem-montanha” chamou a sua “*pistola*”. Outro utensílio ou objecto igual encontrámos no bolso esquerdo. Num bolso pequeno – rodelas chatas de metal amarelo e branco, algumas tão pesadas que nos custou, a mim e ao meu camarada, a erguê-las para as contar. Pendente da algibeira que o “homem-montanha” chama “*bolsinho*” (!!!) do colete, uma corrente de prata, à qual estava presa uma máquina ainda mais maravilhosa de que a citada atrás. Parecia um globo achatado. Metade era prata, outra metade coberta de vidro. Por baixo do vidro, lobrigámos figuras estranhas traçadas circularmente, mas em que nós não conseguíamos tocar, por estarem defendidas pelo que imaginamos ser metal transparente. O homem-montanha encostou a tal máquina aos nossos ouvidos. Que barulho! Dir-se-ia um moinho movido a água. Pensamos que, ou é algum animal desconhecido e domesticado, ou então a divindade que ele adora. Cremos que deverá ser uma divindade, porque ele nos asseverou nunca fazer a menor coisa sem a ter consultado. Apelidou-se de “*oráculo*”, e afirmou que marcava o tempo pelo que media todas as acções da sua vida!

Cumprimos, pois, desta maneira, as ordens de Vossa Majestade.»

Pesquisámos em todos os bolsos do homem-montanha e registámos tudo o que havia ali.

Glossário

vasculhar – revistar; **inventário** – registo ou rol de bens que pertenceram ou pertencem a uma pessoa; **gibão** – espécie de casaco curto que se veste sobre a camisa; **paliçada** – barreira de estacas para defesa; **asseverar** – afirmar; **oráculo** – divindade.

L e r e C o m p r e e n d e r

1. Para fazerem o inventário do que estava no bolso do homem-montanha, os Lilipucianos utilizaram:

(Assinala com um X a resposta correcta)

- uma minúscula máquina de escrever e papiro.
- um pergaminho e um lápis.
- um rolo de papel, caneta e tinteiro.

2. Nas algibeiras do homem-montanha, os Lilipucianos só se atrapalhavam:

- quando encontravam objectos desconhecidos.
- ao depararem com os pequenos rolos de algodão.
- se o homem-montanha colocasse as mãos nos bolsos.
- quando os bolsos eram muito fundos.

3. No bolso direito do gibão, encontrava-se uma tela grosseira.

Na opinião dos Lilipucianos, que utilidade lhe poderia ser dada?

4. No bolso esquerdo do gibão havia um cofre.

4.1. Aponta as suas características.

4.2. Que reacção provocou o pó nos Lilipucianos?

5. Na algibeira do casaco de fora, foi encontrado outro objecto.

De acordo com a descrição do texto, que objecto era esse?

6. Completa as frases de acordo com o texto.

No bolso esquerdo do mesmo casaco, apareceu-lhes _____.

Para os Lilipucianos, este objecto era parecido com _____
_____ e talvez fosse usado para _____.

7. Como é que os Lilipucianos descrevem a pistola que encontram nos bolsos dos calções?

8. É então que se deparam com uma máquina que dizem ser maravilhosa.

(Assinala com um X a veracidade – V – ou a falsidade – F – das frases seguintes.)

	V	F
1. A máquina estava presa ao bolso do colete por uma corrente de ouro.		
2. Era quadrada.		
3. Tinha duas partes: uma em vidro e outra em prata.		
4. Sob o vidro, viam-se figuras estranhas.		
5. A máquina era barulhenta e lembrava um moinho de vento.		

9. Os Lilipucianos atribuem dois significados a esta máquina.

9.1. Identifica-os.

9.2. Por que razão o homem-montanha a apelidou de “*oráculo*”?

10. Nós, leitores, sabemos que este utensílio é um relógio de bolso. Que elementos do texto nos fazem chegar a essa conclusão?

11. Os Lilipucianos eram um povo minúsculo.

Encontra no texto expressões que ilustrem essa afirmação.

12. Lê o texto e responde às perguntas.

(...) Os relógios de bolso foram durante muito tempo objectos de luxo, jóias cujas caixas adquiriam os feitios mais diversos: cilindro, coração, concha, quadrado, hexágono. Os mais vulgares eram redondos, razão por que se lhes chamava “cebolas”. Alguns, bastante

volumosos, davam as horas ou entoavam uma ária musical. Dava-se-lhes corda com o auxílio de uma ou várias chaves, de orifício quadrado ou triangular, que era hábito usarem-se presas na corrente do relógio. Abraham Bréguet, francês, descendente de uma família de relojoeiros suíços, inventou, nos finais do século XIX, a corda de botão, que suprimiu o emprego das chaves. A partir de 1790, depois de o genebrinos Droz e Leschot terem lançado a moda dos relógios de pulso, os aperfeiçoamentos foram numerosos: desde miniaturização, corda automática (fim do século XIX), movimento eléctrico com micropilhas que asseguram o funcionamento durante mais de um ano (século XX), relógio-calendário... até ao relógio electrónico de quartzo, com a precisão de um milésimo de segundo.

Simone Monlaü, Georges Monlaü, Henri Leclercq, *Diz-me quando*, Livraria Bertrand

a) Escreve uma frase que resuma a ideia principal de cada período ou períodos.

Feitios dos relógios (1.º e 2.º períodos)

Características comuns aos relógios maiores (3.º período)

Como se lhes dava corda (4.º período)

b) Quem e quando inventou a corda de botão?

c) Refere a evolução dos relógios de bolso:

- miniaturização
- _____
- _____
- _____
- _____

d) Qual a ideia mais importante que este texto nos transmite?

Funcionamento da Língua

13. Sublinha os adjectivos existentes nas frases seguintes e indica o grau a que pertencem:

a) Dentro do cofre havia um pó finíssimo.

b) Estas rodela de metal são tão pesadas como as outras.

c) Aquela máquina é mais maravilhosa do que esta.

14. Completa as frases, retirando do quadro seguinte as preposições mais adequadas :

para – desde – sobre – a – por – de – após – até – contra – sem – em
--

- a) O homem-montanha era natural _____ Inglaterra.
- b) Gulliver estava naquela ilha _____ o dia anterior.
- c) _____ algumas horas, e _____ a sua vontade, ele foi preso.
- d) Os funcionários trabalharam _____ tarde _____ concluírem o inventário.

15. Completa o quadro, retirando do texto um exemplo para cada classe de palavras que te é pedida.

Hoje, dois funcionários reais, muito responsáveis, examinaram atentamente os bolsos de Gulliver. Foi certamente uma tarefa árdua, porque, além de serem pequenos, havia dentro das algibeiras rolos de algodão. Porém, eles nunca desistiram.

Classes de palavras						
nome	adjectivo	contração (preposição + determinante)	determinante	pronome	conjunção	advérbio

16. Indica o tempo e o modo dos verbos retirados do texto anterior.

	Tempo	Modo
“examinaram”		
“havia”		
“desistiram”		

17. “Na algibeira esquerda (...) surgiu-nos uma espécie de máquina ...” (linha 16)

17.1 A forma verbal sublinhada está conjugada pronominalmente. Explica porquê.

17.2 Substitui o pronome nos pela palavra que ele representa.

17.3 Reescreve a frase com a forma verbal no futuro do indicativo.

18. Distingue as formas simples e as formas compostas dos verbos presentes nas frases seguintes e preenche o quadro:

Gulliver encontrou um país estranho. Ele nunca tinha visto pessoas tão pequenas e tão curiosas.

Formas simples	Formas compostas

19. Reescreve agora a frase utilizando a forma simples correspondente à forma composta que identificaste.

ANEXO XV – Pedido de autorização da realização da investigação dirigido ao Director do Agrupamento

Macedo de Cavaleiros, 13 de Setembro de 2010

Exmo. Sr. Director

do Agrupamento Vertical de Escolas de Macedo de Cavaleiros

No âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, ministrado pela Universidade Aberta, tenciono, ao longo do presente ano lectivo, realizar uma investigação sobre as práticas de avaliação formativa na sala de aula, numa turma de 6.º ano. Esta investigação pretende descrever e analisar o ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação existentes na sala de aula, numa turma de 6.º ano de Língua Portuguesa, procurando identificar aspectos que associem a avaliação formativa à melhoria das aprendizagens dos alunos, e analisar ainda possíveis dificuldades em pôr em prática uma avaliação de natureza formativa. A investigação irá incidir sobre as relações existentes entre tarefas, alunos, professor, processos, resultados, estudando a acção avaliativa reguladora do professor (que é ao mesmo tempo o investigador) e a sua interacção (*feedback*) com os alunos. Será criado um sistema/dispositivo de avaliação assente em estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, que possibilite a prática de uma avaliação formativa ao serviço da melhoria das aprendizagens. Os critérios e os processos de avaliação serão dados a conhecer e explicados aos alunos e encarregados de educação, bem como aos órgãos de direcção, administração e gestão do Agrupamento. Os dados recolhidos na investigação serão tratados e analisados de forma estritamente confidencial, garantindo o anonimato rigoroso de todos os intervenientes em estudo e da instituição.

Solicitamos, assim, à Direcção Executiva e aos órgãos competentes do Agrupamento que dirige, a autorização para a realização da investigação atrás referida.

Com os melhores cumprimentos,

O professor,

(Paulo Agostinho Lourenço Dias)

ANEXO XVI – Pedido de autorização da realização da investigação dirigido aos Encarregados de Educação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

No âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, ministrado pela Universidade Aberta, tenciono, ao longo do presente ano lectivo, realizar uma investigação, já autorizada pelos órgãos de direcção, administração e gestão do Agrupamento, sobre as práticas de avaliação formativa na sala de aula. Esta investigação pretende descrever e analisar o ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação existentes na sala de aula, numa turma de 6.º ano de Língua Portuguesa, procurando identificar aspectos que associem a avaliação formativa à melhoria das aprendizagens dos alunos, e analisar ainda possíveis dificuldades em pôr em prática uma avaliação de natureza formativa.

Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação, em áudio, de algumas aulas de Língua Portuguesa e recorrer à realização de questionários e entrevistas para conhecer a opinião dos alunos relativamente ao assunto em estudo. Por este motivo, solicito a sua autorização para entrevistar e registar em áudio o seu educando.

Saliento que os dados recolhidos na investigação serão tratados e analisados de forma estritamente confidencial, garantindo o anonimato rigoroso de todos os intervenientes em estudo e da instituição. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

O professor,

(Paulo A. Lourenço Dias)

✂.....

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____, n.º ____, da turma _____, do 6.º ano, autorizo que o Professor Paulo A. Lourenço Dias entreviste e grave em áudio o meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: ____/____/2010

(Assinatura do Encarregado de Educação)