



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Dissertação

Avaliação e feedback na sala de aula. Conceções e práticas.

Maria Joana de Carvalho Reis Malta do Carmo Reis

Orientador(es) | Isabel José Fialho

Évora 2021



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Dissertação

Avaliação e feedback na sala de aula. Conceções e práticas.

Maria Joana de Carvalho Reis Malta do Carmo Reis

Orientador(es) | Isabel José Fialho

Évora 2021



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

Presidente | António Manuel Borralho (Universidade de Évora)

Vogais | Isabel José Fialho (Universidade de Évora) (Orientador)
Marília Cid (Universidade de Évora) (Arguente)

Agradecimentos

Gratidão é o que sinto, quando penso nas capacidades que Deus me deu e que me permitiram chegar a esta etapa. Agradeço muito o apoio recebido e a disponibilidade de todos os que me apoiaram para que eu concluísse esta tarefa de forma direta ou indireta.

Agradeço à Exm^a Sr^a Reitora, aos Serviços Académicos, ao Professor Doutor António Borralho, coordenador desta formação e aos Professores da Universidade de Évora, pelo conhecimento transmitido e pelo acolhimento dado, neste mestrado de Supervisão Pedagógica.

Agradeço especialmente à Professora Doutora Isabel Fialho, pela enorme paciência, pela total disponibilidade, mas essencialmente pelo grande apoio intelectual recebido e pelo seu permanente acompanhamento que contribuiu bastante para o aperfeiçoamento deste trabalho, com sugestões e críticas muito construtivas. Agradeço-lhe profundamente o incentivo e a aposta feita a meu favor e estou certa que o seu contributo foi a pedra angular desta investigação.

Agradeço à Lena Perdigão Bruno pela forma como me incentivou desde o primeiro momento para a frequência deste mestrado. Agradeço-lhe sinceramente pela amizade com que me tratou sempre. É um ser humano muito bom e com uma excelente formação. É uma professora de grande qualidade, que me ensinou muito e a quem ficarei sempre grata.

Agradeço à professora e aos alunos envolvidos neste estudo que revelaram uma disponibilidade total para as diferentes etapas para que foram solicitados. Esta investigação não seria possível sem a colaboração desta professora e destes alunos.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, com quem sempre convivi cordialmente, e destaco a minha colega Marisa, pela cumplicidade que nos uniu.

Agradeço à minha família e espero que esta aventura de avó quase reformada, possa incentivar os seus percursos académicos de forma positiva.

Como disse Einstein “não tenho nenhum talento especial, sou apenas apaixonadamente curioso(a)” por isso agradeço a todos os que permitiram que satisfizesse a minha curiosidade. Obrigado pela ajuda que me deram. Bem hajam!

Muito obrigado!

Avaliação e *feedback* na sala de aula. Concepções e práticas.

RESUMO

A avaliação pedagógica deve ligar-se ao ensino e aprendizagem, numa perspetiva formativa e reguladora, através do *feedback* de qualidade, da auto e heteroavaliação. Partindo da questão: Práticas de avaliação com modalidade formativa, em ano de exame, será mito ou realidade? realizámos um estudo de caso intrínseco numa abordagem qualitativa e interpretativa, para investigar concepções e práticas de avaliação, bem como características do *feedback*. Recorremos a observação direta de aulas de Português numa turma de 9.º ano, análise de documentos de avaliação, um questionário aplicado a alunos e entrevistas à docente e a um grupo de alunos. Os dados qualitativos foram tratados com análise de conteúdo e os quantitativos com análise estatística. Os resultados confirmam que a avaliação formativa com *feedback* regulador pode ser usada de forma regular em disciplinas sujeitas a exame, contrariando o mito de que nestas disciplinas se deve privilegiar práticas de avaliação orientadas para a preparação do exame.

Palavras Chave: Feedback, avaliação, concepções, práticas, 9.º ano, disciplina de português

Evaluation and *feedback* in the classroom. Conceptions and practices

ABSTRACT

Pedagogical assessment must be linked to teaching and learning, from a formative and regulatory perspective, through quality *feedback*, self and hetero-assessment. Starting from the question: Is evaluation practices with formative modality, in an exam year, be myth or reality? we carried out an intrinsic case study in a qualitative and interpretative approach, to investigate concepts and practices of evaluation, as well as characteristics of *feedback*. We used direct observation of Portuguese classes in a 9th grade class, analysis of assessment documents, a questionnaire applied to students and interviews with the teacher and a group of students. Qualitative data were treated with content analysis and quantitative data with statistical analysis. The results confirm that the formative assessment with regulatory *feedback* can be used regularly in subjects subject to examination, contradicting the myth that in these subjects, emphasis should be placed on assessment practices oriented towards the preparation of the exam.

Keywords: Feedback, evaluation, concepts, practices, 9th year, portuguese subject.

ÍNDICE GERAL

<i>Índice dos Quadros</i>	VI
<i>Índice das Tabelas</i>	VII
<i>Índice das Figuras</i>	VIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Capítulo 1. O ensino, a aprendizagem e a avaliação em contexto -----	5
1.1. Diferentes abordagens de ensino, aprendizagem e avaliação	5
1.2. A avaliação ao serviço da aprendizagem	10
Capítulo 2. A avaliação pedagógica e as políticas educativas -----	22
2.1. Os sentidos da avaliação pedagógica	22
2.2. A avaliação pedagógica nos normativos legais.....	27
2.3. A Avaliação formativa e a autorregulação da aprendizagem.....	33
Capítulo 3. O <i>feedback</i> em contexto de sala de aula -----	39
3.1. O <i>feedback</i> como potenciador/ promotor da aprendizagem.....	41
3.2. Tipologia do <i>feedback</i>	47
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	54
Capítulo 4. Metodologia do estudo empírico-----	55
4.1. Opções metodológicas	55
4.2. Estudo de caso	57
4.3. Plano da investigação	60
4.4. Recolha de dados	61
4.5. Metodologia da análise de dados	67
Capítulo 5. Apresentação, análise e discussão de resultados -----	68
5.1. Observação de aulas	69
5.2. <i>Corpus</i> documental	76
5.3. Questionário - alunos	83
5.4. Entrevista a professor e alunos	89
5.5. Síntese integradora dos dados.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
Conclusões -----	102
Limitações do estudo -----	103
Sugestões para investigações futuras -----	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
APÊNDICES	110
Apêndice 1. Pedido de Autorização ao Diretor do Agrupamento -----	111
Apêndice 2. Consentimento informado (pais e encarregados de educação) -----	112
Apêndice 3. Consentimento informado (docente) -----	113
Apêndice 4. Matriz Síntese da Observações de aulas -----	114
Apêndice 5. Grelha de observação de aulas -----	118

Apêndice 6. Guião de Questionário -----	157
Apêndice 7. Inquérito por questionário -----	159
Apêndice 8. Resultados do questionário -----	161
Apêndice 9. Tratamento dos dados do questionário-----	164
Apêndice 10. Guião da Entrevista - professor -----	166
Apêndice 11. Guião da Entrevista - alunos -----	168
Apêndice 12. Resumo das Entrevistas -----	170
Apêndice 13 Transcrição da entrevista - professor -----	177
Apêndice 14. Transcrição da entrevista - alunos -----	185
<i>ANEXOS</i>	<i>192</i>
Anexo 1. Documento de Avaliação 1 -----	193
Anexo 2. Documento de Avaliação 2 -----	195
Anexo 3. Documento de Avaliação 3 -----	198
Anexo 4. Documento de Avaliação 4 -----	201
Anexo 5. Critérios específicos de Português -----	204

Índice dos Quadros

Quadro 1. Diplomas que estabelecem o enquadramento legal da avaliação pedagógica.	28
Quadro 2. Sinopse das fases da investigação.....	60
Quadro 3. Questões de investigação, técnicas de recolha de dados e fontes de informação. ..	61
Quadro 4. Guião de observação.....	63
Quadro 5. Matriz do questionário.....	65
Quadro 6. Matriz de categorização das entrevistas.....	90

Índice das Tabelas

Tabela 1. Dados sociodemográficos dos alunos.....	83
Tabela 2. Conceções dos alunos sobre a avaliação.....	84
Tabela 3. Conceções dos alunos sobre as práticas de avaliação.....	85
Tabela 4. Conceções dos alunos sobre a avaliação e o feedback em sala de aula.	87

Índice das Figuras

Figura 1. Interações na sala de aula.....	20
Figura 2. Processo de avaliação para a aprendizagem.	35
Figura 3. Desenho da investigação.....	58
Figura 4. Exemplo de feedback – aspetos positivos e aspetos a melhorar.	78
Figura 5. Feedback com função de reforço positivo.	78
Figura 6. Feedback sob a forma de símbolos.	79
Figura 7. Feedback – erros de ortografia e de impropriedade lexical.	80
Figura 8. Feedback – ausência de sinais de pontuação.	80
Figura 9. Exemplos de feedback avaliativo do tipo veredito.	81
Figura 10. Exemplos de feedback descritivo com orientações para a melhoria.....	82

INTRODUÇÃO

Enquadramento do estudo - o problema e as questões de investigação

A problemática da avaliação das aprendizagens evidencia-se em duas questões centrais do sistema de ensino: a qualidade da educação e o insucesso escolar. Assim a avaliação assume uma dupla função, como elemento integrante e regulador da prática pedagógica, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e como elemento de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas, contribuindo para a confiança social no funcionamento do sistema educativo (Cid & Fialho, 2011).

Fernandes (2006), alerta para a discrepância de evolução que se verifica entre as necessidades das pessoas nas sociedades atuais e os sistemas educativos que mantêm os modelos rotineiros e não garantem a todos e a cada um, o essencial do currículo para o desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento, através da resolução, mais ou menos contextualizada, de problemas, da interação com uma diversidade de situações problemáticas da vida real.

A avaliação formativa, na opinião de vários investigadores, deve ser apoiada por um *feedback* de qualidade, que tem uma função reguladora da prática para o professor e uma função de autorregulação e autoavaliação para o aluno, porque ajuda-o “a aprender a aprender”.

A avaliação é uma das dimensões mais difíceis na profissão docente, com muitas incertezas e ambiguidades, onde cada um constrói as suas conceções a partir das suas experiências e vivências. O envolvimento do aluno no processo de avaliação, pode facilitar a tarefa avaliativa e o processo de aprendizagem, é útil para identificar dificuldades, evitar erros e conflitos.

A avaliação formativa é uma competência profissional essencial ao professor, é sensível e construtiva, motivadora, facilita a compreensão de objetivos e critérios, ajuda os alunos a saber como melhorar, desenvolve a capacidade de autoavaliação, reconhece todas as aprendizagens, engloba os alunos mas também os professores, implica a ligação entre o ensino e a aprendizagem e afasta-se de uma abordagem de ensino centrada na transmissão (Cid & Fialho, 2013). O aluno consciencializa-se da sua evolução em termos

de aprendizagem através da sua autoavaliação, intervém de forma autónoma, para superar dificuldades e erros ou para continuar a sua aprendizagem com sucesso. Para o professor, esta modalidade de avaliação será também formadora, porque permite refletir sobre a adequação das estratégias de ensino aos percursos de aprendizagem dos diferentes alunos, modificando-as ou procurando novas estratégias, sempre que se evidenciem dificuldades/erros e diferenças nos ritmos de aprendizagem dos alunos (Ferreira,2012).

Borrvalho, Fialho e Cid (2015) nos seus estudos destacam que a avaliação formativa duplica a velocidade de aprendizagem dos alunos; que a sua prática sistemática melhora substancialmente a aprendizagem; e que os alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem são os que mais beneficiam de tais práticas; e que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação predominante é de natureza formativa, obtêm melhores resultados em exames e provas de avaliação externa do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é essencialmente sumativa.

A questão de partida desta investigação é a seguinte: Práticas de avaliação com predominância da modalidade formativa, em ano de exame, será mito ou realidade?

Para responder à questão acima enunciada, definimos cinco questões de investigação:

Questão 1 – *Que conceções possuem os alunos e o professor sobre avaliação?*

Questão 2- *Que práticas de avaliação mobiliza o professor na sala de aula?*

Questão 3 – *Qual a importância do feedback nas aprendizagens?*

Questão 4 – *Que tipo de feedback é usado na sala de aula?*

Questão 5 – *Como é usado o feedback na sala de aula?*

Assim decidimos fazer um ciclo de observação de aulas durante o 1.º período letivo, numa turma de 9.º ano, na disciplina de Português. Este ciclo compreendeu um conjunto de sessões acordadas com a docente. Após a observação, no segundo período, aplicámos um questionário a todos os alunos da turma, realizámos uma entrevista à docente e uma entrevista em *focus group* a seis alunos (escolhidos representativamente pelas indicações das avaliações obtidas no conjunto global das avaliações do grupo/turma).

A metodologia usada neste trabalho foi o estudo de caso, dada a profundidade de conhecimento que se pretendia obter num curto período de tempo (Bell, 2002), sobre o objeto de investigação. O estudo de caso configurado nesta investigação é do tipo intrínseco (Aires,L, 2015), uma vez que se pretende estudar um caso específico, não para

compreender outros semelhantes ou para generalizar, mas porque este nos interessa particularmente. Queremos conhecer as concepções do professor e dos alunos sobre avaliação e práticas implementadas, para as perceber, verificar se as mesmas se complementam e se são coerentes com as concepções.

A natureza do problema proposto liga-se a um paradigma de investigação interpretativo, recorrendo, como já foi referido, a dados de natureza qualitativa. Portanto, sendo este um estudo de carácter qualitativo, baseado na descrição e interpretação dos acontecimentos, em que a questão fundamental foi estudar o que acontece nas salas de aula, com foco nas práticas de *feedback*, o plano metodológico prevê o cruzamento ou triangulação de resultados provenientes dos diferentes instrumentos de recolha de dados: observações diretas, inquéritos, entrevistas e análise documental. Esta opção teve por base a opinião de diversos autores que consideram a triangulação de fontes e de resultados um procedimento capaz de acrescentar rigor a qualquer investigação de índole qualitativa (Aires, L. 2015; Borralho, Fialho & Cid, 2015).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1. O ensino, a aprendizagem e a avaliação em contexto

É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade

Kant, 1803, p.460

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção, ou a sua construção

Freire, 2011, p.27

1.1. Diferentes abordagens de ensino, aprendizagem e avaliação

O conceito de avaliação tem evoluído bastante influenciado por fatores, ligados à democratização do ensino, ao alargamento da escola e do nível de escolaridade, à evolução científica, às transformações pessoais e sociais e às articulações pedagógico-profissionais, mas traduziu-se quase sempre numa “medida” do comportamento e conhecimentos humano.

Nos anos 60 e 70 do século XX, registou-se uma evolução deste conceito, mas o modelo pedagógico dominante era o da escola tradicional, com o método de ensino expositivo. Fernandes (2006), tendo por base diversos autores considera que os processos de ensino, avaliação e aprendizagem nas escolas portuguesas não sofreram grandes alterações. Sujeitos a muitas críticas, por estimular situações que conduzem a aprendizagens do tipo recetivo com posterior reprodução de conhecimentos, o método expositivo privilegia uma aprendizagem centrada no professor, sem grande interação dos alunos, que pouco participam. É um ensino unidirecional, sem resolver as necessidades e dificuldades dos alunos, baseado na memorização e na aprendizagem para reproduzir o que é lecionado, a avaliação é globalmente feita por testes e exames finais onde se faz o balanço da quantidade de conhecimentos adquiridos, pela reprodução dos mesmos.

A avaliação reduz-se a um processo de classificação dos conhecimentos selecionados numa escala de valores onde se compara as aprendizagens, com a norma estabelecida, ou seja, a avaliação é normativa. Esta avaliação não valoriza o esforço, a motivação, o empenho e a evolução do aluno no processo de aprendizagem (Fernandes, 2006). Apesar disso, o método expositivo, pode ser útil na aquisição de conhecimentos, apoiado em ilustrações, diapositivos, filmes, modelos ou demonstrações, mas sempre

ligado às aptidões e interesses dos alunos para facilitar a integração dos novos conhecimentos nos esquemas conceptuais dos alunos (Fernandes, 2006).

Em vários países, incluindo Portugal, nos anos setenta, apareceu um movimento denominado pedagogia por objetivos baseado no behaviorismo que considera os comportamentos como resposta a um estímulo, evidenciando o papel da mente e do processamento de informação na aprendizagem, com características cognitivistas (Trindade & Cosme, 2016). Os objetivos estabelecem os resultados a obter claramente definidos ou seja, são aquilo que se pretende que o aluno apreenda, indicando o seu ponto de partida e de chegada na situação de aprendizagem. O objetivo descreve o comportamento que o aluno deve ter no final do processo de ensino e de aprendizagem (Leite & Fernandes, 2002, citados em Fernandes, 2006).

As características do domínio cognitivo (conhecimento, compreensão, aptidões do pensamento), afetivo (valores, atitudes e interesses) e psicomotor (movimentos corporais) do comportamento humano permitiram a Bloom e aos seus colaboradores estabelecer uma taxionomia, com objetivos instrumentais para cada domínio, com patamares e indicadores de desenvolvimento diferenciados no processo de aprendizagem (Trindade & Cosme, 2016). Na aprendizagem, os objetivos seriam: a longo prazo, as metas ou finalidades, a médio prazo, os gerais, ou a curto prazo, específicos de cariz comportamental.

A pedagogia por objetivos exige a formulação de objetivos, a seleção de conteúdos, a escolha de estratégias, de recursos e atividades, e os momentos de avaliação. É possível observar o comportamento do aluno selecionando objetivos ligados ao meio onde se insere a escola, ao nível etário e às necessidades dos alunos (Leite & Fernandes, 2002, citados em Fernandes, 2006; Trindade & Cosme, 2016). Neste sentido, este ensino é centrado na aprendizagem e na planificação das ações e deve ser avaliado com objetivos bem definidos e com instrumentos rigorosamente construídos. A sequência de ações e de tarefas articuladas e orientadas para os objetivos estabelece o processo de ensino e aprendizagem e as aprendizagens, ou seja, os resultados das atividades propostas, são avaliadas durante o processo (Fernandes, 2008b). Este ensino planifica-se por fases primeiro definindo objetivos, sequenciando tarefas, estabelecendo os critérios de desempenho e agendando as atividades letivas a desenvolver; numa segunda fase, planificam-se rigorosamente as etapas de aprendizagem e distribuem-se pelos tempos letivos; na terceira fase, concretizam-se os objetivos definidos e os conteúdos selecionados. É um ensino que privilegia a eficácia do ensino em detrimento da

aprendizagem, mas facilita a interação didática em sala de aula, confere à ação pedagógica mais eficiência e rigor, pela planificação do ensino, permite reajustes e modificação de estratégias, possibilita o *feedback* e melhora o processo de avaliação dos alunos, apesar de mecanizar comportamentos, por ser diretivo e limitar a criatividade do aluno.

Mais tarde, nos anos noventa do século passado, introduziu-se nos sistemas educativos de vários países, o conceito de *competência*, aparecendo assim novos modelos e práticas pedagógicas. As “competências” inseriam-se nos discursos políticos, educativos e económicos de vários países. Em Portugal, este conceito surgiu com o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), em 2001. A reorganização curricular incluiu termos como, “competências gerais”, “competências específicas” e “competências transversais”. Como referencial organizador, o Currículo Nacional do Ensino Básico organizava-se em contextos e ou situações de aprendizagem, que exigem a mobilização de competências, distinguindo-se da visão de currículo e pedagogia centrada em objetivos.

A “abordagem por competências” tornou-se a forma de organização das escolas, ao nível dos programas, das práticas e da avaliação (Silva,2002). O conceito de *competência* é polissémico, segundo o contexto e situações onde se aplica, para Perrenoud (citado em Fernandes, 2006) é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (2000, p. 15), isto é, são as aprendizagens construídas, pelo que a competência exige mobilização e articulação de recursos cognitivos, técnicos e relacionais, em situações concretas e quotidianas. Mas a competência também é entendida como um saber agir, integrar, mobilizar e transferir um conjunto de recursos, num determinado contexto, para resolver um problema ou uma tarefa, ou a capacidade de mobilizar, identificar, combinar e ativar, um conjunto de saberes, de saber fazer e de saber aplicar para solucionar situações ou problemas (Ketele 2006, citado em Fernandes, 2011), ou ainda uma tarefa que integra o saber estar, o saber fazer ou o saber tornar-se, numa dada situação (Jonnaert, 2003, citado em Fernandes, 2006).

Para Silva, (2002), a competência é sempre contextualizada numa situação precisa e está sempre dependente da representação que o sujeito faz dessa mesma situação. Todas as definições anteriores partilham no entanto de algumas semelhanças comuns porque consideram os *saberes*: o saber fazer (analisar, comparar, discriminar), o saber estar (participar, interessar-se) e o saber aplicar (planificar, adaptar-se) como conhecimento; as competências de domínio cognitivo, sócio afetivo e psicomotor, que atuam sobre os

saberes e as situações problema que consistem na resolução de questões e de situações apresentadas em contexto de aprendizagem (Fernandes, 2006).

Em suma, uma *competência* pode definir-se como o conjunto de conhecimentos e aptidões, para *saber fazer*, *saber estar* e *saber tornar-se*, com vista à resolução de problemas em contexto, que promovem os saberes e as competências.

No Currículo Nacional do Ensino Básico, de 2001, esta conceção é ampla pois integra conhecimentos, competências e atitudes, entendidas como o saber em ação, na resolução de situações problema. A capacidade de mobilizar os seus saberes e competências para resolver problemas e ultrapassar obstáculos. Assim, a escola é por excelência o espaço ideal para a promoção e desenvolvimento de competências que utilizam, integram e mobilizam os conhecimentos e representações da realidade, adquiridas ao longo da experiência formativa, e usadas para uma determinada situação, com base em conhecimentos adquiridos, mas sem a eles se reduzir.

A pedagogia por competências, baseada no paradigma socio construtivista, trouxe algumas mudanças e contributos para o processo de ensino, de avaliação e de aprendizagem. Nesta abordagem, as informações são trabalhadas pelos alunos para serem integradas nos saberes, através da sua análise, cabendo ao professor orientar esta aprendizagem, interagindo com os alunos pela partilha de estratégias diversificadas e motivadoras, que favoreçam a sua autonomia. Esta cooperação entre o professor e os alunos potencia a participação ativa e individual destes na consciencialização, no desenvolvimento e na aprendizagem de novos conhecimentos. A avaliação, baseada no desenvolvimento de trabalho de projeto, ou de situações problema, tem como objetivo final não os saberes, nem as capacidades, mas sim a aplicação destes na resolução de problemas em contexto (Fernandes, 2006).

Na perspetiva do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), as *competências essenciais* são desenvolvidas na área do saber de cada disciplina e as *transversais* são interdisciplinares com aplicação ou transferibilidade para outros contextos disciplinares. Estas competências servem para planificar o processo de ensino, de avaliação e de aprendizagem, nas mais variadas disciplinas. As propostas de *competências* exigem por vezes a flexibilização curricular e devem integrar os recursos a utilizar, a situação familiar ou pedagógica do aluno, as suas necessidades para a realização de aprendizagens e para desenvolvimento de competências num ambiente educativo diferente e com práticas inovadoras e abrangentes para selecionar as tarefas e os instrumentos adequados à sua avaliação (Fernandes, 2006).

Nas áreas do conhecimento, as aprendizagens organizam-se em tarefas. Estas tarefas englobam as *atividades de exploração* (desenvolver competências como analisar, sintetizar e explicar documentos), as *atividades de aprendizagem autónomas na resolução de problemas* (fazer pesquisas), as *atividades de aprendizagem sistemática* (fixar noções, estruturar e aplicar os conhecimentos adquiridos), as *atividades de estruturação* (ligação de conhecimentos, elaboração de resumos e esquemas), as *atividades de integração* (enquadramento e aplicação dos novos conhecimentos em trabalhos simples,) e as *atividades de avaliação* (detetar dificuldades e melhorar o desempenho dos alunos, com reforço a trabalhos complementares e novas estratégias de aprendizagem). Este sistema integra os conhecimentos adquiridos, facilita novas aprendizagens e prepara os alunos para a vida ativa, pois as aprendizagens solucionam problemas (Fernandes, 2011), mas pelas mudanças curriculares e pelas práticas inovadoras implementadas em sala de aula, exige uma mudança nas práticas de avaliação.

Na atualidade, é imperativo que sejam desenvolvidas nos alunos durante o seu percurso académico, as competências que privilegiam a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico; a comunicação, baseada na síntese e transmissão de ideias de forma escrita ou oral; a colaboração com os outros em grupos diferentes com ideias contrárias; a criatividade e inovação; o aprender a aprender; a literacia informática; e o desenvolvimento de valores de cidadania, para estarem mais informados e serem mais críticos. (Fernandes, 2011).

Todos os projetos que proporcionem uma aceção construtiva da aprendizagem, regulando-a e fazendo com que as metodologias aplicadas, promovam a interação entre pares, o trabalho colaborativo, os debates grupais, a autoavaliação dos processos e produtos, a coavaliação e o *feedback*, bem como a definição conjunta de critérios de avaliação e níveis de desempenho para cada tarefa, são fundamentais para a formação integral dos alunos (Fernandes, 2020). Também as metodologias favoráveis aos processos avaliativos, numa perspetiva de avaliação *para* as aprendizagens, em ambiente facilitador, com práticas pedagógicas de apoio e estímulo de aprendizagem e atividades motivadoras, dão possibilidades mais ricas de desenvolvimento, com metas definidas e a evidências recolhidas de forma muito variada, (gravações de áudio e vídeo, relatórios escritos, apresentações, avaliação de pares, observações do professor, etapas na resolução de problema e avaliação de produto final) (Fernandes, 2006).

1.2. A avaliação ao serviço da aprendizagem

A avaliação serve para orientar as aprendizagens, perceber se os alunos dominam determinadas saberes e competências necessárias para adquirir novas competências, regular as aprendizagens, de forma contínua, informando o professor e o aluno, sobre os progressos no processo de aprendizagem, com uma avaliação formativa e partindo de um diagnóstico. Os alunos intervêm e participam no seu processo de autoavaliação, analisando a qualidade do seu trabalho. O processo de coavaliação, ou seja a avaliação feita pelos pares, confronta a autoavaliação dos alunos com a heteroavaliação do professor e dá à avaliação uma dimensão reflexiva, imprescindível para o processo de aprendizagem dos alunos (Luckesi, 2006, citado em Fernandes, 2008b).

Os critérios de avaliação, isto é, o conjunto de atributos ou características da aprendizagem que é desejável que os alunos evidenciem no desempenho de uma tarefa, com uma indicação clara do que é importante aprender, servem para avaliar mas também para regular a qualidade da aprendizagem, que pode ser reforçada, quando necessário, com atividades que aumentem e melhorem as competências (Cid & Fialho, 2011; Fernandes, 2020).

A avaliação formativa surgiu nos normativos do sistema educativo português nos anos noventa do século passado. Tem um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem. Permite aos professores, alunos, encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas, obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, para o ajustamento de processos e estratégias. Esta avaliação é a mais importante no processo formativo do aluno, por informar sistematicamente dos diversos domínios curriculares e por fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos encarregados de educação.

A avaliação formadora, variante da formativa, regula o processo de aprendizagem, com uma dimensão metacognitiva, pela autoavaliação qualitativa da própria ação no processo de aprendizagem, permite solucionar dificuldades e erros e antecipar a planificação da ação, efetuando assim a autorregulação dos processos de aprendizagem, com os critérios de avaliação, procedimentos e instrumentos de avaliação, definidos pelo professor mas partilhados com os alunos, que responsabilmente se envolvem nos seus

processos de aprendizagem (Leite & Fernandes, 2002, citados em Fernandes 2006, Fernandes, 2008a).

A avaliação formadora reguladora, engloba a aprendizagem do aluno no seu processo de avaliação, clarificando os critérios e as ferramentas usadas pelo professor para avaliar. Neste tipo de avaliação, com a interação entre professor e aluno, regula-se a aprendizagem, analisa-se a compreensão dos processos mentais do aluno e deteta-se as suas dificuldades ou erros, que reconhecidos podem ser corrigidos, por um processo de metacognição (Santos,2002, citado em Vieira & Santos, 2019).

As condições favoráveis a situações de aprendizagem, desenvolvem competências de planificação, de pensamento crítico, de confronto de ideias e pontos de vista, de pesquisa, de organização de informação e de autoavaliação e favorecem as capacidades metacognitivas ao adquirirem consciência dos processos cognitivos inerentes aos seus processos de aprendizagem, podendo mesmo reformular os seus percursos de formação (Leite & Fernandes, 2002, citados em Fenandes, 2006; Leite & Fernandes, 2014).

No entanto, a avaliação formativa prevista, nas práticas dos professores e descrita nos normativos regulamentares, desde os anos noventa do século passado, revela alguma discrepância entre as perspetivas teóricas sobre avaliação formativa, como processo regulador do ensino e das aprendizagens e a sua aplicação prática (Pacheco, 2012, citado em Cid & Fialho, 2013; Rosário, Araújo & Fialho, 2012). Estudos efetuados referem que a avaliação formativa implementada pelos professores em sala de aula, não é contínua nem sistemática e é baseada na intuição dos professores e não numa recolha intencional de informações, sobre os processos de aprendizagem com práticas de avaliação dominantes e feita por fichas de avaliação sumativas para medir resultados relativos ao conhecimento das matérias curriculares (Pacheco, 2012, citado em Cid & Fialho, 2013; Rosário,et al, 2012). A justificação para esta discrepância pode ser a falta de informação e formação dos professores para a implementação de práticas formativas de carácter regulador (Fernandes, 2009a; Rosário, et al, 2012). Embora os professores recolham informação utilizando uma variedade de instrumentos adequados à diversidade de aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, têm uma forte tendência para conferir mais peso aos testes de avaliação e às práticas formativas “sumativizantes” (Pacheco, 2012 citado em Cid & Fialho ,2013).

Os estudos do Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (OCDE, 2005), sobre a implementação da avaliação formativa em sala de aula, em vários países da Europa, nomeadamente em Portugal, mostram os benefícios que traz para o processo de ensino e

de aprendizagem, mas no sistema de ensino em Portugal, as práticas pedagógicas diferenciam-se das dos outros países da Europa, constatando-se que os normativos não foram implementados pelos professores. Segundo o relatório da OCDE (2005), a eficácia da avaliação formativa revela-se ao nível da realização dos alunos, permitindo melhorar a equidade dos resultados e a capacidade dos alunos para aprender, intervindo de forma positiva no seu processo de aprendizagem, na melhoria da qualidade do seu trabalho, com uma diminuição dos níveis de retenções e abandono escolar. No entanto, embora seja vista como útil, a avaliação formativa encontra-se condicionada por fatores inerentes à gestão de tempo, à planificação de tarefas formativas eficazes; à falta de formação de professores; e à implementação de testes de avaliação por ser um processo mais rápido de classificação.

O relatório de 2012 da OCDE vem confirmar que em Portugal se mantêm as práticas avaliativas tradicionais, sendo dos trinta e três países em estudo, o primeiro na aplicação de testes de avaliação, com uma frequência mensal superior a cinquenta por cento dos professores, concluindo-se que a avaliação é sobretudo de natureza sumativa, com instrumentos que permitem a medição e classificação de conhecimentos sobre os conteúdos. Regista-se também uma reduzida utilização do trabalho colaborativo entre os alunos e a avaliação formativa é feita numa dimensão essencialmente informal, com registos não estruturados, com dados resultantes da interação na sala de aula e que, na maioria das vezes, não chegam a ser integrados na classificação final dos alunos (Cid & Fialho, 2013).

A OCDE refere que a avaliação formativa, enquanto processo formador e regulador da aprendizagem, permite o desenvolvimento de competências de "aprender a aprender" através de processos como o *feedback*, a autoavaliação e a avaliação por pares. Estes processos ajudam os alunos a desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes. O julgamento efetuado à qualidade do trabalho dos colegas e do seu próprio trabalho permite aos alunos desenvolver aprendizagens importantes ao longo da vida (OCDE, 2005). Refere-se também que os professores que utilizaram a avaliação formativa, alteraram a sua cultura de sala de aula, estimularam a autoconfiança dos alunos, dando-lhes segurança relativamente aos erros na aprendizagem e fornecendo-lhes ferramentas para avaliar a qualidade do seu próprio trabalho. Através da comunicação transparente dos objetivos de aprendizagem e do ajuste dos objetivos para melhor satisfazer as necessidades de todos, os alunos podem melhorar o seu processo de aprendizagem (Fernandes, 2009a; OCDE, 2005; Rosário et al, 2012).

O objeto final da avaliação formativa, quando aplicada de forma adequada, é o desenvolvimento de competências de “aprender a aprender”, o desenvolvimento de competências de autoavaliação e de análise dos produtos resultantes do trabalho realizado, com a responsabilização dos alunos no seu processo de aprendizagem e o estímulo para o progresso dos mesmos. Este aspeto pode ser particularmente importante para alunos que não tenham um suporte familiar que permita acompanhar as suas aprendizagens (Fernandes, 2009a; OCDE, 2005; Rosário et al, 2012).

A realidade portuguesa não se enquadra nos princípios defendidos pela OCDE, como consta do relatório de 2012, que refere que, na sua maioria, há uma escassa participação dos alunos no seu processo avaliativo e a avaliação formativa foi substituída em grande parte pela avaliação sumativa, com atribuição de um peso excessivo na classificação final do aluno. Regista-se ainda quase uma obsessão pelos resultados da avaliação externa e os rankings de escola. Neste contexto, a qualidade do ensino e da aprendizagem corresponde à qualidade dos resultados.

Podemos referir, tal como Pacheco (2012, citado em Cid & Fialho, 2013) e Nóvoa (2007), que as funções que a avaliação das aprendizagens desempenha, como certificação e como melhoria, somente serão válidas em contexto escolar, se houver uma integração equilibrada da avaliação formativa e da avaliação sumativa. Esta integração não tem sido uma questão fácil, na sua implementação, devendo a avaliação sumativa ser feita no final de um processo de ensino e de aprendizagem, e a avaliação formativa ocorrer ao longo desse mesmo processo (Pacheco, 2012, citado em Cid & Fialho, 2013). Tal como adverte Fernandes, “antes de avaliar para classificar é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor” (2008b, p.74).

Outros fatores como a exigência de certificação como forma de progressão, a existência do problema dos rácios, os muitos alunos para um só professor em sala de aula ou a partição do conhecimento por disciplinas (Cid & Fialho, 2013) também dificultam esta ligação, podendo concluir-se que a utilização da avaliação formativa depende da cultura de escola, da cultura de sala de aula e da monitorização das práticas que podem ser implementadas neste sentido, como o *feedback*, o questionamento, a autoavaliação e a avaliação por pares (Pacheco, 2012, citado em Cid & Fialho, 2013).

Os estudos efetuados pela OCDE referem ainda que esta tipologia da avaliação potencia e cria condições pedagógicas para a melhoria dos resultados dos alunos e liga-se continuamente ao processo de ensino e de aprendizagem, para verificar as aprendizagens realizadas, as dificuldades, os obstáculos e os erros cometidos no decorrer

deste processo (Ferreira, 2007, citado em Rosário et al, 2012 ; OCDE, 2005). Assim é imperioso criar uma relação não inibidora e de abertura e confiança entre professor e aluno que permita ao aluno apresentar as suas dúvidas e dificuldades, para as resolver (Cortesão, 1993, citado em Fernandes, 2006). Para o professor poder orientar este processo é necessário que faça o diagnóstico através da observação do processo de realização das tarefas ou atividades e através do questionamento (oral ou escrito).

A observação é o método preferencial, todavia tem de ser planeada, orientada e instrumentada por critérios de avaliação. Isso exige uma seleção criteriosa de tarefas e situações-problema para estimular o pensamento dos alunos e funcionar como instrumento avaliativo (Cid & Fialho, 2011; Ferreira, 2007, citado em Rosário et al, 2012). O professor recolhe a informação sobre o processo de aprendizagem dos alunos e compara estas informações com os critérios de realização e de sucesso previamente definidos para cada atividade ou tarefa, que o aluno deve conhecer, para se situar na realização da tarefa, e perceber o nível de concretização da mesma, regulando o seu desempenho (Cid & Fialho, 2011; Barreira, 2019; Esses critérios indicam os procedimentos ou operações a realizar, durante e após a tarefa, para se obter sucesso na mesma (Hadjji, 2001, citado em Barreira, 2019).

As dificuldades e erros são objeto de análise, necessária à decisão da estratégia de ensino mais adequada para se ultrapassar as dificuldades diagnosticadas. O sucesso só pode existir se houver interação (aluno - professor), para permitir detetar o raciocínio que conduziu ao erro ou à dificuldade, possibilitando a reflexão ao aluno sobre o seu processo de aprendizagem, a consciência das dificuldades na execução da tarefa e participando na seleção de estratégias para superar as dificuldades e erros diagnosticados, com meios diferenciados (Ferreira, 2007, citado em Rosário et al, 2012). Isto confere à avaliação uma dimensão formadora, pelas condições pedagógicas que dá ao aluno, pela aprendizagem, pela reflexão e seleção das estratégias, atividades e recursos mais adequados aos processos de aprendizagens, mas também pela informação que oferece aos professores.

Ao fornecer informações sobre o decorrer do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e das adequações a fazer para melhorar as práticas, na resposta às necessidades diagnosticadas (Ferreira, 2007, citado em Rosário et al, 2012), pode-se identificar também a função diagnóstica desta avaliação. Segundo Barreira, Boavida e Araújo (2006, citados em Barreira, 2019), a avaliação formativa nas práticas de avaliação é relevante, porque a ela estão associadas funções que permitem que seja uma “autêntica

metodologia para melhor ensinar e aprender” (p.109). Associado às funções referidas, encontramos o *feedback* fornecido ao aluno sobre o desenvolvimento ou a qualidade de determinada tarefa e a regulação do processo de ensino e de aprendizagem (Barreira, 2019; Rosário et al, 2012). Pela recolha e análise contínua de informação sobre o processo de aprendizagem, a avaliação formativa permite ao professor, ao aluno e ao encarregado de educação, o conhecimento sobre: *i*) aquilo que o aluno já aprendeu; *ii*) as suas dificuldades de aprendizagem; *iii*) os aspetos que precisam ser melhorados. Podemos considerar que esta tarefa deve ser colaborativa, na medida em que a participação de todos é imprescindível para o sucesso do aluno.

Autores como Black e Wiliam, (1998a, 1998b, citados em Fernandes, 2006), defendem que a avaliação formativa diz respeito a todas as atividades desenvolvidas por alunos e professores em sala de aula, fornecendo informação que poderá ser utilizada como *feedback*, numa perspetiva de melhoria das práticas de ensino e aprendizagem, servindo não só de regulação para o professor, como também para o aluno. Desta forma, a avaliação deve ser reguladora de todo o processo de ensino e de aprendizagem, fornecendo indicações claras ao aluno, ao professor e aos encarregados de educação sobre a evolução da aprendizagem (Dias & Santos, 2013).

Santos (2008, citado em Dias & Santos, 2013), refere pontos de convergência entre diversas definições de avaliação formativa, indicando que a mesma se dirige ao aluno, permitindo uma maior consciencialização sobre a sua aprendizagem, uma vez que é parte integrante da mesma, na medida em que: se focaliza tanto sobre os resultados, como sobre os processos; pressupõe uma intervenção sobre a aprendizagem e o ensino; procura as dificuldades dos alunos e permite superá-las ao contrário de as sancionar, podendo conduzir o professor à reflexão sobre a própria prática e reorientação da mesma (Santos, 2008, citado em Dias & Santos, 2013).

No entanto, falar de avaliação formativa torna-se complexo, quando não se efetua uma observação mais profunda sobre o que é o ensino e a aprendizagem, e principalmente quando se atribui uma conotação isolada à avaliação. A avaliação é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, com o fim último que é a aprendizagem (Santos, 2008, citado em Dias & Santos, 2013).

Apesar da sua base empírica, fundamentar bons resultados, continua a ser difícil para professores dos mais variados sistemas educativos mobilizarem nas suas salas de aula, práticas de avaliação formativa (Fernandes, 2006). Segundo o autor, as razões pelas quais isto acontece são as seguintes: concepções erróneas dos professores acerca da

avaliação formativa; inadequações na organização e funcionamento das escolas; *pressões* da avaliação externa; e extensão dos programas escolares. Acresce, ainda, a falta de clareza conceptual do referencial de avaliação, para muitos professores, sobre a avaliação formativa (Fernandes, 2006).

A escola enfrenta novas realidades como o aumento da população estudantil, a heterogeneidade dos alunos, as transformações no mundo do trabalho, as novas orientações teóricas acerca do ensino o que conduz a um maior trabalho pedagógico dos professores e de novos processos de avaliação pedagógica. Se a escola mantiver o currículo sem efetuar adequações ao novo público, pode contribuir para o insucesso escolar. “Os currículos passam assim a ter que ser (re)construídos de forma a permitir suficiente flexibilidade e indicar objetivos, competências e experiências educativas que respondam à finalidade de uma educação para todos” (Cid & Fialho, p.110).

A avaliação como meio propiciador de sucesso escolar tem que ser desenvolvida como um dispositivo ao serviço da aprendizagem. A avaliação deve ser concretizada num processo de interação entre avaliadores e avaliados e usada como meio de construção de *feedback*. Os novos desafios da escola perspetivam uma conceção de inclusão e de formação, sendo que há vários anos que é reconhecida na literatura a necessidade de mudar e melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, mas em Portugal persistem as práticas de avaliação, que “visam à classificação dos alunos, em detrimento de práticas de avaliação que visem à melhoria das aprendizagens” (Fernandes, 2008b, p.23).

É importante investir numa abordagem de avaliação que apresente como objetivo principal a melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos, por ser uma avaliação ao serviço da aprendizagem. A avaliação formativa, é geradora de maior sucesso escolar e educativo por três motivos: promove o desenvolvimento das teorias da aprendizagem, das teorias do currículo e democratiza as escolas públicas (Marinho, Leite & Fernandes, 2013).

Atualmente a avaliação formativa tem muito maior alcance e complexidade. Concebida numa orientação mais interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de autorregulação das aprendizagens, é uma avaliação de carácter cognitivista, construtivista e/ou sociocultural da aprendizagem, que recolhe informações sobre resultados, mas também permite que o aluno compreenda a forma como se situa face aos processos de ensino e aprendizagem.

O aluno processa mentalmente a informação dada por aprendizagens avaliadas pela diversidade de estratégias, de técnicas e de instrumentos que valorizem a descrição, a análise, a interpretação das informações recolhidas, utilizando métodos qualitativos, mas não desprezando os métodos quantitativos de recolha de informação nem a participação ativa dos alunos no desenvolvimento de todo o processo. O paradigma desta avaliação orienta-se para melhorar as aprendizagens dos alunos mais do que para as classificar e nesse sentido é preciso dar oportunidade ao aluno de se apropriar do seu percurso de aprendizagem e superar as dificuldades sentidas. E ao professor dá-se a possibilidade de refletir sobre as práticas, o currículo e outras dimensões que interferem no processo de ensino e aprendizagem, definindo medidas que ajudem os alunos a ultrapassar as dificuldades sentidas

Há, no entanto um desencontro entre os procedimentos de avaliação propostos e aqueles que efetivamente os professores utilizam num ciclo vicioso de avaliação assente na medida e classificação, parecendo negligenciar o processo de aprendizagem e que limita ao conhecimento das disciplinas, em vez de fundamentar em processos que possam melhorar a didática na sala de aula. Só intervindo nesses hábitos se poderá promover a sua mudança e melhorar as práticas de avaliação.

A avaliação formativa tem como principal papel: ensinar e criar efetivas condições para a aprendizagem de todos e não medir, julgar, disciplinar e selecionar. É urgente promover contextos avaliativos baseados numa conceção de avaliação formativa alternativa, que surge em Fernandes (2006) para diferenciar a perspetiva atual da avaliação formativa do conceito dos anos 60 e 70. Esta avaliação é um meio para a aprendizagem e deve ser usada, ainda que a nível institucional possa ser questionada porque engloba todos os produtos elaborados pelo aluno e não apenas os testes de avaliação (relatórios, comunicações orais, trabalho de projeto, cartaz, debate, trabalho de pesquisa, trabalho de grupo, interação entre pares, diários de bordo ou portefólios), os quais são avaliados com critérios definidos pelo professor e partilhados com os alunos em grupo/turma, com indicação dos pesos atribuídos (Cid & Fialho, 2011).

Quando se avalia formativamente, ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, identifica-se as aprendizagens com sucesso ou diagnostica-se aquelas que revelam dificuldades, sem uma função classificativa, mas sim com uma dimensão de diagnóstico, pois permite regular os processos de aprendizagem, reforçar os sucessos e diminuir as dificuldades, mas só com uma orientação correta e bem definida do professor sobre as aprendizagens necessárias, dada por um *feedback* de qualidade, para que o aluno

se situe, identifique a origem das dificuldades, defina os meios mais adequados para as resolver e melhorar as aprendizagens (Leite & Fernandes, 2002, citados por Fernandes 2006).

É do consenso geral entre os autores que fizeram estudos no âmbito das práticas e das conceções dos professores e dos alunos sobre avaliação, que o conhecimento da avaliação formativa é escasso e pouco utilizado na atividade docente, dado que a maioria da avaliação é feita pela classificação e seleção, descurando os aspetos formativos que promovem o desenvolvimento das aprendizagens (Cid, Cristóvão & Salgueiro, 2013; (Fernandes, 2008a, 2008b; Rosário et al, 2012). É difícil provocar mudanças nas práticas avaliativas dos docentes, no sentido de privilegiarem a avaliação formativa e reguladora, como parte do seu quotidiano pedagógico, em que o ensino passe a ser um processo sistematicamente regulado (Luckesi, 2011, citado em Vieira&Santos, 2019).

Certificar ou classificar os alunos é necessário, mas não é uma forma de promover a aprendizagem, porque raramente se dão modificações nos alunos pela retenção ou pela classificação. Um docente atento e responsável não se satisfaz com resultados inferiores aos possíveis e, nesse sentido procura alterar as suas estratégias e práticas avaliativas, selecionar e diversificar os instrumentos de avaliação e, acima de tudo perceber que a avaliação deve servir não só para classificar, mas acima de tudo para garantir o progresso na aprendizagem para que o seu ensino seja eficaz. Neste sentido, os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser claros, para favorecer a comunicação e facilitar o processo de ensino e da aprendizagem, adequados aos conteúdos de ensino e de aprendizagem, à informação e às competências a diagnosticar (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação, entre outras) (Luckesi, 2011, citado em Vieira & Santos, 2019).

Sendo a avaliação uma realidade que revela fragilidades, ambiguidades e mesmo subjetividade é importante a formação nesta área para diminuir as injustiças (Pinto & Santos, 2006, citados por Barreira, 2019). Esta ambiguidade está igualmente patente no espírito dos docentes que, apesar de terem a consciência da necessidade de uma avaliação formativa para regular as aprendizagens dos alunos, acabam por manter as práticas tradicionais de avaliação sumativa, com recurso ao teste sumativo, por considerarem ser o principal instrumento de avaliação que melhor quantifica as aprendizagens (Fernandes, 2008a) ainda que recorram a instrumentos de avaliação formativa em trabalhos de grupo, apresentações orais, fichas de trabalho (Barreira & Pinto, 2005, citados por Barreira, 2019).

A perspectiva selecionadora e certificadora da avaliação, relacionada com o conceito da avaliação como *medida*, que controla os saberes dos alunos no final das unidades temáticas, decidindo sobre a sua transição ou retenção, está muito consolidada no sistema educativo português. Ainda que a perceção da necessidade de uma avaliação formativa esteja na mente de muitos docentes, os motivos evocados para continuar as práticas tradicionais são variados. Alguns consideram-na impraticável pela sua morosidade como processo de acompanhamento do trabalho quotidiano dos alunos; pelo número elevado de elementos na turma; porque consideram que os instrumentos formativos poderão ser mais complexos e mais difíceis de articular na avaliação das aprendizagens; porque temem uma sobrecarga de trabalho pelo maior número de momentos avaliativos e revelam alguma desconfiança nos instrumentos usados (Pinto & Santos, 2006, citados por Barreira, 2019).

Esta situação acaba por ser contraditória, na medida em que os docentes têm a consciência de que a avaliação formativa pode tornar mais eficaz o processo de ensino e de aprendizagem e não a praticam integralmente, mas privilegiam a avaliação sumativa apesar de sentirem algum desconforto e insegurança por ter um caráter redutor de classificação (Cid & Fialho, 2012; Rosário et al, 2012).

Esta mudança não será fácil, ainda que seja necessária e talvez caiba aos agrupamentos escolares/escolas, o estabelecimento de medidas para a implementar, como o apoio à formação e ao desenvolvimento profissional dos docentes, com vista à partilha e regulação de práticas pedagógicas (Pinto & Santos, 2006, citados por Barreira, 2019; Rosário et al, 2012).

Para alguns autores (Cid & Fialho, 2012; Fernandes, 2004, 2008a, 2008b; OCDE, 2005), a avaliação deve ser diversificada para ser formativamente mais eficaz, propondo um ambiente favorável à aprendizagem pela participação dos alunos na resolução das atividades, devidamente orientados pelos docentes. Também segundo Fernandes (2008a, 2008b) e Santos (2008, citado em Santos & Pinto, 2018), a avaliação não é articulada e praticada pelos pares ou mesmo pelos grupos disciplinares uniformemente, não havendo uma política de avaliação de escola que englobe as experiências favoráveis ou as dificuldades. É necessária e fundamental uma reflexão conjunta para se poder integrar nos projetos educativos a definição dos critérios de avaliação, para se potenciar a variedade de estratégias e de instrumentos e o caráter formativo da avaliação.

Segundo Fernandes (2004) a forma como a avaliação é implementada, de forma isolada e com bastante insegurança, contribui para uma má imagem da organização escolar e da aprendizagem. O mesmo investigador (2009c) considera que para ensinar com eficácia, o professor deve dominar os conteúdos científicos, didáticos e pedagógicos (Figura 1).

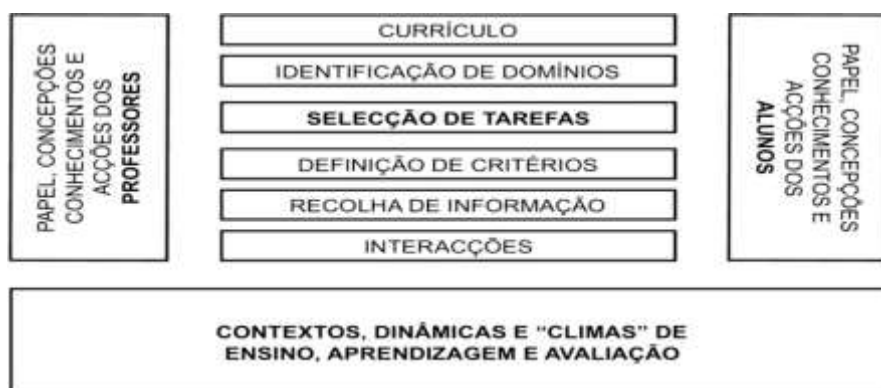


Figura 1. Interações na sala de aula.

Fonte: Fernandes, 2009c, p.36

Esta imagem permite perceber que, o que liga essencialmente os professores e os alunos é a seleção de tarefas, sendo o seu principal objetivo o desenvolvimento do currículo. As tarefas requerem a definição dos critérios para serem avaliadas, mas acima de tudo para serem reguladas e reorientadas para promoverem a aprendizagem. Pela interação e pela recolha sistemática de informação que permite uma análise das práticas pedagógicas e do papel do professor, melhora também o ensino (Fernandes, 2009c).

Para Fernandes (2008a, 2008b) a avaliação deve ter qualidade e nesse sentido tem que ser adequada, exequível, rigorosa e útil. Este investigador confirmou que as perceções sobre o que é avaliação formativa e sumativa, bem como as práticas pedagógicas de ensino e de avaliação para a maioria dos docentes não são claras e objetivas, denotando uma grande falta de reflexão e de práticas de avaliação formativa por considerarem que a mesma é subjetiva e pouco fiável por oposição à avaliação sumativa. Por conseguinte, não se regista evolução nas práticas pedagógicas e não se reflete sobre como melhorar a forma de ensinar e também a forma de aprender.

A avaliação formativa possui uma responsabilidade partilhada. Para o professor esta avaliação deve contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos, através da regulação do ensino, deve procurar que os alunos compreendam, orientando as tarefas, deve privilegiar o *feedback* adequado à superação das dificuldades e atribuir mais tempo de resposta aos alunos, para que os mesmos possam expressar dúvidas e demonstrar o que

sabem e o que podem fazer. Logo as responsabilidades dos professores não são menores do que as dos alunos, dado que a estes últimos, cabe o desenvolvimento dos processos que se referem à autoavaliação e à autorregulação das suas aprendizagens (Fernandes, 2008a, 2008b, 2009c). Para este autor, a subjetividade da avaliação sumativa pela sua dimensão ética, pode ser contornada com a avaliação formativa alternativa, pois é possível delinear estratégias e diminuir as questões éticas, envolvendo os alunos no seu processo de aprendizagem e de avaliação e, conseqüentemente, permitindo uma maior participação destes na avaliação certificativa.

A avaliação não pode excluir alunos pois a sua participação é decisiva para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Santos & Pinto, 2003, citados por Dias & Santos, 2013). A percepção dos alunos sobre a avaliação resume-se principalmente à aplicação de testes (de acordo com os critérios de avaliação habituais tem um peso significativo na classificação final) e de outros instrumentos de avaliação com menor peso na classificação. Os alunos não se consideram participantes no processo avaliativo, que é da total responsabilidade do docente, segundo uma cultura tradicional, que os próprios alunos não querem por vezes abandonar (Santos & Pinto, 2003, citados por Dias & Santos, 2013). Nesta perspetiva, a avaliação não interfere no processo de ensino e de aprendizagem, o saber não é valorizado, submete-se à avaliação classificativa e é uma perspetiva sumativa que não tem em conta a regulação dos processos do ensino e da aprendizagem, ou a necessidade de desenvolver competências ou conhecimentos.

No estudo de Santos e Pinto (2003, citados por Dias & Santos, 2013) a percepção dos alunos sobre o seu processo avaliativo engloba também um grupo de atitudes e valores do seu desempenho escolar, contudo a maior incidência está nos instrumentos de avaliação, que não potenciam a aprendizagem e o ensino, não incluem a coavaliação ou a autoavaliação, nem aplicam a legislação em vigor. Estas percepções confirmam e inferem que a avaliação, na ótica dos alunos, é da responsabilidade do professor sem a sua participação, pois os instrumentos, os objetivos, as estratégias não são acordados com os alunos e a avaliação é individual e de índole classificativa, seletiva, certificativa, excludente e sem uma autoavaliação regular.

Em conclusão, as percepções dos professores e dos alunos unanimemente consideram a avaliação classificativa e certificativa e não um processo regulador do ensino e da aprendizagem (Fernandes, 2006). Para alterar esta situação é imperativo um investimento nos docentes e um envolvimento dos alunos nos processos avaliativos, para que o seu percurso escolar garanta o seu desenvolvimento como cidadão participativo,

crítico, criativo e integral numa sociedade que se quer mais sustentável e de melhor qualidade. Pela educação, o mundo pode ser mudado e melhorado. Façamos essa mudança.

Capítulo 2. A avaliação pedagógica e as políticas educativas

Assim, a classificação valoriza e seria, enquanto a avaliação descreve e informa. A avaliação tem um carácter formativo, enquanto a classificação tem um carácter seletivo

Santana Castilho, 2006, p.12

2.1. Os sentidos da avaliação pedagógica

Vários autores, como Pinto e Santos (2006 citado em Barreira,2019), e Ketele (2006, citado em Fernandes, 2011), referem que a avaliação sumativa decorre da necessidade de medir, prestar contas, decidir sobre a certificação ou a retenção, mas sempre numa perspetiva exterior ao processo da aprendizagem. De acordo com Fernandes (2008b) esta avaliação não é interativa e está desligada da aprendizagem. Numa posição menos radical, Biggs (1998, citado em Fernandes, 2006), considerou que esta avaliação pode ser útil se reportar a forma como os alunos atingem ou não os objetivos e considerou que a informação dada por uma classificação pode ser um meio de melhorar a aprendizagem.

Os instrumentos de avaliação ou testes abrangem os conteúdos lecionados e dão o resultado sobre a aquisição de conhecimentos relativamente aos conteúdos avaliados, mas de acordo com alguns autores é uma informação subjetiva, porque os alunos podem estar condicionados por outros fatores e esta informação pode ser enganosa (Rosário et al, 2012; Barreira, 2019), pois na realidade, apenas mede o que os alunos sabem e são capazes de fazer naquele momento e naquelas circunstâncias. Contudo, a sua aplicação facilita, a classificação final dos alunos, se bem que com a atribuição de um peso excessivo (Fernandes, 2008a, 2008b). Esta avaliação não aumenta a aprendizagem, mas

satisfaz os critérios de avaliação de ordem social porque responde, com os resultados dos alunos, aos encarregados de educação, ao sistema educativo, aos futuros empregadores, e às políticas educativas (Santos 2003, citado em Dias & Santos, 2013). Os docentes reconhecem a necessidade de utilizar instrumentos de avaliação de natureza diversa, pois muitos processos mentais de ordem superior, que implicam um raciocínio mais elaborado, nem sempre são avaliados, mas as suas práticas evidenciam não ser consistentes com este propósito (Fernandes, 2008a).

A avaliação de diagnóstico permite verificar se os alunos possuem os pré-requisitos necessários para iniciar o processo de ensino e de aprendizagem, ou para iniciar uma determinada unidade programática, com a possibilidade de terem sucesso escolar. Permite também averiguar as dificuldades que os alunos possam ter em determinado conteúdo e ajustar as planificações didáticas, assim como os instrumentos de avaliação formativa e sumativa e ainda formular atividades de remediação (Cid & Fialho, 2013; Rosário et al, 2012).

Durante o processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação diagnóstica permite verificar as causas de determinados problemas de aprendizagem e adaptar medidas de intervenção, podendo ser uma vertente da avaliação formativa, porque diagnostica as dificuldades e as suas causas, no decorrer do processo de aprendizagem (Ferreira, 2007, citado em Rosário et al, 2012). Com esta avaliação é possível verificar as conceções, as expectativas e os conhecimentos prévios dos alunos, sobre os temas, é possível explorar e identificar as suas características para a decisão da sequência de ensino e de aprendizagem a seguir e ajustar a sua ação, bem como selecionar atividades e objetivos adequados às características de cada um e às suas situações específicas, de modo a criar condições para que possam construir aprendizagens significativas (Barreira, 2019; Fernandes, 2006, Rosário et al, 2012). Para atingir este objetivo é fundamental a participação dos alunos no seu processo de aprendizagem e a realização de tarefas de trabalho autónomo, para a recuperação de conteúdos, para a resolução de dificuldades e para ser uma estratégia que responda a diferentes ritmos de aprendizagem (Ferreira, 2012).

A avaliação diagnóstica permite identificar dificuldades, perceber o grau de preparação dos alunos para determinados conteúdos e selecionar estratégias de ensino ajustadas aos alunos. Se realizada no início da aprendizagem ajuda a identificar se o aluno possui ou não determinados pré-requisitos para as competências e os conhecimentos necessários para uma nova aprendizagem. Também permite posicioná-lo em programas pedagógicos mais desenvolvidos, ou ainda conhecer os seus interesses, aptidões,

personalidades e o seu percurso de aprendizagem em relação a determinada estratégia de ensino (Ferreira, 2007, citado em Rosário et al, 2012).

A avaliação diagnóstica, engloba testes, mas usa igualmente outros instrumentos para recolher um número ilimitado de informação de diferentes modos (questionamentos orais, observação de atividades realizadas em grupo, trabalhos individuais e levantamento de interesses) sendo relevantes as oportunidades de êxito de ações a desenvolver, em função de informações precedentes. Assim, podem adequar-se as práticas pedagógicas, melhorando a função educativa e orientadora da avaliação a partir da personalidade, interesses e competências dos alunos, quer individualmente, quer em grupo. (Fernandes, 2006).

A escola atual é um local onde jovens com percursos de vida, motivações, interesses expectativas e experiências diferenciadas coabitam e cabe aos professores a criação de sinergias no contexto escolar que melhorem a qualidade de ensino e promovam uma aprendizagem efetiva, apoiada por uma verdadeira avaliação formativa, num processo sistemático de interação pedagógica. Tendo em conta o cenário educativo é necessário compreender algumas problemáticas que surgem e exigem uma análise a conceções e teorias que se prendem com o conceito de avaliação formativa e, numa perspetiva mais pragmática, com a construção de instrumentos que validem com rigor, a importância de alguns aspetos inerentes a este conceito de avaliação, no sentido de facilitar uma reflexão construtiva e relevante para uma prática pedagógica eficaz e de qualidade. Fernandes (2006) sentiu a necessidade de criar uma teoria para a avaliação formativa, com a contribuição de vários investigadores, que englobasse as dimensões epistemológicas, ontológicas e metodológicas, com a finalidade de definir as práticas a desenvolver e apoiar melhor os docentes.

Inicialmente vários autores (Bloom, Hastings & Madaus, Scriven, 1971, citados em Fernandes, 2006) consideravam a avaliação formativa sem a noção de interação e de forma restritiva, mais centrada nos resultados a obter pelos alunos do que na aprendizagem e geralmente como uma reprodução antecipada do teste sumativo, servindo para rever os conteúdos a testar, provocando nos alunos uma experiência prévia da avaliação sumativa. Este conceito era entendido como uma regulação retroativa das aprendizagens, pois as dificuldades, evidenciadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem, aparecem durante a aprendizagem e não após, por isso esta avaliação formativa não resolvia as lacunas sentidas pelos alunos, ainda que pudesse trazer algum

sucesso em resultado de uma preparação prévia (treino) que antecedia um momento de avaliação sumativa.

Pelo contrário, com a evolução das pesquisas, outros autores, sublinham que a avaliação formativa é complexa, rica, sofisticada, privilegiando a interação e a participação do aluno no seu processo cognitivo, apoiada por mecanismos como o *feedback*, a regulação, a autoavaliação e autorregulação das aprendizagens (Fernandes, 2006).

Entre estas duas aceções, decorreram trinta anos e a evolução das teorias da aprendizagem influenciou o conceito de avaliação formativa (Fernandes, 2006) que foi adquirindo novos significados e designações. como *avaliação autêntica*, *avaliação contextualizada*, *avaliação formadora*, *avaliação reguladora*, *avaliação alternativa*, avaliação para as aprendizagens, sendo que todas são inspiradas nas teorias cognitivista, construtivista e sociocultural da aprendizagem, em contraponto à dimensão behaviourista que continua, na opinião de muitos autores, a ser a mais utilizada, (Fernandes, 2006).

Na perspetiva francófona, a avaliação formativa é uma forma de regular as aprendizagens pelos processos cognitivos e metacognitivos *internos* do aluno, tais como o autocontrolo, a autoavaliação ou a autorregulação, e o desenvolvimento de modelos de ensino e de aprendizagem sofisticados e sistémicos. Já para a abordagem anglo-saxónica, a avaliação formativa é fundamentalmente feita pelo *feedback* pelo apoio e a orientação que pode ser dada aos alunos na realização das tarefas e nas aprendizagens que estas impliquem. É um processo, de interação entre professor-aluno e aluno-aluno, em que o *feedback* é a ferramenta que apoia e regula o ensino e a aprendizagem, contribuindo de forma decisiva para a melhoria dos resultados e a promoção da verdadeira aprendizagem (Fernandes, 2006).

Na realidade, pode-se constatar que para além do *feedback* há processos cognitivos e sócio afetivos de desenvolvimento dos alunos, há uma interação com as tarefas que promovem o conhecimento, há uma necessidade de proporcionar uma interação social entre os alunos, que deverá ser da competência do professor e só desta forma é que a avaliação garante a o seu papel formativo.

A avaliação formativa tem em conta os saberes, as atitudes, as capacidades, o estágio de desenvolvimento dos alunos, bem como as orientações necessárias para garantir a aprendizagem e se possível melhorá-la. A partilha no contexto de aula, deverá ser eficaz, quer na interação pedagógica, quer na qualidade das práticas letivas, que deverão ser desenvolvidas com recursos cognitivos e metacognitivos, permitindo aos

alunos uma consciencialização (Biggs, 1998, citado em Fernandes, 2006) do seu percurso na aprendizagem e das alterações/reformulações que deverão fazer para eliminar as dificuldades e regular a sua atividade. A avaliação formativa deve apoiar-se num *feedback* inteligente e qualitativo, variado, pertinente e habitual, para que os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos entrem em ação para regular, controlar e promover a aprendizagem, centrados numa interação pedagógica e numa comunicação plena.

Esta avaliação é feita não nas aprendizagens, mas para as aprendizagens e pode melhorá-las, pelo papel ativo que confere ao aluno, dando-lhe meios para aprender mais e melhor. Este processo é integrador, interativo, pedagógico e sistemático e pela partilha responsabiliza e informa o aluno sobre a sua aprendizagem, potenciando nele o desenvolvimento de ações para obter melhorias, vencer dificuldades e garantir deliberadamente que aprenda mais, com melhor compreensão e maior significado.

A contextualização teórica desta avaliação formativa alternativa conta com inúmeros contributos que englobam não só as teorias do currículo, das aprendizagens, da didática e as orientações políticas e ideológicas, mas também outras dimensões como as ciências sociocognitivas, socioculturais, a psicologia social, a comunicação, a antropologia, a sociologia e mesmo da ética.

É necessário pensar a avaliação como parte integrante do processo de ensino e, sobretudo, do processo de aprendizagem, pelo seu importante papel no sucesso escolar dos alunos e pelo impacto significativo que tem demonstrado na melhoria das aprendizagens (Fernandes, 2008b). A avaliação para a aprendizagem é decisiva nesse processo e os obstáculos que se colocam à sua implementação nas escolas portuguesas, são dificuldades inerentes a qualquer processo de mudança.

Esta avaliação implica uma visão de aprendizes ativos, com capacidade de autorregulação, ou seja, capazes de dar significado ao que estão a aprender e a utilizar os meios para avaliar o seu próprio desempenho (Barreira, 2019; Fernandes, 2006). A aprendizagem colaborativa, exige a partilha de objetivos de aprendizagem e de critérios de sucesso e o *feedback*, a autoavaliação e a avaliação por pares desempenham um papel importante para garantir a autorregulação. As técnicas de avaliação formativa usadas de forma integrada no ensino construído para a compreensão, envolvem os alunos no processo da sua aprendizagem (Cid & Fialho, 2013).

A avaliação é complexa, exige uma alteração/reformulação das práticas pedagógicas, uma reorganização do currículo, critérios claros e transparentes, partilhados por todos os intervenientes para ser credível, responsável e útil. Na exigência da sociedade

atual, onde o contexto educativo se caracteriza por uma diversidade de população e uma transformação cultural repentina e complexa, provocada pela democratização do ensino, é urgente que a escola repense a sua organização, estrutura, operacionalização e monitorização do currículo para dar uma resposta de qualidade às exigências sociais e educacionais do século XXI, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (Dellors et al., 2001, p 90).

As investigações de Black e Wiliam (1998, citados em Fernandes, 2006), vieram mostrar que os alunos que mais beneficiam de uma avaliação formativa são os que tem mais dificuldades, os alunos que frequentam aulas com avaliação formativa têm melhor desempenho e classificação que os que estão sujeitos a avaliação sumativa. No entanto, é necessário refletir sobre as dificuldades da avaliação formativa, suscitadas pela extensão dos programas, pela gestão dos currículos e inadequação organizativa das escolas, pela limitação da formação de professores ou pelas conceções erradas sobre a avaliação formativa, por parte dos docentes. Também os instrumentos de avaliação, de classificação e outros, necessitam de ser repensados e é preciso clarificar o seu significado num referencial teórico consistente.

A conceção de uma teoria sobre a avaliação formativa alternativa, de matriz construtiva, cognitivista ou socio cultural, deve ser instituída a nível da formação de professores e das estruturas educacionais. A avaliação formativa de que se faz a apologia não vai resolver todas as questões, mas vai melhorar a aprendizagem, dando-lhe um maior significado e apoiando melhor os alunos que evidenciam mais dificuldades, podendo aumentar a sua motivação e diminuir o abandono escolar e a exclusão social dos jovens.

Assim, construir uma teoria de avaliação formativa implica investigar para compreender as relações entre as tarefas e as aprendizagens, o *feedback*, a regulação da aprendizagem, a estruturação dos processos de ensino que englobam os conhecimentos científicos e pedagógicos, tendo em conta que é sempre um processo complexo e exigente, com envolvimento moral, ética, sociocognitiva, sociocultural e deve basear-se em evidências sólidas e significativas para validar o seu fundamento.

2.2. A avaliação pedagógica nos normativos legais

Atualmente os normativos regulamentares conferem à avaliação formativa um carácter contínuo e sistemático, mobilizando uma variedade de instrumentos de recolha de

informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem. Esta modalidade de avaliação é considerada a mais importante, por permitir obter informação sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação.

No Quadro 1 apresentamos uma síntese dos principais diplomas legais que, nas três últimas décadas, definiram as políticas educativas em matéria de avaliação pedagógica.

Quadro 1. Diplomas que estabelecem o enquadramento legal da avaliação pedagógica.

Diplomas	Enquadramento Legal
Desp Norm n.º 162/ME/91, de 23 de outubro	Avaliação dos alunos - sucesso educativo, avaliação formativa, implementação de medidas diversificadas de apoio educativo para alunos com dificuldades de aprendizagem
Desp Norm n.º 98-A/92, de 20 de junho	Avaliação formativa,- dimensão cognitivista e construtivista da aprendizagem, prática educativa integrada, com recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às competências e necessidades dos alunos, para melhoria na qualidade da aprendizagem
Desp Norm n.º 644-A/94, de 15 de setembro	Elaboração de critérios de avaliação rigorosos e uniformes, para atenuar divergências entre escolas (provas globais do 9º ano) aditamento Despacho normativo n.º 98-A/92,
Dec Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro	A reorganização curricular - o currículo e a avaliação componentes do sistema; avaliação - interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e de aprendizagem
Desp Norm n.º 30/2001, de 19 de julho	Revoga todos os diplomas anteriores sobre avaliação e retoma os princípios do Despacho normativo n.º 98-A/92
Dec Lei n.º 74/2004, de 24 de março	Gestão curricular no ensino secundário - avaliação - aferição de conhecimentos, competências dos alunos grau de cumprimento dos objetivos globalmente fixados, importância da avaliação externa
Desp. Norm n.º 1/2005, de 5 de janeiro	Retoma a lógica dos exames nacionais
Desp Norm n.º 50/2005, de 9 de novembro	Retoma os princípios orientadores do ensino básico Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, o sucesso escolar dos alunos, a retenção como última instância; lógica de ciclo
Dec Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto	República o Decreto-Lei n.º 6/2001, com reforço dos exames
Dec Lei n.º 139/2012, de 5 de julho	Revoga o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro- organização curricular -novas metas de ensino, currículo -conjunto de conteúdos e objetivos articulados para o desempenho dos alunos
Desp Norm n.º 24-A/2012, de 6/12	Avaliação - contínua e sistemática -informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, para rever e melhorar o processo de trabalho
Dec Lei n.º 17/2016, de 4 de abril	Com a alteração do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 05 de julho- reestruturação curricular do ensino básico e secundário - a avaliação dos conhecimentos e das competências a desenvolver pelos alunos
Desp Norm n.º 1-F/2016, de 5 de abril	Propõe as modalidades de avaliação formativa e diagnóstica
Dec Lei n.º 55/2018, de 6 de julho	Estabelece a inclusão com propostas de flexibilidade curricular

Fonte: Elaboração própria

Os diplomas têm vindo a propor a implementação de uma avaliação para a aprendizagem, ainda que com alguns momentos menos conseguidos, mas diversos estudos revelam que a realidade educativa continua a manter dominantes os modelos de avaliação das aprendizagens orientados para classificar, selecionar e certificar os alunos, quando é preciso uma avaliação que esteja essencialmente organizada para ajudar os alunos a aprender melhor, aprender com compreensão, que possa contribuir para a autonomia dos alunos dotando-os da capacidade de aprender pelos seus próprios recursos cognitivos e metacognitivos.

Com a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/1986) alguns dos ideais da revolução de abril de 1974, como a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares e a responsabilização do sistema por concretizar princípios de uma educação inclusiva e democrática, passaram a ter visibilidade legal. A acompanhar esta orientação, o discurso político passou a enfatizar o sucesso escolar dos alunos e a legislação apelava a processos de avaliação formativa e de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Com a chegada ao século XXI, e para todos os níveis de ensino, os discursos políticos passaram a associar a procura de sucesso educativo a princípios de qualidade e a difundir a ideia de que a avaliação, quer das aprendizagens, quer das instituições, constituiria o meio de a concretizar, considerando a avaliação sumativa um meio de promover uma educação de qualidade, respeitando princípios de equidade.

O Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, define a avaliação sumativa como uma síntese de informações acerca do desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas no currículo, dando especial atenção à evolução do conjunto de aprendizagens, e os Decreto-Lei n.º 139/2012, de 05 de julho e o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril referem que a avaliação sumativa só se realiza no final de cada período letivo e permite uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos, pela formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos finais a classificação e certificação.

A avaliação formativa pressupõe medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos (Decreto-Lei n.º 139/2012; Decreto-Lei n.º 17/2016; Despacho normativo n.º 1-F/2016).

Segundo o Despacho normativo n.º 1-F/2016, os procedimentos a adotar na avaliação formativa devem privilegiar:

- a) A regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas;
- b) O carácter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem;
- c) A diversidade das formas de recolha de informação, através da utilização de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, adequando-os às finalidades que lhes presidem.

A progressão dos alunos no ensino básico assenta numa lógica de progressão de ciclo, considerando-se oportuna, sempre que o aluno tenha adquirido os conhecimentos e desenvolvido as competências definidas para cada ciclo de ensino (Decreto-Lei n.º 139/2012; Decreto-Lei n.º 17/2016). Assim, a função sumativa da avaliação exerce-se no final do processo de ensino e de aprendizagem, quer se trate de um ciclo de estudos, de um trimestre ou ano letivo.

A avaliação diagnóstica, legislada pelos Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, permite a integração escolar dos alunos, sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional. É fundamental para definir planos didáticos, estratégias de diferenciação pedagógica e de superação de eventuais dificuldades reveladas pelos alunos e responde à necessidade de obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 139/2012; Decreto-Lei n.º 17/2016; Despacho normativo n.º 1-F/2016), podendo ser feita no início do ano letivo (Decreto-Lei n.º 139/2012) ou sempre que necessário.

Recentemente o Decreto-Lei n.º 54 e o Decreto-Lei n.º 55, de 2018, propõem garantir a todos os alunos a possibilidade de adquirirem os conhecimentos e desenvolverem as capacidades e atitudes, que lhes permitam alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, inseridos numa escola inclusiva, que aplique medidas universais e tenha autonomia e flexibilidade curricular, para lhes permitir uma igualdade de oportunidades, com vista ao sucesso educativo.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.

Com amplo debate nacional participado por professores, académicos, famílias, parceiros sociais e alunos, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória foi aprovado para responder a esses desafios. Este perfil “estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de

competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (Ministério da Educação 2017).

Neste enquadramento legal, as escolas têm autonomia, para tomar decisões na flexibilidade da gestão curricular; promover a cidadania; fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação; adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar; apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão, nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal; valorizar o papel dos alunos enquanto construtores do seu progresso, proporcionar -lhes situações de aprendizagens significativas e reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens, centradas na diversidade de instrumentos que permitam um maior conhecimento do trabalho realizado e um acompanhamento eficaz ao primeiro sinal de dificuldade das aprendizagens dos alunos. Este é o discurso político que afirma que a escola é para todos, apesar de o sucesso escolar continuar reservado a alguns (Leite, 2012).

Quando o processo de ensino se centra no aluno, é necessário dar *feedback* de qualidade para garantir uma aprendizagem autêntica, mas esta prática de avaliação formativa que é já sobejamente reconhecida como necessária e útil, nem sempre é realizada, porque a avaliação sumativa ainda condiciona e domina muito a nossa realidade educativa. (Cid & Fialho, 2011).

Com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, já revogado, e o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 05 de janeiro, também já revogado, a conceção de autoavaliação alterou-se e passou a ser entendida como um dos instrumentos da avaliação formativa que potencia uma melhoria nas aprendizagens dos alunos e na reorganização das estratégias dos professores. A autoavaliação, como prática formativa, está plasmada no Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, refere-se a um balanço do ano letivo, no final do

mesmo, através da proposta de uma classificação que poderá ou não coincidir com a avaliação do docente.

De facto, os critérios de avaliação usuais são pouco favoráveis à avaliação formativa porque a definição de critérios referenciada nos documentos legais (nos pontos 13, 14 e 15 do Despacho Normativo n.º 30/2001) exige trabalho colaborativo, participado, refletido e amplamente dialogado entre os departamentos escolares (Cid & Fialho, 2011). Segundo Pacheco (2002, citado em Cid & Fialho, 2011):

O critério em avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar. De um lado, existe o referido, ligado aos dados recolhidos que constituem o objeto de avaliação; do outro lado, há lugar para o referente, ou seja, o conjunto de parâmetros que são tidos como ideais de comparação do referido. Não é possível avaliar com rigor e objetividade, nem tão pouco valorizar a dimensão formadora, se os professores e os órgãos escolares não estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola. (p. 58)

O diploma acima referido destaca na alínea d) do n.º 6 que o critério deve se caracterizar por ter “transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados”, contudo é comum a falta de clareza na definição dos critérios que estão na base de recolha, tratamento e comunicação dos dados da avaliação, conduzindo a processos de avaliação pouco coerentes, ambíguos e subjectivos.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 destaca a importância da avaliação formativa e as potencialidades desta para uma verdadeira aprendizagem nomeadamente nos artigos 4.º, 22.º, 24.º e 27.º. Nesse sentido é relevante que o sistema de avaliação se altere e de forma pragmática aproveite o enquadramento legal em vigor.

Pela burocracia, a certificação e a tradição, a avaliação de conhecimentos de carácter sumativo é a mais usada sendo a avaliação formativa bastante preterida e, apesar de estar consagrada nos documentos legais orientadores para o Ensino Básico e Secundário, desde os anos noventa, ainda não se implementou consistentemente no sistema educativo português. É necessário que passe ser fundamentalmente uma avaliação para as aprendizagens, devidamente valorizada pelas estruturas de gestão pedagógica das escolas e integrada nos projetos curriculares de escola e de turma (Cid & Fialho, 2011).

A perspetiva atual da avaliação tem como finalidade a aprendizagem extensível a todos e a avaliação formativa será capaz de proporcionar uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso (Fernandes,2005). Sem impedimentos legais, com o

reconhecimento da sua relevância pela classe docente, ainda que a mesma esteja desmotivada, desvalorizada e sem formação adequada para esta mudança, a avaliação tem que mudar sob pena de se manter um sistema que conduz bastantes alunos ao insucesso escolar. Disse Nelson Mandela que “a educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo” e os nossos jovens merecem essa mudança.

2.3. A Avaliação formativa e a autorregulação da aprendizagem

Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar.

A. Einstein

Resolver problemas é uma forma de organizar e estimular a aprendizagem. Leite e Fernandes (2002, citados em Fernandes, 2006) consideram que “*aprender a aprender*” implica a colocação de problemas aos alunos, com recurso a um processo intelectual que os faça analisar o seu próprio pensamento para mentalmente organizar e promover a descoberta de ferramentas que lhes permitam aumentar os seus potenciais de aprendizagem, através de estratégias cognitivas e metacognitivas.

A avaliação é um meio para “aprender a aprender”, quando o ensino e a aprendizagem têm uma dimensão construtivista, isto é, quando se centra a ação dos alunos na construção de saberes e a ação dos professores numa interação favorável para apoiar a construção das aprendizagens.

A colocação de problemas que potenciem conflitos cognitivos é uma das formas de favorecer e consolidar as aprendizagens. Deve o docente selecionar as questões que permitem atingir os objetivos, acordando os critérios de avaliação e percurso da aprendizagem com os alunos de forma a potenciar a autorregulação (Santos & Pinto, 2012, citados em Dias & Santos, 2013). Esta autorregulação, efetuada pelos alunos aos seus processos de aprendizagem, é essencial para a aprendizagem. Black e Wiliam (2009, citados em Santos & Pinto, 2018) consideram-na essencial pelas estratégias prévias que os alunos desenvolvem (antecipação, a planificação, a resolução de problemas, a concetualização) e por fomentar os seus processos cognitivos, numa partilha com a envolvência dos alunos, como coautores da sua aprendizagem (Leite & Fernandes, 2002 citados em Fernandes, 2006).

É preciso diagnosticar os conhecimentos dos alunos e coordenar estratégias facilitadoras e promotoras da autoaprendizagem pesquisando os seus interesses e concepções com o objetivo de suscitar as competências autónomas para desenvolver o currículo e consolidar novas aprendizagens, para a interpretação de novos problemas e novas situações. É necessário elencar situações-problema, acordar colaborativamente as tarefas a desenvolver para garantir a co-construção das aprendizagens e a avaliação autorreguladora. (Leite & Fernandes, 2002, citados em Fernandes, 2006)

A avaliação deve ser apoiada por um *feedback* sistemático com uma perspetiva de autoavaliação e de coavaliação, para reorientar a ação e os processos de ensino e aprendizagem, sempre que for necessário (Leite & Fernandes, 2002, citados em Fernandes 2006; Santos, et al, 2010, citados em Dias & Santos, 2013). A perspetiva construtivista permite o autodesenvolvimento e conseqüentemente a autoaprendizagem e a autorregulação das etapas de aprendizagem dos alunos. Para além de motivados, os alunos desempenham um papel central na construção da sua aprendizagem. pelo questionamento, pelo controlo e pela atitude reflexiva, com base no *feedback* dado, e tomam consciência do que já sabem e do que precisam ainda saber, para melhorar desta forma o seu progresso.

Esta reflexão sobre as atividades desenvolvidas e sobre o progresso do seu desempenho conduz ao verdadeiro “aprender a aprender” (Perrenoud, 1999 ; Leite & Fernandes, 2002, ambos citados em Fernandes, 2006). Cabe aos docentes propor estratégias adequadas às concepções e aos interesses dos alunos, que se revelem motivadoras e potenciadoras, que melhorem as suas competências e que contribuam para a sua aprendizagem. Os alunos deverão compreender a razão por que aprendem e a forma como o fazem, para que possam desenvolver as suas competências, partindo dos seus conhecimentos prévios e mobilizando os seus saberes (Perrenoud, 1999; Leite & Fernandes, 2002, ambos citados em Fernandes, 2006)

O processo de autorregulação constrói-se em três etapas: *i*) o estabelecimento de metas específicas pelos alunos e o planeamento de estratégias que permitam alcançar essas metas; *ii*) o desenvolvimento do processo com a execução dessas estratégias, podendo os alunos controlar o seu próprio desempenho; *iii*) e a autorreflexão, fazendo os alunos a avaliação dos métodos e das estratégias utilizados, bem como do conhecimento que adquiriram e da sua utilidade para resolver as tarefas. (Santos & Pinto, 2012, citados em Dias & Santos, 2013)

A avaliação formativa pretende regular tanto o processo de ensino como o de aprendizagem, o que exige, segundo Hadji (1994 citado em Barreira, 2019), a comparação entre as estratégias usadas na realização de uma determinada tarefa e os critérios de realização e de sucesso estabelecidos. A combinação dos dois tipos de critérios os de sucesso e os de realização, que acontecem quando o aluno compreende as “operações necessárias” à aprendizagem (critérios de realização) e “como deve ser o resultado para que seja aceitável” (critérios de sucesso) (Ferreira, 2007, citado em Rosário et al, 2012) porque está em condições de autoavaliar e autorregular o seu desempenho na realização de uma tarefa.



Figura 2. Processo de avaliação para a aprendizagem.

Fonte: Araújo e Diniz (2015, p.47).

A avaliação para a aprendizagem autoalimenta-se de evidências, que recolhe e interpreta para decidir novos percursos com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para Hadji (2001, citado em Barreira, 2019) a prática formativa na avaliação é facilitadora de uma autoavaliação porque potencia uma atividade onde está presente o autocontrole e a reflexão das ações e comportamentos do sujeito que aprende, sendo assim também, um processo autorregulador. Quando os alunos avaliam as suas práticas, desenvolvem estratégias de análise e interpretação dos seus atividades e aumentam a sua autonomia, tomando igualmente consciência do progresso da sua aprendizagem. Assim, os alunos consciencializam-se dos seus processos cognitivos e dessa forma participam responsabilmente no seu desempenho escolar, aumentando a sua autoestima e a sua motivação pois reconhecem os próprios progressos (Leite & Fernandes, 2002, citados em

Fernandes, 2006). Podemos então considerar que a autoavaliação é um processo de consciencialização, de reflexão, de exploração, de autoconhecimento e de metacognição.

Pinto e Santos (2006, citados em Barreira, 2019) consideram que o aluno que tem os critérios de avaliação (referenciais) para o nortejar na sua aprendizagem e para que a sua própria consciência o informe do seu progresso, conta também com o apoio do docente e dos pares. Por seu lado, o docente pode reorganizar e reformular as metodologias, ajustando o seu ensino ao perfil da cada aluno.

Há vários instrumentos que facilitam esta prática reforçada por um *feedback* de qualidade, como os portefólios, os questionários de opinião sobre o processo de ensino e de aprendizagem, os mapas de estudo, as notas de campo/anotações sobre as atividades dos alunos e dos professores, as listas de verificação, as grades de análise de erros, entre outros, que apoiam a autoavaliação, se forem usados de acordo com o objetivo pretendido e com a participação do próprio aluno (Hadji, 2001, citado em Barreira, 2019; Fernandes, 2008a). Por exemplo, a realização de um portefólio permite ao aluno regular a sua aprendizagem, na medida em que os alunos têm que pesquisar, seleccionar informação pertinente para a sua construção, acordada previamente entre o aluno e o docente. Neste processo os alunos vão evidenciando as competências que adquiriram e as aprendizagens que realizaram, regulando o seu progresso de forma ativa e refletindo sobre o trabalho que desenvolveram com o *feedback* dado pelo docente. Desta forma os alunos conhecem o desenvolvimento das suas competências, consciencializam-se das metas ou etapas que já realizaram e daquelas que querem atingir, para as quais definem os objetivos, reorganizam as suas próprias estratégias e autoavaliam o seu progresso (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, citados em Barreira, 2019).

A autoavaliação permite uma proposta responsável e participativa dos alunos a partir da análise do seu desempenho, quer no final dos períodos, quer no fim das unidades temáticas, procurando detetar os constrangimentos que sentiram e reconhecer os sucessos que obtiveram.

O facto de conhecerem os critérios de avaliação e a sua aplicação, permite-lhes fazer uma autoavaliação, não necessariamente idêntica à do professor, mas que lhe permite autorregular e autocontrolar o seu desempenho, de acordo com as suas competências cognitivas e reformulá-lo sempre que necessário (Fernandes, 2011; Rosário et al, 2012).

Segundo Black (2013, citado em Santos & Pinto, 2018), a comunicação é fundamental para o sucesso da prática da autoavaliação dos alunos que só pode ser garantido

se houver uma verdadeira interação, uma partilha na informação e uma cooperação, eventualmente mesmo com confronto, para o aluno assumir a ação necessária à tarefa a partir do seu desenvolvimento cognitivo. Para Santos (2002, citado em Dias & Santos, 2013) o aluno pode participar no seu processo de aprendizagem desde que conheça e perceba os objetivos a atingir. Faz uma autorregulação do seu desempenho face à tarefa que realizou, mas a autoavaliação só produz efeitos para a aprendizagem se se registar uma comunicação entre o docente e/ou com os pares.

Sendo a autorregulação um processo socialmente construído (Zimmerman, 2000, citado em Dias & Santos, 2013) e uma capacidade inerente ao aluno, que lhe permite estabelecer objetivos, planear as suas atuações, observar de forma crítica e avaliar segundo critérios pré-acordados, em contextos potenciadores de desenvolvimento da capacidade de reflexão, de diálogo e de negociação é, no entanto, preterida e é dado o privilégio, quase em absoluto à avaliação sumativa, feita por vezes de forma excessiva e com um agendamento que se sobrepõe (Dias & Santos, 2013; Santos & Pinto, 2018)

Só com a auto compreensão das dificuldades em todas as etapas do ensino e da aprendizagem, os alunos conseguem de facto esforçar-se para atingir os objetivos propostos de forma autorregulada e com esta atitude dá-se a aprendizagem por meio da autoavaliação. (Silva,2002 citado em Dias & Santos, 2013). Esta aprendizagem depende do *feedback*, das orientações dos docentes, do diálogo com os pares, mas é essencialmente uma realização do aluno que com esta avaliação formativa, é capaz de realizar a tarefa, adquirindo essa competência (Bruno, 2013, citado em Santos & Pinto, 2018).

É importante neste processo que o aluno compreenda claramente as tarefas que lhe são propostas relativamente ao conhecimento que tem de obter, porque se não houver uma lógica na relação das tarefas com seu objetivo final, o aluno não tem consciência do conjunto e a sua aprendizagem não se realiza verdadeiramente, pois ainda que realize as atividades de propostas, não atinge a meta do saber que essas atividades potenciam e não está envolvido na complexa construção da sua aprendizagem. Logo, deve haver claramente uma aprendizagem direcionada, o que segundo Black e Harrison (2004, citados em Fernandes, 2011) não se passa ainda com frequência no ensino. Estes autores comprovaram que os alunos ficam mais empenhados e motivados com uma compreensão lógica das etapas de ensino. Esta aprendizagem autorregulada deve ser partilhada com os colegas, originando uma coavaliação e uma avaliação por pares co-regulada. Desta forma, segundo estes autores,

os alunos acabam por desenvolver e aperfeiçoar as suas competências porque adotam critérios de qualidade e têm consciência das suas dificuldades em algumas áreas específicas.

Quando os alunos recebem comentários de reforço e de orientação de forma habitual, por *feedback*, acabam por também aprenderem a dar *feedback* a outros e compreendem melhor a qualidade do seu trabalho, pela partilha entre pares, identificam as próprias dificuldades e sucessos, melhoram o seu trabalho pela reformulação de abordagens partilhadas, que podem ser facilitadoras para os seus progressos.

O aluno que progride no seu desempenho, motiva-se e potencia o seu progresso na aprendizagem e estas condicionantes acabam por interiorizar práticas que o ajudam a aprender (Black & Harrison, 2004, citados em Fernandes, 2011). Este processo de auto e de coavaliação deve ser feito de forma gradual, começando, segundo estes autores, por pequenas tarefas de verificação do trabalho de colegas, num exercício de correção com o conhecimento dos critérios específicos e através de um comentário/resumo, que seria partilhado e analisado pelo docente e pelos pares. Esta análise leva a uma conclusão comum, quer o comentário seja escrito ou feito oralmente, pois com um consenso devidamente explorado, os alunos desenvolvem uma verdadeira competência para a aprendizagem colaborativa e para o rigor na autoavaliação.

Uma das técnicas (técnica do semáforo) usadas por estes autores permitia mesmo ao professor perceber o ritmo e a escolha do trabalho futuro, de acordo com as necessidades dos alunos, e perceber os níveis de confiança individuais em temas específicos (Black & Harrison, 2004, citados em Fernandes, 2011). Atribuindo à cor verde a opção melhor, à cor amarela uma opção média sem grandes vantagens e à cor encarnada a opção pior, os alunos avaliavam as tarefas dos seus pares e com o apoio do docente, reformulavam e melhoravam o seu trabalho, com uma discussão saudável e partilhada que procurava analisar as opiniões mais contestadas.

Segundo Black e Harrison (2004, citados em Fernandes, 2011), este estudo ajudava a seleccionar os conteúdos que suscitavam dificuldades e a usar novas estratégias para colmatar esses pontos mais fracos, usando assim uma metodologia eficaz e favorável à aprendizagem. Segundo os mesmos autores com a autoavaliação há uma maior envolvimento dos alunos na revisão do seu desempenho, planeando mesmo a forma de resolver as suas dificuldades. A avaliação por pares deve ser formativa, para possibilitar, através do *feedback*, uma mudança com vista à melhoria, com critérios previamente definidos até se possível com a participação dos alunos (Fernandes, 2008b).

Em conclusão, a autoavaliação das aprendizagens responsabiliza e beneficia os alunos pela autorregulação favorável ao desenvolvimento de competências metacognitivas e por potenciar a autonomia dos mesmos, que pela própria motivação e eficácia conseguem melhorar o seu desempenho até relativamente à avaliação sumativa (Borrvalho, Cid & Fialho, 2019).

Capítulo 3. O *feedback* em contexto de sala de aula

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!

P. Freire

O *feedback* é o meio que, pela partilha e discussão entre os intervenientes, garante a construção do conhecimento, permitindo uma planificação das tarefas, uma seleção das estratégias motivacionais, cognitivas e comportamentais (Dias & Santos, 2013; Fernandes, 2006, 2007; ; Rosário *et al*, 2012; Trindade & Cosme, 2016). Ajuda a fazer a ponte entre o que os alunos já sabem, o que não sabem e o que têm que saber para que a sua aprendizagem possa melhorar (Black & Wiliam, 1998, citados em Fernandes 2006).

O *feedback* (oral ou escrito) fornecido ao aluno sobre a sua aprendizagem, dificuldades e erros, possui um papel muito importante, uma vez que se entende como um conjunto de informações sobre as eventuais discrepâncias entre o estado atual do aluno relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar (Fernandes,2005). O *feedback* tem como finalidade ajudar o aluno a tomar consciência do seu processo de aprendizagem e permitir que se envolva no mesmo, com o compromisso de superar as dificuldades e aprender com sucesso (Santos & Pinto, 2018; Ferreira, 2012).

O professor é um elemento importante no triângulo das situações didáticas e o protagonista do *feedback*, que tem uma dimensão importante na modificação da relação inicial do aluno com o saber, reduzindo a discrepância entre a compreensão do aluno num determinado momento, e aquilo que o professor pretende que ele desenvolva. (Hattie, 2009, citado em Barreira,2019)

A informação dada pelo professor (*feedback*) sobre a evolução do aluno para um determinado objetivo (Wiggins, 2012, citado em Barreira, 2019), fornece informações pedagógicas determinantes para o sucesso e para a aprendizagem (Sadler, 1989). Mas para que o *feedback* resulte, é necessário que seja entendido pelos alunos (Orsmond, Merry & Reiling, 2005, citados em Fernandes, 2015).

Segundo Hattie e Timperley (2007, citados em Barreira, 2019), o *feedback* do professor pode dirigir-se: à tarefa, ao processamento cognitivo, à autorregulação ou à pessoa envolvida. Ao indicar ou revelar aos alunos processos e disposições eficazes na aprendizagem, ajuda-os a intervir nas situações concretas de aprendizagem, como um instrutor do pensar que é. Desta forma, a conceção da realização das tarefas, é mais abrangente e o controlo exercido pelo professor é menos estruturado, respeitando-se as particularidades de cada aluno e dos seus contextos sociais, e descentralizando o ensino para uma autoaprendizagem consciente. O aluno é ajudado a explicitar a sua tomada de consciência e o seu conhecimento, ao mesmo tempo que, com a ajuda do professor, toma consciência e conhece o seu funcionamento cognitivo e os atos mentais significativos no processo de aprender.

A avaliação deve ser entendida como uma parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem. O processo da aquisição de aprendizagem, tem uma complexidade cognitiva gerada pelas tarefas da avaliação, pelo *feedback*, pela transparência e conhecimento prévio dos critérios de avaliação, pelo conhecimento posterior das propostas de cenários de resposta, pela reformulação e/ou reorientação de atividades adequadas às dificuldades do aluno o que garantidamente potencia o seu envolvimento no seu próprio processo de avaliação (Santos & Dias, 2010, citados em Santos & Pinto, 2018). A avaliação formativa, apoiada por um *feedback* que oriente é uma forma de não só aumentar a aprendizagem, mas também de a melhorar (Fernandes, 2008a, 2008b) e pela investigação já feita, pode-se concluir que são os alunos com maiores dificuldades que mais beneficiam.

O *feedback* é o principal coadjuvante da avaliação formativa pois permite que se possa regular o ensino e a aprendizagem para que a mesma seja eficaz (Bruno & Santos, 2010b, citados em Santos & Pinto, 2018). Fonseca et al. (2015) consideram que se o *feedback* der apenas a resposta certa não desenvolve a aprendizagem, mas se estiver estruturado por etapas com pistas de orientação, reconhece e compensa o esforço, a persistência e aplicação de regras ou princípios, promove a realização de um intenso

trabalho, por parte dos alunos, favorece a construção e o progresso do seu pensamento e consequentemente a aprendizagem. Também se podem associar as estratégias de coavaliação pelo *feedback*, quando os alunos analisam e avaliam os trabalhos uns dos outros, para regular as suas aprendizagens, porque o *feedback* é um meio auxiliar quer para a comunicação, quer para a regulação de aprendizagens entre os pares (Semana & Santos, 2009 e 2010, citados em Santos & Pinto, 2018).

Quando os alunos observam os trabalhos dos seus colegas, concluem sobre os aspetos mais fracos e mais fortes e verificam as resoluções ou sugestões para resolver as questões. Esta coavaliação, feita em ambiente educativo com as situações e a troca entre pares, favorece a interação e ajuda a explicar e argumentar as suas ideias. As investigações no âmbito da análise do desempenho em sala de aula, revelam que existem duas ações que os professores devem ter em consideração, pelo grande impacto na aprendizagem dos alunos: *i*) envolver os alunos na análise do seu desempenho e *ii*) aumentar a quantidade de *feedback* descritivo, reduzindo o *feedback* avaliativo (Fonseca et al., 2015).

3.1. O feedback como potenciador/ promotor da aprendizagem

Para Allal (1986, citado em Fernandes, 2006), o *feedback* deve ser implementado pela avaliação interativa, pois esta vai atuando durante o processo de aprendizagem e vai regulando, de forma atempada e significativa, a aquisição dos conhecimentos. A comunicação entre o professor e o aluno pode fazer ativar os processos cognitivos e metacognitivos neste (Pinto & Santos, 2006 a citado em Barreira, 2019), mas regular essa avaliação pelo *feedback* ainda não é uma prática habitual dos docentes, pois normalmente os símbolos usados são o certo e errado, o que não ajuda os alunos a melhorar a sua aprendizagem (Barreira, 2019; Cid & Fialho, 2013; Dias & Santos, 2013; Fernandes, 2006; Santos & Pinto, 2018).

Para Black, Harrison, Lee, Marshall e Wiliam (2002, citados em Fernandes, 2009), Bruno e Santos (2010a, 2010b, citados em Santos & Pinto, 2018), o *feedback* deve ter duas funções: avaliar a situação do aluno e indicar o caminho a seguir para melhorar a sua aprendizagem, sendo pois um grande apoio para a aprendizagem, porque o aluno entende o nível de conhecimento que tem num determinado conteúdo, percebe onde se situa relativamente aos objetivos da sua aprendizagem e reconhece igualmente a sua

situação face aos critérios de avaliação definidos. Assim o aluno pode evoluir na sua aprendizagem (Bruno & Santos, 2010b, citados em Santos & Pinto, 2018).

Há autores que encontram no *feedback* escrito uma potencialidade no auxílio da aprendizagem dos alunos, porque pode identificar as falhas e através dos comentários pode intensificar e melhorar a aquisição de conhecimentos (Dias & Santos, 2013; Santos & Dias de 2006, citados em Barreira, 2019; Santos & Pinto, 2009, 2010 citados por Cid&Fialho, 2013). Contudo, é importante pensar, estruturar e adequar este *feedback* ao processo de aprendizagem (Gipss, 1999, citado em Fernandes, 2006; Santos & Pinto, 2009, citado em Cid & Fialho, 2013), porque um *feedback* mal explícito, raro e mal orientado não contribui para a aprendizagem (Fernandes, 2008a). Por isso é necessário saber redigir bons comentários escritos e saber enunciar bons comentários orais que ajudem a evoluir na aprendizagem que deem pistas para corrigir os erros e não as respostas certas (Menino, 2004, citado em Santos & Pinto, 2018). Assim, o *feedback* escrito ou oral funciona se for de qualidade (Bruno & Santos, 2010b, citados em Santos & Pinto, 2018 ; Santos & Pinto, 2009, citados por Cid&Fialho, 2013).

Sendo o *feedback* escrito e oral uma ferramenta útil para a autoconstrução da aprendizagem, também poderá ter um efeito negativo, se diminuir a autoestima e a autoimagem do aluno (Black & Harrison, 2004; Bruno & Santos, 2010a, 2010b; Hattie & Timperley, 2007; Santos & Dias, 2010 todos citados em Santos & Pinto, 2018), pois se o docente vir as dificuldades como erros, pode ser negativo pela penalização que lhe está subjacente. Todavia, se pelo contrário considerar a dificuldade como um sinal que precisa de ser analisado (Santos et al., 2010, citados em Dias & Santos, 2013) a dificuldade acaba por ser uma mais-valia para a aprendizagem porque ela advém de uma representação incorreta que pela análise pode ser reorientada pelo professor e reformulada pela reflexão do aluno.

Deste modo, é possível acompanhar o progresso do aluno e por essa razão Santos et al. (2010, citados em Dias & Santos, 2013) consideram que o *feedback* é uma estratégia orientadora do processo do ensino e da aprendizagem. Se a resposta à dificuldade, dada pelo *feedback*, reorienta o processo de aquisição de conhecimentos, ao docente cabe compreender as causas e os efeitos dessa dificuldade. Deve, ainda, o professor mediar o conhecimento informando o aluno sobre o que já adquiriu e o que tem que adquirir e qual a forma de o fazer. Esta abordagem construtiva levará o professor a desenvolver, se necessário, etapas para este processo de aprendizagem, envolvendo os alunos numa

participação ativa mas com respeito pelas suas características individuais (Bruno & Santos, 2010, citados em Santos & Pinto, 2018; Santos et al, 2010 citados em Dias & Santos, 2013).

O foco desta estratégia é a interpretação das dificuldades para compreender os processos mentais e não a correção do resultado. O erro deixa de ser uma sanção e passa a ter uma dimensão positiva, uma fonte poderosa de informação, quer para o professor, quer para o próprio aluno, na medida em que permite aceder à compreensão dos processos mentais do aluno, saber como pensa e como estabelece as relações na sua aprendizagem. (Santos, 2002, citados em Dias & Santos, 2013).

O aluno deve ter oportunidades para identificar e corrigir os seus erros, deve ter tempo para refletir e reformular a resposta, porque quando o *feedback* é dado com uma resposta imediata, não potencia a aprendizagem (Santos & Dias, 2006) citados em Santos & Pinto, 2018). Mathan e Koedinger (2005 citados em Fernandes, 2006) reiteram nas suas investigações que o *feedback* imediato dá eficiência mas deve ser escasso, porque nem sempre é positivo para o aluno, que pode perder a segurança no progresso do seu desempenho, se não puder refletir. Contudo, o aluno que deteta os seus erros, pode monitorizar o seu processo cognitivo através de estratégias que favoreçam a retenção e a transferência, e consequentemente constrói a aprendizagem (Fonseca et al, 2015; Santos & Pinto, 2018).

Black e al. (2002, citado, Fernandes, 2009) e Wiliam (2011, citado em Fernandes, 2020) afirmam que, por vezes, o aluno aceita melhor as críticas dos colegas, que a intervenção dos docentes pelo que para a compreensão do erro ou da dificuldade, o diálogo entre pares, poderá ser uma alternativa ao comentário do professor.

A aprendizagem comporta necessariamente dificuldades e erros, porque é um processo de reestruturação de representações prévias, apoiado por uma relação pedagógica. A interação entre o docente e os discentes por meio de um *feedback* contínuo e sistemático, oral ou escrito, mas de qualidade, promove a sua aprendizagem (Dias & Santos, 2013; Fernandes, 2020; Santos & Pinto, 2018). Os estudos de Black e Wiliam (1998b, citados em Fernandes, 2006) sobre as práticas de avaliação em sala de aula, revelam que grande parte dos alunos referem que o *feedback* feito com juízos de valor tem um impacto negativo e afetam a autoestima e auto imagem dos alunos e é preferível não ser dado. Pesquisas realizadas, corroboram esta ideia, porque, para alguns

professores, o *feedback* acaba por julgar, acusar e punir os alunos, em vez de apoiá-los na sua aprendizagem (Black & Wiliam, 1998b, citados em Fernandes, 2006).

De facto, o *feedback* funciona quando se centra nas tarefas e nos processos que diminuem as discrepâncias entre os conhecimentos prévios dos alunos e a apreensão de outros saberes, melhorando o seu desempenho escolar (Fernandes, 2020; Dias & Santos, 2013; Santos & Pinto, 2018). É pois necessário que o docente determine as tarefas para obter não só o progresso na aprendizagem, mas também uma solução para as lacunas dos alunos.

Bruno e Santos (2010b, citados em Santos & Pinto, 2018) apresentam uma investigação de Butler (1987) feita com 200 alunos israelitas do segundo ciclo, com idade média de 11 anos e com níveis diferentes de desenvolvimento que realizaram uma tarefa que foi corregida da seguinte forma: $\frac{1}{4}$ dos alunos recebeu o trabalho com comentários, $\frac{1}{4}$ recebeu o trabalho classificado, $\frac{1}{4}$ recebeu um prémio e os restantes alunos não receberam qualquer tipo de *feedback*. Posteriormente numa tarefa semelhante os que receberam comentários no seu trabalho, obtiveram um progresso muito maior que os outros grupos. Nesse sentido estes autores consideram que só um comentário assertivo com orientações sistemáticas para melhorar o trabalho e o desempenho, é útil para melhorar a aprendizagem. Os comentários podem ainda ser um estímulo/motivação para a continuação do trabalho de forma mais consciente, dando conta aos alunos dos conhecimentos que já adquiriram e dos que ainda têm de adquirir.

Promovendo o bom *feedback* faz-se progredir a aprendizagem, porque as pistas dadas relativamente aos processos e aos produtos, a partir da interação social, clarificam o ponto em que os alunos se encontram relativamente ao objetivo proposto para a sua aprendizagem, orientando-os para uma alteração no seu processo de aprendizagem, através de um *feedback* verdadeiramente formativo (Fernandes, 2008a).

Perante o desafio de uma proposta de atividade, quando o docente capta as dificuldades dos alunos e estes se consciencializam das mesmas e dos progressos que podem fazer no seu processo de aprendizagem, pela orientação estruturada e direcionada do professor, com a indicação dos métodos e dos esforços necessários, configura-se um *feedback* de qualidade e formativo. Para isso é necessário que o comentário dado conduza o aluno a uma ação ou a um conjunto de ações a desenvolver.

No estudo já referenciado com alunos israelitas o grupo em que as tarefas foram apenas classificadas com símbolos, não teve qualquer melhoria no desempenho. Mas no

grupo em que os alunos receberam comentários escritos orientados para um fim específico, registraram-se melhorias no desempenho. Quer os alunos com bom desempenho, quer os alunos com fraco desempenho, na primeira etapa, revelaram-se interessados e com uma melhoria de 30% nos seus resultados (Santos & Dias, 2006 citados em Santos & Pinto, 2018). Ora isto prova que é estritamente necessário que o aluno perceba a mensagem do *feedback* dado que deve ter uma linguagem clara e objetiva, direcionada para aquilo que se pretende que seja a ação do aluno no seu processo de aprendizagem (Fernandes, 2008a).

Em 2011, Blak e o seu grupo de investigadores (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, citados em Santos & Pinto, 2018) pela observação direta, recolheram dados em três ambientes educativos e estabeleceram que o *feedback* escrito ajuda a regular as práticas de ensino para os docentes e os discentes. Neste trabalho observou-se que o *feedback* escrito aparecia de três formas: como sinal de correto ou incorreto, como sinal de correto ou incorreto com comentários ou apenas como comentários. Este último grupo foi aquele que desenvolveu melhores aprendizagens, verificando-se igualmente que no grupo que tinha comentários e símbolos de correto e incorreto, os alunos privilegiavam os símbolos e não os comentários, comparando-os com os dos colegas, segundo o grupo de investigadores. Relativamente aos comentários, também concluíram que, frequentemente são vagos não especificam as alterações necessárias, repetem-se mesmo em situações diferentes e muitas vezes não se concede aos alunos o tempo necessário à sua leitura, o que pode explicar o erro continuado por parte dos alunos a uma situação idêntica e assim a sua ineficácia.

Pela comunicação poder-se-á perceber qual é o tipo de *feedback* necessário e o comentário apropriado sobre o desempenho atual e o desejável. Pode ser aplicado em pequenas reuniões, debates, com um questionamento oral ou um trabalho escrito orientado, mas também pela comunicação sem a qual não poderá haver realmente *feedback*.

Ainda uma outra conclusão sobre a situação de primeiro o aluno ler o comentário e só posteriormente o professor indicar se está correto ou não, parece ser outra forma de melhorar a aprendizagem, o que permite concluir que só na prática o professor deve escolher o tipo de *feedback* a implementar.

Para haver uma comunicação eficaz entre professores e alunos, é necessário garantir a qualidade dos comentários. Os comentários devem, pois, ser claros, breves e de fácil compreensão (Santos & Pinto, 2016), se a informação não for necessária e adequada,

o progresso da sua aprendizagem não acontece (Bruno & Santos, 2010b, Menino, 2004, ambos citados em Santos & Pinto, 2018). Os comentários, não devem ser extensos, devem estar bem localizados e devem ser motivadores e potenciar a autoconfiança dos alunos, sempre partindo dos critérios de qualidade e sugerindo pistas para a ação futura no sentido do progresso desejável (Bruno & Santos, 2010b citados por Santos&Pinto, 2018; Goldstein, 2004; Veslin & Veslin, 1992, ambos citados em Fernandes, 2008b).

Segundo vários autores, quando os comentários se dirigem às tarefas com sugestões para melhorar as competências, servem para os alunos reverem conscientemente os seus trabalhos (Fernandes, 2006; Santos & Pinto, 2018).

Assim, a avaliação formativa só é possível quando há interação na aprendizagem e *feedback*, que oriente os alunos, no sentido de ultrapassar as suas dificuldades através da ativação dos seus processos cognitivos e metacognitivos. Nesta aceção, o conceito de avaliação formativa envolve mecanismos de *feedback*, de autoavaliação e de autorregulação. Perrenoud descreve a avaliação formativa na aprendizagem, como uma regulação controlada e individualizada dos processos de aprendizagem (Fernandes, 2008a). Tais aceções sobre o *feedback* deram origem a um movimento que valoriza a avaliação *para* a aprendizagem, ao contrário da avaliação *da* aprendizagem (Fernandes, 2006; Fonseca, et al, 2015; Carvalho, et al, 2015).

O *feedback* pode assumir várias formas, conteúdos e processos:

- i) pode estar centrado nos resultados e conduzir a atividades de remediação ou reforço, pela motivação dos alunos e para melhorar aprendizagens (aceção mais centrada nas teorias behavioristas da aprendizagem);
- ii) ou pode estar mais orientado para os processos e mais centrado na natureza das tarefas de avaliação propostas e na qualidade das respostas dos alunos. Este processo planeado, vai ajudar os alunos a perceber e interiorizar o trabalho de elevada qualidade e que estratégias cognitivas e metacognitivas, que competências e que conhecimentos precisam desenvolver para que aprendam, com base na compreensão de acordo com as teorias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem e é o tipo de abordagem mais adequada para uma avaliação formativa alternativa e reguladora. (Fernandes, 2005,p.13)

A implementação da avaliação formativa ainda se depara com alguns obstáculos, designadamente, a falta de formação dos professores, a ausência de propostas de modelos deste tipo de avaliação, a pressão da avaliação externa com a exigência do cumprimento dos programas e ainda o padrão instalado da avaliação do domínio cognitivo por testes

(Barreira, 2019; Fernandes, 2006; Santos & Pinto, 2018). Assim, é necessário promover projetos para desenvolver uma avaliação reguladora com estratégias sistemáticas de *feedback*, em contexto de aula, mas também promover uma formação profissional adequada (Fonseca, et al, 2015), o projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), iniciado em 2019, constitui um bom exemplo.

3.2. Tipologia do feedback

Se apenas houvesse uma única verdade, não poderiam pintar-se cem telas sobre o mesmo tema.

Pablo Neruda

O *feedback* pode ser classificado como externo, quando é atribuído pelo professor ou pelos pares. Este, segundo Tunstall e Gipps (1996, citado em Fernandes, 2004), pode ainda ser classificado quanto à sua natureza em dois tipos: o avaliativo e o descritivo, respetivamente quando são emitidos juízos valorativos ou de mérito, relativamente aos objetivos padrão que uma atividade pressupõe ou quando dão informação relativamente ao desempenho do aluno com vista a realizar ou melhorar uma tarefa.

Santos e Dias (2006, citados em Santos & Pinto, 2018) consideram ainda que o *feedback* avaliativo pode transmitir informação por juízos de valor e comentários vagos que apoiam de forma reduzida a aprendizagem, ou por enunciados em forma de diálogo, questionando, dando pistas, incentivando e promovendo a reflexão do aluno, contribuindo assim para uma aprendizagem efetiva.

Para Santos e Pinto (2009, citados em Barreira, 2019), o *feedback* descritivo apresenta-se com diferentes formas de instrução: afirmativa, interrogativa, mista e imperativa. Na forma afirmativa indica ao aluno a forma de resolver as tarefas propostas, na interrogativa questiona-o, na mista possibilita uma indicação e um pedido de esclarecimento, e na imperativa dá-lhe uma instrução para cumprir. Pode-se usar uma forma mista, afirmativa e interrogativa, para equacionar estas questões e os alunos com maior dificuldade de interpretação revelaram a sua preferência pelo *feedback* oral ou em alternativa pelos símbolos.

Para o um *feedback* descritivo, é necessário que o professor controle toda a avaliação e as atividades pedagógicas, reconheça os progressos dos alunos, obtenha diagnósticos com critérios específicos e procure levar o aluno a reformular o seu

desempenho, indicando o percurso que este deve seguir, negociando as estratégias de avaliação e de autorregulação e a co-responsabilidade do aluno no seu progresso da aprendizagem (Fernandes, 2006, 2008a; Santos & Dias, 2006; Santos & Pinto em, 2018, 2019). Nesse sentido, Santos e Dias (2006, citados em Santos & Pinto, 2019) afirmam que o progresso da aprendizagem deve ser feita em colaboração com o aluno, negociando-se as formas de progressão e de desenvolvimento das tarefas, construindo-se o caminho a seguir.

Para Black e Wiliam (1998b, citados em Fernandes, 2006) e Wiliam (2011, citado em Fernandes, 2011), o *feedback* deve ser descritivo e envolver duas componentes: ajudar aluno a identificar as causas da lacuna existente entre as suas perceções e as metas de aprendizagem a atingir, propondo formas de resolver essas discrepâncias; e dar informação acerca do seu desempenho, relativamente aos objetivos e processos a atingir. Para solucionar as discrepâncias há numerosos processos cognitivos. De acordo com Bruno (2013, citado em Santos & Pinto, 2018), reestruturar a compreensão, além de confirmar aos alunos se estão corretos ou incorretos, indica se é necessária mais informação, aponta rumos a seguir e apresenta estratégias alternativas, para facilitar a compreensão.

O *feedback* pode ser classificado ainda pelo tipo de discurso que usa: *tipo veredito*; *profético*; e *de incitamento e/ou de interpretação* (Gipps, 1999, citado em Fernandes, 2006). O *feedback do tipo veredito* pode ser feito ao aluno, às suas atitudes ou tarefas, quando se traduz em frases como “Não estudou o suficiente!” ou “Pouca atenção!”; se for dirigido à produção aparece com expressões: “Bem feito!” (sem indicar o quê, nem o que é preciso fazer para continuar ou melhorar); ou “O trabalho está incompleto!” (mas não diz o que é preciso para o completar). Já o *feedback do tipo profético*, baseia-se nas características pessoais do aluno, prevendo de forma empírica o seu progresso: “Tem de se esforçar mais!” ou “Tem de estudar mais!”. Por fim, o *feedback de incitamento e/ou de interpretação* acontece quando se consciencializa o aluno na reflexão deliberada, sobre o seu desempenho, comentando-se a tarefa com expressões do género: “Se em vez destes valores tivesses outros chegarias à mesma conclusão?”, “Experimenta e compara com a tua resposta.”, “Relê o enunciado da tarefa.”, “Vai anotando as diferentes informações. No final compara-as com as que usaste. São as mesmas?”, dando-se pistas para progredir e ou reformular a tarefa (Santos et al., 2010, citados em Dias & Santos, 2013).

Segundo Hattie e Timperley (2007, citados em Santos & Pinto, 2018) o *feedback* pode-se classificar quanto ao seu foco em quatro níveis: o aluno, a tarefa ou produto, o

processo e a autorregulação. No primeiro nível, o *feedback* é dirigido ao aluno, tem uma dimensão pessoal (“Isso é uma boa resposta, muito bem”), no segundo caso, dirige-se à tarefa ou ao produto, (“muito bem”), no caso seguinte indica como está a ser desenvolvido o trabalho (“Precisa de explorar mais a informação sobre esta temática”) e por fim dirige-se à conclusão da tarefa (“Este tema pode ser explorada com outras estratégias”).

A autoavaliação dos alunos sobre o seu trabalho, potencia a autorregulação, a autoestima e a metacognição, levando-o a refletir na atividade e a transpor o seu conhecimento para outras (“Já sabe como deve ser resolvido este assunto, agora, veja se o aplica nesta outra situação”). No caso de o *feedback* ser dirigido só ao aluno é menos eficaz e não tem grandes benefícios podendo mesmo ser negativo no seu desempenho. Contudo, se for dirigido à tarefa, ao processo ou à autorregulação, o *feedback* pode ser muito eficaz para a aprendizagem do aluno (Santos & Pinto, 2018).

A autorregulação é normalmente apoiada por um *feedback* externo por parte do professor, sobre a atividade. Geralmente, para os bons alunos acontece numa situação inicial e que para os alunos com menos sucesso mantêm-se. Os bons alunos conseguem desenvolver a capacidade de se autorregular e atingir um elevado nível de *feedback* interno por um processo de autocontrolo, autoconfiança e de autodomínio, enquanto os alunos com mais dificuldades, sozinhos, não conseguem desenvolver a sua autorregulação, necessitando sempre do apoio do professor.

A autonomia, o autocontrolo e a disciplina dirigem e regulam as ações em direção às metas de aprendizagem e promovem competências de autoavaliação, pela avaliação dos níveis de desempenho, pelo esforço pessoal e estratégias desenvolvidas, pela heteroavaliação e pela aproximação aos seus objetivos e expectativas e aos objetivos e expectativas de outros (Barreira, 2019).

Estes autores (Hattie & Timperley, 2007, citados em Barreira, 2019) investigaram a questão da autonomia para a autorregulação, através da resposta a três questões: i) Para onde vou? (os alunos devem ter em consideração os objetivos a atingir); ii) Como é que vou? (os alunos devem compreender os progressos já efetuados e o que falta ainda efetuar, pela realização de avaliações às tarefas) e iii) Para onde devo seguir? (os alunos devem conhecer a forma de obter mais progressos). Estas questões devem ser aplicadas em conjunto, dado os vários níveis em que se dá o *feedback* mais direcionado para o desempenho da tarefa, para o processo de compreensão de como desempenhar a tarefa ou

para o processo de autorregulação das aprendizagens com alcance metacognitivo (Fernandes, 2011).

Santos e Dias (2010 citados em Santos & Pinto, 2018) afirmam que se o *feedback* for dirigido para a autorregulação é excelente, porque compromete os alunos nas tarefas. Assim, com este *feedback* é possível diminuir as diferenças entre o que o aluno sabe e o que se deseja que o aluno aprenda, ajudando os alunos a compreender, a realizar e a desenvolver as estratégias necessárias para atingir a aprendizagem proposta. O *feedback* pode ser a principal solução para o processo de aprendizagem se for contextualizado de forma a proteger a identidade e a autoestima, fornecendo aos alunos a informação sobre os seus desempenhos e a forma de os melhorar. Esse *feedback* é muito bem recebido pelos alunos que querem garantir o êxito escolar e adquirir e desenvolver as competências pessoais e profissionais (Fonseca, et al, 2015), ainda que seja pouco aplicado pelos docentes que desconhecem a importância desta ajuda formativa e as vantagens que ela traz (Barreira, 2019).

A quantidade de informação dada num *feedback* não se traduz necessariamente pela qualidade, ou seja, a *dimensão do feedback* pois ainda que possa ser útil dar muita informação, se não for selecionada de acordo com a tarefa, perde vantagens. Aliás para tarefas mais complexas é preferível não alongar os comentários escritos e complementar esse tipo de *feedback* com a oralidade.

Contudo, o *feedback* de qualidade (sobretudo, escrito) é difícil de concretizar e nesse sentido é preciso selecionar as situações, como antecipar o *feedback*, quando se está a desenvolver o processo de ensino aprendizagem, pois dado em tempo útil resulta mais e é mais eficaz (Santos & Pinto, 2018). O essencial é que os alunos façam uma boa aprendizagem e que o *feedback*, nem sempre com os efeitos previstos pelos professores, se revele, no entanto útil e facilitador (Santos & Pinto, 2018).

Os comentários devem diminuir à medida que a aprendizagem avança para que a autonomia dos alunos se reflita no desenvolvimento da sua capacidade de autorregulação/ autoavaliação (Santos & Pinto, 2018). Também é necessário evitar desigualdades na distribuição do *feedback*, evitando-se alguma distinção entre os alunos, quer pelo seu posicionamento na sala de aula, quer pela sua qualidade de aluno, etnia, estatuto social ou outro aspeto que potencie a discriminação. A distribuição, a natureza e forma como é dado o *feedback* deve respeitar as características dos alunos, baseando-se numa componente afetiva de motivação, encorajamento para que o aluno aja e as discrepâncias

entre o que ele já sabe e aquilo que é preciso saber, sejam menores se ele compreender o que é capaz e deve fazer para resolver a tarefa que lhe é proposta (Fernandes, 2006).

Em suma, as estratégias de *feedback* podem ser descritas e avaliadas em termos de: momento (quando é dado o *feedback* e com que frequência); quantidade (quantidade de *feedback* dado); modo (oral, escrito, ou *feedback* visual/cinestésico); e a audiência (individual, grupo, *feedback* em grupo-turma).

O conteúdo do *feedback* pode ser descrito e avaliado em termos de: focalização (trabalho, processo, autorregulação); comparação (critério, norma, autorreferenciada); função/valência (descrição, juízo de valor/valência positiva ou negativa); clareza/especificidade; e tom (respeito pelo aluno, aluno como agente).

As pesquisas indicam que os alunos preferem os comentários de qualidade, ou seja, aqueles que, sem serem necessariamente complexos, devem clarificar o que o aluno sabe, o que precisa de saber mais e a forma como pode desenvolver corretamente a sua aprendizagem. Um comentário dirigido individualmente ao aluno, onde se proponha que ele reflita na sua resposta, é um comentário favorável à progressão das aprendizagens.

Os alunos consideram que um comentário escrito ou oral direcionado melhora substancialmente as suas aprendizagens porque dá-lhes a informação necessária e precisa, para que possam reorientar a sua aprendizagem, ou motiva-os a encontrar o sucesso, reformulando os pontos fracos e explorando os pontos fortes apoiados num *feedback* contínuo que lhes aponte esse caminho (Fernandes, 2011).

Black e Harrison (2004, citados em Santos & Pinto, 2018), num estudo feito por observação direta em sala de aula, concluíram que as respostas com um *feedback* de qualidade, com comentários direcionados para o progresso da aprendizagem, proporcionam aos alunos uma orientação com oportunidade de melhoria. Por outro lado, o *feedback* oral mais comum era dado quando os alunos tinham maus resultados. Ora estes *feedbacks* não ofereciam qualquer informação pertinente que os levasse a aperfeiçoar, aumentavam a competição coletiva e não a aprendizagem individual, não incentivavam os bons alunos e desmotivavam os alunos mais fracos. Também se verificou que as atividades direcionadas para o raciocínio eram mais fáceis de comentar que as atividades de memorização, podendo estas ser assinaladas como corretas ou incorretas e as anteriores de forma mais descritiva, no sentido de responsabilizar os alunos na autorregulação do seu processo de aprendizagem.

A informação antecipada sobre os critérios de sucesso e qualidade, promove um *feedback* focado nas tarefas, proporciona uma participação mais significativa do aluno, direciona-o para a progressão qualitativa do seu desempenho e permite-lhe partilhar o conhecimento com os seus pares e com o professor.

Black e Harrison (2004, citados em Santos & Pinto, 2018) concluíram que, em sala de aula, as tarefas escritas, o questionamento escrito ou oral e os comentários que indiquem o que os alunos já sabem e o que precisam de alterar e como o devem fazer, envolvem de forma significativa os alunos, fazendo-os refletir, partilhar ideias e esclarecer dúvidas. Nesse sentido, o *feedback* é planeado como uma tarefa do processo de aprendizagem e usado num registo sistemático, permitindo a monitorização e reconhecimento dos progressos e das dificuldades. O *feedback* dado é um suporte na ação formativa dos alunos que são incentivados a acreditar no seu sucesso, mormente aqueles que têm maiores dificuldades.

Bruno e Santos (2010b, citados em Santos & Pinto, 2018) realizaram um estudo qualitativo sobre os aspetos específicos dos comentários de *feedback* escrito pela recolha de dados e pela observação direta. Foram analisados vários aspetos, como o espaço em que é colocado o comentário (palavras e frases), a forma como o comentário é organizado, o local onde se efetua, a frequência com que é feito e a sintaxe das frases do comentário. Os resultados revelaram que o espaço era exíguo a organização era má, pois havia várias frases localizadas de forma dispersa o que não permitia uma boa leitura. Relativamente à mensagem, constatou-se que o seu conteúdo nem sempre tinha um vocabulário claro e por vezes era mesmo complexo e apresentava conceitos ainda não apreendidos. Os alunos referiram que entendiam os comentários, mas nem sempre eram indicadas as estratégias para reformular as suas dificuldades (Santos & Pinto, 2018).

Segundo Goldstein (2004, citado em Fernandes, 2008a) a estratégia para reformular a tarefa, sem as respostas mas com a possibilidade de procurar a solução e assim construir a sua aprendizagem, deve ser dada ao aluno. O *feedback* deve fornecer pistas, deve ajudar os alunos a refletir sobre a sua resposta e a compreender o erro para que a reformulação seja feita de forma consciente (Santos & Pinto, 2018) O *feedback* escrito não tinha um caráter formativo e é necessário que o tenha, contrariando uma avaliação quantitativa que não serve à reformulação do erro. Com uma prática de avaliação formativa individualizada na escrita e mais coletiva na oralidade, com partilha

de opiniões e pontos de vista e com a discussão de propostas de correção potenciadas pelos pares é possível aprender.

Em suma, o docente não deve confiar apenas no conhecimento teórico que tem do *feedback*, mas deve exercitar esse conhecimento numa prática pedagógica adequada às características socioeconómicas e culturais do seu contexto educacional (Neto, 2013).

Também a preferência do *feedback* escrito, por permitir uma maior análise e reflexão, não invalida a importância do *feedback* oral que além de direcionar os alunos, pode ser complementar ao *feedback* escrito, clarificando o conteúdo do comentário, que deverá ser formativo.

Como reafirmam Black e Wiliam (1998, citados em Fernandes, 2006) e Fernandes (2008a, 2008b), o *feedback* de qualidade interfere no processo de ensino e aprendizagem, permite a autoavaliação e autorregulação, orientando os alunos, dando-lhe informação sobre o seu desempenho e progresso nas aprendizagens. Fernandes (2011) considera que no processo de autorregulação da aprendizagem o papel ativo e central é do aluno, na medida em que é ele que recebe o *feedback*, seja para o progresso, as estratégias ou motivação.

Para Fernandes (2008a, 2008b) o *feedback* é fundamental na autorregulação da aprendizagem, onde se deve ter em conta também a sua natureza e os processos cognitivos e socio afetivos que provoca nos alunos, a relação com o ambiente da sala de aula, os contratos pedagógicos feitos, o próprio ensino e a ligação aos conceitos, bem como o grau de individualização.

Em conclusão, o *feedback* deve ser usado de forma sistemática, didática e pedagógica, para apoiar, regular, melhorar e garantir uma verdadeira avaliação formativa, que pela autorregulação promova a autonomia e responsabilidade dos alunos nas aprendizagens (Fernandes, 2008a). Aliás essa é realmente a prioridade que norteou e alimentou este estudo.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4. Metodologia do estudo empírico

Deve-se evitar toda "precipitação" e todo o "preconceito" ao se analisar um assunto e só ter por verdadeiro o que for claro e distinto.

René Descartes

4.1. Opções metodológicas

As opções metodológicas correspondem a “um processo rigoroso e sistemático” (Fernandes, 1991, p. 4) que requer conhecimentos aprofundados de métodos e de técnicas de investigação que são mobilizados na descoberta e descrição de acontecimentos, mas também na explicação e compreensão dos mesmos e, como tal, o êxito da investigação depende dos procedimentos seguidos.

Assim, o investigador, ao elaborar o desenho de investigação, tem de identificar claramente as opções metodológicas, tendo em conta a questão de partida e os objetivos de investigação. Neste caso, optámos por um estudo de natureza qualitativa com o intuito de descrever e interpretar a realidade observada.

Para Fernandes (1991) “a investigação qualitativa é inspirada em métodos utilizados na investigação antropológica e etnográfica” (p.1). Esta abordagem, também chamada interpretativa, visa a compreensão dos problemas, através do ponto de vista dos sujeitos da investigação, admitindo, tantas interpretações dos fenómenos observados quantos os investigadores. Fernandes (1991) sublinha a subjetividade inerente a este tipo de investigação e alerta para o facto desta usar como principal meio de recolha de dados o próprio investigador, pondo eventualmente em causa a validade e a fiabilidade dos dados, devido à subjetividade que essa situação comporta, pelo que a validade instrumental pode ser reforçada com a triangulação dos dados obtidos por outros instrumentos de recolha na medida em que esclarecem e apresentam perspetivas diferentes do estudo em causa (Borrvalho et al, 2014; Cid, 2004; Coutinho, 2008).

Sem manipulações, sem variáveis e sem intervenção da investigadora, a recolha de dados é feita num determinado contexto, o que permite identificar este estudo naturalista descritivo como um estudo de caso (Aires, 2011).

Para Tuckman (2000 citado em Coutinho, 2008) a investigação deve descrever a situação observada e posteriormente analisar os dados, mas a abordagem qualitativa

pressupõe uma correlação entre o mundo real e o sujeito, uma ligação entre o sujeito e o objeto e uma profunda relação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Nesta investigação qualitativa separar a ação da mensagem e do contexto é desvirtuar a informação recolhida e diminuir o seu significado (Bogdan & Biklen, 2010 citado em Aires, 2011). Fialho (2005) refere que ao investigador é necessário manter uma postura discreta e sem qualquer envolvimento para garantir uma descrição fiel dos factos observados e permitir uma análise contextual objetiva e criteriosa.

Segundo Afonso (2005, citado em Aires, 2011), um estudo só tem qualidade se tiver validade, fiabilidade e recolha de dados capazes. Na seleção das informações que os dados podem dar, é fundamental perceber se de facto refletem e respondem à problemática inicial (questão de partida) e às questões de investigação.

A investigação qualitativa, amplamente usada nas ciências da educação, deve cumprir diversos requisitos: deve ser credível, se confirmada por outros instrumentos e intervenientes, deve ser transferível se se aplicar a outros contextos, deve ser consistente, com a metodologia validada por especialistas e deve ser aplicável, se permitir a confirmação da sua construção por outros investigadores. Para dotar a investigação destas características, pode-se fazer a triangulação, a análise dos casos negativos, a revisão por pares, o envolvimento prolongado, a observação contínua, as auditorias e a revisão pelos participantes (Guba & Lincoln, 1989, citados em Aires, 2011; Coutinho, 2008).

Neste estudo privilegiámos a triangulação de fontes e de técnicas (observação direta, análise documental, entrevistas semiestruturadas e inquérito por questionário), o envolvimento prolongado no contexto (16 sessões de observação), a observação contínua (semanalmente com uma assistência a duas sessões para observação direta) e a revisão pelos participantes (a entrevista realizada à professora foi validada por esta). A associação de vários e diferentes fontes e técnicas na recolha de dados, permite uma abordagem mais representativa da realidade e, por conseguinte, um melhor resultado para a problemática de investigação (Coutinho, 2008).

A credibilidade pode-se obter pelo processo designado por *member checks*, ou seja, a revisão pelos participantes, que consiste em confirmar com os participantes do estudo os resultados da análise feita pelo investigador, por entrevistas, observações diretas ou indiretas, para que estes possam verificar e confirmar se as interpretações do investigador refletem de facto as suas experiências, ideias e sentimentos (por limitações de tempo, não foi possível cumprir este requisito).

A transferibilidade, ou seja, a possibilidade de transferir as análises ou juízos feitos aos dados para situações idênticas, não constituiu um propósito do nosso estudo, por se tratar de um estudo de caso intrínseco. A abordagem qualitativa vai essencialmente descrever e interpretar as observações feitas e os dados recolhidos, sendo essa abordagem feita para um caso particular (Borrvalho et al, 2014; Cid, 2004; Coutinho, 2008).

Consciente da subjetividade que este tipo de investigação implica, procurou-se de forma gradual e progressiva verificar, confirmar e garantir a fiabilidade, a validade e o rigor deste estudo.

4.2. Estudo de caso

O estudo de caso procura a compreensão, num contexto específico, de um dado acontecimento numa situação concreta, para identificar os “como” e os “porquês”, através de uma investigação que revele as suas características e permita assim um conhecimento global da problemática (Coutinho, 2008).

A tipologia dos estudos de caso compreende os estudos de caso intrínseco, múltiplo e coletivo, que se distinguem pelo propósito: o *intrínseco* estuda um indivíduo ou uma situação específica e procura conhecer com detalhe as suas particularidades, como por exemplo um estudo exploratório à dificuldade de escrever com correção de um aluno; o *instrumental* ocorre quando há necessidade de compreender uma situação complexa a partir de um caso específico, por exemplo estudar os métodos mais indicados para abordar a poesia, no sentido de se conhecer as estratégias usadas e não a situação em si; e por fim o *múltiplo ou coletivo* que estuda vários casos que se agrupam num estudo mais global.

O estudo de caso na presente investigação compreendeu uma sala de aula, um grupo turma e um professor e de acordo com vários autores Stake (2009, citado em Coutinho, 2008) e Aires (2011) pode abranger também um indivíduo, uma escola, um programa curricular, uma nova matéria curricular, um acontecimento, ou qualquer outra situação única que necessita de ser estudada, no interior do contexto em que sucede ou sucedeu. No entanto, um caso não é apenas uma situação que seja facilmente identificada, pode igualmente ser uma atividade, como as práticas pedagógicas implementadas pelos professores em sala de aula, onde se inscreve a atual pesquisa.

De acordo com a problemática e as questões de investigação, determinámos que esta seria baseada num desenho de estudo de caso do tipo intrínseco, integrado num paradigma

qualitativo e abordagem interpretativa. Através do qual pretende-se recolher e aprofundar informações sobre as concepções do professor e alunos sobre avaliação e a importância do *feedback* na aprendizagem, mas também sobre as práticas pedagógicas, essencialmente as práticas de avaliação formativa e o uso de *feedback*.

O ensino, a avaliação e a aprendizagem constituem um triângulo que não se pode separar, pois estão sempre ligados entre si, por isso esta investigação procurou conhecer as práticas avaliativas desenvolvidas no contexto do ensino e da aprendizagem e o uso que é dado ao *feedback* (Figura 3).



Figura 3. Desenho da investigação.

Fonte: Elaboração própria

O desenho da investigação procura dar resposta à questão de partida e respetivas questões de investigação. A recolha de dados foi feita preferencialmente pela observação direta (não participante) em sala de aula, em vários momentos ao longo do primeiro

período letivo e também por entrevistas semiestruturadas, individual (ao professor) e em focus group (aos alunos) e ainda por questionários aplicados a todos os alunos da turma e pela análise documental de instrumentos de trabalho pedagógico (por exemplo: fichas, critérios de avaliação).

O tratamento de dados foi efetuado através da análise de conteúdo dos momentos de observação direta de aulas e das entrevistas efetuadas ao professor e aos alunos. Também foi efetuada alguma análise documental dos instrumentos de avaliação utilizados pelo docente, com o intuito de comparar o *feedback* escrito com o *feedback* oral fornecido aos alunos durante as aulas. Os dados resultantes da aplicação destes instrumentos e técnicas foram sujeitos a triangulação.

Participantes e contexto da investigação

Depois de definida a questão de partida (Práticas de avaliação com predominância da modalidade formativa, em ano de exame, será mito ou realidade?), o passo seguinte foi a seleção do docente, para isso tivemos em conta o conhecimento pessoal de um docente de Português que se encontrava a lecionar no 9.º ano do ensino básico (ano de exame), cujo perfil e experiência profissional, considerámos adequado para o desenvolvimento do estudo de caso. Este docente tem 33 anos de serviço e leciona num Agrupamento de Escolas situado numa capital de distrito do Alentejo, local onde se realizou o estudo, sendo conhecido pelas suas práticas de avaliação de natureza formativa e pela forma como usa o *feedback* em contexto pedagógico. É licenciado em ensino da Português-Francês e no seu percurso profissional conta com várias formações e pós-graduações, é classificador de exames nacionais e avaliador externo, é formador do IAVE e pertence ao quadro de nomeação definitiva da escola onde decorreu a pesquisa.

Após a seleção do docente, este foi contactado informalmente para a apresentação da proposta de investigação, tendo, de imediato, manifestado interesse e disponibilidade para participar no estudo. A turma foi selecionada por critério de conveniência (Aires, 2011; Maroco, 2010), face à necessidade de conciliar o horário das aulas de Português na turma, com o horário da investigadora. A turma selecionada é constituída por 17 alunos com idades situadas entre os 13 e os 15 anos, havendo um aluno repetente no mesmo ano de escolaridade.

Para que o estudo fosse implementado, foram seguidos todos os princípios de ética e efetuados todos os procedimentos formais para obtenção das autorizações necessárias à realização do estudo, nomeadamente um pedido de autorização ao diretor do

Agrupamento que foi de imediato aceite (Apêndice 1), o pedido de autorização aos pais e encarregados de educação dos alunos da turma onde foi realizado o estudo piloto e da turma selecionada para o estudo de caso (Apêndice 2) e, ainda, o consentimento informado de participação no estudo, por parte do professor (Apêndice 3).

4.3. Plano da investigação

Para melhor compreender o desenvolvimento do estudo, dividiu-se o mesmo em três fases (Sousa, 2009, citado em Fernandes, 2011, as quais tiveram de ser ajustadas temporalmente, devido ao aparecimento da pandemia. O Quadro 2 ilustra as fases do estudo, a metodologia utilizada, os momentos, os intervenientes e as técnicas usadas no tratamento dos dados.

Quadro 2. Sinopse das fases da investigação.

Fases da Investigação		Procedimentos	Ocorrência	Intervenientes	Tratamento de dados
1. ^a Fase	Pré-ativa ou exploratória	Pesquisas bibliográficas	Set. de 2019	Investigador	
		Seleção do guião de observação	Out. de 2019		
2. ^a Fase	Interativa ou de trabalho de campo	Observação de aulas	Out., nov. e dez. de 2019	Investigador Professor Alunos	Análise de conteúdo
		Construção e validação do questionário	Out. e nov. de 2019	Investigador	
		Aplicação do questionário	Dez. de 2019	Investigador e alunos	
		Análise de documentos de trabalho pedagógico	Jan. de 2020	Investigador	Análise de conteúdo
		Construção e validação dos guiões de entrevista	Jan. de 2020		
		Entrevista aos alunos, <i>focus group</i>	Fev. de 2020	Investigador e alunos	
		Entrevista ao professor	Fev. de 2020	Investigador e professor	
3. ^a Fase	Pós-ativa ou de análise de resultados e conclusões	Tratamento e análise de dados	Mar. a set. de 2020	Investigador	Análise de conteúdo e análise estatística
		Triangulação de dados	Out. de 2020		

Fonte: Elaboração própria

A primeira fase, pré-ativa ou exploratória, contemplou a delimitação dos conceitos a aprofundar na pesquisa bibliográfica e a seleção do guião de observação, este foi

adaptado a partir de uma matriz de observação de aulas, usada em pesquisas desenvolvidas no âmbito de um projeto de investigação (AVENA – Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas), ainda que esta matriz tenha sido construída para o ensino superior, as dimensões e os indicadores, de um modo geral, aplicam-se a qualquer nível de ensino.

A segunda fase, interativa ou de trabalho de campo, baseou-se na construção, validação e recolha exaustiva de dados, recorrendo a diferentes instrumentos e técnicas de investigação. A terceira fase, pós-ativa ou de análise de resultados e conclusões, correspondeu ao tratamento e análise dos dados recolhidos na fase anterior, com recurso a análise de conteúdo (entrevistas e observações) e a análise estatística (questionário).

4.4. Recolha de dados

Neste estudo, a recolha de dados obedeceu a uma utilização de instrumentos e técnicas diversos que permitiu a obtenção de informação relativamente às conceções de avaliação, quer dos alunos quer do professor, assim como das práticas de avaliação e *feedback* utilizado em sala de aula. Para tal, foram utilizados diversos instrumentos e técnicas: observação de aulas com recurso a um guião e a notas de campo, análise documental, aplicação de um inquérito por questionário a todos os alunos da turma que constituiu o caso, a realização de uma entrevista em grupo focal a alguns alunos da turma e uma entrevista ao professor da turma (Quadro 3).

Quadro 3. Questões de investigação, técnicas de recolha de dados e fontes de informação.

Questões	Técnicas de recolha de dados	Fontes
<ul style="list-style-type: none"> • Que conceções possuem os alunos e o professor sobre avaliação? • Qual a importância do <i>feedback</i> nas aprendizagens? 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semiestruturadas • Questionários 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor • Alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Que práticas de avaliação mobiliza o professor na sala de aula? • Que tipo de <i>feedback</i> é usado na sala de aula? • Como é usado o <i>feedback</i> na sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação (guião) • Notas de campo • Análise Documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula (professor e alunos) • Documentos de trabalho (fichas de avaliação)

Fonte: Elaboração própria.

Em seguida fazemos a caracterização de cada uma das técnicas usada na recolha dos dados.

Observação de aulas

“As chamadas observações naturalistas, isto é, as que são realizadas pelo investigador no local onde decorre a investigação sem preocupações da sua parte em ser um observador neutro ou independente, são uma das técnicas chave da investigação qualitativa” (Fernandes, 1991, p.1). Neste estudo, realizámos a observação das práticas de avaliação e *feedback* na sala de aula, sem qualquer intervenção do observador que se limitou a registar os factos que observava (Aires, 2011).

Estas observações naturalistas, realizadas pelo investigador no contexto em que decorre a investigação são fundamentais para a compreensão e interpretação das situações procurando entender os comportamentos ou atitudes, bem como as concepções. Segundo Fernandes (1991) “o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento. Para este autor, esta abordagem permite detetar informações relevantes, pois a descrição dos factos observados e a sua interpretação leva a uma análise sustentada, sendo que em primeira instância o que se pretende é mesmo descrever a realidade, isto é estudar o que acontece na sala de aula, com o foco no perfil do professor com práticas de avaliação formativa e *feedback* sistemático.

Relativamente à observação de aulas, o registo dos factos foi balizado pelas dimensões estabelecidas num Guião de observação (Quadro 4), permitindo a descrição em cada uma delas, de múltiplos aspetos de interesse para a problemática e para responder às questões de investigação. Este guião foi inspirado na Matriz de observação do Projeto AVENA (Alves, Aguiar & Oliveira, 2014, pp.485-486).

Quadro 4. Guião de observação.

Objeto	Dimensões	Aspetos a observar
Ensino	Gestão do tempo e estruturação da aula	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Início da aula (revisão aula anterior, etc.); ▪ Distribuição das tarefas pela aula; ▪ Organização de grupos de trabalho e do trabalho individual; ▪ Reconhecimento de necessidades e ritmos diferenciados; ▪ Oportunidades para esclarecimentos de dúvidas/colocação de questões; ▪ Regulação do tempo;
	Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de material (acetatos, ppt, fichas, bibliografia, sebenta, etc.); ▪ Formas de utilização (para resolução de exercícios nas aulas, apresentação de conceitos; etc.); ▪ Acessibilidade aos materiais e recursos necessários (quem/onde estão disponíveis);
	Tipo/Natureza das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação das tarefas da aula; ▪ Tarefas em grupo e/ou individuais; ▪ Tipos de atividades (exercícios, perguntas orais); ▪ Papel do estudante e do docente; ▪ Colocação de questões pelo docente; ▪ Clareza das tarefas propostas; ▪ Divulgação dos objetivos das tarefas; ▪ Monitorização das tarefas que os estudantes realizam por parte do docente; ▪ Identificação de tarefas a realizar nas aulas seguintes; ▪ Solicitação de tarefas/atividades fora de sala aula;
Aprendizagem	Envolvimento dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frequência e natureza da participação; ▪ Atenção nas aulas; ▪ Interesse/iniciativa dos estudantes; ▪ Adesão dos estudantes às tarefas; ▪ Compreensão das tarefas pelos estudantes; ▪ Colocação de questões pelos estudantes; ▪ Resolução de tarefas propostas / questões colocadas; ▪ Identificação de dificuldades;
Avaliação	Natureza, frequência e distribuição do <i>feedback</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrito, oral; ▪ Formal/informal; ▪ Frequência; ▪ Sobre que instrumentos/atividades; ▪ Discussão resultados; ▪ Sentimentos/attitudes manifestados relativamente ao processo avaliativo;
	Instrumentos, funções e tipo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos de avaliação; ▪ Modalidade (formativa, sumativa, diagnóstica) ▪ Formas de avaliação (auto, heteroavaliação e co-avaliação) ▪ Funções avaliação;
	Momentos e intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Momentos em que ocorre a avaliação; ▪ Intervenientes (estudantes, docentes, outro);
Ambiente de sala de aula	Relação/interação docente e estudantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abertura à discussão/debate; ▪ Reação dos estudantes às questões colocadas; ▪ Reação do docente às questões colocadas; ▪ Interação docente-estudante; ▪ Interação estudante-turma ou estudante-estudante;

Fonte: Adaptado de Alves, Aguiar & Oliveira, 2014, pp.485-486.

Na fase da interação ou de trabalho de campo iniciou-se a observação das aulas de forma sistemática durante oito semanas com uma média de duas aulas semanais, num

total de dezasseis tempos com a duração de cinquenta minutos cada, prefazendo cerca de treze horas e meia.

Segundo Aires (2011) é a partir desta estratégia (observação) que se pode conhecer aspetos importantes da prática. A observadora assumiu o papel de observadora não participante, fez observações sistemáticas e dirigidas para situações concretas (Sousa, 2009, citado em Fernandes, 2011). O guião foi fundamental para focar a observação em determinados aspetos, tendo-se optado por fazer os registos sob a forma de notas de campo. Ao registar livremente o decorrer da aula, o investigador pode observar, analisar, reler e rever se necessário, os registos das observações, até reunir todos os dados importantes, para posterior sistematização e análise.

Corpus documental

Os documentos permitem a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin, “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (2009, p. 38). Para Stake, (1995, citado em Coutinho, 2008), a descrição dos dados deve “ser capaz de representar a diversidade das perspectivas dos participantes e a forma como estas conduziram a uma interpretação que teve em conta tanto as variações como as redundâncias em diferentes contextos/condições” (p. 38).

Neste estudo analisámos dois tipos de documentos: internos (da própria escola onde decorreu o estudo) e pessoais (do professor). No primeiro tipo analisámos os critérios gerais de avaliação e os critérios específicos do departamento de Português (Anexo 5) e no segundo tipo foram analisadas quatro fichas de avaliação com *feedback* escrito pelo professor (Anexos 1, 2, 3 e 4).

Questionário - alunos

A construção do questionário aconteceu depois de recolhidos os dados através da observação das aulas, começámos pela elaboração de uma matriz que desse resposta às questões de investigação, sustentada na revisão de literatura (Quadro 5).

Quadro 5. Matriz do questionário.

Categorias	Objetivos de investigação	N.º de Itens
Concepções sobre avaliação	- Conhecer as concepções dos alunos sobre avaliação	9
Práticas de avaliação	- Conhecer práticas de avaliação usadas na sala de aula	12
Feedback e avaliação	- Conhecer a importância do <i>feedback</i> nas aprendizagens - Conhecer o tipo de <i>feedback</i> usado na sala de aula - Conhecer formas do uso do <i>feedback</i> na sala de aula;	21

Fonte: Elaboração própria

O questionário é constituído por 42 itens com opções de resposta numa escala tipo *Likert* de quatro níveis de concordância (1-Discordo totalmente, 2- Discordo, 3-Concordo, 4 Concordo totalmente), distribuídas por três categorias que integram os cinco objetivos de investigação. Na construção dos itens tivemos em conta a revisão da literatura e os dados recolhidos na observação das aulas. Na escrita dos itens optámos por afirmações simples claras e rigorosas.

No processo de validação do instrumento recorremos a dois procedimentos complementares, no sentido de garantir a fiabilidade e validade do instrumento (Quivy & Campenhoudt, 1998). Começámos pela validação da matriz do questionário, recorrendo a dois *experts* de reconhecida competência, em metodologia de investigação e em avaliação pedagógica. Em seguida passámos à construção do questionário, integrando as sugestões dos especialistas e tendo o cuidado de incluir uma nota a informar os alunos de que deveriam responder ao questionário considerando apenas as aulas da disciplina de Português.

Por fim, testámos o questionário numa turma com características idênticas à do nosso estudo de caso (a frequentar o mesmo ano de escolaridade e a mesma disciplina). Esta aplicação piloto decorreu na presença da investigadora, o que permitiu recolher informações sobre dúvidas suscitadas no questionário. Seguiu-se a construção da versão definitiva do questionário (Apêndice 5) que teve em conta a informação recolhida durante a aplicação piloto e a análise dos dados. Nesse sentido, como o significado de *feedback* suscitou dúvidas aos alunos na aplicação piloto, foi acrescentada uma segunda nota com o significado da palavra *feedback*.

O questionário foi aplicado durante o segundo período, no mês de janeiro no dia 22. no final de uma aula com a concordância da professora, mas sem a presença da observadora.

Entrevistas – professor e alunos

Na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser usadas como a principal técnica de recolha de informação ou ser complementadas com outras técnicas como “observação participante, análise de documentos” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 134, citados por Aires, 2011). Estas possibilitam “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 134, citados por Aires, 2011).

Neste estudo optámos pela entrevista semidiretiva porque esta permite abordar vários temas de uma forma mais profunda, visto que o sujeito é convidado a responder de forma exaustiva, pelas suas próprias palavras a partir dos seus conhecimentos e perceções (Quivy & Campenhout 2008), para isso foram construídos dois guiões de entrevista um para o professor (Apêndice 10) e o outro para os alunos (Apêndice 11) que foram previamente validados por dois especialistas em metodologia de investigação e em avaliação pedagógica, cujas sugestões foram integradas na versão final.

A análise dos dados do questionário e da observação das aulas foram úteis, na elaboração dos guiões das entrevistas, tendo sido incluídas questões com a intenção de clarificar, confirmar ou aprofundar alguns dados recolhidos através destas técnicas.

Enquanto que a entrevista do professor foi individual a dos alunos foi em grupo focal, pois este tipo de entrevista para além de permitir “recolher opiniões distintas sobre a mesma temática, confrontar ideias, partilhar experiências e estimular discussões” (Morgado, 2013, p. 76), tem a vantagem de, no decurso da entrevista, os sujeitos se sentirem mais à vontade para expressar a sua opinião do que na situação da entrevista individual e de se irem lembrando dos factos por estarem a ouvir os outros.

Os guiões das entrevistas realizadas aos alunos e ao professor são idênticos para se poderem cruzar as respostas. Estes guiões incluem cinco blocos A, B, C, D e E. O primeiro bloco legitima o consentimento e informa sobre a confidencialidade com dois itens para a docente e um para os alunos. O Bloco B caracteriza os entrevistados com quatro itens para a docente e cinco para os alunos.

Os seguintes Blocos C, D e E vão ao encontro dos objetivos da investigação:- Bloco C – **conceções sobre avaliação**, com cinco itens para o docente e três para os alunos; Bloco D – **práticas de avaliação**, com onze itens; e o Bloco E – **feedback e avaliação**, com quatro itens em ambos os guiões.

A entrevista ao professor foi realizada na escola onde decorreram as observações, numa sala de trabalho, no dia 5 de fevereiro de 2020 e durou cerca de 50 minutos. A entrevista realizada aos alunos, permitiu recolher olhares distintos sobre as mesmas situações, decorreu no mesmo dia e teve a duração de 30 minutos. Para o efeito, foram selecionados previamente seis alunos, sendo cada par de alunos respetivamente com classificações altas, médias e fracas.

As entrevistas foram gravadas e rescritas pela investigadora que também pôde reduzir algumas discrepâncias com esta estratégia (Sousa, 2009, citado em Fernandes, 2011) e a entrevista da professora foi devolvida para que esta a pudesse validar. As transcrições das entrevistas da docente (validada) e dos discentes, encontram-se respetivamente nos Apêndices 13 e 14.

4.5. Metodologia da análise de dados

A grande maioria da análise de dados pertence a duas categorias: análise estatística e análise de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 2008). A principal metodologia usada neste estudo foi a análise de conteúdo que serve preferencialmente as abordagens qualitativas que investigam fenómenos educativos (Quivy & Campenhoudt, 1998). É uma técnica sistemática que permite criar categorias de conteúdo com regras específicas para a codificação, pela síntese do texto que reduz os dados e os classifica, fazendo uma seleção de informações pertinentes para as questões de investigação, conferindo assim uma melhor e mais rigorosa descrição.

Bardin (2009) propõe a análise de conteúdo feita em três fases, sendo a primeira a seleção de indicadores, de acordo com os objetivos, a segunda a classificação e categorização dos dados e a terceira a realização da análise e conclusão dos resultados. Classificar os dados por características comuns, agrupando-os em elementos de um conjunto ou unidade de registo, foi uma tarefa facilitada pelas dimensões do guião de observação, das entrevistas, ainda que exija a análise de alguns aspetos de exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade, para garantir a não sobreposição de categorias e a inclusão de todos os dados pertinentes (Bardin, 2009). A categorização pode ser feita com procedimentos fechados, quando se utilizam categorias previamente definidas, ou abertos, quando o sistema de categorias é criado a partir dos dados empíricos (Bardin, 2009).

As entrevistas, as notas de campo resultantes da observação direta e o *corpus* documental foram analisadas através de análise de conteúdo com procedimentos mistos. Partimos de categorias previamente estabelecidas no guião das entrevistas e após a leitura das transcrições emergiram as subcategorias que foram organizadas em grelhas de análise, ilustradas por frases exemplificativas retiradas do protocolo das entrevistas, registos da observação das aulas e do *corpus* documental, estas frases constituem “unidades de registo” cuja significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base (Bardin, 2009).

Na análise dos questionários, por se tratar de dados quantitativos recorreremos à análise estatística descritiva. Após a recolha de dados torna-se necessário fazer a sua leitura com recurso a um conjunto de técnicas para resumir e organizar os dados obtidos através de números, em tabelas e/ou gráficos com o propósito de descrever e interpretar as suas características fundamentais. Como sublinham Quivy e Campenhoudt (2008), os dados numéricos só serão “úteis sendo sujeitos a um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias e analisar as correlações entre as variáveis” (p.190). Neste estudo privilegiamos a análise estatística descritiva (frequências, média e desvio padrão) com a apresentação dos dados na forma de tabelas.

Capítulo 5. Apresentação, análise e discussão de resultados

O importante é não parar de questionar.

A. Einstein

Neste capítulo apresentamos os resultados provenientes dos diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados, os questionários, as entrevistas, a observação de aulas e a análise documental, que foram mobilizados para responder às questões de investigação. Nos excertos da observação das aulas usamos o código (P-O) e nos das entrevistas, usamos o código (EP) para os professores e (EA) para os alunos, sendo que os nomes dos alunos são fictícios. Toda a informação recolhida é analisada e interpretada, sendo depois triangulada entre si e com aspetos teóricos da bibliografia consultada.

5.1. Observação de aulas

Os dados recolhidos na observação das aulas encontram-se sistematizados na matriz síntese da observação das aulas (Apêndice 4), a partir desta fazemos uma caracterização/descrição do contexto educativo de acordo com quatro objetos de observação (ensino, aprendizagem, avaliação e ambiente de sala de aula) e respetivas dimensões, recorrendo aos indicadores de observação (assinalados em “aspetos a observar”).

Relativamente ao objeto “ensino” “organização da aula”, procuramos perceber como é que o professor faz a gestão do tempo e organiza as aulas, o modo como mobiliza os recursos e materiais, assim como o tipo/natureza das tarefas que propõe aos alunos; no objeto “aprendizagem”, a atenção recai no envolvimento dos alunos, no seu papel, mais ou menos ativo na construção do conhecimento); no objeto “avaliação” o foco é a natureza, frequência e distribuição do *feedback*; mas também, os instrumentos, funções e tipo de avaliação, sem descurarmos os momentos e intervenientes; por último, o objeto “ambiente de sala de aula” servirá para compreender o ambiente de aprendizagem, a relação/interação entre o docente e os estudantes e entre estes.

Relativamente ao “ensino”, o docente revelou uma tipologia de ensino pouco expositivo, com estratégias de articulação entre os conhecimentos já lecionados e a lecionar, integrando de forma frequente a participação dos alunos e reforçando positivamente as suas intervenções ora ajustando ora reorientando a sua intervenção. O docente dá início às aulas, relacionando-as e articulando-as com as anteriores, frequentemente através de uma questão-aula que regista no quadro, assim como o sumário. Mostra segurança, clareza e boa comunicação com os alunos a quem trata carinhosamente. Circula pela sala e vai, com respeito pela diversidade dos alunos, propondo questões, com maior ou menor complexidade, garantindo a participação de todos os alunos – *Pensem mas não respondam, porque é importante que todos pensem e se responderem, alguns já não pensam e não aprendem / “gosto de ver as mãos no ar, já vão responder* (P-O). O docente coloca questões e pede aos alunos que não respondam de imediato, no sentido de respeitar as diferenças entre os alunos, promover a autonomia/responsabilidade e o espírito crítico e criatividade na resposta; em seguida solicita uma ou duas respostas ou ainda uma resposta e a análise da mesma pelo(s) colega(s). Neto (2013) propõe que resolver problemas (questões) é uma forma de

organizar e estimular a aprendizagem. Leite e Fernandes (2002, citados em Fernandes, 2006) consideram que “*aprender a aprender*” implica a colocação de problemas aos alunos, com recurso a um processo intelectual que os faça analisar o seu próprio pensamento para mentalmente organizar e promover a descoberta de ferramentas e competências que lhes permitam aumentar os seus potenciais de aprendizagem, através de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Por vezes, usa essa estratégia de solicitar a um aluno o comentário sobre a resposta de outro o que estimula a interação e a partilha. Os alunos reagem bem a estas estratégias. *Concordas com o que diz o Luís? Rodrigo justifica lá o teu ponto de vista? Já te dou a palavra André?* (P-O)

O quadro e o caderno são recursos utilizados para registar, sintetizar e sistematizar as informações/conclusões mais pertinentes. O manual é fundamental e por vezes distribui fichas informativas para complementar ou facilitar as aprendizagens. Toda a informação está acessível aos alunos por via eletrónica – *Obrigado Pastorinha por me enviarestes os mails* (P-O). *Registem tudo o que escrevo no quadro* (P-O).

As tarefas propostas induzem a reflexão através de um questionamento frequente e incisivo para que os alunos façam um percurso autónomo na complexa construção da sua aprendizagem (Black e Harrison, 2004, citados em Fernandes, 2006) – *Quem é que quer fazer uma síntese da aula anterior? diz...muito bem ...certíssimo...E lemos alguma coisa? Sim, qual cena?...E na gramática vimos...? Muito bem ...obrigada pela síntese que fizeste ...foi uma boa síntese* (P-O). *Rodrigo diz lá o significado de perversa? (exploração semântica)... Pedro vê no telemóvel o significado de grisalho (pesquisa/navegação por telemóvel)* (P-O).

São apresentadas tarefas a realizar em grupo, mas também para trabalhar individualmente, recomendando aos alunos um empenho individual, para garantir a sua aprendizagem. O docente gere adequadamente o seu papel e o papel dos discentes através de uma participação partilhada mas ordenada – *fico muito contente com tantas mãos levantadas* (P-O), em que os alunos são envolvidos e também são repreendidos de forma correta (com firmeza e respeito), quando manifestam alguma expressão ou comportamento menos adequado – *Francisco reflete e faz um esforço para estar calado. Luís e Pedro a vossa atitude está errada.: “saiam por favor”* (P-O)

Os alunos conhecem bem as tarefas propostas, sabem o seu objetivo e como as podem desempenhar corretamente (Barreira, 2019; Cid & Fialho, 2011; Fernandes, 2008 b), pois o docente informa sobre os procedimentos a realizar, acompanha esse

desempenho e reflete com os alunos sobre a sua concretização para que eles reconheçam o sucesso obtido.

No âmbito da “aprendizagem” constata-se que as tarefas/atividades são sempre apresentadas com os objetivos e a justificação por exemplo quando refere que a aprendizagem dos alunos é certificada por um exame final – *Atenção nesta frase há um distrator ... cuidado com a rasteira, olhem que nos exames acontece haver rasteiras destas. Não confundam, não podem confundir a conjunção com o pronome (P-O)* – reconhecendo a necessidade da aprendizagem para que não impeça o sucesso em situação de exame – *Filhos, os alunos do 9 ° ano com um exame final, põem em evidência as capacidades do seu património linguístico (P-O).*

Também é frequente, a monitorização das aprendizagens, ora através da reorientação ou reformulação das respostas, dando pistas ou mesmo solicitando a reformulação de aspetos registados por escrito nos cadernos diários. O docente procura contornar as dificuldades encontradas pelos estudantes, reformulando as questões ou propondo outra atividade – *Reparem nestas frases. O que é semelhante ou o que difere? Olha vou-te dar uma ajuda, repara nas marcas da primeira pessoa, o docente procura resolver às dúvidas e dificuldades colocadas pelos estudantes, usando outra estratégia – E se procurares os pronomes pessoais? (P-O).*

O reforço positivo está presente, na valorização das participações e, por vezes, é usado para parcialmente ajuizar a intervenção do aluno, levando-o a reformular a sua participação – *atenção falta aqui ...a pontuação...fantástico. Olha qual a diferença entre têm e tem? Muito bem . Vem o Gonçalo fazer o par B.....Certíssimo (P-O).*

O docente estrutura adequadamente as tarefas/atividades a realizar com uma sequência lógica e equilibrada aos diferentes momentos da aula e envolve os alunos na escolha das mesmas. Os alunos participam regularmente de forma ordenada, voluntariamente ou quando solicitados, sendo a globalidade da turma bastante participativa e aos alunos com fraca participação, o docente procura reverter a situação incentivando a sua participação e reforçando a sua autoestima – *Gonçalo olha para aqui (apontando para o esquema) Gui o que disse o Gonçalo está certo? Não, porquê? Pedro repara lá não início do esquema...Pastorinha. Pedro pode-se considerar uma oração estes elementos? Muito bem Pedro. Foi da tua cabeça? Gonçalo estavas a dizer bem...Ricardo remete para o quê? Madalena quais são as duas frases? Guico que nome damos à oração? Concordas Coqui? Muito bem Catarina...prova que estás com atenção.*

Pedro diz...André qual é o modo...Guilherme e este? Tem a grelha dos verbos ?...Agora este façam sozinhos (P-O).

No que se refere à avaliação, faz o diagnóstico dos conhecimentos dos alunos e coordena as estratégias facilitadoras e promotoras da autoaprendizagem pesquisando os seus interesses e concepções com o objetivo de suscitar as competências autónomas para desenvolver o currículo e consolidar novas aprendizagens, para a interpretação de novos problemas e novas situações (Leite & Fernandes, 2002, citados em Fernandes, 2006) – *Como é que se responde a um item, independentemente do que ele pede...olhamos para a pergunta...Ricardo e tu ,Catarina...Manuel e tu. Gonçalo...muito bem Gonçalo constrói-se a resposta a partir da pergunta, ou seja com elementos desta. Muito bem é uma das hipóteses e outra qual será? Guilherme ...dar a resposta direta sem usar os elementos da pergunta...muito bem dito.Agora vou vos pedir que em casa construam dois itens diferentes para uma mesma questão pela aplicação destas duas formas de construir itens.*

Temos que ver em conjunto as vossas falhas para terem consciência das falhas e melhorar, os erros ortográficos são importantes mas o mais importante é a interpretação do texto, a resposta estar bem escrita com a ligação entre as ideias. Registem também os erros ortográficos e rescrevam meia dúzia de vezes a palavra certa. É importante serem exigentes convosco próprios. Cuidado também com a ortografia e o aspeto geral do teste.

Já vamos fazer a correção no quadro, é fundamental escrever a correção. Já vi alguns registos mas quero saber se todos os fizeram. É muito importante também verem o que fizeram bem e fizeram muitas coisas bem. Pedro- interpretar textos e identificar os incidentes; Guilherme – interpretar texto e composição – o que foi Guilherme ? não fez o número de palavras ...André- vírgulas ...entre o sujeito e o predicado e acentos ...temos que ver isso Célia –esquece-se das vírgulas e com a pressa não põe as letras , o antecedente e o modificador do nome...Cristiana - sinais de pontuação, pôs alínea e não número, escreveu palavras a mais (para mim não há problema mas no exame é preciso ter isso em conta porque poderá perder 2 pontos se não atingir ou ultrapassar o numero pedido. Não se corrige Ricardo só senão atingir as 70 palavras (bem visto), Madalena – na compreensão do texto e na identificação do antecedente – temos que trabalhar melhor este conteúdo – e pontuação entre sujeito e predicado – sabes Madalena fazes umas frases tão extensas que isso acontece, Luís – melhorar a caligrafia é o teu calcanhar de Aquiles...(P-O).

A avaliação formativa reguladora está muito presente, aliás a própria professora evidencia o valor da aprendizagem *Vamos falar hoje dos vossos trabalhos e de algumas recomendações para melhorar as vossas aprendizagens – os testes só servem para avaliar: o que sei? e o que não sei?, o que devo fazer?, o que não correu bem? Quais as dificuldades? . Registem as dificuldades e eu mais tarde vou reunir com cada um para melhorar as vossas aprendizagens...*(P-O).

A avaliação formativa, procura sempre provocar a reflexão sobre as atividades desenvolvidas e sobre o progresso das aprendizagens e conduz ao verdadeiro “aprender a aprender” (Fernandes, 2006). Cabe aos docentes propor estratégias adequadas às conceções e aos interesses dos alunos, que se revelem motivadoras e potenciadoras, que melhorem as suas competências e que contribuam para a sua aprendizagem. Os alunos deverão compreender a razão por que aprendem e a forma como o fazem, para que possam desenvolver as suas competências, partindo dos seus conhecimentos prévios e mobilizando os seus saberes. É constante o reforço positivo *“Muito bem, certíssimo, muito bem visto, disseste uma coisa importantíssima, olhem lá que isto é importante...”*(P-O), a preocupação em dar a palavra a todos os alunos, mover-se pela sala, potenciar a auto estima e garantir que os alunos aprendem.

Procura reorganizar os raciocínios dos alunos, os pontos de vista menos consistentes, através de uma prática de reflexão e consciencialização dos acontecimentos/situações para reorientar a sua aprendizagem, e solicita aos alunos que entre si promovam um diálogo com ideias partilhadas – *Ricardo? (Não, diz o Gonçalo) ... disseste muito bem Gonçalo, certíssimo fantástico. Mafalda, concordas com a Cristiana? Concordas com o que o ... diz? Não, então explica porquê?. Concordas com a resposta da Ana? Rodrigo o que a Ana disse no princípio está bem? Então com o que não concordas?*

É pertinente na escolha de atividades, sequenciadas e ligadas e pelo seu desenvolvimento relativamente ao objetivo pretendido. As intruções são fornecidas com muita clareza e objetividade *“explicitate” significa “explique e justifique”*. (P-O)

Claramente reconhece e respeita os ritmos diferenciados e dá tempo a que alguns alunos realizem as tarefas e não deixa nenhuma dúvida por esclarecer – *Alguém tem dúvidas? Ponham as vossas dúvidas. Quem tem dúvidas (2x). Alguém tem dúvidas daquilo que expliquei até agora* (P-O).

Os alunos, após refletirem, procuram responder com uma participação disciplinada mostrando grande recetividade e interesse nas propostas, na medida em que

reconhecem o seu significado. Então o docente ouve várias respostas de forma organizada e disciplinada, registrando sempre no quadro as soluções apresentadas. A oportunidade da participação individual dada aos estudantes é plena, o professor dá tempo para que os alunos façam os seus registos de forma legível e correta, recomendando a organização dos registos no caderno – *Vamos registar no caderno o que falhou para se orientar o trabalho: vosso pela consciência e responsabilização para as alterações necessárias e o meu para reorientar as vossas aprendizagens individuais. Registem as dificuldades e eu mais tarde vou reunir com cada um para melhorar as vossas aprendizagens...* (P-O).

O professor privilegia as metodologias que proporcionam uma abordagem construtiva da aprendizagem. Verifica-se, claramente, a autorregulação e a partilha com os pares das dificuldades sentidas e da forma como as superar, desenvolvendo e melhorando as suas competências individuais, adotando mesmo critérios de qualidade no seu desempenho (Fernandes 2006) - *Vou pôr a questão de outra forma? Tem dúvidas? E se eu perguntar assim?* (P-O).

O trabalho colaborativo, os debates grupais, a autoavaliação dos processos e produtos, a coavaliação e o *feedback*, bem como a definição conjunta de critérios de avaliação e níveis de desempenho para cada tarefa, são fundamentais para a formação integral dos alunos (Fernandes, 2015). Estas foram também algumas das práticas observadas.

O papel do *feedback* na aprendizagem, no desempenho e na autorregulação do aluno baseia-se na relação professor/aluno e na realização de atividades. A informação dada pelo professor sobre a evolução do aluno para um determinado objetivo (Wiggins, 2012, citado em Fernandes, 2012), pela análise da ação deste, fornece informações pedagógicas fundamentais para o sucesso e para a aprendizagem. Nas práticas avaliativas, o foco principal foi a natureza, a frequência e a distribuição do *feedback*. A natureza do *feedback* usado é sempre positiva e procura dar um reforço que valorize a aprendizagem, sem facilitismos (*“Muito bem, certíssimo, muito bem visto, disseste uma coisa importantíssima, olhem lá que isto é importante. “Fantástico” Ana, “muito bem” André, “estás no bom caminho” ...-P-O*)

A sua frequência e distribuição é muito constante e equilibrada. Os alunos reagem ao *feedback* dado reformulando as suas respostas e desta forma o *feedback* proporciona um auxílio para a aprendizagem. Um *feedback* focado no aluno, com um discurso de incitamento, em que se dá as pistas para reformulação e que passa a focar-se no trabalho pelo questionamento. O *feedback* usado potencia a auto, hetero e co avaliação, fornecendo

pistas diversas conducentes à consistência das aprendizagens, fazendo pausas e respeitando os ritmos diferentes dos alunos, reformulando os comentários por outras questões pertinentes. Também os instrumentos, funções e tipo de avaliação, sem descuidar os momentos e intervenientes se englobam nesta dimensão avaliativa, reguladora e formativa (Fernandes, 2011).

O *feedback* avaliativo do tipo veredito é pouco usado dado que prevalece a função reguladora e formativa da avaliação, no contexto de sala de aula – *André o teu raciocínio está certo. Correto, mas qual é o foco deste item? Só quero ouvir isso? Agora vou-vos ensinar como de forma simples se faz este exercício*, enquanto o *feedback* descritivo, dirigido à produção e ao trabalho, que promove verdadeiramente a aprendizagem pelo incitamento ou interpelação, é o mais frequente – *Pedro diz...André qual é o modo...Guilherme e este? Tem a grelha dos verbos?...Agora este façam sozinhos...Vá lá quero ouvir várias opiniões...Gonçalo achas?Muito bem...repara na resposta ...para o que remete? ...o que é?(P-O).*

A perspetiva construtivista promove o autodesenvolvimento e conseqüentemente a autoaprendizagem e a autorregulação das aprendizagens dos alunos. Através do questionamento e da reflexão induzida pelo *feedback*, os alunos tomam consciência do que já sabem e do que precisam ainda saber, para melhorar desta forma o seu progresso.

Por vezes, o professor usa estratégias de *feedback* de qualidade do tipo escrito e informal, quando ao avaliar uma atividade propõe uma lista de verificação que os alunos devem preencher com o que já sabem e o que ainda não sabem, ou do tipo oral quando faz uma análise pedagógica do erro, apoiando a autoavaliação e a participação do aluno (Barreira, 2019; Fernandes, 2008a) – *Reparem nestas frases. O que é semelhante ou o que difere? Olha vou-te dar uma ajuda, repara nas marcas da primeira pessoa....O docente procura resolver às dúvidas e dificuldades colocadas pelos estudantes, usando outra estratégia usando um *feedback* com um discurso de interpelação, focado na produção – E se procurares os pronomes ?*

A síntese das aprendizagens feita no início da aula, bem como o próprio sumário são estratégias de avaliação nas várias modalidades (formativa, sumativa, diagnóstica). Toda a reflexão e reformulação das aprendizagens feitas pelo *feedback* e a participação dos alunos são formas que potenciam a avaliação (auto, heteroavaliação e co-avaliação). *(Pedro concorda com o Rodrigo? Francisco porque dizes isso? Justifica o teu ponto de vista ...Vamos falar hoje dos vossos trabalhos e de algumas recomendações para*

melhorar as vossas aprendizagens – os testes só servem para avaliar: o que sei? e o que não sei?, o que devo fazer?, o que não correu bem? Quais as dificuldades? “Vamos registar no caderno o que falhou para se orientar o trabalho: vosso pela consciência e responsabilização para as alterações necessárias e o meu para reorientar as vossas aprendizagens individuais. Registem as dificuldades e eu mais tarde vou reunir com cada um para melhorar as vossas aprendizagens) P-O . As atividades feitas para progressão e promoção do sucesso escolar são variadas: registos e sínteses dos conteúdos, solicitação de respostas envolvendo todo o grupo turma, com reforço para uma melhor regulação, verificação de respostas, monitorização do professor na progressão dos temas, correção das aprendizagens em pequenas reuniões (Santos, 2002, citados em Dias & Santos, 2013).

O “ambiente da sala de aula” é marcado por uma interação ordenada, característica evidente do grupo turma, quer entre o docente e os alunos, quer entre os próprios alunos. O docente está constantemente a controlar a participação da turma para garantir que esta participação contribui verdadeiramente para a aprendizagem que está ao alcance de todos e que respeita as suas diferenças, sem qualquer exclusão ou marginalização. Existe uma completa abertura à discussão/debate mas sempre através de uma participação ordenada; onde é evidente a amizade do professor e o grande respeito dos alunos. Este trabalho constante, coadjuvado por uma total cobertura dos espaços aula, pela deslocação frequente e variada da docente, leva a um tipo de comunicação mais livre e menos inibidora por parte dos alunos, promovendo a sua participação voluntária que é imprescindível à consolidação da sua aprendizagem, apoiada sempre por uma reação positiva por parte dos alunos e da docente numa relação de intercâmbio e partilha tão presente (Santos & Pinto, 2018; Aires, 2015).

5.2. Corpus documental

O *corpus* documental analisado, inclui os critérios gerais de avaliação e os critérios específicos do Departamento de Português e de quatro fichas de trabalho realizadas por alunos, com registos de *feedback* escrito.

A análise dos critérios gerais de avaliação¹ revela que a avaliação é entendida como um processo regulador do ensino e da aprendizagem, porque permite orientar o

¹ Por razões de anonimato não incluímos estes critérios nos anexos.

precurso pedagógico dos alunos, certifica as suas aprendizagens relativamente aos conhecimentos e ao desenvolvimento das capacidades e das atitudes de acordo com o proposto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e de acordo com os art.ºs 22, e 24 do Dec-Lei 55/2018, 6 de Julho, que promovem uma avaliação formativa e para as aprendizagens e a consideram “a principal modalidade de avaliação, recolhendo informação de forma contínua e sistemática, dada ao aluno e a quem legalmente é autorizado. É facilitadora do envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem, através de autorregulação, permitindo ao professor e ao aluno reorientar todos os processos de ensino-aprendizagem”.

Os critérios de avaliação do Departamento de Português integram as aprendizagens essenciais nos domínios das competências e capacidades e das atitudes. Procuram no domínio das competências e capacidades (oralidade, leitura, educação literária, gramática e escrita) e das atitudes; avaliar as diferentes áreas de competências do Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória: Linguagem e textos, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e criativo, Relacionamento interpessoal, Desenvolvimento pessoal e autonomia, Bem-estar, saúde e ambiente, Sensibilidade estética e artística, Saber científico, técnico e tecnológico e Consciência e domínio do corpo; através de descritores. A classificação no final de cada período letivo resulta da aplicação de fatores de ponderação nas diferentes aprendizagens essenciais, com um peso de 80% no domínio das capacidades e competências e de 20% no domínio das atitudes. (Anexo 5).

A análise do *feedback* escrito contido nas quatro fichas de avaliação (Anexos 1, 2, 3 e 4) permite perceber que o *feedback* fornecido pelo professor aos alunos, enquadrar-se nos critérios gerais de escola e nos critérios específicos do departamento, por ser um reforço positivo e contribuir para a aprendizagem, numa dimensão formativa. Também se verifica que existe um padrão no *feedback* escrito, fornecido aos alunos, que coincide com o *feedback* oral, observado nas aulas. Caracteriza-se por inicialmente referir “aspectos positivos” e em seguida os “aspectos a melhorar” (Figura 4). A preferência do *feedback* escrito, por permitir uma maior análise e reflexão e mesmo ser mais consensual, não invalida a importância do *feedback* oral que além de direcionar os alunos, pode ser um apoio ao *feedback* escrito, clarificando o conteúdo do comentário, que deverá ser formativo. Assim, o *feedback* escrito ou oral funciona se for de qualidade (Santos & Pinto, 2009, citados em Barreira, 2019).

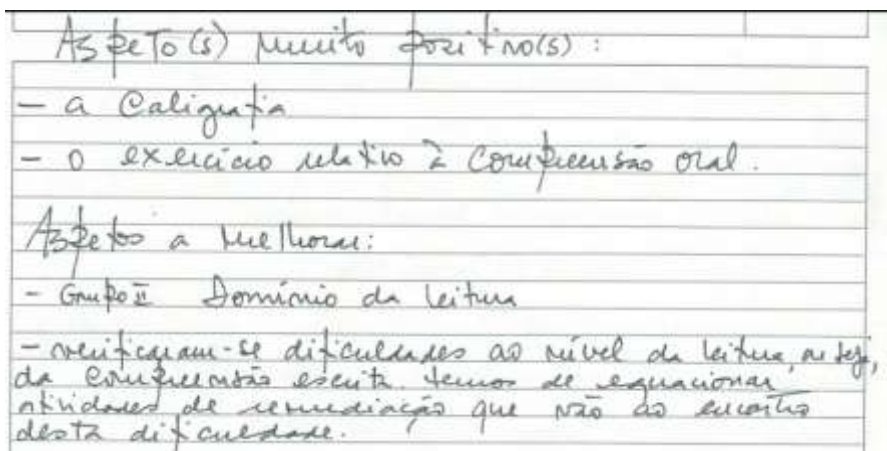


Figura 4. Exemplo de *feedback* – aspetos positivos e aspetos a melhorar.

Este professor parece valorizar muito o *feedback* como reforço positivo, que ajuda na motivação e aumenta a autoestima dos alunos, usa elogios e dá “parabéns” (Figura 5). Como reafirmam Black e Wiliam (1998, citados em Fernandes, 2006) e Fernandes (2008a, 2008b), o *feedback* de qualidade interfere no processo de ensino e aprendizagem, permite a autoavaliação e autorregulação, orientando os alunos, dando-lhe informação sobre o seu desempenho e progresso nas aprendizagens.

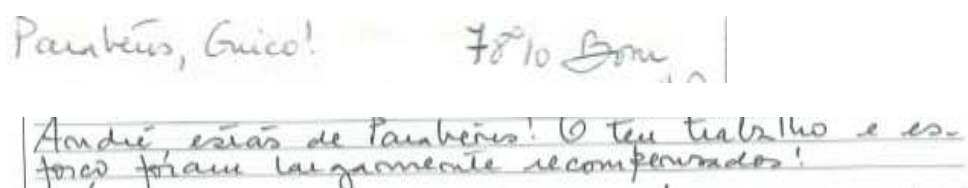


Figura 5. *Feedback* com função de reforço positivo.

Também se pode observar que o *feedback* presente nas fichas dos alunos inclui as formas convencionais, em que o professor utiliza símbolos para assinalar respostas certas, erradas, incompletas ou parcialmente corretas (Figura 6), que são depois complementadas com *feedback* avaliativo e descritivo (Gipps, 1999, citado em Fernandes, 2006).

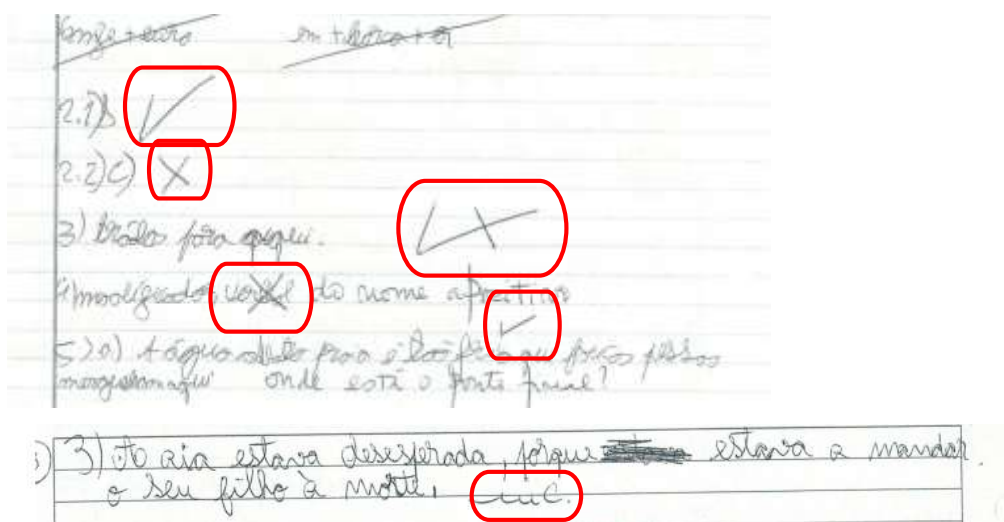


Figura 6. Feedback sob a forma de símbolos.

Relativamente a erros ortográficos e/ou de sintaxe, o professor, geralmente, assinala-os e apresenta a correção, retirando ao aluno a oportunidade de autoaprendizagem, pois este não tem de fazer qualquer esforço de reflexão sobre o erro e de procura da sua correção (Figura 7). Nestes casos, o *feedback* é menos eficaz e não tem grandes efeitos na aprendizagem.

Por isso é necessário saber redigir bons comentários escritos e saber enunciar bons comentários orais que ajudem a evoluir na aprendizagem por estratégias dinâmicas que não superem o erro mas apenas deem pistas e não respostas (Pinto & Santos, 2018) – *Reparem nesta frase. Qual é a diferença entre têm ou tem? Olha vou-te dar uma ajuda, repara onde falta pontuação* (P-O). Assim, o *feedback* escrito ou oral funciona se for de qualidade (Barreira, 2019).

Fernandes (2011) considera que no processo de autorregulação da aprendizagem o papel ativo e central é do aluno, na medida em que é ele que recebe todos os processos de *feedback*, para o progresso, pelas estratégias e pela motivação – *É muito importante também verem o que fizeram bem e fizeram muitas coisas bem* (P-O). Segundo Fernandes (2008a, 2008b), o *feedback* é fundamental na autorregulação da aprendizagem, onde se deve ter em conta também a sua natureza e os processos cognitivos e socio afetivos que provoca nos alunos.

Em conclusão, o *feedback* deve ser usado de forma sistemática, didática e pedagógica, para apoiar, regular, melhorar e garantir uma verdadeira avaliação formativa, que pela autorregulação promova a autonomia e responsabilidade dos alunos nas suas aprendizagens (Fernandes, 2008a).

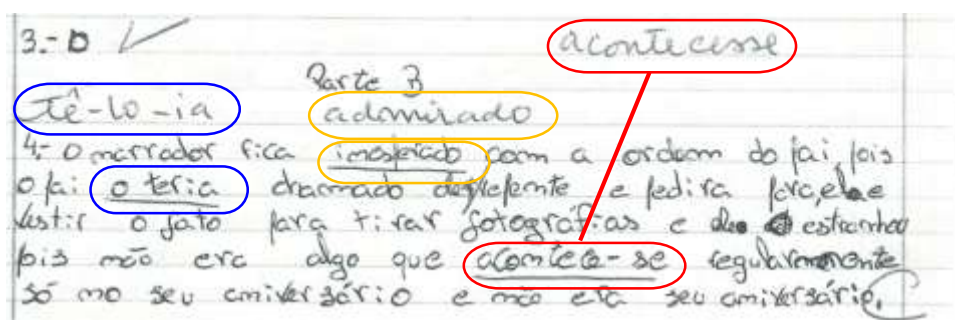


Figura 7. Feedback – erros de ortografia e de impropriedade lexical.

As falhas de pontuação também são assinaladas e por vezes é colocado um comentário/questão para reforçar a chamada de atenção para o erro (Figura 8). Esta forma de assinalar o erro, tal como a anterior, não é dirigida para a autorregulação (Santos e Dias, 2010, citados em Santos & Pinto, 2018), não favorece a aprendizagem autónoma, o aluno sabe exatamente que pontuação está em falta e onde, ou seja, o conhecimento da resposta correta, retira a possibilidade deste procurar a solução e assim construir a sua aprendizagem (Goldstein, 2004, citado em Fernandes, 2008b). Segundo este autor, a estratégia para reformular a tarefa, sem as respostas mas com a possibilidade de procurar a solução e assim construir a sua aprendizagem, deve ser dada ao aluno. O *feedback* deve fornecer pistas, deve ajudar os alunos a refletir sobre a sua resposta e a compreender o erro para que a reformulação seja feita de forma consciente (Bruno & Santos, 2010a, 2010b, citados em Barreira, 2019).

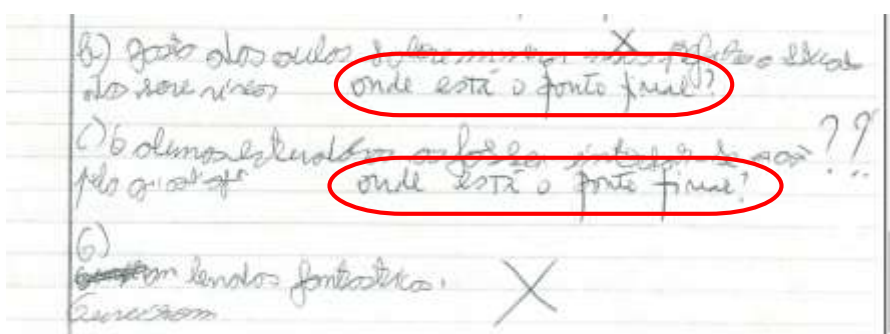


Figura 8. Feedback – ausência de sinais de pontuação.

Para além do *feedback* mais convencional, nas quatro fichas de exercícios analisadas, foi possível observar os dois tipos de *feedback* identificados por Tunstall & Gipps (1996, citados em Santos & Pinto, 2018), o avaliativo (que pode ser do tipo veredito

ou profético) e o descritivo que especifica o progresso ou constrói o caminho a seguir, através de incitamento e/ou interpelação.

Na Figura 9, apresenta-se exemplos de *feedback* avaliativo do tipo veredito. Os três primeiros exemplos “a extensão deste texto não corresponde ao expectável no 9.º ano”, “quanto à produção escrita verificam-se melhorias significativas não só quanto à estrutura dos textos, mas também quanto à diversificação do vocabulário” e “não explica”, configuram, claramente, um *feedback* centrado na produção, enquanto o quarto exemplo, “o teu trabalho e esforço foram largamente recompensados”, corresponde a um *feedback* relacionado com a atitude do aluno. Como se pode observar, no geral, são comentários vagos que apoiam de forma reduzida a aprendizagem (Santos & Dias, 2006, citados em Barreira, 2019).

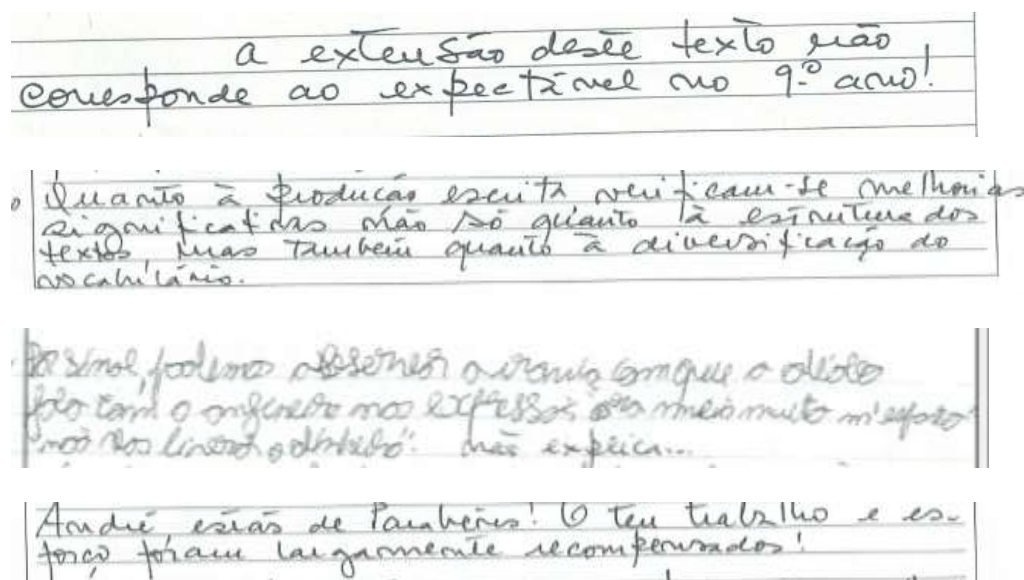


Figura 9. Exemplos de *feedback* avaliativo do tipo veredito.

Também é frequente encontrar nos comentários escritos, deste professor, *feedback* descritivo, essencialmente, formativo, que procura direcionar o aluno para uma aprendizagem – “temos/tens de rever as funções sintáticas designadamente no que diz respeito ao ‘modificador do nome’”; reorientá-lo para que possa superar as suas dificuldades e melhorar o seu desempenho – “fazer os exercícius no caderno de atividades” e “temos de equacionar atividades desta natureza. Vou preparar algumas sugestões e depois falamos” (Figura 10). Estes comentários encontram-se, essencialmente, na forma imperativa (Santos & Pinto, 2009, citados em Barreira, 2019), o professor apresenta sugestões de atividades de remediação.

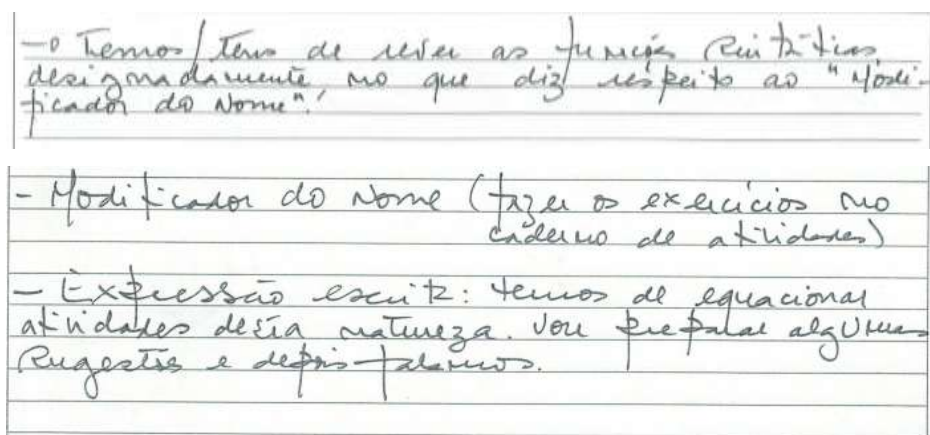


Figura 10. Exemplos de *feedback* descritivo com orientações para a melhoria.

A análise dos comentários do professor nas fichas de exercícios realizadas pelos alunos, aponta para um *feedback* misto que inclui três tipologias. O *feedback* mais convencional que recorre a símbolos; o *feedback* avaliativo de tipo veredito com informações focadas no produto e/ou focadas no aluno; e o *feedback* descritivo que fornece pistas e orientações para apoiar o aluno na superação das dificuldades identificadas. Deste modo, o caráter redutor e simplista do *feedback* fornecido pelos símbolos, é compensado com *feedback* mais detalhada e formativo.

Contudo, quer no *feedback* descritivo quer no avaliativo, parece faltar a componente que ajuda o aluno a identificar os seus erros e as causas, ou seja, faltam orientações que auxiliem no processo de reflexão e autorregulação para que a reformulação seja feita de forma consciente (Bruno & Santos, 2010a, 2010b, citados em Barreira, 2019). Considerando os quatro níveis de classificação do foco do *feedback*, propostos por Hattie e Timperley (2007, citados em Santos & Pinto, 2018), podemos afirmar que no *feedback* fornecido pelo professor, o foco está mais no aluno, na tarefa ou produto e menos no processo e na autorregulação, sendo que, este último foco, é muito eficaz para a aprendizagem do aluno (Santos & Dias, 2010, citados em Santos & Pinto, 2018).

Outro aspeto considerado na análise do *feedback* foi o seu conteúdo no que diz respeito vocabulário utilizado, tendo-se verificado que os comentários são simples e claros e neste sentido podem ser facilmente compreendidos pelos alunos.

5.3. Questionário - alunos

A análise dos dados quantitativos foi feita com base na estatística descritiva (frequências, média e desvio padrão), resumindo e organizando os dados obtidos, através de números, em tabelas e/ou gráficos com a finalidade de descrever e interpretar as suas características fundamentais (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Começamos por fazer a análise sociodemográfica dos alunos (idade e sexo) e prosseguimos com a apresentação e análise dos dados de acordo com as três categorias definidas na matriz do questionário: concepções sobre avaliação, práticas de avaliação e *feedback* e avaliação.

Na análise dos dados recolhidos nas três categorias, temos em conta o seguinte:

- n.º de respostas (frequências em percentagem) obtidas em cada nível da escala;
- cálculo dos somatórios de discordância (1 + 2) e de concordância (3 + 4); cálculo da média e do desvio-padrão;
- considera-se tendência discordante ou concordante, quando a soma das respostas a cada item, dos níveis 1 e 2 ou 3 e 4, respetivamente, é superior a 50%;
- nesta escala de *Likert* com quatro opções de resposta: 1-Discordo totalmente, 2- Discordo, 3-Concordo, 4- Concordo totalmente, o valor médio corresponde a 2,5.

Caracterização sociodemográfica

Para a caracterização sociodemográfica dos alunos considerámos apenas a idade e o sexo (Tabela 1).

Tabela 1. Dados sociodemográficos dos alunos.

Sexo	Idade		Total
	14 anos	15 anos	
Sexo feminino	6	1	7
Sexo masculino	7	1	8
Total	13	2	15

A turma observada é constituída por 17 alunos, sendo oito raparigas e nove os rapazes, quase todos com 14 anos de idade, apenas um rapaz e uma rapariga têm 15 anos. A este questionário responderam 15 alunos conforme consta na Tabela 1.

Conceções sobre avaliação

Nesta categoria existem nove itens que ajudam a conhecer as concepções dos alunos acerca da avaliação (Tabela 2).

Tabela 2. *Concepções dos alunos sobre a avaliação.*

Itens	Frequências em %				Soma 1+2	Soma 3+4	Média	Desvio padrão
	1	2	3	4				
1. A avaliação serve para atribuir as notas/classificações aos alunos	0,0	26,7	46,7	26,7	26,7	73,3	3	0,76
2. A avaliação é utilizada para ajudar os alunos a aprenderem melhor	0,0	6,7	66,7	26,7	6,7	93,3	3,2	0,56
3. A avaliação é usada para medir o nível de conhecimentos dos alunos	0,0	33,3	40,0	26,7	33,3	66,7	2,9	0,80
4. A avaliação ajuda os alunos a tomarem consciência das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem	0,0	0,0	73,3	26,7	0,0	100	3,3	0,46
5. A avaliação deve ser uma prática diária na sala de aula	0,0	13,3	60,0	26,7	13,3	73,3	3,1	0,64
6. A avaliação é útil para distinguir os alunos	0,0	13,3	60,0	26,7	13,3	73,3	3,1	0,64
7. A avaliação permite melhorar o ensino	6,7	13,3	46,7	33,3	20,0	80,0	3,1	0,88
8. Os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os alunos sabem e são capazes de fazer	13,3	53,3	20,0	13,3	66,7	33,3	2,3	0,90
9. Os alunos são informados dos critérios de avaliação da disciplina	13,3	13,3	46,7	26,7	26,7	73,3	2,9	1

Dos nove itens que integram esta categoria, em oito verificou-se uma tendência claramente concordante (superior a 66%), sendo de 100% no item 4. *A avaliação ajuda os alunos a tomarem consciência das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem*, que também registou a média mais elevada ($M=3,3$) e o menor desvio padrão ($DP=0,46$).

A concordância, igualmente elevada (93,3%) no item 2. *A avaliação é utilizada para ajudar os alunos a aprenderem melhor*, permite inferir que a grande maioria dos alunos da turma possui uma visão positiva da avaliação, como instrumento de apoio à aprendizagem, e uma perspetiva crítica em relação à avaliação mais tradicional que sobrevaloriza os testes, pois apenas 33,3% dos alunos assinalaram concordância com o item 8. *Os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os alunos sabem e são capazes de fazer*, sendo o item com a média mais baixa ($M=2,3$). Ainda assim, 66,7% dos alunos manifestou concordância com o item 3. *A avaliação é usada para medir o nível de conhecimentos dos alunos* e 73,3% concorda com o item 1. *A avaliação serve para atribuir as notas/classificações aos alunos*.

A maior dispersão de respostas verificou-se nos itens 9. *Os alunos são informados dos critérios de avaliação da disciplina (DP=1) e 8. Os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os alunos sabem e são capazes de fazer (DP=0,9)*

Em suma, os dados apontam para a coexistência de concepções de avaliação mais tradicionais, em que esta é encarada como medida, usada para classificar os alunos e para os distinguir e concepções de avaliação mais atuais em que esta assume uma função de regulação e melhoria da aprendizagem, de regulação do ensino, com carácter sistemático.

Práticas de avaliação

Fazem parte desta categoria, doze itens que permitem conhecer as concepções dos alunos acerca das práticas de avaliação do professor de Português (Tabela 3).

Tabela 3. Concepções dos alunos sobre as práticas de avaliação.

Itens	Frequências em %				Soma 1+2	Soma 3+4	Média	Desvio padrão
	1	2	3	4				
10. Os alunos participam na definição dos critérios de avaliação de algumas tarefas (por exemplo: apresentação de trabalhos)	0,0	0,0	73,3	26,7	0,0	100	3,3	0,46
11. As datas dos testes de avaliação são marcadas com os alunos	0,0	6,7	66,7	26,7	6,7	93,3	3,2	0,56
12. A professora utiliza, sistematicamente, a avaliação para que os alunos se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem	6,7	13,3	53,3	26,7	20,0	80,0	3	0,85
13. Antes de iniciar um conteúdo, a professora, avalia os conhecimentos prévios dos alunos (avaliação diagnóstica)	0,0	20,0	53,3	26,7	20,0	80,0	3	0,71
14. Os alunos têm oportunidade de discutir a sua avaliação com a professora	13,3	6,7	53,3	26,7	20,0	80,0	3	0,96
15. A professora incentiva, com frequência, os alunos a refletirem acerca das aprendizagens realizadas (autoavaliação)	6,7	6,7	60,0	26,7	13,3	86,7	3,1	0,80
16. Os resultados obtidos pelos alunos nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes na classificação final	20,0	40,0	20,0	20,0	60,0	40,0	2,4	1,1
17. A professora cria oportunidades para que os alunos clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens	6,7	13,3	66,7	13,3	20,0	80,0	3	0,74
18. Os alunos são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm de avaliar o trabalho dos seus colegas (heteroavaliação)	6,7	26,7	66,7	0,0	33,3	66,7	2,6	0,63

19. A professora avalia com base em diversas tarefas e/ou instrumentos (e.g. provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas)	6,7	6,7	60,0	26,7	13,3	86,7	3,1	0,80
20. A avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo de cada período	0,0	6,7	60,0	33,3	6,7	93,3	3,3	0,59
21. Todos os trabalhos avaliados pela professora são classificados	0,0	6,7	53,3	40,0	6,7	93,3	3,3	0,62

Dos doze itens que integram esta categoria, em oito verificou-se uma tendência claramente concordante (superior a 66%), sendo de 100% no item 10. *Os alunos participam na definição dos critérios de avaliação de algumas tarefas (por exemplo: apresentação de trabalhos)*, que também registou a média mais elevada ($M=3,3$) e o menor desvio padrão ($DP=0,46$).

A concordância, igualmente elevada (93,3%) nos itens 12. *As datas dos testes de avaliação são marcadas com os alunos*, 20. *A avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo de cada período* e 21. *Todos os trabalhos avaliados pela professora são classificados*, permite inferir que a grande maioria dos alunos da turma possui uma visão positiva da avaliação, do seu carácter contínuo e do conhecimento dos critérios e dos resultados da mesma.

Regista-se uma perspectiva crítica e menos consensual em relação à conceção mais tradicional que sobrevaloriza as classificações dos testes e dos exames finais, item 16. *Os resultados obtidos pelos alunos nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes na classificação final*, pois apenas 40% dos alunos concordaram com o item, que obteve a média mais baixa ($M=2,4$), mas também o maior desvio padrão ($DP=1,1$).

O segundo item com a média mais baixa ($M=2,6$) a que corresponde 66,7% de concordância, foi o item 18. *Os alunos são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm de avaliar o trabalho dos seus colegas (heteroavaliação)*. Esta não é reconhecida pelos alunos, como uma prática frequente, mais ainda assim é valorizada de forma positiva.

Diversos itens registaram a concordância de 80% dos alunos, foram o 12. *A professora utiliza, sistematicamente, a avaliação para que os alunos se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem*, o 13. *Antes de iniciar um conteúdo, a professora, avalia os conhecimentos prévios dos alunos (avaliação diagnóstica)*, o 14. *Os alunos têm oportunidade de discutir a sua avaliação com a*

professora e o 17. A professora cria oportunidades para que os alunos clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens com uma Média que varia entre 2,9 e 3,1.

Por fim os itens 15. A professora incentiva, com frequência, os alunos a refletirem acerca das aprendizagens realizadas (autoavaliação) e 19. A professora avalia com base em diversas tarefas e/ou instrumentos (e.g. provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas), registam 86,7% de concordância e uma média de 3,1.

Em suma, os dados apontam para práticas de avaliação tradicionais, mas com características formativas, designadamente, o carácter sistemático, a participação dos alunos na avaliação, uma clara consciência da função de regulação e de melhoria da aprendizagem, o que acaba por reconhecer global e positivamente o caráter formativo da avaliação

Feedback e avaliação

Nesta categoria existem 21 itens que permitem conhecer as concepções dos alunos relacionadas com *feedback* e avaliação (Tabela 4).

Tabela 4. Concepções dos alunos sobre a avaliação e o *feedback* em sala de aula.

Itens	Frequências em %				Soma 1+2	Soma 3+4	Média	Desvio padrão
	1	2	3	4				
22. Os comentários que a professora faz aos trabalhos ajudam os alunos a compreender como se podem tornar mais autónomos na aprendizagem.	0,0	20,0	53,3	26,7	20,0	80,0	3,1	0,71
23. Os comentários que a professora faz aos trabalhos aumentam a confiança e autoestima dos alunos	0,0	13,3	53,3	33,3	13,3	86,7	3,2	0,68
24. Os comentários que a professora faz aos trabalhos ajudam os alunos a aprender melhor	0,0	6,7	86,7	6,7	6,7	93,3	3	0,38
25. Durante as aulas, a professora fornece feedback* oral sobre o desempenho dos alunos.	0,0	6,7	80,0	13,3	6,7	93,3	3,1	0,46
26. A professora comenta mais sobre a maneira de ser dos alunos do que sobre o trabalho realizado	6,7	33,3	46,7	13,3	40,0	60,0	2,7	0,82
27. A professora comenta por escrito os trabalhos escritos	13,3	33,3	46,7	6,7	46,7	53,3	2,5	0,83
28. A professora comenta oralmente os trabalhos escritos	6,7	13,3	60,0	20,0	20,0	80,0	2,9	0,80
29. Os comentários da professora mostram respeito pelos alunos	6,7	13,3	60,0	20,0	20,0	80,0	2,9	0,80

30. O feedback* da professora não é muito claro	26,7	66,7	6,7	0,0	93,3	6,7	1,8	0,56
31. Quando a professora identifica erros assinala-os e fornece informação que ajuda a identificar o erro e a corrigi-lo	0,0	6,7	60,0	33,3	6,7	93,3	3,3	0,59
32. Quando a professora identifica erros assinala-os e corrige-os.	0,0	20,0	53,3	26,7	20,0	80,0	3,1	0,70
33. A professora faz perguntas que ajudam a refletir sobre a qualidade do trabalho realizado	0,0	13,3	73,3	13,3	13,3	86,7	3	0,53
34. Quando os alunos fazem um trabalho, a professora assinala os aspetos em que se pode melhorar e como fazê-lo.	0,0	13,3	60,0	26,7	6,7	86,7	3,1	0,64
35. Na comunicação das classificações, a professora faz comentários de incentivo à melhoria.	0,0	0,0	73,3	26,7	0,0	100	3,3	0,46
36. A professora diz que é preciso fazer melhor, mas não diz como	20,0	60,0	20,0	0,0	80,0	20,0	2	0,65
37. As informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos alunos para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar	0,0	0,0	80,0	20,0	0,0	100	3,2	0,41
38. A partir do feedback* da professora os alunos percebem o que têm de melhorar num trabalho	0,0	0,0	80,0	20,0	0,0	100	3,2	0,41
39. A professora levanta questões, nos seus comentários, que encorajam os alunos a pesquisar mais informação	0,0	20,0	73,3	6,7	20	80,0	2,9	0,52
40. Nos seus comentários, a professora dá indicações que os alunos conseguem utilizar em trabalhos posteriores.	0,0	0,0	86,7	13,3	0,0	100	3,1	0,35
41. Aprende-se mais com o feedback* escrito do que com o feedback* oral.	26,7	26,7	40,0	6,7	53,3	46,7	2,3	0,96
42. A professora dá reforço positivo às aprendizagens realizadas pelos alunos.	0,0	6,7	66,7	26,7	6,7	93,3	3,2	0,56

No que diz respeito às concepções sobre *feedback* e avaliação, destaca-se uma discordância muito acentuada no item 30. *O feedback da professora não é muito claro* com apenas 6,7 % de concordância, ($M=1,8$) e no item 36. *A professora diz que é preciso fazer melhor, mas não diz como*, com 20% de concordância ($M= 2$). A maioria dos alunos também discordou do item 41. *Aprende-se mais com o feedback escrito do que com o feedback oral*, situando-se a concordância, nos 46% ($M=2,1$). Estas respostas apontam para a necessidade de melhorar o feedback. No entanto, parece existir alguma incoerência nas respostas face à concordância de 100% nos itens 35. *Na comunicação das classificações, a professora faz comentários de incentivo à melhoria* ($M=3,3$), 37. *As*

informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos alunos para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar (M=3,2), 38. A partir do feedback da professora os alunos percebem o que têm de melhorar num trabalho (M=3,1) e 40. Nos seus comentários, a professora dá indicações que os alunos conseguem utilizar em trabalhos posteriores (M=3,1). Sendo de assinalar o desvio padrão, sempre inferior a 0,50.

Relativamente aos itens com concordância mais elevada, entre 80% e 93%, podemos inferir que, a grande maioria dos alunos, na disciplina de Português, percebe a avaliação e o *feedback* de forma positiva, na medida em que o feedback é fornecido de forma sistemática, durante as aulas, a professora fornece feedback oral sobre o desempenho dos alunos, comenta oralmente os trabalhos escritos mostrando respeito pelos alunos. Os alunos reconhecem que o feedback os ajuda a compreender como se podem tornar mais autónomos na aprendizagem, quando a professora identifica erros assinala-os e fornece informação que ajuda a identificar o erro e a corrigi-lo, assinala os aspetos em que se pode melhorar e como fazê-lo, também faz perguntas que ajudam a refletir sobre a qualidade do trabalho realizado e levanta questões, que encorajam os alunos a pesquisar mais informação e a aprender melhor, contribuindo para aumentar a confiança e autoestima dos alunos.

Em contraponto a esta tendência para uma avaliação marcadamente formativa e formadora da professora, surgem algumas práticas menos coerentes, designadamente, assinalar e corrigir os erros, retirando oportunidades de os alunos aprenderem com o erro, e fazer comentários mais sobre a maneira de ser dos alunos do que sobre o trabalho realizado.

No entanto, a análise destes dados apontam claramente para a existência de uma cultura de avaliação e de feedback em linha com pressupostos teóricos atuais, que foram abordados no quadro teórico deste trabalho.

5.4. Entrevista a professor e alunos

Os dados recolhidos nas entrevistas foram transcritos e depois analisados com a técnica de análise de conteúdo. Começámos pela redução do texto e, posteriormente, elaboração de tabelas ou quadros. Nas entrevistas as unidades de registo foram

codificadas de modo a diferenciar os depoimentos dos diferentes entrevistados (professora EP e alunos EA) (Bardin, 2009)

O sistema de categorização referido no subcapítulo 4.5, teve como ponto de partida as categorias previamente estabelecidas no guião das entrevistas e após a leitura das transcrições emergiram as subcategorias constituindo-se a matriz de categorização (Quadro 6). Na etapa seguinte deu-se início ao preenchimento da matriz, com excertos representativos (unidades de contexto) retirados da transcrição das entrevistas (Apêndice 13).

Quadro 6. Matriz de categorização das entrevistas.

Categorias	Subcategorias
1. Concepções sobre avaliação	
2. Práticas de avaliação	2.1. Planificação da avaliação
	2.2. Modalidades de avaliação
	2.2.1. Avaliação formativa
	2.2.2. Avaliação sumativa
	2.2.3. Avaliação entre pares (heteroavaliação)
	2.2.4. Autoavaliação
	2.2.5. Avaliação diagnóstica
	2.3. Registos da avaliação
	2.4. Resultados da avaliação
	2.5. Critérios de avaliação
3. Feedback e avaliação	3.1. Importância do feedback
	3.2. Tipo de feedback
	3.3. Uso do feedback
	3.4. Práticas que fornecem feedback de melhor qualidade

Em seguida, apresenta-se uma breve descrição/caracterização de cada uma das categorias, tendo por base as unidades de registo das duas entrevistas, identificando, aspetos concordantes e/ou discordantes. No Bloco A foram autorizadas e legitimadas as entrevistas. No Bloco B a maioria dos alunos afirmaram não adorarem a disciplina de Português e de estudar, mas só o fazem nas vésperas das fichas de avaliação sumativa. Também parecem gostar da escola que frequentam e consideram haver nela condições propícias para o estudo. Este bloco propunha a caracterização dos entrevistados pelo que a docente também referiu o seu percurso profissional e académico.

Concepções de professores e alunos sobre avaliação

Relativamente a estas concepções tanto o professor como os alunos consideraram que avaliar é muito mais que certificar pois permite ajudar os alunos na sua aprendizagem que é a principal utilidade da avaliação - *A avaliação é muito mais do que uma*

certificação (EP), ainda que a realidade não seja bem assim – avalia-se muito para certificar e avalia-se pouco para aprender para levar os alunos a aprender (EP).

Dos aspetos salientados pelo professor, foi possível perceber não só o propósito com que diz avaliar, mas também o modo como o faz, o objeto que privilegia e as referências a que recorre – *Serve principalmente para os alunos e nós professores termos consciência do que é que o aluno já sabe do que é que aluno ainda não sabe e também do que é que correu bem e do que é que correu menos bem (EP).* Os alunos revelam uma concordância com esta opinião quando afirmam que – *a avaliação serve para testar as nossas capacidades e descobrir o que nós sabemos e o que não sabemos e de que forma é que sabemos aplicar (EA).*

Assim, emerge a aprendizagem como principal dimensão da avaliação – *é principalmente para as aprendizagens ...mas todo o trabalho ao longo do ano letivo é válido para aprendizagens para que os alunos aprendam (EP), Simé importante para saber os nossos conhecimentos e também para nós termos consciência do que sabemos e do que não sabemos (EA).*

Podemos inferir que para este docente quando os alunos avaliam as suas práticas, desenvolvem estratégias de análise e interpretação e aumentam a sua autonomia, tomando igualmente consciência do progresso da sua aprendizagem, *“acompanhar reorientar o nosso trabalho ...reorientar o trabalho do aluno e do professor portanto temos que fazer... orientar o nosso trabalho sempre (EP).*

O professor, ainda expressou que a avaliação é necessária pela informação que dá e pelos dados que permite recolher para continuar ou reformular as estratégias, para verificar os conteúdos que não ficaram apreendidos ou que ficaram pouco consolidados, ou para desenvolver competências – *a avaliação é indispensável, é ela que nos dá informação e dados para nós podermos continuar o nosso trabalho ou continuar ou arrear caminho ...é voltar novamente aos conteúdos que não foram aprendidos ...às competências que não foram desenvolvidas e portanto a termos uma perceção daquilo que podemos fazer e refazer (...) acompanhar reorientar o nosso trabalho ...reorientar o trabalho do aluno e do professor portanto temos que fazer... orientar o nosso trabalho sempre (EP).* Esta função reguladora do processo de ensino tem sido apontada por diversos autores (Hadji, 2001 citado em Barreira, 2019).

Em conclusão, para o docente a avaliação é um tema complexo sobre o qual reflete bastante, mas considera que a sua função essencial é melhorar a aprendizagem – *suscitou-*

me sempre imensas dúvidas....e a avaliação deu-me sempre ... muitos motivos para reflexão..... aprendi que quando nós classificamos uma prova há imensos fatores que interferem nessa, nessa classificação, fatores exteriores a nós próprios e interiores (EP) e ainda que se exija uma certificação no final do ano letivo, todo o trabalho ao longo do ano letivo é válido para as aprendizagens, para que os alunos aprendam melhor – principalmente para as aprendizagens e portanto a certificação far-se-á no final de cada período, certifica-se que aquele aluno pode transitar para o ano seguinte mas todo o trabalho ao longo do ano letivo é válido para aprendizagens (EP). Esta perspetiva é sublinhada por alguns autores citados em Fernandes (2006). Os alunos referiram a importância da avaliação e consideraram que a sua participação na avaliação ajuda-os a melhorar os desempenhos – Simé importante para saber os nossos conhecimentos e também para nós temos consciência do que sabemos e do que não sabemos...(EA)Concordo (EA); Eu também... concordo plenamente na avaliação (EA).

Conceções de professores e alunos sobre as práticas de avaliação

Sobre as práticas de avaliação, o docente considerou pertinente a planificação da avaliação e os alunos confirmaram conhecer os momentos de avaliação – *Claro, claro que tenho que planificar ... (EP), Sim, nas salas de aula, nos testes. Sim...sim dos testes e de os outros momentos de avaliação (EA).*

O professor destacou a avaliação formativa, deu exemplos de instrumentos que usa e explicou a forma como funcionam – *Principalmente avaliação formativa... com o intuito de das aprendizagens e de eles tomarem consciência e digo isto muitas às vezes aos próprios alunos de na aula... eles tomarem consciência do que já sabem do que não sabem dos aspetos que podem melhorar e obrigo-os, entre aspas, a registarem nos cadernos quando há momento de avaliação quais foram os conteúdos, as competências que eles não atingiram e depois fazem também às vezes isto: duas colunas... numa coluna escrevem o que já sei... registam o que já sabem na outra coluna o que tenho de melhorar (EP).*

Segundo Barreira, Boavida e Araújo (2006, citados em Barreira, 2019), a avaliação formativa é relevante porque a ela estão associadas funções que permitem que seja uma “autêntica metodologia para melhor ensinar e aprender” (p.109). É possível perceber que esta é a modalidade mais usada pela docente, porque considera que os alunos se consciencializam das suas dificuldades e participam responsabilmente no

progresso das suas aprendizagens, aumentando a sua autoestima e a sua motivação – *uma pequenina ficha de trabalho e depois recolho, solicito a colaboração deles distribuo as fichas uns aos outros, claro que ninguém fica com a sua própria, ... dou as chaves da ficha, eles corrigem classificam e depois no final eu tenho, tenho uma grelha que fiz e que registo os resultados... é principalmente para confrontá-los com os mesmos e para que numa pequenina reunião mesmo ali na aula com os próprios ou todos em comum... cada um saiba e... saiba identificar exatamente quais são os aspetos ou quais são os constrangimentos que ainda sente e no que tem mais dificuldade ...eles tomarem consciência do que já sabem do que não sabem dos aspetos que podem melhorar (EP).*

Os dados recolhidos na avaliação formativa são tidos em conta na classificação dos alunos – *...claro que são ...eu o que faço é das fichas que tenho de todos os documentos dos instrumentos de avaliação recolho informação de diverso tipo e não faço só avaliação quantitativa também faço avaliação qualitativa ... (EP).*

É também perceptível que o docente desta forma estimula a autoconfiança dos alunos, dando-lhes segurança relativamente aos erros na aprendizagem e fornecendo-lhes ferramentas para avaliar a qualidade do seu próprio trabalho. Nesse sentido, realçamos que os estudos OCDE referem que esta tipologia da avaliação potencia e cria condições pedagógicas para a melhoria dos resultados dos alunos e liga-se continuamente ao processo de ensino e de aprendizagem, para verificar as aprendizagens realizadas, as dificuldades, os obstáculos e os erros cometidos no decorrer deste processo (OCDE, 2005 citado em Cid & Fialho, 2013).

Utiliza a informação de forma muito pertinente, refletindo e levando a refletir os alunos sobre a sua aprendizagem, detetando as suas dificuldades e procurando que os alunos as ultrapassem. Podemos então considerar que usa o processo de consciencialização, de reflexão, de exploração, de autoconhecimento e de metacognição (Leite & Fernandes, 2002, citados em Fernandes, 2016).

Em algumas situações, por exemplo nas apresentações orais, usa a estratégia de servir de exemplo (exemplifica uma apresentação oral) para dar conhecer *o modelo*, informar os alunos dos critérios e dos tópicos a avaliar, que devem ser exequíveis e claros – *se eu quero que eles façam uma apresentação oral eu tenho que lhes dar o modelo e eu sou a primeira a fazer uma apresentação oral e dou-lhes tópicos dou-lhes uma grelha com os critérios que eu defini para apresentação oral que vou avaliar.... não são muitos porque se for uma grelha cheia de tópicos nem eu própria consigo avaliar, ...é uma coisa simples e que seja exequível nas apresentações orais porque eles sabem o que é que eu*

vou avaliar. Dou-lhes tópicos ...Na minha apresentação faço justamente aquilo que eu quero que eles façam ... um pequeno PowerPoint com meia dúzia de slides nem tanto e depois também ponho alguns tópicos em aberto... a apreciação pessoal do livro...Antes das apresentações orais, veem a minha e têm todos os instrumentos ...eles sabem o que é que vai ser avaliado (...) eu dou classificações qualitativas, não atribuo números é qualitativa e eles aceitam bem (EP).

Relativamente aos trabalhos de casa o docente não é muito concordante desta modalidade no ensino básico e no ensino secundário só pelo facto de ser uma atividade de aprendizagem autónoma – *no ensino secundário sou mais exigente com os trabalhos de casa, ...estão sozinhos estão concentrados portanto autonomamente também têm que aprenderperante um problema eu peço-lhes muitas vezes que eles escrevam no caderno dúvidas que têm se...não sabem fazer têm de explicar porque não souberam fazer quais foram os obstáculos que encontraram ...não sei fazer este trabalho de casa porque eu não percebo as perguntas não percebo os itens não percebo o texto (EP).*

Podemos inferir que este docente contraria as práticas habituais do contexto educativo português, porque segundo Pacheco (2012, citado em Cid & Fialho, 2013) embora os professores recolham informação utilizando uma variedade de instrumentos adequados à diversidade de aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, têm uma forte tendência para conferir mais peso aos testes de avaliação e às práticas formativas “sumativizantes”, ou seja, ainda que seja vista como útil, a avaliação formativa encontra-se condicionada por vários fatores e a implementação de testes de avaliação é um processo mais rápido de classificação – *a nota do teste foi naquele dia e aquilo que eu tenho muito claro na minha cabeça é que os resultados dos testes são e ... continua a haver aprendizagens, os alunos ...após fazerem um teste e... a própria correção aprendem mais coisas e ficam a saber daquilo que fizeram mal (...) no finalsão atribuídas as classificações que, que vão enfim... certifica se eles transitam de ano ou se ficam retidos. Quem não trabalha não tem resultados obviamente (EP).*

Este docente promove a autoavaliação – *Sim ...no final de cada período [práticas de autoavaliação]. Sim, dizemos o que é queremos ter. O que é que achamos que devemos ter...O que é que devemos trabalhar ...para melhorar (EA) e a heteroavaliação que permite aos alunos desenvolver aprendizagens importantes ao longo da vida – Ah! Sim isso acontece... [trocam os testes e corrigiram os testes uns dos outros] Sim...sim [essas práticas ocorrem com muita frequência] (EA).*

A avaliação com função diagnóstica também é uma prática deste docente, conforme indicam os alunos – *No início do ano fazemos [avaliação de diagnóstico] ...Quando vamos dar outra coisa [uma nova unidade] ...Sim oralmente* (EA). Os alunos deverão compreender a razão por que aprendem e a forma como o fazem, para que possam desenvolver as suas competências, partindo dos seus conhecimentos prévios e mobilizando os seus saberes (Fernandes, 2006).

O professor referiu que os critérios de avaliação, isto é, o conjunto de atributos ou características da aprendizagem que é desejável que os alunos evidenciem no desempenho de uma tarefa, com uma indicação clara do que é importante aprender, servem para avaliar mas também para regular a qualidade da aprendizagem, que pode ser reforçada, quando necessário, com atividades que aumentem e melhorem as – *Partilho sempre [os critérios de avaliação das tarefas] em tudo e digo-lhes em todas as aulas o que é que quero que eles aprendam....digo-lhes ... estes momentos hoje vamos aprender isto ou vamos falar deste... destas obras, destes textos e faço... as minhas aulas também tem sempre questões eu escrevo no quadro - questão aula... depois ponho uma duas perguntas que vão ao encontro daquilo que eu planifiquei para aquela aula* (EP). Esta é uma prática pedagógica corrente confirmada pelos alunos – *Sobre as aulas ...mais sobre as aulas do que sobre os testes* (EA).

A alteração de critérios é necessária porque “os currículos passam assim a ter que ser (re)construídos de forma a permitir suficiente flexibilidade e indicar objetivos, competências e experiências educativas que respondam à finalidade de uma educação para todos” (Cid & Fialho, 2011, p.110). É neste contexto que a alteração dos critérios para a avaliação dos domínios é muito eficaz e foi uma das decisões deste docente, no contexto do seu grupo disciplinar, onde os critérios se concretizavam pelos instrumentos e não pelos domínios, mas após alguma resistência foram alterados de forma conveniente – *havia critérios mal elaborados e critérios que atribuíam pesos, percentagens a testes e não aos domínios uma colega e eu durante muitos anos, ...que as percentagens tinham que ser atribuídos aos domínios da disciplina e não há testes ou fichas de trabalho... foi uma luta inglória durante muitos anos Finalmente no ano que passou e no subdepartamento de português e com grandes momentos de grande tensão, de grande irritação e de muito acalorados lá conseguimos fazer ver às colegas e aos colegas que não estávamos a fazer bem ...finalmente os critérios foram mudados e foram atribuídos pesos, não aos instrumentos mas sim aos domínios da disciplina* (EP).

A avaliação tem de ser transparente e para isso é necessário definir e partilhar os critérios de avaliação com os alunos – *estão na página da escola os alunos e as famílias e ...eu na primeira aula tenho o cuidado de lhes dizer (...) no primeiro dia de aulas dou-lhes os domínios e os seus critérios, as percentagens atribuídas aos domínios, combinamos entre nós os instrumentos e os momentos de avaliação* (EP). Os alunos declararam conhecer estes critérios “*sim... sim. [conhecem os critérios] Então, no início do ano a professora mete no quadro e ...passamos para o caderno... Sim...sim [conhecem o processo] Sim...sim [sabem como é que a professora chega aquele número]* (EA).

Este professor recolhe a informação sobre o processo de aprendizagem dos alunos e compara estas informações com os critérios de realização e de sucesso previamente definidos para cada atividade ou tarefa, que o aluno deve conhecer, para se situar na realização da tarefa e perceber o nível de concretização da mesma, regulando o seu desempenho – *Registo por diversos meios [a informação recolhida através da avaliação] ... por escrito muitas vezes faço avaliação por observação direta e ou durante ...oralmente... depois das aulas também muitas vezes registo no caderno que trago sempre algumas observações que fiz ou de carácter positivo ou negativo ou de alguma situação que tenha que acautelar, as fichas a mesma coisa... ...faço muito a recolha por escrito, tenho grelhas de observação, tenho escalas de verificação esse tipo de instrumentos* (EP). Foi esta a prática avaliativa que encontrámos e a resposta dos alunos confirmou-a “ - *Sim...sim [quando recebem os testes e registam as dificuldades]* (EA).

No entanto, a avaliação como melhoria educacional nem sempre é entendida pelos alunos– *confrontá-los com o que é que eles pensam sobre a avaliação o que é que a avaliação é para eles mas, infelizmente estão muito formatados para os dois testes ...é uma carga de trabalhos muito grande, desmistificar essa avaliação que é feita com base em dois testes e portanto que se desvie desta mentalidade, deste procedimento, é muito difícil (...) ao longo do ano faço um trabalho de desmistificação desses tais dois testes que apenas e só a média aritmética de esse resultado é a nota deles... e depois vou tentando provar ao longo do ano letivo que não está correto o que eu vejo é nos conselhos de turma os professores dão a média aritmética dos dois testes ...45% num teste e mais 47% no outro dá negativa, fica com dois... eu não consigo raciocinar assim.....eu faço o teste de avaliação fazemos a correção no quadro e depois a seguir faço..., algumas considerações que vão ao encontro daquilo que está plasmado no teste em relação aquilo que os alunos escreveram e depois faço uma reunião com cada um deles...a ver o que é que o aluno fez bem o que é que fez menos bem* (EP).

Conceções de professores e alunos sobre *feedback* e avaliação

O professor reconhece o papel do *feedback* e revela particular atenção no reforço positivo – *claro que eu começo sempre pelos elogios às vezes há alunos que fazem um teste de tal maneira mau, mesmo mau, mas ...tem uma caligrafia muito bonita e eu evidencio esse aspeto e que é meio caminho andado para fazer um bom trabalho, ...não podemos dizer aos alunos só o que é que fazem mal... os elogios são importantíssimos muito mais importantes do que aquilo que nós julgamos* (EP). Os alunos que recebem comentários de reforço e de orientação de forma habitual, acabam por também aprenderem a dar *feedback* e compreendem melhor a qualidade do seu trabalho, identificam as próprias dificuldades e sucessos, melhoram o seu trabalho pela reformulação de abordagens partilhadas, que podem ser facilitadoras para os seus progressos – *O feedback é provavelmente o aspeto mais importante quando ensinamos. Ao longo dos anos ... tenho apurado muito o feedback... os cursos mestrado e formações continuas e formações no IAVE e da DGHAE ... tenho aprendido que o feedback é importantíssimo* (EP).

O papel do *feedback* na aprendizagem, no desempenho e na autorregulação do aluno é fundamental na relação professor/aluno e na realização de atividades. A informação dada pelo professor sobre a evolução do aluno para um determinado objetivo, pela análise da ação deste, fornece informações pedagógicas determinantes para o sucesso e para a aprendizagem (Fernandes, 2008a). Mas para que o *feedback*, seja eficaz é necessário que seja entendido pelos alunos (Orsmond, Merry & Reiling, 2005, citados em Fernandes, 2011). Este professor fornece *feedback* de diferentes formas, recorrendo a enunciados em forma de diálogo, questionando, dando pistas, incentivando e promovendo a reflexão do aluno, contribuindo assim para uma aprendizagem efetiva (Santos & Dias, 2006, citados em Santos & Pinto, 2018) – *quando um aluno responde bem ou mal não interessa... os estímulos positivos são importantíssimos....às vezes até um gesto... os miúdos mais fracos ... vou ao pé e faço aqui um gesto ... ou então cá de longe digo: Oh fantástico respondeste muito bem... estás no bom caminho, portanto o feedback digamos que é o rei das aprendizagens e da melhoria dos nossos alunos ... tento equilibrar o que o aluno fez bem, seja a caligrafia, seja uma resposta bem construída, seja uma ideia genial o que for* (EP).

Outro aspeto evidenciado pelo professor é a valorização do erro, o reconhecimento deste como promotor de aprendizagem – *e depois vamos aos erros obviamente ... utilizo a pedagogia do erro ... no momento em que estamos a ver o que o aluno fez menos bem...errou uma ..., uma divisão de uma oração... qualquer.... eu apercebo-me estou ali a falar com o aluno que por qualquer motivo percebeu mal e até sabia, ou seja a partir desse momento eu não posso estar concentrada e focada na nota X que ele teve no teste e depois na reunião verifico que ele afinal sabia aquele item ao qual teve zero por exemploentão na aula seguinte acabo de verificar que o aluno afinal sabe (EP).*

Para Black e Wiliam (1998, citados em Fernandes, 2006) e Wiliam (2011, citado em Barreira, 2019), o *feedback* deve ser descritivo e envolver duas componentes: ajudar aluno a identificar as causas da lacuna existente entre as suas perceções e as metas de aprendizagem a atingir, propondo formas de resolver essas discrepâncias; e também dar-lhe informação acerca do seu desempenho, relativamente aos objetivos e processos a atingir, tal como afirma o docente – *o feedback tem que estar sempre presente, o aluno tem que ter orientação do trabalho que está a desenvolver ... a minha reação é acolher essa resposta e tentar que o aluno perceba porque é que deu a resposta mal e conduzi-lo ...não é dizer logo assim qual é a resposta correta... mas gosto de dar pistas, gosto de dar pistas para eles seguirem um caminho até chegarem à resposta correta. Na interação oral nas aulas e em todos os trabalhos escritos que eles façam (EP).* De acordo com Bruno (2013, citado em Barreira,2019), além de confirmar aos alunos se estão corretos ou incorretos, é necessária mais informação, apontar rumos a seguir e apresentar estratégias alternativas para facilitar a compreensão.

Este docente reforça o papel do erro na aprendizagem, afirmando – *reajo bem [quando um aluno dá uma resposta errada ou incorreta] no sentido de não penalizar, não dizer logo ou sancioná-lo por isso, tento acautelar que os outros não se riam, os miúdos às vezes são cruéis e riem-se de uma resposta incorreta e portanto digo-lhes muitas vezes que todos erramos e eu própria também erro (EP).* Esta situação é confirmada pelos alunos – *a professora corrige [fichas de avaliação sumativa, e outras tarefas], faz a correção no quadro ...para melhorar. É para percebermos o que erramos para melhorar (EA) e confirmam a reação da professora ao erro – Depende ... a professora não reage mal ... não há problema, errar é humano e corrige e ajuda-nos na dificuldade. Concordo mas ...Sim mas no geral os professores ...Depende do assunto ser for uma coisa obvia ou...Que a professora disse muitas vezes... para saber se os alunos estão a prestar atenção ou não ela reage mal... em casos nrmais ela não reage mal (EA).*

É frequente o *discurso de incitamento e/ou de interpelação* neste docente, “*reforço positivo sempre É sempre de reforço obviamente de incitamento...de os motivar sempre, sempre Escrito e oral. ..eu até não costumo pôr tópicos negativos nem aspetos maus ou está mal ...nada disso costumo dar-lhes etiquetas proactivas por exemplo aspetos a melhorar...a estudar melhor ...este tipo de coisas assim para ... para lhes dar uma motivação (...). Não posso dar feedback negativo o feedback tem que ser sempre na perspetiva positiva mesmo que um aluno responda mal eu tenho de arranjar maneira de dar a volta do encaminhar para aquilo que eu quero até de o conduzir e ele dar-me a resposta (EP), conduzindo o aluno à reflexão deliberada, sobre o seu desempenho, dando pistas para progredir e ou reformular a tarefa (Santos et al., 2010, citados em Dias & Santos, 2013). Trata-se de um *feedback* dirigido para a autorregulação, que compromete os alunos nas tarefas (Santos & Dias, 2010, citados em Santos & Pinto, 2018). Com este *feedback* é possível diminuir as diferenças entre o que o aluno sabe e o que se deseja que o aluno aprenda, ajudando os alunos a compreender, a realizar e a desenvolver as estratégias necessárias para atingir a aprendizagem pretendida.*

5.5. Síntese integradora dos dados

Neste ponto apresentamos um confronto de dados provenientes das entrevistas, dos questionários e do corpus documental ensaiando a triangulação dos mesmos e apresentando as conclusões daí emergentes. Discutimos os resultados por referência a cada uma das questões de investigação, fundamentando os dados empíricos com os contributos teóricos analisados na revisão da bibliografia. Para uma análise mais sustentada, optámos por agrupar as cinco questões de investigação em três, a primeira sobre as concepções de avaliação, a segunda sobre as práticas de avaliação e a última integra as questões relacionadas com o *feedback*.

Concepções da professora e dos alunos sobre a avaliação

Relativamente a esta dimensão, os dados recolhidos pelos vários instrumentos permitem-nos inferir que existe um consenso nas concepções da professora e dos alunos que entendem a avaliação fundamentalmente como apoio à aprendizagem, ainda que no final do ano possa certificar a transição ou retenção do aluno, caso o mesmo não tenha revelado qualquer empenho ou trabalho (Leite & Fernandes, 2002, citado em Fernandes, 2006). As observações registam ocorrências significativas destas concepções,

corroboradas pelas repostas do questionário e pelas entrevistas que confirmam a existência de concepções de uma avaliação formativa e reguladora das aprendizagens (Borralho, Fialho, & Cid, 2015).

Práticas de avaliação usadas pelo professor na sala de aula

As práticas essencialmente formativas são reveladas em inúmeros registos das observação de aulas, situação que as respostas do questionário confirmam plenamente. Os alunos compreendem a razão por que aprendem e a forma como o fazem, para que possam desenvolver as suas competências, partindo dos seus conhecimentos prévios e mobilizando os seus saberes (Leite & Fernandes, 2002; Perrenoud, 1999, citado em Fernandes, 2006). As práticas de avaliação são adequadas às necessidade e aos interesses dos alunos, motivadoras e potenciadoras de sucesso (Cid & Fialho, 2013).

A avaliação apoia-se na observação, é planeada, orientada e instrumentada por critérios de avaliação, permite perceber a seleção criteriosa de tarefas e de situações-problema criadas para estimular o pensamento dos alunos e funcionar como instrumento avaliativo (Cid & Fialho, 2011). A entrevista corrobora completamente a avaliação formativa que se observou (Fernandes, 2006; Neto, 2013; Fernandes, 2011).

Importância do *feedback* nas aprendizagens, tipos de *feedback* usado e modo como é usado

Os dados recolhidos permitem-nos inferir que o *feedback* é usado de forma sistemática como principal ferramenta da avaliação formativa, como demonstram os registos de observação de aulas. Nas várias formas, mas com enorme predomínio do reforço positivo, (Hattie & Timperley, 2007, citados em Fernandes, 2020), sendo fundamental para a aprendizagem dos alunos e para o processo de ensinar (Barreira, 2019; Fernandes, 2006; Fonseca, et al, 2015; Vieira & Santos, 2019).

O professor adota o papel de facilitador (Aires, 2015), na sua prática, usa a avaliação para orientar as aprendizagens, para perceber se os alunos dominam os saberes e as competências necessárias para adquirir novas competências, para regular as aprendizagens de forma contínua e essencialmente para informar o docente e os alunos sobre os progressos no processo de aprendizagem, partindo de um diagnóstico e usando um *feedback* de qualidade. Os alunos intervêm e participam no seu processo de

autoavaliação, analisando a qualidade do seu trabalho, confronta-se a autoavaliação dos alunos com a heteroavaliação do professor e dos pares e a avaliação assume uma dimensão reflexiva, imprescindível para o processo de aprendizagem dos alunos (Dias & Santos, 2013; Fernandes, 2020; Fonseca, et al, 2015; Vieira & Santos, 2019).

Como Freire afirmou “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ignorante afirma, o sábio duvida, o sensato reflete

Platão

Conclusões

Aquando da observação das aulas (1.º período) a perspectiva de um exame no final do ano, era uma certeza. Esta circunstância não alterou as práticas de avaliação da modalidade formativa o que nos permite responder à questão de partida: Práticas de avaliação com predominância da modalidade formativa, em ano de exame, será mito ou realidade?

Poderemos concluir que nesta investigação, a avaliação formativa foi uma realidade, na medida em que os dados recolhidos permitem-nos inferir que as concepções de avaliação que o docente e os alunos possuem apresentam características essencialmente formativas, promotora da aprendizagem, que as práticas de avaliação da professora são coerentes com as suas concepções, sendo mobilizadas através de metodologias e instrumentos variados, que o *feedback* é utilizado de forma sistemática, oralmente e também por escrito, com a função de regular o processo de ensino e aprendizagem, mas também de reforço positivo. Tem algumas características do *feedback* de qualidade, pois apoia processos de autoavaliação e heteroavaliação, fornecendo ao aluno a informação necessária para reorientar o seu desempenho, contribuindo para uma participação responsável e comprometida do progresso das suas aprendizagens e desenvolvimento de competências.

Sem pretensões excessivas, acreditamos ter demonstrado que a avaliação formativa não tem de ser um mito, é possível privilegiar as práticas de avaliação formativa, com *feedback* sistemático e recurso a diferentes instrumentos de avaliação, mesmo em anos sujeitos a provas de exame; quebrando com a cultura do teste, fortemente enraizada nas nossas escolas, em todos os níveis de ensino.

Há vários anos que é reconhecida na literatura a necessidade de mudar e melhorar as práticas de avaliação pedagógica, de investir numa avaliação que apresente

como objetivo principal a melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos, mas em Portugal persistem as práticas de avaliação, que “visam à classificação dos alunos, em detrimento de práticas de avaliação que visem à melhoria das aprendizagens” (Fernandes, 2008b, p.23). Com este trabalho esperamos poder inspirar professores para a mudança nas práticas de avaliação, fazendo cumprir os normativos legais, contribuindo para uma avaliação verdadeiramente ao serviço das aprendizagens.

Limitações do estudo

A complexidade e a riqueza das matérias de educação exigem um aprofundamento que não é compatível com prazos temporais e, neste estudo, sentimos alguma limitação, contudo minorada pelo facto do período estabelecido para a realização deste trabalho, devido à pandemia, ter sido alargado. De facto esta complexidade foi essencialmente relativa ao tempo disponível para elaborar este trabalho. A pandemia também se revelou um constrangimento, relativamente ao decorrer de todo o processo, limitando algumas outras considerações possíveis, pela evolução peculiar deste ano letivo, nomeadamente o conhecimento sobre os resultados de uma avaliação externa que não se realizou e que poderia confirmar parcialmente resposta à questão de partida.

Outro fator limitante ou obstáculo, por assim dizer, prendeu-se com o facto da investigação se ter realizado paralelamente às atividades profissionais e laborais da investigadora, o que condicionou algumas vezes o desenvolvimento do trabalho.

Sugestões para investigações futuras

A determinação dos ‘novos passos’ na aprendizagem, como condição para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada é uma questão muito pertinente.

Tivemos oportunidade de evidenciar que os alunos conseguem perceber as aprendizagens conseguidas e não conseguidas, mas por que razões não conseguem perspetivar os ‘novos passos na aprendizagem? O que poderá estar a comprometer essa perceção? O que poderemos nós, professores fazer para potenciar o envolvimento dos alunos na avaliação e na sua aprendizagem, no sentido de eles conseguirem perspetivar os ‘novos passos na aprendizagem’? O que estará a comprometer essa perceção?

As questões da avaliação formativa e da sua articulação com o currículo e com a pedagogia constituem um campo de investigação onde vale a pena investir, pelo impacto que podem ter no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. É necessário o

investimento nesta área do conhecimento, porque existe uma outra razão pela qual se revela pertinente e urgente aprofundar os nossos conhecimentos na área da avaliação formativa: Os nossos alunos necessitam da melhor orientação e suporte para aprenderem, e todas as formas que possam iluminar esse caminho são bem-vindas.

Para além do aprofundamento desta temática, seria muito interessante, poder realizar o estudo com um maior número de alunos e professores, no sentido de perceber se a situação ora analisada é uma realidade ou uma raridade no contexto educativo português e, eventualmente pela influência desta pesquisa, obter um conjunto de atividades/projetos dos professores face às conceções, às práticas de avaliação e à utilização do *feedback*, que possa ser replicado no futuro pelos resultados exemplares que apresenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015) *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* [Em linha]. Lisboa: Universidade Aberta,. ISBN 978-989-97582-1-6
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.25-35). Porto: Porto Editora.
- Araújo, F. & Diniz J. (2015). Hoje de que falamos, quando falamos de avaliação formativa? *Boletim SPEF*, 39, 41-52.
- Bardin , L (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. (2019) Conceções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Perspetivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, Vol. 6 (pp.191-218). Curitiba (Brasil): Editora CRV. doi: 10.24824/978854443463.5
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-85. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2015). A Triangulação sustentada de dados como condição fundamental para investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 53-69. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5094/3307>
- Borrvalho, A., Cid, M. & Fialho, I. (2019). Avaliação das (para as) Aprendizagens: Das Questões Teóricas às Práticas de Sala de Aula. In I. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs), *Avaliar para Aprender no Brasil e em Portugal (Série: Temas em Currículo, Docência e Avaliação)* (pp. 219-240). Curitiba (Brasil): CRV. doi: 10.24824/978854443463.5
- Carvalho, C., & Conboy, J. (Orgs.). (2015). *Feedback, identidade, trajetórias escolares: Dinâmicas e consequências*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN 978-989-8753-14-4
- Cid, M. (2004). *Da aprendizagem dos alunos à construção do conhecimento dos professores de Biologia. Um estudo no âmbito da Genética* (Tese de doutoramento). Évora: Universidade de Évora.
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). *Turma Mais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp.109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Cid, M. & Fialho, I. (2013). *Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs), Turma Mais e sucesso escolar. Trajetórias para uma nova cultura de escola* (pp. 79-89). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.

- Cid, M., Fialho, I, Borralho, A., Fernandes, D., Rodrigues, P. & Melo, B. (2014). A avaliação nas práticas curriculares em quatro universidades portuguesas . In D. Fernandes, A. Borralho, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha & M.P. Alves (Orgs), *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas* (Vol. 2) (pp. 615-648). Lisboa Educa.
- Cid, M., Cristóvão, A. M., & Salgueiro, H. (2013). Projeto TurmaMais: importância da formação em avaliação das aprendizagens. In *Pedagogia 2013*. Encuentro por la Unidad de los Educadores. Havana: Editor Educación Cubana.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise das práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens das conceções às práticas* (pp.37- 42). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Coutinho, C.(2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos* 12(1):5-15. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5brev_OK%5d.pdf
- Dias, P., & Santos, L. (2013). Práticas avaliativas para a promoção da autorregulação da aprendizagem matemática: O feedback escrito em relatórios escritos em duas fases. *Quadrante*, 22(2), 109–136. Retirado de <https://quadrante.apm.pt/index.php/quadrante/article/view/96>
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50 - Cied Universidade do Minho
- Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas* (1960-2005), (pp. 261-306). Lisboa: Educa.
- Fernandes, D. (2008a). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008b). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, 19(41), 347-372.
- Fernandes, D. (2009a). Avaliação das aprendizagens em Portugal. Investigação e teoria da atividade. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Fernandes, D. (2009b). Educational assessment in Portugal. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 16(2), 227-247.
- Fernandes, D. (2009c). O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. In Sapiens 2009 (Ed.), *Anais do VIII Congresso Internacional de Educação* (pp. 41-45). Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa.

- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2015). Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas de atividades das aulas. *Educar em Revista*, edição especial, 1, 109-135.
- Fernandes, D. (2016). Ensino e avaliação no ensino superior: reflexões a partir a pesquisa realizada no âmbito do projeto AVENA. *Cadernos Cedes*, 36(99), 223-238.
- Fernandes D. (coord.) (2020). Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica (versão trabalho) Projeto “Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Maia) no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, Lisboa; instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Retirado de <https://www.researchgate.net/publication/339955916>
- Fernandes D., Machado, E.A. & Candeias, F. (2020). Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020) Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação,
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E (2015). *Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores*. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-199.
- Ferreira, C. (2012). Avaliação das aprendizagens: entre a certificação e a regulação. *Correio da Educação*. Retirado de <http://correiodaeducacao.asa.pt/72863.html>.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). A mudança do papel da educação e das escolas. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Avaliação e ensino de habilidades do século 21* (pp. 1-16). Dordrecht, Alemanha: Springer Science + Business Media BV <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>
- Leite, T. S. (2012). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In I. Sanches, M. Costa & A. Santos [e-book], *Para uma educação inclusiva: dos conceitos às práticas*. Vol. I (pp.85- 96). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Marinho, P.; Leite, C.; Fernandes, P. (2014) A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de ‘testinite’. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, 24 (55), 304-334. 2013. <http://dx.doi.org/10.18222/eae245520132728>.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Neto, A. J. (2013). Para uma didática das Ciências transdisciplinar: o contributo da aprendizagem baseada na resolução de problemas. *Atas do encontro sobre Educação em Ciências através da aprendizagem baseada na resolução de problemas*. Braga: CIEd – Universidade do Minho
- Nóvoa, A. (2007) “O regresso dos professores”. In *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da*

aprendizagem ao longo da vida. Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia. Retirado de <https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>

- Leite, C. & Fernandes, P. (2014). Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 19(2- 421-438)
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rosário F., Araújo, L., & Fialho, I. (2012). Avaliação formativa e formação de professores. Atas do *VII Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora.
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: *A avaliação como fator estruturante*. In F. H. Veiga (Coord.). *O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação* (pp. 503-539). Lisboa: Climepsi.
- Silva, A. (2002) A «abordagem por competências»: revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores? *Página da Educação*, 117, ano 11, Página n.º 21.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 16(50),1031-1051.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, I. (2014). Jornada Internacional Online: Educação, tecnologias e inovação Jornada Internacional Online: Educación, Tecnologías e Innovación <https://sites.google.com/site/grupouabpeti/home/jio>
- Vieira, I., & Santos, L. (2019). Avaliar para aprender em inglês e matemática no ensino secundário. *Linhas Críticas*, 25. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23798>
- Villas Boas, B. M. F. (2001). Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: Veiga, i.p.a.; Fonseca, m. (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola* (175-212). Campinas: Papirus.

Legislação Consultada

Lei n.º 5/73, de 25 de julho

Lei de bases n.º 46/86, 14 de outubro Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-lei n.º 74/2004, de 24 de março

Decreto-Lei n.º 94/2011, de 03 de agosto

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 05 de julho

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 04 de abril

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 04 de abril

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho Despacho Normativo n.º 162/ME/91

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho

Despacho Normativo n.º 644-A/94 de 15 de setembro

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro

Despacho Normativo n.º 24- A/2012 de 6 de dezembro

Despacho Normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril

APÊNDICES

Apêndice 1. Pedido de Autorização ao Diretor do Agrupamento

De: Joana reis

Enviado: 2 de outubro de 2019 19:46

Para:

Assunto: Solicitação de entrevista ao Diretor do Agrupamento

Ex.^{mo} Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas xxxxxxx

Eu, Maria Joana Reis, licenciada em Ensino de Português Francês, pela Universidade de Évora, encontro-me a frequentar o curso de Mestrado de Supervisão Pedagógica, em Ciências da Educação, da mesma Universidade.

No âmbito do plano curricular previsto, o presente ano letivo destina-se à realização de uma dissertação, a qual será orientada pela Professora Doutora Isabel Fialho.

O tema que estará na base deste trabalho será identificar as características das práticas letivas do professor no âmbito do *feedback* de qualidade e a relação deste *feedback* com a avaliação formativa, numa turma de 9.º ano de Português, tendo como principais objetivos:

Conhecer as concepções de professor e alunos sobre a avaliação e as estratégias de ensino e de avaliação implementadas na sala de aula, relacionadas com o *feedback*.

É minha intenção desenvolver este estudo na escola que V.Ex.^a dirige. Com esse intuito foram estabelecidos contactos com a professora titular da turma x do 9º ano, a Dra xxxxxxxx, com o objetivo de desenvolver o estudo na sua turma. A professora manifestou total disponibilidade. A metodologia deste trabalho de investigação consistirá na observação de aulas e realização de uma entrevista ao professor e alunos. Irá ser necessário gravar algumas entrevistas através de material audiovisual. Comprometo-me, no entanto, a preservar os direitos de imagem e à sua não divulgação.

Venho assim, por este meio, solicitar a autorização de V.Ex.^a para proceder à minha investigação nesta escola, garantindo a confidencialidade dos dados da escola, dos professores envolvidos e dos alunos participantes, tanto na dissertação como em qualquer artigo publicado que decorra do estudo.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Joana Reis

Apêndice 2. Consentimento informado (pais e encarregados de educação)

CONSENTIMENTO INFORMADO

Ex.^{mo(a)} Sr.^(a) Encarregado(a) de Educação

No presente ano letivo encontro-me a frequentar o mestrado de Supervisão Pedagógica, em Ciências da Educação, da Universidade de Évora. No âmbito da dissertação, realizarei uma investigação que tem como principais objetivos: conhecer as conceções de professor e alunos sobre a avaliação e as estratégias de ensino e de avaliação implementadas em sala de aula.

A investigação será desenvolvida ao longo do 1.º e 2.º período, na Escola XXXXX tendo já sido autorizada pela respetiva Direção. Todo este trabalho será realizado em colaboração com o professor titular da turma, Dr^a XXXXXXXX.

Para o desenvolvimento desta investigação será necessário proceder à realização de entrevistas, para conhecer a opinião dos alunos relativamente ao assunto em estudo. Para o efeito, solicito a sua autorização para entrevistar (com gravação áudio) o seu educando, bem como para fotocopiar algumas produções escritas realizadas pelo seu educando no âmbito desta investigação e aplicar um questionário de satisfação.

Saliento ainda que todo o material recolhido servirá apenas como instrumento de trabalho, sendo garantido o anonimato do(a) aluno(a), da turma e da escola.

Com os melhores cumprimentos

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)
_____ n.º ____ da turma __ do ____º ano, autorizo
a Professora Maria Joana Reis a entrevistar e gravar em áudio, a recolher produções escritas do meu educando, bem como a recolher respostas a um inquérito por questionário, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Apêndice 3. Consentimento informado (docente)

CONSENTIMENTO INFORMADO

Ex.^{ma} Sr.^a Dr.^a XXXXXXXXX

No presente ano letivo encontro-me a frequentar o mestrado de Supervisão Pedagógica, em Ciências da Educação, da Universidade de Évora. No âmbito da dissertação, realizarei uma investigação que tem como principais objetivos: conhecer as conceções de professor e alunos sobre a avaliação e as estratégias de ensino e de avaliação implementadas em sala de aula.

A investigação, desenvolvida ao longo do 1.º e 2.º períodos, na XXXXXX e já autorizada pela respetiva Direção, envolve um trabalho que será realizado em colaboração com a professora titular da turma, Dr.^a XXXXXXXXX

Para o desenvolvimento desta investigação será necessário proceder à realização de observação de aulas e de uma entrevista, para conhecer a opinião da professora relativamente ao assunto em estudo. Para o efeito, solicito o seu consentimento para efetuar as observações e a entrevistar (com gravação áudio), bem como para fotocopiar algumas produções escritas, da docente e dos alunos, realizadas no âmbito desta investigação.

Saliento ainda que todo o material recolhido servirá apenas como instrumento de trabalho, sendo garantido o anonimato da docente, do(s) aluno(s), da turma e da escola.

Com os melhores cumprimentos

Eu, XXXXX professora titular da turma ____ do ____º ano, autorizo a Professora Maria Joana Reis a entrevistar-me e gravar em áudio, a recolher produções escritas dos meus alunos, bem como a recolher documentação relativa à prática pedagógica, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer. _____

(Assinatura da docente)

Apêndice 4. Matriz Síntese da Observações de aulas

RESUMO DAS OBSERVAÇÕES		
Objeto	Dimensões	Aspetos a observar
Organização da aula	Gestão do tempo e estruturação da aula	<p>1) A docente revelou uma tipologia de ensino pouco expositivo, com uma permanente atitude de interação e com estratégias de articulação entre os conhecimentos já lecionados e os que propõe a tratar, integrando de forma frequente a participação dos alunos e reforçando positivamente as suas intervenções ora ajustando ora reorientando a sua interpretação, relativamente a solicitação feita. Também circula pela sala e vai, com respeito pela diversidade dos alunos, propor questões, com maior ou menor complexidade, garantindo a participação de todos os alunos.</p> <p>A docente propõe questões e pede aos alunos que não respondam provocando assim a sua autonomia/responsabilidade e conseqüentemente o seu espírito crítico e criatividade. Por vezes usa a estratégia de solicitar a um aluno o comentário sobre a resposta de outro, estimulando a interação e a partilha</p>
Ensino	Recursos materiais	A acessibilidade dada aos estudantes é plena, dando a professora tempo para que os alunos façam os seus registos de forma legível e correta, recomendando a gestão e a disciplina dos registos no caderno ora elogiando situações em que há um corretos registo, ora repreendendo os alunos pela ilegibilidade da caligrafia ou pela mau registo.
	Tipo/Natureza das tarefas	<p>As tarefas propostas marcaram-se por uma grande interação provocando a professora uma reflexão através de um questionamento frequente e incisivo para que os alunos façam um percurso autónomo para a sua aprendizagem, fazendo exercícios ou exploração lexical Registam-se tarefas partilhadas pelo grupo turma, mas também solicita questões para trabalhar individualmente recomendando aos alunos um empenho individual, para garantir a sua aprendizagem.</p> <p>Sempre apresentando os objetivos e a justificação das aprendizagens (“reconhecer a necessidade de uma riqueza lexical que não impeça o sucesso em situação de exame”) vai monitorizando as tarefas, ora através da reorientação ou reformulação nas respostas ou dando pistas ou mesmo solicitando a reformulação de aspetos registados por escrito nos cadernos diários. Também o reforço positivo, valorizando as participações é feito e por vezes usa o mesmo reforço para parcialmente ajuizar a intervenção do aluno, levando-o a reformular a globalidade da sua intervenção. Identifica as tarefas a realizar em aula e na aula seguinte, dando uma sequência lógica e equilibrada aos diferentes momentos da aula e envolvendo os alunos na escolha de tarefas. Dá início a ambas as aulas, relacionando- as e articulando-as com as anteriores.</p>

		<p>É pertinente na escolha de tarefas, sequenciadas e ligadas pela complexidade e pelo seu desenvolvimento relativamente ao objetivo pretendido (primeiro identificaram os sentimentos de duas personagens e evoluíram para o conjunto de sentimentos mais comuns)</p>
Aprendizagem	Práticas /participação dos alunos	<p>A participação ordenada dos alunos é constante e variada, ora de forma voluntária ou solicitada, sendo a globalidade da turma mais participativa com poucos elementos com fraca participação (Manuel), situação que a docente tenta reverter.</p> <p>Esta participação é manifestamente mais oral que escrita e nesse sentido a dinâmica imposta pela professora resulta numa constante deslocação na sala envolvendo todos os alunos, estejam localizados de forma mais central ou mais periférica. Por outro lado esta deslocação constante da professora permite que o à vontade dos alunos permita uma grande participação, mas ordenada e com consistência e utilidade para a aprendizagem efetiva. As tarefas solicitadas são constantes e sequenciadas sem grandes momentos de pausa, para manter o ritmo e a motivação dos alunos, registando-se uma grande adesão dos alunos que respondem de forma global prontamente. Há alguns alunos que não participam tanto e só intervêm quando solicitados, e a docente procura uma envolvência maior destes alunos sem preterir as intervenções mais corretas de outros alunos</p>
Avaliação	Natureza, frequência e distribuição do <i>feedback</i>	<p>A nível dos alunos, registou-se um <i>feedback</i> constante com reforços muito oportunos e motivadores mais oral que escrito, o que permite uma dinâmica mais participada, com o <i>feedback</i> escrito para sistematizar as aprendizagens (registro no quadro) ou dar pistas para reformulação.</p> <p>A reação natural dos alunos a este <i>feedback</i> revela que a nível do docente esta prática é frequente, organiza o ensino, a aprendizagem e a avaliação formativa na medida em que vão fornecendo aos alunos uma orientação precisa e evolutiva da sua aprendizagem, devido a consolidação da correção das suas respostas pela partilha e discussão com vista a uma sistematização do conhecimento. (o <i>feedback</i> informal, mas sequencial que leva os alunos a um conhecimento formal, resultante da análise das suas respostas pela discussão e participação do grupo turma, na aferição da correta conclusão. O <i>feedback</i> foi do tipo mais informal mas a sua natureza era objetivamente para fazer os alunos evoluírem nas suas aprendizagens, reforçando as intervenções pertinentes e reformulando as participações menos corretas, valorizando a reação dos alunos que evoluem nas suas aprendizagens pela participação na apreensão de enunciados e do conhecimento por tarefas intermédias, garantindo um potencial individual da sua aprendizagem com o objetivo da sua utilização mais pragmática (alunos do 9º ano com um exame final onde porão em evidências as capacidades do seu património linguístico).</p> <p>Formalmente o <i>feedback</i> é mais de tipo escrito, sendo mais frequente o informal do tipo oral.</p>

	<p>A natureza do feedback usado é sempre positiva e procura dar um reforço que valorize a aprendizagem, sem facilitismos</p> <p>Os alunos reagem ao feedback dado reformulando as suas respostas e desta forma o feedback proporciona um auxílio para a aprendizagem.</p> <p>O feedback usado potencia a auto, hétero e co avaliação</p> <p>Faz pausas e respeita os ritmos diferentes dos alunos, elucidando outras questões pertinentes.</p> <p>A docente dá várias propostas, fornecendo pistas diversas mas conducentes à consistência das aprendizagens.</p>
<p>Instrumentos, funções e tipo de avaliação</p>	<p>A síntese das aprendizagens feita no início da aula, bem como o próprio sumário são instrumentos de avaliação nas várias modalidades (formativa, sumativa, diagnóstica)</p> <p>Toda a reflexão e reformulação das aprendizagens feitas pelo feedback e a participação dos alunos são formas que potenciam a avaliação (auto, heteroavaliação e co-avaliação)</p> <p>Pela solicitação do feedback entre os alunos faz-se igualmente a função avaliativa. Todas as atividades são feitas para progressão e promoção do sucesso escolar .</p> <p>Pede aos alunos que ocupem os lugares redefinidos de acordo com a aula anterior para disciplinar os alunos no seu todo. Repreende a falta de pontualidade de alunos e adverte os alunos que devem de estar em silêncio.</p> <p>Em seguida a docente comunica aos alunos o objetivo principal das avaliações: consciencializar os alunos das suas falhas e dar a conhecer ao professor os aspetos que deve reformular na aprendizagem individual dos alunos. Solicita aos alunos que façam o levantamento de todas as dificuldades e as registem no caderno.</p> <p>A docente questiona os alunos sobre se já concluíram os seus registos recomendando que o façam. Refere a solução para os erros ortográficos e relembra a importância de uma caligrafia exigente e os aspetos globais dos testes (riscos, itens sem separação...)</p> <p>A professora vai circulando na sala para confirmar o registo de todos os alunos e vai dando pequenas informações.</p> <p>De seguida e para confirmar que todos fizeram este registo a docente questiona todos os alunos para ter a certeza que todos realizaram a tarefa, motivando no entanto os alunos ao reforçar as boas respostas.</p> <p>Pergunta a todos, individualmente , o que registaram.</p>
<p>Momentos e intervenientes</p>	<p>A avaliação decorre praticamente em toda a aula pela proposta de atividades motivadoras;</p>

		<p>O feedback dado constantemente apoia a avaliação formativa</p> <p>Com a Intervenção de todos os alunos. Na segunda aula intervém também uma professora de apoio</p> <p>A professora faz um esquema no quadro registando as definições dos conceitos estudados, para sintetizar melhor os conceitos a apreender.</p> <p>A docente faz a síntese do que já foi tratado (texto argumentativo, argumentos) e relaciona –a com o Auto da Barca do Inferno</p>
Ambiente de sala de aula	Relação/interação docente e estudantes	<p>A interação correta é uma das marcas que caracteriza profundamente o grupo turma, quer entre o docente e os alunos, quer entre os próprios alunos. O docente está constantemente a controlar a participação da turma para garantir que esta participação contribui verdadeiramente para a aprendizagem e que está ao alcance de todos e que respeita as suas diferenças e discrepâncias sem qualquer sentimento de exclusão ou marginalização.</p> <p>Existe uma completa abertura à discussão/debate mas sempre através de uma participação ordenada;</p> <p>Os estudantes reagem às questões colocadas com a mão levantada para poderem intervir, mesmo quando não estão muito convictos o que prova bem a comunicação aberta do ambiente sala de aula;</p> <p>O docente responde sempre às questões colocadas pelos alunos, procurando fazê-lo de forma faseada e numa sucessão correta;</p> <p>A Interação entre o docente e os estudantes é constante.</p> <p>O ambiente entre os estudantes é bom registando-se no entanto momentos de Interação mais inadequada entre estudantes deste nível de escolaridades;</p> <p>O docente movimenta-se bastante na sala de aula enquanto os estudantes estão sentados nas suas cadeiras; A movimentação do docente regista-se em direção a todos locais</p> <p>Este trabalho constante, coadjuvado por uma total cobertura dos espaços aula, pela deslocação frequente e variada da docente, leva a um tipo de comunicação mais livre e menos inibidora por parte dos alunos, promovendo a sua participação voluntária que é imprescindível à consolidação da sua aprendizagem, apoiada sempre por uma reação positiva por parte dos alunos e da docente numa relação de intercâmbio e partilha tão presente.</p>

Apêndice 5. Grelha de observação de aulas

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS n.º1

TEMPO DE OBSERVAÇÃO: 50 + 50 m

DATA E HORA: - 16/10/2019 – 11,20-12,10 e 12,20-13,10

Número de alunos: 17 turma 9º D Docente - ██████████

Objeto	Dimensões	Aspetos a observar	Exemplos de questões a responder
Organização da aula	Gestão do tempo e estruturação da aula	<p>1ª aula</p> <p>Momento Prévio - a docente explicou aos alunos a razão da observação das aulas respondendo a todas as dúvidas e curiosidades manifestadas pelos alunos, fazendo uma apresentação correta e esclarecedora do observador e do seu papel.</p> <p>A docente identificou os conteúdos a lecionar, escrevendo o sumário no quadro e explicando a forma como iriam trabalhar os conteúdos propostos. Faz a articulação com a aula anterior solicitando a participação de alguns alunos.</p> <p>Integra de forma frequente a participação dos alunos e reforça positivamente as suas intervenções, ora ajustando ora reorientando a sua interpretação, relativamente a solicitação feita.</p> <p>Circula pela sala e vai, com respeito pela diversidade dos alunos, propor questões, com maior ou menor complexidade, garantindo a participação de todos os alunos.</p> <p>A docente propõe questões e pede aos alunos que não respondam provocando assim a sua autonomia/ responsabilidade e consequentemente o seu espírito crítico e criatividade.</p> <p>Solicita aos alunos a indicação de sentimentos e de pontos de vista registando no quadro.</p> <p>Por vezes usa a estratégia de solicitar a um aluno o comentário sobre a resposta de outro, estimulando a interação e a partilha.</p> <p>Propõe tarefas com uma grande interação provocando a uma reflexão através de um questionamento frequente e incisivo para que os alunos façam um percurso autónomo na sua aprendizagem, fazendo exercícios ou exploração lexical</p> <p>Registam-se tarefas partilhadas pelo grupo turma, mas também solicita questões para trabalhar individualmente recomendando aos alunos um empenho</p>	<p>O que é supervisão pedagógica? Quem quer responder? Muito bem Luís. Para que servem as observações? Quem é observado?</p> <p>“Felicidade clandestina” de Clarice Lispector – caracterização de personagens (sentimentos, pontos de vista). Divisão do texto em partes lógicas. O modificador do nome (restritivo e apositivo). “Fantástico” Ana, “muito bem” André, “estás no bom caminho”...</p> <p>Muito bem, Pastorinha. Pedro concorda com o Rodrigo? Francisco porque dizes isso? Justifica o teu ponto de vista.</p> <p>Já te dou a palavra Ana, e a ti também Pedro. Diz Manelinho.</p> <p>Os alunos, após refletirem, procuram responder levantando a mão, facto que tem igualmente um reforço positivo por parte da docente (“fico muito contente com tantas mãos levantadas”). Ouve várias respostas dadas de forma organizada e disciplinada, registando sempre no quadro as soluções apresentadas, que pela sua diversidade, estimulou a criatividade individual, e pede o registo de forma correta no caderno diário.</p>

		<p>individual, para garantir a sua aprendizagem.</p> <p>Solicita as tarefas com muita clareza e objetividade, relacionando corretamente o papel da docente e dos discentes, através de uma participação partilhada mas ordenada, onde os alunos são envolvidos e onde são também repreendidos de forma correta, quando manifestam alguma expressão ou comportamento menos adequado.</p> <p>Apresenta os objetivos e a justificação das aprendizagens, monitoriza as tarefas, ora através da reorientação ou reformulação nas respostas ou dá pistas solicita a reformulação de aspetos e o registo por escrito nos cadernos diários. Reforça positivamente, valorizando as participações</p> <p>Identifica as tarefas a realizar na aula seguinte, dando uma sequência lógica e equilibrada aos diferentes momentos da aula e envolvendo os alunos na escolha de tarefas.</p> <p>2ª aula</p> <p>Continua a exploração do texto, solicita a síntese de sentimentos encontrados, reforçando, reorientando realçando a necessidade de autonomia individual e do trabalho em conjunto.</p> <p>Verifica os registos nos cadernos e usando a pedagogia do erro, dá pistas para a sua correção.</p> <p>Propõe que cada aluno faça uma proposta da divisão do texto</p> <p>Escolhe tarefas, sequenciadas e complexas desenvolvendo o objetivo pretendido (primeiro identificaram os sentimentos de duas personagens e evoluíram para o conjunto de sentimentos mais comuns acabando na divisão do texto)</p> <p>Claramente reconhece e respeita os ritmos diferenciados e dando tempo a que alguns alunos para realizar as tarefas e procurando que os mais rápidos respeitem o tempo necessário para além do previsto</p> <p>Dá oportunidade e não deixa nenhuma questão para esclarecer dúvidas</p>	<p>Concordas com a Ana, Madalena? Não, porquê?</p> <p>Propõe exercícios pela exploração lexical</p> <p>Propõe exercícios de conversão do nome para o adjetivo (“inveja-invejoso”)- Pedro medo , ...)</p> <p>Sempre elencando estes exemplos por questões orais - Rodrigo diz lá o significado de perversa? (exploração semântica)</p> <p>Solicita a pesquisa - Pedro vê no telemóvel o significado de grisalho (pesquisa/ navegação por telemóvel)</p> <p>Proponham sentimentos - identificando sempre o objetivo final destas propostas – mas não digam Adoro ver dedos no ar. Pensa lá melhor, Manelinho. Explícite um sentimento – explícite ” significa explique e justifique”</p> <p>É preciso que vocês reconheçam a necessidade de uma riqueza lexical que não impeça o vosso sucesso em situação de exame</p> <p>Registem as tarefas individuais ou partilhadas pelo grupo turma.</p> <p>Certíssimo, muito bem, lindo, muito bem visto</p> <p>Diz lá André, Rodrigo, Pastorinha, ... – persistência, paciência, alegria,...</p> <p>Explica lá Ricardo o que quer dizer ingénua? Não é bem isso, mas percebo o teu ponto de vista, Pedro concordas com o Ricardo?</p> <p>Não se escreve assim, Rodrigo. Essa palavra deriva de?</p> <p>Façam a vossa proposta de divisão do texto. Quero que pensem e quero mãos no ar.</p> <p>“Pensem mas não respondam”</p> <p>“Já vi que estavas com a mão no ar, já vou ouvir a tua resposta”-</p>
--	--	---	---

			<p>Já te respondo</p> <p>Pedro ainda não dividiste o texto? Vamos esperar que todos acabem.</p> <p>Luxúria não significa luxo, significa uma sexualidade levada ao extremo”</p>
Avaliação	Natureza, frequência e distribuição do feedback	<p>A participação ordenada dos alunos é constante e variada, ora de forma voluntária ou solicitada, sendo a globalidade da turma mais participativa com poucos elementos com fraca participação (Manuel), situação que a docente tenta reverter. Esta participação é manifestamente mais oral que escrita (ainda que o <i>feedback</i> escrito se situe ao nível da sistematização- quadro e caderno) e nesse sentido a dinâmica imposta pela professora resulta numa constante deslocação na sala envolvendo todos os alunos, estejam localizados de forma mais central ou mais periférica.</p> <p>Por outro lado esta deslocação constante da professora permite uma grande participação, ordenada, consistente e útil à aprendizagem.</p> <p>O <i>feedback</i> é constante com reforços muito oportunos e motivadores.</p> <p>O <i>feedback</i> do tipo mais informal mas de natureza positiva e para fazer os alunos evoluírem nas suas aprendizagens, reforça as intervenções pertinentes e reformula as participações menos corretas, valorizando a reação dos alunos que evoluem nas suas aprendizagens pela participação na apreensão de enunciados e de conhecimento por tarefas intermédias, garantindo um potencial individual da sua aprendizagem com o objetivo da sua utilização mais pragmática</p> <p>As tarefas solicitadas são constantes e sequenciadas sem grandes momentos de pausa, para manter o ritmo e a motivação dos alunos,</p>	<p>Pensem mas não respondam porque é importante que todos pensem e se responderem, alguns já não pensam e não aprendem / “gosto de ver as mãos no ar, já vão responder”</p> <p>Certíssimo, lindo, fantástico estás no bom caminho, estou muito contente com a tua resposta, ...</p> <p>Dar pistas para reformulação (“dessespero” não existe o que está a mais?).</p> <p>Filhos, os alunos do 9 ° ano com um exame final, põem em evidência as capacidades do seu património linguístico.</p> <p>Muito bem, Lindo, Continua o teu ponto de vista,...</p> <p>Concordas com a resposta da Ana? Rodrigo o que a Ana disse no princípio está bem? Então com o que não concordas?</p> <p>Vou pôr a questão de outra forma?</p> <p>Tem dúvidas? E se eu perguntar assim?</p>

		<p>registrando-se uma grande adesão dos alunos</p> <p>A reação natural dos alunos a este <i>feedback</i> revela que a nível do docente esta prática é frequente, organiza o ensino, a aprendizagem e a avaliação formativa na medida em que vão fornecendo aos alunos uma orientação precisa e evolutiva da sua aprendizagem, devido a consolidação da correção das suas respostas pela partilha e discussão com vista a uma sistematização do conhecimento que respondem de forma global prontamente. Há alguns alunos que não participam tanto e só intervêm quando solicitados, e a docente procura uma envolvimento maior destes alunos sem preterir as intervenções mais corretas de outros alunos.</p>	<p>“Muitas mãos no ar”, “Gosto de ver os dedinhos no ar”</p> <p>Procurem no texto exemplos do uso da primeira pessoa (narradora participante)</p> <p>Achas que é uma marca de primeira pessoa, Pastorinha? Concordas com a Pastorinha, Madalena?</p> <p>.</p>
	Instrumentos, funções e tipo de avaliação	<p>A síntese das aprendizagens feita no início da aula, bem como o próprio sumário são instrumentos de avaliação nas várias modalidades (formativa, sumativa, diagnóstica)</p> <p>Toda a reflexão e reformulação das aprendizagens feitas pelo <i>feedback</i> e a participação dos alunos são formas que potenciam a avaliação (auto, heteroavaliação e co-avaliação)</p> <p>Pela solicitação do <i>feedback</i> entre os alunos faz-se igualmente a função avaliativa.</p> <p>Todas as atividades são feitas para progressão e promoção do sucesso escolar.</p>	<p>Registos e sínteses dos conteúdos (O quadro e o caderno são recursos utilizados para registar, sintetizar e sistematizar as conclusões. O livro é utilizado como suporte da exploração)</p> <p>Solicitação de respostas envolvendo todo o grupo turma</p> <p>Participação na aula, após reflexão</p> <p>Reforço nos conhecimentos para uma melhor regulação. Verificação de respostas</p> <p>Monotorização do professor na progressão dos temas</p> <p>Correção nas aprendizagens</p> <p>Consistência nos conhecimentos</p>
	Natureza, frequência e distribuição do <i>feedback</i>	<p>A avaliação decorre praticamente em toda a aula pela proposta de atividades motivadoras;</p> <p>O <i>feedback</i> dado constantemente apoia a avaliação formativa</p> <p>Com a Intervenção de todos os alunos e o docente na primeira aula;</p> <p>Na segunda aula intervêm também uma professora de apoio</p>	<p>Quero que todos pensem nesta pergunta. Catarina diz?</p> <p>Gosto de ver tantas mãos no ar.</p> <p>Muito bem, magnífico...</p> <p>Concordas com o que diz o Luís? Rodrigo justifica lá o teu ponto de vista? Já te dou a palavra André?</p>
	Momentos e	<p>Existe uma completa abertura à discussão/debate mas sempre através de uma participação ordenada;</p>	<p>O docente promove um clima de abertura comunicacional</p>

	<p>intervenientes</p>	<p>Os estudantes reagem às questões colocadas com a mão levantada para poderem intervir, mesmo quando não estão muito convictos o que prova bem a comunicação aberta do ambiente sala de aula;</p> <p>O docente responde sempre às questões colocadas pelos alunos, procurando fazê-lo de forma faseada e numa sucessão correta;</p> <p>O ambiente entre os estudantes é bom registando-se no entanto momentos de Interação mais inadequada entre estudantes deste nível de escolaridades.</p> <p>O docente movimenta-se bastante na sala de aula enquanto os estudantes estão sentados nas suas cadeiras;</p> <p>A movimentação do docente regista-se em direção a todos locais.</p> <p>A Interação entre o docente e um estudante Luís, no início da segunda aula quando o aluno se aleijou, a professora preocupou-se.</p>	<p>ordenada: Diz? Espera que já te dou a palavra.</p> <p>O docente procura contornar as dificuldades encontradas pelos estudantes, reformulando as questões ou propondo outra atividade: Reparem nestas frases. O que é semelhante ou o que difere? Olha vou-te dar uma ajuda, repara nas marcas da primeira pessoa.</p> <p>O docente procura resolver às dúvidas e dificuldades colocadas pelos estudantes, usando outra estratégia – E se procurares os pronomes pessoais?</p> <p>O docente rege sempre de forma muito positiva aos estudantes sempre que estes intervêm, mesmo que não o façam com correção e usa uma estratégia de reforçar a auto estima mesmo quando corrige os seus erros.</p> <p>Os estudantes reagem de uma maneira geral com uma boa participação às questões colocadas pelo docente, interação de forma ordenada com os seus pares, registando-se no entanto por vezes alguma distração.</p> <p>A deslocação do docente aos lugares para monitorizar as tarefas, ficou bem ilustrada aquando da correção de tarefas.</p> <p>Rodrigo olha lá tens o nariz vermelho, porquê?</p>
<p>Ambiente de sala de aula</p>	<p>Relação/ interação docente e estudantes</p>	<p>Existe uma completa abertura à discussão/debate mas sempre através de uma participação ordenada;</p> <p>Os estudantes reagem às questões colocadas com a mão levantada para poderem intervir, mesmo quando não estão muito convictos o que prova bem a comunicação aberta do ambiente sala de aula;</p> <p>O docente responde sempre às questões colocadas pelos alunos, procurando fazê-lo de forma faseada e numa sucessão correta;</p> <p>A Interação entre o docente e o estudante deu-se no intervalo entre as duas aulas quando o docente solicitou ao aluno Ricardo a alteração do seu comportamento e selou com um beijo</p>	<p>O docente promove um clima de abertura comunicacional ordenada: Diz? Espera que já te dou a palavra.</p> <p>O docente procura contornar as dificuldades encontradas pelos estudantes, reformulando as questões ou propondo outra atividade: Reparem nestas frases. O que é semelhante ou o que difere? Olha vou-te dar uma ajuda, repara nas vírgulas</p> <p>O docente procura resolver às dúvidas e dificuldades colocadas pelos estudantes, usando outra estratégia?</p>

		<p>este compromisso apenas entre os dois e na ausência da turma.</p> <p>O ambiente entre os estudantes é bom registando-se no entanto momentos de Interação mais inadequada entre estudantes deste nível de escolaridades;</p> <p>O docente movimenta-se bastante na sala de aula enquanto os estudantes estão sentados nas suas cadeiras;</p> <p>A movimentação do docente regista-se em direção a todos locais</p>	<p>O docente rege sempre de forma muito positiva aos estudantes sempre que estes intervêm, mesmo que não o façam com correção e usa uma estratégia de reforçar a auto estima mesmo quando corrige os seus erros.</p> <p>Os estudantes reagem de uma maneira geral com uma boa participação às questões colocadas pelo docente- os estudantes interagem de forma ordenada com os seus pares, registando-se no entanto por vezes alguma distração.</p> <p>A deslocação do docente aos lugares para monitorizar as tarefas, ficou bem ilustrada aquando da leitura, pois esteve nos quatro ângulos da sala.</p>
--	--	--	--

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS nº2

23/10/19

Objeto	Dimensões	Aspetos a observar	Exemplos de questões a responder
Organização da aula	Gestão do tempo e estruturação da aula	<p>1ª aula</p> <p>A docente inicia a aula com o registo do sumário no quadro, pelo que os alunos recebem a informação sobre os conteúdos a tratar.</p> <p>Pede aos alunos que ocupem os lugares redefinidos de acordo com a aula anterior para disciplinar os alunos no seu todo.</p> <p>Repreende a falta de pontualidade de três alunas.</p> <p>Coloca três alunos a fazer o teste da semana passada, porque estiveram envolvidos numa atividade desportiva</p> <p>Partindo da explicação do que é o Plano Nacional da Leitura a professora explica que na próxima aula os alunos responderão a um teste de verificação de leitura dos três contos, para apuramento deste concurso a nível da escola, começando a ler o conto Natal com muita expressividade e fluência.</p>	<p>Sumário: Leitura de três contos de autores portugueses no âmbito do PNL (Plano Nacional de Leitura) : Natal de Miguel Torga, Assobiando à Vontade de Mário Dionísio e O Tombo da Lua de Mário de Carvalho.</p> <p>Questão da aula: o que é o “que”</p> <p>Ocupem os novos lugares e guardem os telefones.</p> <p>Olhem as horas, queridas.</p> <p>Em seguida a docente solicita aos alunos que coloquem os manuais em cima da mesa e toma nota dos alunos (1) que não trazem o manual, (para registo no inovar de material em falta.</p> <p>Ricardo, Luís e Pedro vão sentar-se aqui. Façam os testes.</p> <p>Então vamos começar a ler este conto e a ter atenção as informações. eu vou ler este</p>

	<p>No final da leitura, põe algumas questões aos alunos sobre o conto, para explicar o tipo de questões da ficha de verificação.</p> <p>Em seguida os alunos iniciam a leitura do conto de Mário Dionísio “Assobiando à vontade” participando todos nesta leitura, com exceção dos alunos que estão a fazer o teste.</p> <p>2ª aula</p> <p>Inicia a aula com um conjunto de seis frases simples escritas no quadro, agrupadas a pares para que os alunos as transformem em três frases complexas, usando o “que”</p> <p>aula recorda que esta é uma aula de revisões para o teste e concretamente sobre as questões já abordadas na área gramatical. Em seguida desenha um esquema no quadro para apoiar a identificação gramatical do “que”. ? Alguns recordam-se do ano anterior, mas não se recordam da forma como ele se completava.</p> <p>A docente começa a introduzir expressões e em seguida explica de forma muito clara, partindo de exemplos de frases onde se encontra o “que”.</p> <p>Faz uma exposição muito clara recorrendo a um questionamento constante, a uma interação que leva os alunos a fazer inferências, a realizar efetivamente uma participação na reformulação de respostas, sempre que a resposta não está correta ou o raciocínio do aluno está confuso, procurando com a reflexão provocar uma verdadeira aprendizagem.</p> <p>Pede aos alunos que deixem espaço e ensina-lhes como devem refletir, que “passos devem ir dando”, que tipo de progressão na resolução dos problemas é mais adequada</p> <p>Faz pausas e respeita os ritmos diferentes dos alunos, elucidando outras questões pertinentes.</p> <p>A docente dá várias propostas, fornecendo pistas diversas mas</p>	<p>conto Natal, gosto muito do Miguel Torga. Os alunos vão ler os outros dois. Filhos, sublinhem as expressões que não entenderem.</p> <p>Mais tarde em casa façam uma nova leitura aos três contos. A professora vai circulando na sala para interagir com todos Gostaram do conto? Que idade tinha o Garrinchas? O que é a Consoada?</p> <p>Começa a ler o Gonçalo</p> <p>(Manuel: professora posso fazer?) Claro Manelinho.... atenção falta aqui ...a pontuação....fantástico. Olha qual a diferença entre têm e tem? Muito bem . Vem o Gonçalo fazer o par B.....</p> <p>Certíssimo Do par A e do Par B qual será a informação principal?</p> <p>A docente vai verificando as mesas e pede aos alunos que organizem bem este esquema no caderno diário_ Filhos, a gestão do caderno é vossa, mas a sua organização é potenciadora do sucesso Que introduz uma oração subordinada ... e é antecedida por uma oração subordinante – Regra de ouro filhos, vejam no esquema. Gonçalo olha para aqui (apontando para o esquema) Gui o que disse o Gonçalo está certo? Não, porquê? Pedro repara lá não início do esquema...Pastorinha. Pedro pode-se considerar uma oração estes elementos? Muito bem Pedro. Foi da tua cabeça? Gonçalo estavas a dizer bem...Ricardo remete para o quê? Madalena quais são as duas frases? Guico que nome damos à oração? Concordas Coqui? Muito bem Catarina...prova que estás com atenção. Pedro disseste bem, +e um verbo. deixem uma linha....escrevam em baixo...isso</p>
--	--	---

	<p>conducentes à consistência das aprendizagens.</p> <p>2ª aula Retoma as matérias a rever para a preparação do teste, iniciando a análise sintática. Retoma as frases anteriores (F1,F2,F3,F3.1) para indagar aos alunos uma resposta para identificação das funções sintáticas. Reformula algumas respostas por interação entre os alunos Escreve no quadro um exercício semelhante ao que vai sair sobre os modos verbais e pede aos alunos que registem no caderno mas com espaços entre as frases.</p> <p>.Identifica o autor Gabriel Garcia Marquéz e o seu percurso literário mais importante (Prémio Nobel da literatura). Analisa o título, explora o seu sentido e fala sobre o tema, lembrando uma característica regional dos tempos antigos – a sesta. Lê o texto pausada e expressivamente, respeitando a pontuação, com uma fluência correta e movimentando-se entre dois ou três espaços diferentes. Após a leitura solicita a identificação de sentimentos, interpretações, sensações que o conto provoca. Faz a identificação das características das personagens.</p> <p>Oportunidades para esclarecimentos de dúvidas/colocação de questões;</p> <p>Pede a identificação de dois temas inseridos neste conto para a aula seguinte. Promove as inferências e leva os alunos a completarem diferentes ideias e a partilharem as suas conclusões.</p> <p>2ª aula Relativamente ao último ponto do sumário – projeta um grupo de frases para que os alunos façam inferências.</p> <p>Não fica terminado este aspeto gramatical pois o tempo termina, mas avisa os alunos que retomarão o tema na</p>	<p>Francisco reflete e faz um esforço para estar calado. Luís pergunta: como são cotados os lapsos de pontuação no exame? a tua pergunta é pertinente. Pergunta de miúdo inteligente. É preciso que saibam tudo ao pormenor, senão não apreende. Há dúvidas? Ponham as vossas dúvidas. Quem tem dúvidas (2x)</p> <p>Madalena o que escrevemos no sumário? O que ias a dizer Ricardo? Ias a dizer... muito bem</p> <p>Atenção nesta frase há um distrato ... cuidado com a rasteira, olhem que nos exames acontece haver rasteiras destas. Não confundam, não podem confundir a conjunção com o pronome. André o teu raciocínio está certo. Correto, mas qual é o foco deste item? Só quero ouvir isso? Agora vou-vos ensinar como de forma simples se faz este exercício</p> <p>Alguém tem dúvidas daquilo que expliquei até agora.</p> <p>Pede uma resposta a alguns alunos (André, Gonçalo): que ordem usei nesta história? Concordas com o que o ... diz? Não então explica porquê e dá uma resposta a esta questão? Alguém tem dúvidas?</p>
--	--	---

		<p>aula seguinte para concluírem este aspeto do funcionamento da língua.</p>	<p>Sabem quem é este autor? O que foi mais relevante no seu percurso literário? Sabem que era hábito antigamente dormir a sesta? Sabem que existe uma associação da sesta?</p> <p>Ao ler de forma tão correta dá “uma lição” de leitura silenciosa.</p> <p>O que pensam sobre as personagens? Acham que o fim não está terminado, mas é mesmo assim que o autor termina esta história para que os leitores pensem e por isso peço a vossa reflexão sobre esta história? As personagens são pobres porquê? Deem – me exemplos justificativos, com identificação das linhas. Esse é mais explícito, agora quero um exemplo menos explícito, para podermos inferir sobre a pobreza da mãe? Rodrigo concorda com o exemplo do Luís? O que podes inferir com este exemplo?</p> <p>Alguém tem dúvidas?</p> <p>Verifica junto de cada aluno, se já tem os temas e pede que os apresentem e partilhem: Rodrigo, Madalena, Pastorinha ... muito bem , já te dou a palavra Manelinho, isso, gosto, diz Pedro, muito bem Ana</p> <p>Diz: todos a pensar o que é comum neste grupo de frases? Mas não dizem. Gosto de ver as mãos no ar. Será que se pode retirar os elementos entre vírgulas?</p> <p>Vamos acabar esta questão na próxima aula porque este conteúdo faz parte da matriz do vosso teste.</p>
--	--	--	---

Avaliação	Natureza, frequência e distribuição do feedback	<p>O <i>feedback</i> é dado pela docente durante todos os momentos das aulas</p> <p>É um <i>feedback</i> predominantemente oral, ainda que ao recorrer a sínteses escritas seja pontualmente escrito.</p> <p>Formalmente o <i>feedback</i> é mais de tipo escrito, sendo mais frequente o informal do tipo oral.</p> <p>A natureza do <i>feedback</i> usado é sempre positiva e procura dar um reforço que valorize a aprendizagem.</p> <p>Os alunos reagem ao <i>feedback</i> dado reformulando as suas respostas e desta forma o <i>feedback</i> proporciona um auxílio para a aprendizagem.</p> <p>O <i>feedback</i> usado potencia a auto, hétero e co avaliação</p>	<p>É constante o reforço “Muito bem, certíssimo, muito bem visto, disseste uma coisa importantíssima, olhem lá que isto é importante... e o facto de dar a palavra a todos os alunos, mover-se pela sala, usar uma linguagem que motiva, potenciar a auto estima, discutindo os resultados - as respostas das análises dos alunos.</p> <p>Procura reorganizar os raciocínios dos alunos, os pontos de vista menos consistentes, através de uma prática de reflexão e consciencialização dos acontecimentos/situações para reorientar a sua aprendizagem, e mesmo solicita aos alunos que entre si promovam um diálogo com ideias partilhadas,</p> <p>Rodrigo que tipo de sentimento está implícito na resposta do Luís?</p> <p>Luís, pensa no que disse a Pastorinha? Concordas com ela?</p> <p>Concordas com o que o ... diz? Não, então explica porquê e dá uma resposta a esta questão? Alguém tem dúvidas?</p>
	Instrumentos, funções e tipo de avaliação	<p>A síntese das aprendizagens feita no início da aula, bem como o próprio sumário são instrumentos de avaliação nas várias modalidades (formativa, sumativa, diagnóstica)</p> <p>Toda a reflexão e reformulação das aprendizagens feitas pelo <i>feedback</i> e a participação dos alunos são formas que potenciam a avaliação (auto, heteroavaliação e co-avaliação)</p> <p>Pela solicitação do <i>feedback</i> entre os alunos faz-se igualmente a função avaliativa.</p> <p>Todas as atividades são feitas para progressão e promoção do sucesso escolar.</p>	<p>Registos e sínteses dos conteúdos</p> <p>Solicitação de respostas envolvendo todo o grupo turma</p> <p>Participação na aula, após reflexão</p> <p>Reforço nos conhecimentos para uma melhor regulação.</p> <p>Verificação de respostas</p> <p>Monitorização do professor na progressão dos temas</p> <p>Correção nas aprendizagens</p> <p>Consistência nos conhecimentos</p>
	Momentos e intervenientes	<p>A avaliação decorre praticamente em toda a aula pela proposta de atividades motivadoras;</p> <p>O <i>feedback</i> dado constantemente apoia a avaliação formativa</p> <p>Com a Intervenção de todos os alunos.</p> <p>Na segunda aula intervém também uma professora de apoio</p>	<p>Quero que todos pensem nesta pergunta. Catarina diz? Gosto de ver tantas mãos no ar.</p> <p>Muito bem, magnífico... lindo ...Excelente...</p> <p>Concordas com o que diz o André? Rodrigo justifica lá o</p>

			<p>teu ponto de vista? Já te dou a palavra Luís?</p>
Ambient e de sala de aula	Relação/ interação docente e estudantes	<p>Existe uma completa abertura à discussão/debate mas sempre através de uma participação ordenada;</p> <p>Os estudantes reagem às questões colocadas com a mão levantada para poderem intervir, mesmo quando não estão muito convictos o que prova bem a comunicação aberta do ambiente sala de aula;</p> <p>O docente responde sempre às questões colocadas pelos alunos, procurando fazê-lo de forma faseada e numa sucessão correta;</p> <p>A Interação entre o docente e os estudantes é constante.</p> <p>O ambiente entre os estudantes é bom registando-se no entanto momentos de Interação mais inadequada entre estudantes deste nível de escolaridades;</p> <p>O docente movimenta-se bastante na sala de aula enquanto os estudantes estão sentados nas suas cadeiras;</p> <p>A movimentação do docente regista-se em direção a todos locais</p>	<p>O docente promove um clima de abertura comunicacional ordenada: Diz? Espera que já te dou a palavra.</p> <p>O docente procura contornar as dificuldades encontradas pelos estudantes, reformulando as questões ou propondo outra atividade: Reparem nestas frases. O que é semelhante ou o que difere? Olha vou-te dar uma ajuda, repara nas vírgulas</p> <p>O docente procura resolver às dúvidas e dificuldades colocadas pelos estudantes, usando outra estratégia?</p> <p>O docente rege sempre de forma muito positiva aos estudantes sempre que estes intervêm, mesmo que não o façam com correção e usa uma estratégia de reforçar a auto estima mesmo quando corrige os seus erros.</p> <p>Os estudantes reagem de uma maneira geral com uma boa participação às questões colocadas pelo docente- os estudantes interagem de forma ordenada com os seus pares, registando-se no entanto por vezes alguma distração.</p> <p>A deslocação do docente aos lugares para monitorizar as tarefas, ficou bem ilustrada aquando da leitura, pois esteve nos quatro ângulos da sala.</p>

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS nº3

30 /10/19

Objeto	Dimensões	Aspetos a observar	Exemplos de questões a responder
Organização da aula	Gestão do tempo e estruturação da aula	<p>1ª aula</p> <p>A docente inicia a aula com o registo do sumário no quadro, pelo que os alunos recebem a informação sobre os conteúdos a tratar.</p> <p>Regista as faltas de material com um clima um pouco tenso mas necessário para disciplinar os alunos no seu todo.</p>	<p>Sumário: Revisões: o antecedente/referente. Distinção entre o que pronome e o que conjunção. Funções sintáticas.</p> <p>Em seguida a docente solicita aos alunos que coloquem os manuais em cima da mesa e toma nota dos alunos (1) que não trazem o manual, (para</p>

		<p>Partindo da aula anterior a professora recorda que esta é uma aula de revisões para o teste e concretamente sobre as questões já abordadas na área gramatical. Em seguida desenha um esquema no quadro para apoiar a identificação gramatical do “que”. ? Alguns recordam-se do ano anterior, mas não se recordam da forma como ele se completava.</p> <p>A docente começa a introduzir expressões e em seguida explica de forma muito clara, partindo de exemplos de frases onde se encontra o “que”.</p> <p>Faz uma exposição muito clara recorrendo a um questionamento constante, a uma interação que leva os alunos a fazer inferências, a realizar efetivamente uma participação na reformulação de respostas, sempre que a resposta não está correta ou o raciocínio do aluno está confuso, procurando com a reflexão provocar uma verdadeira aprendizagem.</p> <p>Pede aos alunos que deixem espaço e ensina-lhes como devem refletir, que “passos devem ir dando”, que tipo de progressão na resolução dos problemas é mais adequada</p> <p>Faz pausas e respeita os ritmos diferentes dos alunos, elucidando outras questões pertinentes.</p> <p>A docente dá várias propostas, fornecendo pistas diversas mas conducentes à consistência das aprendizagens.</p> <p>2ª aula</p> <p>Retoma as matérias a rever para a preparação do teste, iniciando a análise sintática.</p> <p>Retoma as frases anteriores (F1,F2,F3,F3.1) para indagar aos alunos uma resposta para identificação das funções sintáticas e escreve outras 4 frases no quadro, indicando q necessidade do seu registo.</p> <p>Reformula algumas respostas por interação entre os alunos</p> <p>Escreve no quadro um exercício semelhante ao que vai sair sobre os</p>	<p>registo no inovar de material em falta.</p> <p>De seguida pede a uma aluna (Pastorinha) que reveja a aula anterior e resuma os assuntos tratados. Pergunta aos alunos: recordam-se deste esquema? Sim respondem. Então vamos completá-lo-</p> <p>F1 A Rita é tão trabalhadora que... isto é a consequência de</p> <p>A docente vai verificando as mesas e pede aos alunos que organizem bem este esquema no caderno diário_ Filhos, a gestão do caderno é vossa, mas a sua organização é potenciadora do sucesso</p> <p>Que introduz uma oração subordinada ... e é antecedida por uma oração subordinante – Regra de ouro filhos, vejam no esquema. Gonçalo olha para aqui (apontando para o esquema) Gui o que disse o Gonçalo está certo? Não, porquê? Pedro repara lá não início do esquema...Pastorinha. Pedro pode-se considerar uma oração estes elementos? Muito bem Pedro. Foi da tua cabeça? Gonçalo estavas a dizer bem...Ricardo remete para o quê? Madalena quais são as duas frases? Guico que nome damos à oração? Concordas Coqui? Muito bem</p> <p>Catarina...prova que estás com atenção. Pedro disseste bem, +e um verbo. deixem uma linha...escrevam em baixo...isso</p> <p>Francisco reflete e faz um esforço para estar calado. Luís pergunta: como são cotados os lapsos de pontuação no exame? a tua pergunta é pertinente. Pergunta de miúdo inteligente. É preciso que saibam tudo ao pormenor, senão não apreende. Há dúvidas?</p> <p>Ponham as vossas dúvidas. Quem tem dúvidas (2x)</p>
--	--	---	---

		<p>modos verbais e pede aos alunos que registem no caderno mas com espaços entre as frases.</p> <p>A docente com a participação dos alunos resolve o exercício e verifica nos cadernos os registos dos alunos.</p> <p>Vai questionando e implicando os alunos na resolução do exercício.</p> <p>Propõe aos alunos que apresentem as dúvidas/questões</p>	<p>Madalena o que escrevemos no sumário?</p> <p>O que ias a dizer Ricardo? Ias a dizer... muito bem</p> <p>Atenção nesta frase há um distrato ... cuidado com a rasteira, olhem que nos exames acontece haver rasteiras destas. Não confundam, não podem confundir a conjunção com o pronome.</p> <p>André o teu raciocínio está certo. Correto, mas qual é o foco deste item? Só quero ouvir isso?</p> <p>Agora vou-vos ensinar como de forma simples se faz este exercício.</p> <p>Pedro diz... André qual é o modo... Guilherme e este? Tem a grelha dos verbos?... Agora este façam sozinhos ... Lindo, fico muito contente... boa..., fantástico..., boa... estou a ver... mostra lá Manelinho...</p> <p>Vá lá quero ouvir várias opiniões... Gonçalo achas? Muito bem... repara na resposta ... para o que remete? ... o que é?</p> <p>Tem dúvidas? Alguém tem dúvidas daquilo que expliquei até agora. Alguém tem dúvidas?</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Natureza, frequência e distribuição do feedback</p>	<p>O <i>feedback</i> é dado pela docente durante todos os momentos das aulas</p> <p>É um <i>feedback</i> predominantemente oral, ainda que ao recorrer a sínteses escritas seja pontualmente escrito.</p> <p>Formalmente o <i>feedback</i> é mais de tipo escrito, sendo mais frequente o informal do tipo oral.</p> <p>A natureza do <i>feedback</i> usado é sempre positiva e procura dar um reforço que valorize a aprendizagem.</p> <p>Os alunos reagem ao <i>feedback</i> dado reformulando as suas respostas e desta forma o <i>feedback</i> proporciona um auxílio para a aprendizagem.</p> <p>O <i>feedback</i> usado potencia a auto, hétero e co avaliação</p>	<p>É constante o reforço “Muito bem, certíssimo, muito bem visto, disseste uma coisa importantíssima, olhem lá que isto é importante... e o facto de dar a palavra a todos os alunos, mover-se pela sala, usar uma linguagem que motiva, potenciar a auto estima, discutindo os resultados - as respostas das análises dos alunos.</p> <p>recordam-se deste esquema?</p> <p>Sim respondem. Então vamos completá-lo.</p> <p>A docente vai verificando as mesas e pede aos alunos que organizem bem ... no caderno diário_ Filhos, a gestão do caderno é vossa, mas a sua organização é potenciadora do vosso sucesso</p>

			<p>Classifica a oração - Regra de ouro filhos, vejam no esquema. Gonçalo olha para aqui (apontando para o esquema) Gui o que disse o Gonçalo está certo? Não, porquê?</p> <p>Pedro repara lá não início do esquema...Pastorinha. Pedro pode-se considerar uma oração estes elementos? Muito bem Pedro. Foi da tua cabeça? Gonçalo estavas a dizer bem... Ricardo remete para o quê? Madalena quais são as duas frases? Guico que nome damos à oração? Concordas Coqui? Muito bem Catarina...prova que estás com atenção. Pedro disseste bem, +e um verbo. deixem uma linha....escrevam em baixo...isso</p> <p>A tua pergunta é pertinente. Pergunta de miúdo inteligente. André o teu raciocínio está certo. Correto, mas qual é o foco deste item? Só quero ouvir isso?</p> <p>Agora vou-vos ensinar como de forma simples se faz este exercício.</p> <p>Pedro diz...André qual é o modo...Guilherme e este?...Agora este façam sozinhos ...Lindo, fico muito contente...boa..., fantástico..., boa...estou a ver...mostra lá Manelinho...</p> <p>Vá lá quero ouvir várias opiniões...Gonçalo achas? Atenção nesta frase há um distrato ... cuidado com a rasteira</p> <p>Procura reorganizar os raciocínios dos alunos, os pontos de vista menos consistentes, através de uma prática de reflexão e consciencialização dos acontecimentos/situações para reorientar a sua aprendizagem, e mesmo solicita aos alunos que entre si promovam um diálogo com ideias partilhadas, É preciso que saibam tudo ao pormenor, senão não apreende. Há dúvidas?</p> <p>Ponham as vossas dúvidas. Quem tem dúvidas (2x)</p>
	Instrumentos, funções	A síntese das aprendizagens feita no início da aula, bem como o	Registos e sínteses dos conteúdos

	e tipo de avaliação	<p>próprio sumário são instrumentos de avaliação nas várias modalidades (formativa, sumativa, diagnóstica)</p> <p>Toda a reflexão e reformulação das aprendizagens feitas pelo <i>feedback</i> e a participação dos alunos são formas que potenciam a avaliação (auto, heteroavaliação e co-avaliação)</p> <p>Pela solicitação do <i>feedback</i> entre os alunos faz-se igualmente a função avaliativa.</p> <p>Todas as atividades são feitas para progressão e promoção do sucesso escolar.</p>	<p>Solicitação de respostas envolvendo todo o grupo turma</p> <p>Participação na aula, após reflexão</p> <p>Reforço nos conhecimentos para uma melhor regulação.</p> <p>Verificação de respostas</p> <p>Monitorização do professor na progressão dos temas</p> <p>Correção nas aprendizagens</p> <p>Consistência nos conhecimentos</p>
	Momentos e intervenientes	<p>A avaliação decorre praticamente em toda a aula pela proposta de atividades motivadoras;</p> <p>O <i>feedback</i> dado constantemente apoia a avaliação formativa</p> <p>Com a Intervenção de todos os alunos. Na segunda aula intervém também uma professora de apoio</p>	<p>Quero que todos pensem nesta pergunta. Catarina diz?</p> <p>Gosto de ver tantas mãos no ar.</p> <p>Muito bem, magnífico...lindo</p> <p>...Excelente...</p> <p>Concordas com o que diz o André? Rodrigo justifica lá o teu ponto de vista? Já te dou a palavra Luís?</p>
Ambiente de sala de aula	Relação/interação docente e estudantes	<p>Existe uma completa abertura à discussão/debate mas sempre através de uma participação ordenada;</p> <p>Os estudantes reagem às questões colocadas com a mão levantada para poderem intervir, mesmo quando não estão muito convictos o que prova bem a comunicação aberta do ambiente sala de aula;</p> <p>O docente responde sempre às questões colocadas pelos alunos, procurando fazê-lo de forma faseada e numa sucessão correta;</p> <p>A Interação entre o docente e os estudantes é constante.</p> <p>O ambiente entre os estudantes é bom registando-se no entanto momentos de Interação mais inadequada entre estudantes deste nível de escolaridades;</p> <p>O docente movimenta-se bastante na sala de aula enquanto os estudantes estão sentados nas suas cadeiras;</p> <p>A movimentação do docente regista-se em direção a todos locais</p>	<p>O docente promove um clima de abertura comunicacional ordenada: Diz? Espera que já te dou a palavra.</p> <p>O docente procura contornar as dificuldades encontradas pelos alunos, reformulando as questões ou propondo outra atividade: Reparem nestas frases. vamos resolver este item, vejam a forma mais fácil e mais rápida</p> <p>O docente procura resolver às dúvidas e dificuldades colocadas pelos alunos, reformulando a tarefa.</p> <p>O docente rege sempre de forma muito positiva as intervenções dos alunos, mesmo que não o façam com correção e usa uma estratégia de reforçar a auto estima mesmo quando corrige os seus erros.</p> <p>Os alunos reagem com boa participação às questões colocadas pelo docente.</p> <p>Os alunos interagem de forma ordenada com os seus pares, registando-se no entanto por vezes alguma distração.</p> <p>Existe uma deslocação do docente aos lugares para monitorizar as tarefas,</p>

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS nº4

13/11/19

Objeto	Dimensões	Aspetos a observar	Exemplos de questões a responder
<p>Organização da aula</p>	<p>Gestão do tempo e estruturação da aula</p>	<p>1ª aula</p> <p>A docente inicia a aula com o registo do sumário no quadro, pelo que os alunos recebem a informação sobre os conteúdos a tratar.</p> <p>Pede aos alunos que ocupem os lugares redefinidos de acordo com a aula anterior para disciplinar os alunos no seu todo. Repreende a falta de pontualidade de alunos e adverte os alunos que devem de estar em silêncio.</p> <p>Coloca três alunos a fazer o teste da semana passada, porque estiveram envolvidos numa atividade desportiva</p> <p>Partindo da explicação do que é o Plano Nacional da Leitura a professora explica que na próxima aula os alunos responderão a um teste de verificação de leitura dos três contos, para apuramento deste concurso a nível da escola, começando a ler o conto Natal com muita expressividade e fluência.</p> <p>No final da leitura, põe algumas questões aos alunos sobre o conto, para explicar o tipo de questões da ficha de verificação.</p> <p>Em seguida os alunos iniciam a leitura do conto de Mário Dionísio “Assobiando à vontade” participando todos nesta leitura, com exceção dos alunos que estão a fazer o teste.</p> <p>2ª aula</p> <p>Inicia a aula com um conjunto de seis frases simples escritas no quadro, agrupadas a pares para que os alunos as transformem em três frases complexas, usando o “que”</p> <p>A professora começa a questionar os alunos a fim de que os mesmos façam inferências que os levem a uma aprendizagem efetiva sobre o que – pronome relativo</p>	<p>Sumário: Entrega dos registos de avaliação: atividades de remediação. A cena do Fidalgo. Questão da aula: qual é o papel das personagens vicentinas?”</p> <p>Ocupem os novos lugares e falem apenas quando o solicitarem e não tenham conversas de assuntos extra aula.</p> <p>Olhem as horas, atenção!</p> <p>Em seguida a docente solicita aos alunos que coloquem os manuais em cima da mesa e toma nota dos alunos (1) que não trazem o manual, (para registo no inovar de material em falta.</p> <p>Ricardo, Luís e Pedro vão sentar-se aqui. Façam os testes.</p> <p>Então vamos começar a ler este conto e a ter atenção as informações. eu vou ler este conto Natal, gosto muito do Miguel Torga. Os alunos vão ler os outros dois. Filhos, sublinhem as expressões que não entenderem. Ao ler de forma tão correta dá “uma lição” de leitura silenciosa.</p> <p>Mais tarde em casa façam uma nova leitura aos três contos. A professora vai circulando na sala para interagir com todos Gostaram do conto? Que idade tinha o Garrinchas? O que é a Consoada? Começa a ler o Gonçalo</p> <p>(Manuel: professora posso fazer?) Claro Manelinho.... atenção falta aqui ...a pontuação....fantástico. Olha qual a diferença entre têm e tem? Muito bem . Vem o Gonçalo fazer o par B.....</p> <p>Certíssimo Do par A e do Par B qual será a informação principal? estaquem o que ...a que se refere/ou o que é que substitui?</p>

		<p>Faz de novo mais três frases no quadro para que os alunos identifiquem o que- conjunção completiva</p> <p>. Em seguida desenha um esquema no quadro para apoiar a identificação gramatical do “que”. ?</p> <p>Alguns recordam-se do ano anterior, mas não se recordam da forma como ele se completava.</p> <p>A docente começa a explicar de forma muito clara, partindo de exemplos de frases onde se encontra o “que”.</p> <p>Faz uma exposição muito clara recorrendo a um questionamento constante, a uma interação que leva os alunos a fazer inferências, a realizar efetivamente uma participação na reformulação de respostas, sempre que a resposta não está correta ou o raciocínio do aluno está confuso, procurando com a reflexão provocar uma verdadeira aprendizagem.</p> <p>Oportunidades para esclarecimentos de dúvidas/colocação de questões;</p> <p>Recomeçam os alunos a ler o conto de Mário Dionísio e ainda o último conto O Tombo da Lua que não terminam.</p>	<p>Como se classifica esta frase iniciada pelo que? Qual é o antecedente? É um pronome... não pessoal mas sim relativo.</p> <p>A docente faz um esquema para sintetizar melhor o conceito a apreender.</p> <p>Vejam filhos, que tipo de palavras temos antes do “que”? Muito bem, Gonçalo.</p> <p>(Rodrigo: Professora, pode se dizer Pensei que vinhas à minha casa em vez de a minha casa?) Está bem das duas maneiras Rodrigo, bem visto.</p> <p>Vamos ver se o desempenho do “que” é o mesmo? Que perguntas podemos fazer ao verbo? Guilherme? (é consecutiva) (Não, diz o Gonçalo para isso tinha que ter o tal, ou tão)... disse muito bem Gonçalo , fantástico. O que inicia sempre o quê?</p> <p>Qual é a função sintática desta oração? são sempre ...complemento diretos André? Muito bem , ceticíssimo.</p> <p>Estão todos a compreender isto? Há dúvidas entre o “que” pronome relativo e o “que” conjunção completiva?</p> <p>André começa a ler. não façam barulho... agora silêncio para o André começar... Terminem esta leitura em casa e façam-na sublinhando os aspetos mais pertinentes.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Natureza, frequência e distribuição do feedback</p>	<p>O <i>feedback</i> é dado pela docente durante todos os momentos das aulas</p> <p>É um <i>feedback</i> predominantemente oral, ainda que ao recorrer a sínteses escritas seja pontualmente escrito.</p> <p>Formalmente o <i>feedback</i> é mais de tipo escrito, sendo mais frequente o informal do tipo oral.</p> <p>A natureza do <i>feedback</i> usado é sempre positiva e procura dar um reforço que valorize a aprendizagem.</p> <p>Os alunos reagem ao <i>feedback</i> dado reformulando as suas respostas e</p>	<p>É constante o reforço “Muito bem, certíssimo, muito bem visto, disseste uma coisa importantíssima, olhem lá que isto é importante... e o facto de dar a palavra a todos os alunos, mover-se pela sala, usar uma linguagem que motiva, potenciar a auto estima, discutindo os resultados - as respostas das análises dos alunos.</p> <p>Procura reorganizar os raciocínios dos alunos, os pontos de vista menos consistentes, através de</p>

		<p>desta forma o <i>feedback</i> proporciona um auxílio para a aprendizagem. O <i>feedback</i> usado potencia a auto, hétero e co avaliação</p> <p>Faz pausas e respeita os ritmos diferentes dos alunos, elucidando outras questões pertinentes.</p> <p>A docente dá várias propostas, fornecendo pistas diversas mas conducentes à consistência das aprendizagens.</p>	<p>uma prática de reflexão e consciencialização dos acontecimentos/situações para reorientar a sua aprendizagem, e mesmo solicita aos alunos que entre si promovam um diálogo com ideias partilhadas.</p> <p>Guilherme? (é consecutiva) (Não, diz o Gonçalo para isso tinha que ter o tal, ou tão)... disse muito bem Gonçalo , fantástico.</p> <p>André , concordas com a Catarina?</p> <p>Concordas com o que o ... diz? Não, então explica porquê?</p> <p>Alguém tem dúvidas?</p> <p>Ponham as vossas dúvidas. Quem tem dúvidas (2x)</p> <p>Alguém tem dúvidas daquilo que expliquei até agora</p>
	Instrumentos, funções e tipo de avaliação	<p>O sumário e o esquema registado no quadro são um instrumento de avaliação nas várias modalidades (formativa, sumativa, diagnóstica). Toda a reflexão e reformulação das aprendizagens feitas pelo <i>feedback</i> e a participação dos alunos são formas que potenciam a avaliação (auto, heteroavaliação e co-avaliação)</p> <p>Pela solicitação do <i>feedback</i> entre os alunos faz-se igualmente a função avaliativa.</p> <p>Todas as atividades são feitas para progressão da aprendizagem dos alunos e promoção do seu sucesso escolar.</p>	<p>Registos e sínteses dos conteúdos</p> <p>Solicitação de respostas envolvendo todo o grupo turma</p> <p>Participação na aula, após reflexão</p> <p>Reforço nos conhecimentos para uma melhor regulação.</p> <p>Verificação de respostas</p> <p>Monotorização do professor na progressão dos temas</p> <p>Correção nas aprendizagens</p> <p>Consistência nos conhecimentos.</p>
	Momentos e intervenientes	<p>A avaliação decorre praticamente em toda a aula pela proposta de atividades motivadoras;</p> <p>O <i>feedback</i> dado constantemente apoia a avaliação formativa</p> <p>Com a Intervenção de todos os alunos. Na segunda aula intervém também uma professora de apoio</p>	<p>Quero que todos pensem nesta pergunta. Madalena diz?</p> <p>Diz Guico?.</p> <p>Muito bem, magnífico...lindo ...Excelente...</p> <p>Concordas com o que diz o André? Gonçalo justifica lá o teu ponto de vista? Já te dou a palavra Margarida?</p>
Ambiente de sala de aula	Relação/interação docente e estudantes	<p>Existe uma completa abertura à discussão/debate mas sempre através de uma participação ordenada;</p> <p>Os estudantes reagem às questões colocadas com a mão levantada para poderem intervir, mesmo quando não estão muito convictos o que prova bem a comunicação aberta do ambiente sala de aula;</p> <p>O docente responde sempre às questões colocadas pelos alunos,</p>	<p>O docente promove um clima de abertura comunicacional ordenada: Diz? Espera que já te dou a palavra.</p> <p>O docente procura contornar as dificuldades encontradas pelos estudantes, reformulando as questões ou propondo outra atividade: Reparem nesta frase. Qual é a diferença entre têm ou</p>

		<p>procurando fazê-lo de forma faseada e numa sucessão correta;</p> <p>A Interação entre o docente e os estudantes é constante.</p> <p>O ambiente entre os alunos é bom registrando-se no entanto momentos de Interação menos adequada</p> <p>O docente movimenta-se bastante na sala de aula enquanto os estudantes estão sentados nas suas cadeiras;</p> <p>A movimentação do docente regista-se em dos locais</p>	<p>tem? Olha vou-te dar uma ajuda, repara falta pontuação</p> <p>O docente procura resolver às dúvidas e dificuldades colocadas pelos estudantes, usando outra estratégia.</p> <p>O docente rege sempre de forma muito positiva às dúvidas dos alunos sempre que estes intervêm, mesmo que não o façam com correção e usa uma estratégia de reforçar a auto estima mesmo quando corrige os seus erros.</p> <p>Os estudantes reagem de uma maneira geral com uma boa participação às questões colocadas pelo docente.</p> <p>Os estudantes interagem de forma ordenada mas por vezes um pouco mais ruidosa e distraída.</p> <p>A deslocação do docente para a leitura, ilustrada aquando da leitura, pois esteve nos quatro ângulos da sala.</p>
--	--	--	---

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS nº5

20/11/19

Objeto	Dimensões	Aspetos a observar	Exemplos de questões a responder
Organização da aula	Gestão do tempo e estruturação da aula	<p>1ª aula</p> <p>A docente inicia a aula com o registo do sumário no quadro, pelo que os alunos recebem a informação sobre os conteúdos a tratar.</p> <p>Pede aos alunos que ocupem os lugares redefinidos de acordo com a aula anterior para disciplinar os alunos no seu todo. Repreende a falta de pontualidade de alunos e adverte os alunos que devem de estar em silêncio.</p> <p>Em seguida a docente comunica aos alunos o objetivo principal das avaliações: consciencializar os alunos das suas falhas e dar a conhecer ao professor os aspetos que deve reformular na aprendizagem individual dos alunos.</p> <p>Solicita aos alunos que façam o levantamento de todas as dificuldades e as registem no caderno.</p>	<p>Sumário: Entrega dos registos de avaliação: atividades de remediação. A cena do Fidalgo. Questão da aula: qual é o papel das personagens vicentinas”</p> <p>Ocupem os novos lugares e falem apenas quando o solicitarem e não tenham conversas de assuntos extra aula.</p> <p>Olhem as horas, atenção!</p> <p>“Vamos falar hoje dos vossos trabalhos e de algumas recomendações para melhorar as vossas aprendizagens – os testes só servem para avaliar: o que sei? e o que não sei?, o que devo fazer?, o que não correu bem? Quais as dificuldades? “</p> <p>“Vamos registar no caderno o que falhou para se orientar o trabalho: vosso pela consciência e responsabilização para as alterações necessárias e o meu</p>

		<p>Informa os alunos que há certas situações que são gerais e que vai abordar, registando-as no quadro</p> <p>Partindo da explicação do que é a exigência no exame do final de ciclo a professor particulariza situações que detetou nos registos de avaliação e para as quais é preciso estar atento, por baixarem as classificações nesta prova final.</p> <p>A docente explica como devem ser respondidos alguns itens pela complexidade da sua resposta.</p> <p>A docente informa os alunos que enviou o teste e as cotações dos itens por mail.</p> <p>Na busca do esclarecimento sobre os mails dos alunos, o clima de disciplina perturba-se e a docente pede a dois alunos que saiam da sala, registando os seus comportamentos inadequados</p> <p>Os alunos regressam com uma atitude diferente.</p> <p>2ª aula</p> <p>A docente questiona os alunos sobre se já concluíram os seus registos recomendando que o façam. Refere a solução para os erros ortográficos e relembra a importância de uma caligrafia exigente e os aspetos globais dos testes (riscos, itens sem separação...)</p> <p>A professora vai circulando na sala para confirmar o registo de todos os alunos e vai dando pequenas informações.</p> <p>De seguida e para confirmar que todos fizeram este registo a docente questiona todos os alunos para ter a certeza que todos realizaram a tarefa, motivando no entanto os alunos ao reforçar as boas respostas.</p> <p>Pergunta a todos, individualmente, o que registaram.</p>	<p>para reorientar as vossas aprendizagens individuais.</p> <p>Registem as dificuldades e eu mais tarde vou reunir com cada um para melhorar as vossas aprendizagens</p> <p>Todos devem passar estas notas e fazer atenção à sua correção:</p> <p>Nota 1 - “Ele têm e elas tem” – Pedro l por favor... muito bem Pedro,</p> <p>diz Ricardo ...Muito bem Ricardo disseste muito bem o que está mal.</p> <p>É um pormenor de somenos mas não deve acontecer no 9 ano.</p> <p>Nota 2 – 2.1 não deve ser assim, deve ser 2.1 a</p> <p>a</p> <p>2.2</p> <p>2.2 b</p> <p>B</p> <p>2) Está mal, deve ser 2. ou 2) os itens devem ser respondidos à frente do número que pode ter . ou)</p> <p>Nota 3 – É preciso ler os enunciados das questões – ordenar as frases é pôr a letra desta forma : F,B,G,C,A,E,D e não uma letra em cada linha.</p> <p>Também se se pede a ordenação por letras não é por números</p> <p>E os números? Boa pergunta Ricardo, podes pôr ou não, mas só depois das letras.</p> <p>Nota 4 – o nome da disciplina não deve ser com maiúscula segundo o novo</p> <p>Acordo, mas no cabeçalho do teste parece-me bem usar a maiúscula e sempre o acento ^~.</p> <p>Obrigado Pastorinha por me enviarestes os mails. Recebeste Manuelinho, e tu Gonçalo?.</p> <p>Luís e Pedro a vossa atitude está errada : “saíam por favor”</p>
--	--	---	---

		<p>A professora começa a questionar os alunos a fim de que os mesmos façam inferências que os levem a encontrar as possibilidades que existem para responder/ pegar num item escrito de construção restrita com uma aprendizagem correta.</p> <p>Pede aos alunos que identifiquem as possibilidades, ou seja as várias maneiras de construir a resposta</p> <p>Faz uma exposição muito clara recorrendo a um questionamento constante, a uma interação que leva os alunos a fazer inferências, a realizar efetivamente uma participação na reformulação hipóteses procurando com a reflexão provocar uma verdadeira aprendizagem.</p> <p>Oportunidades para esclarecimentos de dúvidas/colocação de questões;</p>	<p>A professora afirma mais uma vez : “temos que ver em conjunto as vossas falhas para terem consciência das falhas e melhorar, os erros ortográficos são importantes mas o mais importante é a interpretação do texto, a resposta estar bem escrita co a ligação entre as ideias. Registem também os erros ortográficos e rescrevam meia dúzia de vezes a palavra certa. É importante serem exigentes convosco próprios. Cuidado também com a ortografia e o aspeto geral do teste.</p> <p>É a expressão...vê o que não soubeste fazer ...Isto está muito ...esta é a primeira tarefa.</p> <p>Já vamos fazer a correção no quadro, é fundamental escrever a correção. Já vi alguns registos mas quero saber se todos os fizeram.</p> <p>É muito importante também verem o que fizeram bem e fizeram muitas coisas bem.</p> <p>Pedro- interpretar textos e identificar os incidentes;</p> <p>Guilherme Silva – interpretar texto e composição – o que foi Guilherme ? não fez o número de palavras ...André- vírgulas ...entre o sujeito e o predicado e acentos ...temos que ver isso</p> <p>Célia –esquece-se das vírgulas e com a pressa não pôe as letras , o antecedente e o modificador do nome...Cristiana - sinais de pontuação, pôs alínea e não número, escreveu palavras a mais (para mim não há problema mas no exame é preciso ter isso em conta porque poderá perder 2 pontos se não atingir ou ultrapassar o numero pedido. Não se corrige Ricardo só senão atingir as 70 palavras (bem visto),</p> <p>Madalena – na compreensão do texto e na identificação do antecedente – temos que trabalhar melhor este conteúdo – e pontuação entre sujeito e predicado – sabes Madalena fazes umas frases tão extensas que isso acontece, Luís – melhorar a caligrafia é o teu calcanhar de Aquiles, Leticia...funções sintática, modificador do nome,</p>
--	--	---	---

			<p>Letícia também , é preciso ver qual está entre vírgulas , Guilherme Silva ...antecedente, Teresa ..a interpretação do texto e os antecedentes, Catarina ...vírgulas, antecedentes e modificador do nome, mais alguma coisa? Ricardo ...caligrafia...gramática que aspeto tens que melhorar? , apresentação do texto? Como é que se responde q um item, independentemente do que ele pede...olhamos para a pergunta... Ricardo e tu ,Catarina...Manuel e tu. Gonçalo...muito bem Gonçalo constrói-se a resposta a partir da pergunta, ou seja com elementos desta. Muito bem é uma das hipóteses e outra qual será? Guilherme ...dar a resposta direta sem usar os elementos da pergunta... muito bem dito. Agora vou vos pedir que em casa construam dois itens diferentes para uma mesma questão pela aplicação destas duas formas de construir itens- a questão é identificar o contraste entre o ambiente vivido no palácio e a atitude da ama. Não há dúvidas? Tragam o enunciado do teste para a próxima aula para corrigirmos o grupo III.</p> <p>conjunção completiva?</p> <p>André começa a ler. não façam barulho... agora silêncio para o André começar... Terminem esta leitura em casa e façam-na sublinhando os aspetos mais pertinentes.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Natureza, frequência e distribuição do feedback</p>	<p>O <i>feedback</i> é dado pela docente durante todos os momentos das aulas É um <i>feedback</i> predominantemente oral, ainda que ao recorrer a sínteses escritas, seja pontualmente escrito com o fim de sistematizar a aprendizagem. Formalmente o <i>feedback</i> é mais de tipo escrito, sendo mais frequente o informal do tipo oral. A natureza do <i>feedback</i> usado é sempre positiva e procura dar um</p>	<p>É constante o reforço “Muito bem, certíssimo, muito bem visto, disseste uma coisa importantíssima, olhem lá que isto é importante...e o facto de dar a palavra a todos os alunos, mover-se pela sala, usar uma linguagem que motiva, potenciar a auto estima, discutindo os resultados - as respostas das análises dos alunos. Procura reorganizar os raciocínios dos alunos, os pontos de vista</p>

		<p>reforço que valorize a aprendizagem, sem facilitismos</p> <p>Os alunos reagem ao <i>feedback</i> dado reformulando as suas respostas e desta forma o <i>feedback</i> proporciona um auxílio para a aprendizagem.</p> <p>O <i>feedback</i> usado potencia a auto, hétero e co avaliação</p> <p>Faz pausas e respeita os ritmos diferentes dos alunos, elucidando outras questões pertinentes.</p> <p>A docente dá várias propostas, fornecendo pistas diversas mas conducentes à consistência das aprendizagens.</p>	<p>menos consistentes, através de uma prática de reflexão e consciencialização dos acontecimentos/situações para reorientar a sua aprendizagem, e mesmo solicita aos alunos que entre si promovam um diálogo com ideias partilhadas.</p> <p>Guilherme? (concordas com o Luís) (Ricardo – não se corrige se tiver poucas palavras ... disseste muito bem Ricardo bem visto. Gonçalo concordas com a Beatriz?</p> <p>Concordas com o que o ... diz Não, então explica porquê?</p> <p>Alguém tem dúvidas? Ponham as vossas dúvidas. Quem tem dúvidas (2x)</p> <p>Alguém tem dúvidas daquilo que expliquei até agora</p>
	Instrumentos, funções e tipo de avaliação	<p>O sumário e o esquema registado no quadro são um instrumento de avaliação nas várias modalidades (formativa, sumativa, diagnóstica).</p> <p>Toda a reflexão e reformulação das aprendizagens feitas pelo <i>feedback</i> e a participação dos alunos são formas que potenciam a avaliação (auto, heteroavaliação e co-avaliação)</p> <p>Pela solicitação do <i>feedback</i> entre os alunos faz-se igualmente a função avaliativa.</p> <p>Todas as atividades são feitas para progressão da aprendizagem dos alunos e promoção do seu sucesso escolar.</p>	<p>Registos e sínteses dos conteúdos</p> <p>Solicitação de respostas envolvendo todo o grupo turma</p> <p>Participação na aula, após reflexão</p> <p>Reforço nos conhecimentos para uma melhor regulação.</p> <p>Verificação de respostas entre os alunos.</p> <p>Monitorização do professor na progressão dos temas</p> <p>Correção nas aprendizagens</p> <p>Consistência nos conhecimentos.</p>
	Momentos e intervenientes	<p>A avaliação decorre praticamente em toda a aula pela proposta de atividades motivadoras;</p> <p>O <i>feedback</i> dado constantemente apoia a avaliação formativa</p> <p>Com a Intervenção de todos os alunos. Na segunda aula intervém também uma professora de apoio</p>	<p>Quero que todos pensem nesta pergunta. Gonçalo diz?</p> <p>E tu Manuel?.</p> <p>Muito bem, estás no bom caminho...lindo ...Muito bem visto...</p> <p>Concordas com o que diz o...? Porquê ?</p>
Ambiente de sala de aula	Relação/interação docente e estudantes	<p>Existe uma completa abertura à discussão/debate mas sempre através de uma participação ordenada;</p> <p>Os estudantes reagem às questões colocadas com a mão levantada para poderem intervir, mesmo quando não estão muito convictos o que prova bem a comunicação aberta do ambiente sala de aula;</p> <p>O docente responde sempre às questões colocadas pelos alunos,</p>	<p>O docente promove um clima de abertura comunicacional ordenada: Diz? Espera que já te dou a palavra. E tu?</p> <p>O docente procura contornar as dificuldades encontradas pelos estudantes, reformulando as questões ou propondo outra atividade: Reparem nesta frase. Qual é a diferença entre têm ou tem? Olha vou-te dar uma ajuda, repara onde falta pontuação</p>

		<p>procurando fazê-lo de forma faseada e numa sucessão correta;</p> <p>A Interação entre o docente e os estudantes é constante.</p> <p>O ambiente entre os alunos é bom registando-se no entanto momentos de Interação menos adequada O docente movimenta-se bastante na sala de aula enquanto os estudantes estão sentados nas suas cadeiras;</p> <p>A movimentação do docente regista-se em direção a todos locais</p>	<p>O docente procura resolver às dúvidas e dificuldades colocadas pelos estudantes, por uma outra estratégia.</p> <p>O docente reage sempre positivamente às dúvidas dos alunos mesmo que a sua participação inicial e usa uma estratégia reforçando a auto estima..</p> <p>Os estudantes reagem de uma maneira geral com uma boa participação às questões colocadas pelo docente.</p> <p>Os estudantes interagem de forma ordenada mas se o fazem com um pouco de ruído e de distração a docente consegue controlar a situação.</p>
--	--	--	--

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS nº6

27/11/19

Objeto	Dimensões	Aspetos a observar	Exemplos de questões a responder
Organização da aula	Gestão do tempo e estruturação da aula	<p>1ª aula</p> <p>A docente inicia a aula com o registo do sumário no quadro, pelo que os alunos recebem a informação sobre os conteúdos a tratar.</p> <p>Pede aos alunos que relembrem a aula anterior e solicita-lhes que retirem os testes da mochila. Constata que grande número de alunos não trouxe o teste, faz uma adaptação ao plano de aula</p> <p>A docente faz uma referência ao que se vai passar na aula: numa primeira parte vai-se analisar a Cena do Onzeneiro e na segunda parte vamos dar continuidade ao trabalho de correção do outro teste e às atividades de remediação para aferir o que foi bem e menos bem feito.</p> <p>Numa atividade de pré-leitura explora a semântica e a formação de palavras em torno da palavra onzeneiro.</p> <p>A docente indica e designa os alunos que deverão ler a cena</p>	<p>Sumário: Continuação da correção dos testes de avaliação: atividades de remediação; breve reunião com cada um dos alunos para referir as dificuldades/dúvidas. A cena do onzeneiro.</p> <p>Ocupem os novos lugares e tirem os vossos testes para que possamos continuar a correção...não trouxeram ...mas eu avisei ...quem trouxe ...só 7 alunos...</p> <p>Então vamos continuar a correção na próxima sexta feira ...o que vem para o próximo teste?</p> <p>Ricardo eu disse na última aula ...Pastorinha diz lá antecedentes, orações, funções sintáticas, formação de palavras ...Muito bem ...diz André ... a Pastorinha já tinha dito.</p> <p>Registem tudo o que escrevo no quadro ...</p>

		<p>A docente questiona a formação da palavra e regista a questão e a resposta no quadro</p> <p>A docente propõe aos alunos para completarem um esquema de forma a reverem uma matéria e verifica se os alunos registaram no caderno as informações do quadro incluindo este esquema.</p> <p>A partir da ideia do número onze pede-se aos alunos que infiram sobre qual será o assunto tratado. Em seguida faz a correspondência entre esta profissão e a atualidade</p> <p>A docente relê o texto fazendo uma interpretação do episódio e registando aspetos de gramática e de semântica e de figuras de estilo</p> <p>2ª aula</p> <p>Inicia a aula continuando a fazer os alunos inferir sobre os principais aspetos da cena, dando pistas, solicitando respostas, levando os alunos a descobrir a resposta, procurando que haja interação na sua participação, motivando as participações, insistindo com os mais distraídos com perguntas estruturadas, no âmbito dos principais aspetos gramaticais, da linguagem arcaica, dos recursos expressivos, dos aspetos semânticos.</p>	<p>Letícia lê as indicações cénicas, Mafalda é o diabo, Guilherme é o Fidalgo, Cristiana é o Anjo e a Pastorinha é o onzeneiro</p> <p>Vamos ler a cena do onzeneiro – a palavra onzeneiro diz-vos alguma coisa? o numero 11 ...disseste muito bem Ricardo a palavra deriva de onze...</p> <p>Se a minha pergunta fosse: Indica o processo de formação da palavra onzeneiro. onze+n+eiro o sufixo eiro associa-se a profissões : padeiro, carteiro, diz... pedreiro o n é uma consoante de ligação. Ricardo...quais são os processos de formação de palavras, sem referir os processos regulares? A resposta é: A palavra é derivada por sufixação- muito bem André,...Letícia concordas?</p> <p style="text-align: center;">Derivação - ↗ Processos de formação de palavras ↘ Composição</p> <p>Já podemos imaginar do que esta cena vai tratar Catarina? Eu estava a tentar que vocês descobrissem sobre a profissão do onzeneiro ...onze pode ter a ver com o quê? O que vos passa pela cabeça? onze ...pode ser muitas coisas – 11% - taxa de juro disseste muito bem Gonçalo Atualmente quem empresta dinheiro são os bancos e alguns particulares ao nível ilegal – agiotas O onzeneiro era um agiota a quem recorriam os pobres que se aproveitava das dificuldades para cobrar juros altos. Olhem lá o que trás a personagem : um saco, um bolsão</p>
--	--	--	--

		<p>Analisa de forma clara aspetos do texto dramático e procura relacionar ambas as personagens tratadas, procurando sempre confirmar que os alunos entendem esta análise.</p> <p>A professora começa a questionar os alunos a fim de que os mesmos façam inferências que os levem a uma aprendizagem efetiva sobre o que é personagem tipo, verificando os registos dos alunos.</p> <p>Procura levar os alunos a inferir quais são os objetivos de Gil Vicente com este auto, questionando-os e registando no quadro os aspetos mais importantes</p>	<p>Arrais quer dizer o quê, Guilherme? Meu parente refere-se a quem? e que função sintática desempenha? Diz André ...muito bem ele é muito pecador na vida terrena por isso é o seu parente...muito bem visto...como tardaste tanto?...qual é o sentido? Muito bem Cristiana ...e o advérbio lá Guilherme (Dias) refere -se a quê? à vida terrena... Certíssimo Mafalda. Manuel... deu-me Saturno ... significa ? ...Saturno é o Deus do tempo que é responsável pela duração das vidas humanas.</p> <p>Mafalda qual será o recurso estilístico?...Manuel...Gonçalo ...muito bem Gonçalo é a ironia...Letícia... Entrai ...qual a forma verbal? é um imperativo ... Rodrigo ...certíssimo... e para a infernal comarca? ...Manuel ...Madalena ...é um eufemismo e uma perífrase. ... a que corresponde vantagem na atualidade? ...diz Cristiana ...vantagem ...muito bem Ricardo o a caiu ... Esse bolsão...qual é o recurso estilístico...metáfora? Certíssimo Gonçalo...André e aqui qual é o recurso? também ...muito bem Gonçalo fea...o que aconteceu aqui relativamente à atualidade ...Gonçalo ...acrescentou-se um i ...isso mesmo Leticinha... Qual é o sentimento Guilherme? ...Muito bem Guico de arrependimento...Este lá ...Manuel...onde é? Não sabes e isso não é bom ...olha o exame...tens de registar tudo... vejam a frase...a análise ...é um verbo... Gonçalo o que seleciona este verbo?... Qual é a função sintática? Catarina...</p> <p>Porque é que é outra cena Rodrigo? ... a cena é ... e o ato..., Guilherme muito bem, quantos atos tem esta obra? Diz André ...certíssimo...</p> <p>O que têm em comum estas personagens?...que pontos...? Muito bem visto Coqui... Muito bem ...Alguém tem dúvidas?... Estão a compreender tudo?</p>
--	--	--	--

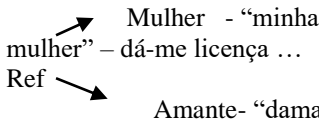
			<p>A folha amarela que eu lhes dei ...Ricardo lê o que diz do fidalgo... Catarina podes ler do onzeneiro estas personagens representam o quê Guico? ...O fidalgo ... e onzeneiro... são personagens tipo e quero que abram o manual na página 68 e que passem a definição para o vosso caderno...já passaram...</p> <p>Gil Vicente que foi? Gonçalo ...o pai do teatro ...queria o quê?</p> <p>Não para onde eles iam mas antes ...diz André ...vais no bom caminho ... tinha dois objetivos ...isso mesmo ...vou registar: criticar e moralizar a sociedade do seu tempo -...identificando os vícios, os defeitos, os maus hábitos...pondo-os em evidência ...isso mesmo Guilherme (Dias) ...mas como?... Ricardo ...às vezes nós rimos... explica lá ...Ricardo ...mas também queria divertir os seus espetadores.</p>
Avaliação	Natureza, frequência e distribuição do feedback	<p>O <i>feedback</i> é dado pela docente durante todos os momentos das aulas</p> <p>É um <i>feedback</i> predominantemente oral, ainda que ao recorrer a sínteses escritas seja pontualmente escrito.</p> <p>Formalmente o <i>feedback</i> é mais de tipo escrito, sendo mais frequente o informal do tipo oral.</p> <p>A natureza do <i>feedback</i> usado é sempre positiva e procura dar um reforço que valorize a aprendizagem.</p> <p>Os alunos reagem ao <i>feedback</i> dado, reformulando as suas respostas e desta forma o <i>feedback</i> proporciona um auxílio para a aprendizagem.</p> <p>O <i>feedback</i> usado potencia a auto, hétero e co avaliação</p> <p>Faz pausas e respeita os ritmos diferentes dos alunos, elucidando outras questões pertinentes.</p> <p>A docente dá várias propostas, fornecendo pistas diversas mas conducentes à consistência das aprendizagens.</p>	<p>É constante o reforço “Muito bem, certíssimo, muito bem visto, disseste uma coisa importantíssima, olhem lá que isto é importante...e o facto de dar a palavra a todos os alunos, mover-se pela sala, usar uma linguagem que motiva, potenciar a auto estima, discutindo os resultados - as respostas das análises dos alunos.</p> <p>Procura reorganizar os raciocínios dos alunos, os pontos de vista menos consistentes, através de uma prática de reflexão e consciencialização dos acontecimentos/situações para reorientar a sua aprendizagem, e mesmo solicita aos alunos que entre si promovam um diálogo com ideias partilhadas.</p> <p>Ricardo? () (Não, diz o Gonçalo)... disseste muito bem Gonçalo , certíssimofantástico.</p> <p>Mafalda, concordas com a Cristiana?</p> <p>Concordas com o que o ... diz?</p> <p>Não, então explica porquê?</p> <p>Alguém tem dúvidas?</p> <p>Ponham as vossas dúvidas. Quem tem dúvidas (2x)</p> <p>Alguém tem dúvidas daquilo que expliquei até agora</p>

	Instrumentos, funções e tipo de avaliação	<p>O sumário e o esquema registado no quadro são um instrumento de avaliação nas várias modalidades (formativa, sumativa, diagnóstica). Toda a reflexão e reformulação das aprendizagens feitas pelo <i>feedback</i> e a participação dos alunos são formas que potenciam a avaliação (auto, heteroavaliação e co-avaliação) Pela solicitação do <i>feedback</i> entre os alunos faz-se igualmente a função avaliativa. Todas as atividades são feitas para progressão da aprendizagem dos alunos e promoção do seu sucesso escolar.</p>	<p>Registos e sínteses dos conteúdos Solicitação de respostas envolvendo todo o grupo turma Participação na aula, após reflexão Reforço nos conhecimentos para uma melhor regulação. Verificação de respostas Monitorização do professor na progressão dos temas Correção nas aprendizagens Consistência nos conhecimentos.</p>
	Momentos e intervenientes	<p>A avaliação decorre praticamente em toda a aula pela proposta de atividades motivadoras; O <i>feedback</i> dado constantemente apoia a avaliação formativa Com a Intervenção de todos os alunos. Na segunda aula intervém também uma professora de apoio</p>	<p>Quero que todos pensem nesta pergunta. Luís está a ver muito bem esta questão ,diz? Mafalda concordas com o Pedro? Certíssimo Guico ...muito bem... Concordas com o que diz o André? Gonçalo justifica lá o teu ponto de vista? Já te dou a palavra Ricardo?</p>
Ambiente de sala de aula	Relação/ interação docente e estudantes	<p>Existe uma completa abertura à discussão/debate mas sempre através de uma participação ordenada; Os estudantes reagem às questões colocadas com a mão levantada para poderem intervir, mesmo quando não estão muito convictos o que prova bem a comunicação aberta do ambiente sala de aula; O docente responde sempre às questões colocadas pelos alunos, procurando fazê-lo de forma faseada e numa sucessão correta; A Interação entre o docente e os estudantes é constante. O ambiente entre os alunos é bom registando-se no entanto momentos de Interação menos adequada O docente movimenta-se bastante na sala de aula enquanto os estudantes estão sentados nas suas cadeiras; A movimentação do docente regista-se em direção a todos locais</p>	<p>O docente promove um clima de abertura comunicacional ordenada: Diz? Espera que já te dou a palavra. O docente procura reduzir as dificuldades encontradas pelos alunos, reformulando as questões ou propondo outra atividade: Reparem neste verso . Qual é a figura de estilo que está aqui? O docente procura resolver às dúvidas e dificuldades colocadas pelos alunos, usando outra estratégia. O docente rege sempre de forma muito positiva às dúvidas dos alunos sempre que estes intervêm, mesmo que não o façam com correção e usa uma estratégia de reforçar a auto estima mesmo quando corrige os seus erros. Os alunos reagem de uma maneira geral com uma boa participação às questões colocadas pelo docente. Os alunos interagem de forma ordenada mas por vezes um pouco mais ruidosa e distraída, nomeadamente na segunda aula A deslocação do docente para a verificar todos os registos dos alunos</p>

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS nº7

4/12/19

Objeto	Dimensões	Aspetos a observar	Exemplos de questões a responder
<p>Organização da aula</p>	<p>Gestão do tempo e estruturação da aula</p>	<p>1ª aula</p> <p>A docente inicia a aula com o registo do sumário no quadro, pelo que os alunos recebem a informação sobre os conteúdos a tratar.</p> <p>Pede aos alunos que relembrem a aula anterior .</p> <p>A docente regista no quadro o étimo parvum e procura numa atividade de pré-leitura explorar a semântica e a evolução de palavras em torno da palavra.</p> <p>Face à participação e ao interesse dos alunos a docente reformulou o plano de aula e explorou um pouco mais estes aspetos da história da língua.</p> <p>A docente retoma o trabalho do texto expositivo de acordo com a solicitação de uma aluna</p> <p>A docente questiona os alunos sobre os tópicos tratados e regista no quadro as respostas.</p> <p>A docente propõe aos alunos para completarem as respostas</p>	<p>Sumário: Sistematização de conhecimentos sobre a obra dramática vicentina, a cena do parvo, a linguagem(análise formal) – revisões dos conteúdos gramaticais .</p> <p>Quem é que quer fazer uma síntese da aula anterior? Manuel diz...muito bem Manelinho ...certíssimo...E lemos alguma coisa? Sim, qual cena?... E na gramática vimos...? Muito bem Manelinho ...obrigada pela síntese que fizeste ...foi uma boa síntese</p> <p>Registem tudo o que escrevo no quadro ...</p> <p>Leticinha , isto o que é? Um étimo de qual língua ? muito bem e essa língua foi falada por quem? Diz Luís ...muito bem ...ora os romanos falavam que língua?...sim línguas latinas porque derivam do latim ...mas qual será ...românicas ...muito bem Gonçalo que são...</p> <p>Bem visto Manelinho...não estava previsto abordarmos este tema aqui mas ...digam lá quais as línguas românicas : muito bem Luís...assim vamos melhorar a nossa cultura. Quem disse? Disse bem Guico vamos registar todos: Português, Francês, Espanhol/Castelhano, Italiano e ...Romeno.</p> <p>Mafalda porque é que o latim chegou cá? Diz Guico ...muito bem Guico</p> <p>Sim também há falantes do latim na América do Sul....</p> <p>Ora perceberam esta questão da história da nossa língua? Todos?</p> <p>Bia qual é o primeiro tópico do trabalho que já iniciamos mas ainda não terminámos ? A Catarina pediu-me que o fizesse e também me parece pertinente para a preparação do próximo teste de avaliação.</p> <p>Muito bem – o Percurso Cénico : PC – C BI-BP-BI Gonçalo tens que saber tudo e agora o segundo</p>

		<p>A partir das respostas a docente vai registando por meio</p> <p>A docente reformula a questão e vai respondendo às propostas dos alunos, fazendo-os inferir, raciocinar e aprender</p> <p>2ª aula</p> <p>Inicia a aula convidando os alunos a registar o texto a partir de alguns tópicos</p> <p>Regista no quadro</p> <p>Indica os principais aspetos a referir, dando pistas, solicitando respostas, levando os alunos a descobrir a resposta, procurando que haja interação na sua participação, motivando as participações, insistindo com os mais distraídos com perguntas estruturadas para se obter um texto expositivo</p> <p>Indica de forma clara aspetos que deverão constar na estruturação das ideias procurando relacioná-los com os tópicos analisados.</p> <p>A professora começa a questionar os alunos a fim de garantir que os mesmos não têm dúvidas sobre este género textual</p> <p>Procura levar os alunos a inferir e a registar as principais informações sobre um excerto de um vídeo da Rtp</p>	<p>tópico Bia...? Diz Leticinha...Sim podes tirar uma fotografia com o telemóvel ao caderno da Letícia, ...o telemóvel pode ser um auxiliar sim Luís, mas se for bem usado...e em seguida, diz agora Bia...a argumentação da acusação :Levou uma vida de prazer imoral , tirania, falsa religiosidade E a seguir?...Madalena , Pedro, Bia, ...? Então diz Madalena... O Fidalgo considerava ? os argumentos de defesa são : Condição Social /pertencer à Nobreza, ter alguém que reze por ele na vida terrena,, E a seguir ? qual é o tópico? Bia? As três situações apresentadas:</p> <p>1ªEnquanto viveu não se deu conta de que poderia ir parar ao inferno ...diz em que verso ...diz Margarida (...) certíssimo... e a seguir: 2ª – Ó triste” – dirige-se a quem Ricardo? ao próprio ...muito bem Luís...”tive que era fantasia”... e qual é a situação a seguir Pedro? Imaginava /estava convencido que era adorado por quem? Pedro... - pela mulher “folgava que era adorado” procura na cena Luís... e - pela amante A 3ª situação - Confiava no seu estatuto (classe social) e não via que se perdia . Certíssimo Guico ... Outro tópico ...diz Francisco...Catarina deixa-o procurar... Referência à mulher e à amante ---- procurem no texto os versos em que o fidalgo se refere explicitamente à mulher e à amante:</p> <p style="margin-left: 40px;">  Mulher - “minha mulher” – dá-me licença ... Ref → Amante- “dama querida”- tornarei a outra vida... Leticinha o que é que ele pede? Muito bem ...Diz Cristiana...Certíssimo </p> <p>6º tópico Ricardo ? Recursos expressivos...</p>
--	--	---	--

		<p>Ensina sobre Gil Vicente e a sua obra de dramaturgo</p> <p>Faz-se a observação do vídeo com a atenção dos alunos</p>	<p>eufemismo, ironia e perífrase ...são os recursos que vocês têm que saber isto muito bem e temos que saber encontrar exemplos...</p> <p>Queres que eu lembre Bia? Então vamos lá lembrar ...olhem a palavra ...perífrase ...tem a palavra frase lá dentro... eu vou ver como é a formação desta palavra – perguntas bem Gonçalo, ...depois digo.</p> <p>É quando se diz uma série de coisas ...por exemplo...A minha avó foi dar contas a Deus da sua vida...é o mesmo queMadalena- a minha avó morreu...ou seja digo em apenas duas palavras...mas esta frase é também um eufemismo porque se diz que morreu de uma forma mais suave...agora procurem no texto...quero todos a procurar... muito bem Madalena é uma perífrase Sim diz Cristiana : isso é uma ironia ...é muito comum nas falas do diabo...Luís ...é um eufemismo...muito bem Agradeço-vos terem encontrado estes recursos...</p> <p>Vamos ...pegar em dois ou três tópicos e começar o texto expositivo para verem como o devemos fazer- vocês tem que saber construir um texto expositivo</p> <p>Vamos lá começar: O fidalgo é a primeira figura a entrar em cena. O seu percurso cénico é o seguinte.... Relativamente aos argumentos de acusação.... Diz Francisco, qual é a tua dúvida...é uma dúvida de pessoa inteligente ...tens que ver se é plural ou se é singular... vamos continuar...</p> <p>No que diz respeito aos argumentos de defesa... (temos que usar outra palavra para começar este tópico...a defesa do réu (réu Gonçalo é quando alguém está a ser julgado...</p>
--	--	---	---

			<p>Tira a fotografia Gonçalo ...a Beatriz já o fez e já está a utilizar a informação do telemóvel</p> <p>No que concerne...são os seguintes...em primeiro lugar...em segundo lugar ... e por último – as três referências Estas expressões são conectores, fazem a conexão ...servem para ligar a informação...o fidalgo refere-se à mulher ...no verso ..., também alude (falar de)...é importante usar palavras diferentes para não serem repetidos sempre os mesmos termos...Kuqui qual é a matéria? São os parâmetros a seguir , os tópicos e com os conectores fazemos o texto... Quem é que ainda tem dúvidas sobre isto? Se houver dúvidas mandem-me mensagem que... eu gosto muito que me mandem mensagens e respondo logo. A tarefa é a seguinte: o vídeo é de uma fonte fidedigna a RTP Ensina que tem informação muito variada das áreas do conhecimento. Devem tomar notas dos aspetos mais importantes Guico de arrependimento...Este lá ...Manuel...onde é? Não sabes e isso não é bomolha o exame...tens de registar tudo... vejam a frase...a análise ...é um verbo... Gonçalo o que seleciona este verbo?... Qual é a função sintática? Catarina...</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Natureza, frequência e distribuição do feedback</p>	<p>O <i>feedback</i> é dado pela docente durante todos os momentos das aulas É um <i>feedback</i> predominantemente oral, ainda que ao recorrer a sínteses escritas seja pontualmente escrito. Formalmente o <i>feedback</i> é mais de tipo escrito, sendo mais frequente o informal do tipo oral. A natureza do <i>feedback</i> usado é sempre positiva e procura dar um reforço que valorize a aprendizagem. Os alunos reagem ao <i>feedback</i> dado, reformulando as suas respostas e desta forma o <i>feedback</i> proporciona um auxílio para a aprendizagem. O <i>feedback</i> usado potencia a auto, hétero e co avaliação</p>	<p>É constante o reforço “Muito bem, certíssimo, muito bem visto, disseste uma coisa importantíssima, olhem lá que isto é importante...e o facto de dar a palavra a todos os alunos, mover-se pela sala, usar uma linguagem que motiva, potenciar a auto estima, discutindo os resultados - as respostas das análises dos alunos...são inúmeras as formas que usa para dar o reforço Procura reorganizar os raciocínios dos alunos, os pontos de vista menos consistentes, através de uma prática de reflexão e consciencialização dos acontecimentos/situações para</p>

		Faz pausas e respeita os ritmos diferentes dos alunos, elucidando outras questões pertinentes. A docente dá várias propostas, fornecendo pistas diversas mas conducentes à consistência das aprendizagens.	reorientar a sua aprendizagem, e mesmo solicita aos alunos que entre si promovam um diálogo com ideias partilhadas. ? () (Não, diz o)... disseste muito bem certíssimo fantástico. Catarina, concordas com a Beatriz? Concordas com o que o ... diz? Não, então explica porquê? Alguém tem dúvidas? Ponham as vossas dúvidas. Quem tem dúvidas (2x) Alguém tem dúvidas daquilo que expliquei até agora
	Instrumentos, funções e tipo de avaliação	O sumário e o esquema registado no quadro são um instrumento de avaliação nas várias modalidades (formativa, sumativa, diagnóstica). Toda a reflexão e reformulação das aprendizagens feitas pelo <i>feedback</i> e a participação dos alunos são formas que potenciam a avaliação (auto, heteroavaliação e co-avaliação) Pela solicitação do <i>feedback</i> entre os alunos faz-se igualmente a função avaliativa. Todas as atividades são feitas para progressão da aprendizagem dos alunos e promoção do seu sucesso escolar.	Registos e sínteses dos conteúdos Solicitação de respostas envolvendo todo o grupo turma Participação na aula, após reflexão Reforço nos conhecimentos para uma melhor regulação. Verificação de respostas Monitorização do professor na progressão dos temas Correção nas aprendizagens Consistência nos conhecimentos. Observação de vídeo informativo
	Momentos e intervenientes	A avaliação decorre praticamente em toda a aula pela proposta de atividades motivadoras; O <i>feedback</i> dado constantemente apoia a avaliação formativa Com a Intervenção de todos os alunos. Na segunda aula intervém também uma professora de apoio	Gosto muito que me enviem mensagens e ...respondo a esclarecer as dúvidas. está a ver muito bem esta questão , é de uma pessoa inteligente Pedro concordas com o Guilherme? Certíssimo ...muito bem... Concordas com o que diz a Mafalda? justifica lá o teu ponto de vista? Já te dou a palavra ?
Ambiente de sala de aula	Relação/ interação docente e estudantes	Existe uma completa abertura à discussão/debate mas sempre através de uma participação ordenada; Os estudantes reagem às questões colocadas com a mão levantada para poderem intervir, mesmo quando não estão muito convictos o que prova bem a comunicação aberta do ambiente sala de aula; O docente responde sempre às questões colocadas pelos alunos, procurando fazê-lo de forma faseada e numa sucessão correta; A Interação entre o docente e os estudantes é constante.	O docente promove um clima de abertura comunicacional ordenada: Diz? Espera que já te dou a palavra. O docente procura reduzir as dificuldades encontradas pelos alunos, reformulando as questões ou propondo outra atividade: Reparem neste verso. Qual é a figura de estilo que está aqui? Procurem no texto outras ... O docente procura resolver às dúvidas e dificuldades colocadas pelos alunos, usando outra estratégia.

		<p>O ambiente entre os alunos é bom registando-se no entanto momentos de Interação menos adequada</p> <p>O docente movimenta-se bastante na sala de aula enquanto os estudantes estão sentados nas suas cadeiras;</p> <p>A movimentação do docente regista-se em direção a todos locais</p>	<p>O docente rege sempre de forma muito positiva às dúvidas dos alunos sempre que estes intervêm, mesmo que não o façam com correção e usa uma estratégia de reforçar a auto estima mesmo quando corrige os seus erros.</p> <p>Os alunos reagem de uma maneira geral com uma boa participação às questões colocadas pelo docente Os alunos interagem de forma ordenada mas por vezes um pouco mais ruidosa e distraída, de certa forma pela sua ainda imaturidade</p> <p>A deslocação do docente para a verificar todos os registos dos alunos</p>
--	--	---	--

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS n°8

11/12/19

Objeto	Dimensões	Aspetos a observar	Exemplos de questões a responder
Organização da aula	Gestão do tempo e estruturação da aula	<p>1ª aula</p> <p>A docente inicia a aula com o registo do sumário no quadro, pelo que os alunos recebem a informação sobre os conteúdos a tratar.</p> <p>Pede aos alunos que relembrem a aula anterior .</p> <p>A docente regista no quadro o étimo parvum e procura numa atividade de pré-leitura explorar a semântica e a evolução de palavras em torno da palavra.</p> <p>Face à participação e ao interesse dos alunos a docente reformulou o plano de aula e explorou um pouco mais estes aspetos da história da língua.</p> <p>A docente retoma o trabalho do texto expositivo de acordo com a solicitação de uma aluna</p>	<p>Sumário: Sistematização de conhecimentos sobre a obra dramática vicentina, a cena do parvo, a linguagem(análise formal) – revisões dos conteúdos gramaticais .</p> <p>Quem é que quer fazer uma síntese da aula anterior? Manuel diz...muito bem Manelinho ...certíssimo...E lemos alguma coisa? Sim, qual cena?... E na gramática vimos...? Muito bem Manelinho ...obrigada pela síntese que fizeste ...foi uma boa síntese</p> <p>Registem tudo o que escrevo no quadro ...</p> <p>Leticinha , isto o que é? Um étimo de qual língua ? muito bem e essa língua foi falada por quem? Diz Luís ...muito bem ...ora os romanos falavam que língua?...sim línguas latinas porque derivam do latim ...mas qual será ...românicas ...muito bem Gonçalo que são...</p> <p>Bem visto Manelinho...não estava previsto abordarmos este tema aqui mas ...digam lá quais</p>

		<p>A docente questiona os alunos sobre os tópicos tratados e regista no quadro as respostas.</p> <p>A docente propõe aos alunos para completarem as respostas</p> <p>A partir das respostas a docente vai registando por meio</p> <p>A docente reformula a questão e vai respondendo às propostas dos alunos, fazendo-os inferir, raciocinar e aprender</p> <p>2ª aula</p> <p>Inicia a aula convidando os alunos a registar o texto a partir de alguns tópicos</p> <p>Regista no quadro</p> <p>Indica os principais aspetos a referir, dando pistas, solicitando respostas, levando os alunos a descobrir a resposta, procurando que haja interação na sua participação, motivando as participações, insistindo com os mais distraídos</p>	<p>as línguas românicas : muito bem Luís...assim vamos melhorar a nossa cultura. Quem disse? Disse bem Guico vamos registar todos: Português, Francês, Espanhol/Castelhano, Italiano e ...Romeno.</p> <p>Mafalda porque é que o latim chegou cá? Diz Guico ...muito bem Guico Sim também há falantes do latim na América do Sul.... Ora perceberam esta questão da história da nossa língua? Todos?</p> <p>Bia qual é o primeiro tópico do trabalho que já iniciamos mas ainda não terminámos ? A Catarina pediu-me que o fizesse e também me parece pertinente para a preparação do próximo teste de avaliação.</p> <p>Muito bem – o Percurso Cénico : PC – C BI-BP-BI Gonçalo tens que saber tudo e agora o segundo tópico Bia...? Diz Leticinha...Sim podes tirar uma fotografia com o telemóvel ao caderno da Letícia, ...o telemóvel pode ser um auxiliar sim Luís, mas se for bem usado...e em seguida, diz agora Bia...a argumentação da acusação :Levou uma vida de prazer imoral , tirania, falsa religiosidade E a seguir?...Madalena , Pedro, Bia, ...? Então diz Madalena... O Fidalgo considerava ? os argumentos de defesa são : Condição Social /pertencer à Nobreza, ter alguém que reze por ele na vida terrena,,</p> <p>Ea seguir ? qual é o tópico? Bia?</p> <p>As três situações apresentadas:</p> <p>1ªEnquanto viveu não se deu conta de que poderia ir parar ao inferno ...diz em que verso ...diz Margarida (...) certíssimo... e a seguir:</p> <p>2ª – Ó triste” – dirige-se a quem Ricardo? ao próprio ...muito bem Luís...”tive que era fantasia”... e qual é a situação a seguir Pedro? Imaginava /estava convencido que era adorado por quem? Pedro...</p> <p>- pela mulher “folgava que era adorado” procura na cena Luís... e</p> <p>- pela amante</p>
--	--	--	---

		<p>com perguntas estruturadas para se obter um texto expositivo</p> <p>Indica de forma clara aspetos que deverão constar na estruturação das ideias procurando relacioná-los com os tópicos analisados.</p> <p>A professora começa a questionar os alunos a fim de garantir que os mesmos não têm dúvidas sobre este género textual</p> <p>Procura levar os alunos a inferir e a registar as principais informações sobre um excerto de um vídeo da Rtp Ensina sobre Gil Vicente e a sua obra de dramaturgo</p> <p>Faz-se a observação do vídeo com a atenção dos alunos</p>	<p>A 3ª situação - Confiava no seu estatuto (classe social) e não via que se perdia . Certíssimo Guico ...</p> <p>Outro tópico ...diz Francisco... Catarina deixa-o procurar... Referência à mulher e à amante ---- procurem no texto os versos em que o fidalgo se refere explicitamente à mulher e à amante:</p> <p> Mulher - “minha mulher” – dá-me licença ... Ref →</p> <p> Amante- “dama querida”- tornarei a outra vida... Leticinha o que é que ele pede? Muito bem ... Diz Cristiana... Certíssimo</p> <p>6º tópico Ricardo ? Recursos expressivos... eufemismo, ironia e perífrase ... são os recursos que vocês têm que saber isto muito bem e temos que saber encontrar exemplos... Queres que eu lembre Bia? Então vamos lá lembrar ...olhem a palavra ...perífrase ...tem a palavra frase lá dentro... eu vou ver como é a formação desta palavra – perguntas bem Gonçalo, ...depois digo. É quando se diz uma série de coisas ...por exemplo...A minha avó foi dar contas a Deus da sua vida...é o mesmo queMadalena- a minha avó morreu...ou seja digo em apenas duas palavras...mas esta frase é também um eufemismo porque se diz que morreu de uma forma mais suave...agora procurem no texto...quero todos a procurar... muito bem Madalena é uma perífrase Sim diz Cristiana : isso é uma ironia ...é muito comum nas falas do diabo...Luís ...é um eufemismo...muito bem Agradeço-vos terem encontrado estes recursos...</p>
--	--	--	---

			<p>Vamos ...pegar em dois ou três tópicos e começar o texto expositivo para verem como o devemos fazer- vocês tem que saber construir um texto expositivo</p> <p>Vamos lá começar:</p> <p>O fidalgo é a primeira figura a entrar em cena. O seu percurso cénico é o seguinte....</p> <p>Relativamente aos argumentos de acusação....</p> <p>Diz Francisco, qual é a tua dúvida...é uma dúvida de pessoa inteligente ...tens que ver se é plural ou se é singular... vamos continuar...</p> <p>No que diz respeito aos argumentos de defesa... (temos que usar outra palavra para começar este tópico...a defesa do réu (réu Gonçalo é quando alguém está a ser julgado...)</p> <p>Tira a fotografia Gonçalo ...a Beatriz já o fez e já está a utilizar a informação do telemóvel</p> <p>No que concerne...são os seguintes...em primeiro lugar...em segundo lugar ... e por último – as três referências Estas expressões são conectores, fazem a conexão ...servem para ligar a informação...o fidalgo refere-se à mulher ...no verso ..., também alude (falar de)...é importante usar palavras diferentes para não serem repetidos sempre os mesmos termos...Kuqui qual é a matéria? São os parâmetros a seguir , os tópicos e com os conectores fazemos o texto...~</p> <p>Quem é que ainda tem dúvidas sobre isto? Se houver dúvidas mandem-me mensagem que... eu gosto muito que me mandem mensagens e respondo logo. A tarefa é a seguinte: o vídeo é de uma fonte fidedigna a RTP Ensina que tem informação muito variada das áreas do</p>
--	--	--	---

			conhecimento. Devem tomar notas dos aspetos mais importantes Guico de arrependimento...Este lá ...Manuel...onde é? Não sabes e isso não é bom ...olha o exame...tens de registar tudo... vejam a frase...a análise ...é um verbo... Gonçalo o que seleciona este verbo?... Qual é a função sintática? Catarina...
Avaliação	Natureza, frequência e distribuição do feedback	<p>O <i>feedback</i> é dado pela docente durante todos os momentos das aulas É um <i>feedback</i> predominantemente oral, ainda que ao recorrer a sínteses escritas seja pontualmente escrito. Formalmente o <i>feedback</i> é mais de tipo escrito, sendo mais frequente o informal do tipo oral.</p> <p>A natureza do <i>feedback</i> usado é sempre positiva e procura dar um reforço que valorize a aprendizagem. Os alunos reagem ao <i>feedback</i> dado, reformulando as suas respostas e desta forma o <i>feedback</i> proporciona um auxílio para a aprendizagem. O <i>feedback</i> usado potencia a auto, hétero e co avaliação</p> <p>Faz pausas e respeita os ritmos diferentes dos alunos, elucidando outras questões pertinentes.</p> <p>A docente dá várias propostas, fornecendo pistas diversas mas conducentes à consistência das aprendizagens.</p>	<p>É constante o reforço “Muito bem, certíssimo, muito bem visto, disseste uma coisa importantíssima, olhem lá que isto é importante...e o facto de dar a palavra a todos os alunos, mover-se pela sala, usar uma linguagem que motiva, potenciar a auto estima, discutindo os resultados - as respostas das análises dos alunos...são inúmeras as formas que usa para dar o reforço Procura reorganizar ou raciocínios dos alunos, os pontos de vista menos consistentes, através de uma prática de reflexão e consciencialização dos acontecimentos/situações para reorientar a sua aprendizagem, e mesmo solicita aos alunos que entre si promovam um diálogo com ideias partilhadas.</p> <p>? () (Não, diz o)... disseste muito bem certíssimo fantástico. Catarina, concordas com a Beatriz?</p> <p>Concordas com o que o ... diz? Não, então explica porquê Alguém tem dúvidas? Ponham as vossas dúvidas. Quem tem dúvidas (2x) Alguém tem dúvidas daquilo que expliquei até agora</p>
	Instrumentos, funções e tipo de avaliação	<p>O sumário e o esquema registado no quadro são um instrumento de avaliação nas várias modalidades (formativa, sumativa, diagnóstica). Toda a reflexão e reformulação das aprendizagens feitas pelo <i>feedback</i> e a participação dos alunos são formas que potenciam a avaliação (auto, heteroavaliação e co-avaliação)</p> <p>Pela solicitação do <i>feedback</i> entre os alunos faz-se igualmente a função avaliativa.</p>	<p>Registos e sínteses dos conteúdos</p> <p>Solicitação de respostas envolvendo todo o grupo turma</p> <p>Participação na aula, após reflexão</p> <p>Reforço nos conhecimentos para uma melhor regulação.</p> <p>Verificação de respostas</p> <p>Monitorização do professor na progressão dos temas</p> <p>Correção nas aprendizagens</p> <p>Consistência nos conhecimentos.</p>

		Todas as atividades são feitas para progressão da aprendizagem dos alunos e promoção do seu sucesso escolar.	Observação de vídeo informativo
	Momentos e intervenientes	A avaliação decorre praticamente em toda a aula pela proposta de atividades motivadoras; O <i>feedback</i> dado constantemente apoia a avaliação formativa Com a Intervenção de todos os alunos. Na segunda aula intervém também uma professora de apoio	Gosto muito que me enviem mensagens e ...respondo a esclarecer as dúvidas. está a ver muito bem esta questão , é de uma pessoa inteligente Pedro concorda com o Guilherme? Certíssimo ...muito bem... Concordas com o que diz a Mafalda? justifica lá o teu ponto de vista? Já te dou a palavra ?
Ambiente de sala de aula	Relação/ interação docente e estudantes	Existe uma completa abertura à discussão/debate mas sempre através de uma participação ordenada; Os estudantes reagem às questões colocadas com a mão levantada para poderem intervir, mesmo quando não estão muito convictos o que prova bem a comunicação aberta do ambiente sala de aula; O docente responde sempre às questões colocadas pelos alunos, procurando fazê-lo de forma faseada e numa sucessão correta; A Interação entre o docente e os estudantes é constante. O ambiente entre os alunos é bom registando-se no entanto momentos de Interação menos adequada O docente movimenta-se bastante na sala de aula enquanto os estudantes estão sentados nas suas cadeiras; A movimentação do docente regista-se em direção a todos locais	O docente promove um clima de abertura comunicacional ordenada: Diz? Espera que já te dou a palavra. O docente procura reduzir as dificuldades encontradas pelos alunos, reformulando as questões ou propondo outra atividade: Reparem neste verso. Qual é a figura de estilo que está aqui? Procurem no texto outras ... O docente procura resolver às dúvidas e dificuldades colocadas pelos alunos, usando outra estratégia. O docente rege sempre de forma muito positiva às dúvidas dos alunos sempre que estes intervêm, mesmo que não o façam com correção e usa uma estratégia de reforçar a auto estima mesmo quando corrige os seus erros. Os alunos reagem de uma maneira geral com uma boa participação às questões colocadas pelo docente. Os alunos interagem de forma ordenada mas por vezes um pouco mais ruidosa e distraída, de certa forma pela sua ainda imaturidade A deslocação do docente para a verificar todos os registos dos alunos

Apêndice 6. Guião de Questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Título: Avaliação e *feedback* na sala de aula. Conceções e práticas

Questão partida: *Como se relacionam as práticas de avaliação com as aprendizagens dos alunos?*

Questões de investigação:

Questão 1 – *Que conceções possuem os alunos e o professor sobre avaliação?*

Questão 2 – *Que práticas de avaliação mobiliza o professor na sala de aula?*

Questão 3 – *Qual a importância do feedback nas aprendizagens?*

Questão 4 – *Que tipo feedback é usado na sala de aula?*

Questão 5 – *Como é usado o feedback na sala de aula?*

Questão 6 – *Que práticas fornecem feedback de melhor qualidade?*

Os alunos devem responder ao questionário considerando apenas as aulas da disciplina de Português.

Escala de resposta: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

OBJETIVO	DIMENSÕES	ASPETOS A ANALISAR
Conceções sobre avaliação	Conhecer as conceções dos alunos sobre avaliação	A avaliação serve para atribuir as notas/classificações aos alunos. A avaliação é utilizada para ajudar os alunos a aprenderem melhor. A avaliação ajuda os alunos a tomarem consciência das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem. A avaliação é usada para medir o nível de conhecimentos dos alunos A avaliação traduz-se na aplicação de provas (testes) de conhecimentos Os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer
Práticas de avaliação	Conhecer práticas de avaliação usadas na sala de aula	Os alunos são informados dos critérios de avaliação da disciplina. Os alunos participam na definição dos critérios de avaliação de algumas tarefas (por exemplo: apresentação de trabalhos). Os momentos de avaliação são marcados com os alunos. A professora utiliza, sistematicamente, a avaliação para que os alunos se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem. Antes de iniciar um conteúdo, a professora, avalia os conhecimentos prévios dos alunos (avaliação diagnóstica) Os alunos têm oportunidade de discutir a sua avaliação com a professora. A professora incentiva, com frequência, os alunos a refletirem acerca das aprendizagens realizadas (autoavaliação). Os resultados obtidos pelos alunos nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes na classificação final. A professora cria oportunidades para que os alunos clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens Os alunos são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o trabalho dos seus colegas (heteroavaliação).

		<p>A professora avalia com base em diversas tarefas e/ou instrumentos (e.g. provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas).</p> <p>A avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo de cada período.</p> <p>Todos os trabalhos avaliados pela professora são classificados.</p>
<p>Feedback e avaliação</p>	<p>- Conhecer a importância do <i>feedback</i> nas aprendizagens</p> <p>-Conhecer o tipo de <i>feedback</i> usado na sala de aula</p> <p>- Conhecer formas do uso do <i>feedback</i> na sala de aula;</p> <p>- Conhecer práticas que fornecem <i>feedback</i> de melhor qualidade.</p>	<p>Os comentários que a professora faz aos trabalhos ajuda-me a compreender como me posso tornar mais autónomo na minha aprendizagem.</p> <p>Os comentários que a professora faz aos trabalhos aumentam a nossa confiança e autoestima.</p> <p>Durante as aulas, a professora fornece <i>feedback</i> oral sobre o nosso desempenho.</p> <p>A professora comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho.</p> <p>Todos os trabalhos avaliados pela professora têm comentários escritos.</p> <p>Os comentários da professora mostram respeito pelos alunos.</p> <p>O <i>feedback</i> fornecido pela professora é vago.</p> <p>Quando a professora identifica erros assinala-os e fornece informação que nos ajuda a identificar o erro e a corrigi-lo.</p> <p>Quando a professora identifica erros assinala-os e corrige-os.</p> <p>A professora faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho.</p> <p>Quando fazemos um trabalho, a professora assinala os aspetos em que se pode melhorar e como fazê-lo.</p> <p>Na comunicação das classificações, a professora faz comentários de incentivo à melhoria.</p> <p>A professora diz que temos de fazer melhor, mas não diz como.</p> <p>As informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos alunos para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar.</p> <p>A partir do <i>feedback</i> da professora consigo perceber o que tenho de melhorar num trabalho.</p> <p>A professora levanta questões, nos seus comentários, que me encorajam a pesquisar mais informação.</p> <p>Nos seus comentários, a professora dá-me indicações que consigo utilizar em trabalhos posteriores.</p> <p>Aprendo mais com o <i>feedback</i> escrito do que com o <i>feedback</i> oral.</p> <p>A professora dá reforço positivo às aprendizagens realizadas pelos alunos.</p>

Apêndice 7. Inquérito por questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário pretende conhecer a opinião dos alunos sobre a avaliação usada em contexto de sala de aula, na **disciplina de Português**.

As informações recolhidas são anónimas e confidenciais servindo apenas para a realização de um trabalho de investigação, no âmbito de uma dissertação de mestrado. A tua opinião é muito importante para o sucesso deste trabalho, para isso deves responder a todas as questões com sinceridade (não há respostas certas ou erradas).

Assinala com uma cruz (x) o teu nível de concordância com cada afirmação, usando a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente; **2** – Discordo; **3** – Concordo; **4** – Concordo totalmente

AFIRMAÇÕES	Opções de resposta			
	1	2	3	4
1. A avaliação serve para atribuir as notas/classificações aos alunos				
2. A avaliação é utilizada para ajudar os alunos a aprenderem melhor				
3. A avaliação é usada para medir o nível de conhecimentos dos alunos				
4. A avaliação ajuda os alunos a tomarem consciência das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem				
5. A avaliação deve ser uma prática diária na sala de aula				
6. A avaliação é útil para distinguir os alunos				
7. A avaliação permite melhorar o ensino				
8. Os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os alunos sabem e são capazes de fazer				
9. Os alunos são informados dos critérios de avaliação da disciplina				
10. Os alunos participam na definição dos critérios de avaliação de algumas tarefas (por exemplo: apresentação de trabalhos)				
11. As datas dos testes de avaliação são marcadas com os alunos				
12. A professora utiliza, sistematicamente, a avaliação para que os alunos se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem				
13. Antes de iniciar um conteúdo, a professora, avalia os conhecimentos prévios dos alunos (avaliação diagnóstica)				
14. Os alunos têm oportunidade de discutir a sua avaliação com a professora				
15. A professora incentiva, com frequência, os alunos a refletirem acerca das aprendizagens realizadas (autoavaliação)				
16. Os resultados obtidos pelos alunos nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes na classificação final				
17. A professora cria oportunidades para que os alunos clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens				
18. Os alunos são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm de avaliar o trabalho dos seus colegas (heteroavaliação)				
19. A professora avalia com base em diversas tarefas e/ou instrumentos (e.g. provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas)				
20. A avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo de cada período				
21. Todos os trabalhos avaliados pela professora são classificados				

continuação

AFIRMAÇÕES	Opções de resposta			
	1	2	3	4
22. Os comentários que a professora faz aos trabalhos ajudam os alunos a compreender como se podem tornar mais autónomos na aprendizagem.				
23. Os comentários que a professora faz aos trabalhos aumentam a confiança e autoestima dos alunos				
24. Os comentários que a professora faz aos trabalhos ajudam os alunos a aprender melhor				
25. Durante as aulas, a professora fornece <i>feedback</i> * oral sobre o desempenho dos alunos.				
26. A professora comenta mais sobre a maneira de ser dos alunos do que sobre o trabalho realizado				
27. A professora comenta por escrito os trabalhos escritos				
28. A professora comenta oralmente os trabalhos escritos				
29. Os comentários da professora mostram respeito pelos alunos				
30. O <i>feedback</i> * da professora não é muito claro				
31. Quando a professora identifica erros assinala-os e fornece informação que ajuda a identificar o erro e a corrigi-lo				
32. Quando a professora identifica erros assinala-os e corrige-os.				
33. A professora faz perguntas que ajudam a refletir sobre a qualidade do trabalho realizado				
34. Quando os alunos fazem um trabalho, a professora assinala os aspetos em que se pode melhorar e como fazê-lo.				
35. Na comunicação das classificações, a professora faz comentários de incentivo à melhoria.				
36. A professora diz que é preciso fazer melhor, mas não diz como				
37. As informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos alunos para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar				
38. A partir do <i>feedback</i> * da professora os alunos percebem o que têm de melhorar num trabalho				
39. A professora levanta questões, nos seus comentários, que encorajam os alunos a pesquisar mais informação				
40. Nos seus comentários, a professora dá indicações que os alunos conseguem utilizar em trabalhos posteriores.				
41. Aprende-se mais com o <i>feedback</i> * escrito do que com o <i>feedback</i> * oral.				
42. A professora dá reforço positivo às aprendizagens realizadas pelos alunos.				

*Feedback: comentário/ retorno/ informação sobre o trabalho realizado

Obrigada pela tua colaboração

Apêndice 8. Resultados do questionário

Dimensões	Objetivos	Questões	AFIRMAÇÕES	OPÇÕES DE RESPOSTA			
				1	2	3	4
Conceções sobre avaliação	Conhecer as conceções dos alunos sobre avaliação	1.	A avaliação serve para atribuir as notas/classificações aos alunos	0	4	7	4
		2.	A avaliação é utilizada para ajudar os alunos a aprenderem melhor	0	1	10	4
		3	A avaliação é usada para medir o nível de conhecimentos dos alunos	0	5	6	4
		4	A avaliação ajuda os alunos a tomarem consciência das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem	0	0	11	4
		5	A avaliação deve ser uma prática diária na sala de aula	0	2	9	4
		6	A avaliação é útil para distinguir os alunos	0	2	9	4
		7	A avaliação permite melhorar o ensino	1	2	7	5
		8	Os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer	2	8	3	2
		9	Os alunos são informados dos critérios de avaliação da disciplina	2	2	7	4
Práticas de avaliação	Conhecer práticas de avaliação usadas na sala de aula	10	Os alunos participam na definição dos critérios de avaliação de algumas tarefas (por exemplo: apresentação de trabalhos)	0	0	11	4
		11	As datas dos testes de avaliação são marcadas com os alunos	0	1	10	4
		12	A professora utiliza, sistematicamente, a avaliação para que os alunos se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem	1	2	8	4
		13	Antes de iniciar um conteúdo, a professora, avalia os conhecimentos prévios dos alunos (avaliação diagnóstica)	0	3	8	4
		14	Os alunos têm oportunidade de discutir a sua avaliação com a professora	2	1	8	4
		15	A professora incentiva, com frequência, os alunos a refletirem acerca das aprendizagens realizadas (autoavaliação)	1	1	9	4
		16	Os resultados obtidos pelos alunos nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes na classificação final	3	6	3	3
		17	A professora cria oportunidades para que os alunos clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens	1	2	10	2
		18	Os alunos são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm de avaliar o trabalho dos seus colegas (heteroavaliação)	1	10	4	0

Feedback e Avaliação		19	A professora avalia com base em diversas tarefas e/ou instrumentos (e.g. provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas)	1	1	9	4
		20	A avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo de cada período	0	1	9	5
		21	Todos os trabalhos avaliados pela professora são classificados	0	1	8	6
	Conhecer a importância do <i>feedback</i> nas aprendizagens	22	Os comentários que a professora faz aos trabalhos ajudam os alunos a compreender como se podem tornar mais autónomos na aprendizagem.	0	3	8	4
		23	Os comentários que a professora faz aos trabalhos aumentam a confiança e autoestima dos alunos.	0	2	8	5
		24	Os comentários que a professora faz aos trabalhos ajudam os alunos a aprender melhor.	0	1	13	1
		25	Durante as aulas, a professora fornece <i>feedback</i> oral sobre o desempenho dos alunos.	0	1	12	2
		26	A professora comenta mais sobre a maneira de ser dos alunos do que sobre o trabalho realizado.	1	7	7	0
	Conhecer o tipo de <i>feedback</i> usado na sala de aula	27	A professora comenta por escrito os trabalhos escritos.	2	5	7	1
		28	A professora comenta oralmente os trabalhos escritos	1	2	9	3
		29	Os comentários da professora mostram respeito pelos alunos	1	2	9	3
		30	O <i>feedback</i> fornecido pela professora não é muito concreto	4	10	1	0
		31	Quando a professora identifica erros assinala-os e fornece informação que ajuda a identificar o erro e a corrigi-lo	0	1	9	5
		32	Quando a professora identifica erros assinala-os e corrige-os.	0	3	8	4
		33	A professora faz perguntas que ajudam a refletir sobre a qualidade do trabalho realizado	0	2	11	2
	Conhecer formas do uso do <i>feedback</i> na sala de aula	34	Quando os alunos fazem um trabalho, a professora assinala os aspetos em que se pode melhorar e como fazê-lo.	0	2	9	4
		35	Na comunicação das classificações, a professora faz comentários de incentivo à melhoria.	0	0	11	4
		36	A professora diz que é preciso fazer melhor, mas não diz como	3	9	3	0
		37	As informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos alunos para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar	0	0	12	3
		38	A partir do <i>feedback</i> da professora os alunos percebem o que têm de melhorar num trabalho	0	0	12	3
	Conhecer práticas que fornecem <i>feedback</i> de melhor qualidade.	39	A professora levanta questões, nos seus comentário, que encorajam os alunos a pesquisar mais informação	0	3	11	1
40		Nos seus comentários, a professora dá indicações que os alunos conseguem utilizar em trabalhos posteriores.	0	0	13	2	
41		Aprende-se mais com o <i>feedback</i> escrito do que com o <i>feedback</i> oral.	4	4	6	1	

		42	A professora dá reforço positivo às aprendizagens realizadas pelos alunos.	0	1	10	4
--	--	----	--	---	---	----	---

Apêndice 9. Tratamento dos dados do questionário

TRATAMENTO DE DADOS DE QUESTIONÁRIO

Frequências em %								Soma 1+2	%	Soma 3+4	%	Média	%	Desvio padrão
1	%	2	%	3	%	4	%							
0	0,0%	4	26,7%	7	46,7%	4	26,7%	4	26,7%	11	73,3%	3	20,0%	0,76
0	0,0%	1	6,7%	10	66,7%	4	26,7%	1	6,7%	14	93,3%	3,2	21,3%	0,56
0	0,0%	5	33,3%	6	40,0%	4	26,7%	5	33,3%	10	66,7%	2,9	19,6%	0,80
0	0,0%	0	0,0%	11	73,3%	4	26,7%	0	0,0%	15	100,0%	3,3	21,7%	0,46
0	0,0%	2	13,3%	9	60,0%	4	26,7%	2	13,3%	11	73,3%	3,1	20,9%	0,64
0	0,0%	2	13,3%	9	60,0%	4	26,7%	2	13,3%	11	73,3%	3,1	20,9%	0,64
1	6,7%	2	13,3%	7	46,7%	5	33,3%	3	20,0%	12	80,0%	3,1	20,9%	0,88
2	13,3%	8	53,3%	3	20,0%	2	13,3%	10	66,7%	5	33,3%	2,3	15,6%	0,90
2	13,3%	2	13,3%	7	46,7%	4	26,7%	4	26,7%	11	73,3%	2,9	19,1%	1

Frequências em %								Soma 1+2	%	Soma 3+4	%	Média	%	Desvio padrão
1	%	2	%	3	%	4	%							
0	0,0%	0	0,0%	11	73,3%	4	26,7%	0	0,0%	15	100,0%	3,3	22%	0,46
0	0,0%	1	6,7%	10	66,7%	4	26,7%	1	6,7%	14	93,3%	3,2	21,3%	0,56
1	6,7%	2	13,3%	8	53,3%	4	26,7%	3	20,0%	12	80,0%	3	20%	0,85
0	0,0%	3	20,0%	8	53,3%	4	26,7%	3	20,0%	12	80,0%	3,1	20,7%	0,71
2	13,3%	1	6,7%	8	53,3%	4	26,7%	3	20,0%	12	80,0%	2,9	19,3%	0,96
1	6,7%	1	6,7%	9	60,0%	4	26,7%	2	13,3%	13	86,7%	3,1	20,7%	0,80
3	20,0%	6	40,0%	3	20,0%	3	20,0%	9	60,0%	6	40,0%	2,4	16%	1,1
1	6,7%	2	13,3%	10	66,7%	2	13,3%	3	20,0%	12	80,0%	2,9	19,3%	0,74
1	6,7%	4	26,7%	10	66,7%	0	0,0%	5	33,3%	10	66,7%	2,6	17,3%	0,63
1	6,7%	1	6,7%	9	60,0%	4	26,7%	2	13,3%	13	86,7%	3,1	20,7%	0,80
0	0,0%	1	6,7%	9	60,0%	5	33,3%	1	6,7%	14	93,3%	3,3	22%	0,59
0	0,0%	1	6,7%	8	53,3%	6	40,0%	1	6,7%	14	93,3%	3,3	22%	0,62

Frequências em %								Soma 1+2		Soma 3+4		Média	%	Desvio padrão
1	%	2	%	3	%	4	%							
0	0,0%	3	20,0%	8	53,3%	4	26,7%	3	20,0%	12	80,0%	3,1	20,7%	0,71
0	0,0%	2	13,3%	8	53,3%	5	33,3%	2	13,3%	13	86,7%	3,2	21,3%	0,68
0	0,0%	1	6,7%	13	86,7%	1	6,7%	1	6,7%	14	93,3%	3	20%	0,38
0	0,0%	1	6,7%	12	80,0%	2	13,3%	1	6,7%	14	93,3%	3,1	20,7%	0,46
1	6,7%	5	33,3%	7	46,7%	2	13,3%	6	40,0%	9	60,0%	2,7	18%	0,82
2	13,3%	5	33,3%	7	46,7%	1	6,7%	7	46,7%	8	53,3%	2,5	16,7%	0,83
1	6,7%	2	13,3%	9	60,0%	3	20,0%	3	20,0%	12	80,0%	2,9	19,3%	0,80
1	6,7%	2	13,3%	9	60,0%	3	20,0%	3	20,0%	12	80,0%	2,9	19,3%	0,80
4	26,7%	#	66,7%	1	6,7%	0	0,0%	14	93,3%	1	6,7%	1,8	12%	0,56
0	0,0%	1	6,7%	9	60,0%	5	33,3%	1	6,7%	14	93,3%	3,3	22%	0,59
0	0,0%	3	20,0%	8	53,3%	4	26,7%	3	20,0%	12	80,0%	3,1	20,7%	0,70
0	0,0%	2	13,3%	11	73,3%	2	13,3%	2	13,3%	13	86,7%	3	20%	0,53
0	0,0%	2	13,3%	9	60,0%	4	26,7%	1	6,7%	13	86,7%	3,1	20,7%	0,64
0	0,0%	0	0,0%	11	73,3%	4	26,7%	0	0,0%	15	100,0%	3,3	22%	0,46
3	20,0%	9	60,0%	3	20,0%	0	0,0%	12	80,0%	3	20,0%	2	13,3%	0,65
0	0,0%	0	0,0%	12	80,0%	3	20,0%	0	0,0%	15	100,0%	3,2	21,3%	0,41
0	0,0%	0	0,0%	12	80,0%	3	20,0%	0	0,0%	15	100,0%	3,2	21,3%	0,41
0	0,0%	3	20,0%	11	73,3%	1	6,7%	3	20,0%	12	80,0%	2,9	19,3%	0,52
0	0,0%	0	0,0%	13	86,7%	2	13,3%	0	0,0%	15	100,0%	3,1	20,7%	0,35
4	26,7%	4	26,7%	6	40,0%	1	6,7%	8	53,3%	7	46,7%	2,3	15,3%	0,96
0	0,0%	1	6,7%	10	66,7%	4	26,7%	1	6,7%	14	93,3%	3,2	21,3%	0,56

Apêndice 10. Guião da Entrevista - professor

GUIÃO DE ENTREVISTA - PROFESSOR

Título: Avaliação e *feedback* na sala de aula. Conceções e práticas

Questão partida desta investigação é: *Como se relacionam as práticas de avaliação com as aprendizagens dos alunos?*

Questões de investigação:

Questão 1 – *Que conceções possui o professor sobre avaliação?*

Questão 2 – *Que práticas de avaliação mobiliza o professor na sala de aula?*

Questão 3 – *Qual a importância do feedback nas aprendizagens?*

Questão 4 – *Que tipo feedback é usado na sala de aula?*

Questão 5 – *Como é usado o feedback na sala de aula?*

Questão 6 – *Que práticas fornecem feedback de melhor qualidade?*

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
Bloco A Legitimação da entrevista e confidencialidade	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista e dar informações sobre a natureza e os objetivos do trabalho; - Informar sobre a confidencialidade e anonimato das respostas fornecidas; 	<p>-Solicitar autorização com o consentimento informado</p> <p>(Antes de iniciar a entrevista, conversar com o entrevistado sobre os objetivos do trabalho e esclarecer quaisquer dúvidas que o entrevistado considere necessário esclarecer)</p> <p>A1 - Autoriza a gravação da entrevista?</p> <p>A2 - Necessita de mais algum esclarecimento acerca da natureza e dos objetivos da entrevista?</p>
Bloco B Caracterização do entrevistado	- Conhecer o percurso académico e profissional do entrevistado;	<p>B1- Qual o seu percurso académico?</p> <p>B2 - Qual a sua situação profissional?</p> <p>B3 - Quanto tempo tem de serviço?</p> <p>B4 - Há quanto tempo é docente nesta escola?</p>
Bloco C Conceções sobre avaliação	Conhecer as conceções do professor sobre avaliação	<p>C1-O que é para si avaliar?</p> <p>C2 -Para que serve a avaliação?</p> <p>C3-Na sua opinião que papel possui o aluno e o professor no processo de avaliação?</p> <p>C4-Que desafios se colocam à avaliação pedagógica?</p> <p>C5 -Com que finalidades usa a avaliação?</p>
Bloco D Práticas de avaliação	Conhecer práticas de avaliação usadas na sala de aula;	<p>D1-Como planifica, em geral, a avaliação dos seus alunos?</p> <p>D2- Que práticas de avaliação promove na sala de aula? (diagnóstica, sumativa, formativa, autoavaliação, heteroavaliação, coavaliação)</p> <p>D3 - Em que situações realiza cada uma das modalidades de avaliação?</p>

		<p>D4 – Regista toda a informação recolhida através da avaliação? Como?</p> <p>D5 – Que uso faz dos resultados da avaliação dos alunos?</p> <p>D6- Os dados recolhidos na avaliação formativa são tidos em conta na classificação dos alunos? Apresente exemplos</p> <p>D7- Quem define os critérios de avaliação, da disciplina e de tarefas de ensino e aprendizagem?</p> <p>D8 - Como é que os alunos conhecem os critérios de avaliação da disciplina?</p> <p>D9 - Partilha com os alunos os critérios de avaliação das tarefas de ensino e de aprendizagem? Como?</p> <p>D10- Como reage quando o aluno dá uma resposta errada ou incorreta?</p> <p>D11- Como costuma fazer a correção de fichas de avaliação sumativa? E de outras tarefas de avaliação? (TPC, fichas de exercícios, apresentação oral de trabalhos,...)</p>
<p>Bloco E Feedback e avaliação</p>	<p>- Conhecer a importância do <i>feedback</i> nas aprendizagens;</p> <p>-Conhecer o tipo de <i>feedback</i> usado na sala de aula;</p> <p>- Conhecer formas do uso do <i>feedback</i> na sala de aula;</p> <p>- Conhecer práticas que fornecem <i>feedback</i> de melhor qualidade.</p>	<p>E1-Na sua opinião, qual é a importância do <i>feedback</i> nas aprendizagens?</p> <p>E2- Que tipo de <i>feedback</i> dá aos alunos? (oral/escrito; individual/grupo; profético, veredito e de incitamento; reforço positivo)</p> <p>E3 - Em que situações fornece <i>feedback</i> aos alunos?</p> <p>Dá <i>feedback</i> dos trabalhos (práticos, de grupo, experimentais, fichas, exercícios, testes, trabalhos de casa) que são realizados? Como?</p> <p>E4- Entre as práticas de avaliação que utiliza, quais são as que fornecem <i>feedback</i> de melhor qualidade? (<i>feedback</i> oral/escrito; individual/grupo; profético, veredito e de incitamento; reforço positivo). Porquê?</p>

Apêndice 11. Guião da Entrevista - alunos

GUIÃO DE ENTREVISTA - ALUNOS (FOCUS GROUP)

Título: Avaliação e *feedback* na sala de aula. Conceções e práticas

Questão partida desta investigação é: *Como se relacionam as práticas de avaliação com as aprendizagens dos alunos?*

Questões de investigação:

Questão 1 – *Que conceções possuem os alunos sobre avaliação?*

Questão 2 – *Que práticas de avaliação mobiliza o professor na sala de aula?*

Questão 3 – *Qual a importância do feedback nas aprendizagens?*

Questão 4 – *Que tipo feedback é usado na sala de aula?*

Questão 5 – *Como é usado o feedback na sala de aula?*

Questão 6 – *Que práticas fornecem feedback de melhor qualidade?*

Blocos	Objetivos	Questões
Bloco A Legitimação da entrevista e confidencialidade	Legitimar a entrevista e dar informações sobre a natureza e os objetivos do trabalho	A1 -Solicitar a autorização através do consentimento informado (Antes de iniciar a entrevista, conversar com os alunos sobre os objetivos da entrevista e esclarecer quaisquer dúvidas)
Bloco B Caracterização dos entrevistados	Caracterização dos entrevistados	B1 -Qual a vossa idade? B2 – Gostam da disciplina de Português? Porquê? B3 - Já tiveram alguma retenção a Português, no vosso percurso escolar? B4 - São bons alunos em geral? E a Português? B5 - Gostam de estudar? Fazem-no com frequência?

<p align="center">Bloco D Práticas de avaliação</p>	<p>Conhecer práticas de avaliação usadas na sala de aula;</p>	<p>D1-Sabem em que momentos ao longo do ano são avaliados? D2-É frequente efetuarem a avaliação diagnóstica em cada unidade didática? D3- Desenvolvem práticas de autoavaliação e de heteroavaliação? Como? Quando? D4-Sabem qual a diferença entre avaliação sumativa e formativa? D5- Participam na vossa avaliação? Como? D6- Sabem como é que a professora obtém a vossa classificação no final de cada período? D7- A professora regista toda a informação recolhida através da avaliação? Como? D8 – Quem define os critérios de avaliação, da disciplina e de tarefas de ensino e aprendizagem? D9- Como é que os alunos conhecem os critérios de avaliação da disciplina? D10 - Como é que a professora reage quando um aluno dá uma resposta errada ou incorreta? D11 – Como costumam fazer a correção de fichas de avaliação sumativa? E de outras tarefas de avaliação? (TPC, fichas de exercícios, apresentação oral de trabalhos,...)</p>
<p align="center">Bloco E Feedback e avaliação</p>	<p>- Conhecer a importância do <i>feedback</i> nas aprendizagens;</p> <p>Conhecer o tipo de <i>feedback</i> usado na sala de aula;</p> <p>Conhecer formas do uso do <i>feedback</i> na sala de aula;</p> <p>Conhecer práticas que fornecem <i>feedback</i> de melhor qualidade.</p>	<p>E1-Qual é a importância do <i>feedback</i> (comentários), nas aprendizagens? (ajuda a aprender, melhora a autonomia na aprendizagem, aumenta a autoestima)</p> <p>E2- Que tipo de <i>feedback</i> é que a professora fornece aos alunos? (oral/escrito; individual/grupo; profético, veredito e de incitamento; reforço positivo)</p> <p>E3- Em que situações é que a professora fornece <i>feedback</i>? (trabalhos práticos, de grupo, experimentais, fichas, exercícios, testes, trabalhos de casa) Como?</p> <p>E4- Quais as práticas que fornecem <i>feedback</i> de melhor qualidade (mais útil)? (<i>feedback</i> oral/escrito; individual/grupo; profético, veredito e de incitamento; reforço positivo)</p>

Apêndice 12. Resumo das Entrevistas

Categorias	Subcategorias	Exemplos de respostas (Unidades de contexto)
<p>1. Conceções sobre avaliação</p>		<p>EP - A avaliação é muito mais do que uma certificação. Hoje em dia nas escolas penso eu daquilo que conheço avalia-se muito para certificar e avalia-se pouco para aprender para levar os alunos a aprender alguma coisa portanto daquilo que eu tenho aprendido, avaliar é principalmente ...serve principalmente para os alunos e nós professores termos consciência do que é que o aluno já sabe do que é que aluno ainda não sabe e também do que é que correu bem e do que é que correu menos bem e portanto avaliar digamos é... serve para acompanhar reorientar o nosso trabalho</p> <p>EP - Exatamente para reorientar o trabalho do aluno e do professor portanto temos que fazer orientar o nosso trabalho sempre, avaliar obviamente ...a avaliação é indispensável, é ela que nos dá informação e dados para nós podermos continuar o nosso trabalho ou continuar ou arrepiar caminho porque muitas vezes temos que arrepiar caminho e arrepiar caminho é voltar novamente aos conteúdos que não foram aprendidos ...às competências que não foram desenvolvidas e portanto a termos uma perceção daquilo que podemos fazer e refazer</p> <p>EP – ...a avaliação a mim sempre me fez imensa confusão e resolvi inscrever-me no curso de mestrado da Universidade de Évora em avaliação, não porque eu tivesse sempre grande paixão pela avaliação, mas porque a avaliação me suscitou sempre imensas dúvidas. O que é que é isto avaliar ...e portanto sempre senti que eu própria também fui vítima entre aspas de algumas situações que eu considerei injustas e a avaliação deu- me sempre muito... Muitas dores de cabeça e muitos motivos para reflexão...lembro-me uma vez numa formação ...</p> <p>lembro-me de uma das primeiras formações que fiz no Iave que tinha a ver com os exames estávamos 50 professores de Português... e deram-nos uma prova de português de um aluno igual para todos, para os 50, para nós classificarmos essa prova e tínhamos também um outro documento com os critérios de classificação... quando esta tarefa nos foi entregue eu pensei assim... então porque é que nós agora estamos a fazer... Vamos todos classificar nós os cinquenta esta prova a mesma prova do mesmo aluno com estes critérios se a prova é a mesma se são estes critérios enfim nós os 50 que lá estávamos éramos professores já com alguma experiência... os resultados vão ser iguais ...bom nada mais errado.</p> <p>Eu estava completamente enganada e os resultados não foram nada iguais, ou seja os resultados oscilaram entre os 40% e poucos e os 75% ..., porque é que os 50 professores ... avaliamos a mesma prova com os mesmos critérios e o resultado foi que houve uma dispersão muito grande de resultados ... aprendi que quando nós classificamos uma prova há imensos fatores que interferem nessa, nessa classificação fatores exteriores a nós próprios e interiores... se nós formos classificar a mesma prova no outro dia e noutra ocasião é muito provável que haja oscilações ... a</p>

		<p>avaliação mexe com muitos aspetos e ... tem que haver rigor ... recolha de dados, temos que ser rigorosos temos que variar os instrumentos de recolha...e temos que ser justos obviamente, mas temos tentar vê-la como ...é um processo subjetivo ... é feito por seres humanos...É principalmente para as aprendizagens e portanto a certificação far-se-á no final de cada período, certifica-se que aquele aluno pode transitar para o ano seguinte mas todo o trabalho ao longo do ano letivo é válido para aprendizagens para que os alunos aprendam.</p> <p>EA - ...acho que isso dos professores fazerem isso acho que é para saber o que os alunos sabem e o que não sabem... para os poderem ajudar.</p> <p>EA-Exatamente... eu acho que sim tens razão</p> <p>EA -acho que a avaliação serve para testar as nossas capacidades e descobrir o que nós sabemos e o que não sabemos e de que forma é que sabemos aplicar.</p> <p>EA – Sim ...é importante para saber os nossos conhecimentos e também para nós temos consciência do que sabemos e do que não sabemos</p> <p>EA - Concordo</p> <p>EA - Eu também... concordo plenamente</p> <p>EA - Para as aulas serem melhores... também temos a nossa opinião...[participação dos alunos na avaliação]</p>
<p>2. Práticas de avaliação</p>	<p>Planificação da avaliação</p>	<p>EP - Claro, claro planifico [previamente todos os momentos de avaliação dos alunos]... claro que tenho que planificar obviamente sim claro que planifico.</p> <p>EA – [conhecem os momentos ao longo do ano em que são avaliados] Sim, nas sala de aula, nos testes. Sim...sim [dos testes e de os outros momentos de avaliação]</p>
	<p>Modalidades de avaliação Avaliação formativa</p>	<p>EP - Principalmente avaliação formativa... avaliação formativa com o intuito de...das aprendizagens e de eles tomarem consciência e digo isto muitas às vezes aos próprios alunos de na aula... eles tomarem consciência do que já sabem do que não sabem dos aspetos que podem melhorar isso é importante e obrigo-os, entre aspas, a registarem nos cadernos quando há momento de avaliação quais foram os conteúdos, as competências que eles não atingiram e depois fazem também às vezes isto: duas colunas... numa coluna escrevem o que já sei... registam o que já sabem na outra coluna o que tenho de melhorar ...</p> <p>EP - Podemos começar pelas apresentações orais...apresentações orais primeiro quem faz uma apresentação oral sou eu... eu escolho um livro geralmente escolho um livro ou que estou a ler ou um que vá ao encontro da faixa etária em que eles se encontram e se eu quero que eles façam uma apresentação oral eu tenho que lhes dar o modelo e eu sou a primeira a fazer uma apresentação oral e dou-lhes tópicos dou-lhes uma grelha com os critérios que eu defini para apresentação oral que vou avaliar.... não são muitos porque se for uma grelha cheia de tópicos nem eu própria consigo avaliar, ...é uma coisa simples e que seja exequível nas apresentações orais porque eles sabem o que é que eu vou avaliar. Dou-lhes tópicos ...Na minha apresentação faço justamente aquilo que eu quero que eles façam ... um pequeno PowerPoint com meia dúzia de slides nem tanto e</p>

		<p>depois também ponho alguns tópicos em aberto... a apreciação pessoal do livro que se apresenta obviamente...., avalio também a postura que eles tomam na aula, na apresentação, o tipo linguagem faço uma aferição ...consigo perceber se eles leram o livro ou não leram e se dominam aquilo que leram mas portanto eles conhecem...Antes das apresentações orais veem a minha e têm todos os instrumentos que eu lhes mando por e-mail, eles sabem o que é que vai ser avaliado e portanto estão no conhecimento das apresentações orais eu dou classificações qualitativas, não atribuo números é qualitativa e eles aceitam bem...</p> <p>Os trabalhos de casa ...eu não sou muito amiga de trabalhos de casa pelo seguinte ...porque os alunos estão muitas horas nas escolas e portanto penso sempre que o tempo que estão em casa... devem brincar ou espairer ...quando tenho secundário que não é o caso este ano mas quando ... ensino secundário sou mais exigente com os trabalhos de casa portantoa pensar que quando estão a fazer um trabalho, estão sozinhos estão concentrados portanto autonomamente também têm que aprenderperante um problema eu peço-lhes muitas vezes que eles escrevam no caderno dúvidas que têm se...não sabem fazer têm de explicar porque não souberam fazer quais foram os obstáculos que encontraram ...não sei fazer este trabalho de casa porque eu não percebo as perguntas não percebo os itens não percebo o texto , mas eles próprios ... não sou capaz então não... eu não quero que os alunos desliguem quero que saibam que a vida tem muitos obstáculos estudar é difícil temos que ser rigorosos temos que ser briosos dá muito trabalho dá, mas conseguimos e quem não trabalha não tem resultados obviamente</p> <p>EP - a nota do teste foi naquele dia e aquilo que eu tenho muito claro na minha cabeça é que os resultados dos testes são e ... continua a haver aprendizagens, os alunos ...após fazerem um teste e... a própria correção aprendem mais coisas e ficam a saber daquilo que fizeram mal</p> <p>EP - Sumativa no final ...são atribuídas as classificações que, que vão enfim... certifica que eles se transitam de ano ou se ficam retidos</p> <p>EP - por exemplo, numa aula em que em que faço isto: uma pequenina ficha de trabalho e depois recolho, solicito a colaboração deles distribuo as fichas uns aos outros, claro que ninguém fica com a sua própria, eles próprios... dou as chaves da ficha eles corrigem classificam e depois no final eu tenho, tenho uma grelha que fiz e que registo os resultados</p> <p>EA - Ah! Sim isso acontece... [trocam os testes e corrigiram os testes uns dos outros]</p> <p>Sim...sim [essas práticas ocorrem com muita frequência]</p> <p>EA - Sim ...no final de cada período [práticas de autoavaliação]. Sim, dizemos o que é queremos ter. O que é que achamos que devemos ter... O que é que devemos trabalhar ...para melhorar... EA - Sim...sim [quando recebem os testes e registam as dificuldades]</p> <p>EA – No início do ano fazemos [avaliação de diagnóstico]...Quando vamos dar outra coisa [uma nova unidade] ...Sim oralmente. As nossas aulas também...são à base de perguntas sobre a matéria...</p>
	Avaliação sumativa	
	Avaliação entre pares (heteroavaliação)	
	Autoavaliação	
	Avaliação diagnóstica	

	3.3. Registos da avaliação	<p>EP - Registo de diversas meios [a informação recolhida através da avaliação] ... por escrito muitas vezes faço avaliação por observação direta e ou durante ...oralmente... depois das aulas também muitas vezes registo no caderno que trago sempre algumas observações que fiz ou de carácter positivo ou negativo ou de alguma situação que tenha que acautelar, as fichas a mesma coisa... ...faço muito a recolha por escrito, tenho grelhas de observação, tenho escalas de verificação esse tipo de instrumentos</p>
	3.4. Resultados da avaliação	<p>EP - O uso [dos resultados da avaliação dos alunos] é principalmente para confrontá-los a eles com os mesmos e para que numa pequenina reunião que tenhamos e mesmo ali na aula com os próprios ou todos em comum... cada um saiba e... saiba identificar exatamente quais são os aspetos ou quais são os constrangimentos que ainda sente e no que tem mais dificuldade ...tendo em conta os domínios da língua portuguesa da disciplina português, que é a oralidade, leitura, escrita e a gramática.</p> <p>EP - Claro que sim [Os dados recolhidos na avaliação formativa são tidos em conta na classificação dos alunos]...claro que são...eu o que faço é das fichas que tenho de todos os documentos dos instrumentos de avaliação recolho informação de diverso tipo e não faço só avaliação quantitativa também faço avaliação qualitativa... algumas vezes classifico trabalhos, fichas de trabalho ou que quer que seja e dou-lhes avaliação qualitativa. Eles não gostam ...Porque não lhes diz grande coisa se se não for um número x ou 55% 49% ou 75% ...aquilo que os satisfaz ...tenho lido não é correto fazermos apenas isso e só avaliação qualitativa também faço a avaliação quantitativa</p> <p>EP - eu gosto pouco das retenções porque sei que os alunos que ficam retidos ...os estudos que há e que se conhecem não há vantagem nenhuma de os alunos ficarem retidos e ...as retenções se dou, atribuo um nível negativo tem que ser muito muito bem pensado e tenho que ter a certeza, absoluta nunca tenho, porque a avaliação é sempre subjetiva mas que aquele aluno não se esforçou absolutamente nada então para um aluno ficar retido é porque não houve qualquer esforço do aluno</p>
	2.5. Critérios de avaliação	<p>EP - Quem define os critérios é o departamento de línguas e dentro do departamento de línguas é o subdepartamento de português e esses critérios depois são aprovados pelo conselho pedagógico os critérios de avaliação da disciplina português nesta escola durante muitos anos ... os que havia critérios mal elaborados e critérios que atribuíam pesos, percentagens a testes e não aos domínios uma colega e eu durante muitos anos, ...reclamamos dessa situação dissemos ...que as percentagens tinham que ser atribuídos aos domínios da disciplina e não há testes ou fichas de trabalho... foi uma luta inglória durante muitos anos Finalmente no ano que passou e no subdepartamento de português e com grandes momentos de grande tensão, de grande irritação e de muito acalorados lá conseguimos fazer ver às colegas e aos colegas que não estávamos a fazer bem e que o correto não era a forma que estávamos a fazer e portanto finalmente os critérios foram mudados e foram atribuídos pesos, não aos instrumentos mas sim aos domínios da disciplina.</p> <p>EP - Os alunos conhecem os critérios ...estão na página da escola os alunos e as famílias e ...eu na primeira aula tenho o cuidado</p>

		<p>de lhes dizer ... confrontá-los com o que é que eles pensam sobre a avaliação o que é que a avaliação é para eles mas, infelizmente estão muito formatados para os dois testes ...é uma carga de trabalhos muito grande, desmistificar essa avaliação que é feita com base em dois testes e portanto que se desvie desta mentalidade, deste procedimento, é muito difícil e ...no primeiro dia de aulas dou-lhes os domínios e os seus critérios, as percentagens atribuídas aos domínios, combinamos entre nós os instrumentos e os momentos de avaliação e ao longo do ano faço um trabalho de desmistificação desses tais dois testes que apenas e só a média aritmética de esse resultado é a nota deles... e depois vou tentando provar ao longo do ano letivo que não está correto o que eu vejo é nos conselhos de turma os professores dão a média aritmética dos dois testes ...45% num teste e mais 47% no outro dá negativa, fica com dois... eu não consigo raciocinar assim.</p> <p>EP - Partilho sempre [os critérios de avaliação das tarefas] em tudo e digo-lhes em todas as aulas o que é que quero que eles aprendam....digo-lhes ... estes momentos hoje vamos aprender isto ou vamos falar deste... destas obras, destes textos e faço... as minhas aulas também tem sempre questões eu escrevo no quadro - questão aula... depois ponho uma duas perguntas que vão ao encontro daquilo que eu planifiquei para aquela aula</p> <p>EA – sim... sim. [conhecem os critérios] Então, no início do ano a professora mete no quadro e ...passamos para o caderno...</p> <p>EA - Sobre as aulas ...mais sobre as aulas do que sobre os testes. [obtenção da classificação do final do período]</p> <p>EA – Sim...sim [conhecem o processo]</p> <p>EA - Sim...sim [sabem como é que a professora chega aquele número]</p>
4. Feedback e avaliação	3.5. Importância do <i>feedback</i>	<p>EP - O <i>feedback</i> é provavelmente o aspeto mais importante quando ensinamos. Ao longo dos anos deste 33 anos que já lhe disse que sou professora tenho apurado muito o <i>feedback</i> ou seja não sei se já tinha contado uma vez, há muitos anos numa aula houve uma aluna que me deu uma resposta completamente idiota do uma coisa que eu perguntei ...idiota que eu não devia ter achado idiota porque todas as respostas são... nós devemos acolher como digo e eu sei que sim todas as respostas... uma aluna deu uma resposta tão fora de contexto que o que é que fiz... enervei-me com aquela resposta achei aquilo tão... tão absurdo comecei a ralar com a miúda e a miúda começou num estado de nervos tão grande que deu-lhe ali um ataque na aula... eu jurei para nunca mais na minha vida... depois daquele momento eu ...eu jurei para nunca mais na vida fazer uma coisa daquelas... quer dizer aprendi daquela maneira...conclusão e também desde que estudo na universidade de Évora, os cursos que tenho feito do mestrado e formações contínuas e também formações no IAVE e da DGHAE cada vez mais tenho aprendido que o <i>feedback</i> é importantíssimo e ...quando um aluno responde bem ou mal não interessa... os estímulos positivos são importantíssimos o dizer muito....às vezes até um gesto ...chego assim ao pé deles e faço assim ...dê cá a sua mão assim está a ver... e portanto coisas pequeninas e eu vejo os olhinhos deles a satisfação as vezes que os miúdos mais fracos que eu sei que são alvo de risota de outros respondem às vezes uma coisinha pequenina ou irrisória eu vou ... vou ao pé e faço aqui um gesto como ou então cá de longe digo: Oh fantástico respondeste muito bem... estás no bom caminho e vejo que o miúdo fica com os olhos todos a brilhar assim como quem diz para os outros: estão a ver ...eu também sei responder bem ...portanto o <i>feedback</i> digamos que é o rei das</p>

		<p>aprendizagens e da melhoria dos nossos alunos e da confirmação daquilo que ali está... claro que se eu der o <i>feedback</i> ...tem que ser sempre positivo não posso dar <i>feedback</i> negativo o <i>feedback</i> tem que ser sempre na perspetiva positiva mesmo que um aluno responda mal eu tenho de arranjar maneira de dar a volta do encaminhar para aquilo que eu quero até de o conduzir e ele dar-me a resposta.</p>
	<p>3.6. Tipo de <i>feedback</i></p>	<p>EP - ... de reforço positivo sempre ...sou incapaz de dizer isso é horrível, está tudo mal, ou és um parvo ou és um idiota nunca ... impossível sair da minha boca tais afirmações portanto é sempre positivo. É sempre de reforço obviamente de incitamento...de os motivar sempre, sempre Escrito e oral.</p> <p>EP - vou-lhe dar um pequenino exemplo: no primeiro momento do 1º período imaginemos eu faço o teste de avaliação fazemos a correção no quadro e depois a seguir faço... aponto nos testes as classificações e faço também algumas, algumas considerações que vão ao encontro daquilo que está plasmado no teste em relação aquilo que os alunos escreveram e depois faço uma reunião com cada um deles...a ver o que é que o aluno fez bem o que é que fez menos bem, concentrados no que fez menos bem, claro que eu começo sempre pelos elogios às vezes há alunos que fazem um teste de tal maneira mau, mesmo mau, mas ...tem uma caligrafia muito bonita e eu evidencio esse aspeto e que é meio caminho andado para fazer um bom trabalho, tal e tal e depois vou ...não podemos dizer aos alunos só o que é que fazem mal... os elogios são importantíssimos muito mais importantes do que aquilo que nós julgamos e... tento equilibrar o que o aluno fez bem seja a caligrafia, seja uma resposta bem construída, seja uma ideia genial o que for, e depois vamos aos erros obviamente</p> <p>EP - eu também utilizo a pedagogia do erro ... vamos ver o erro e depois o que queria aqui salientar era, no momento em que estamos a ver o que o aluno fez menos bem...errou uma ...imaginemos... uma, uma divisão de uma oração... qualquer.... eu apercebo-me no momento em que estou ali a falar com o aluno que o aluno por qualquer motivo percebeu mal ou qualquer coisa e até sabia ou seja a partir desse momento eu não posso estar concentrada e focada na nota X que ele teve no teste e depois na reunião verifico que ele afinal sabia aquele item ao qual teve zero por exemplo e afinal verifico ali depois do teste na reunião comigo que o aluno afinal sabia e eu não posso continuar agarrada apenas e só à nota daquele teste então na aula seguinte acabo de verificar que o aluno afinal sabe...</p> <p>EP - eu até não costumo pôr tópicos negativos nem aspetos maus ou está mal ...nada disso costumo dar-lhes etiquetas proactivas por exemplo aspetos a melhorar...a estudar melhor ...este tipo de coisas assim para ... para lhes dar uma motivação de situações que eles podem melhorar também se quiserem</p> <p>EA - A professora corrige [fichas de avaliação sumativa, e outras tarefas] Faz a correção no quadro ...para melhorar. É para percebermos o que erramos para melhorar...</p> <p>EA - [reação da professora ao erro] Mal... Depende ...A professora não reage mal ... não há problema, errar é humano e corrige e ajuda-nos na dificuldade. Concordo mas ...Sim mas no geral os professores ...Depende do assunto ser for uma coisa obvia ou...Que</p>

		a professora disse muitas vezes... para saber se os alunos estão a prestar atenção ou não ela reage mal... em casos normais ela não reage mal.
	3.7. Uso do <i>feedback</i>	<p>EP - O <i>feedback</i> tem que estar sempre presente o aluno tem que ter orientação do trabalho que está a desenvolver ...</p> <p>EP – Na aula reajo bem [quando um aluno dá uma resposta errada ou incorreta] no sentido de não penalizar, não dizer logo ou sancioná-lo por isso, tento acautelar que os outros não se riam, os miúdos às vezes são cruéis e riem-se de uma resposta incorreta e portanto digo-lhes muitas vezes que todos erramos e eu própria também erro ... incluo-me no grupo dos que erram... e... há uns que não participam porque quanto dão uma resposta incorreta os outros se riem e ...mesmo que deem uma resposta mal, eles devem sempre participar,... a minha reação é a acolher essa resposta e tentar que o aluno perceba porque é que deu a resposta mal e conduzi-lo ...não é dizer logo assim qual é a resposta correta... mas gosto de dar pistas, gosto de dar pistas para eles seguirem um caminho até chegarem a resposta correta.</p>
	3.8. Práticas que fornecem <i>feedback</i> de melhor qualidade	EP - Na interação oral nas aulas e em todos os trabalhos escritos que eles façam.

Apêndice 13 Transcrição da entrevista - professor

Entrevista à Docente -5 /2/2020

50 minutos

Joana – Ora hoje é dia 5 de Fevereiro são quase 11:00 e estou aqui a falar com a professora **Helena Perdigão Bruna** que me vai responder a algumas questões que se prendem com a nossa observação de aulas. Esta entrevista foi autorizada pela professora portanto não sei se precisa de mais algum esclarecimento acerca da natureza e os objetivos da entrevista...

Helena – Está tudo esclarecido

Joana - Está tudo esclarecido...A entrevista baseia-se no ponto de partida da investigação que é: Como se relacionam as práticas de avaliação com as aprendizagens dos alunos e... a primeira coisa...**eu gostava de conhecer o seu percurso académico.**

Helena - muito bom dia, obrigada à colega Joana por este convite para participar nesta prova de mestrado. O meu percurso é muito simples: Começou a minha formação inicial foram 5 anos na Universidade de Évora num curso que já não existe, que era uma licenciatura em ensino de Português Francês que teve muitos, muitos alunos, entretanto essas licenciaturas acabaram, o último ano da licenciatura foi um ano do estágio pedagógico, em que nós estávamos a dar aulas numa escola... a minha foi à escola secundária Severim Faria e tinha orientadores do estágio na escola, duas orientadoras uma para português e outra para francês... tinha também um orientador na universidade e também me lembro que nesse último ano, o quinto, ainda houve ocasião de fazermos uma apresentação de algum trabalho para a universidade já não tenho ideia bem do que é...depois desses 5 anos da Universidade

Joana - e... agora a situação profissional ...mas ainda tem um percurso académico...

Helena - Eu sempre gostei sempre estudar e aprender e fui sempre muito curiosa e portanto visto que abracei esta profissão da docência sempre me interessou como ensinar e como aprender, depois dos 5 anos da Universidade desde sempre, há 33 anos comecei a dar aulas, fui sempre fazendo ao longo dos formação, formação, cursos de formação acreditados não só pela tutela como também outras ações de formação por outras entidades...e portanto acabei por também fazer na Universidade de Évora de me inscrever no mestrado em avaliação educacional também já não existe esse mestrado, fiz o primeiro ano, fiquei com um curso de especialização depois no segundo ano e como o trabalho da escola enfim que sempre era muito não, não fiz a apresentação da tese, comecei, fiz o projeto, pré projeto, foi apresentado, foi aprovado no conselho científico da universidade e depois acabei por abandoná-lo depois uns anos mais tarde acabei por também me inscrever no mestrado em supervisão pedagógica na universidade aberta, porque era à distância e depois aconteceu-me o mesmo, no segundo ano fiz o pré projeto aprovado e depois desliguei-me do mesmo entretanto achei que voltar a casa mãe era uma boa oportunidade para efetivamente acabar este mestrado e é o que estou ainda este ano a fazer ao mesmo tempo sou aqui professora na Escola Gabriel Pereira estou a acabar a tese do mestrado em supervisão pedagógica. **A minha situação profissional** era isso que ia perguntar ...

Joana – sim...

Helena - Sou professora do quadro desta escola da Escola Secundária Gabriel Pereira Sou professora há 33 anos

Joana – Está a responder ao tempo de serviço...exatamente.

Helena - Leciono português, durante os primeiros anos do curso ainda lecionei francês mas desliguei-me completamente do francês porque a minha paixão foi sempre o português e achei que me dividia ...portanto estou apenas e só dedicada ao português e estou efetiva no grupo português

Joana - E nunca saiu desta escola, sempre permaneceu aqui...

Helena – Não, não eu comecei em Arraiolos quando iniciei a minha atividade, fiz o estágio na Severim de Faria mas antes disso já tinha dado uns anos aulas em Arraiolos...Fiz o estágio na Severim de Faria depois estive uns anos também na Epral depois da Epral, ainda estive um ano... saí do ensino ...é uma escola

privada, estive nas Alcáçovas e depois das Alcáçovas fiquei efetiva na Andréde Resende que entretanto casou e fez Agrupamento aqui com esta e portanto agora tenho estado aqui.

Joana – Sim senhora, agora gostava de saber o que é que é para si avaliar e tudo o que se prende com a avaliação concretamente ou seja, no fundo conhecer um bocadinho das conceções que tem sobre a avaliação ...**O que é avaliar**...

Helena - Daquilo que eu tenho estudado, lido e aprendido com os investigadores e quem sabe sobre esta matéria estou a pensar com as pessoas que tenho aprendido ao longo destes anos o professor Domingos Fernandes, a professora Leonor Santos a professora Isabel Fialho aqui da universidade de Évora, e outros ...entre outros.

A avaliação é muito mais do que uma certificação. Hoje em dia nas escolas penso eu daquilo que conheço avalia-se muito para certificar e avalia-se pouco para aprender para levar os alunos a aprender alguma coisa portanto daquilo que eu tenho aprendido avaliar é principalmente ...serve principalmente para os alunos e nós professores termos consciência do que é que o aluno já sabe do que é que o aluno ainda não sabe e também do que é que correu bem e do que é que correu menos bem e portanto avaliar digamos é... serve para acompanhar re-orientar o nosso trabalho para que as aprendizagens sejam realizadas

Joana – Certo e portanto já me respondeu para a segunda questão que é **para que serve a avaliação**, mas o professor e o aluno tem papéis diferentes neste processo ou não?

Helena – Claro que têm...eu lembro-me quando tirei o curso na Universidade de Évora nas cadeiras pedagógicas naquela época falava-se muito do processo de ensino/aprendizagem ...e nós até escrevíamos nas frequências o processo de ensino/aprendizagem ora aquilo que sabe hoje em dia é que são processos completamente diferentes o professor pode efetivamente dar a uma aula que a ele lhe pareceu muito bonita muito bem conseguida em que ele supostamente ensinou muita coisa e os alunos não tenham aprendido nada... hoje em dia encara-se ...não apenas o processo ensino-aprendizagem, mas sim o processo de ensino e o processo de aprendizagem porque não são simultâneos, de facto o ideal é que sejam simultâneos, é que o professor ensine e ao mesmo tempo que os alunos aprendam agora sabemos que estes dois processos que não são coincidentes o ideal é que sejam

Joana – E no fundo a avaliação ajuda a esses dois processos serem mais coincidentes ...regula ...não é...

Helena - Exatamente para re-orientar o trabalho do aluno e do professor portanto temos que fazer orientar o nosso trabalho sempre, avaliar obviamente ...a avaliação é indispensável, é ela que nos dá informação e dados para nós podermos continuar o nosso trabalho ou continuar ou arrear caminho porque muitas vezes temos que arrear caminho e arrear caminho é voltar novamente aos conteúdos que não foram aprendidos ...às competências que não foram desenvolvidas e portanto a termos uma perceção daquilo **que podemos** fazer e refazer

Joana - Portanto há grandes desafios colocados à avaliação pedagógica

Helena – Sem dúvida e avaliação a mim sempre me fez imensa confusão e resolvi inscrever-me no curso de mestrado da Universidade de Évora em avaliação, não porque eu tivesse sempre grande paixão pela avaliação, mas porque a avaliação me suscitou sempre imensas dúvidas. O que é que é isto avaliar ...e portanto sempre senti que eu própria também fui vítima entre aspas de algumas situações que eu considerei injustas e a avaliação deu-me sempre muito...

Joana - Muita dor de cabeça...

Helena Muitas dores de cabeça e muitos motivos para reflexão...lembro-me uma vez numa formação ...ao longo dos anos também tenho feito ... há bocadinho não disse mas agora lembrei-me, no Iave, Instituto da educação tem exames de 12º ano desde 1997 e de 9º ano desde 2005 e... eu tenho sido supervisora do Iave e sou também formadora do Iave e lembro-me de uma das primeiras formações que fiz no Iave que tinha a ver com os exames estávamos 50 professores de Português... e deram-nos uma prova de português de um aluno igual para todos, para os 50, para nós classificarmos essa prova e tínhamos também um outro documento com os critérios de classificação... quando esta tarefa nos foi entregue eu pensei assim... então

porque é que nós agora estamos a fazer... Vamos todos classificar nós os cinquenta esta prova a mesma prova do mesmo aluno com estes critérios se a prova é a mesma se são estes critérios enfim nós os 50 que lá estávamos éramos professores já com alguma experiência... os resultados vão ser iguais ... bom nada mais errado.

Eu estava completamente enganada e os resultados não foram nada iguais, ou seja os resultados oscilaram entre os 40 e poucos por cento e os 75% Claro que o grosso, o grosso das classificações centrou-se ali por volta dos 67,68% 70 e depois houve classificações limite para baixo e para cima lembro-me de haver um 40 e pouco 41 ou 42 e também uns 75 ou seja, porque é que os 50 professores que lá estavam todos portugueses, avaliamos a mesma prova com os mesmos critérios e o resultado foi que houve uma dispersão muito grande de resultados sempre o maior número concentrou-se ali se calhar naquele no resultado que seria eventualmente o adequado à prova, o mais fiável, mas nessa formação dei-me conta de que efetivamente e aprendi que quando nós classificamos uma prova há imensos fatores que interferem nessa, nessa classificação fatores exteriores a nós próprios e interiores também se nós formos classificar a mesma prova no outro dia e noutra ocasião é muito provável que haja oscilações e portanto a avaliação mexe com muitos aspetos e portanto claro que tem que haver rigor que tem que haver recolha de dados, temos que ser rigorosos temos que variar os instrumentos de recolha... e temos que ser justos obviamente, mas temos que tentar vê-la como ela é, ou seja que é um processo subjetivo não é ... porque é feito por seres humanos

Joana – Exatamente

██████ – E portanto a avaliação nunca pode ser objetiva.

Joana - E agora vamos deparar com esta questão que é **com que finalidades usa a avaliação** e exatamente nesse seguimento. Então não é só para certificar

██████ -É principalmente para as aprendizagens e portanto a certificação far-se-á no final de cada período, certifica-se que aquele aluno pode transitar para o ano seguinte mas todo o trabalho ao longo do ano letivo é válido para aprendizagens para que os alunos aprendam.

Joana -**Então planifica previamente todos os momentos de avaliação dos alunos**

██████ a – Claro, claro planifico...se me perguntar assim nas aulas também tem atenção certos momentos que não planificou e consegue aperceber-se daquilo que eles vão, vão conhecendo... vão aprendendo claro que sim... mas claro que tenho que planificar obviamente sim claro que planifico.

Joana - **Que práticas de avaliação promove mais na sala de aula... diagnóstica, sumativa, formativa, autoavaliação, heteroavaliação, coavaliação...**

Helena – Principalmente avaliação formativa... avaliação formativa com o intuito de...das aprendizagens e de eles tomarem consciência e digo isto muitas às vezes aos próprios alunos na aula de eles tomarem consciência do que já sabem do que não sabem dos aspetos que podem melhorar isso é importante e obrigatório, entre aspas, a registarem nos cadernos quando há momento de avaliação quais foram os conteúdos, as competências que eles não atingiram e depois fazem também às vezes isto: duas colunas... numa coluna escrevem o que já sei... registam o que já sabem na outra coluna o que tenho de melhorar ...eu até não costumo por tópicos negativos nem aspetos maus ou está mal ...nada disso costumo dar-lhes etiquetas proactivas por exemplo aspetos a melhorar...a estudar melhor ...este tipo de coisas assim para ... para lhes dar uma motivação de situações que eles podem melhorar também se quiserem

Joana- a pergunta seguinte: **em que situações se realiza cada uma das modalidades de avaliação?**

Helena - Sumativa no final não é, claro e portanto quando são atribuídas as classificações que, que vão enfim... certifica que eles se transitam de ano ou se ficam retidos eu gosto pouco das retenções porque sei que os alunos que ficam retidos pelo menos os estudos que há e que se conhecem não há vantagem nenhuma de os alunos ficarem retidos e portanto as retenções se dou, atribuo um nível negativo tem que ser muito muito bem pensado e tenho que ter a certeza, absoluta nunca tenho, porque a avaliação é sempre subjetiva mas que aquele aluno não se esforçou absolutamente nada então para um aluno ficar retido é porque não houve qualquer esforço do aluno

Joana - **Regista toda a informação recolhida através da avaliação e regista como?**

Helena – Registo de diversos meios... por escrito muitas vezes faço avaliação por observação direta e ou durante... por exemplo, numa aula em que em que faço isto: uma pequenina ficha de trabalho e depois recolho, solicito a colaboração deles distribuo as fichas uns aos outros, claro que ninguém fica com a sua própria ,eles próprios... dou as chaves da ficha eles corrigem classificam e depois no final eu tenho, tenho uma grelha que fiz e que registo os resultados...oralmente... depois das aulas também muitas vezes registo no caderno que trago sempre algumas, algumas observações que fiz ou de caráter positivo ou negativo ou de alguma situação que tenha que acautelar, as fichas a mesma coisa... tenho, também faço muito a recolha por escrito, tenho grelhas de observação, tenho escalas de verificação esse tipo de instrumentos

Joana -Portanto **que uso faz dos resultados da avaliação dos alunos?**

Helena – O uso é principalmente para confrontá-los a eles com os mesmos e para que numa pequenina reunião que tenhamos e mesmo ali na aula com os próprios ou todos em comum... cada um saiba e... saiba identificar exatamente quais são os aspetos ou quais são os constrangimentos que ainda sente e no que tem mais dificuldade obviamente tendo em conta os domínios da língua portuguesa da disciplina português, que é a oralidade, leitura, escrita e a gramática.

Joana - **Os dados recolhidos na avaliação formativa são tidos em conta na classificação dos alunos?** se pudesse dar algum exemplo.

Helena - Claro que sim ...claro que são...eu o que faço é das fichas que tenho de todos os documentos dos instrumentos de avaliação recolho informação de diverso tipo e não faço só avaliação quantitativa também faço avaliação qualitativa... algumas vezes classifico trabalhos, fichas de trabalho ou que quer que seja e dou-lhes avaliação qualitativa. Eles não gostam Porquê? Porque não lhes diz grande coisa se se não for um número x ou 55 49 foi ou 75 ...aquilo que os satisfaz no entanto daquilo que tenho lido não é correto fazermos apenas isso e só avaliação quantitativa também faço a avaliação quantitativa

Joana - Já agora **quem define os critérios de avaliação da disciplina no que diz respeito as tarefas do ensino e da aprendizagem?**

Helena - Quem define os critérios é o departamento de línguas e dentro do departamento de línguas é o sub departamento de português e esses critérios depois são aprovados pelo conselho pedagógico os critérios de avaliação da disciplina português nesta escola durante muitos anos os que foram... os que havia critérios mal elaborados e critérios que atribuíam pesos, percentagens a testes e não aos domínios uma colega e eu durante muitos anos, a Maria José Silvestre e eu reclamamos enfim dessa situação dissemos que o correto não era isso que os pesos e as percentagens tinham que ser atribuídos aos domínios da disciplina e não há testes ou fichas de trabalho... foi uma luta inglória durante muitos anos a falar sobre este assunto Finalmente o ano que passou e no sub departamento de português e com grandes momentos de grande tensão, de grande irritação e de muito acalorados lá conseguimos fazer ver às colegas e aos colegas que não estávamos a fazer bem e que o correto não era a forma que estávamos a fazer e portanto finalmente no ano 2018 19 os critérios foram mudados e foram atribuídos pesos, não aos instrumentos mas sim aos domínios da disciplina.

Joana - **Como é que os alunos conhecem os critérios de avaliação na disciplina?**

Helena – Ao alunos conhecem os critérios porque eles estão na página da escola os alunos e as famílias e em relação ao português eu na primeira aula tenho o cuidado de lhes dizer qual é a minha ideia ...para já confrontá-los com o que é que eles pensam sobre avaliação que é que a avaliação para eles mas infelizmente eles estão muito formatados para os dois testes portanto digamos que é uma carga de trabalhos muito grande, desmistificar essa avaliação que é feita com base em dois testes e portanto qualquer trabalho que queiramos fazer que se desvie desta mentalidade, deste procedimento, é muito difícil e portanto eu própria no primeiro dia de aulas dou-lhes os domínios e os seus critérios, as percentagens atribuídas aos domínios, combinamos entre nós os instrumentos e os momentos de avaliação e ao longo do ano faço um trabalho de desmistificação desses tais dois testes que apenas e só a média aritmética de esse resultado é a nota deles... e depois vou tentando provar ao longo do ano letivo que pôr a + b que não está correto, vou-lhe dar um pequenino exemplo: no primeiro momento do 1º período imaginemos eu faço o teste de avaliação fazermos a correção no quadro e depois a seguir e faço... aponto nos testes as classificações e faço também algumas, algumas considerações que vão ao encontro daquilo que está plasmado no teste em relação aquilo que os alunos escreveram e depois faço uma reunião com cada um deles e no momento em que faço a reunião em que estamos ali os dois a ver o que é que o aluno que fez bem o que é que fez menos bem e concentrados

no que fez menos bem, claro que eu também começo sempre pelos elogios às vezes há alunos que fazem um teste de tal maneira mau, mesmo mau mas por exemplo tem uma caligrafia muito bonita e eu evidencio esse aspeto começo por dizer que tem uma caligrafia bonita e que é meio caminho andado para fazer um bom trabalho, tal e tal e depois vou ... não podemos dizer aos alunos só o que é que fazem mal... os elogios são importantíssimos muito mais importantes do que aquilo que nós julgamos e portanto tento equilibrar o que o aluno fez bem seja a caligrafia, seja uma resposta bem construída, seja uma ideia genial o que for, e depois vamos só aos erros obviamente eu também utilizo a pedagogia do erro ... vamos ver o erro e depois o que queria aqui salientar era, no momento em que estamos a ver o que o aluno fez menos bem... errou uma ... imaginemos... uma, uma divisão de uma oração... qualquer... Uma oração subordinada, eu apercebo-me no momento em que estou ali a falar com o aluno que o aluno por qualquer motivo percebeu mal ou qualquer coisa e até sabia ou seja a partir desse momento eu não posso estar concentrada e focada na nota X que ele teve no teste e depois na reunião verifico que ele afinal sabia aquele item ao qual teve zero por exemplo e afinal verifico ali depois do teste na reunião comigo que o aluno afinal sabia e eu não posso continuar agarrada apenas e só à nota daquele teste então na aula seguinte acabo de verificar que o aluno afinal sabe... a nota do teste foi naquele dia e aquilo que eu tenho muito claro na minha cabeça é que os resultados dos testes são e depois há continua a haver aprendizagens, os alunos muitas vezes após fazerem um teste e até a própria correção aprendem mais coisas e ficam a saber daquilo que fizeram mal ficam a saber e depois o que eu vejo é nos conselhos de turma os professores dão a média aritmética dos dois testes ah por que teve 45 num teste e mais 47 no outro dá negativa, fica com dois... eu não consigo raciocinar assim.

Joana - **Partilha com os critérios de avaliação das tarefas ensino e de aprendizagem, como?** No fundo já respondeu um pouco a esta questão.

Helena – Partilho sempre em tudo e digo-lhes em todas as aulas que é que quero entre aspas que eles aprendam... digo-lhes a aula vai ter estes momentos hoje vamos aprender isto ou vamos falar deste... destas obras, destes textos e portanto é isto e também faço as minhas aulas também as minhas aulas também tem sempre questões eu escrevo no quadro - questão aula... depois ponho uma duas perguntas que vão ao encontro daquilo que eu planifiquei para aquela aula

Joana- **Como é que reage quando um aluno dá uma resposta errada ou incorreta?**

Helena – Está me a falar de um teste ou na aula?

Joana- Na aula ...

Helena – Na aula reajo bem no sentido de não penalizar, não dizer logo ou sancioná-lo por isso, tento acautelar que os outros não se riam, os miúdos às vezes são cruéis e riem-se de uma resposta incorreta e portanto digo-lhes muitas vezes que todos erramos e eu própria também erro obviamente também me incluo no grupo dos que erram... e portanto há uns que não participam porque quanto dão uma resposta incorreta os outros se riem e portanto mesmo que deem uma resposta mal eles devem sempre participar, portanto a minha reação é a acolher essa resposta e tentar que o aluno perceba porque é que deu a resposta mal e conduzi-lo não é dizer logo assim qual é a resposta correta... mas gosto de dar pistas, gosto de dar pistas para eles seguirem um caminho até chegarem a resposta correta.

Joana- Nesse sentido **como é que costuma fazer a correção das fichas de avaliação formativa já me disse, mas de outras tarefas?**

Helena – Em reunião ... em pequenas reuniões ...

Joana – E de outras tarefas de avaliação como trabalhos de casa, fichas de exercícios, apresentação oral de trabalhos enfim, porque no fundo que tudo isto leva a tentar conhecer a sua opinião sobre as práticas de avaliação que usa na sala de aula que é este capítulo... esta é a última pergunta como é que costuma fazer por exemplo da oralidade... os trabalhos de casa ... das outras coisas já me falou...

Helena - Podemos começar pelas apresentações orais... apresentações orais primeiro quem faz uma apresentação oral sou eu... eu escolho um livro geralmente escolho um livro ou que estou a ler ou um que vá ao encontro da faixa etária em que eles se encontram e quase sempre escolho o Diário de Anne Frank, este ano por acaso não foi o Diário da Anne Frank este ano por acaso ainda estou a ler um livro do Ken Follett daquele escritor Britânico dos Pilares da Terra e que ainda estou quase a acabar de ler, mas foi

esse que trouxe e portanto se eu quero que eles façam uma apresentação oral eu tenho que lhes dar o modelo e eu sou a primeira a fazer uma apresentação oral e dou-lhes tópicos dou-lhes uma grelha com os critérios que eu defini para apresentação oral que vou avaliar.... não são muitos porque se for uma grelha cheia de tópicos nem eu própria consigo avaliar portanto é uma coisa simples e que seja exequível nas apresentações orais porque eles sabem o que é que eu vou avaliar. Dou-lhes tópicos ...Na minha apresentação faço justamente aquilo que eu quero que eles façam ... um pequeno PowerPoint com meia dúzia de slides nem tanto e depois também ponho alguns tópicos em aberto a apreciação pessoal do livro que se apresenta obviamente que é do foro de cada um é muito pessoal, avalio também a postura que eles tomam na aula, na apresentação, o tipo linguagem também faço uma aferição se eles consigo perceber se eles leram o livro ou não leram e se estão se dominam aquilo que leram mas portanto eles conhecem...antes das apresentações orais tem a minha e antes da minha tem todos os instrumentos que eu lhes mando por e-mail eles sabem o que é que vão ser avaliados e portanto estão no conhecimento das apresentações orais eu dou classificações qualitativas, não atribuo números é qualitativas e eles aceitam bem... disse-me depois em relação

Joana - Dos trabalhos de casa porque eu acho que das fichas de exercícios já se deu uma ideia e dos testes de avaliação também, portanto só falta perceber os trabalhos de casa...

Melena – Os trabalhos de casa ...eu não sou muito amiga de trabalhos de casa pelo seguinte ...porque os alunos estão muitas horas nas escolas e portanto penso sempre que o tempo que estão em casa... devem brincar ou esparecer ...quando tenho secundário que não é o caso este ano mas quando tenho ensino secundário sou mais exigente com os trabalhos de casa portanto e os trabalhos de casa é um bocadinho a pensar que eu estão a fazer um trabalho de casa, estão sozinhos estão concentrados portanto autonomamente também tem que aprender entre aspas a desenrascar-se perante um problema eu peço-lhes muitas vezes que eles escrevam no caderno dúvidas que tem se eu mando um trabalho de casa eles não sabem fazer eles têm explicar porque não souberam fazer quais foram os obstáculos que encontraram os próprios dizer e eu não sei fazer este trabalho de casa porque eu não percebo as perguntas não percebo os itens não percebo o texto, mas eles próprios e não se e não se e não se agarrarem ou por outra se desleixarem por ... não sou capaz então não.. deixo.. desligo eu não quero que os alunos desliguem quero que saibam que a vida tem muitos obstáculos estudar é difícil temos que ser rigorosos temos que ser briosos dá muito trabalho dá mas conseguimos e quem não trabalha não tem resultados obviamente

Joana - Vamos agora passar a **área do feedback** temos aqui umas perguntinhas... portanto a primeira relaciona-se com facto de reconhecer a importância do *feedback* nas aprendizagens. E é esta: **na sua opinião qual é a importância do *feedback* nas aprendizagens?**

Melena – O *feedback* é provavelmente o aspeto mais importante quando ensinamos. Ao longo dos anos deste 33 anos que já lhe disse que sou professora tenho apurado muito o *feedback* ou seja não sei se já tinha contado uma vez, há muitos anos numa aula houve uma aluna que me deu uma resposta completamente vou meter assim idiota do uma coisa que eu perguntei ...idiota que eu não devia ter achado idiota porque todas as respostas são... nós devemos acolher como digo e eu sei que sim todas as respostas... uma aluna deu uma resposta tão fora de contexto que o que é que fiz... enervei-me com aquela resposta achei aquilo tão tão absurdo comecei a ralar com a miúda e a miúda começou num estado de nervos tão grande que deu-lhe ali um ataque na aula... eu jurei para nunca mais na minha vida.... Aquilo deu deu ... eu achei que aquilo que aconteceu para eu aprender a miúda teve que se chamar uma ambulância depois daquele momento eu ...eu jurei para nunca mais na vida fazer uma coisa daquelas... quer dizer aprendi daquela maneira...conclusão e também desde que estudo na universidade de Évora, os cursos que tenho feito do mestrado e formações na academia e também formações no iave e da dghae cada vez mais tenho aprendido que o *feedback* é importantíssimo e portanto quando um aluno responde bem ou mal não interessa... os estímulos positivos são importantíssimos o dizer muito em cima ..às vezes até um gesto ...chego assim ao pé deles e e faço assim Joana dê cá a sua mão assim está a ver... e portanto coisas pequeninas e eu vejo os olhinhos deles a satisfação as vezes que os miúdos mais fracos que eu sei que são alvo de risota de outros respondem às vezes uma coisinha pequenina ou irrisória eu vou ... vou ao pé e faço aqui um gesto como ou então cá de longe digo: Oh Margarida, fantástico respondeste muito bem... estás no bom caminho e vejo que a miúda fica com os olhos todos a brilhar assim como quem diz para os outros: estão a ver ...eu também sei responder bem ...portanto o *feedback* digamos que é o rei o rei das, das

aprendizagens e da melhoria dos nossos alunos e da confirmação daquilo que ali está... claro que se eu der o *feedback* ...tem que ser sempre positivo não posso dar *feedback* negativo o *feedback* tem que ser sempre na perspetiva positiva mesmo que um aluno responda mal eu tenho de arranjar maneira de dar a volta do encaminhar para aquilo que eu quero até de o conduzir e ele dá-me a resposta.

Joana- Eu acho que já está a responder um bocadinho à segunda pergunta que é: **Que tipo de *feedback* dá aos seus alunos da sala de aula oral, escrito, individual em grupo profético, veredito? De incitamento, de reforço positivo?**

Helena -Isso tudo Joana e de reforço positivo sempre ...sou incapaz de dizer isso é horrível, está tudo mal, ou és um parvo ou és um idiota nunca ... impossível sair da minha boca tais afirmações portanto é sempre positivo É sempre de reforço obviamente de incitamento...de os motivar sempre, sempre

Joana - Nesse sentido então vem esta pergunta terceira que é :Em que situações fornece o *feedback* com os alunos?

Helena - Na interação oral nas aulas e em todos os trabalhos escritos que façamos que eles façam. Escrito e oral.

Joana - Pronto aqui a pergunta era exatamente se era nos trabalhos práticos, de grupo, experimentais, fichas de exercícios, testes, trabalhos de casa.

Helena -O *feedback* tem que estar sempre presente o aluno tem que ter orientação do trabalho está a desenvolver ...

Joana – E isso é como dá esse *feedback*...

Helena – Exatamente.

Joana - A ideia é essa. Finalmente a última pergunta que é :**Entre as práticas de avaliação que utiliza quais são aquelas que, na sua opinião, fornecem um *feedback* de melhor qualidade? É o oral é o escrito é o individual, e o de grupo, é o profético, é o de incitamento, é o de reforço positivo Qual é que é aquele que de facto é de melhor qualidade, dentro deste grupo?**

Helena - Pode voltar a dizer...

Joana – Oral, escrito

Helena – Oral e escrito sempre

Joana - Individual ou em grupo

Helena -Iguamente importante, sim mas aquele que é dirigido ao próprio aluno ao próprio ...individual penso que é muito importante porque se eu disser a um grupo trabalharam muito bem ... isto se calhar pouco, dá pouca informação... se eu disser a cada um dos alunos e se fizer uma apreciação sobre aquilo que ele aquilo que aquele aluno fez e como fez e fez bem Isso é muito importante.

Joana - O profético que também é importante? Mas não será o de melhor qualidade. O veredito também é importante?

Helena – Sim ...o de incitamento é muito, muito importante

Joana - E o de reforço positivo?

Helena – O de reforço positivo é para mim o mais importante. É sempre o aluno ...

Joana – Quer seja oral escrito em grupo ou individual é sempre necessário o reforço positivo. Só lhe tenho a agradecer esta informação toda e tão preciosa

Helena – Eu é que tenho a agradecer à Joana Conte comigo para tudo o que precisar... disponha sempre.

Joana – Esperemos que isto fique por aqui. Obrigado **Helena**.

Apêndice 14. Transcrição da entrevista - alunos

Entrevista aos alunos

5/2/2020

30 minutos

Joana- Eu gostaria de vos explicar o que é que se pretende com esta entrevista é terminar aquele trabalho que vocês que eu fiz, ou seja eu estou a fazer um trabalho sobre a avaliação e exactamente a minha questão é esta: Como se relacionam as práticas de avaliação com as aprendizagens dos alunos? Ainda agora nós falamos vocês falaram na aula de uma situação de avaliação formativa, e portanto eu tenho várias questões que não vou agora aqui também dizer ...questões de investigação., estou a investigar mas para isso preciso da vossa ajuda. É assim para além da... acho que vocês receberam todos um pedido de consentimento para esta entrevista... pronto portanto está tudo ...não vou usar os dados de maneira nenhuma de forma errada nem sequer vou mencionar os vossos nomes e aquilo que se passa é assim: eu quero saber onde cada um e quero que vocês quando falem por favor diga o vosso nome está bem. Luís por exemplo, o que eu quero fazer é um conjunto de perguntas: **qual é a tua idade? Gostas da disciplina de português? e porque é que gostas ? porque é que não gostas? já tiveste alguma retenção a português no teu percurso escolar? se és bom aluno a português? se gostas de estudar e se fazes isso com frequência** e depois o Luís vai dizer e depois dizem todos ...mas têm que dizer o nome para eu depois identificar está bem? Luís – começa ...qual é a tua idade?

Luís – 14 anos

Joana – Gostas da disciplina de português?

Luís – Gosto, acho que é essencial.

Joana - Porquê? Para quê?

Luís – Para a vida...

Joana – Bom...pronto ...Já tiveste alguma retenção a Português?

Luís – Alguma ...

Joana – Algumas... mas foi só português ou foi no geral?

Luís - Foi só a Português

Joana - Mas tens melhorado agora ou não?

Luís – Sim...sim

Joana – Olha, achas que és bom aluno? És um aluno médio?

Luís – sim...sim

Joana – Gostas de estudar?

Luís – Não gosto mas faço-o com muita frequência.

Joana - Ainda bem... então está bom. Agora vou pedir aqui a Madalena também me dê estas respostas... Madalena então qual é a tua idade?

Madalena -Tenho 14 anos não gosto da disciplina português

Joana – Porquê?

Madalena - Porque não sei...

Joana – Achas complicado?

Madalena - Não é achar complicado eu simplesmente não gosto da matéria e não gosto de estudar os verbos e isso

Joana – Está bem então não gostas da gramática ...gostas da literatura... gostas de ler?

Madalena – Sim

Joana – Então estás a ver já gostas de uma parte da disciplina de Português. Ainda bem. És boa aluna a Português?

Madalena- sou

Joana- Ainda bem que gostas. Gostas de estudar? E fazes isso com frequência?

Madalena – Gosto ...Sim

Joana -Agora é o Ricardo. Ricardo

Ricardo – Olá sou o Ricardo tenho 16 anos e gosto da disciplina apesar de ter dificuldades... algumas dificuldades na gramática...e na interpretação de texto também...

Joana – Mas és bom aluno?

Ricardo – Sou...razoável

Joana- Razoável e...gostas de estudar?

Ricardo – Gosto muito...imenso

Joana – Estás a ser irónico...e aqui não pode ser. Pronto então, não gostas de estudar e também não o fazes com frequência? Então é porque imenso se faz mal, muitas vezes...imenso faz mal?

Ricardo - Exatamente ...afeta o cérebro.

Joana – Eu acho que não...bom é a tua opinião. Agora vai responder a Margarida se faz favor diga-me lá então que idade é que tem?

Margarida – Tenho 14 anos e gosto de Português porque é essencial da nossa língua não tenho nenhuma retenção na aula mas tenho algumas dificuldades na disciplina

Joana – Mas estudas? E com frequência?

Margarida – Sim... algumas vezes

Joana- André, faz-me o favor?

André – Chamo-me André, tenho 14 anos ...eu gosto da disciplina porque não sei ...sempre gostei de ler ...da matéria uma boa parte dela

Joana – Sim alguma retenção?

André – Não tive uma retenção sou bom aluno 4/5... não gosto de estudar nem português nem nenhuma disciplina e estudo com alguma frequência nem muito nem pouco .

Joana - Pronto tudo bem... André. Obrigado. Agora Pedro

Pedro – sou o Pedro tenho 14 anos... não gosto de estudar ...sou um aluno razoável e até gosto de Português.

Joana - E até gostas ...nunca chumbaste a Português, nunca tiveste retenções... mas pronto... Não gostas de estudar mas tens que o fazer às vezes, não é? Agora vamos passar à segunda questão e a segunda questão ...eu vou só pedir para vocês quando fizerem a vossa intervenção que eu vou dar isto já não vou fazer assim seguidinho vou fazer assim... mais aberto que a ideia desta entrevista em grupo é esta. Vou pedir é que vocês antes de falarem digam só quem são, está bem? Só isso, mais nada. **Tenho aqui a necessidade de conhecer o que é que vocês acham que é a avaliação e portanto ...O que é avaliar? é uma questão ...Para que é que é necessário avaliar? e Para quê, com que finalidade? Porque é que se faz a**

avaliação? E Qual é o papel do professor e do aluno no processo de avaliação? Pronto agora esta pergunta lanço-a para o grupo, quem quiser falar primeiro, fala.

Margarida - Olá sou a Margarida acho que isso dos professores fazerem isso acho que é para saber o que os alunos sabem e o que não sabem... para os poderem ajudar.

Joana- Exatamente... eu acho que sim tens razão, Margarida. Eu quero mais alguém dê a sua opinião sobre a avaliação... que é que é avaliação ... Diga lá André
André – Sou o André acho que a avaliação serve para testar as nossas capacidades e descobrir o que nós sabemos e o que não sabemos e de que forma é que sabemos aplicar.

Joana – Certo... Pedro não tens opinião sobre a avaliação?

Pedro – Não

Joana - Mas tens que ter opinião ...gostas de ser avaliado, achas que avaliação serve para coisas boas?

Pedro – Simé importante para saber os nossos conhecimentos e também para nós temos consciência do que sabemos e do que não sabemos

Joana – E o Luís?

Luís - Concordo

Madalena – Eu também...

Joana – E o Ricardo?

Ricardo – Sou o Ricardo e concordo plenamente.

Joana – Então quer dizer que vocês no final deste ano letivo não precisam ter notas?

Madalena – Precisamos

Todos- Precisamos.

Ricardo – Precisamos de ter uma nota.

Joana - Então esqueceram-se dessa parte da avaliação?

Joana – Então a avaliação tem duas finalidades: aquela que vocês falaram todos, que é ótima que é exatamente perceber o que é que o aluno sabe como é que está a sua aprendizagem... Como é que pode melhorar...e certificar o aluno
...essa é necessariamente ua consequência da avaliação. **Vamos agora passar às práticas de avaliação concretamente e nestas práticas temos aqui várias questões que nos levam ou que em princípio nos devem ajudar a conhecer as práticas de avaliação que são usadas na nossa sala de aula e eu vou referir e vocês vão responder, está bem? Portanto sabem que momentos ao longo do ano que são avaliados?**

Luís e Margarida– Sim, nas sala de aula, nos testes..

Joana- Mas sabem os momentos, são as marcadas as datas?

Todos – Sim...sim

Joana- Dos testes? E os outros momentos de avaliação também?

Todos – Sim...sim

Joana - É frequente vocês efetuarem, quando começam a unidade, uma avaliação de diagnóstico?

Todos – Não...não.

Joana – Não...provavelmente porque a professora já os conhece

Luís e Margarida - As nossas aulas também...é à base de perguntas sobre a matéria...

Joana- Exatamente...**existem momentos específicos para avaliação de diagnóstico, nem no início do ano vocês fazem?**

Madalena – No início do ano fazemos...

Luís – Sim ...

Todos- No início do ano fazemos...

Joana – E no início de cada uma ...

Ricardo – Das disciplinas?

Joana – Não das disciplinas e...no início de cada uma das temáticas?

Luís – Das unidades?

Joana – Podem fazer ... nem que seja oralmente...

Luís – Quando vamos dar outra coisa ...Sim oralmente.

Joana – **Desenvolvem práticas de autoavaliação e heteroavaliação, quer dizer ...vocês próprios auto-avaliam-se e fazem avaliação aos outros?**

Todos – Sim ...no final de cada período

Joana – No final de cada período só? E quando a professora...por exemplo, pede a alguém para corrigir alguém?

Madalena- Ah! Sim isso acontece...

Joana- Isso é uma prática de heteroavaliação é um exemplo não é? E vocês acham que essas práticas vão ocorrendo com muita frequência...

Todos – Sim...

Joana - Ainda agora eu assisti a uma prática de hetero-correção ...heteroavaliação quando vocês trocaram os testes e corrigiram os testes uns dos outros ...isso é uma prática de heteroavaliação

Todos – Sim...sim

Joana – E também de auto-avaliação quando vocês receberam os testes e tiveram que registar as dificuldades que tinham, certo?

Agora, sabem qual é a diferença entre uma avaliação sumativa e uma avaliação formativa?

Margarida – A professora explicou que a sumativa é no fim do ano..

Joana - E no fim do período. É a dos exames...

Joana – É aquela que tem no final do ano, tem uma percentagem, certo e a formativa? Margarida – É durante todo ano

Joana – E é aquela que serve aquilo que vocês há pouco estavam a dizer à tal autoregulação vocês agora fizeram uma atividade ali na aula que eu assisti e tinham feito uma atividade de avaliação formativa, certo?

Todos – sim

Joana- Então está esclarecido... e vocês participam na vossa avaliação?

Ricardo e outros - Sim dizemos o que é queremos ter?

Joana – Como? como dizem só o que é que querem ter?

Ricardo – O que é que achamos que devemos ter...

Madalena- O que é que devemos trabalhar ...para melhorar...

Luís-Para as aulas serem melhores... também temos a nossa opinião...

Joana- Isso é bom.

Olha sabem como é que a professora obtém a vossa classificação do final do período... conseguem perceber como é que se ...

Madalena – Sobre as aulas ...mais sobre as aulas do que sobre os testes.

Joana – **É, mas vocês conhecem o processo...**

Luís e outros – Sim...sim

Joana **Quer dizer sabem como é que a professora chega aquele número? A professora dá-vos essa informação?**

Ricardo e outros- Sim...sim

Joana - **Olha e quem é que define os critérios de avaliação da disciplina e das tarefas...isso é definido...os critérios de avaliação da disciplina, das tarefas de ensino, da aprendizagem, isso é definido,**

Francisco – Sim...sim

Joana – **Conhecem os critérios?**

Todos – sim... sim.

Joana -**E como é que vocês conhecem esses critérios**

Luís – Então no início do ano a professora mete no quadro e ...passamos para o caderno...

Joana- Certo, explica como é que vocês vão adquirir a avaliação... **e quando um aluno dá uma resposta errada, incorreta ...como é que normalmente a professora reage?**

Ricardo- Mal...

Luís - Depende ...

Joana – Diz Luís

Luís – A professora não reage mal ... não há problema é errar é humano e corrige e ajuda-nos na dificuldade.

Joana – Concordas Ricardo? Ou não Ricardo

Ricardo –Concordo mas ...

Joana – Há pouco disseste mal mas agora

Ricardo - Sim mas no geral os professores ...

André - Depende do assunto ser for uma coisa obvia ou...

Madalena – Que a professora disse muitas vezes...

Joana – Pois que está repetida?

André-É para saber se os alunos estão a prestar atenção ou não ela reage mal... em casos normais ela não reage mal.

Joana -Agora acho que vamos acabar este bloco. **Como é que vocês costumam fazer a correção das fichas de avaliação sumativa, portanto os testes avaliação e de outras tarefas, através dos trabalhos de casa, de fichas de exercícios, de apresentação oral, trabalho, como é que vocês fazem?**

Madalena - A professora corrige...

Joana –A professora corrige e depois como é que vocês fazem...por exemplo esta ficha é uma ficha de avaliação formativa, certo...que está aqui e a professora corrige e depois o que é que acontece mais?

Luís – Faz a correção no quadro ...para melhorar

Joana - Mas qual é esta prática de avaliação?

Madalena – É para percebermos o que erramos para melhorar...

Joana – **Portanto serve para isso ...serve para a professora corrigir mas sempre no sentido de melhorar a vossa aprendizagem. Era isso que eu queria perceber. Vamos passar ao último bloco, é o que tem a ver com o *feedback* ... sabem o que é que é o *feedback*? É o retorno da vossa informação.**

Ricardo – Da nossa participação...

Joana -Este tem quatro itens. **Que é qual é a importância do *feedback* das aprendizagens? Conhecer o tipo de *feedback* usado na sala de aula? Conhecer as formas de uso do *feedback* na sala de aula? E conhecer as práticas que fornecem um *feedback* de melhor qualidade? Eu tenho aqui quatro questões também e vou fazer a questão e vocês vão respondendo, está bem. Qual é a importância do *feedback* se é melhor através de comentários enfim nas aprendizagens? Vocês acham que ajuda a aprender? Melhora mais autonomia na aprendizagem? Aumenta a autoestima? Todas estas coisas ou não?**

Madalena- Sim

André – Eu acho que ajuda mais a refletir sobre as nossas ações

Joana – Portanto não melhora muito a autoestima isso na tua opinião?

André – Sim não melhora muito... ajuda

Joana - **Olha mas ajuda a aprender porque vocês refletem. E em termos de autonomia acham que o *feedback* dá-vos alguma ajuda?**

André – Ajuda...

Joana – Ajuda a serem mais autónomos porquê? Eu vou dar um exemplo prático para vocês entenderem...há bocadinho falamos que a professora corrige oralmente não é e quando a coisa é errada... o Ricardo até disse que a professora reagia mal mas depois os outros alunos acharam que não, que não reagia mal não é? Pronto. Reagia mal se fosse uma situação de falta de atenção e isso mas numa situação normal a professora reage favoravelmente ou seja provavelmente até parte do vosso erro para vos fazer refletir é isso?

Todos – sim

Joana - **E aqui vocês acham que isso além de ajudar a aprender não há dúvida nenhuma dúvida que a reflexão ajuda a aprender... isso acho que é consensual Como é que é? A vossa autonomia melhora? Vocês tem mais facilidade a partir da aí ou têm mais autonomia na vossa aprendizagem...isso tem outro reflexo na vossa aprendizagem? Ou não?**

Margarida - Sim

André - Acho que sim para dizer acho que com isso a professora dá-nos assim mais uma confiança.

Joana – A vocês. Assim melhora a autoestima. **Olha uma coisa e já agora vou só fazer esta pergunta... e ao melhorar a auto-estima vocês numa situação idêntica que errem ou que tenham dúvidas ... pensam logo ou esperam que a professora vos corrija**

André – Eu penso logo...

Joana - Portanto no fundo...**então também aumenta a vossa autonomia porque a reflexão é um exercício**

Ricardo - Mental

Joana - Que se começa a fazer e que às tantas até já se faz com alguma facilidade ou não? Consideram isso

Todos – Sim ...

Joana - **É uma prática não é, uma prática. Que tipo de *feedback* é que a professora fornece aos alunos... é mais oral é mais escrito é mais individual e mais em grupo é mais profético ... tu não vais fazer nada na vida ou tu vais ser vai ser muito bom isto vais ser muito bom porque isto vai melhorar...ou é mais veredito ...como sim senhora vai ser bom e tal... E tu vais ter certeza bons resultados... ou mais para incentivar ou mais para dar reforço positivo... Como é que vocês acham que é?**

Luís – É mais reforço positivo...

Margarida- Também concordo com o Luís

Joana – E tu André também, concordas com o Luís?

André – Sim

Joana – Portanto... mas é mais oral ou mais escrito?

Todos – É mais oral.

Joana - E mais individual ou mais coletivo?

Margarida – É os dois...é mais coletivo

André - É mais coletivo...

Margarida – É muito coletivo...

Joana -Mais coletivo? E muito individual também, não? Pronto e escrito também às vezes ou não?

Todos – Sim...sim

Joana - Mas ainda predomina o oral... sim senhora ...a professora não profetiza assim de uma desgraça ..pois não?

Todos - Não... não.

Joana - Nem dá assim nenhum veredito já daqui para o final do ano ...

Todos – Não...não

Joana – Vai avisando que há exames e tal ...mas não é veredito... portanto é um reforço positivo. **Em que situações é que a professora fornece o *feedback*...quando faz trabalhos práticos, quando fazem trabalhos de grupo ou quando fazem trabalhos experimentais, fichas, exercícios, testes ou trabalhos de casa como é que a professora faz isso em cada uma destas situações?**

Luís – Nos trabalhos quando corrige depois vai ao pé de nós para fazermos melhor...

Madalena – Tenta explicar as coisas ...

Joana - E nos testes como é que faz ...?

Luís – É igual... também é o mesmo ...

Todos - Também...

Luís – A professora corrige ... Nós falamos com a professora, dizemos o que é que achamos ... o que é que temos mais dificuldade...

Joana – Portanto agora percebi o que a professora ...

Madalena – Para a professora nos conseguir ajudar mais ... é o que o Luís estava a dizer

Joana – Portanto é o tal reforço positivo para aprendizagem estamos certos... Ricardo, agora esta começa tu ... **quais são as práticas que na tua opinião são as melhores práticas para o *feedback*? ou seja onde há *feedback* mais útil é o *feedback* oral é escrito é o individual é em grupo é ode reforço positivo O que é que tu achas que funciona melhor? Qual é o melhor *feedback*?**

Ricardo – É o escrito

Joana - Tu consideras que é de qualidade é o escrito. Tu quando tens uma coisa escrita que está errada ou menos correta que a professora faz uma observação... tu olhas muito para aquilo?

Ricardo – Poe exemplo quando tenho uma coisa mal. Sim.

Joana- Isso funciona melhor contigo do que a professora dizer-te qualquer coisa?

Ricardo – Não... é o oral

Joana – Ouve lá até podem ser os dois ... tu é podes dizer assim ... o *feedback* de qualidade é o oral e o escrito, sim podes dizer isso e se esse *feedback* reforça positivamente ... está sossegado Luís ... diz-me lá Luís o que é que tu preferes, qual é aquele que tu achas que tem mais resultado?

Luís – É o oral estava aqui a falar com um com um colega meu (Pedro) e todos concordamos que é o oral.

Joana – É o oral?

Todos – É.

Joana- Olhem eu só vos posso agradecer a vossa disponibilidade. Espero que não tenha sido muito mau...

Luís – Foi bom.

Joana – Ainda bem. Agora esperem aí que e tenho que os ver ir para a aula.

ANEXOS

Anexo 1. Documento de Avaliação 1

Nome: [REDACTED] Etapa: 9^o Turma: D

N^o: 7

Elabora um texto descritivo/narrativo em que fales das tuas férias, de acordo com as seguintes orientações:

- 1^o parágrafo: introdução ao tema a preço;
- desenvolvimento: contar / falar sobre as "férias grandes";
- Último parágrafo: iniciar com uma palavra/expressão adequada + fazer o balanço final das férias.

- 3) O pai estava desesperado, porque ~~estava~~ estava a mandar o seu filho à morte. inc
- 4) _____
- grupo IV
- 1) a) 2) ✓
b) 4) 1
c) 5) 4
- 2.1) e) x d)
- 2.2) b) ✓
- 2.3) ~~a) x~~ c)

a extensão deste texto não
corresponde ao esperado no 9.º ano!

Aspecto(s) muito positivo(s):

- a Caligrafia
- o exercício relativo à Compreensão oral.

Aspectos a melhorar:

- Grupo II Domínio da leitura
- verificaram-se dificuldades ao nível da leitura, a nível da compreensão escrita. Temos de equacionar atividades de remediação que não as evitem desta dificuldade.
- Modificador do nome (fazer os exercícios no caderno de atividades)
- Expressão escrita: temos de equacionar atividades desta natureza. Vou falar algumas sugestões e depois falamos.

Anexo 2. Documento de Avaliação 2

[Redacted]

Teste de Português

Nome: [Redacted]

Classificação: 95% HB

O Professor: [Redacted]

Enc. Educação: _____

Ano: 9º Turma: [Redacted] Aluno N.º: [Redacted]

Enc. Educação: _____

Evora: 08, 11, 2019

Data: _____

Observações: _____

Grupo I

1) A ✓

2) C ✓

3) B ✓

4) C ✓

Grupo II

1) A ✓

2) D ✗

3) C ✓

4) B ✓

Grupo III

~~1) A/B/D~~ FBGCEED

~~1) A/B/D~~ G-B-F-D-A-C-E

3) A utilização do verbo «desesperou» refere-se aos últimos beijos que o pai dá ao seu filho; já que fica frustado e frustrado, ele ficou os dois beijos de lágrima, chorando como que o tio Berardo matou o filho do pai. Mas ao fazer isso, o pai sentiu-se orgulhoso de si mesmo pelo de tudo, pois havia sido como velho; não sentiu nem mesmo alguma desilusão a partir disso.

4) a) o pai 4
b) filho 4
o pai

Grupo IV

1) a) 4 2
b) 1 ✓
c) 2 4

2) 2.1) D

2.2) B ✓

2.3) f) X e

3) B, D e X

4) "entre os ~~dominantes~~", "feridos e rudes"

Grupo V

~~Um dos mais importantes cientistas de toda a história foi, sem dúvida, Albert Einstein, já que foi ele quem descobriu a relatividade e a mecânica quântica, além de quem criou a bomba atômica.~~

Foi uma vez Elvira Lispector, uma das mais importantes mulheres dentro da literatura por vários motivos. Mas eu não estou aqui para explicar o fato de ser tão existencialista, em vez disso quero explicar os motivos de ser tão diferente.

O segundo motivo de ser um papel marcante é que Clowee em certos momentos, esse material real, diz que não sempre é recito, talvez de repente e sa um pouco.

O terceiro e último motivo é que Clowee L. Specter não é como pense qualquer, ele é uma pessoa extremamente inteligente e analítica, ele faz com que nós queramos ser como ele. Clowee L. Specter é impressionante.

Se eu pudesse criar uma homenagem para Clowee, seria algo que misturasse aspectos das histórias de Clowee, como uma peça de teatro, algo que seja muito divertido!

É e por tudo isto que acho que Clowee L. Specter tem um papel marcante.

(14)

André estás de parabéns! O teu trabalho e esforços foram largamente recompensados!

Quanto à produção escrita verificam-se melhorias significativas não só quanto à estrutura dos textos mas também quanto à diversificação do vocabulário.

-o Temos/Tens de rever as funções Runitias, designadamente no que diz respeito ao "Modificador do Nome".

Anexo 3. Documento de Avaliação 3

1) ~~_____~~ no 6 a = D

2) C, ^FG, ^BE, ^CF, ^AAB ^Dmic. onde está o D?

2.1) A B

2.2) D C

2.3) A ✓

2.4) D B

3) D ✓ 4. _____ 7

5) 15-26 ^{6 fatos de} ~~para~~ o seu foi que ~~fora~~ o ~~exame~~ com o exame.

6) (21) A expressão em um mesmo quarto se não refere-se ao tempo de espera pelo resultado dos exames que ~~fora~~ o ~~paciente~~ ~~mais~~ onde está o ponto final?

7) ~~quem mais~~ A expressão quer dizer que quem ~~mais~~ ~~foi~~ ~~o~~ ~~menos~~ ~~atento~~ ~~menos~~ ~~sofre~~ ~~mic~~.

8) Uma nova etapa; porque ~~depois~~ ~~desse~~ ~~momento~~ ~~de~~ ~~ir~~ ~~para~~ ~~uma~~ ~~etapa~~ ~~diferente~~ ~~pois~~ ~~tem~~ ~~passado~~ ~~no~~ ~~exame~~ ~~transforma~~ ~~uma~~ ~~nova~~ ~~etapa~~ ~~de~~ ~~exatidão~~.

onde está o ponto final

1) O Onfeneiro e o Diabo se amaram e deram ao mundo a
 a. leção do otolo, ambos na prisão de São Paulo do Império e
 Uti lisonato entre alguma parte do comércio e ~~as~~ adere
 lo referindo-se a logo mais tarde ??
 hindo também tem uma relação de afinidade chamadas fac
 um os outros.
 ? O diabo ficou até bastante admirado quando o demônio
 do onfeneiro;

- 2 Por sinal, podemos observar a ironia com que o diabo
 fala com o onfeneiro nas expressões "o meu muito esforço"
 "no livro o alheio". mas explica...
- 3 O onfeneiro resiste com o seu destino pois não o
 deixaram ficar na terra após a sua ~~derrota~~.
- 4 Nesse aspecto o onfeneiro é bastante parecido ao filho
 porque ambos ~~se~~ cometeram facadas como a inferior e a superior
- 5 e mais tarde onfeneiro - se onde está o ponto final!
- 6 O onfeneiro representa as pessoas gananciosas e más
 que impulsionam o mundo com atos feios pelo interesse
 a conta das poeiras.

Grupo III.

157

Anexo 4. Documento de Avaliação 4

Parabéns, Guico! 78% Bom

o teste de Português

Nome: F

Ano: 9º turma: D Aluno nº: 17

Évora: 13/12/2019

Classificação:

1.- C; B; E; D; A; f

2.1- C B

2.2- A C

2.3- A ✓

3.- B ✓

acontecesse

Parte 3

Tê-lo-ia admirado

4.- O marçador fica impressado com a ordem do pai pois o pai o teria chamado de repente e pedir a foto, e vestir o fato para tirar fotografias e de o estranho pois não era algo que acontecia-se regularmente só no seu aniversário e não era seu aniversário.

5.- Entre essas dimhas caracterizamos o pai do marçador como sendo um pai duro que só queria o melhor para o filho.

6.- O sentido da expressão é que só tinha passado um quarto de hora mas parecia que tinha passado mais tempo, o que mostra que o narrador estava imediato ansioso.

7.- A ideia contida nestas palavras que a professora disse foi de um ditado português "quem muito fala, pouco sabe" e intenção da professora ao proferir foi de

Comearse

adverter o narrador, pois se ele começa-se a falar muito não iria prestar atenção e se não presta-se atenção ao que a professora explica-se ficaria a saber

O anzateiro como "meu parente" está a "insinuar" que já sabia que o anzateiro iria com ele. A reação do Dicho à demora do anzateiro foi ~~surpreendido~~ porque o Dicho esperava que ele demorasse menos para morrer. Nos versos 9 e 10 o Dicho faz troça do anzateiro pois ele tem a guardado tanto dinheiro para nada, pois o dinheiro depois de vida não tem valor. O anzateiro tenta justificar-se ao dizer que ^{meu dinheiro trouxe} o dinheiro para o barqueiro. O fidalgo e o anzateiro ^{tinham} ~~eram~~ espartes em comum pois ambos teriam sido mais passados em vida. A crítica que foi feita, foi ao facto dos anzateiros ficarem ricos por causa dos investimentos com juros.

Grupo III

Muito bem!

pouco.

preslasse

8- A expressão seguinte que na minha opinião se adequa melhor ao texto é a "Uma nova etapa", pois ele iria passar para o liceu o ~~que~~ ~~que~~ que significa que estava a crescer.

Grupo II

9- O Diabo, um Anjo e o Onzezeiro encontram-se num ^{lugar e um dia} ~~onde~~ as pessoas que morreram serão julgadas de acordo de como se comportaram em vida, e ~~mosta~~ ~~parte~~ do texto a pessoa a ser julgada é o onzezeiro, pois terá acabado de morrer e ~~irão~~ ^{será} julgado para ~~de~~ ^{para} saber qual o seu destino. O "lá" que o onzezeiro se refere ~~é~~ ^é a vida ~~de~~ ^{de} querer ficar mais tempo ~~no~~ ^{em} ~~o~~ ^o ~~diabo~~ ^{diabo} ~~ao~~ ^{co} ~~com~~ ^{co} ~~o~~ ^o ~~tema~~ ^{tema}

Palavras

1- ~~o~~ onzezeiro - Derivada por sufixação ✓
Embarcar - Derivada por prefixação ✓

2.1- ~~A~~ ✓

2.2- ~~B~~ ✓

Rodrigo Ascensão 9º D

3- traz os aqui!

Trá-los para aqui.

4-

Anexo 5. Critérios específicos de Português

Critérios Específicos de Português

2019_20

	Aprendizagens Essenciais - Competências e capacidades; Atitudes	Descritores	Áreas de Competência do PASEO	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário
Domínios	Oralidade	Compreender textos orais e expressar-se oralmente com crescente adequação e correção.	Linguagem e textos	25%	25%	25%
	Leitura	Ler e interpretar textos de tipologias diferentes com crescente grau de complexidade.	Raciocínio e resolução de problemas	15%	15%	20%
	Educação Literária	Ler e interpretar textos de diferentes géneros literários.	Pensamento crítico e criativo	15%	15%	20%
	Gramática	Adquirir um conhecimento explícito sobre os vários planos da língua.	Relacionamento interpessoal	10%	10%	10%
	Escrita	Escrever textos de diferentes tipologias.	Desenvolvimento pessoal e autonomia	15%	15%	15%
			Bem-estar, saúde e ambiente			
Atitudes	Evidencia responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação, liberdade.	Sensibilidade estética e artística				
		Saber científico técnico e tecnológico	20%	20%	10%	
		Consciência e domínio do corpo				