



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

Maria Manuela Parente Soares da Costa

**Auto-avaliação das aprendizagens  
– Representações e práticas de professores  
de línguas estrangeiras**



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

Maria Manuela Parente Soares da Costa

**Auto-avaliação das aprendizagens  
– Representações e práticas de professores  
de línguas estrangeiras**

Dissertação de Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em  
Ensino das Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Doutora Maria Alfredo Moreira**

Outubro de 2009

## **DECLARAÇÃO**

Nome: Maria Manuela Parente Soares da Costa

Endereço electrónico: [manueladc@megamail.pt](mailto:manueladc@megamail.pt)

Número de Bilhete de Identidade: 8636083

Título da dissertação: Auto-avaliação das aprendizagens – Representações e práticas de professores de línguas estrangeiras

Orientadora: Doutora Maria Alfredo Moreira

Ano de conclusão: 2009

Curso de Mestrado em Educação: Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_ de Outubro de 2009

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

À Doutora Maria Alfredo Moreira, orientadora deste estudo, pela sua constante disponibilidade, interesse e apoio inestimável nos momentos mais difíceis deste percurso, nos quais me senti perdida e angustiada.

À Maria, minha amiga e companheira de aventura na descoberta de novas aprendizagens.

Às professoras de Línguas Estrangeiras da escola em que se desenrolou este estudo, pela total disponibilidade, interesse e empenho demonstrado.

À minha mãe, exemplo de força de vontade e determinação, por ter assumido, durante esta minha caminhada, a função de mãe e educadora sempre presente e atenta das minhas duas filhas.

Às minhas filhas, Patrícia e Verónica, pelo incentivo e encorajamento nos momentos de desalento e desorientação.

Dedico este trabalho à memória de quem já não se encontra entre nós, mas cujo espírito me acompanha, reconforta e fortalece todos os dias – o meu pai.

## **Resumo**

Neste estudo investigámos a cultura de auto-avaliação de professores de Línguas Estrangeiras (LE) de uma Escola EB 2,3 do distrito de Viana do Castelo, no ano lectivo 2008/2009.

Considerando o pressuposto que a auto-avaliação promove uma maior autonomia do aluno na regulação do seu processo de aprendizagem, pretendeu-se compreender a valorização que estes professores lhe atribuem e contribuir para a reconstrução de suas representações e práticas de auto-avaliação. Assim, o estudo teve como objectivos: a) conhecer as representações dos professores sobre a auto-avaliação das aprendizagens em LE no ensino básico (2º e 3º ciclos); b) caracterizar indirectamente as suas práticas de auto-avaliação das aprendizagens, confrontando-as com as suas representações, c) reconstruir as representações e práticas de auto-avaliação deste grupo de professores; d) produzir materiais de auto-avaliação das aprendizagens das LE.

Tratou-se de um estudo de caso de natureza interpretativa e interventiva, que assumiu uma vertente colaborativa, apontando para o contributo do desenvolvimento profissional das participantes numa perspectiva de supervisão interpares. Envolveu a análise quantitativa e qualitativa dos dados através do recurso às seguintes fontes: inquérito(s) por questionário a todos os docentes de LE da escola, sessões de formação sobre o tema em estudo, análise de instrumentos de auto-avaliação em uso pelos docentes e, posteriormente, dos instrumentos produzidos na formação.

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que este grupo de professoras valoriza a auto-avaliação como dispositivo promotor da auto-regulação da aprendizagem e apontam para uma aproximação gradual das representações às práticas das participantes, sugerindo mudanças nas práticas de desenvolvimento de materiais e uma maior predisposição para a implementação de práticas de auto-avaliação mais sistemáticas.

As principais limitações a este estudo prendem-se com o número reduzido de professoras de LE envolvidas, pertencentes a um contexto escolar específico, não sendo, por isso, possível generalizar para outros contextos educativos, bem como à subjectividade inerente à abordagem interpretativa.

Conceitos-chave: auto-avaliação, autonomia, supervisão interpares

## **Abstract**

The present study focuses on the beliefs and practices of a group of foreign language teachers concerning students’ self-assessment. It was carried out in a lower secondary school, in the district of Viana do Castelo, during the school year 2008/2009.

Based on the assumption that self-assessment fosters an increasing autonomy in students’ ability to self-regulate their own learning, we intended to understand the value these teachers give to this practice and to contribute to the reconstruction of their beliefs and practices of self-assessment. So, the study aims at fulfilling the following objectives: a) to identify the beliefs related to self-assessment in foreign language learning; b) to characterize the perceptions of practice of self-assessment and confronting them with the teachers’ beliefs; to reconstruct the beliefs and practice of this group of teachers; d) to produce self-assessment materials for foreign language classes.

This case study used an interpretative methodology and it involved quantitative and qualitative analysis of the collected data which resulted from the following sources of evidence: a questionnaire applied to all FL teachers; workshops with those teachers; analysis of self-assessment materials being used by the teachers and of the materials produced in the workshops.

The study, which was developed in cooperation with another teacher doing a study on formative evaluation with the same group of teachers, also intended to contribute to the development of professional growth of the teachers involved by a collaborative peer supervision process.

The results allow us to determine that this group of FL teachers values self-assessment procedures as a means of promoting self-regulated learning and indicate a gradual approximation of the participants’ beliefs to their practices. The results also hint at changes in the production of self-assessment materials as well as a greater predisposition in implementing more systematic self-assessment practices in their foreign language classes.

The main limitations are linked to the reduced number of FL teachers, belonging to a specific school, involved in this study, which makes it impossible to generalize to other educational contexts as well as to the use of an interpretative methodology of the gathered data.

Key-words: self-assessment, autonomy, peer supervision

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>CAPÍTULO I</b>	18
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	18
1. Avaliação das aprendizagens em Línguas Estrangeiras	18
2. Pedagogia para a autonomia	22
2.1. O Papel do aluno numa aprendizagem autónoma e auto-regulada	26
2.2. O papel reflexivo do professor	31
3. Auto-avaliação como auto-regulação promotora de uma pedagogia para a autonomia	35
3.1. Alguns constrangimentos numa pedagogia para a autonomia e auto-avaliação	44
4. Supervisão interpares	47
<b>CAPÍTULO II</b>	52
<b>METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO/FORMAÇÃO</b>	52
Introdução	52
1. Problemática da investigação	52
2. Objectivos do estudo	52
3. Plano de investigação	53
4. Contexto e participantes do estudo	57
4.1. Caracterização do contexto	57
4.2. Caracterização das participantes	58
5. Procedimentos de recolha e análise da informação	62
5.1. Questionário	62
5.2. Análise de instrumentos de auto-avaliação facultados	68
5.3. Sessões de Formação	68
5.4. Análise dos instrumentos de auto-avaliação produzidos na formação	72
5.5. Questionário de avaliação da formação	72
<b>CAPÍTULO III</b>	75
<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO</b>	75
Introdução	75
1. Representações	76

1.1. Finalidades da auto-avaliação das aprendizagens	76
1.2. Representações: Atitudes e valores	78
1.3. Representações: Capacitação dos alunos	81
1.4. Representações: Autoridade do professor	85
1.5. Representações: Função certificativa da auto-avaliação	86
2. Práticas	89
2.1. Competência de comunicação – Enfoques e Momentos	89
2.2. Competência de aprendizagem – Enfoques e Momentos	94
2.3. Materiais/Instrumentos produzidos – Enfoques e momentos	99
2.3.1. Competência de comunicação – Enfoques e Momentos	99
2.3.2. Competência de aprendizagem – Enfoques e Momentos	102
3. Avaliação da formação	105
3.1. Reapreciação de representações sobre auto-avaliação das aprendizagens em LE	105
3.2. Reapreciação de práticas de auto-avaliação das aprendizagens em LE	106
3.3. Percepções sobre a produção de instrumentos de auto-avaliação	107
3.4. Impacto da formação no desenvolvimento profissional das participantes	108
<b>CAPÍTULO IV</b>	110
<b>CONCLUSÕES</b>	110
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	118
<b>ANEXOS</b>	126



## **ANEXOS**

### **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo 1: Questionário sobre representações e práticas de avaliação no ensino de línguas estrangeiras	127
Anexo 2: Quadro geral de caracterização das respondentes	132
Anexo 3: Documento orientador da primeira sessão de formação	134
Anexo 4: Documento orientador da segunda sessão de formação	137
Anexo 5: Questionário de avaliação sobre o impacto da formação	142
Anexo 6: Instrumentos de auto-avaliação facultados pelas participantes	144
Anexo 7: Análise dos instrumentos de auto-avaliação facultados pelas participantes	161
Anexo 8: Análise dos instrumentos de auto-avaliação produzidos na formação	163
Anexo 9: Instrumentos de auto-avaliação produzidos na formação	165

### **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia	23
Figura 2: Dimensões ou áreas de regulação	27
Figura 3: Fases da auto-regulação	29
Figura 4: Papéis do professor numa pedagogia para a autonomia	32

### **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1: Desenho do estudo	56
Quadro 2: Estrutura do questionário: “Representações e Práticas de Avaliação no Ensino de Línguas Estrangeiras”	64
Quadro 3: Dimensões da auto-avaliação do questionário: “Representações e Práticas de Avaliação no Ensino de Línguas Estrangeiras”	65
Quadro 4: Grelha de análise dos instrumentos de auto-avaliação	66
Quadro 5: Dimensões da análise dos instrumentos de auto-avaliação	67
Quadro 6: Programa de formação das participantes	68
Quadro 7: Estrutura do questionário de avaliação da formação: “Avaliação sobre o impacto da formação”	73
Quadro 8: Síntese da frequência e dos enfoques da competência de comunicação dos instrumentos facultados	91

Quadro 9: Síntese da frequência e dos enfoques da competência de aprendizagem dos instrumentos facultados	95
Quadro 10: Síntese da frequência e dos enfoques da competência de comunicação dos instrumentos produzidos	100
Quadro 11: Síntese da frequência e dos enfoques da competência de aprendizagem dos instrumentos produzidos	102

### **ÍNDICE DE TABELAS (CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES):**

Tabela 1: Formação de base	58
Tabela 2: Situação profissional	59
Tabela 3: Tempo de serviço	59
Tabela 4: Tempo de serviço na escola	60
Tabela 5: Idade	60
Tabela 6: Níveis de ensino	61
Tabela 7: Número de turmas por professora no 2º ciclo	61
Tabela 8: Número de turmas por professora no 3º ciclo	61
Tabela 9: Formação anterior na área de auto-avaliação	62

### **ÍNDICE DE GRÁFICOS:**

Gráfico 1: Finalidades da auto-avaliação das aprendizagens	77
Gráfico 2: Representações: Atitudes e valores dos alunos	79
Gráfico 3: Representações: Capacitação dos alunos	81
Gráfico 4: Representações: Autoridade do professor	85
Gráfico 5: Representações: Função certificativa da auto-avaliação	87
Gráfico 6: Competência de comunicação	90
Gráfico 7: Auto-avaliação – funcionamento da língua	92
Gráfico 8: Auto-avaliação – uso da língua em contextos diversificados	93
Gráfico 9: Competência de aprendizagem	94
Gráfico 10: Momentos da auto-avaliação da competência de comunicação	101
Gráfico 11: Momentos da auto-avaliação da competência de aprendizagem	103
Gráfico 12: Reapreciação de representações sobre a auto-avaliação das aprendizagens	106
Gráfico 13: Reapreciação de práticas de auto-avaliação das aprendizagens	107
Gráfico 14: Percepção sobre a produção de instrumentos de auto-avaliação	108

## **ABREVIATURAS USADAS**

LE – Língua Estrangeira

FL – Foreign Language

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

## INTRODUÇÃO

Os normativos vigentes definem a avaliação como um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informação, que apoia a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens, visando sustentar o sucesso dos alunos. A avaliação contempla também a certificação das diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa.

Contudo, não dever-se-á dar centralidade à avaliação enquanto mecanismo de classificação, de certificação de conhecimentos adquiridos, de produtos acabados, desligados dos processos que a eles conduziram. É necessário que ela sirva, antes de mais, como veículo de melhoramento das práticas de ensino e de aprendizagem. Assim, corroboramos com Fernandes (2005: 74) quando defende que “antes de avaliar para classificar, é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor”.

Porém, parece existir uma tendência para os professores sobrevalorizarem a função certificativa da avaliação, ou seja, avaliar para formar um juízo final sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer (Fernandes, 2005: 73). Esta ideia é partilhada por Alves, pois esta autora afirma que as práticas dos professores teimam em continuarem presas a uma tradição de avaliação-medida (Alves, 2004: 58), em detrimento de uma avaliação que se deve assumir de forma planeada, integrada e vivida para que os alunos aprendam (Fernandes, 2005: 74).

Assim, a avaliação formativa surge como a modalidade por excelência a implementar no ensino básico, devendo assumir um carácter contínuo e sistemático, visando a regulação do ensino e da aprendizagem, utilizando, para tal, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados (Despacho Normativo 1/2005). Neste contexto, Pacheco defende que:

“A avaliação formativa jamais poderá ter uma finalidade de classificação ou de medição de um produto, devendo, em contrapartida, ter uma finalidade de controlo da progressão do aluno, inventariando as suas dificuldades e criando-lhe alternativas” (1995: 44).

A avaliação formativa equivale a uma reflexão que pretende “orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos

que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem” (Cardinet cit. por Pacheco, 1995: 75), ou seja, esta serve para maximizar a “colheita de informação” (Vilar, 1992: 8) de forma a orientar a tomada de decisão para actuações futuras do professor e do aluno. Ao primeiro indica-lhe como o seu programa pedagógico de desenrola e quais os obstáculos que defronta; ao segundo permite-lhe identificar etapas vencidas, falhas na aprendizagem e identificar aspectos a melhorar (Alves, 2004: 61). Estamos perante a valorização do aspecto formativo da avaliação desprovido de qualquer fim classificativo (Cortesão, 1993: 13).

Assim, a avaliação formativa dá centralidade ao processo de ensino e aprendizagem, visando a tomada de consciência do aluno sobre a sua própria aprendizagem e fornecendo informação ao professor para que possa servir como facilitador da capacidade de aprender a aprender dos seus alunos. Neste sentido, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) defende que:

(...) teaching which incorporates formative assessment has helped to raise levels of student achievement, and has better enabled teachers to meet the needs of increasingly diverse students' populations (...). The teachers using formative assessment approaches guide students towards the development of their own “learning to learn” skills – skills that are increasingly necessary as knowledge is quickly outdated in the information society” (2005: 22).

Num contexto em que a avaliação deve desempenhar uma função formativa, devendo surgir de forma integrada no processo de ensino e aprendizagem, torna-se imprescindível o desempenho de um papel activo por parte do aluno nas práticas de avaliação. Esta passa a ser uma tarefa de responsabilidade partilhada entre professor e aluno, de modo a permitir um ajustamento das práticas quer de um quer do outro, o que nos remete para práticas de auto-avaliação das aprendizagens entendidas como:

“regulação do processo de aprendizagem pelo sujeito dessa aprendizagem: antecipação das operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifique, identificação dos erros de percurso cometido e procura de soluções alternativas.”

(Barbosa & Alaiz, 1994)

Acreditamos, como Kohonen (cit. por Vieira, 1998: 78), que a auto-avaliação ocupa uma posição fundamental para o desenvolvimento da capacidade do aluno auto-regular o seu processo de aprendizagem possibilitando a promoção de competências transversais, centradas no aprender a aprender. O aluno deve ser capaz de auto-regular os desempenhos inerentes a cada tarefa, auto-avaliar os processos e os resultados das suas aprendizagens, e, ainda, de ser capaz de realizar actividades de forma autónoma, responsável e a criativa ao completar o ensino básico.

Com efeito, estamos convencidas que será através da participação activa do aluno em tarefas de auto-avaliação, enquanto dispositivo de auto-regulação da aprendizagem, de

consciencialização do modo como aprende, das suas lacunas e estratégias para encontrar soluções para as ultrapassar que se criam condições para que este desenvolva autonomia na sua aprendizagem (Vieira & Moreira, 1993: 37; Alves, 2004: 84).

Assim, num contexto em que a avaliação assume uma função preponderantemente formativa, tornando premente o envolvimento activo do aluno nas práticas avaliativas, os papéis tradicionais desempenhados pelos seus intervenientes - professores e alunos - sofrem inevitavelmente mudanças, tornam-se elementos que interagem entre si, que se complementam.

Nesta óptica, o professor desempenha o papel de orientador e facilitador da aprendizagem, cabendo-lhe proporcionar as condições e os meios que gradualmente desenvolvam nos alunos a sua capacitação organizativa, de controlo e de avaliação da sua própria aprendizagem. Esta prática conduzirá o aluno, de acordo com Vieira & Moreira (1993: 38), a tornar-se, gradualmente, apto a realizar tarefas cuja responsabilidade estava circunscrita unicamente ao professor. O professor será, segundo Alves (2004: 84), o impulsionador de aprendizagens que permitirão ao aluno ter uma parte considerável de liberdade para que possa adquirir um olhar crítico sobre si mesmo e deverá “assegurar as condições e os meios que gradualmente desenvolvam no aluno as capacidades de organizar, controlar e avaliar a sua própria aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997: 61). Assim sendo, o aluno assumirá o papel de “agente activo e consciente da sua própria aprendizagem”, sendo solicitado a intervir, a negociar, a tomar decisões e a assumir essas mesmas decisões (ibidem) cada vez com maior responsabilidade e autonomia. Por outras palavras, a autonomia do sujeito na construção das aprendizagens significativas e na apropriação dos conhecimentos está ligada à auto-avaliação (Alves, 2004: 83/84).

Assim, por estarmos convictas da importância da auto-avaliação das aprendizagens como dispositivo impulsionador para que os alunos se tornem mais conscientes e críticos do seu processo de aprendizagem, para que adquiram a capacidade de realização de opções que dêem resposta efectiva às suas necessidades e dificuldades de aprendizagem, para que os alunos desenvolvam gradualmente a sua autonomia enquanto aprendentes em contexto formal de sala de aula, mas também se tornem aptos a controlar e desenvolver uma aprendizagem ao longo da vida. Acreditamos que a partilha da avaliação, ao dar voz e visibilidade à avaliação realizada por aquele que é alvo da avaliação, enriquece, individualiza o processo de ensino e aprendizagem e atribui maior objectividade ao processo avaliativo; daí que elegemos a auto-avaliação das aprendizagens em LE como objecto deste estudo.

Mas também por estarmos cientes e que a implementação de práticas de auto-avaliação das aprendizagens é um processo moroso e complexo, desenvolvendo-se lentamente e de forma diferenciada entre os sujeitos (Bobb Wolff, 2002: 67), contando com resistências quer dos alunos quer dos professores (Vieira & Moreira, 1993), entendemos que a realização deste estudo poderá contribuir para a adopção de uma postura de reflexão e questionamento das práticas de avaliação das professoras participantes no estudo e a outros que a ele acedam. Cremos, tal como Alves (2004: 58), que as práticas não se alterem por decreto, mas através da capacidade do professor gerar teoria com base na reflexão sobre a sua prática e na análise dos resultados obtidos, sendo capaz de se (auto)supervisionar, de adoptar uma postura crítica que lhe permita aceitar, adequar ou inclusive rejeitar indicações alheias à realidade das suas aulas (Alarcão, 1996: 58) e às necessidades dos seus alunos, almejando a optimização do processo educativo.

Para além das razões explicitadas, também há razões pessoais que nos conduziram à realização deste estudo. Será relevante referir as preocupações e os dilemas que sempre surgem associados às práticas de avaliação, agravados pelo exercício da profissão numa escola em que os alunos, condicionados pelos seus contextos familiares marcados por uma cultura de insucesso e que apontam para baixas expectativas em relação ao futuro dos seus educandos, desvalorizam a importância da escola enquanto meio de formação que permite o desenvolvimento pessoal e social do individuo. Em que a assistência à escola está, muito frequentemente, interligada com a tentativa de evitar ser *incomodado* pela assistência social ou para garantir a continuidade de um subsídio ao qual perderiam o direito caso o seu educando não continuasse a escolaridade obrigatória. Neste contexto, torna-se imperioso encontrar uma resposta para dar significado à escola e ao acto de aprender, que, pensámos nós, tem de passar por uma maior implicação e responsabilização do próprio aluno na sua aprendizagem e na capacidade deste em obter sucesso na mesma.

Assim, este estudo poderá interessar não apenas à investigadora e às docentes participantes, mas também a todos os professores que queiram reflectir sobre as suas práticas avaliativas para, eventualmente, proceder a reajustamentos, a adopção de outras formas de avaliar, a fim de criar condições de sucesso para todos os alunos.

Realizámos um estudo sobre as representações e práticas de um grupo de professores de LE, Inglês e Francês, de uma Escola Básica 2/3 do distrito de Viana do Castelo, sobre auto-avaliação das aprendizagens dos alunos, com o intuito de verificar até que ponto existe uma correspondência entre as representações destes professores e as suas práticas, no que diz respeito à promoção de práticas auto-avaliativas que visam a capacidade crescente do aluno

autonomamente regular a sua própria aprendizagem, confrontando a valorização que este grupo de professores lhe atribui e o modo como a concretiza. Foram essencialmente abordadas questões que se prendem com o valor pedagógico que as participantes atribuem à prática da auto-avaliação das aprendizagens, as dimensões sobre as quais esta recai e os momentos em que é implementada.

Assim, os objectivos que presidiram a este estudo foram os seguintes:

- a) conhecer as representações dos professores sobre a auto-avaliação das aprendizagens em LE no ensino básico (2º e 3º ciclos);
- b) caracterizar indirectamente as suas práticas de auto-avaliação das aprendizagens, confrontando-as com as suas representações;
- c) reconstruir as representações e práticas de auto-avaliação deste grupo de professores;
- d) produzir materiais/instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens das LE.

A investigação assume a forma de estudo de caso e teve finalidades de tipo descritivo e interventivo, recorrendo a métodos de recolha e análise de dados de tipo quantitativo (descritivo) e qualitativo. O estudo insere-se num paradigma interpretativo ou naturalista da investigação educacional e desenvolveu-se em duas fases. Numa primeira fase, aplicou-se um questionário semi-estruturado a 11 docentes de língua estrangeira do departamento de línguas, a fim de conhecer as suas representações acerca da auto-avaliação das aprendizagens em línguas estrangeiras e a percepção sobre as suas práticas. Procedeu-se, ainda, à análise documental de instrumentos de auto-avaliação usados pelos docentes de forma a caracterizar indirectamente as suas práticas de auto-avaliação. Para tal, foi construída uma grelha de análise desses instrumentos, que permitiu identificar as dimensões e sub-dimensões sobre as quais recai a implementação de práticas de auto-avaliação da aprendizagem.

Numa segunda fase, realizaram-se sessões de formação, para apresentação, discussão e reflexão sobre os resultados recolhidos através do questionário e da análise dos instrumentos de auto-avaliação. Nesta fase também se realizou, de forma colaborativa entre os docentes, a construção de instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens em LE. No final desta fase, aplicou-se um questionário semi-estruturado a fim de recolher informação sobre o impacto da formação nas participantes, motivando-as a reapreciar as suas representações e práticas da auto-avaliação das aprendizagens em LE, bem como sobre as práticas de colaboração na produção de instrumentos de auto-avaliação.



Recorreu-se, como principais fontes de recolha de dados, ao inquérito por questionário, à análise documental de instrumentos de auto-avaliação em uso pelas participantes e produzidos na formação, ao confronto, em sessão com as participantes, dos resultados obtidos.

O diálogo, a partilha e a reflexão colaborativa e colegial sobre as representações das participantes, bem como sobre as suas práticas pedagógicas abre portas, à construção de novas teorias e de novas práticas, incentivando ao questionamento do que faz, porque o faz e para que o faz, estimulando a experimentação de alternativas, valorizando a partilha de suas experiências e dos seus saberes como elemento formativo primordial para que o professor possa assumir o papel de teórico e prático auto-regulado, ou seja, construtor de teoria prática que deriva da reflexividade do professor (Alarcão & Roldão, 2008: 16/26).

Ambiciona-se, desta forma, contribuir para a (re)construção das suas representações nesta área; para a valorização de uma atitude indagatória e crítica sobre a sua actuação, de natureza solidária, partilhada e colaborativa entre pares e estimular a experimentação de alternativas, nomeadamente, na área da auto-avaliação das aprendizagens, impulsionando a construção cooperativa de materiais.

O presente relatório, após esta introdução, dedicada ao retrato geral do estudo, encontra-se estruturado em quatro capítulos, incluindo ainda uma secção destinada aos anexos referidos ao longo do relatório e que julgamos oportunos para a compreensão do estudo.

Assim, o primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e subdivide-se em quatro secções. A primeira é dedicada à avaliação das aprendizagens em Línguas Estrangeiras; a segunda aborda a pedagogia para a autonomia, sublinhando-se o papel do aluno numa aprendizagem autónoma e auto-regulada, bem como o papel reflexivo do professor; a terceira incide na auto-avaliação como auto-regulação promotora de uma pedagogia para a autonomia e a quarta remete-nos para a supervisão interpares.

O segundo capítulo deste relatório reporta-se à explicitação da metodologia adoptada e seu enquadramento paradigmático. Destina-se igualmente à apresentação dos objectivos, à caracterização do contexto, à apresentação do desenho e do plano de investigação do estudo, bem como aos procedimentos de recolha e de análise da informação recolhida.

O terceiro capítulo serve a apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos, cruzando-se os resultados do questionário administrado às participantes e da análise dos instrumentos de auto-avaliação fornecidos pelas mesmas com as opiniões expressas por estas na sessão da

apresentação desses resultados. Refere-se ainda a análise dos materiais produzidos na formação, bem como do questionário de avaliação sobre o impacto da formação.

No quarto capítulo procede-se à discussão dos resultados e apresentam-se as conclusões mais relevantes do estudo realizado, ancoradas nos objectivos delineados. Apresentam-se, ainda, as limitações inerentes a este estudo e apontam-se propostas ou sugestões possíveis para investigações futuras no domínio da auto-avaliação das aprendizagens, interligadas com práticas de supervisão interpares.

Termina-se, assim, a introdução do estudo, passando-se seguidamente à revisão da literatura.

## CAPÍTULO I

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### 1. Avaliação das aprendizagens em Línguas Estrangeiras

“School is like the launchpath for a spaceship. All the “life support” systems remain attached until that moment of liftoff when, while it is always in communication with the command centre, the spaceship is “on his own”. So, too, must we prepare students to take command of themselves, to establish feedback systems for self-guidance; and constantly to monitor their own progress toward their destination, making small manoeuvres and midcourse corrections along the way.”

Costa & Kallic (2004: xii)

A LBSE, nos arts 2 e 3, aponta como a finalidade da escola o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”, contribuindo “para desenvolver o espírito e prática democrática, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana em que se integram todos os intervenientes, em especial os alunos...”.

Assim, se pode concluir que a preparação que a escola pretende fornecer tem como traços orientadores princípios democráticos de liberdade, participação, responsabilidade e autonomia (Vieira & Moreira, 1993: 16). Nesta perspectiva, o ensino não pode ser encarado como um fim em si mesmo, pois a sua existência serve a realização integral do aluno, enquanto sujeito consciente, autónomo e socialmente interveniente, garantindo, desta forma, a sua eficácia na acção e na participação numa sociedade democrática (Ministério da Educação, 1991: 14/28). É, portanto, indispensável que, na sua formação, o indivíduo experiencie situações que lhe permitam desenvolver a capacidade de agir de forma responsável e autónoma ao longo da sua vida. Caberá à escola, enquanto espaço promotor da formação geral comum a todos os portugueses (LBSE; art.7) proporcionar aos indivíduos a valorização e o desenvolvimento gradual da sua autonomia. Tal como advoga Alarcão (1996: 72), “será difícil ao indivíduo regular-se pela sua própria vontade se essa dimensão nunca tiver sido valorizada e estimulada ao longo do seu desenvolvimento pessoal”. Também Vieira realça o contributo que a escola, na figura do professor, pode desempenhar no desenvolvimento da autonomia do indivíduo, ao afirmar que:

“... se a autonomia é uma capacidade que se desenvolve durante a vida do indivíduo, então o professor pode desempenhar um papel facilitador do seu desenvolvimento” (1998: 51).

O Despacho Normativo 1/2005 de 5, de Janeiro, consagra as principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico e aponta, no ponto 19, a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação que visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo para tal a uma variedade de instrumentos de recolha de informação. No mesmo documento, explicitam-se os princípios sobre os quais assenta a avaliação das aprendizagens.

Assim, dentro da primazia atribuída à avaliação formativa, cujo objectivo essencial é tornar o aluno o actor da sua aprendizagem, centrando-se mais em quem aprende do que no produto alcançado (Petitjean, 1984: 10), destaca-se a especial ênfase dada à “valorização dos processos de auto-avaliação regulada e a sua articulação com os momentos de avaliação sumativa” (Despacho Normativo 1/2005: 3). Podemos, então, constatar que, no processo de avaliação, o aluno deve ter uma voz activa, sendo, entre outros, um interveniente no processo de avaliação (ibidem), recorrendo-se, para tal, à auto-avaliação como um dos modos privilegiados da avaliação formativa (Barbosa e Alaiz, 1994, Hadji, 2001: 101/103, Alves, 2004: 70). Deve tornar-se um instrumento de formação ao dispor dos alunos para que estes possam atingir os seus objectivos pessoais e construir o seu próprio percurso de aprendizagem (Nunziati, 1988: 92) através de um autocontrolo reflectido sobre as suas acções e comportamentos enquanto sujeito que aprende (Hadji, 2001: 103).

No QECRL (Conselho da Europa, 2001: 263), podemos ver este aspecto reforçado: “a auto-avaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor” e ajuda “os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia”. Esta ideia é corroborada por Abrecht quando afirma que a “transferência avaliativa”<sup>1</sup> do professor para o próprio sujeito da aprendizagem deverá encaminhar o aluno à explicitação, cada vez mais eficaz, da sua trajectória e da identificação dos critérios que lhe permitam reconhecer, por meio próprio, os aspectos positivos e as falhas do seu percurso de aprendizagem ou das coisas que vai produzindo (1994: 19).

A importância da auto-avaliação também se torna notória através da obrigatoriedade de constar no processo individual do aluno “uma auto-avaliação do aluno, no final de cada ano (...) de acordo com critérios definidos pelo estabelecimento de ensino” (Despacho Normativo 1/2005: 4).

---

<sup>1</sup> Aspas do autor

Nas orientações metodológicas dos programas oficiais de línguas estrangeiras encontramos indicações que orientam o processo de ensino e aprendizagem para metodologias centradas nos alunos, que visam torná-los agentes activos e conscientes da sua própria aprendizagem, de forma a que estas se tornem significativas<sup>2</sup>. Salienta-se ainda que, para que as aprendizagens possam efectivamente ser significativas, é necessário que os conteúdos estejam directamente interligados com as suas vivências e interesses e que as experiências de aprendizagem o envolvam enquanto aluno mas também enquanto pessoa. Parte-se do pressuposto que desta forma se provoca uma maior motivação e empenho por parte dos alunos, pois estes são solicitados a intervir, negociar, a tomar decisões e, conseqüentemente, a assumir essas decisões. Esta implicação dos alunos levará ao desenvolvimento da sua responsabilidade e autonomia.

O professor desempenha o papel de orientador e facilitador da aprendizagem, cabendo-lhe proporcionar as condições e os meios que gradualmente desenvolvam nos alunos a sua capacitação organizativa, de controlo e de avaliação da sua própria aprendizagem. Nesta perspectiva torna-se imprescindível que os alunos tenham conhecimento claro dos objectivos a atingir, dos métodos, estratégias e recursos a utilizar para que sejam capazes, em situações concretas de aprendizagem, optar pelas mais adequadas para mais eficazmente as realizar (Ministério da Educação, 2001: 109).

Almeja-se uma pedagogia participada e interactiva o que “implica a criação desde cedo de dispositivos pedagógicos visando o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que instaurem no aluno a capacidade de aprender a aprender...” e que desperte nele “a capacidade de construir a sua própria aprendizagem...” através de “uma experimentação activa e uma reflexão sobre o como e o que se aprendeu” (op. cit.: 89-101).

Visto isto, seria erróneo que a avaliação se focasse exclusivamente no produto da aprendizagem e negligenciasse o processo que levou à realização dessa aprendizagem. Assim, a avaliação nas disciplinas de LE deverá incidir sobre (i) as competências básicas de comunicação (op. cit.: 92/114): compreensão auditiva, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita, sendo para tal considerado a adequação do discurso linguístico às situações de comunicação e o uso adequado a estratégias de compensação para ultrapassar as falhas dos seus recursos linguísticos, bem como os riscos voluntários que o aluno corre para realizar o acto comunicativo (Ministério da Educação, 2001: 113). Pois a competência comunicativa, entendida como a capacidade de uso da língua de forma adequada e eficaz (Ministério da Educação, 1997: 61), só

---

<sup>2</sup> Segundo Bizarro (2006), a aprendizagem significativa ocorre quando aquele que aprende recebe a matéria de estudo como relevante para os seus próprios fins.

poderá ser atingida através do recurso a outras competências, nomeadamente linguística, discursiva, estratégica, intercultural e de processo (op. cit.: 61/62). Por outro lado, a avaliação também deve contemplar (ii) o progresso do aluno como indivíduo, como ser social e como aprendente da língua, isto é, deve também incidir sobre o processo de aprendizagem, designadamente: no interesse e empenhamento demonstrado pelo aluno; na organização autónoma do trabalho; nas atitudes de iniciativa, inovação e criatividade; na capacidade crítica face ao material e à situação de aprendizagem; na cooperação com os colegas e inserção no grupo de trabalho; na resolução de problemas e tomada de decisões.

Assim,

“É o seu progresso como indivíduo, como ser social e como aprendente da língua que tem de ser avaliado, para além do seu progresso como utilizador dessa mesma língua. Daí que não se possa olhar apenas para os produtos e ignorar os processos de aprendizagem.”

(Ministério da Educação, 2001: 92/114)

Defende-se, portanto, uma visão construtivista do conhecimento para a apropriação de competências de tipo comunicativo na aprendizagem das línguas estrangeiras através da incidência do aluno como construtor de aprendizagens significativas (Ministério da Educação, 1997: 62), com base na reconstrução e reestruturação de saberes adquiridos. Verifica-se ainda que as metodologias apontadas favorecem o desenvolvimento de competências de reflexão, espírito crítico, (auto)controlo e (auto)avaliação das aprendizagens por parte dos alunos.

A avaliação passa a ser uma actividade integradora da prática educativa com intuito de a tornar individualizada, reguladora, orientadora e sistemática, devendo permitir ao aluno controlar em pequenos passos a sua aprendizagem, consciencializar os seus progressos e as suas dificuldades, não acumular deficiências e lacunas, reflectir sobre os seus erros e ensaiar outros caminhos (Ministério da Educação, 2001: 34). Desta forma, revemo-nos nas palavras de Paris & Ayres (1994: 51) quando advogam a importância do uso de “(...) assessment procedures that are interwoven with learning so that opportunities for ... learning are coincident with opportunities for assessment.”

Foca-se, assim, a independência da avaliação em relação à classificação. A primeira é uma “operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação” (Ribeiro, 1994: 75); a segunda serve somente fins de carácter administrativo ou certificativo, isto é, assume uma função social:

“Com efeito, a principal dimensão da função social não deixa de ser a selecção/hierarquização dos alunos numa perspectiva de avaliação normativa, ou seja, comparação dos alunos em termos de níveis de excelência traduzidos numa classificação que vai do positivo ao negativo.”

(Pacheco, 1995: 22)

Este aspecto, o poder de classificar os alunos, incide naquilo que Pacheco identifica como a função mais implícita e encoberta da avaliação, isto é, avaliação com função de controlo ou exercício indirecto da autoridade do professor. O mesmo autor esclarece que ambientes de ensino mais autoritários se mostram mais propensos a esta prática, podendo a insegurança do professor ou uma relação deficitária com os alunos estar na sua origem. Nestas circunstâncias, o professor usa a avaliação como um mecanismo de reforço para sua autoridade (Pacheco, 1995: 23/24), vendo-a como um instrumento de poder do professor (Carvalho e Terrasêca, 1993: 47).

## 2. Pedagogia para a autonomia

“Teachers open the door, but you must enter by yourself.”

Provérbio Chinês (cit. por Costa & Kallic, 2004: 147)

A pedagogia para a autonomia pode ser definida como qualquer abordagem pedagógica que coloque como meta principal a autonomia do aluno, e que simultaneamente dê primazia às relações de interdependência entre professor e aluno (Vieira, 1998:34), entendendo-se a autonomia como a capacidade de gerir a própria aprendizagem num contexto de educação como espaço de emancipação.

Desta forma,

“Pedagogy for autonomy, whichever form it takes, must stimulate learners to develop an awareness of the aims and processes of learning, as well as a capacity for critical reflection, and help them to develop knowledge, skills, attitudes and beliefs that support self-regulation of the learning process. Furthermore, it must offer them opportunities to take control of the learning environment, through the delegation of responsibility for planning, monitoring and evaluating learning, as well as control of the content of learning, as far as possible within the constraints of a school curriculum.”

(Raya et al, 2008: 69)

A pedagogia para a autonomia tem subjacente uma visão de educação assente na transformação, na mudança dos papéis pedagógicos (Vieira, 1998: 37), na noção de conhecimento como construção intersubjectiva de sentidos e na focalização da acção pedagógica no aluno. Assim, Raya et al (2007: 6) estão convictos que, embora uma pedagogia para a autonomia possa assumir variadas formas, esta dever-se-ia referir:

“(…) a uma visão de educação como *emancipação e transformação*, por oposição à opressão e reprodução. Significa isto que alunos e professores são vistos como consumidores críticos (e não passivos) e produtores criativos do saber, co-gestores dos processos de ensino e aprendizagem, e parceiros de negociação pedagógica; significa, também, abandonar uma noção reificada do

conhecimento a favor de uma visão do conhecimento como constructo dinâmico do conhecedor [professor e aluno] ... ”

São estes os pressupostos que a opõem a uma pedagogia mais transmissiva, cuja visão de educação fomenta uma pedagogia da dependência.

Importa agora comparar os principais pressupostos, finalidades e traços processuais de uma pedagogia para a autonomia por oposição a uma pedagogia da dependência, ou de natureza mais transmissiva. Como referência usemos o seguinte quadro de Vieira (2006: 25; 1998: 38) (Figura 1).

	REPRODUÇÃO PEDAGOGIA DA DEPENDÊNCIA	TRANSFORMAÇÃO PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA
PRESSUPOSTOS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O <i>aluno</i> é sujeito consumidor passivo do saber</li> <li>• O <i>professor</i> é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor</li> <li>• O <i>saber</i> é estático e absoluto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O <i>aluno</i> é sujeito consumidor crítico e produtor crítico do saber</li> <li>• O <i>professor</i> é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica</li> <li>• O <i>saber</i> é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito</li> </ul>
FINALIDADES PRIORITÁRIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a competência académica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem</li> <li>• Ajudá-lo a aprender a aprender, desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem</li> <li>• Encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró-activa no processo de aprender</li> <li>• Desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem</li> <li>• Promover a relação entre a escola e a vida</li> </ul>
TRAÇOS PROCESSUAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem</li> <li>• Clima potencialmente autoritário e formal</li> <li>• Processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador</li> <li>• Forte dependência do aluno aos níveis do discurso e das tarefas, frequentemente associada a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas</li> <li>• Tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimento da competência académica</li> <li>• Ênfase na competição e no individualismo</li> <li>• Práticas de avaliação normativas, tendencialmente segregadoras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno, teorias, estilos, aprendizagens, necessidades, estratégias, hábitos, experiências anteriores, sistema apreciativo</li> <li>• Clima tendencialmente democrático e informal</li> <li>• Participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projectos e contratos</li> <li>• Tarefas de tipo reflexivo e experimental, desenvolvimento de tarefas de planificação, regulação e (auto) avaliação da aprendizagem</li> <li>• Gestão colaborativa da informação e da palavra</li> <li>• Construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem</li> <li>• Valorização da função formativa das práticas de (auto)avaliação, tendencialmente integradoras</li> </ul>

Figura 1 – Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998: 38)



Como se pode verificar através da leitura do quadro, numa perspectiva da pedagogia como transformação, direccionada para a autonomia, o aluno deixa o papel pedagógico de consumidor passivo do saber, com a obrigação de estudar sem indagar nem duvidar e em submissão ao professor (Freire: 1993: 73) e assume o papel de consumidor crítico e produtor criativo do saber. A sua actuação centra-se na reflexão acerca do processo de aprender, na experimentação de estratégias de aprendizagem, na regulação de experiências de aprendizagem e na negociação enquanto meio de co-construção de experiências de aprendizagem (Vieira et al., 2006: 28). Desta forma, os alunos, com base num processo gradual que se pretende crítico, indagatório e colaborativo, tornam-se actores do seu processo de aprendizagem, capazes de gerir a sua própria aprendizagem e de regular o seu percurso escolar.

De facto,

“O caminho para a autonomia é um caminho gradual e colaborativo, que parte de modelos mais dirigidos pelo professor para modelos onde o aluno tem um papel cada vez mais determinante...” e “considerar a autonomia como meta de aprendizagem implica salientar a importância da dimensão reflexiva dessa aprendizagem e a competência processual do aluno...”

(Vieira & Moreira, 1993: 33)

O papel determinante que numa pedagogia para a autonomia é assumido pelo aluno obriga a uma transformação da figura do professor. Este torna-se o facilitador da aprendizagem, pois promove a aproximação do aluno ao saber e ao processo de aprendizagem assim como à sua gestão (Vieira, 1998: 38). Esta ideia é reiterada por Vieira & Moreira quando afirmam que “as actividades didácticas devem promover uma relação de proximidade entre o aluno e o saber linguístico, entre o aluno e o processo de aprendizagem desse saber; neste sentido, a relação professor-aluno constitui um elemento de mediação na *relação aluno-saber/processo*, e deve caracterizar-se por uma negociação constante a todos os níveis, da comunicação pedagógica à avaliação das aprendizagens” (1993: 33).

Nesta óptica, o professor deixa de desempenhar a figura de autoridade social, científica e pedagógica, sendo a única fonte de saber e assumindo o papel de transmissor desse saber, sendo este percebido como estático e absoluto e passa a centrar a sua prática pedagógica nas necessidades do aluno. O professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, servindo de mediador entre o aluno e o saber. Para tal, o professor recorre à negociação pedagógica, consciencializando-se que o saber é dinâmico, transitório, diferenciado de aluno para aluno e construído colaborativamente em interacção. A sua actuação pedagógica não se norteia pela finalidade de desenvolver a competência académica do aluno, almejando a aquisição de conhecimentos e domínio de capacidades cognitivas. Em contrapartida, a tónica coloca-se na

criação de condições para que o aluno se aproxime do saber, se consciencialize do funcionamento do seu processo de aprendizagem e adquira estratégias para o regular gradualmente e de forma autónoma.

Numa pedagogia centrada no aluno, nas suas necessidades, na sua aproximação ao objecto e processo de aprendizagem, na construção colaborativa dos saberes e no desenvolvimento da sua autonomia, o professor terá de descentralizar as decisões pedagógicas da sua pessoa e partilhar a tomada de decisões e responsabilidades com os alunos. O que, por sua vez, imprimirá um clima tendencialmente mais informal e democrático, pois a responsabilidade de toda a acção pedagógica deixa de se centrar unicamente no professor e passará a ser da co-responsabilidade do aluno enquanto parceiro de negociação.

Não se pode, porém, assumir que esta partilha de responsabilidade e gestão da acção pedagógica seja sinónimo de anulação da autoridade do professor ou do enfraquecimento do seu papel enquanto professor (Vieira & Moreira, 1993: 35, Vieira, 1998: 116). Como defendem as mesmas autoras, numa pedagogia que perspectiva a autonomia do aluno, o professor mantém o seu poder autorizado, que provém do seu saber profissional especializado (Vieira & Moreira, 1993: 35; Vieira, 1998: 115/116), mas *recupera a autoridade do aluno*, uma vez que coloca este no centro do processo de ensino/aprendizagem. Quanto a um possível enfraquecimento do papel do professor, argumentam que as competências do professor saem reforçadas, uma vez que lhe são exigidas novas responsabilidades e funções que se prendem com o desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno, com o apoio e aconselhamento em termos psicológicos e metodológicos, com a implementação de actividades didácticas especializadas e com a aproximação dos alunos a metalinguagens, que antes eram somente do conhecimento e do uso do professor (ibidem). Assim sendo,

“... no matter how we view pedagogy, no matter how much initiative we believe should be allowed to the learner, the teacher as ensegnant must surely retain an undiminished authority. The increase in learner-centered activity and collaborative work in the classroom does not mean that the teacher becomes less authoritative. He or she still has to contrive the required enabling conditions for learning, still has to monitor and guide progress. And all this presupposes an expertise, applied perhaps with more subtlety and consideration and discretion than before, but applied none the less.”

(Widdowson, 1990: 189, cit. por Vieira, 1998: 116)

Por outro lado, a implicação dos alunos na partilha de responsabilidades e decisões pedagógicas, o desenvolvimento de uma maior independência relativamente ao professor, a promoção de uma postura pró-activa e reflexividade crítica face à escola, ao saber e à aprendizagem desencadeada por uma pedagogia que visa a autonomia contribui para, segundo Vieira,

“desenvolver alunos mais responsáveis e motivados, com um papel pedagógico reforçado, com poder discursivo, alunos que aprendem a aprender e que mantêm uma postura reflexiva face ao processo de ensino/aprendizagem...” (op.cit: 40).

No entanto, será importante salientar que os alunos só poderão adquirir e desenvolver a sua autonomia se o professor proceder, de facto, à delegação de responsabilidades, para que os alunos possam aprender em liberdade (Moreira, 2005a: 73; Alves, 2004: 16), sendo de realçar a interdependência entre a autonomia do professor e a autonomia do aluno. Pois, a segunda não acontecerá dissociada da primeira, na medida em que a autonomia de uns e de outros se apresentam como “as duas faces de uma mesma moeda” (Vieira, 2006: 16).

O professor autónomo, através de uma postura de indagação crítica e reflexiva sobre as suas práticas com o intuito de as melhorar, torna-se capaz de proporcionar situações de aprendizagem em função das características, necessidades e situações educativas dos seus alunos, dotando-os das condições que lhes permitam tornarem-se mais responsáveis e mais autónomos nas suas aprendizagens.

### ***2.1. O Papel do aluno numa aprendizagem autónoma e auto-regulada***

“As solicitações da sociedade actual conduzem a mudanças constantes da forma como se encara o saber. Esta concepção implica que as pessoas pensem por si mesmas e resolvam, a todo o momento, novos problemas, exigindo cada vez mais ao indivíduo. Neste sentido é imperioso que este seja um participante activo e autónomo, aprendendo a aprender ao longo da vida.”

(Veiga Simão, 2002: 13)

O aluno auto-regulado desempenha um papel activo na construção do seu conhecimento, pois é capaz de dominar o seu próprio processo de aprendizagem (Veiga Simão 2006: 193), assumindo a responsabilidade pelo mesmo e, assim, torna-se um produtor criativo do saber (Vieira, 2006: 25), apto a construí-lo e reconstruí-lo de forma a resolver novos problemas e novas situações com as quais é confrontado em contexto pedagógico e a tornar-se capaz de dar resposta às exigências emergentes da sociedade moderna, que se encontra em permanente mudança. De facto, a “adaptação a esta nova era exige (...) uma formação educativa diferente. À escola compete educar os estudantes para que eles saibam de uma forma autónoma, crítica e motivada assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida. Para que esta finalidade possa ser atingida, torna-se importante estimular o desenvolvimento de competências de auto-regulação nos

alunos (...) para que possam tirar o maior proveito dos meios e instrumentos, que não só possuem intrinsecamente, como também daqueles que as novas tecnologias põem à disposição deles” (Lopes da Silva, 2004: 12).

Assim, a escola deverá preparar os alunos para aprender e para continuar a aprender para além dos contextos escolares, ou seja, a construir o seu saber ao longo da vida, de modo a que possa lidar com uma multiplicidade de situações novas que venha a enfrentar. Nesta linha, concordamos que “O saber [não] é meter na cabeça o que os livros dizem sobre as coisas (...). O saber irriga a personalidade inteira, dá-lhe capacidade para resolver situações dentro e fora de quem o possui” (Veiga Simão, 1998: 57, cit por Veiga Simão, 2002: 13).

Aprender a aprender, ou seja, aprender a auto-regular a sua aprendizagem obriga ao protagonismo do aluno no acto de aprender e implica um processo multi-dimensional que abrange componentes cognitivas, emocionais, comportamentais e contextuais. Sendo estas componentes fundamentais no desenvolvimento das aprendizagens auto-reguladas, deve ser promovido o desenvolvimento de competências e atitudes que permitam ao aluno dirigi-las, controlá-las, regulá-las e avaliá-las (Veiga Simão, 2006: 196). A figura 2 ilustra as dimensões ou áreas sobre as quais deve incidir a regulação do aprendente, de forma a que tenha domínio sobre o seu processo de aprendizagem:

Cognitiva/ Metacognitiva	Motivação/Afecto	Comportamento	Contexto
Como regulam os estudantes a sua aprendizagem?	Por que é que regulam os estudantes a sua aprendizagem?	O que regulam os estudantes durante a aprendizagem?	Onde e com quem auto-regulam os estudantes a sua aprendizagem?
Refere-se às estratégias cognitivas que o aprendente pode utilizar para aprender e completar as tarefas e as estratégias metacognitivas destinadas a controlar e regular a cognição.	Refere-se às crenças que o aprendente tem em relação às tarefas, ao interesse que despertam, a reacção face às tarefas, as estratégias que utilizam para controlar e regular o seu afecto e motivação.	Refere-se às estratégias que se prendem com a volição, o esforço que realizam perante as tarefas, assim como a persistência, a procura de ajuda e a escolha de um comportamento em função dos êxitos conseguidos.	Refere-se ao contexto tanto físico como social em que tem lugar a aprendizagem.

Figura 2: Dimensões ou áreas de regulação (Veiga Simão, 2006: 196)

A aprendizagem auto-regulada pelo próprio aprendente resulta da interacção de conhecimentos, competências e motivações que são necessários ao planeamento, à organização, ao controlo e à avaliação dos processos adoptados, bem como dos resultados atingidos (Lopes da Silva, 2004: 13). Para tal, caberá ao professor implementar práticas interactivas e dialógicas que

promovam no aluno a competência de pensar, reflectir sobre modo como pensa e como age na resolução de um problema ou situação de modo a que compreenda e saiba utilizar os recursos pessoais, exercer um maior controlo sobre os seus processos de aprendizagem e alargar e reforçar as suas competências de aprendizagem (op. cit.: 12).

Importa levar o aluno a tomar consciência do modo como aprende, das estratégias que usa, do modo como dirige os seus processos mentais para atingir os objectivos que estabelece, da forma como controla as distrações, quer internas quer externas, que possam interferir negativamente com a sua aprendizagem.

Nesta perspectiva, a actuação do professor deve orientar-se pela convicção de que todos os alunos podem desenvolver um grau de controlo sobre a sua aprendizagem e o seu rendimento, podendo, igualmente, resolver dificuldades de aprendizagem desde que lhes sejam proporcionados momentos para melhorarem o modo como aprendem e a eficácia das estratégias que usam. Para que esta situação se possa verificar, o aluno deverá estar imbuído num ambiente de aprendizagem que promova o que Veiga Simão (2006: 198) definiu como as características do aluno auto-regulado:

- conhece e sabe aplicar estratégias cognitivas que o ajuda a transformar, organizar, elaborar e recuperar informação;
- sabe como planificar, controlar e dirigir os seus processos mentais para atingir metas pessoais;
- apresenta um conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas (sentido de auto-eficácia escolar, adopção de metas de aprendizagem, desenvolvimento de emoções positivas perante as tarefas, capacidade de as controlar e de as modificar, ajustando-as aos requisitos da tarefa e à situação concreta de aprendizagem);
- planifica e controla o esforço e o tempo que vai necessitar para a realização da tarefa e sabe criar um ambiente favorável à aprendizagem (espaço e recursos);
- mostra intenção por participar no controlo e regulação das tarefas escolares, no clima e estrutura da aula, desde que o contexto lhe permita;
- mobiliza estratégias volitivas a fim de evitar distrações internas e externas que possam interferir com a concentração, esforço e motivação durante a realização das tarefas escolares.

Segundo Zimmerman (2001: 21), a regulação pressupõe três fases de carácter cíclico: a fase prévia, a fase de realização e a fase de auto-reflexão (Figura 3).

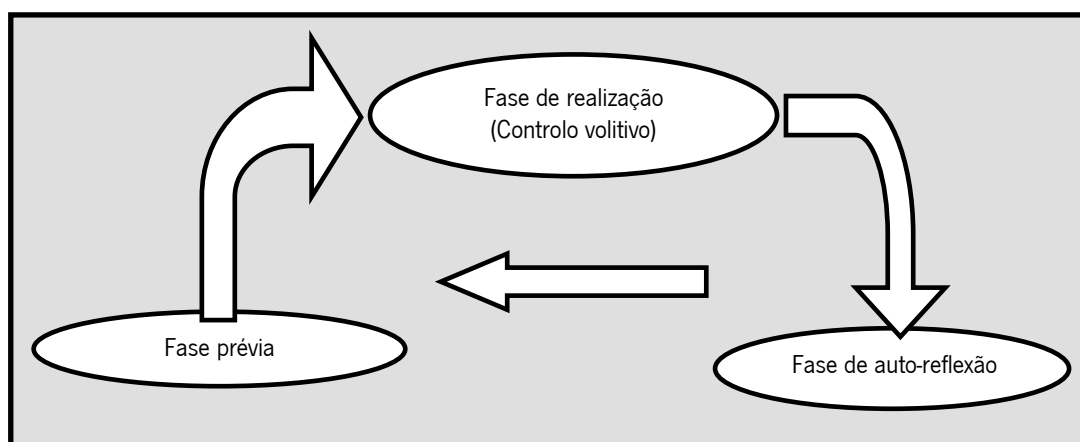


Figura 3: Fases da auto-regulação  
(Adaptado de Zimmerman, 2000, cit. por Veiga Simão, 2005: 279)

Na fase prévia, o aluno estabelece metas a atingir, antecipa as estratégias para desenvolver a sua aprendizagem e possíveis dificuldades que poderá sentir ao aplicá-las. O processo de fixação de metas é um dos aspectos mais importantes na aprendizagem auto-regulada uma vez que estas servem de ponto de referência que guiam as acções subsequentes (Veiga Simão, 2005: 269). Para que determinada aprendizagem se verifique, o aluno tem de antecipar as operações a realizar (Barbosa e Alaiz, 1994: folha B/11) e estabelecer objectivos a fim de encurtar a distância que os separa da meta final (Rosário, 2002: 58).

Na fase de realização, os alunos põem em prática um conjunto organizado de estratégias e automonitorizam a eficácia destas (Rosário, 2002: 58) tendo em vista a meta estabelecida, ideia partilhada por Barbosa e Alaiz (1994: folha B/11), quando advogam que os alunos identificam os erros cometidos ao longo do percurso para que os possam progressivamente corrigir em aprendizagens posteriores.

Na fase de auto-reflexão, o aluno procede a uma reflexão/avaliação da tarefa executada com o objectivo de identificar decisões que possam ter sido tomadas de forma ineficaz. As conclusões às quais o aluno chega permitir-lhe-ão a modificação do seu processo de aprendizagem em situações posteriores (Veiga Simão, 2005: 270), ou seja, procede a uma reformulação proactiva de estratégias, para que em processos futuros possa encontrar soluções mais eficazes. Esta ideia é corroborada por Barbosa e Alaiz quando identificam esta fase com “a procura de soluções alternativas” (ibidem).

Em suma, o aluno aproxima-se gradualmente da auto-regulação à medida que se torna consciente de si como aprendiz: das suas crenças; motivações; pontos fortes; dificuldades e necessidades; das estratégias às quais recorre; e se torna capaz de seleccionar entre estas, as mais eficazes para a sua aprendizagem, de as monitorizar, de avaliar a sua eficácia em termos de resultados obtidos e tomar decisões que o levarão a proceder a ajustamentos conscientes e intencionais da sua aprendizagem. Coloca-se a tónica na relevância do aluno tomar consciência da existência das estratégias e de como, quando e onde utilizá-las, para que possa assumir um papel activo e realizar aprendizagens eficazes.

Assim, poder-se-á dizer que

“The self-regulated learner has a “way” to accomplish a range of academic tasks of which he or she is well aware. Such self-knowledge should influence judgement processes in achievement situations.”

(Corno et al., 1982: 2/3, cit. por Corno, 2008: 198)

O mesmo sugerem os estudos realizados nesta área que demonstram que os alunos que recorrem aos processos de auto-regulação são mentalmente activos durante a aprendizagem, isto é, “exercem um controlo sobre os processos cognitivos, meta-cognitivos e motivacionais, conducentes à aquisição, organização e transformação da informação e conseguem conferir um significado pessoal ao acto de aprender” (Lopes da Silva, 2004: 13), ou seja, realizam aprendizagens significativas.

As práticas auto-avaliativas conducentes a uma postura reflexiva, da qual resulta a tomada de consciência do que o aluno faz, como o faz e para o que faz, colocam-se ao serviço da auto-regulação, gerando, assim, um feedback interno<sup>3</sup> que poderá potenciar mudanças no sentido de prossecução dos objectivos por si definidos (Veiga Simão, 2005: 275).

Sobressai, portanto, a relevância de práticas de auto-avaliação como dispositivo gerador de feedback interno do aluno, orientando e guiando o aluno para que este aprenda a reflectir sobre o seu processo de aprendizagem, capacitando-o a realizar aprendizagens, gradualmente, mais autónomas. De facto, o objectivo da auto-avaliação consiste no enriquecimento do sistema interno de orientação do aluno com o objectivo de aumentar a eficiência da auto-regulação (Hadji, 2001: 102).

---

<sup>3</sup> Vieira (2007: 44/45), aludindo a Nicol & MacFarlane-Dick (2006), aponta para uma “concepção construtivista do feedback, pondo a tónica no envolvimento activo do aluno e na importância dos seus mecanismos internos e das suas autopercepções no processo de aprendizagem”, assim o feedback gerado internamente será o mais relevante, porque permitirá que o aluno assuma ele próprio o comando das operações necessárias para que realize aprendizagens auto-reguladas.

## **2.2. O papel reflexivo do professor**

“... o professor é um agente activo da educação dos alunos e não um recipiente passivo de normas e fórmulas de ensinar, ou de teorias emanadas dos meios académicos universitários.”

(Vieira & Moreira, 1993: 41)

A pedagogia para a autonomia, ao centrar-se no aluno e ambicionar desenvolver a sua autonomia, rege-se por uma orientação da educação que prepara os alunos para uma aprendizagem contínua, sendo a única capaz de conferir qualidades à escola e de se aproximar das necessidades reais dos que a frequentam (Vieira 1998: 23).

Pretende-se desenvolver a autonomia do aluno, enquanto sujeito activo na construção da sua aprendizagem e muni-lo de capacidade reflexiva e interventiva ao longo de sua vida, tornando-o crítico, auto-determinado, socialmente consciente, solidário e interventivo.

No entanto, a autonomia não pode ser cingida exclusivamente aos alunos. Ela está interligada a uma postura reflexiva do professor, pois a reflexividade do professor e a crescente autonomia do aluno aparecem como processos indissociáveis, ou seja, como advoga Vieira (2006: 16) “a reflexividade do professor e a autonomização do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma moeda, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos”. Será, portanto, indispensável que os professores assumam o papel de profissionais reflexivos em busca de maior autonomia para si e para seus alunos, a fim de contribuir para o enriquecimento colectivo e transformação da sociedade em geral, desenvolvendo nos alunos competências que lhes permitam participar de forma crítica, auto-determinada e socialmente responsável em situações educativas (Raya et al. 2005, cit. por Vieira, 2006: 25), mas também para agir de forma auto-determinada, socialmente responsável e criticamente consciente em contextos que ultrapassem os ambientes educativos (Raya et al. 2007: 2).

Assim sendo, o papel tradicional desempenhado pelo professor numa pedagogia de tipo transmissiva, reprodutora e da dependência tem inevitavelmente de sofrer profundas alterações. Pois a autonomia do aluno só poderá ser consubstanciada através da reflexividade indagatória sobre a própria prática do professor, ou seja, “uma pedagogia para a autonomia implica professores reflexivos” (Vieira, 2006: 29). O professor tem de ser capaz de reflectir sobre a sua prática pedagógica, sobre as suas teorias perfilhadas e a suas acções na prática e ser capaz de proporcionar situações educativas adequadas às necessidades individuais dos seus alunos, servindo de mediador na relação entre o aluno e o saber e o processo de aprendizagem. (op. cit.: 2006).



Nas palavras de López & Fernández (2008: 208), o professor ter-se-á de tornar “a true mentor in the students’ education not only by diagnosing, guiding and counselling, but also managing and organizing the students’ work, assessing the process and the results obtained”. O professor constitui-se como um guia e facilitador da aprendizagem do aluno, partilhando com o aluno a responsabilidade pelas decisões pedagógicas e pela construção do conhecimento.

Os professores, segundo Perrenoud (2000: 25/26), dever-se-ão assumir como organizadores e dirigentes de situações de aprendizagem que dêem espaço a aprendizagens carregadas de sentido e de regulação e que surjam a partir das representações dos alunos, bem como a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem. O mesmo autor defende ainda que o professor deve estabelecer uma solidariedade e cumplicidade com os seus alunos na busca do conhecimento.

Assim,

“deve buscar *com seus alunos* [o conhecimento], mesmo que esteja um pouco adiantado, renunciando a defender a imagem do professor “que sabe tudo”<sup>4</sup>, aceitando demonstrar as suas próprias divagações e ignorâncias ...”

(op. cit.: 38)

Esta mudança do papel do professor obrigará a uma alteração do seu pensamento sobre o que é ensinar, o que é aprender e, inevitavelmente, a sua visão do papel que o aluno e a avaliação deve desempenhar (Raya et al., 2007: 20).

Vieira (2006), no contexto de uma pedagogia para a autonomia, caracteriza o professor reflexivo através de um conjunto de tarefas de ensino que se apresentam na figura 4:

- Compreender o saber disciplinar e o seu papel no currículo
- Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia
- Conceber o ensino como uma actividade indagatória e exploratória
- Desafiar rotinas, convenções, tradições
- Partilhar práticas subjectivas com os pares
- Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativas envolvendo-os na procura de soluções adequadas
- Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos
- Aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista
- Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da sala de aula
- Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e contribuir para a co-construção de sentidos
- Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução
- Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem
- Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global

Figura 4: Papéis do professor numa pedagogia para a autonomia (adaptado de Vieira, 2006: 29)

---

<sup>4</sup> Aspas do autor.

Perante estas características, o professor assume o papel de protagonista de mudanças, predisposto a caminhar rumo a uma autonomia profissional architectada no conhecimento construído na sua prática pedagógica, no questionamento e reflexão sobre esta, na partilha e reflexão colaborativa sobre suas convicções e práticas a fim de descobrir as teorias que lhe estão subjacentes. Assim, conscientemente, o professor poderá realizar as suas opções, reformular as suas concepções e práticas com o intuito de as maximizar face aos contextos educativos nos quais interage. De facto, esta postura crítica constante face ao que se faz e porque se faz será a bússola que permitirá ao professor monitorar, avaliar e reformular a sua prática (Alarcão, 1996: 57).

Isto implica uma predisposição e uma capacidade dos professores em desenvolver a autonomia profissional com base no *paradigma reflexivo*, que assenta na valorização da “construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional” (Vieira, 1995: 238). O paradigma reflexivo é fundamental na formação inicial dos professores, mas também na auto-formação e auto-supervisão ao longo do percurso profissional do professor.

Este paradigma permitirá ao professor adquirir as competências para se questionar e questionar as suas práticas, de forma a ser capaz de gerir a natureza única e incerta das situações profissionais (ibidem), construir teoria a partir da reflexão sobre a sua prática, de (re)construir suas concepções e práticas, partindo da auto-observação, entendida como auto-supervisão, e da descrição e interpretação dos eventos educativos (op. cit.: 239). Enfim, a prática reflexiva promove um olhar crítico face aos contextos de actuação profissional (Vieira, 2006: 21). Torna-se, a nosso ver, um “potencial de *inovação*, ou seja, o contributo para a transformação das práticas, no sentido da autonomização dos professores e alunos” (ibidem), porque acreditamos como Thavenius (1999, cit. por Raya et al, 2007: 44) que “um professor autónomo é um professor que reflecte sobre o seu papel e que pode alterá-lo, que pode ajudar os seus alunos a tornarem-se autónomos, e que é independente o suficiente para deixar que os seus alunos se tornem independentes”.

Neste contexto, a formação tradicional de professores (quer inicial quer contínua), assente na noção de que os professores seriam reprodutores e executores de métodos desenvolvidos por especialistas nas respectivas áreas, sofreu profundas alterações com a visão de que caberá ao professor desempenhar um papel de teórico e prático auto-regulado, ou seja, “*knower, thinker, inquirer and agent of change*” (Raya & Vieira, 2008: 296).

Afigura-se-nos, novamente, a pertinência de destacar a visão da interdependência entre a busca de autonomia profissional do professor e a promoção da autonomia dos alunos tal como é

defendida por Benson (2001: 174), ao afirmar que “[i]n order to foster autonomy among students, teachers must be free and able to assert their own autonomy in the practice of teaching”.

Assim, nesta perspectiva, a formação de professores deverá abrir caminho que permita ao professor construir o seu próprio conhecimento profissional, tendo, para tal, de se centrar na individualidade de cada um, focalizando-se nas suas expectativas, interesses, necessidades e teorias pessoais.

Nesta óptica, o processo de formação focaliza-se na experimentação e na reflexão; no questionamento das teorias pessoais e das práticas, possibilitando a descrição e confronto destas na perspectiva da sua (re)construção e no pressuposto de que a prática é geradora de teoria, ou seja, a reflexão e teorização sobre a prática contribui para interrogar e elevar o grau de liberdade, responsabilidade, justiça e igualdade em contexto de sala de aula (Vieira, 2006: 18).

Perspectivamos a interrelação entre a formação do professor reflexivo, ancorada numa “atitude indagatória, reflexiva crítica da sua própria actuação, bem como das propostas educativas e da organização e funcionamento das instituições educativas em que se movimenta” (Cortesão, 2000: 50), visando desencadear uma postura interveniente e transformadora das situações pedagógicas em que actua, e o desenvolvimento de uma pedagogia que visa a autonomia daqueles sobre os quais a sua actividade pedagógica incide.

Assumindo os pressupostos que a prática é geradora de teoria, atribuindo-se valor ao saber construído pelo sujeito através da reflexão sobre a sua prática; que o bom profissional é um ser reflexivo, capaz não só de solucionar problemas, mas também de equacioná-los no seu contexto e de tomar decisões face a resoluções alternativas; que um profissional autónomo forma seres autónomos, legitimando a autonomia epistemológica do profissional e dos sujeitos sobre os quais ele exerce a sua acção educativa (Vieira, 1993: 23), acreditamos que a adopção de uma abordagem reflexiva de formação do professor proporciona as condições que permitem o enfoque no sujeito e nos processos de formação, na problematização do saber, na integração teórica-prática e na introspecção metacognitiva (op. cit.: 25).

Salientamos a necessidade do professor, no seu processo de desenvolvimento profissional, experienciar situações que incentivem a processos metacognitivos sobre o seu processo de aprendizagem para que possa obter “insight into what learner autonomy is and how it can develop” (Trebbi, 2008: 238). Assim, e acreditando como Trebbi (ibidem) que “(...) teacher autonomy and learner autonomy are not necessarily compatible phenomena and possibly not even related conceptions”, parece-nos fundamental que o professor experiencie ‘learner autonomy’ na sua

própria prática de modo a que se processe um entendimento do que é autonomia e da forma como esta pode ser desenvolvida. “Para tal, é essencial que os professores compreendam e reflectam sobre os seus próprios processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais para poderem ajudar os seus alunos a reflectirem sobre os deles” (Veiga Simão, 2006: 192/193).

Será necessário, a promoção da descrição, através da verbalização oral ou escrita, dos processos de aprendizagem realizados pelo professor, o que permitirá a consciencialização metacognitiva, a interpretação e análise das suas acções, criando espaço para a (re)construção do conhecimento e das suas práticas, sendo que “ a reformulação das práticas assenta, antes de tudo, num trabalho de consciencialização, descrição, interpretação e reconstrução daquelas que os professores já praticam” (Andrade, 1997: 647).

A estimulação à reflexão consciente sobre o pensamento e sobre as práticas permitem a produção de conhecimento pelo próprio e em colaboração com o outro, capacitando o professor a gerir a sua própria aprendizagem assim como a promover o seu desenvolvimento profissional e, simultaneamente, tornar-se capaz de impulsionar esta atitude nos alunos (Barbosa et al., 2008: 227).

### **3. Auto-avaliação como auto-regulação promotora de uma pedagogia para a autonomia**

“A autonomia não é um conceito de tudo ou nada. Será mais adequado dizer que se trata de um *continuum* em que diferentes níveis de auto-gestão e autoregulação podem ser postos em prática em momentos diferentes e em diferentes aspectos da aprendizagem.”

(Raya et al, 2007: 27)

Aceitando que uma das funções prioritárias da escola é ajudar as novas gerações a pensar, para que possam indagar criticamente a realidade, tomar posição perante ela, compreendê-la e experimentar as várias alternativas, ou seja, acreditando que a escola se deve constituir “como facilitadora da reflexão crítica das futuras gerações, através de esquemas pessoais, intelectuais e afectivos, cada vez mais autónomos” (Veiga Simão, 2002: 15), torna-se premente que ela contribua para que os indivíduos adquiram as competências necessárias para aprenderem de forma autónoma e crítica. Como tal, é imprescindível que as práticas pedagógicas promovam condições para que os alunos aprendam a auto-regular as suas acções, recorrendo ao estabelecimento de objectivos, à monitorização do seu processo de aprendizagem, realizando a avaliação do seu progresso e desempenho e, com base no feedback que esta lhe fornece, proceda aos ajustamentos

necessários no seu processo de aprendizagem que lhes permitam caminhar rumo aos objectivos definidos.

Neste sentido, parece-nos que o recurso à auto-avaliação se apresenta como um instrumento fundamental para que o aluno seja capaz de ganhar domínio sobre a sua aprendizagem. Será o uso sistemático da auto-avaliação que permitirá ao aluno consciencializar-se dos seus processos metacognitivos, das suas dificuldades, dos erros cometidos, da eficácia das estratégias usadas, do esforço que terá de realizar para a execução das tarefas/actividades, bem como do distanciamento entre os objectivos desejados e os alcançados.

Assim sendo, a auto-avaliação apresenta-se como um aspecto indissociável e indispensável ao desenvolvimento da autonomia do aluno (Vieira & Moreira, 1993: 37; Alves, 2004: 84), constituindo um procedimento que permite a participação e implicação responsável do aluno na sua própria formação e, simultaneamente, favorecendo a sua auto-estima (Ministério da Educação, 2001: 38). Partilhando desta visão de que a auto-avaliação é indissociável e indispensável para o desenvolvimento da autonomia do aluno, identificamo-nos com as palavras de Cardinet (cit. por Abrecht, 1994: 129) quando defende que a aprendizagem da auto-avaliação não é uma mera técnica secundária de avaliação, mas um dispositivo que permite ao aluno reflectir sobre o seu conhecimento e intervir conscientemente sobre esse conhecimento.

Poder-se-á afirmar que a autonomia do aluno se promove através de uma responsabilização activa do mesmo no seu processo de aprendizagem, criando-se um contexto educativo no qual predomina a transparência, a negociação e colaboração - princípios inerentes a uma pedagogia para a autonomia. Nas palavras de Leite (1993: 20/21), através “de estímulo à auto-responsabilização” do aluno, centra-se a regulação da aprendizagem no próprio aluno e não somente nas estratégias pedagógicas do professor (Abrecht, 1994: 49) enquanto transmissor de conhecimento, detentor único do saber e da gestão do processo de ensino e aprendizagem – características de uma pedagogia mais transmissiva.

Desta forma, o recurso à auto-avaliação, numa perspectiva de auto-regulação, surge-nos como estratégia para o desenvolvimento da capacidade do aluno gerir a sua própria aprendizagem, que permite uma participação activa, uma maior responsabilização, uma co-construção dos conhecimentos, e a uma gradual independência relativamente ao professor no que à sua aprendizagem diz respeito.

Vista nesta perspectiva, a auto-avaliação coloca-se ao serviço da autonomia do aluno, ao obrigá-lo a adoptar uma postura reflexiva em relação ao seu processo de aprendizagem, na medida

em que regula as várias etapas que compõem o seu processo de aprendizagem: planifica o processo, identifica e reflecte acerca dos seus erros, identifica aprendizagens alcançadas e as que ainda têm de ser atingidas, avalia o produto obtido, reformula estratégias para que possa alterar o seu processo de aprendizagem em situações posteriores. O aluno, na função de auto-avaliador do seu processo de aprendizagem, assume uma função paralela à dos professores/avaliadores, isto é, tenta identificar “the processes which lead to successful, or unsuccessful, learning” (Rea-Dickins & Germaine, 1992: 7).

Também Bobb-Wolff (2002: 73) comunga desta visão ao estabelecer a relação entre autonomia e auto-avaliação da seguinte forma: “to have autonomy in learning, one must be able to analyze and make decisions about how well one has done and what one will do next. This is self-assessment”. Veiga Simão (2005: 273) corrobora esta ideia quando afirma que “a auto-avaliação consiste no olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito” e “auxilia[r] os alunos a construírem (...) os seus guias numa fase posterior” (op. cit.: 275), ou seja, faz equivaler a auto-avaliação à auto-regulação.

A auto-regulação só é possível se o aluno for implicado em actividades de auto-avaliação ao longo do seu percurso escolar; porque é um saber que se aprende fazendo, a sua implementação terá de acontecer de forma sistemática<sup>5</sup> e integrada no processo de ensino e aprendizagem (Nunziati, 1990, cit. por Barbosa e Alaiz, 1994: folha B/11; Veiga Simão, 2005: 274). Esta perspectiva é corroborada por Vieira (1998: 124/125), quando dá enfoque à relevância da experimentação no desenvolvimento da “formação para a auto-avaliação [e que esta] se fará, em parte, pela *prática* da auto-avaliação, num primeiro estágio com o acompanhamento sistemático do professor como fonte de informação, negociador de critérios e co-avaliador”. Será, portanto, o desenvolvimento de competências de auto-avaliação que permitirá o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação da aprendizagem do aluno. Para tal, como defende Veiga Simão (ibidem), este deverá ser estimulado a auto-avaliar:

- os resultados atingidos numa determinada tarefa aprendida;
- os seus interesses;
- a eficácia das estratégias adoptadas;
- a utilidade e o esforço requerido na adopção dessas estratégias;
- as suas crenças e expectativas sobre a aprendizagem;

---

<sup>5</sup> Entende-se por auto-avaliação sistemática, uma auto-avaliação “efectuada de forma planeada, regular com intervalos de tempo relativamente fixos, ou estreitamente ligada a determinada actividade ou fases do processo de ensino/aprendizagem.” (Vieira & Moreira, 1993: 63).

- as suas atribuições sobre o sucesso ou insucesso educativos;
- as suas acções antes, durante e após o acto de aprender.

A autora esclarece que o recurso a actividades de auto-avaliação conduz a uma reflexão que proporciona a tomada de consciência do que o aluno faz e para o que o faz “potenciando mudanças na prossecução do(s) objectivo(s) definidos(s) e (...) pode funcionar como um feedback interno, que lhe permite auto-avaliar a sua aprendizagem” (2005: 275).

Porém, convém realçar que, para que as competências de auto-avaliação possam ser desenvolvidas, terão de ser possibilitados aos alunos momentos para tomarem consciência dos critérios de avaliação segundo os quais são avaliados e se apropriarem dos mesmos, pelo que têm de realizar tarefas nas quais utilizem esses critérios, em cuja definição deverão ter, preferencialmente, uma participação activa (Santos, 2002: 82). De modo a tornar o processo de auto-avaliação transparente e justo é fundamental, segundo Fernandes (2005: 90),

“que os critérios sejam partilhados e até discutidos com os alunos [uma vez que] a avaliação tem de ser transparente, e os critérios ajudam os alunos a organizar o seu estudo, contribui para os motivar a aprender e a delinear estratégias de aprendizagem e de envolvimento nas tarefas que lhes são propostas pelos professores.”

Desta opinião bebe Bobb-Wolff (2002: 71) ao afirmar que “in order to self-assess, students need to have a very clear idea of what they are assessing- that is, they need to be clear about the objectives and the assessment criteria”. Também Alves (2004: 85) sublinha que auto-avaliar-se é deitar um olhar crítico sobre si, um olhar apoiado em critérios de avaliação negociados e devidamente apropriados, o que permitirá tomadas de decisão pertinentes e eficazes na base de um referencial interiorizado por quem se avalia. Acrescenta, ainda, que “[o] conhecimento dos critérios, ou “procedimentos” das tarefas, que funcionam como as regras do jogo, é um trunfo determinante no êxito da acção” (ibidem), pois são os critérios de avaliação que possibilitarão uma atitude reflexiva que conduzirá a uma acção consciente por parte dos alunos e, assim, a aprendizagens significativas. Torna-se também fundamental que os alunos tenham conhecimento dos objectivos a atingir (Ministério da Educação, 1997: 61; Alves, 2004: 70), bem como dos instrumentos usados pelo professor, das estratégias, dos métodos e recursos existentes. Ainda relativamente aos objectivos realça-se que a mera anunciação destes aos alunos não implica a sua interiorização; será, portanto, necessário explicitá-los em profundidade e, gradualmente, implicar os alunos na sua definição e ajustamento (Alves, 2004: 70)

Através da implementação de uma prática sistemática e profunda de auto-avaliação, o aluno será capaz de modificar o seu saber-fazer intuitivo e operatório num saber-fazer consciente, porquanto, como refere Cardinet,

“a aprendizagem da auto-avaliação constitui o meio essencial que permite ao aluno passar de um simples saber-fazer não reflectido, puramente operatório, para aceder a um saber-fazer reflectido, graças ao qual ele pode intervir e agir conscientemente.”

(Cardinet, cit. por Alves & Machado, 2003: 87)

A auto-avaliação não poderá ser percebida como uma tarefa solitária do aluno. Esta só será realmente profícua com base na colaboração, no diálogo, na troca de ideias e experiências (Vieira & Moreira, 1993: 38), na avaliação entre pares e entre o professor e os alunos (Vieira, 1998: 121), permitindo a definição de critérios, e estratégias de avaliação, e a interpretação dos resultados (op.cit.: 121/122). Daí a necessidade da auto-avaliação, segundo Vieira & Moreira (1993: 38), se dever “integrar num processo mais alargado de co-avaliação”, no qual os alunos, em colaboração, procedem à planificação e análise do processo de ensino/aprendizagem. De acordo com as mesmas autoras, a auto-avaliação e a co-avaliação apresentam-se como processos interdependentes, sendo que a auto-avaliação não será possível realizar-se de modo eficiente sem a co-avaliação, tendo em linha de conta que a prática de auto-avaliação produzirá mais sentido se os seus resultados forem interpretados em colaboração com outrem (ibidem).

Portanto, será necessário que o aluno possa inicialmente contar com o apoio estreito do professor, criando um sentimento de apoio e encorajamento, mas também pelos seus pares (Vieira & Moreira, 1993: 37), fomentando relações pedagógicas com base na reciprocidade, na partilha (Barbosa e Alaiz, 1994: folha B/11), na confiança e na cumplicidade (Afonso, 2004: 97).

A auto-avaliação será então o resultado da colaboração entre professor e alunos, o que lhe confere um cariz mais democrático, mais participado e mais justo.

Neste contexto, a avaliação realizada pelo próprio aluno, que se traduz numa auto-avaliação, e pelo professor e seus pares, ou seja, hetero e co-avaliação, possibilitará um melhor controlo da sua aprendizagem, permitindo a identificação do seu nível de proficiência e da sua progressão na aprendizagem da LE (QECRL, 2001: 262).

Importa, aqui, salientar a importância do contributo que a hetero-avaliação, na forma de feedback, pode desempenhar na capacidade de o aluno calibrar o seu percurso de aprendizagem. Assim, o feedback que o professor fornece ao aluno deve auxiliá-lo na compreensão do seu processo de aprendizagem, ou seja, dever-se-á centrar no como e porquê, levando à activação dos seus processos cognitivos e metacognitivos (Fernandes, 2005: 69), desempenhando,



simultaneamente, uma função pró-activa, no sentido de despoletar possíveis direcções que conduzam a um melhoramento de aprendizagens futuras e rejeitar hipóteses que se mostraram ineficazes.

À realização de aprendizagens significativas é condição indispensável que o aluno adopte uma postura activa, interveniente, responsável no seu processo de aprendizagem, permitindo-lhe a construção do seu conhecimento através da reconstrução e de reestruturação dos saberes já adquiridos. Para tal, será necessário que o aluno tenha conhecimento (auto-conhecimento) de si enquanto pessoa e aprendiz e consiga adquirir o distanciamento necessário para se poder avaliar desempenhado simultaneamente a função de avaliador e avaliado do seu próprio processo de aprendizagem.

Torna-se, portanto, premente que aluno seja capaz de se olhar de modo a criar uma distância “entre o ‘eu’ que aprecia e o ‘eu próprio’ que é apreciado” (Hadji, 1994: 53); para o conseguir será necessário que o aluno, relativamente à LE, adopte “uma atitude de questionamento face a si e aos outros e de abertura face à mudança”, pois trata-se de avaliar as suas concepções e práticas subjectivas, recorrendo à descrição, interpretação, confronto e reconstrução das mesmas (Vieira & Moreira, 1993: 37). Esta tarefa implica a adopção, do que as autoras designam como uma postura confessional, isto é, o questionamento acerca de “como sou?”, “o que faço?” “o que penso?” (ibidem). Este confronto permitir-lhe-á o desenvolvimento de actividades metacognitivas que levarão a um melhor entendimento do modo como aprende uma língua e, conseqüentemente, com base nesse entendimento, a melhorar a capacidade de aprender a aprender a língua. Este processo de auto-conhecimento é acompanhado de práticas exploratórias de tentativa e erro (ibidem), o que pode levar a um sentimento de insegurança, ambiguidade e fragilidade quando o aluno arrisca cometer o erro a fim de avançar na sua aprendizagem da LE. Assim, a auto-avaliação como *postura confessional* e *prática de risco* (ibidem) pode suscitar resistências por parte dos alunos, sendo necessário promover um ambiente de encorajamento, de apoio e colaboração e que estimule a auto-confiança dos alunos, no sentido de serem em si mesmos como avaliadores do seu próprio trabalho. Segundo Vieira (1998), será necessário consciencializar os alunos das suas representações acerca da avaliação e contribuir para que estas se modifiquem, ou seja, o aluno tem de “compreender que tem o direito de avaliar o seu trabalho, que essa avaliação é parte integrante da sua aprendizagem, podendo incidir sobre aspectos linguísticos, mas também sobre aspectos processuais, e que o erro pode ser encarado como sintoma e fonte de progresso” (op. cit.: 123).

Estes eventuais constrangimentos reforçam o nosso entendimento da necessidade de proporcionar aos alunos momentos de auto-avaliação sistemáticos. Os alunos não poderão ser responsabilizados pela tarefa de auto-avaliar a sua aprendizagem sem uma preparação adequada, isto é, sem uma consciencialização das suas representações sobre si, sobre a língua, sobre aprendizagem, sobre avaliação, tornando-se indispensável que o aluno adquira treino de auto-avaliação de modo que possa efectuar avaliações fiáveis e válidas sobre a sua aprendizagem e progressos (Oskarsson, 1984: 7).

Mais especificamente em relação às LE, parece-nos que a inclusão da competência processual como componente da aprendizagem da LE tem subjacente a noção de uma aprendizagem integrada da competência de comunicação e da competência de aprendizagem, sendo que esta “pode ser definida, grosso modo, como a competência para controlar e regular a actividade mental através de conhecimento metacognitivo e do uso orquestrado de estratégias de aprendizagem (Raya et al, 2007: 30). A tónica estará não só na exploração da língua pelo aluno, mas também da consciência deste face ao conhecimento da língua e ao seu processo de aprendizagem da mesma.

Assim, para que o aluno possa caminhar rumo a uma aprendizagem mais autónoma em LE será fundamental que ele desenvolva a capacidade de (auto)regulação e de (auto)avaliação sobre estas dimensões, ou seja, adquira a capacidade de planificar, monitorar e avaliar a sua aprendizagem nas várias sub-dimensões da competência de comunicação e da competência de aprendizagem. O recurso sistemático à auto-avaliação permite a consciencialização do aluno sobre o que aprende e como aprende, favorecendo a sua reflexividade, metacognição<sup>6</sup> e motivação para a aprendizagem da LE (Vieira, 1995: 237).

A auto-avaliação dever-se-á situar no aqui e agora para que possa assumir a função de autocontrolo/auto-regulação, isto é “uma instância reguladora da acção, cujo jogo pode chegar a modificar as normas e os modelos de referência” (Hadji, 2001: 102). Do mesmo modo, Vieira & Moreira (op. cit.: 40) advogam que a auto-avaliação deve realizar-se sobre situações linguísticas ou aspectos comportamentais concretos da experiência anterior do aluno, potenciando, desta forma, uma reflexão mais orientada e mais objectiva por parte dos mesmos. Uma auto-avaliação temporalmente próxima das situações concretas de aprendizagem activa a capacidade reflexiva dos alunos, facultando uma melhor consciencialização das dificuldades sentidas, das estratégias usadas e da sua eficácia, permitindo a identificação das causas das dificuldades, a razão do insucesso das estratégias aplicadas e uma eventual reformulação das mesmas, a fim de adoptar estratégias que

---

<sup>6</sup> Salema (1997: 50) concebe metacognição “como tomada de consciência, o conhecimento e o controlo que o aluno tem sobre os seus próprios processos cognitivos aquando da realização das tarefas escolares.”

melhor se adaptem à sua aprendizagem, ou, a determinar aspectos que domina e identificar e/ou melhorar estratégias que se provaram eficazes.

Acreditamos que a auto-avaliação proporciona um “olhar através do qual se expressa o sistema interno de orientação próprio de cada um e cuja mobilização pode ter o efeito de modificação desse sistema” (Hadji, 2001: 102). Assim, o aluno torna-se gradualmente mais colaborativo, mais responsável, mais regulador do seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, mais autónomo, porque, como defende Hadji (ibidem) “o objectivo da “auto-avaliação” ... é enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da auto-regulação, verdadeira “chave” de todo o sistema”. Do mesmo modo se posiciona Nunziati ao afirmar que o desenvolvimento prioritário é o desenvolvimento da autonomia no âmbito “de um procedimento de regulação conduzido por aquele que aprende” (Nunziati, cit. por Hadji; 2001: 103).

Nesta perspectiva, a auto-avaliação estimula o aperfeiçoamento do sistema interno de orientação através da descrição, da análise, da interpretação dos procedimentos e resultados de uma situação de aprendizagem concreta da LE. Os dados obtidos através desta reflexão servirão, por um lado, para o aluno se consciencializar do seu processo de aprendizagem e, por outro, como referência de actuação para aprendizagens futuras, quer através da sua réplica quer através da sua reformulação.

Para além da função de monitorar as competências de comunicação e de aprendizagem, Vieira & Moreira referem ainda as seguintes funções que a auto-avaliação desempenha em LE (1993: 37):

- Determinar a progressão na aprendizagem
- Diagnosticar áreas-problema
- Identificar causas e formas de remediação
- Identificar estratégias e estilos de aprendizagem preferidos
- Experimentar novas estratégias
- Aumentar o grau de consciencialização do papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem
- Responsabilizar o aluno pela aprendizagem
- Elevar o grau de motivação para aprender (a aprender) a língua

A auto-avaliação afigura-se assim como uma estratégia profícua para a regulação da aprendizagem do aluno, uma vez que possibilita a reflexão e análise da língua, a identificação da

progressão da sua aprendizagem em termos de competência comunicativa, tanto a nível escrito como oral e, simultaneamente, lhe fornece a possibilidade de descobrir, identificar e escolher as estratégias mais adequadas para desenvolver essa mesma competência. O erro, neste contexto, é encarado como um dispositivo que potencia situações de reflexão metalinguística e de construção colaborativa de saberes (Vieira, 1998: 68), não surgindo numa perspectiva de penalização, mas como elemento coadjuvante para identificação da etapa e progressão da sua aprendizagem (Santos, 2002: 80) e construção de conhecimento intersubjectivo.

Nesta óptica, o professor, em colaboração com os alunos, deverá escolher e definir as técnicas e os instrumentos para proceder à recolha, registo e avaliação da informação (Vilar, 1992: 37), devendo estes preferencialmente incidir sobre situações linguísticas concretas passíveis de serem interpretadas e avaliadas pelos alunos em termos comportamentais (Vieira & Moreira, 1993: 40).

Será necessária a criação de um leque de instrumentos/materiais que não se limite a proporcionar momentos auto-avaliativos sobre as competências linguística e discursiva, mas também promova a auto-avaliação das competências intercultural e estratégica dos alunos em LE, sem negligenciar instrumentos/materiais de auto-avaliação que têm em linha de conta áreas afectivas e sociais da aprendizagem (Moreira, 1992: 112). Instrumentos/materiais que estimulem a reflexão e consciencialização do aluno face ao modo como aprende ou percepção a sua aprendizagem, ou seja, instrumentos que permitam desocultar a dimensão mais individual da aprendizagem: estilos, preferências, necessidades, hábitos de estudo, expectativas, objectivos, estratégias, atitudes face à LE (Vieira & Moreira, 1993: 71/72), mas também uma dimensão colectiva. Contudo, estes instrumentos/materiais não se devem limitar a uma análise retrospectiva, devendo igualmente assumir uma função prospectiva de orientação da aprendizagem.

Embora se realce a importância do uso de instrumentos/materiais variados para desenvolver a capacidade de reflexão consciente sobre o seu processo de aprendizagem do aluno, não se deverá minimizar a importância do estímulo à reflexão através de questões orais colocadas pelo professor enquanto os alunos se encontram a realizar as tarefas propostas. O questionamento por parte do professor, quando realizado de forma continuada, poderá potenciar o desenvolvimento da capacidade do aluno se colocar autonomamente questões que favoreçam uma postura auto-reflexiva (Santos, 2002: 81).

Em síntese, a auto-avaliação em LE tem como função apetrechar o aluno com meios de promover tanto a competência de comunicação como a de aprendizagem, sendo, deste modo,

pertinente que ela incida sobre as componentes/sub-dimensões que compõem ambas as competências. Sendo certo, porém, que ambas as competências são indissociáveis, porque reciprocamente complementares, na aprendizagem da LE.

Estamos convictas do contributo benéfico que práticas auto-avaliativas sistemáticas podem dar ao desenvolvimento de uma aprendizagem mais auto-regulada e autónoma por parte do aluno.

Porém, não será legítimo assumir que este processo de autonomização dos alunos não possa sofrer de resistências por parte dos próprios, como também por parte dos professores, condicionando o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, ou seja, uma prática reflexiva de cariz transformadora (Vieira, 2006: 29). Dam (2000: 49) reitera esta ideia quando afirma que “Developing learner autonomy is a long, difficult and often painful process, not least for the teacher”.

Assim, será pertinente, neste momento, referir alguns entraves que podem impedir ou, pelo menos, dificultar a implementação dessas práticas.

### ***3.1. Alguns constrangimentos numa pedagogia para a autonomia e auto-avaliação***

Vieira (2006: 30) aponta como potenciais inibidores do desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia os seguintes factores, relativos aos alunos:

- Experiência anterior de aprendizagem, centrada na autoridade do professor e do conhecimento
- Teorias pessoais de educação como reprodução
- Práticas de aprendizagem dependentes da autoridade do professor e do conhecimento
- Atitudes face à escola: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo ...
- Biografia pessoal: personalidade, condições e percursos de vida que podem condicionar negativamente o aluno.

Contudo, os constrangimentos não se centram unicamente nos alunos; também os professores podem, devido às suas crenças e representações, à sua formação profissional, às suas experiências anteriores serem condicionados no desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia. Desta forma, Vieira (op. cit.: 30) refere, ainda, alguns factores de constrangimento que se prendem com os professores:

- Formação profissional (inicial/contínua) aplicacionista, não reflexiva
- Experiência anterior como aluno, baseada na autoridade do professor e no conhecimento

- Teorias pessoais de educação assentes na visão de educação como reprodução
- Práticas de ensino que se centram na autoridade do professor e no conhecimento
- Atitudes face à profissão caracterizadas pela inércia, conformismo, impotência, desmotivação ...
- Biografia pessoal, tendo esta subjacente factores relativos à personalidade, às condições e aos percursos de vida ...

A existência destes constrangimentos por parte dos alunos e dos próprios professores limita as escolhas e impactos das acções dos professores, condicionando, assim, o desenvolvimento de uma prática indagatória, reflexiva e negociada que se pretende transformadora e autonomizante, tanto para os alunos como para os professores e que, em última instância, conduzirá à criação das condições pessoais para que os indivíduos eficazmente possam contribuir para a produção de transformações sociais a bem do interesse colectivo, com base em princípios democráticos. Como advoga Callan:

“Autonomy in education can be seen largely as a concern about freedom and well-being and thus any liberal democracy would aspire to the ideal of the ‘autonomous individual’ as the primary goal of education.”

(Callan, 1988, cit. por Zembylas & Lamb, 2008: 21)

Relativamente a entraves à implementação de práticas auto-avaliativas, Vieira & Moreira (1993: 40/41) salientam como principal factor a descrença do professor na auto-avaliação. Esta descrença, segundo as mesmas autoras, assenta na convicção dos professores de que os alunos não têm capacidade para se auto-avaliarem, de que não são honestos aquando das suas auto-avaliações, bem como no entendimento de que cabe ao professor classificar os alunos.

No que concerne ao pressuposto que os alunos são incapazes de se auto-avaliarem, os estudos realizados sobre auto-avaliação (Oskarsson, 1984; Bobb-Wolf, 2002) apontam no sentido de que as auto-avaliações realizadas pelos alunos não reflectem grandes discrepâncias em relação às avaliações realizadas pelos professores.

Contudo, ressalta-se que o treino regular de actividades auto-avaliativas e a maturidade cognitiva do aluno desempenham um papel importante na fiabilidade da sua auto-avaliação, assim como a incidência da auto-avaliação sobre situações linguísticas concretas (Vieira & Moreira, 1993; Oskarsson, 1984), pois

“that the subjects could more accurately assess their linguistic ability in relation to specifications of concrete communicative behaviour than in relation to general language skills (...) and in relation to the formal properties of language use (...)”

(Oskarsson, 1984: 15)

No que diz respeito à assunção de que os alunos serão desonestos nas avaliações que fazem de si mesmos, esta pode ter por base uma percepção errónea por parte dos professores, pois segundo Vieira & Moreira (1993: 40/41), o que frequentemente é interpretado como desonestidade pode simplesmente ser o resultado da dificuldade do aluno em realizar a sua auto-avaliação. Para superar estas dificuldades, realça-se novamente a importância dos alunos se apropriarem e participarem activamente na elaboração dos critérios, na definição dos objectivos, na criação dos instrumentos de avaliação e a importância do “acompanhamento sistemático do professor como fonte de informação, negociador de critérios e co-avaliador” (Vieira, 1998: 125). Embora se possam verificar situações nas quais os alunos sobrevalorizam ou subvalorizam o seu nível de proficiência relacionadas com as competências em avaliação, estas situações tendem a diminuir na proporção em que os alunos tomam consciência da função da auto-avaliação enquanto dispositivo de auto-regulação do seu próprio processo de aprendizagem (Vieira & Moreira, 1993: 41; Moreira, 1992: 110) e estejam “em condições para julgar a sua situação com conhecimento de causa” (Hadji, 2001:73).

Quanto ao último aspecto, recorreremos às palavras de Vieira & Moreira (*ibidem*) quando esclarecem que auto-avaliar não é sinónimo de auto-classificar. A auto-avaliação tem um cariz formativo, que visa o melhoramento do processo de aprendizagem do aluno e que, por conseguinte, terá reflexos na aprendizagem do aluno e nos resultados que venha a obter.

Interessa ainda mencionar alguns aspectos que comumente são apontados pelos professores como obstáculos à implementação de práticas auto-avaliativas sistemáticas. Assim, o currículo demasiado extenso é apontado como um inibidor destas práticas, associando-se a este aspecto a morosidade das actividades de auto-avaliação, o que inevitavelmente reduz o tempo disponível para leccionar os conteúdos programáticos previstos. Desta forma, o factor tempo surge como entrave à realização de actividades de auto-avaliação mais eficazes (Lezón, 2007: 135). Outro aspecto prende-se com o número de alunos por turma, contexto que dificulta o acompanhamento necessário a cada aluno e o número de turmas por professor (Rocha, 2007: 126; Soares, 2007: 99). Por fim, a falta de formação inicial e contínua dos professores a fim de os habilitar à implementação destas práticas (Pacheco, 1995: 134/135).

No que diz respeito aos alunos, Vieira & Moreira (1993: 39) focam os seguintes factores que podem condicionar a implementação e o envolvimento activo e eficaz dos alunos em práticas auto-avaliativas:

- as aspirações profissionais;
- as expectativas que os pais ou o meio em que o aluno se integra têm sobre ele;
- o seu passado escolar;
- a tendência de agir em conformidade com o que pensa que os outros esperam dele;
- as representações sobre uma língua e o seu funcionamento tal como sobre o que é aprendê-la;
- a dificuldade em distinguir avaliação de classificação;
- o nível de aquisição linguística.

Relativamente a este último aspecto parece existir alguma correspondência entre um maior nível de conhecimento linguístico do aluno e uma auto-avaliação que revela uma subvalorização dessas capacidades (Oskarsson, 1984: 15).

A razão que leva a esta discrepância entre o nível de desempenho e a auto-avaliação realizada pelo aluno prende-se com o facto de quanto mais este tem conhecimento sobre a língua, mais consciente fica da sua complexidade e do que ainda tem para aprender (Moreira, 1992: 111/112).

#### **4. Supervisão interpares**

“O campo da supervisão ... [g]anhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social.”

(Alarcão & Roldão 2008: 15)

O processo de construção profissional de professores, ou seja, a sua formação, é um processo de auto-formação contínuo que se desenvolve ao longo da vida profissional (op. cit.: 32). Visa o desenvolvimento de capacidades e atitudes de reflexão e indagação sistemática sobre o que faz, como faz, para o que o faz e o contexto em que o faz, numa atenção constante às necessidades próprias bem como num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos actores da relação educativa (ibidem).

Este processo prepara os professores para que possam desempenhar o papel de actores de mudança que transcende a interacção com aqueles com quem directamente trabalham na sala de aula, para levar a mudanças a nível de escola de modo a que, através da educação possam contribuir para transformações sociais a bem do enriquecimento colectivo:



“O grande objectivo do sistema de formação de professores é a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, para actuarem reflexivamente como profissionais de mudança a nível da sala de aula, da escola, cada vez mais autónoma, e do território educativo.”

(Campos, 2002: 18)

Neste sentido, e tendo em consideração que a formação inicial de professor e formação contínua não dão resposta definitiva às constantes mutações às quais a escola é submetida, a supervisão, em contexto de formação ao longo da vida, ganha uma nova concepção: a de uma “supervisão interpares, colaborativa, horizontal” (Alarcão & Roldão, 2008: 19).

Assim, segundo as autoras, as actuais tendências supervisivas inclinam-se para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que realçam a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento. Sem contudo, excluir a relevância da auto-supervisão, de natureza intrapessoal (2008: 19), pois o professor reflexivo, disposto a um desenvolvimento profissional contínuo, ganha relevo na medida em que se torna capaz de se assumir como supervisor das suas próprias práticas.

No contexto, deste estudo, centramo-nos na supervisão pedagógica interpares, ou seja, numa supervisão como experiência de aprendizagem reflexiva, colaborativa e dialógica entre pares, ancorada na “colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passa por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas (...) que procuram atingir os mesmos objectivos” (Alarcão & Tavares, 2003: 59).

Acreditamos que a supervisão interpares proporciona aos professores condições para que se realize uma reflexão de natureza colaborativa e colegial, criando um espaço de promoção do questionamento permanente de si e das suas práticas “em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho” dos professores (Alarcão & Roldão, 2008: 30).

Esta partilha e colaboração dialogada e reflectida sobre diversas situações educativas, sobre interacções em contextos diferentes, sobre modos de solucionar problemas que surgem no quotidiano dos professores, sobre suas convicções e crenças conduz ao aparecimento de novas interrogações. Como afirmam Alarcão & Roldão “o contacto (...) com a realidade da prática docente apresenta-se como provocador de questionamento e pesquisas, mobilizador de saberes, atribuidor de sentidos a saberes disciplinares anteriormente leccionados” (2008: 28). Freire (2003: 38)

acrescenta que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O surgimento destas interrogações abrem, inevitavelmente, caminho a nova reflexão para colaborativamente serem encontradas possíveis alternativas.

Assim,

“Horizontal evaluation” asks participants to link the insights gained through dialogue to the realization to alternative teaching practices. The chosen alternative is a turning point for further discourse on the relation of the intention in practice. In other words, while the dialogue may end with a suggested alternative then becomes part of a new set of practices that are examined by the participants. Alternatives are an important part of the dialogue process because new insights can be linked to practice.”

(Gitlin & Price, 1992: 68)

Desta forma, a formação “de natureza colaborativa e colegial (...) apresenta-se como uma estratégia de grande potencial transformativo”, sendo que a reflexividade como meio de desenvolvimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008: 30):

- motiva para uma maior exigência e auto-exigência;
- consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- contribui para a relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional;
- desenvolve autoconhecimento e autonomia;
- proporciona maior segurança na acção de ensinar;
- confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens.

A supervisão, nestes termos, torna-se um instrumento de transformação das práticas de ensino, porque o professor reflexivo assume-se como agente activo do seu desenvolvimento profissional e do funcionamento das escolas enquanto organização ao serviço do projecto social que é a formação dos educandos (Alarcão, 1996: 177). O professor, em colaboração com os seus pares, realiza uma análise crítica da sua prática pedagógica, dos contextos socioculturais em que esta ocorre, das representações e dos valores que lhe estão subjacentes, experimenta alternativas, ou seja, torna-se um interveniente activo, auto-regulado, capaz de operar transformações tanto na

---

<sup>7</sup> O termo *evaluation* é usado como equivalente a supervisão pelos autores (1992: 61).

sua actuação como na dos que o rodeiam, caminhando, assim, rumo a mudanças emancipatórias e à autonomia profissional.

Ou seja,

“[u]m profissional que actua em contextos socioculturais e institucionais plurais, instáveis e complexos e nos quais se deseja assumir como interventor crítico, no sentido de proporcionar condições que garantem as aprendizagens e influenciem as comunidades. Esta concepção aponta para um profissional reflexivo e crítico, que no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, actua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento.”

(Alarcão & Roldão, 2008: 68)

Nesta perspectiva, a supervisão perde o seu cariz meramente controlador, em que os professores tentam aplicar práticas que possam ser do agrado do supervisor (Gitlin & Price, 1992: 72), passando a assumir-se como meio de reflexão conjunta que possibilitará aos participantes obter uma compreensão intersubjectiva sobre o que é o ensino (op. cit.: 61). Permite, igualmente, quebrar o isolamento ao qual o professor na sua prática frequentemente está votado e que tolda interesses comuns e limita a realização de actuações concertadas entre os professores (op. cit.: 72).

Uma supervisão interpares, cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, não assume características individualistas e competitivas. Pois esta encontra-se desprovida de um cariz classificativo/selectivo, é de natureza formativa, ou seja, visa “o desenvolvimento profissional do professor” (Alarcão & Tavares, 2003: 16), criando espaço para a reflexão crítica, colegial e interdependente que conduz à autonomia do professor, à emancipação profissional que o capacitará a realizar mudanças reflectidas (Grimmett et al., 1992: 186) que almejam a emancipação de todos que com ele interagem:

“Supervision of this kind as empowering is, therefore, much more person-, context- and situation-specific; its agenda is to help teachers and students in the sense-making process.”

(Smyth, 1984: 74, cit. por Alarcão & Roldão, 2008: 19)

Em síntese, a supervisão interpares coloca-se ao serviço de uma formação reflexiva do professor e da sua autonomia profissional quando:

- gera uma influência positiva no clima da escola, uma vez que cria um espírito de cooperação e colaboração entre os professores;
- é um dispositivo que permite desencadear a reflexão e discussão sobre a educação, criando ideias para o melhoramento do currículo e do desenvolvimento profissional;

- permite aos professores assumirem riscos através da experimentação de alternativas, uma vez que estes são partilhados com os seus pares, cujo fim é o melhoramento do ensino e da aprendizagem e não a avaliação do desempenho do professor;
- leva ao melhoramento das práticas através da aprendizagem realizada entre colegas, pela partilha das experiências individuais e colaborativas e reflexão conjunta sobre as práticas educativas;
- conduz ao melhoramento do ensino, com base na análise e avaliação colaborativa das próprias práticas. (James et. al.,1992: 110/111).

Em suma, uma supervisão entre pares, colaborativa e colegial atribui poder aos professores para criticamente reflectirem e analisarem a sua actuação nos contextos específicos em que as realizam e, assim, conjuntamente, a adequarem às realidades específicas em que actuam, conduzindo a transformações que visam a sua emancipação e “empowerment (Gitlin & Price, 1992), ou seja, promove a consciência que os professores assumem relativamente ao seu poder (...) e perante a existência de relações de trabalho colaborativo” (Alarcão & Tavares, 2003: 146).

Retomando alguns dos assuntos abordados neste capítulo, realça-se a importância da auto-avaliação, considerando o papel fundamental que desempenha na promoção de aprendizagens auto-reguladas e, conseqüentemente, no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Recordar-se, também, a relevância do desenvolvimento profissional do professor sustentado na reflexão sobre a sua prática e nos contextos em que interage, conduzindo-o a um melhor entendimento das suas acções e proporcionando a construção crítica do seu conhecimento, bem como da compreensão das teorias subjacentes às suas acções. E, por fim, ressaltamos a supervisão interpares, ancorada na reflexão colaborativa, em contexto de trabalho, apresentando-se como meio eficaz para o desenvolvimento da reflexividade e da autonomia do professor e promotora de mudanças efectivas nas práticas pedagógicas, visando o seu melhoramento.

Assim, no contexto deste estudo, as práticas de supervisão interpares colocam-se ao serviço da compreensão e modos de desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia e auto-avaliação, como regulação, na escola em estudo.

Neste ponto, finaliza-se a revisão da literatura e segue-se, no próximo capítulo, a metodologia do estudo.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO/FORMAÇÃO**

#### **Introdução**

Neste capítulo é apresentada a metodologia de investigação. Assim, esta parte deste relatório apresenta a problemática da investigação, os objectivos e a caracterização do contexto do estudo. Seguidamente, será apresentado o plano de investigação assim como as opções metodológicas e o seu enquadramento paradigmático. Posteriormente, serão apresentados os procedimentos de recolha de informação escolhidos para a execução dos objectivos deste estudo e os procedimentos de análise da informação recolhida.

#### **1. Problemática da investigação**

O estudo que se apresenta pretende conhecer, analisar e caracterizar as representações e as percepções das práticas das professoras de LE de uma escola de Viana do Castelo de avaliação das aprendizagens, nomeadamente no que diz respeito à auto-avaliação. Pretende-se conhecer o valor pedagógico atribuído por este grupo de professoras à prática da auto-avaliação das aprendizagens e sobre que dimensões esta recai, ou seja, quais são os enfoques da prática de auto-avaliação na aprendizagem da LE.

Recorrendo a uma metodologia mista, visa-se identificar finalidades e enfoques da auto-avaliação no ensino das línguas estrangeiras, assim como os momentos em que as práticas de auto-avaliação são promovidas.

#### **2. Objectivos do estudo**

Os objectivos de investigação são os seguintes:

- Conhecer as representações de um grupo de professoras sobre a auto-avaliação das aprendizagens em línguas estrangeiras no ensino básico (2º e 3º ciclos).
- Caracterizar indirectamente as suas práticas de auto-avaliação das aprendizagens, confrontando-as com as suas representações.
- Reconstruir as representações e práticas de auto-avaliação deste grupo de professoras.
- Produzir materiais/instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens das línguas estrangeiras.

### **3. Plano de investigação**

A investigação assume a forma de estudo de caso, considerando que se pretendeu investigar “a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used” (Yin, 1984: 23) e teve finalidades de tipo descritivo e interventivo, recorrendo a métodos de recolha e análise de dados de tipo quantitativo e qualitativo. Entende-se que a combinação destes dois métodos permite o enriquecimento dos resultados através de diferentes perspectivas, sobretudo tendo em linha de conta que se trata de um estudo que pressupõe uma visão holística da realidade social a investigar, que se entende complexa e de natureza única (Kincheloe, 2003: 130). Para elevar a qualidade da informação obtida procedeu-se à triangulação dos dados como forma de garantir uma maior credibilidade dos resultados obtidos, sendo que “the methods of knowledge integration help explain the data under consideration, thereby making data and professional inferences more transparent” (Scholtz & Tietje, 2002: 14).

Embora se recorra também a métodos de natureza quantitativa (descritiva simples), o estudo insere-se num paradigma interpretativo ou naturalista da investigação educacional porquanto apresenta as seguintes características: é contextualizado, localizado e limitado, recaindo a investigação sobre uma situação específica, concretamente, sobre as professoras de LE de uma escola; é avaliativo e reflexivo, pois visa melhorar as práticas de auto-avaliação da aprendizagem das LE (Burns, 1999: 30); desenrola-se em contexto natural, ou seja, na escola; sugere uma área para a qual a investigação possa ser relevante (Bogdan & Biklen, 1994: 72), uma vez que a avaliação formativa, no ensino básico, é a principal modalidade de avaliação, dando-se ênfase à valorização dos processos de auto-avaliação; visa a inferência de padrões plausíveis de influência (Vieira, 1998: 148) entre as representações pedagógicas das docentes e as práticas de auto-avaliação implementadas junto dos alunos e envolve uma amostra em pequena escala (Bogdan & Biklen, 1994: 73) de apenas 11 professoras de LE. Finalmente, a preocupação desta investigação centra-se na compreensão aprofundada do caso em estudo sem pretensão de generalização.

Tendo em linha de conta que um estudo de caso se deve valer de uma multiplicidade de fontes, informações e de perspectivas de modo a possibilitar a triangulação, recorreu-se a diferentes fontes, que mobilizaram diferentes procedimentos. Numa primeira fase, aplicou-se um questionário semi-estruturado a 11 docentes de LE do departamento de línguas de uma escola de Viana do Castelo, a fim de conhecer as suas representações e a percepção sobre as suas práticas de auto-avaliação das aprendizagens em LE.

A compreensão das representações<sup>8</sup> deste grupo de professores torna-se de fundamental importância tendo em linha de conta que serão estas que condicionam e orientam o modo de actuação dos professores em contexto pedagógico. Acreditamos que possuir conhecimento sobre o conteúdo das representações dos professores permite-nos compreender melhor as linhas pelas quais estes se orientam em termos profissionais e, desta forma, “ (...) produzir conhecimento que possa contribuir para novas abordagens educacionais” (Barbosa, 2009: 69).

Porém, cremos também que a consciencialização das representações por parte das professoras participantes e o confronto entre as suas e as dos outros lhes permitirá questioná-las, interpretá-las, relacioná-las com as suas opções e práticas pedagógicas, criando novos conhecimentos, formando novas representações que poderão conduzir à transformação das suas práticas.

Procedeu-se, ainda, nesta primeira fase, à análise documental de instrumentos de auto-avaliação usados pelos docentes de forma a caracterizar indirectamente as suas práticas de auto-avaliação. Para tal, foi construída uma grelha de análise desses instrumentos, que permitiu identificar as dimensões e sub-dimensões sobre as quais recai a implementação de práticas de auto-avaliação da aprendizagem.

Numa segunda fase, procedeu-se à realização de três sessões de formação, na primeira com registo áudio selectivo, para apresentação, discussão e reflexão sobre os resultados recolhidos através do questionário e da análise dos instrumentos de auto-avaliação, servindo de meio para complementar a informação, já que dificilmente o questionário abrangeria todos os aspectos da questão. Nesta fase também se realizou, de forma colaborativa entre os docentes, a construção de instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens.

No final desta fase, na última sessão, aplicou-se um questionário semi-estruturado a fim de recolher informação sobre o impacto da formação nas participantes, pretendendo-se fazê-las reapreciar as suas representações e práticas da auto-avaliação das aprendizagens em LE, bem como as práticas de colaboração na produção de instrumentos de auto-avaliação.

As sessões de formação visaram construir relações participadas, transformativas e emancipatórias com aqueles que são estudados o que levou ao estabelecimento de uma reciprocidade simétrica (Lima, 2006: 132) e ao desenvolvimento de processos colaborativos de construção de conhecimento. Possibilitou-se, desta forma, que as participantes no estudo

---

<sup>8</sup> Segundo Martins et al. (2008: 27), representações constituem-se “como modalidades de entendimento e integração do mundo físico e social que nos envolve, isto é, como mecanismo psicológico de identificação, explicação e apropriação da realidade em que vivemos mergulhados, mas também como controlo e resolução de problemas que o mundo material e social nos vai colocando”.

pudessem dele retirar benefícios, isto é, adquirir “um conhecimento mais profundo e mais sábio (...), de modo a que possam explorar áreas de possibilidade e de transformação numa direcção mais justa” (Moreira, 2005b: 230), nomeadamente no que diz respeito ao alargamento do conceito e práticas de auto-avaliação, e ao reforço de uma cultura de reflexão colaborativa e de supervisão interpares das professoras de LE do departamento.

Recorreu-se ao termo “participantes” por se entender que as professoras não são meras fontes de dados para o desenrolar da investigação, mas que há um envolvimento destas na investigação através da partilha, reciprocidade e simetria das relações e da elaboração colaborativa de instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens, permitindo a consciencialização “das construções sociais de outros no mesmo contexto” e elevando a relevância e a produtividade do contexto formativo (op.cit.: 231). Ou seja, estamos perante uma investigação desenvolvida com as participantes e também para as participantes, “com o Outro e para o Outro” (Edwards e Mauthner cit. por Lima, 2006: 132), visando-se, assim, através da investigação contribuir para educar, enriquecer o outro, conduzindo à melhoria da acção, tornando-a mais ajustada e válida aos contextos em que actua.

Procedeu-se de modo respeitoso para com as participantes ao longo da investigação, na obtenção da sua cooperação, na protecção das suas identidades (Bogdan & Biklen, 1994: 77), na transparência dos objectivos e métodos, ou seja, no direito a serem informadas “sobre a natureza, o fim e duração da investigação para a qual é solicitada a participação da pessoa, assim como os métodos utilizados no estudo” (Fortin, 1996: 119). O mesmo sucede quanto ao posicionamento da investigadora relativamente ao paradigma em que se enquadra. Como advoga Lima (2006: 132), o investigador deve “descrever claramente, desde o início, a posição em que se situa quando escreve”. Relativamente à selecção das participantes, esta baseou-se na sua ligação directa ao problema que se pretende investigar e não em critérios de conveniência ou disponibilidade (Fortin, 1996: 119).

Tendo em linha de conta que a coordenadora desse departamento também realizou uma investigação na área da avaliação formativa no ensino-aprendizagem em línguas estrangeiras e que a auto-avaliação se apresenta como um dos modos privilegiados da avaliação formativa, pareceu-nos pertinente que os dois estudos se desenvolvessem de forma colaborativa<sup>9</sup>. Assim sendo, o

---

<sup>9</sup> Este estudo apresenta uma dimensão colaborativa, tendo em linha de conta que os instrumentos de recolha de dados foram elaborados em cooperação com a outra investigadora do departamento, que assumia concomitantemente a função de coordenadora, e também se encontrava a realizar o sua dissertação de mestrado em supervisão pedagógica no ensino das línguas estrangeiras, no domínio da avaliação formativa das aprendizagens em línguas estrangeiras. Daí que o questionário aplicado às participantes, e que se apresenta dividido em 3 secções, seja comum às duas investigadoras na secção A (caracterização das participantes) e na secção C (percepção das práticas). A secção B está dividida em duas partes, sendo a B1 relativa ao estudo sobre a avaliação formativa e a B2 pertencente ao estudo que aqui se apresenta. Para além disto, a planificação das



questionário, as sessões de formação com as docentes do departamento e a grelha de análise de conteúdo dos materiais disponibilizados pelas participantes foram desenvolvidas pelas duas investigadoras, tal como a determinação das fases e estratégias da recolha de dados. No entanto, a análise dos dados recolhidos teve um enfoque diferenciado, de acordo com os objectivos propostos em cada um dos estudos.

No quadro 1 esquematizam-se as opções metodológicas relativamente à recolha de dados e ao desenho do estudo.

Quadro 1: Desenho do estudo

Fases	Estratégias de recolha de dados	Objectivos	Participantes	Tratamento de dados	Tipo de informação recolhida
<b>1ª fase – Descritiva/Interpretativa</b>	Questionário (20/11/2008)	- Caracterizar as representações e práticas de auto-avaliação das aprendizagens das professoras relativamente a: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalidades</li> <li>• Capacitação dos alunos</li> <li>• Atitudes e valores dos alunos</li> <li>• Perda de autoridade do professor</li> <li>• Enfoques</li> <li>• Momentos</li> <li>• Outros aspectos</li> </ul>	Professoras de LE (Total = 11)	Análise quantitativa (estatística descritiva simples) Análise de conteúdo	Representações sobre auto-avaliação  Percepção das práticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• enfoques</li> <li>• momentos</li> </ul>
	Grelha de análise de instrumentos de auto-avaliação (Dezembro 2008)	- Identificar momentos de auto-avaliação - Identificar o enfoque da auto-avaliação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência comunicativa</li> <li>• Competência da aprendizagem</li> </ul> - Confrontar estes dados com os resultados do questionário	Professoras de LE (Total: 7) Instrumentos (Total: 14)	Análise de conteúdo (referentes às dimensões do questionário)	Enfoques e momentos da auto-avaliação
<b>2ª fase – Interventiva/Avaliativa</b>	Sessão de Formação/ Discussão dos resultados (29/01/09)	- Confrontar as inquiridas com os resultados do questionário - Completar dados do questionário - Partilhar/discutir representações pessoais de auto-avaliação - Apresentar os resultados da análise dos instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens em LE - Reflectir sobre esses resultados	Professoras de LE (Total: 7)	Análise de conteúdo (selectiva)	Representações sobre auto-avaliação  Percepção das práticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• enfoques</li> <li>• momentos</li> </ul> Experiência das participantes
	Sessão de Formação/ Produção de instrumentos Grelha de análise de instrumentos de auto-avaliação (04/05/09)	- Partilhar conhecimentos e contributos da investigação sobre a auto-avaliação - Utilizar instrumentos resultantes da investigação-acção / da literatura da especialidade promotores da auto-regulação do aluno - Produzir instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens	Professoras de LE (Total: 7) Instrumentos produzidos (Total: 23)	Análise de conteúdo	Enfoques e momentos da auto-avaliação
	Sessão de Formação/ Questionário (08/06/09)	- Avaliar o impacto da formação	Professoras de LE (Total: 7)	Análise quantitativa (estatística descritiva simples) Análise de conteúdo (selectiva)	Reapreciação das representações sobre a auto-avaliação Reapreciação de práticas sobre (auto) avaliação das aprendizagens em LE Percepções sobre a produção de materiais de auto-avaliação das aprendizagens em LE

sessões de formação foi efectuada conjuntamente e durante a sua realização estiveram presentes as duas investigadoras. Os dados relativos às sessões 1 e 6 são respeitantes a ambos os estudos. No entanto, os dados obtidos nas sessões 2 e 4 dizem respeito somente a este estudo. A grelha de análise de conteúdo dos materiais disponibilizados e produzidos, na formação, pelas participantes foi, de igual modo, elaborada conjuntamente pelas duas, bem como o questionário de avaliação da formação. Contudo, a análise dos dados recolhidos através destes instrumentos teve um enfoque diferenciado, de acordo com os objectivos propostos em cada um dos estudos.

## **4. Contexto e participantes do estudo**

### **4.1. Caracterização do contexto**

O estudo desenrolou-se no ano de 2008/2009 numa Escola Básica de 2º e 3º ciclos, do distrito de Viana do Castelo, e teve como participantes um grupo de docentes de LE do respectivo departamento. O departamento é composto por catorze docentes (onze docentes que leccionam LE e três que leccionam língua portuguesa), não incluindo a investigadora e a coordenadora do departamento por também ela estar a realizar uma investigação na área da avaliação das aprendizagens e, por essa razão, ter trabalhado colaborativamente com a investigadora na elaboração do questionário, na grelha de análise de conteúdo dos materiais disponibilizados e produzidos, bem como nas sessões de formação que se realizaram com as docentes de LE (v. nota 9).

A escola na qual foi desenvolvida a investigação situa-se na periferia da cidade. É a escola-sede de um agrupamento vertical de escolas, composto por 4 jardins-de-infância, 5 escolas do primeiro ciclo e 1 do segundo e terceiro ciclos. Conta com um total de 118 professores e educadores, servindo um total de 1038 alunos. Estes caracterizam-se pela sua heterogeneidade socio-económica e pela multiculturalidade, derivada da presença significativa de alunos de etnia cigana, de alunos descendentes de naturais das antigas colónias, e, mais recentemente, de alunos descendentes de imigrantes dos países de Leste da Europa.

No Projecto Educativo do Agrupamento é apontado algum défice relacionado com o insuficiente uso de metodologias facilitadoras do desenvolvimento da metacognição e da autonomia do aluno e, ainda, com uma prática de avaliação pedagógica de forma sistemática e reguladora, indicando como meio para a promoção da qualidade das aprendizagens a aplicação de metodologias e modelos organizativos que promovam as aprendizagens através da reflexão e a valorização do papel da avaliação pedagógica como processo regulador e facilitador de aprendizagens proficuas.

O departamento de línguas reformulou, no ano lectivo de 2007/2008, o documento que regula a avaliação das disciplinas de LE. Neste documento encontram-se definidos os critérios de avaliação relativamente às competências específicas das LE e respectivas percentagens, assim como a definição das competências socio-afectivas com a identificação dos domínios de avaliação, dos indicadores correspondentes e dos factores de ponderação. Nesse mesmo documento,

identificam-se as modalidades de avaliação e quantificam-se os momentos da realização das mesmas. Há também referências concretas à natureza da avaliação e a forma que esta pode ou deve assumir. Apresenta igualmente a terminologia a aplicar aos elementos de avaliação. Porém, no que concerne à auto-avaliação, o departamento não dispõe de um documento elaborado neste órgão e que seja comum para as LE.

#### **4.2. Caracterização das participantes**

Estiveram envolvidas neste estudo onze docentes de línguas estrangeiras, sendo todos do sexo feminino, pelo que não há referência à identificação do género na parte do questionário relativa aos dados pessoais e profissionais. Em seguida apresenta-se o resultado da análise da secção A do questionário (v. Anexo 1) que nos possibilitou proceder à caracterização das participantes no que se refere às habilitações académicas, tempo de serviço, tempo de serviço na escola do estudo, situação profissional, idade, níveis de ensino, turmas que lecciona, a língua que lecciona e a formação anterior na área de auto-avaliação (v. Anexo 2).

#### **Habilitações académicas**

Dez docentes são detentoras do grau de licenciatura: cinco são portadores de uma licenciatura em Ensino, quatro em Línguas e Literaturas Modernas, ramo educacional e uma em Licence-és-lettres, Diploma de Estudos Superiores em Línguas. Somente uma professora possui uma pós-graduação em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras.

A formação de base das professoras de LE (Tabela 1) demonstra que a maioria das docentes possui Licenciatura em Português/Inglês, seguida da Licenciatura em Inglês/Alemão e Português/Francês, três professoras respectivamente e uma em Francês/Inglês, como indicado na tabela 1.

Tabela 1: Formação de base

<b>Formação Base</b>	<b>Frequência</b>
Português e Inglês	4
Inglês e Alemão	3
Português e Francês	3
Francês e Inglês	1
Total	11

### **Situação Profissional**

Relativamente à situação profissional destas docentes (Tabela 2), cinco pertencem ao quadro da escola (PQE) em estudo, uma outra pertence igualmente a um quadro de escola, está porém colocada na escola em estudo sem componente lectiva (PQE- DACL), três professoras pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica (PQZP) de Viana do Castelo e duas professoras são contratadas, ambas pertencentes ao grupo de Inglês.

Podemos, pois, constatar que dois elementos do grupo de Inglês não se encontram integrados na carreira, ao invés do que sucede no grupo de francês, em que todos as docentes se encontram na carreira docente.

Tabela 2: Situação profissional

<b>Situação profissional</b>	<b>Frequência</b>
PQE	5
PQE - DACL (docente com ausência de componente lectiva)	1
PQZP	3
Contratado	2
	11

### **Tempo de Serviço**

No que diz respeito ao tempo de serviço (Tabela 3), este varia entre alguns dias de tempo de serviço de uma professora e os vinte e sete anos de uma outra. Pode-se verificar que a maioria das professoras tem entre 15 a 25 anos de tempo de serviço, seguindo-se duas professoras entre 10 a 15 anos e uma com mais de 25 de tempo de serviço. Apenas duas professoras têm menos de cinco anos.

Tabela 3: Tempo de serviço

<b>Tempo de serviço</b>	<b>Frequência</b>
0-5	2
5-10	0
10-15	2
15-20	3
20-25	3
Mais de 25	1
Total	11

### **Tempo de Serviço na Escola em Estudo**

No que concerne ao tempo de serviço em que se encontram a leccionar na escola em estudo (Tabela 4), a maioria já lecciona nesta escola há alguns anos, isto é, entre 10 a 20 anos. Cinco professoras leccionam há menos de 5 anos: três leccionam há dois anos e somente duas encontram-se pela primeira vez na escola.

Tabela 4: Tempo de serviço na escola

<b>Tempo de serviço na escola</b>	<b>Frequência</b>
0- 5	5
5-10	0
10-15	2
15-20	4
Total	11

### **Idade**

Em relação à idade (Tabela 5), a maior parte das professoras situa-se na faixa etária entre os 41 e 50 anos. Há uma professora com mais de 50 anos, duas que se encontram na faixa etária entre os 30 e 40 e duas com menos de trinta anos. Será interessante salientar que a professora mais jovem, tanto em idade como em tempo de serviço, e que não se encontra integrada na carreira docente, seja simultaneamente a professora com maior habilitação académica deste grupo de professoras.

Tabela 5: Idade

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>
Menos de 30	2
30 a 40	2
41 a 50	6
Mais de 50	1
Total	11

### **Níveis de ensino**

Relativamente aos níveis de ensino (Tabela 6), Verifica-se que quatro professoras leccionam a LE no 2º ciclo, enquanto que no 3º ciclo o número é de seis. Esta diferença explica-se com facto de no 2º ciclo existir apenas uma LE (Inglês) enquanto que no terceiro existem duas

(Francês/Inglês). A professora que se encontra em situação DACL não pode dar resposta a esta questão por se encontrar sem turmas.

Tabela 6: Níveis de ensino

<b>Níveis de ensino</b>	<b>Frequência</b>
2º Ciclo	4
3º Ciclo	6
Sem turmas	1
Total	11

### ***Número de Turmas por Professora***

Como se pode constatar pelas tabelas (Tabelas 7 e 8) que se seguem, em média as professoras do 3º ciclo leccionam mais turmas do que as professoras de 2º ciclo. Esta situação prende-se com o facto de no 2º ciclo as professoras leccionarem Inglês e Língua Portuguesa à mesma turma, sendo a carga horária a Língua Portuguesa mais elevada. Não parece ser possível estabelecer uma relação directa entre número de turmas e o tempo de serviço das professoras, uma vez que se pode constatar a existência de professoras com mais anos de tempo de serviço a leccionar em mais turmas do que professoras com menos tempo.

Tabela 7: Número de turmas por professora no 2º ciclo

<b>Número de turmas por professora 2º ciclo</b>	<b>Frequência</b>
2	2
3	2
Total	4

Tabela 8: Número de turmas por professora no 3º ciclo

<b>Número de turmas por professora 3º ciclo</b>	<b>Frequência</b>
1	1
2	2
3	2
5	1
Total	6

### **Formação anterior na Área da Auto-Avaliação**

No que se refere a este ponto, a maioria das professoras respondeu nunca ter recebido formação nesta área. Apenas três inquiridas deram resposta afirmativa, como se pode observar pela tabela 9. Uma inquirida indicou ter frequentado sete formações do tipo workshop e oficina, uma outra assinalou uma formação de tipo workshop. A terceira obteve formação nesta área através da frequência da unidade curricular de Mestrado, “Avaliação em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras”.

Tabela 9: Formação anterior na área de auto-avaliação

<b>Formação anterior na área de auto-avaliação</b>	<b>Frequência</b>
Sim	3
Não	7
Sem resposta	1
Total	11

## **5. Procedimentos de recolha e análise da informação**

As estratégias e os instrumentos de recolha de informação visaram dar cumprimento aos objectivos estipulados para esta investigação (v. Quadro 1 – Desenho do estudo).

### **5.1. Questionário**

Inicialmente, realizou-se uma revisão da literatura sobre o tema em estudo, procedendo-se, seguidamente, à construção de um questionário sobre representações e percepções das práticas de auto-avaliação em LE, tendo como base os objectivos definidos e a informação que se pretendia obter. O questionário tinha como objectivo auscultar o grupo de professoras envolvidas relativamente às suas representações da auto-avaliação em LE, assim como caracterizar indirectamente as suas práticas.

Embora os objectivos inerentes ao questionário estivessem claros para nós, o processo de elaboração do mesmo foi complexo e moroso, pois para construir um questionário é imprescindível identificar exactamente o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado

para todos os envolvidos e que os vários aspectos da questão tenham sido bem abordados (Ghiglione e Matalon, 2001: 105). Tendo em consideração que as afirmações poderiam espelhar crenças e opiniões que de alguma forma pudessem condicionar as respostas dos inquiridos, procedeu-se à sua formulação de forma indirecta, orientando o inquirido para o geral e não para o pessoal, de modo a que estas não se apresentem “sensíveis” por pedirem informação excessivamente pessoal (Hill, 2002:76), e permitindo simultaneamente auferir respostas honestas. Este procedimento almeja a que as respostas dadas constituam “a valid report of feeling or belief” e se evitam respostas “evoked as a part of a rhetoric (...) influenced by the social desirability of the answer and/or the light it casts the respondent (...)” (Sapsford, 1999: 104), ou seja, tentou-se evitar que as afirmações se apresentassem de forma a conduzir a respostas socialmente desejáveis (Hill, 2002: 102).

Foi construído um questionário intitulado “Representações e Práticas de Avaliação no Ensino de Línguas Estrangeiras” (v. Anexo 1) que serviu como instrumento de recolha de dados tanto para o presente estudo, como para o estudo sobre a avaliação formativa das aprendizagens em LE efectuado pela coordenadora de departamento com o mesmo grupo de professoras. O facto de se ter construído somente um questionário prende-se com a intenção de não saturar as inquiridas com o preenchimento de vários questionários, o que poderia, eventualmente, pôr em causa a sua boa vontade (Hill, 2002: 163). Tendo em linha de conta que a auto-avaliação se apresenta como um dos modos privilegiados da avaliação formativa, não se previu qualquer dificuldade no preenchimento do questionário para as inquiridas.

Realizou-se uma pilotagem deste questionário através do seu preenchimento por duas professoras que apresentavam características semelhantes às do grupo sobre o qual recaiu o estudo, com o intuito de detectar possíveis ambiguidades, verificar se solicitava informação desconhecida para uma grande parte dos respondentes (Hill, 2002: 76) ou outro tipo de problemas, tal como advogam Verma e Mallick (1999): “[h]owever carefully the questions have been constructed, it is often useful to find somebody who corresponds to the group for whom the questionnaire is intended and ask him or her to complete it and to make any comments on it. This will often reveal ambiguities or other problems that have to be dealt with” (op. cit.: 103).

A construção do questionário obedeceu a critérios de natureza teórica, recorrendo-se aos seguintes referentes da especialidade, para garantir a validade do seu conteúdo: Abrecht, 1994; Barbosa e Alaiz, 1994; Bobb-Wolff, 2002; Dann, 2002; Fernandes, 2005; Hadji, 1997; Moreira, 1992; Oskarsson, 1984; Pacheco, 1995; Raya et. al, 2007; Raya et. al, 2008; Rea-Dickins &



Germaine; 1992; Rocha, 2007; Paris & Ayres; 1994; Silva, 2008; Veiga Simão, 2004; Veiga Simão, 2005; Vieira 1998; Vieira & Moreira, 1993; bem como ao Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Específicas das Línguas Estrangeiras, 2001; Programa de Inglês; Programa de Francês; Organização Curricular, Ensino Básico, 3º ciclo, 1997; Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001 e Organização Curricular e Programas, 1991.

Na sua versão final, o questionário apresenta a seguinte estrutura (Quadro 2):

Quadro 2: Estrutura do questionário “Representações e Práticas de Avaliação no Ensino de Línguas Estrangeiras”

<b>Estrutura</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Itens</b>
Secção A	Recolher informação de carácter pessoal e profissional	A. 1, 2, 3,4, 5, 6
Secção B.1.	Conhecer as representações dos inquiridos sobre a avaliação formativa das aprendizagens	B.1.: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Secção B.2.	Conhecer as representações dos inquiridos sobre a auto-avaliação das aprendizagens	B.2.: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,18, 19
Secção C.1.	Conhecer a percepção dos inquiridos sobre as suas práticas de avaliação formativa e auto-avaliação das aprendizagens Conhecer a percepção sobre a regularidade com que promovem práticas de avaliação formativa e auto-avaliação das aprendizagens	C.1.: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Secção C.2.	Conhecer outros aspectos relacionados com práticas de avaliação formativa e de auto-avaliação das aprendizagens	1 questão aberta

**Secção A** – O objectivo desta secção era, como já mencionado anteriormente, identificar pessoal e profissionalmente as inquiridas, permitindo, assim, caracterizar o grupo de professoras participantes. Nesta secção também se encontrava explícito o tema da investigação. A fim de garantir o anonimato das participantes, pediu-se para que fizessem a entrega desta folha separadamente das restantes. Assim, a primeira folha (secção A) não se encontrava agrafada às restantes.

**Secção B.1.** – Nesta secção visava-se recolher informação sobre representações do grupo de professoras sobre a avaliação formativa das aprendizagens, integrando o estudo da outra investigadora.

**Secção B. 2.** – Nesta secção pretendia-se conhecer as representações do grupo sobre a auto-avaliação das aprendizagens. A partir de uma listagem, que abarcava as seguintes dimensões:

as finalidades da auto-avaliação das aprendizagens, as atitudes e valores, a capacitação, a autoridade do professor e a classificação, as professoras inquiridas deveriam indicar o grau de concordância em relação às afirmações, recorrendo à seguinte escala: C – Concordo, CP – Concordo Parcialmente, D – Discordo e ? – Não sei/Não tenho opinião.

**Secção C.1.** – Nesta secção as inquiridas teriam de indicar se promoviam práticas de avaliação formativa e de auto-avaliação das aprendizagens, a partir de uma listagem que abarcava as dimensões da competência de comunicação e da competência de aprendizagem, identificando ainda os momentos em que as realizam: FT – No final de certas tarefas, FU – No final da unidade e FP – No final do período. Nesta secção apresentam-se duas colunas, uma respeitante à avaliação formativa e da responsabilidade da outra investigadora; a segunda, respeitante à auto-avaliação e da responsabilidade da investigadora deste estudo.

**Secção C.2.** – Nesta secção as inquiridas poderiam registar outros aspectos que quisessem referir, relacionados com práticas de avaliação formativa e auto-avaliação das aprendizagens.

As secções do questionário respeitante ao estudo relativo à auto-avaliação das aprendizagens em LE foram elaboradas com referência ao seguinte quadro de dimensões (Quadro 3):

Quadro 3: Dimensões da auto-avaliação do questionário: “Representações e Práticas de Avaliação no Ensino de Línguas Estrangeiras”

<b>Dimensões da auto-avaliação</b>	<b>Sub-dimensões</b>	<b>Representações/Práticas Itens</b>
Finalidades (secção B.2.)	Auto-regulação das aprendizagens	9 10, 11, 12, 13, 14 6, 19
Atitudes e valores (secção B.2.)	Honestidade Espírito crítico Responsabilidade	4 16 7, 15
Capacitação do aluno (secção B.2.)	Dificuldade/facilidade Gestão da aprendizagem Reflexão e avaliação	3, 5 17 18
Autoridade do professor (secção B.2.)	Partilha da avaliação	2
Função certificativa (secção B.2.)	Confirmação de nível	1, 8
Competências de comunicação (secção C.1.)	Linguística Discursiva Estratégica Intercultural	1 2 4 3/5
Competência de aprendizagem (secção C.1.)	Planificação Monitorização Avaliação	7, 8, 9, 10, 11, 12, 6 13



estruturação frásica. Quanto às dimensões e subdimensões de avaliação, utilizaram-se os referenciais já anteriormente mencionados.

Quadro 5: Dimensões da análise dos instrumentos de auto-avaliação

<b>Competências/enfoques</b>	<b>Sub-competências</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Competência Comunicativa</b>	Linguística	Funcionamento da língua
	Discursiva	Capacidade do uso da língua em contextos diversificados de comunicação
	Estratégica	Capacidade de resolução de problemas comunicativos (estratégias verbais e não verbais)
	Intercultural	Conhecimento intercultural Atitudes e valores dos alunos face à cultura alvo
<b>Competência de aprendizagem</b>	Planificação	Planificação das actividades a desenvolver Identificação das finalidades das tarefas a executar
	Monitorização	Dúvidas e dificuldade dos alunos Capacidade de resolução de problemas dos alunos (utilização de recursos materiais) Capacidade e atitudes dos alunos em trabalho colaborativo (pares/grupo) Comportamentos e atitudes do aluno em sala de aula Estilos de aprendizagem e hábitos de estudo
	Avaliação	Reflexão sobre progressos e resultados das aprendizagens do aluno

Foram disponibilizados 14 instrumentos de auto-avaliação por 7 professoras, 2 do 2º ciclo e 5 do 3º ciclo. Destes 14 instrumentos, 4 destinam-se à auto-avaliação à disciplina de língua Francesa no 3º ciclo, 3 à disciplina de língua Inglesa no 2º ciclo e 7 à disciplina de língua Inglesa no 3º ciclo<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Para manter o anonimato, simplificar o registo e a funcionalidade de consulta, atribuiu-se um número a cada instrumento de modo a facilitar a leitura e a sua identificação.

### 5.3. Sessões de Formação

Numa reunião de departamento de línguas, as investigadoras informaram as docentes sobre o projecto de investigação, tendo estas acordado em participar no estudo através do preenchimento do questionário, da disponibilização de instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens e da participação em sessões de formação relativas à avaliação das aprendizagens.

Apresenta-se, no quadro 6, o programa de formação das participantes elaborado pelas duas investigadoras, para intervenção no domínio da avaliação formativa e auto-avaliação das aprendizagens em LE.

Quadro 6: Programa de formação das participantes<sup>11</sup>

Objectivos	Estratégias/Actividades	Sessões
<p><b>- Fomentar a discussão e reflexão sobre representações/práticas da avaliação das aprendizagens.</b></p> <p><b>- Promover o trabalho colaborativo entre os professores.</b></p> <p><b>- Incentivar a experimentação de tarefas/materiais de avaliação alternativas.</b></p> <p><b>- Produzir instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens.</b></p> <p>- Produzir instrumentos de avaliação formativa das aprendizagens.</p> <p><b>- (Re)construir representações e práticas da avaliação das aprendizagens.</b></p>	<p><i>Avaliação Formativa/Auto-avaliação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do programa de formação</li> <li>- Pedido de consentimento formal aos participantes do estudo</li> <li>- Referência a questões éticas</li> <li>- Entrega dos questionários aos professores de LE</li> <li>- Preenchimento do questionário</li> <li>- Solicitação de instrumentos de avaliação formativa e auto-avaliação utilizados pelos professores</li> <li>- Apresentação da grelha de análise para os instrumentos de avaliação formativa e auto-avaliação</li> </ul>	<p><i>1ª Sessão (20/11/08)</i></p>
	<p><b>Auto-avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação e reflexão sobre os dados recolhidos através do questionário</li> <li>- Apresentação e discussão dos dados recolhidos através da análise dos instrumentos de auto-avaliação</li> </ul>	<p><b>2ª Sessão (29/01/09)</b></p>
	<p><i>Avaliação Formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação e reflexão sobre os dados recolhidos através do questionário</li> <li>- Apresentação e discussão dos dados recolhidos através da análise dos instrumentos de avaliação formativa.</li> </ul>	<p><i>3ª Sessão (03/03/09)</i></p>
	<p><b>Auto-avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise/discussão de referenciais de auto-avaliação.</li> <li>- Análise de alguns instrumentos de auto-avaliação.</li> <li>- Construção de instrumentos de auto-avaliação com base nos enfoques possíveis e de acordo com as necessidades das participantes.</li> </ul>	<p><b>4ª Sessão (04/05/09)</b></p>
	<p><i>Avaliação Formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise/discussão de referenciais de avaliação formativa.</li> <li>- Análise de alguns instrumentos de avaliação formativa.</li> <li>- Produção de instrumentos de avaliação formativa, de acordo com as necessidades das participantes.</li> </ul>	<p><i>5ª Sessão (20/05/09)</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação da formação</li> </ul>	<p><i>6ª Sessão (8/06/09)</i></p>

<sup>11</sup> Encontrando-se destacados em bold os objectivos e sessões relativas ao estudo sobre a auto-avaliação aqui apresentado; em itálico as sessões realizadas conjuntamente com a outra investigadora. Os aspectos que se apresentam sem qualquer destaque são relativos ao outro estudo e da responsabilidade da outra investigadora.

Foram propostas seis sessões de formação às docentes de línguas estrangeiras do departamento de línguas da escola em estudo. Ambas as investigadoras estiveram presentes nas seis sessões. Contudo, neste relatório, só se apresentam os dados relativos a este estudo, o que corresponde às sessões 1, 2, 4 e 6.

A primeira sessão tinha como objectivo o preenchimento do questionário pelas docentes de línguas estrangeiras e a solicitação de instrumentos de avaliação formativa e auto-avaliação usados pelas professoras do departamento.

Assim, na reunião de departamento do dia 20 de Novembro de 2008 (v. Anexo 3), apresentou-se de forma clara os objectivos a alcançar, o desenho da investigação, as técnicas utilizadas para a recolha de dados assim como o número, datas e tarefas a realizar nas sessões de formação, garantindo, ainda, o anonimato das respondentes e a apresentação e discussão dos dados obtidos. Em seguida, foi distribuído o questionário às docentes e preenchido por estas. A investigadora propôs ausentar-se da sessão aquando do preenchimento do questionário, por recear poder causar qualquer constrangimento às respondentes. No entanto, estas recusaram esta proposta, considerando que a presença da investigadora não causaria qualquer interferência. Salienta-se que, embora a investigadora se tivesse mantido na sessão, não teve qualquer intervenção aquando do preenchimento do questionário.

Na segunda sessão, visava-se:

- confrontar as inquiridas com os resultados do questionário,
- completar dados do questionário,
- partilhar representações pessoais de auto-avaliação,
- apresentar/confrontar as inquiridas com os resultados obtidos através da análise de conteúdo dos instrumentos de auto-avaliação disponibilizados,
- reflectir sobre esses resultados.

Esta sessão, realizada a 29 de Janeiro de 2009, foi audiogravada e estruturada em três partes (v. Anexo 4). Na primeira, procedeu-se à caracterização das participantes; na segunda, apresentaram-se e discutiram-se os dados do questionário e, na terceira, apresentaram-se e discutiram-se os dados obtidos através da análise dos instrumentos de auto-avaliação facultados pelas participantes.

A sessão teve como base de orientação um conjunto de questões que emergiram da análise dos dados recolhidos através do inquérito e da análise dos instrumentos de auto-avaliação disponibilizados e do cruzamento destes dados. Foram colocadas questões que visavam incentivar à reflexão conjunta sobre os resultados obtidos, à partilha de opiniões e experiências na área da auto-avaliação das aprendizagens. Pretendia-se criar um clima de diálogo franco, num ambiente natural e informal, ou seja, na escola, de modo a que as participantes se sentissem à vontade nas suas intervenções. Simultaneamente, as afirmações das participantes funcionaram como dados de investigação de natureza qualitativa, permitindo análise de conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994). Contudo, e apesar da garantia da protecção das suas identidades, foi evidente o constrangimento criado pelo recurso à audiogravação. Esta situação manifestou-se mais notoriamente na fase inicial, pois no decurso da sessão foi-se diluindo.

Como já mencionado anteriormente, os dados recolhidos são de natureza qualitativa e susceptíveis de serem tratados com recurso à análise de conteúdo, possibilitando, desta forma, esclarecer algumas dúvidas, problematizar e aprofundar questões que pudessem clarificar e complementar os resultados do inquérito, bem como os resultados da análise dos instrumentos de auto-avaliação. Para tal, procedeu-se à audição da audiogravação na sua totalidade; contudo a sua transcrição não foi possível ser realizada na íntegra devido a más condições de audição em algumas das suas partes. Este constrangimento foi ultrapassado através do recurso aos registos efectuadas em forma de notas durante a sessão pela investigadora coadjuvada nessa tarefa pela investigadora do estudo sobre a avaliação formativa. Em algumas situações tornou-se necessário solicitar novamente a colaboração das participantes de forma a completar as informações recolhidas.

Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo selectiva no que se relaciona com os objectivos desta investigação, assim como com os resultados do questionário e da análise dos instrumentos de auto-avaliação. Por fim, retiraram-se algumas conclusões acerca das suas representações e percepções das práticas sobre a auto-avaliação das aprendizagens em LE.

Na quarta sessão, pretendia-se:

- analisar e reflectir acerca de referenciais de auto-avaliação,
- analisar e discutir instrumentos de auto-avaliação,
- construir instrumentos de auto-avaliação com base nos enfoques possíveis e de acordo com as necessidades das participantes,
- promover a reflexão-acção colaborativa no ensino das línguas estrangeiras.

Nesta sessão de formação, que ocorreu a 5 de Maio de 2009, era nossa pretensão (i) estimular a reflexão colaborativa sobre a auto-avaliação das aprendizagens enquanto meio ao dispor do aluno para que este aprenda a aprender, isto é, se torne gradualmente apto a gerir a sua própria aprendizagem, sendo capaz de a regular de forma eficaz nas fases da planificação, monitorização e avaliação e (ii) proporcionar um espaço que permitisse a elaboração colaborativa de instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens em LE.

A sessão foi estruturada em três partes. Na primeira, foi discutida a concepção da auto-avaliação, entendida como dispositivo para o aluno aprender a regular e a melhorar a sua aprendizagem. Neste sentido, foram abordadas e discutidas as três fases de carácter cíclico que subjazem à regulação - planificação, monitorização e avaliação - e sobre as quais se pretende fazer incidir a reflexão dos alunos através da produção de instrumentos de auto-avaliação com enfoque nestas etapas. Interligado com esta concepção de auto-avaliação foi discutido o conceito de autonomia, em contexto educativo, pelas participantes e investigadora.

Na segunda parte, foram analisados alguns instrumentos de auto-avaliação com enfoque nas várias sub-dimensões da competência comunicativa e de aprendizagem. Para a selecção destes instrumentos foi considerado: i) o facto de a análise dos instrumentos ter evidenciado lacunas ou inexistências com enfoque em determinadas sub-dimensões<sup>12</sup>; ii) os interesses manifestados pelas participantes junto da investigadora, em situações de diálogo informal.

Na terceira parte, as participantes, de acordo com os seus interesses e em trabalho colaborativo, foram ora adaptando, ora criando novos instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens em LE. O trabalho, por opção das participantes, realizou-se em pares, tendo-se agrupado de acordo com o nível de ensino em que actuam. Posteriormente, procedeu-se à apresentação dos instrumentos entre as participantes. Deste confronto resultou a adaptação e adequação de alguns materiais para as duas línguas estrangeiras leccionadas na escola e para os dois ciclos. Contudo, este trabalho colaborativo entre as participantes teve continuidade fora da sessão de formação, dando origem a mais instrumentos de auto-avaliação que foram integrados neste estudo.

Na sexta sessão, intencionava-se:

- avaliar o impacto que a formação exerceu nas participantes, no que concerne às suas representações e práticas relativas à auto-avaliação das aprendizagens.
- avaliar o impacto das práticas de colaboração na produção de materiais.

---

<sup>12</sup> Referimo-nos aos instrumentos de auto-avaliação disponibilizados pelas participantes e que foram analisados com referência ao Quadro 5.



Nesta sessão, realizada no dia 8 de Junho de 2009, as participantes preencheram o questionário sobre o impacto da formação (v. Anexo 5).

#### **5.4. Análise dos instrumentos de auto-avaliação produzidos na formação**

A análise dos instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens produzidos teve como base a grelha (v. Quadro 4) aplicada para a análise dos instrumentos de auto-avaliação inicialmente facultados pelas participantes, de modo a que fossem consideradas precisamente as mesmas dimensões e sub-dimensões na análise dos instrumentos produzidos (v. Quadro 5), resultantes da formação realizada.

Foram produzidos 23 instrumentos de auto-avaliação em LE pelas participantes<sup>13</sup>. Destes, 5 destinam-se à auto-avaliação à disciplina de língua Inglesa do 2º ciclo; 7 à disciplina de língua Inglesa do 3º ciclo; 3 à disciplina língua Francesa do 3º ciclo; 1 à disciplina de língua Inglesa de 2º e 3º ciclos; 3 às disciplinas de língua Inglesa e Francesa do 3º ciclo e 4 às disciplinas de língua Inglesa e Francesa de 2º e 3º ciclos.

#### **5.5. Questionário de avaliação da formação**

Foi construído um questionário de avaliação sobre o impacto da formação, intitulado “Avaliação das Aprendizagens no Ensino das Línguas Estrangeiras” (v. Anexo 5) que serviu como instrumento de recolha de dados simultaneamente ao presente estudo, bem como ao estudo sobre a avaliação formativa das aprendizagens em LE realizado pela coordenadora de departamento com o mesmo grupo de professoras.

O questionário<sup>14</sup> encontra-se estruturado em duas secções: A e B. A secção A apresenta 7 questões fechadas e a B uma questão aberta. A sua estrutura apresenta-se no Quadro 7.

---

<sup>13</sup> Procedimento idêntico ao aplicado na análise dos instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens em LE disponibilizados pelas participantes, na 1ª fase do estudo (v. nota 10).

<sup>14</sup> A fim de garantir o anonimato, o questionário não solicita a identificação das participantes.

Quadro 7: Estrutura do questionário de avaliação da formação: “Avaliação sobre o impacto da formação”

Estrutura	Objectivos Recolher informação sobre:	Itens
Secção A	Reapreciação de representações sobre (auto) avaliação das aprendizagens em LE	1, 2, 6
	Reapreciação de práticas sobre (auto) avaliação das aprendizagens em LE	3, 4, 7
	Percepções sobre a produção de materiais/instrumentos de auto-avaliação /avaliação formativa das aprendizagens em LE	5
Secção B	O impacto desta formação no desenvolvimento profissional das participantes nas suas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• representações</li> <li>• práticas</li> </ul>	Questão aberta

**Secção A** – Nesta secção pretendia-se recolher informação sobre a reapreciação das representações e práticas, bem como a percepção sobre a produção colaborativa de materiais de auto-avaliação das aprendizagens em LE do grupo de professoras participantes no estudo após a conclusão da formação.

Nesta secção, o item 4 pretende recolher informação sobre a reapreciação de práticas de avaliação formativa das aprendizagens em LE, integrando o estudo da outra investigadora, não sendo, por isso, objecto de análise neste estudo<sup>15</sup>.

As professoras deveriam indicar o seu grau de concordância em relação às afirmações apresentadas, considerando a seguinte escala: CT – Concordo Totalmente, C – Concordo, CP – Concordo Parcialmente, D – Discordo.

**Secção B** – Nesta secção visava-se conhecer a percepção do impacto da formação no desenvolvimento profissional das participantes, no que concerne à (re)construção de suas representações e práticas sobre a avaliação das aprendizagens.

Em síntese, relembra-se que a metodologia adoptada neste estudo é o estudo de caso, tendo finalidades de tipo descritivo e interventivo, recorrendo a métodos de recolha e análise de dados de tipo quantitativo e qualitativo. Recorreu-se a múltiplas fontes: questionários, sessões de formação, instrumentos de auto-avaliação facultados, instrumentos de auto-avaliação produzidos, no sentido de garantir uma maior credibilidade e rigor. Porém, salienta-se o entendimento das

<sup>15</sup> Ver nota 9.

limitações ao estudo pelo número reduzido de professoras envolvidas, num contexto escolar específico e pela subjectividade inerente à abordagem interpretativa, condicionada pelas nossas próprias representações e imersão no contexto.

No capítulo seguinte, procede-se com a análise da informação recolhida, bem como com a apresentação e discussão dos resultados.

## **CAPÍTULO III**

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO**

#### **Introdução**

No presente capítulo será apresentada a informação recolhida sobre as representações e práticas de auto-avaliação de professoras de LE que foram participantes neste estudo. Serão apresentados os dados quantitativos e qualitativos, obtidos através da aplicação de um questionário a onze professoras de LE (Inglês/Francês), bem como os dados provenientes da análise dos instrumentos de auto-avaliação facultados. São também apresentados os dados recolhidos através das sessões de formação. Estes dados serão apresentados de forma integrada, em duas partes, de acordo com as dimensões de análise referidas no capítulo anterior:

- A primeira parte, secção 1, incide nas representações, nomeadamente: Finalidades da auto-avaliação, Atitudes e valores dos alunos, Capacitação dos alunos, Autoridade do professor e Função certificativa, obtida através do questionário inicial, em triangulação com os dados recolhidos nas sessões de formação.
- A segunda parte, secção 2, incide nas percepções das práticas do grupo das inquiridas quanto aos enfoques e momentos de auto-avaliação, recolhidas no questionário, em triangulação com os dados resultantes da análise dos instrumentos de auto-avaliação fornecidos e sessões de formação, bem como com os dados resultantes da análise dos instrumentos de auto-avaliação produzidos na formação.

Por fim, na secção 3, será apresentada a informação recolhida sobre o impacto da formação no redimensionamento das representações e práticas de auto-avaliação das aprendizagens em LE das participantes. Serão apresentados os dados recolhidos com o questionário final de avaliação sobre o impacto do programa de formação implementado.

## 1. Representações

A secção B.2.<sup>16</sup> do questionário (v. Anexo 1) visava conhecer as representações do grupo das participantes quanto às suas representações sobre a auto-avaliação nas dimensões já referidas, designadamente: Finalidades da auto-avaliação; Atitudes e valores; Capacitação dos alunos; Autoridade do professor e Função certificativa.

Foi-lhes solicitado que indicassem o seu grau de concordância em relação às afirmações apresentadas, recorrendo à seguinte escala:

<b>C</b> – Concordo	<b>CP</b> – Concordo parcialmente	<b>D</b> - Discordo	<b>?</b> – Não sei/ não tenho opinião
---------------------	-----------------------------------	---------------------	---------------------------------------

### 1.1. Finalidades da auto-avaliação das aprendizagens

Às inquiridas foram apresentadas oito afirmações de finalidades possíveis da auto-avaliação das aprendizagens, relativamente às quais teriam de manifestar o seu grau de concordância, de acordo com a escala já mencionada.

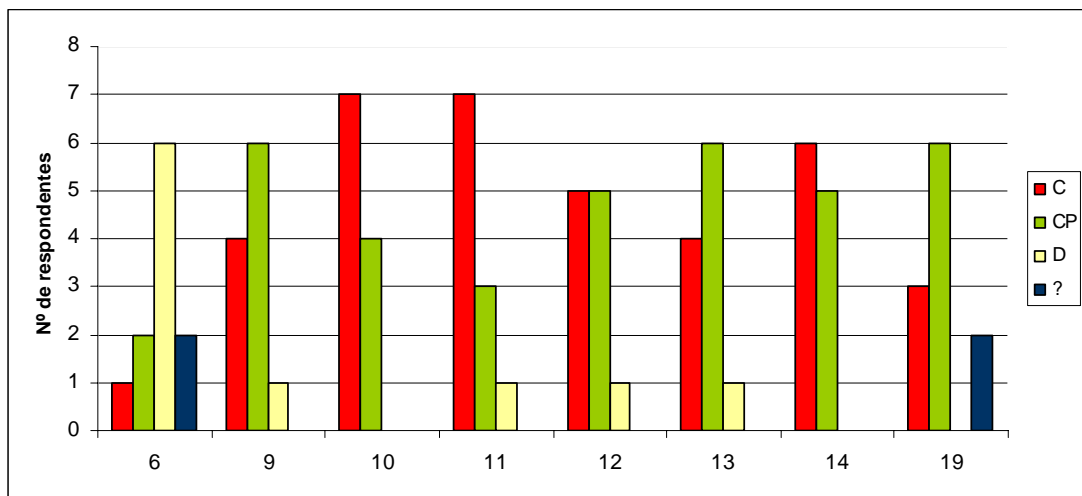
Finalidades da auto-avaliação das aprendizagens	
6	A auto-avaliação realizada pelos alunos não tem reflexos significativos no seu processo de aprendizagem.
9	A auto-avaliação permite aos alunos identificar os objectivos das aprendizagens alcançadas.
10	A auto-avaliação permite aos alunos verificar o grau de distanciamento entre os objectivos previstos e os resultados alcançados.
11	A auto-avaliação permite aos alunos identificar dificuldades de aprendizagem.
12	A auto-avaliação permite aos alunos reflectir sobre estratégias para ultrapassar as dificuldades.
13	A auto-avaliação permite aos alunos identificar processos de aprendizagem.
14	A auto-avaliação permite aos alunos adequar atitudes e comportamentos.
19	A auto-avaliação permite aos alunos tomar decisões informadas relativamente a aprendizagens futuras.

Colocadas perante estas afirmações as respondentes posicionaram-se da seguinte forma (gráfico 1):

---

<sup>16</sup> A secção A do questionário foi tratada no capítulo II, na secção 4.2. relativa à caracterização das participantes. A secção B.1. visava a recolha de informação sobre representações do grupo de professoras sobre a avaliação formativa das aprendizagens, integrado no estudo da outra investigadora, não sendo, por isso, objecto deste estudo.

Gráfico 1: Finalidades da auto-avaliação das aprendizagens



Analisando a distribuição das respostas das participantes, constata-se que todas as afirmações, à excepção da afirmação 6, com a qual 6 respondentes discordam, 1 concorda, 2 concordam parcialmente e 2 respondentes não sabem ou não têm opinião, obtiveram uma valoração positiva pela maioria das professoras. Salienta-se que as afirmações que maior consenso reúnem se reportam: i) à possibilidade que a auto-avaliação proporciona aos alunos em verificar o grau de distanciamento entre os objectivos previstos e os resultados alcançados, com 7 respondentes a concordar e 4 a concordar parcialmente; (ii) à possibilidade de adequar atitudes e comportamentos por parte dos alunos, com 6 respondentes a manifestarem concordância e 5 concordância parcial e (iii) à possibilidade de identificar dificuldades de aprendizagem, com a qual 7 respondentes concordam, 3 concordam parcialmente e 1 discorda.

Muito embora em algumas afirmações se verifique um número reduzido de discordâncias, a maioria das professoras atribui-lhes uma valoração positiva, tendo em linha de conta o número de respostas concordantes ou parcialmente concordantes. Isto poder-nos-á permitir induzir que as professoras valorizam positivamente todas as finalidades da auto-avaliação. A discordância manifestada pela maioria das professoras, relativamente à afirmação de que a auto-avaliação não tem reflexos significativos no processo de aprendizagem, vem realçar esta posição. Pelo que nos parece ser possível assumir que as participantes reconhecem a auto-avaliação como estratégia eficaz para a auto-regulação das aprendizagens, no sentido de um melhoramento das mesmas através de uma implicação directa dos seus próprios actores, ou seja, os alunos.

Esta assunção parece ser confirmada pelos argumentos utilizados pelas participantes aquando da confrontação com os dados relativos às finalidades da auto-avaliação, na sessão de

formação. Assim, as participantes referiram que a auto-avaliação permite aos alunos a realização de uma auto-análise sobre as suas atitudes e comportamentos, sobre as aprendizagens realizadas e sobre as estratégias usadas, estando desta forma criadas as condições para que o aluno possa identificar os sucessos alcançados e os erros cometidos. A identificação e análise dos erros permitirá levar à consciencialização das suas causas e à selecção de estratégias para a sua superação. Salientaram ainda a importância das actividades de auto-avaliação como meio de consciencialização dos alunos acerca do modo como a sua aprendizagem se processa e a evolução que esta regista em determinadas etapas, uma vez que esta deve recair, segundo as participantes, sobre situações de aprendizagem concretas. A contextualização da auto-avaliação em situações concretas da aprendizagem da língua levará o aluno a uma maior facilidade em identificar suas dificuldades, erros cometidos e estratégias de superação dos mesmos, desenvolvendo deste modo a capacidade de conscientemente optar por estratégias mais eficazes para solucionar a situação concreta de aprendizagem e criando assim mecanismos para uma actuação mais eficiente em aprendizagens futuras.

Em síntese, a nossa leitura leva-nos a considerar que as professoras valorizam a reflexividade dos alunos sobre a sua aprendizagem, consubstanciada através da auto-avaliação, reconhecendo os efeitos benéficos que desta poderão advir para o processo de aprendizagem dos alunos. Tal parece indiciar uma postura de valorização de atitudes reflexivas junto dos alunos, podendo potenciar, desta forma, situações tendencialmente mais autonomizantes nas aulas.

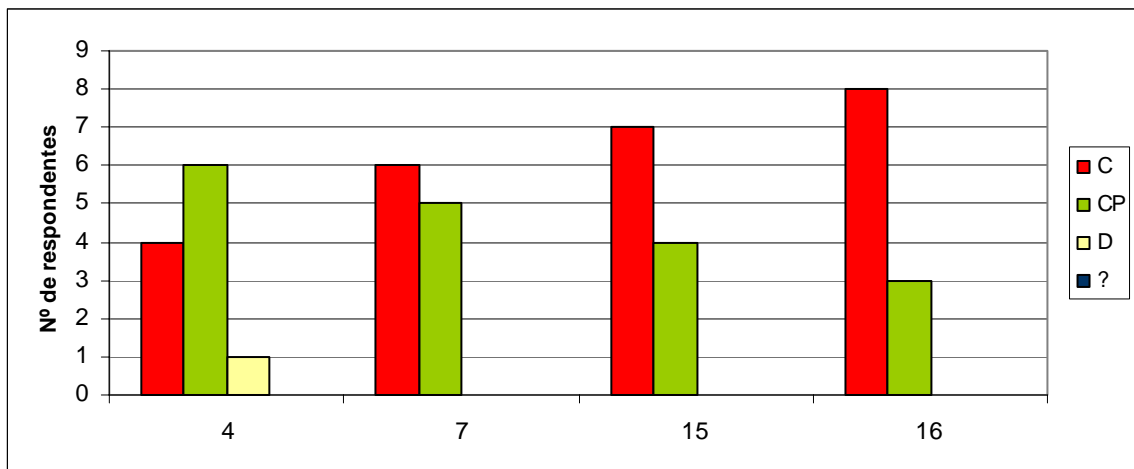
### **1.2. Representações: Atitudes e valores**

No questionário foram apresentadas três afirmações relativas a atitudes e valores promovidos pela auto-avaliação e uma relativa a atitudes e valores dos alunos face à auto-avaliação das aprendizagens. Novamente as inquiridas teriam de manifestar o seu grau de concordância seguindo a mesma escala.

<b>Representações: Atitudes e valores</b>	
4	Os alunos, de uma forma geral, são honestos quando se auto-avaliam.
7	A auto-avaliação co-responsabiliza os alunos nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.
15	A auto-avaliação permite aos alunos responsabilizarem-se pela aprendizagem.
16	A auto-avaliação permite aos alunos desenvolver o espírito crítico.

Para este grupo de afirmações, obtivemos os dados que se encontram no gráfico 2:

Gráfico 2: Representações: Atitudes e valores dos alunos



A observação do gráfico 2 permite-nos constatar que a maioria das professoras concorda no que concerne à responsabilização dos alunos em relação à aprendizagem, ao processo de ensino e avaliação (6 respondentes concordam e 5 concordam parcialmente), assim como ao desenvolvimento do espírito crítico através da auto-avaliação, sendo esta a afirmação que maior concordância suscitou entre as respondentes (8 professoras concordam e 3 concordam parcialmente). Aliás, no que se refere a esta dimensão, podemos verificar que as professoras lhe atribuem uma valoração francamente positiva, uma vez que somente a afirmação relativa à honestidade dos alunos aquando da sua auto-avaliação suscitou a discordância de 1 professora.

Assim, podemos inferir que este grupo de professoras confere pertinência à auto-avaliação como meio de desenvolvimento do espírito crítico, bem como de (co)-responsabilização dos alunos no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. O que, na nossa leitura, nos leva a considerar que a valorização dada pelas professoras ao desenvolvimento de atitudes reflexivas, designadamente na vertente do ensino, aprendizagem e avaliação indiciam uma pedagogia mais negociada e tendencialmente mais democrática nas aulas deste grupo de professoras.

Na sessão de formação, e no que se refere à possibilidade de, através da auto-avaliação, se co-responsabilizar os alunos nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, as participantes, em congruência com as posições assumidas no questionário, argumentaram que a partilha da avaliação com os alunos permite uma avaliação mais justa porque, como afirmaram, há pormenores da aprendizagem dos alunos que não são perceptíveis aos professores e a reflexão feita pelos alunos, tal como os argumentos que estes usam para a fundamentar, podem servir como



complemento, levando a um *repensar* da avaliação realizada por parte do professor. Consideraram igualmente que a auto-avaliação pode servir como meio para tornar a avaliação mais justa e aproximá-la de uma maior objectividade, parecendo estar subjacente a assunção que a auto-avaliação permitirá uma maior transparência e enriquecimento do processo avaliativo. Se por um lado, a auto-avaliação parece desempenhar um papel importante na tentativa de (co)responsabilizar o aluno no processo de avaliação por parte deste grupo de professoras, também parece ter importância significativa para a sua implicação no processo de ensino e aprendizagem. As professoras consideram que, com base nas sugestões apresentadas pelos alunos, se podem implementar estratégias que dêem resposta às necessidades e dificuldades destes.

As participantes acrescentaram ainda que a importância de práticas de auto-avaliação sistemáticas reside na possibilidade que esta cria em desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos, ou seja, há uma interdependência entre práticas de auto-avaliação e o desenvolvimento do espírito crítico do aluno.

Baseadas nos argumentos apresentados pelas participantes, podemos induzir que este grupo de professoras valoriza atitudes reflexivas por parte dos alunos, considerando que ao desenvolver a reflexividade destes também se promove o desenvolvimento do seu espírito crítico, munindo-os, assim, de um instrumento indispensável à adopção de atitudes responsáveis e conscientes para actuar em colaboração com o professor na sua avaliação, na (co)responsabilização pelo seu processo de aprendizagem e no ensino. Tal será feito através de indicações ou sugestões de estratégias válidas para serem implementadas nas aulas de línguas estrangeiras e através de uma análise crítica e consciente do seu processo de aprendizagem, que o levará a intervir de forma activa e fundamentada na sua avaliação.

No que concerne à honestidade dos alunos e de acordo com as respostas dadas no questionário, as participantes na sessão também consideraram existir, de uma forma geral, honestidade na auto-avaliação realizada pelo aluno. Argumentaram que os alunos realizam auto-avaliações conscientes, na medida em que são capazes de analisar os erros cometidos, identificar as aprendizagens conseguidas e determinar as causas nas situações de insucesso. Mesmo quando a auto-avaliação assume a função de certificação, ou seja, de auto-classificação/auto-notação do seu desempenho, os alunos, na opinião destas professoras, são igualmente honestos.

Relativamente a este aspecto, parece-nos legítimo poder concluir que as participantes consideram que os alunos usam de honestidade aquando das suas auto-avaliações. Contudo

indiciam situações mais pontuais em que os alunos são menos honestos ou conscientes nesta prática. Estas situações serão abordadas no ponto 1.3.

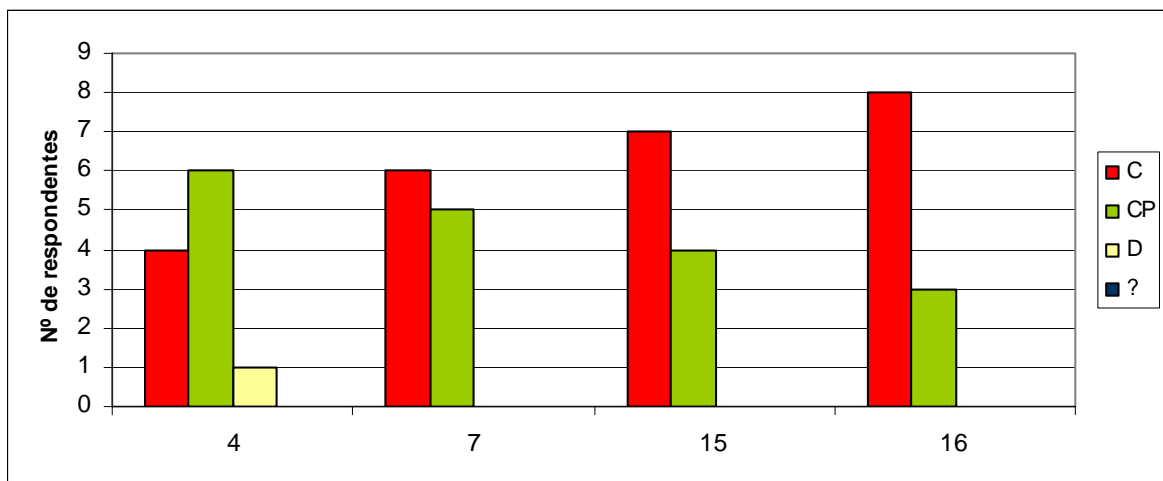
### 1.3. Representações: Capacitação dos alunos

Neste grupo apresentaram-se quatro afirmações respeitantes à capacitação dos alunos para e pela auto-avaliação, relativamente às quais as inquiridas deveriam demonstrar o seu grau de concordância.

Representações: Capacitação dos alunos	
3	Os alunos têm dificuldades em fazer a sua auto-avaliação.
5	Os alunos com melhor aproveitamento fazem uma auto-avaliação mais correcta.
17	A auto-avaliação permite aos alunos desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem.
18	A auto-avaliação permite aos alunos desenvolver a capacidade de reflectir e avaliar.

Os dados recolhidos relativos a esta dimensão apresentam-se no gráfico 3:

Gráfico 3: Representações: Capacitação dos alunos



A observação do gráfico permite-nos verificar que o posicionamento das professoras é menos consensual nesta dimensão. Destaca-se uma maior unanimidade de respostas concordantes face à afirmação relativa à auto-avaliação permitir ao aluno desenvolver a capacidade de reflexão e avaliação, com a qual 9 professoras concordam e 2 concordam parcialmente, sendo a única deste

grupo que não apresenta qualquer resposta discordante. Entendemos que as professoras atribuem importância à auto-avaliação como meio para desenvolver a capacidade de reflexão e avaliação dos alunos, o que nos parece ser congruente com o posicionamento das professoras face às afirmações 7, 15 e 16 do grupo anterior, pois a auto-avaliação, na opinião das professoras, permite o desenvolvimento do espírito crítico que se reflectirá na capacidade de reflexão e avaliação dos alunos. Por outro lado, é através do desenvolvimento desta capacidade que o aluno pode (co)reponsabilizar-se de forma profícua pelo processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

O facto da maioria das professoras valorar positivamente a afirmação de que a auto-avaliação permite ao aluno desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem (4 respondentes concordam, 6 concordam parcialmente e 1 discorda) vem reforçar a nossa leitura no que diz respeito à representação das participantes quanto à eficácia da auto-avaliação como estratégia de auto-regulação das aprendizagens pelos próprios actores, como já anteriormente inferido pelas respostas dadas às afirmações que constituem o grupo relativo às finalidades da auto-avaliação.

Durante a sessão de formação, em congruência com as posições tomadas no questionário, vários foram os argumentos apresentados que demonstram para valorizar as práticas de auto-avaliação enquanto dispositivo de promoção do desenvolvimento da capacidade de reflexão e (auto)avaliação do aluno e gestão da própria aprendizagem. Assim, parece-nos poder afirmar que as participantes reconhecem relevância às práticas de auto-avaliação como meio de implicar de uma forma eficaz os alunos na gestão do seu processo de aprendizagem, nomeadamente no que concerne às etapas que o compõem, à compreensão dos erros cometidos, às dificuldades sentidas, ao modo como as pode superar.

Salienta-se que as professoras consideram necessária a colaboração do professor enquanto orientador do processo de reflexão do aluno, entendendo que o professor desempenha um papel muito importante de mediador entre o aluno e o seu conhecimento e sobre a forma como o seu processo de aprendizagem se desenvolve, ou seja, orienta a reflexão do aluno sobre como aprende. Neste sentido, uma participante defendeu que “o professor acaba por ser o regulador, um género de mediador, intermediário, pois, recorrendo a uma linguagem mais familiar, ajudará o aluno na análise do seu desempenho, levando-o a reflectir de forma auto-crítica sobre as aprendizagens que realizou. Além disso, indirectamente levará a que o aluno faça uma previsão dos objectivos que tem de alcançar, bem como uma reflexão sobre as causas do seu insucesso”.

Contudo, esta colaboração vai diminuindo em intensidade conforme o aluno adquire maior autonomia na gestão da sua aprendizagem.

Relacionando os resultados obtidos na afirmação 4 do grupo anterior em que 10 respondentes concordam ou concordam parcialmente que os alunos, de uma forma geral, são honestos quando se auto-avaliam, com os resultados obtidos na afirmação 3 deste grupo, em que 10 concordam ou concordam parcialmente que os alunos têm dificuldades em fazer a sua auto-avaliação, parece existir alguma incongruência nas respostas. Pois, por um lado, aceitam a honestidade dos alunos quando se auto-avaliam, mas, por outro, assinalam que estes demonstram incapacidade em o fazer. Salienta-se a este respeito ainda que a maioria das professoras considera que os alunos com melhor aproveitamento mostram maior capacidade para realizar uma auto-avaliação mais correcta. Este posicionamento vem realçar a visão deste grupo de professoras de que os alunos terão dificuldades em se auto-avaliar, uma vez que atribuem uma maior capacidade de auto-avaliação aos alunos academicamente mais bem sucedidos, ou seja, parece existir alguma relação entre a capacidade de auto-avaliação e o aproveitamento escolar dos alunos.

Assim, lançada a questão sobre estes aspectos na sessão de formação, as participantes manifestaram que consideravam que os alunos revelavam dificuldades em se auto-avaliar ao nível das atitudes e comportamentos. Como causas prováveis para esta constatação, referiram os contextos sociais dos quais os alunos eram provenientes, que se caracterizavam por uma desestruturação familiar acompanhada de índices baixos a nível financeiro, de formação académica e sobretudo de valores. Estas situações contribuem para que os alunos “encarem como normais certas atitudes e comportamentos considerados pouco adequados” tais como agressividade na linguagem, atitudes de violência e destruição. Este será o principal factor que condiciona e cria dificuldades aos alunos na realização da auto-avaliação no que concerne a atitudes e valores. Contudo não deixaram de focar que, em termos gerais, todos os alunos revelam dificuldades em avaliar o que não é quantificável, assim como na compreensão dos critérios de avaliação. Porém há ainda, na opinião das professoras, outros constrangimentos que condicionam os alunos. Assim, referiram a faixa etária dos alunos, defendendo que os alunos com mais maturidade teriam maior facilidade em realizar a auto-avaliação, mas e sobretudo, se esta tivesse sido praticada “de forma continuada e progressivamente de acordo com a idade”. Outro aspecto que foi mencionado diz respeito ao receio que os “bons alunos” têm em solicitar o nível ao qual de facto consideram que corresponde ao seu desempenho, sendo que todas as participantes concordam que, por regra, estes se auto-avaliam aquém dos resultados obtidos. Explicam essa postura dos alunos com o facto

de estes recearem que o nível que vão solicitar não corresponda ao nível que o professor pretende atribuir, podendo vir a sofrer uma situação de humilhação quer pelo professor quer pelos colegas.

Contrariamente ao posicionamento assumido no questionário, em que a maioria das respondentes concorda que os alunos com melhor aproveitamento seriam capazes de realizar uma auto-avaliação mais correcta, as participantes, na sessão de formação, não perfilham a mesma opinião. Realça-se que as participantes se referem exclusivamente à capacidade dos alunos em se auto-classificarem. Neste sentido, defendem que são os alunos com melhor aproveitamento que revelam maior dificuldade nessa tarefa. Essa dificuldade prende-se com constrangimentos que não provêm de incapacidades cognitivas dos alunos, mas com factores externos a esse processo. Assim, em síntese, apresentam-se os factores considerados inibidores de uma auto-avaliação correcta por parte dos alunos, numa perspectiva de classificação e não de auto-regulação, expressos aquando a sessão de formação:

- receio do seu nível não corresponder ao nível que o professor pretende atribuir
- figura mais tradicional do professor, entendida como uma figura mais autoritária
- receio de se exporem perante o professor e os colegas
- falta de maturidade dos alunos
- falta de hábito em práticas de auto-avaliação

Por outro lado, apontam dificuldades por parte dos alunos que se prendem com a avaliação de atitudes e valores, explicando-as através:

- dos condicionalismos causados pelos contextos familiares e sociais do aluno, sobretudo no que se refere à auto-avaliação de atitudes e comportamentos
- da dificuldade em (auto)avaliar o que não é quantificável
- da incompreensão dos critérios de avaliação

O facto da maioria das professoras valorar positivamente a afirmação de que a auto-avaliação permite ao aluno desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem (4 respondentes concordam, 6 concordam parcialmente e 1 discorda) vem reforçar a nossa leitura no que diz respeito à representação das participantes quanto à eficácia da auto-avaliação como estratégia de auto-regulação das aprendizagens pelos próprios actores dessa aprendizagem, como já

anteriormente inferido pelas respostas dadas às afirmações que constituem o grupo relativo às finalidades da auto-avaliação. Este posicionamento sai reforçado pelas opiniões manifestadas na sessão de formação. Nesse sentido, as participantes realçaram a importância da convicção do professor no potencial regulador da auto-avaliação e da sua actuação enquanto colaborador/orientador da aprendizagem dos alunos, para que estes aceitem a auto-avaliação como meio para promover a evolução da sua aprendizagem e não como forma de penalizar erros cometidos.

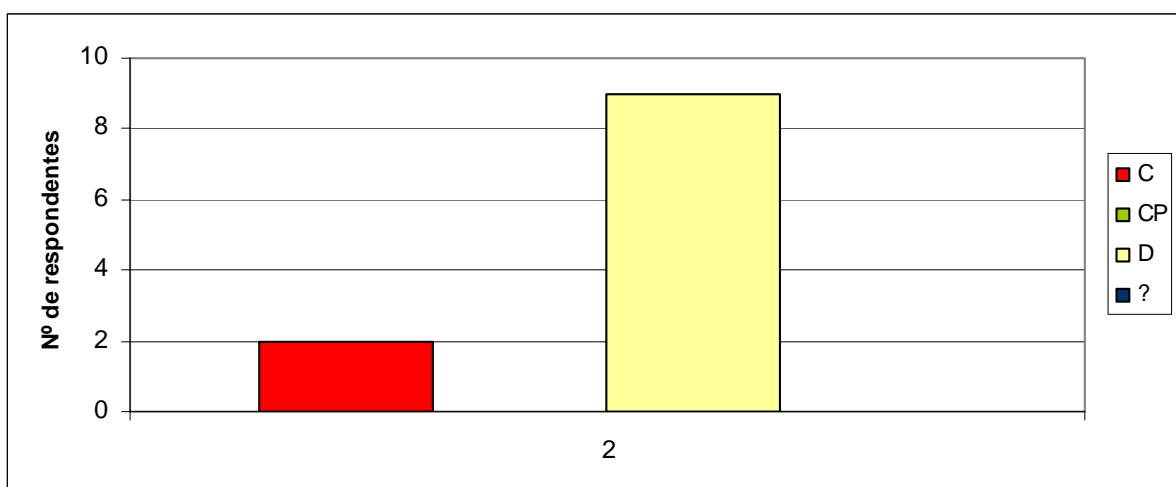
#### **1.4. Representações: Autoridade do professor**

Relativamente a esta questão, no questionário as inquiridas foram colocadas perante um única afirmação relativa à perda de autoridade do professor através da partilha da avaliação.

<b>Representações: Autoridade do professor</b>	
2	A partilha da avaliação com os alunos diminui a autoridade do professor.

Relativamente a esta afirmação, obtivemos os resultados visíveis no gráfico 4:

Gráfico 4: Representações: Autoridade do professor



Como podemos ver através da análise deste gráfico, o posicionamento das respostas polarizou-se: 9 respondentes manifestam a sua discordância em oposição a 2 que concordam.

Verificamos que a grande maioria das professoras não reconhece que a partilha da avaliação diminua a autoridade do professor.

A este respeito e em consonância com as respostas dadas no questionário, as participantes, na sessão de formação, manifestaram a sua discordância com esta afirmação. Parece-nos ser possível concluir que as professoras participantes não reconhecem existir perda de autoridade pelo facto de partilharem a avaliação com o aluno, realçando que a autoridade do professor deve advir da sua competência enquanto profissional, da justiça e clareza com que desenvolve a sua actividade pedagógica com os alunos. Em contrapartida, as participantes defendem que esta partilha permite a construção conjunta, entre aluno e professor, do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é atribuído ao professor um acréscimo de responsabilidade, na medida em que este assume o papel de regulador da aprendizagem do aluno, levando-o a reflectir sobre a sua aprendizagem, a aprender a pensar. Será esta função, a de colaborador no desenvolvimento da capacidade de pensar do aluno, que contribuirá para reforçar a autoridade do professor.

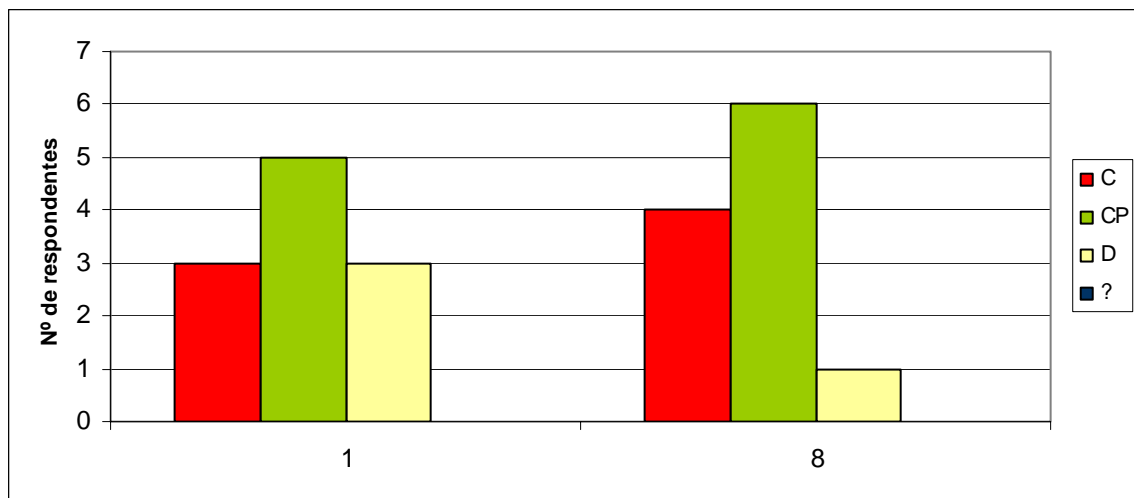
Salienta-se que embora duas participantes no questionário tivessem concordado com a afirmação que a partilha da avaliação diminui a autoridade do professor, na sessão nenhuma professora defendeu este posicionamento. Esta situação poderá ter na sua origem o facto de não estarem presentes na sessão 4 professoras das 11 que responderam ao questionário.

### **1.5. Representações: Função certificativa da auto-avaliação**

<b>Representações: Função certificativa da auto-avaliação</b>	
1	A auto-avaliação permite confirmar o nível a atribuir ao aluno.
8	A auto-avaliação é relevante no final do período.

No que concerne a estas duas afirmações relativas à função certificativa da auto-avaliação, os resultados obtidos são os que se apresentam no gráfico 5:

Gráfico 5: Representações: Função certificativa da auto-avaliação



Retira-se do gráfico a leitura que a maioria das professoras considera que a auto-avaliação é um meio de confirmação do nível a atribuir ao aluno (3 respondentes demonstraram a sua concordância, 5 concordaram parcialmente e 3 discordaram) e que se torna sobretudo relevante no final do período (4 respondentes concordam, 6 concordam parcialmente e 1 discorda). Poder-se-á pressupor que a relevância atribuída a esta prática no final do período está relacionada com o facto da maioria das respondentes entender a auto-avaliação como uma confirmação da classificação a atribuir aos alunos, situação que ocorre habitualmente no final de cada período lectivo. Tal poderá indiciar uma predominância da função certificativa da avaliação e menos da função formativa e reguladora, no sentido de melhorar as aprendizagens e promover gradualmente a autonomia dos alunos. Relacionando com o posicionamento das respondentes perante a afirmação 2 do grupo anterior, no qual 9 professoras não reconhecem perda de autoridade pela partilha da avaliação com o aluno, poder-se-á fazer a leitura de que a avaliação do professor não é influenciada pela auto-avaliação do aluno, já que esta parece incidir na confirmação do nível a atribuir pelo professor, confirmando-se a sua supremacia enquanto avaliador único do processo de aprendizagem. Neste sentido, este posicionamento poderá entrar em contradição com o posicionamento relativamente à afirmação que a auto-avaliação permite a (co)responsabilização do aluno no processo de avaliação e também relativamente às conclusões sobre as suas finalidades.

Contudo, os argumentos apresentados pelas participantes na sessão de formação não apontam unicamente nesse sentido. Assim, algumas professoras defenderam a opinião que, tanto para os pais e encarregados de educação como para o aluno, o importante era o nível atribuído, ou seja, “querem é saber do 3 ou do 4 e não do processo...”. Para além deste aspecto, focaram o



facto dos professores se encontrarem “enquadrados num sistema” que impunha a classificação dos alunos no final de cada período lectivo, no final de cada ano lectivo, dependendo dessa avaliação a transição de ano e de ciclo e a admissão aos exames nacionais. Acrescentaram ainda que a auto-avaliação que é solicitada aos alunos e que acompanha o processo individual é quantitativa e não qualitativa, pelo menos na escola do estudo.

Um número mais reduzido de participantes, embora reconheça também importância à função certificativa que a auto-avaliação pode assumir, coloca a tónica na função reguladora e partilhada com o professor. Consideram que a importância da auto-avaliação reside no facto de esta acompanhar e regular o processo de aprendizagem do aluno. Em consonância com este posicionamento uma participante afirmou que “o mais importante é que a auto-avaliação acompanhe, regule o processo de aprendizagem do aluno. A confirmação do nível, a nota, ocorre depois de forma natural. Se a maioria dos alunos conseguir tirar proveito já é muito benéfico”.

Quanto à relevância da auto-avaliação no final do período, as participantes esclareceram que esta estava interligada com a necessidade de classificar os alunos, porque é o nível “nota” que, em termos institucionais, legitima o sucesso do aluno. O final do período apresenta-se nas palavras de uma participante como o momento do “balanço do caminho que traçaste. Traçaste um caminho e queres fazer um balanço do que fizeste para lá chegar. Queremos saber se o aluno tentou por todos os meios atingir os resultados que se pretendiam”.

Assim, parece-nos poder inferir que as participantes, embora aparentem valorizar predominantemente a função reguladora da auto-avaliação, sentem a necessidade de usar a auto-avaliação como certificação do nível a atribuir ao aluno. Esta postura é condicionada pela necessidade de, no final de cada ano lectivo e no final de cada ciclo de ensino, terem de classificar os alunos de forma a que possam transitar de ano ou de ciclo, sendo este o sinal que é enviado para o exterior da sala de aula e da escola (para os pais, encarregados de educação, para as escolas do ensino secundário que os alunos irão frequentar) que o aluno obteve ou não sucesso na sua aprendizagem.

Já no final da sessão, uma professora comentou que seria quase impossível minimizar o valor da auto-avaliação enquanto certificação do nível, tendo em linha de conta a crescente importância que o próprio ministério lhe atribuía, considerando que este pretendia recorrer ao resultado das classificações dos alunos para transformá-lo num dos critérios de avaliação do próprio professor.

## 2. Práticas

A secção C.1. do questionário (v. Anexo 1) visava conhecer as percepções das práticas do grupo das inquiridas quanto aos enfoques e momentos de auto-avaliação. Os enfoques centram-se na competência comunicativa e na competência da aprendizagem, tal como referido no capítulo anterior. Quanto aos momentos em que se concretizavam, apresentaram-se os seguintes: FT – final de certas tarefas, FU – final da unidade e FP – final do período.

Foi-lhes pedido que sinalizassem se promoviam práticas de auto-avaliação dos alunos que incidissem sobre as competências acima referidas e em que momentos as realizavam, sendo que a não sinalização corresponde à não promoção dessas práticas.

Assim, nas situações em que as participantes não sinalizaram qualquer momento de operacionalização, optou-se pela designação Não Promove (NP), de modo a permitir uma melhor leitura dos resultados.

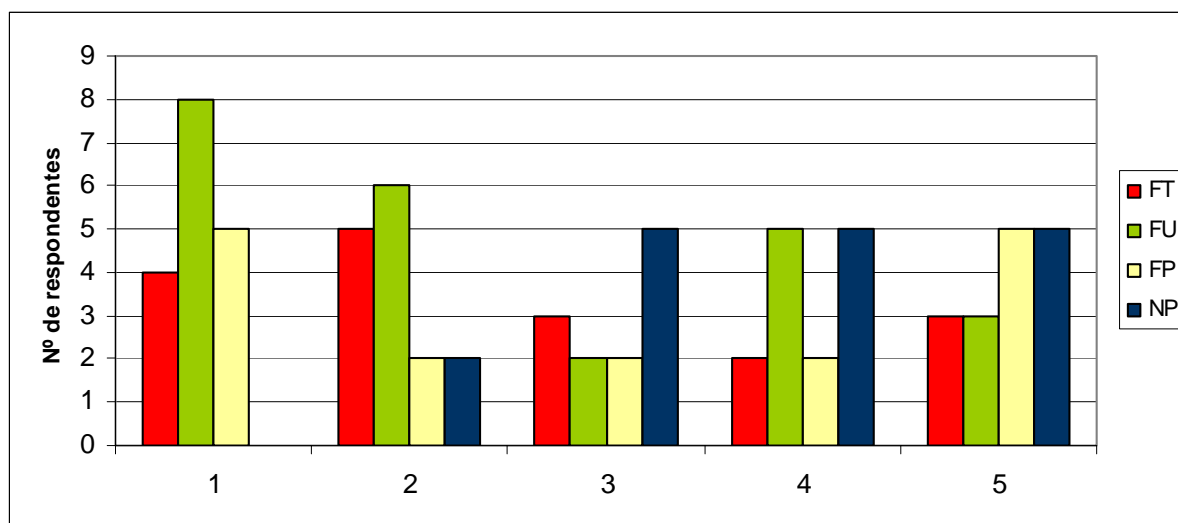
### 2.1. Competência de comunicação – Enfoques e Momentos

Foram apresentadas cinco afirmações com enfoque na competência de comunicação. Caso as inquiridas promovessem práticas de auto-avaliação destas componentes do ensino da língua era-lhes pedido que assinalassem em que momentos as implementavam.

<b>Competência de comunicação</b>	
1	Conhecimento do aluno sobre a componente do funcionamento da língua (gramática/vocabulário).
2	Capacidades do uso da língua em contextos diversificados de comunicação (leitura, interacção oral/escrita, audição, role-play ...).
3	Conhecimento intercultural do aluno.
4	Capacidade de resolução de problemas comunicativos (com recurso a estratégias verbais e não verbais).
5	Atitudes e valores do aluno face à cultura alvo.

No que diz respeito às afirmações relativas à percepção das práticas com enfoque na competência de comunicação, os resultados obtidos apresentam-se no gráfico 6:

Gráfico 6: Competência de comunicação



O gráfico permite-nos perceber a existência de uma componente da competência de comunicação sobre a qual todas as professoras afirmam promover práticas de auto-avaliação com os alunos. Esta centra-se no conhecimento do aluno sobre a componente do funcionamento da língua, sendo o final da unidade o momento em que a maioria das professoras assinala promovê-la. Outra prática de auto-avaliação que parece ser privilegiada pela maioria das professoras prende-se com a capacidade do uso da língua em contextos diversificados tais como interacção oral ou escrita, leitura, role-play, audição, verificando-se que quase metade das professoras aponta realizá-la no final de certas tarefas e mais de metade no final da unidade.

Com base nos 14 instrumentos de auto-avaliação em LE facultados pelas professoras (v. Anexo 6), realizou-se uma análise completa à luz das dimensões explicitadas na secção 5.2. do capítulo II, que se apresenta em anexo (v. Anexo 7). Porém, neste texto serão referidas análises por dimensões. Para tal, serão apresentados dois quadros: o primeiro apresenta a frequência dos enfoques da competência de comunicação (Quadro 8) e o segundo a frequência dos enfoques da competência de aprendizagem (Quadro 9).

A informação recolhida através da análise dos instrumentos de auto-avaliação disponibilizados pelas professoras, no que toca à competência de comunicação, vem dar corpo a estas percepções das suas práticas, como se pode observar pelo quadro 8.

Quadro 8: Síntese da frequência e dos enfoques da competência de comunicação dos instrumentos facultados

				<b>Competência de comunicação: Enfoques</b>				
<b>Instrumentos de auto-avaliação de LE:</b>	<b>Língua</b>	<b>Momentos</b>	<b>Ciclo</b>	<b>1. Funcionamento da língua</b>	<b>2. Capacidade do uso da língua em contextos diversificados de comunicação</b>	<b>3. Conhecimento intercultural</b>	<b>4. Capacidade de resolução de problemas comunicativos (estratégias verbais e não verbais)</b>	<b>5. Atitudes e valores do aluno face à cultura alvo</b>
1	I	FU	2º					
2	I	NI	2º					
3	I	FP	2º	√	√			
4	I	FP	3º					
5	I	FP	3º					
6	I	FU	3º	√	√			
7	I	FP	3º	√	√			
8	I	NI	3º	√	√			
9	I	NI	3º					
10	I	FP	3º	√	√			
11	F	FT	3º					
12	F	FP	3º	√	√	√		
13	F	FP	3º	√	√			
14	F	FT	3º					
<b>Frequência dos enfoques</b>				<b>7</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

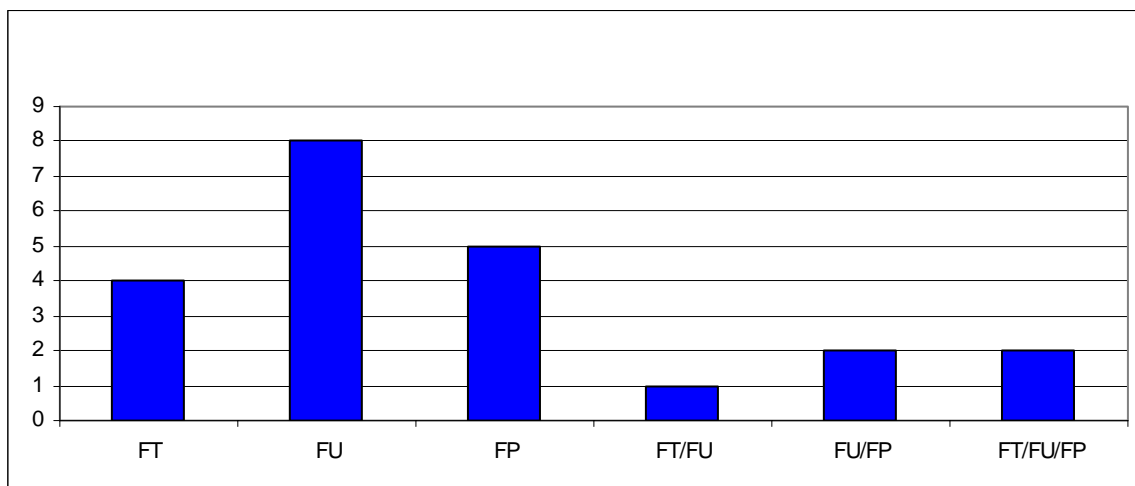
Legenda: **FT**- Final da tarefa; **FU**- Final da unidade; **FP**- Final do período; **NI**- Momento não identificado; **I**- Inglês; **F**- Francês

Efectivamente, os instrumentos de auto-avaliação com incidência na competência de comunicação centram-se, de forma significativa, no funcionamento da língua e na capacidade do uso desta em contextos diversificados de comunicação. No entanto, há um número de respondentes, ainda que reduzido, que diz não promover este tipo de prática em momento algum. A incidência da auto-avaliação sobre o conhecimento intercultural dos alunos, sobre as suas atitudes e valores em relação à cultura-alvo, bem como a resolução de problemas de comunicação indicia não

ser prática de auto-avaliação frequente por este grupo de professoras, já que quase metade das respondentes diz não as promover. Esta situação parece confirmar-se pela análise dos instrumentos de auto-avaliação fornecidos. Pois, exceptuando um instrumento que apresenta, num dos seus itens, a solicitação de reflexão sobre o conhecimento intercultural do aluno, nenhum dos instrumentos analisados incide sobre estas sub-dimensões da competência de comunicação.

Como já referido anteriormente, a auto-avaliação com enfoque no funcionamento da língua e na capacidade do seu uso em contextos diversificados de comunicação, apresenta-se como a prática mais privilegiada pelas inquiridas, assim como os momentos da sua operacionalização. Os gráficos 7 e 8 apresentam estes enfoques e os momentos de operacionalização assinalados pelas professoras.

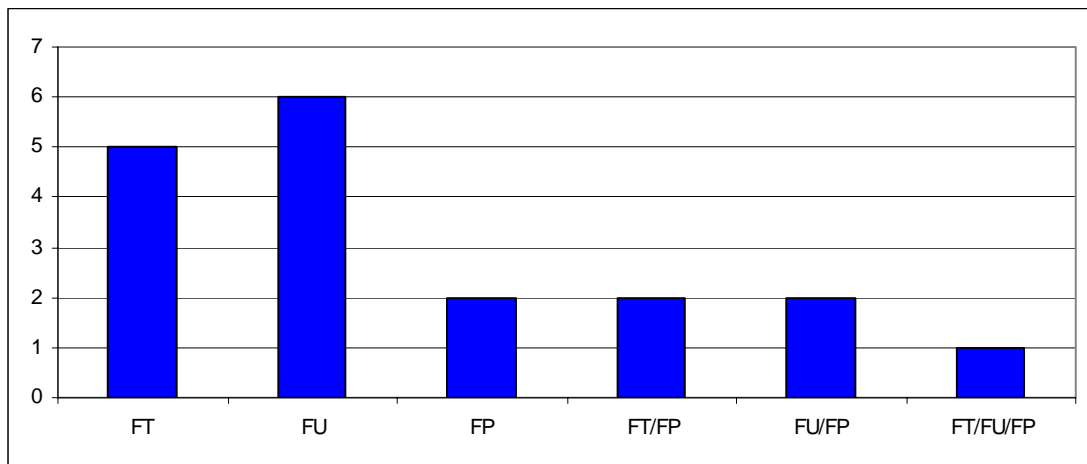
Gráfico 7: Auto-avaliação: Funcionamento da língua



A maioria das professoras assinala promover a auto-avaliação sobre o funcionamento da língua no final da unidade, seguindo-se o momento de implementação desta prática no final de período e só depois no final de certas tarefas. Verifica-se ainda que um número reduzido de professoras apontou promover esta prática no FT/FU, FU/FP e somente duas nos três momentos: FT/FU/FP.

No entanto, a análise dos instrumentos de auto-avaliação facultados pelas participantes, permite-nos verificar que a auto-avaliação sobre o funcionamento da língua é maioritariamente realizada no final do período, isto é, 5 num total de 7 instrumentos que dão enfoque a esta sub-dimensão são aplicados neste momento.

Gráfico 8: Auto-avaliação: Uso da língua em contextos diversificados



Quanto à auto-avaliação sobre o uso da língua em contextos diversificados, as professoras que dizem promover esta prática assinalaram fazerem-na incidir maioritariamente no final da unidade, seguindo-se a implementação no final de certas tarefas e depois, em pé de igualdade, no final de período e nos momentos FT/FP e FU/FP. Apenas uma professora assinala a realização da auto-avaliação nos três momentos apresentados.

Porém, através da análise dos instrumentos de auto-avaliação disponibilizados, constatámos que a auto-avaliação sobre o uso da língua em contextos diversificados é praticada maioritariamente no final do período. Novamente, 5 num total de 7 instrumentos com incidência nesta sub-dimensão são aplicados nesse momento.

Colocadas perante estes resultados, as participantes na sessão de formação esclareceram que incidiam mais na auto-avaliação sobre o funcionamento da língua e sobre o uso da mesma em contextos diversificados do que nas outras sub-dimensões apresentadas, porque são nestas que os alunos revelam maiores dificuldades. Porém, isto não seria sinónimo da não realização da auto-avaliação sobre as outras sub-dimensões. Estas acontecem de um modo menos formal, ou seja, através da interacção professor-aluno na sala de aula, não recorrendo obrigatoriamente a um documento escrito. Neste sentido uma participante afirmou que “ Não significa, de todo, que estas [as outras sub-dimensões] não sejam abordadas oralmente durante as aulas, pois o professor acaba sempre por fazê-lo de forma natural em conversa com os alunos, sendo dispensável que as mesmas estejam em suporte escrito”.

Quanto à disparidade entre os momentos apontados no questionário e os momentos em que os instrumentos de auto-avaliação são aplicados, as professoras reiteraram que se procede a uma auto-avaliação informal, em diálogo, na situação concreta de aprendizagem e que, por esse motivo, não são realizadas por escrito.

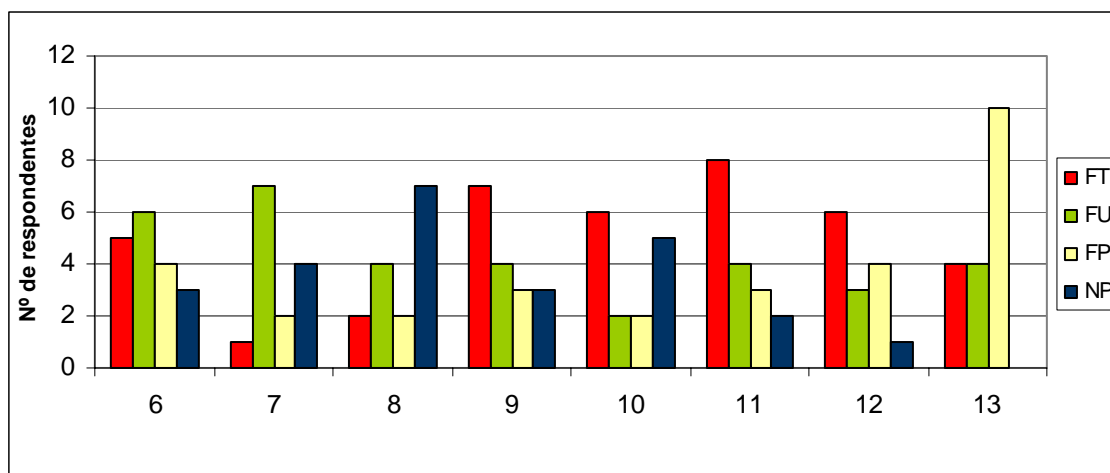
## 2.2. Competência de aprendizagem – Enfoques e Momentos

Foram apresentadas sete afirmações com enfoque na competência de aprendizagem no questionário. Caso as inquiridas promovessem estas práticas era-lhes pedido que assinalassem em que momentos as implementavam, seguindo a escala já anteriormente referenciada.

Competência de aprendizagem	
6	Estilos de aprendizagem e hábitos de estudo.
7	Planificação das actividades a desenvolver.
8	Finalidades das tarefas a executar.
9	Dúvidas e dificuldades de aprendizagem dos alunos.
10	Capacidade de resolução de problemas do aluno (utilização de recursos/materiais).
11	Capacidades e atitudes do aluno em trabalho colaborativo (pares/grupo).
12	Comportamentos e atitudes do aluno na sala de aula.
13	Reflexão sobre progressos e resultados das aprendizagens do aluno.

Quanto às afirmações referentes à percepção das práticas com enfoque na competência de aprendizagem, os resultados obtidos encontram-se no gráfico 9:

Gráfico 9: Competência de aprendizagem



Como é possível observar no gráfico, a maioria das professoras assinalou realizar práticas de auto-avaliação sobre os diversos aspectos da competência de aprendizagem, à excepção da afirmação relativa às finalidades das tarefas a executar, perante a qual mais de metade das professoras não sinalizou implementá-la em momento algum. Esta situação é corroborada pela análise dos instrumentos de auto-avaliação disponibilizados pelas participantes, podendo verificar-se que nenhum instrumento recai sobre a planificação das actividades a desenvolver, nem sobre as finalidades das tarefas a executar. Em contrapartida, há um enfoque da competência de

aprendizagem que incide na reflexão do aluno sobre progressos e resultados da aprendizagem, sobre o qual todas as professoras assinalaram promover práticas de auto-avaliação, recorrendo, a maioria das professoras, ao final do período para sua realização. Os instrumentos analisados confirmam esta tendência, pois 9 instrumentos, num total de 14, incidem sobre a auto-avaliação nos progressos e resultados da aprendizagem e o momento da sua realização é maioritariamente no final do período. A análise dos instrumentos também permitiu detectar uma incidência significativa da auto-avaliação sobre atitudes e comportamentos dos alunos na sala de aula, sendo que 11 dos 14 instrumentos focam este aspecto, sendo o momento de implementação sobretudo no final do período, como se pode observar pelo quadro 9.

Quadro 9: Síntese da frequência e dos enfoques da competência de aprendizagem dos instrumentos facultados

				Competência de aprendizagem: Enfoques							
Instrumentos de auto-avaliação de LE:	Língua	Momentos	Ciclo	6. Estilos de aprendizagem e hábitos de estudo	7. Planificação das actividades a desenvolver	8. Identificação das finalidades das tarefas a executar	9. Dúvidas e dificuldades de aprendizagem do aluno	10. Capacidade de resolução de problemas do aluno (utilização de recursos materiais)	11. Capacidade e atitudes do aluno em trabalho colaborativo (pares/grupo)	12. Comportamentos e atitudes do aluno em sala de aula	13. Reflexão sobre progressos e resultados das aprendizagens do aluno
1	I	FU	2 <sup>o</sup>				√			√	√
2	I	NI	2 <sup>o</sup>	√							
3	I	FP	2 <sup>o</sup>					√		√	√
4	I	FP	3 <sup>o</sup>							√	
5	I	FP	3 <sup>o</sup>					√	√	√	√
6	I	FU	3 <sup>o</sup>				√			√	√
7	I	FP	3 <sup>o</sup>							√	√
8	I	NI	3 <sup>o</sup>							√	√
9	I	NI	3 <sup>o</sup>				√				
10	I	FP	3 <sup>o</sup>	√						√	√
11	F	FT	3 <sup>o</sup>						√		
12	F	FP	3 <sup>o</sup>	√						√	√
13	F	FP	3 <sup>o</sup>				√			√	√
14	F	FT	3 <sup>o</sup>					√	√	√	
<b>Frequência dos enfoques</b>				<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>9</b>

Legenda: **FT**- Final da tarefa; **FU**- Final da unidade; **FP**- Final do período; **NI**- Momento não identificado; **I**- Inglês; **F**- Francês



Na sessão de formação, questionadas pelo motivo que originava implementar actividades de auto-avaliação sobre atitudes e comportamentos, as professoras afirmaram que se relacionava directamente com a grande dificuldade dos alunos da escola, que se prendem com as atitudes, os comportamentos e os valores. Consideraram também que se o aluno for capaz de regular os seus comportamentos e valores, isso se reflectirá positivamente na sua aprendizagem.

Apesar de um número significativo de professoras ter assinalado implementar práticas de auto-avaliação sobre dúvidas e dificuldades de aprendizagem dos alunos e, aquando das representações relativas às finalidades da auto-avaliação, este aspecto ter sido um dos mais valorizadas, nos instrumentos analisados, verificámos somente a existência de 4 instrumentos com itens que incidem neste aspecto, sendo que dois são aplicados no final do período.

No entanto, as professoras frisaram que esta prática era uma constante em interacção com os alunos aquando da realização de qualquer tarefa, questionando os alunos acerca das dificuldades que sentiam, solicitando uma explicação para essas dificuldades e possíveis estratégias para as ultrapassar. Esta interacção professor-aluno permite a orientação da reflexão do aluno no sentido da identificação das dificuldades e dos erros cometidos e na consciencialização de estratégias mais eficazes passíveis de serem adoptadas para a superação dessas dificuldades, ou seja, uma reflexão que visa, em última análise, a reformulação de estratégias de aprendizagem.

Com base nos resultados obtidos através do questionário, poder-se-á dizer que os momentos de operacionalização da auto-avaliação com enfoque na dimensão da competência de comunicação ocorrerão predominantemente no final de unidade, enquanto que a concretização da auto-avaliação com enfoque na competência de aprendizagem, se concretizará predominantemente no final de certas tarefas.

Contudo, a análise dos instrumentos leva à constatação que, tanto na dimensão da competência de comunicação, como da competência de aprendizagem, a auto-avaliação realiza-se maioritariamente no final do período, pelo que podemos inferir que as actividades de auto-avaliação, pelo menos na sua versão escrita, não são uma prática sistemática implementada pelas professoras de LE participantes neste estudo, apesar de o poderem ser na oralidade.

As participantes mencionaram alguns factores que condicionam uma implementação mais sistemática de práticas de auto-avaliação. Assim, referiram que o facto de leccionarem várias turmas tornava a prática sistemática escrita da auto-avaliação impraticável, tendo em linha de conta que, para que esta seja eficaz, se torna necessário que o professor dê um feedback adequado ao aluno e em tempo útil, de modo a surtir o efeito esperado.

Outro aspecto apontado foi a extensão dos conteúdos programáticos, que tornam difícil a gestão do tempo para a leccionação e consolidação da matéria. Ainda associado a este aspecto, mencionaram a pressão que os professores sentem, quer por parte da escola, quer por parte dos encarregados de educação, para que a programação seja cumprida.

O número reduzido de aulas de LE cria outro constrangimento, salientando que no oitavo ano de escolaridade a disciplina de Inglês só usufrui de dois tempos lectivos semanais e no nono sucede a mesma situação com a disciplina de Francês, sendo frequentemente necessário recorrer à área curricular não disciplinar de estudo acompanhado para a realização de actividades de auto-avaliação.

Referiram igualmente que a falta de formação na área da auto-avaliação das aprendizagens constituía um constrangimento à promoção destas práticas junto dos alunos. Parece-nos pertinente lembrar que somente três participantes dizem ter frequentado acções de formação sobre auto-avaliação. Assim, as participantes consideram que existe um vazio nas propostas de formação continua relativamente à área de auto-avaliação das aprendizagens, considerando que esta situação cria constrangimentos à sua implementação, sendo que a superação destes se vai operando através da experiência pedagógica na sala de aula e do trabalho colaborativo realizado entre professores, como ilustram as palavras de uma participante: “as minhas práticas avaliativas partem da minha experiência pedagógica e da troca com os meus colegas (...) com o trabalho em grupo, com reuniões entre colegas (...) trocamos impressões e conseguimos às vezes tirar algumas dúvidas acerca deste assunto, acho que aprendemos uns com os outros”.

Será interessante salientar que somente uma participante, uma das professoras mais novas tanto em termos de idade como de tempo de serviço, referiu ter tido formação na avaliação das aprendizagens aquando da sua formação no ensino superior. Segundo a sua opinião, a aprendizagem realizada na sua formação na universidade criou condições para que pudesse desenvolver mais conscientemente práticas auto-avaliativas que permitissem aos alunos regular a sua aprendizagem e que, simultaneamente, lhe servissem de feedback para os ajudar a ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem e adequar o ensino às necessidades dos alunos. Contudo, mesmo esta professora sublinhou a importância que a experiência tem desempenhado no melhoramento das suas práticas.

Por último, mencionaram também factores intrínsecos aos alunos, tal como as suas atitudes e valores, o *background* familiar e os diferentes ritmos de aprendizagem.

Resumidamente, são apontados os seguintes aspectos como constrangimentos para práticas auto-avaliativas mais sistemáticas:

- cumprimento dos conteúdos programáticos, que na opinião das participantes é muito extenso;
- gestão do tempo;
- número de turmas;
- número de alunos;
- falta de formação dos professores nesta área;
- dificuldades associadas a práticas de diferenciação das aprendizagens;
- diversidade das origens;
- enquadramento sócio-afectivo.

Perante estes constrangimentos, as professoras parecem ter de optar por implementar um maior ou menor número de actividades de auto-avaliação de acordo com a turma. Assim, a auto-avaliação será uma prática mais frequente em turmas que revelam mais dificuldades, quer a nível de comportamento quer a nível de aproveitamento.

Parece-nos pertinente concluir que para além das representações e convicções que orientam as participantes relativamente à implementação de práticas de auto-avaliação das aprendizagens, estas são também condicionadas e explicadas pelos contextos específicos das turmas com as quais trabalham e com o tipo de formação, quer inicial quer contínua que realizaram.

Salientamos que, durante o decurso da sessão, foi notória a mudança do entendimento das participantes relativamente ao conceito de auto-avaliação. Assim, na fase inicial da sessão, estava patente a referência ao termo auto-avaliação como meio para o aluno avaliar o produto, ou seja, o resultado da sua aprendizagem, servindo como dado comparativo com o nível a atribuir por parte do professor. Contudo, com o desenrolar da discussão e reflexão colaborativa sobre os resultados obtidos e solicitação de explicitação do seu pensamento pela investigadora, verificou-se uma transformação gradual desse entendimento. Neste sentido, as participantes passaram a dar maior peso à auto-avaliação enquanto dispositivo de regulação da aprendizagem pelo próprio aluno, servindo igualmente como informação ao professor para melhor entender as dificuldades do aluno e o motivo pela qual as sente.

Pelo que nos parece poder inferir que a discussão e reflexão colaborativa, bem como a verbalização e explicitação dos pensamentos e convicções das participantes, aquando da sessão, promoveu uma maior valorização da auto-avaliação enquanto prática pedagógica que visa a regulação da aprendizagem pelo próprio aluno.

Nenhuma das inquiridas, na questão aberta, na secção C.2. do questionário (v. Anexo 1), efectuou qualquer registo sobre aspectos relacionados com práticas de auto-avaliação das aprendizagens.

Confrontadas com esta situação, na sessão de formação, as participantes esclareceram que consideravam que a secção C.1. do questionário abrangia todas as componentes sobre as quais a auto-avaliação em LE poderia incidir. Assim, afirmaram não terem sentido necessidade de acrescentar outros aspectos.

### ***2.3. Materiais/Instrumentos produzidos – enfoques e momentos***

A análise completa dos 23 instrumentos de auto-avaliação produzidos na formação, de acordo com as dimensões explicitadas na secção 5.2. do capítulo II, encontra-se em anexo (v. Anexo 8), sendo que o texto abordará esta análise por dimensões. Para tal, apresentam-se, novamente dois quadros: quadro 10 referente à frequência dos enfoques da competência de comunicação e o quadro 11 relativo à frequência dos enfoques da competência de aprendizagem.

Esta análise permitiu constatar que 11 instrumentos incidem na auto-avaliação sobre a competência de aprendizagem, 10 incidem sobre a competência de comunicação e aprendizagem e 2 focam unicamente a competência de comunicação (v. Anexo 9).

#### ***2.3.1. Competência de comunicação – enfoques e momentos***

Quanto aos enfoques dos instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens com incidência na competência de comunicação, os resultados obtidos encontram-se no quadro 10.

Quadro 10: Síntese da frequência e dos enfoques da competência de comunicação dos instrumentos produzidos

Instrumento de auto-avaliação em LE	Língua	Momentos	Ciclo	Competência de comunicação: Enfoques				
				1. Funcionamento da língua	2. Capacidade do uso da língua em contextos diversificados de comunicação	3. Conhecimento intercultural	4. Capacidade de resolução de problemas comunicativos (estratégias verbais e não verbais)	5. Atitudes e valores do aluno face à cultura alvo
1	I	FU	2º	√	√			
2	I	FP	2º					
3	I	IAL	2º					
4	I	IAL	2º					
5	I/F	FM	2º/3º					
6	I/F	FT	2º/3º					
7	I/F	FT	2º/3º					
8	I	FT	2º/3º				√	
9	I	FP	3º	√	√	√		
10	I/F	PA	2º/3º					
11	I	FU	3º	√	√			
12	I/F	FP	3º					
13	I	FT	3º		√			
14	I	PA	3º		√			
15	I	IAL	3º			√		
16	I	FT	3º		√			
17	I	FT	2º		√			
18	I	FT	3º					
19	F	IAL	3º			√		√
20	F	IAL	3º					√
21	F	FT	3º				√	
22	I/F	IAL	3º					
23	I/F	IAL	3º					
<b>Frequência dos enfoques</b>				<b>3</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

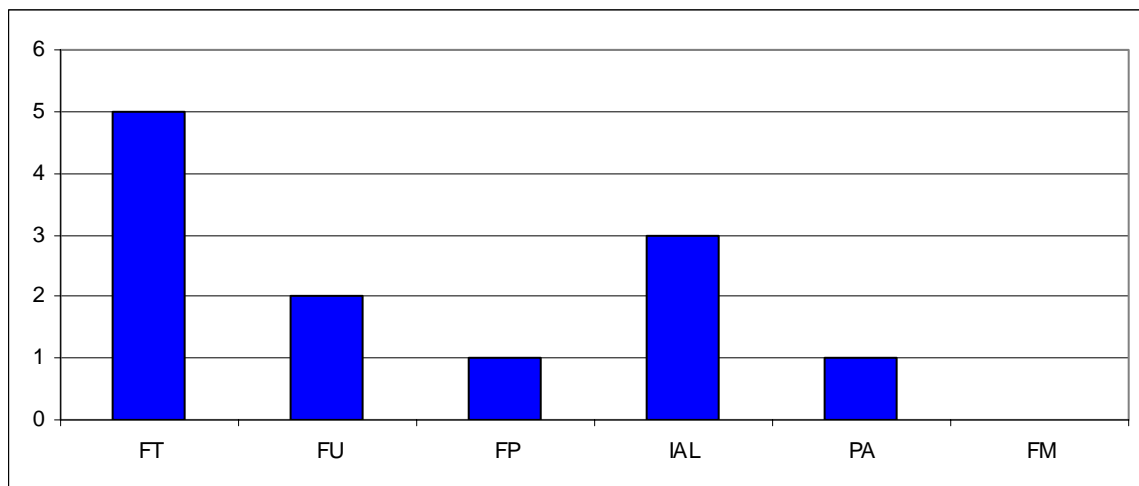
Legenda: **FT**- Final da tarefa; **FU**- Final da unidade; **FP**- Final do período; **PA**- Pré-actividade/Pré-teste; **FM** - Final do Mês; **IAL** – Início do ano lectivo; **I**- Inglês; **F**- Francês

A análise do quadro 10 permite-nos verificar a existência de um número significativo de instrumentos que visam implementar práticas de auto-avaliação sobre a capacidade do uso da língua em contextos diversificados da comunicação (7). Salientamos, ainda, a produção de instrumentos de auto-avaliação que incidem sobre o funcionamento da língua (3) e sobre o conhecimento intercultural (3), sobre as atitudes e valores dos alunos face à cultura alvo (2), bem como sobre a capacidade de resolução de problemas de comunicação, com recurso a estratégias verbais e não verbais (2).

Comparando a incidência dos enfoques da auto-avaliação dos instrumentos produzidos com os que inicialmente foram facultados pelas participantes, ressalta a existência de instrumentos que visam promover a auto-avaliação sobre a capacidade de resolução de problemas de comunicação, com recurso a estratégias verbais e não verbais e sobre as atitudes e valores dos alunos face à cultura-alvo. Esta situação contrasta com a anterior, na qual nenhum dos instrumentos visava implementar estas práticas auto-avaliativas. Salienta-se também o enfoque de 3 instrumentos com vista à auto-avaliação do conhecimento intercultural dos alunos, em oposição ao resultado obtido aquando da análise dos instrumentos disponibilizados, em que somente um instrumento continha um item que promovia a reflexão sobre esta sub-dimensão.

O gráfico 10 apresenta os momentos de operacionalização destas práticas:

Gráfico 10: Momentos da auto-avaliação da competência de comunicação



Relativamente aos momentos indicados para a aplicação do instrumento de auto-avaliação, a observação do gráfico permite-nos constatar, que um número acentuado dos instrumentos, isto é 5, num total de 11 instrumentos que incidem, total ou parcialmente, sobre a auto-avaliação da competência de comunicação, apontam o final da tarefa como o momento para a realização da actividade de auto-avaliação desta dimensão.

Este resultado é significativamente divergente do obtido na análise dos instrumentos facultados pelas participantes no início do estudo, uma vez que a predominância dos momentos de realização de actividades auto-avaliativas sobre a competência de comunicação acontecia no final do período. Realça-se, ainda, o surgimento de dois novos momentos: PA (Pré-teste/Pré-actividade) e IAL (Início Ano lectivo).

### 2.3.2. Competência de aprendizagem – enfoques e momentos

No que concerne aos enfoques dos instrumentos de auto-avaliação centrados na competência de aprendizagem, os resultados obtidos encontram-se no quadro 11.

Quadro 11: Síntese da frequência e dos enfoques da competência de aprendizagem dos instrumentos produzidos

Competência de aprendizagem: Enfoques												
Instrumento de auto-avaliação em LE	Língua	Momentos	Ciclo	6. Estilos de aprendizagem e hábitos de estudo	7. Planificação das actividades a desenvolver	8. Identificação das finalidades das tarefas a executar	9. Dúvidas e dificuldades de aprendizagem do aluno	10. Capacidade de resolução de problemas do aluno (utilização de recursos materiais)	11. Capacidade e atitudes do aluno em trabalho colaborativo (pares/ grupo)	12. Comportamentos e atitudes do aluno em sala de aula	13. Reflexão sobre progressos e resultados das aprendizagens do aluno	
1	I	FU	2º		√		√				√	
2	I	FP	2º								√	
3	I	IAL	2º	√								
4	I	IAL	2º	√	√		√	√	√			
5	I/F	FM	2º/3º		√					√		
6	I/F	FT	2º/3º		√		√					
7	I/F	FT	2º/3º						√		√	
8	I	FT	2º/3º									
9	I	FP	3º		√			√	√		√	
10	I/F	PA	2º/3º		√	√	√	√				
11	I	FU	3º		√		√	√				
12	I/F	FP	3º		√						√	
13	I	FT	3º		√		√					
14	I	PA	3º		√		√				√	
15	I	IAL	3º		√							
16	I	FT	3º		√		√					
17	I	FT	2º		√		√					
18	I	FT	3º						√		√	
19	F	IAL	3º				√	√				
20	F	IAL	3º	√								
21	F	FT	3º									
22	I/F	IAL	3º	√	√		√	√	√			
23	I/F	IAL	3º		√		√					
<b>Frequência dos enfoques</b>				<b>4</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	

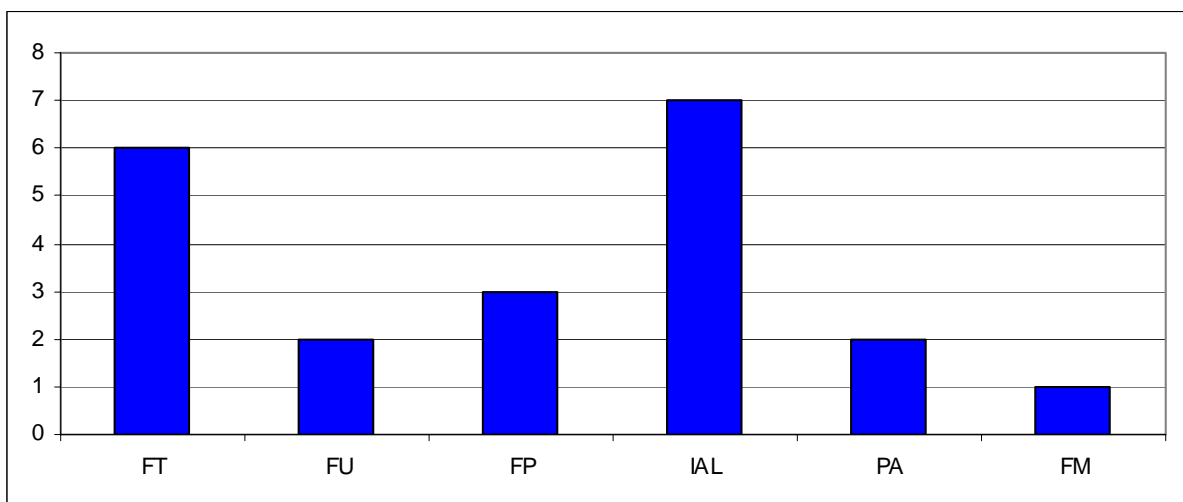
Legenda: **FT**- Final da tarefa; **FU**- Final da unidade; **FP**- Final do período; **PA**- Pré-actividade/Pré-teste; **FM** - Final do Mês; **IAL** – Início do ano lectivo; **I**- Inglês; **F**- Francês

A leitura do quadro 11 leva-nos a constatar uma incidência relevante em actividades que promovem a implementação de práticas auto-avaliativas sobre a planificação das actividades a desenvolver (15) e sobre a identificação de dúvidas e dificuldades de aprendizagem dos alunos (12). Embora em número mais reduzido, realçam-se também actividades que estimulam a reflexão sobre progressos e resultados das aprendizagens (7); sobre a capacidade de resolução de problemas dos alunos, através da utilização dos recursos materiais (6); sobre a capacidade e atitudes dos alunos em trabalho colaborativo (5) e sobre estilos de aprendizagem (4). Quanto ao enfoque da auto-avaliação sobre atitudes e comportamentos dos alunos na sala de aula, e sobre a identificação da finalidade da tarefa a realizar, regista-se apenas uma actividade com vista à sua promoção.

A comparação da incidência dos enfoques da auto-avaliação dos instrumentos produzidos na formação com os instrumentos disponibilizados pelas participantes permite-nos destacar a existência de um número elevado de instrumentos que estimulam a reflexão sobre a planificação das actividades a desenvolver, em oposição à situação anterior, na qual nenhum dos instrumentos promovia estas práticas. É, igualmente, notória uma maior incidência em actividades de auto-avaliação com vista à reflexão sobre dúvidas e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Parece-nos pertinente salientar a existência de somente um instrumento com incidência nos comportamentos e atitudes dos alunos em sala de aula, em contraste com os 11 instrumentos, com o mesmo enfoque, que haviam sido facultados no início do estudo.

O gráfico 11 torna visível os momentos de operacionalização destas práticas:

Gráfico 11: Momentos da auto-avaliação da competência de aprendizagem





Quanto aos momentos da sua implementação, como se pode verificar pela leitura do gráfico, salienta-se o momento IAL (Início do ano lectivo), seguido do momento FT (Final de tarefa), ou seja, dos 21 instrumentos que dão enfoque total ou parcial à auto-avaliação da competência da aprendizagem, 7 indicam o momento IAL e 6 o momento FT para que as actividades auto-avaliativas sejam postas em prática. Releva-se a existência dos momentos de realização de práticas auto-avaliativas prévias à execução das actividades (PA) e de realização no final de cada mês (FM), estes momentos eram inexistentes nos instrumentos anteriormente fornecidos pelas participantes.

O resultado revela uma divergência acentuada em relação ao resultado obtido através da análise dos instrumentos disponibilizados pelas participantes, já que os momentos de operacionalização de práticas de auto-avaliação sobre a competência de aprendizagem se situavam, maioritariamente, no final de período, e não existindo instrumentos de auto-avaliação prévios às actividades.

Destaca-se o aumento do número de instrumentos que promovem a partilha da avaliação entre o/a aluno/a e a professora (I<sup>17</sup> 2, 5, 10, 12, 16, 17). Também nos parece relevante terem sido produzidos instrumentos que estimulam (i) os alunos a recorrer aos seus pares para, conjuntamente discutirem e partilharem estratégias (I 10); (ii) que implicam os encarregados de educação no processo de aprendizagem dos seus educandos (I 23); e (iii) que solicitam sugestões de actividades para serem implementadas na sala de aula, permitindo ao professor reajustar a sua acção, adequando-a às necessidades dos alunos (I 4, 11, 22).

Porém, a nosso ver, o aspecto que se reveste de particular relevância prende-se com o facto de os instrumentos produzidos abrangerem as várias sub-dimensões da competência de comunicação e da competência de aprendizagem, criando assim um leque de materiais promotores da regulação pelo próprio aluno do seu processo de aprendizagem, integrando o uso da LE com o modo como a aprende. São instrumentos que pretendem desenvolver a auto-regulação do aluno, através da reflexão e consciencialização das suas dúvidas e dificuldades de aprendizagem, assim como sobre as estratégias e os processos metacognitivos que acciona para a sua resolução.

Também nos parece pertinente ressaltar que os momentos, indicados nos instrumentos, para a implementação das práticas de auto-avaliação, revelam a preocupação das professoras em as aproximar temporalmente da tarefa ou da situação concreta de aprendizagem, uma vez que, e em oposição aos instrumentos anteriormente facultados, são mais frequentes as práticas auto-avaliativas no final de tarefa.

---

<sup>17</sup> (I) instrumento

Indiciam, assim, uma tendência para a implementação de práticas de auto-avaliação que assumem uma função reguladora da aprendizagem pelo próprio aprendiz, em detrimento de uma auto-avaliação centrada no produto dessa aprendizagem, com função classificativa.

Comparando o aspecto gráfico dos instrumentos disponibilizados (v. Anexo 6) e os instrumentos produzidos na formação (v. Anexo 9), verificamos que os segundos se apresentam de forma mais apelativa aos seus destinatários, ou seja, aos alunos, sendo perceptível uma interligação entre os enfoques dos instrumentos e as imagens que os acompanham.

Importa, ainda, salientar a articulação curricular evidenciada num número relevante dos instrumentos produzidos, uma vez que a aplicação desses instrumentos se destina à auto-avaliação das aprendizagens das duas línguas estrangeiras leccionadas no 2º e 3º ciclo (I 5, 6, 7, 10) ou das duas línguas estrangeiras leccionadas no 3º ciclo (I 12, 22, 23). Salienta-se ainda o número de instrumentos com o mesmo conteúdo, mas com recurso ora à LE ora à língua portuguesa de acordo com o domínio da língua por parte dos alunos (I 7 e 18; 8 e 21; 16 e 17) ou com uma linguagem mais adequada, considerando o nível etário dos alunos (I 2e 12; 4 e 22).

### **3. Avaliação da formação**

A secção A do questionário (v. Anexo 5) visava recolher informação sobre o impacto da formação no que concerne à reapreciação das representações e práticas sobre a auto-avaliação das aprendizagens, assim como acerca da percepção sobre a produção de instrumentos de auto-avaliação.

Foi solicitado às participantes que indicassem o seu grau de concordância em relação às afirmações apresentadas, recorrendo à seguinte escala:

<b>CT</b> – Concordo totalmente	<b>C</b> – Concordo	<b>P</b> – Concordo parcialmente	<b>D</b> – Discordo
---------------------------------	---------------------	----------------------------------	---------------------

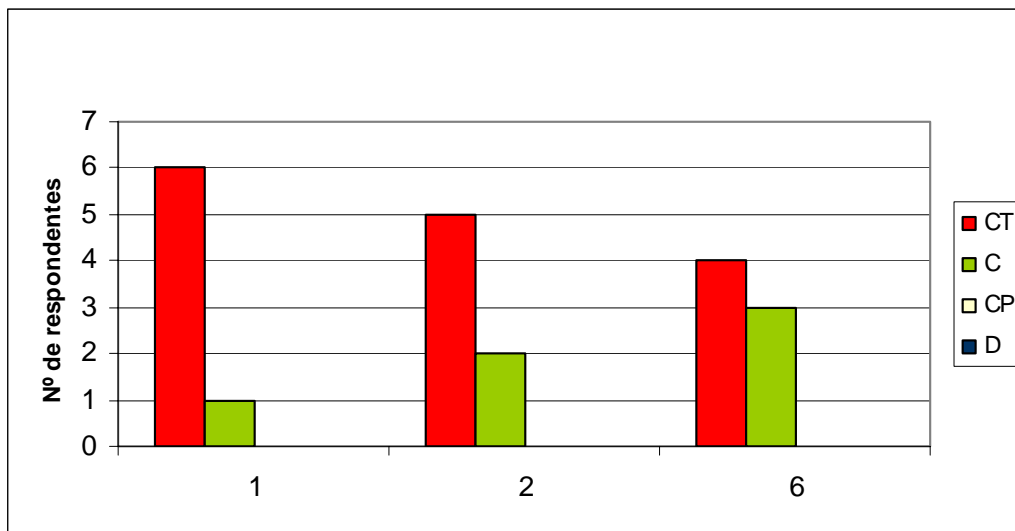
#### **3.1. Reapreciação de representações sobre auto-avaliação das aprendizagens em LE**

Às participantes foram apresentadas duas afirmações sobre o impacto da formação no redimensionamento das suas representações relativas à auto-avaliação das aprendizagens, perante as quais as participantes teriam de manifestar o seu grau de concordância de acordo com a escala já mencionada.

- |                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Esta formação contribuiu para a discussão e reflexão crítica da avaliação das aprendizagens em LE.                      |
| 2. Esta formação promoveu o trabalho colaborativo entre as professoras de LE.                                              |
| 6. A formação contribuiu para (re)dimensionar as minhas representações sobre o papel da (auto)avaliação das aprendizagens. |

Os resultados encontram-se no gráfico 12:

Gráfico 12: Reapreciação de representações sobre a auto-avaliação das aprendizagens



A leitura do gráfico permite-nos constatar que todas as participantes consideram que a formação foi uma mais valia para a reflexão partilhada e crítica sobre a auto-avaliação das aprendizagens, contribuindo para redimensionar as suas representações sobre o papel que a auto-avaliação desempenha no processo de aprendizagem dos alunos, bem como para a promoção do trabalho colaborativo entre as professoras, nomeadamente no que toca à produção de instrumentos de auto-avaliação.

Salienta-se, contudo, que a discussão e reflexão acerca do papel da auto-avaliação foi o aspecto mais valorizado pelas participantes, sendo que 6 concordam totalmente e 1 concorda.

### **3.2. Reapreciação de práticas de auto-avaliação das aprendizagens em LE**

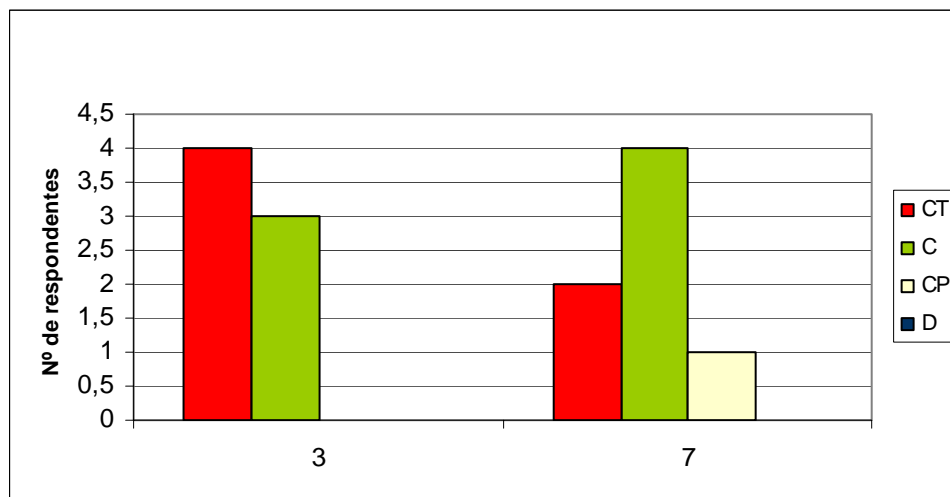
No questionário foram apresentadas três afirmações relativas ao impacto desta formação na implementação de práticas de auto-avaliação das aprendizagens pelas participantes. As inquiridas teriam, novamente, de manifestar o seu grau de concordância seguindo a mesma escala.

3. Esta formação abriu caminho para a experimentação de práticas de auto-avaliação sistemáticas e auto-reguladoras da aprendizagem do aluno.

7. A formação contribuiu para mudanças das minhas práticas avaliativas.

O gráfico 13 apresenta os dados obtidos:

Gráfico 13: Reapreciação de práticas de auto-avaliação das aprendizagens



A observação do gráfico conduz-nos à leitura que a formação funcionou como um estímulo à experimentação de práticas auto-avaliativas mais sistemáticas, assumindo o intuito da promoção da regulação da aprendizagem pelos próprios alunos, uma vez que todas as participantes manifestaram a sua concordância (3 concordam e 4 concordam totalmente).

No que concerne ao efeito da formação nas práticas avaliativas das participantes, podemos verificar que a valorização é positiva, 2 concordam totalmente, 4 concordam e 1 concorda parcialmente, sendo esta a única afirmação que obteve uma concordância parcial.

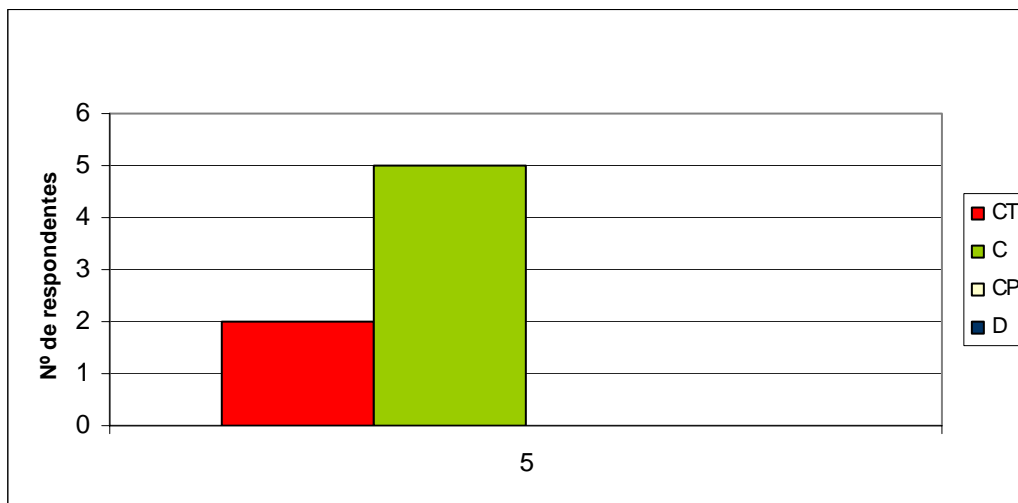
### **3.3 Percepções sobre a produção de instrumentos de auto-avaliação**

Neste grupo apresentaram-se duas afirmações respeitantes ao impacto da formação na produção de materiais de auto-avaliação das aprendizagens, às quais as inquiridas deveriam demonstrar o seu grau de concordância.

5. A produção de instrumentos de auto-avaliação e avaliação formativa alargou o leque das dimensões sobre as quais eu costumava incidir.

Para esta afirmação, obtivemos os dados que se apresentam no gráfico 14:

Gráfico 14: Percepção sobre a produção de instrumentos de auto-avaliação



Relativamente às dimensões sobre as quais a auto-avaliação incide, parece-nos poder afirmar que todas as participantes valorizaram o contributo da formação para um alargamento dos enfoques nas actividades de auto-avaliação propostas aos alunos (2 concordam totalmente e 5 concordam), tornando o leque das dimensões sobre as quais estas recaem mais abrangentes.

### **3.4. Impacto da formação no desenvolvimento profissional das participantes**

Na secção B do questionário, solicitou-se às participantes que respondessem à seguinte questão: De que forma a formação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?

A questão visava a recolha de informação sobre o impacto pessoal da formação no que diz respeito à reapreciação das representações e das práticas das participantes relativamente à auto-avaliação das aprendizagens.

Baseando-nos nas respostas dadas, parece-nos ser possível afirmar que estas reconhecem que a experiência foi promotora do seu desenvolvimento profissional, na medida em que permitiu uma reflexão crítica e colaborativa sobre a avaliação das aprendizagens em LE. Neste sentido, uma participante respondeu “Esta formação contribuiu, sem dúvida alguma, para o meu desenvolvimento profissional, na medida em que me permitiu fazer uma reflexão crítica sobre as aprendizagens das línguas estrangeiras, bem como a importância da partilha e trabalho cooperativo entre professores”. A importância da reflexão conjunta para o desenvolvimento profissional é

reiterada por uma outra participante, quando afirma que “Através da reflexão em parceria com os colegas de Departamento foi possível clarificar dúvidas e enriquecer as minhas práticas pedagógicas...”. Uma outra participante coloca a tônica no facto de a reflexão partilhada estimular a “consolidação e aproximação de formas de actuação” entre os professores de LE. Os instrumentos produzidos dão evidência a esta visão, tendo em linha de conta que foram criados instrumentos que permitem uma maior articulação entre as duas LE leccionadas no 2º e 3º ciclo desta escola.

As respostas das participantes tendem a demonstrar que a formação desempenhou um papel de bastante relevo no redimensionamento das suas representações e práticas sobre a auto-avaliação. Assim, na opinião de uma participante, a formação permitiu a reavaliação e o repensar das suas práticas pedagógicas, bem como o repensar da importância que o papel da auto-avaliação desempenha nas aprendizagens, afirmando que “... aprendi a reavaliar e repensar o modo de leccionar e a dar maior importância à auto-avaliação..., descentralizando um pouco a avaliação como um papel só do professor. Os meus alunos aprenderam a trabalhar a um ritmo diferente, apercebendo-se passo a passo dos seus processos”. Outras duas salientam a importância da formação enquanto abertura de caminhos para a consciencialização da importância da auto-avaliação no processo de aprendizagem “de cada aluno”, reconhecendo a possibilidade que esta oferece aos professores de conhecerem as dificuldades que cada aluno enfrenta e que, por vezes, passam despercebidas aos professores.

Assim, a leitura das respostas dadas pelas participantes permite-nos inferir que ocorreram algumas mudanças nas representações que tinham sobre a auto-avaliação, realçando-se uma maior valorização/importância atribuída à função formadora e reguladora da auto-avaliação, servindo, simultaneamente, como fonte de informação à professora para melhor conhecer e acompanhar a progressão da aprendizagem do aluno, de forma a poder contribuir para a superação das dificuldades e necessidades através de ajustamentos da sua actuação pedagógica.

Desta forma, parece-nos poder afirmar a existência de uma maior consistência nas representações das participantes quanto ao papel da auto-avaliação no processo de aprendizagem do aluno, bem como inferir da vontade de operar mudanças nas suas práticas, tendo em linha de conta a análise feita aos instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens produzidos.

## CAPÍTULO IV

### CONCLUSÕES

Neste capítulo procede-se à discussão dos resultados e apresentam-se as conclusões mais relevantes do estudo realizado, ancoradas nos objectivos delineados. Apresentam-se, ainda, as limitações inerentes a este estudo, e apontam-se propostas ou sugestões possíveis para investigações futuras.

No pressuposto que a auto-avaliação se apresenta como actividade integradora da prática educativa e promotora de uma maior autonomia do aluno na regulação do seu processo de aprendizagem, este estudo foi norteado pelos seguintes objectivos:

- Conhecer as representações de um grupo de professoras sobre a auto-avaliação das aprendizagens em línguas estrangeiras no ensino básico (2º e 3º ciclos).
- Caracterizar indirectamente as suas práticas de auto-avaliação das aprendizagens, confrontando-as com as suas representações.
- Reconstruir as representações e práticas de auto-avaliação deste grupo de professores.
- Produzir materiais/instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens das línguas estrangeiras.

No que toca ao primeiro objectivo, verificou-se que as participantes atribuem relevância à auto-avaliação enquanto processo de auto-regulação das aprendizagens, pois conduz à realização de uma auto-análise sobre as atitudes e comportamentos, sobre o distanciamento entre os objectivos previstos e os resultados alcançados, sobre as aprendizagens realizadas e as estratégias usadas. Criando as condições para que o aluno possa identificar os sucessos alcançados e os erros cometidos, bem como tomar consciência das suas causas e seleccionar as estratégias para a sua superação, visando uma actuação mais eficiente em aprendizagens futuras.

Assim, para as participantes, a importância da auto-avaliação reside no facto de esta acompanhar e regular o processo de aprendizagem do aluno. Contudo, salientam a necessidade de recorrer à auto-avaliação em termos certificativos/classificativos, considerando a importância que a avaliação assume para fins de transição ou aprovação dos alunos, sobretudo no final do ano lectivo.

Quanto à capacidade reflexiva, as participantes defendem que a prática de actividades de auto-avaliação é potenciadora do desenvolvimento de atitudes reflexivas dos alunos, associadas ao desenvolvimento do seu espírito crítico, condição indispensável à adopção de atitudes responsáveis e conscientes, que lhes permitirão assumir um papel de interveniente activo, em colaboração com o professor, na sua avaliação e na (co)responsabilização pelo seu processo de aprendizagem.

Acreditam na honestidade dos alunos no acto auto-avaliativo com funções certificativas, porém ressaltam constrangimentos que podem condicionar a fiabilidade com que o realizam, nomeadamente, o receio do seu nível não corresponder ao nível que o professor pretende atribuir; uma postura autoritária do professor; o receio de exposição; a falta de maturidade; a falta de treino em práticas de auto-avaliação; os contextos familiares e sociais; a dificuldade em (auto)avaliar o que não é quantificável e a incompreensão dos critérios de avaliação, criando quer resistência quer entraves a esta prática. De facto, alguns destes constrangimentos são também adiantados por Vieira & Moreira (1993), bem como em estudos realizados no âmbito do Conselho da Europa relativos à auto-avaliação (Oskarsson, 1984).

Neste sentido, parece-nos pertinente lembrar que (i) a imaturidade cognitiva dos alunos pode ser minimizada através da experimentação sistemática da auto-avaliação sob orientação e em colaboração com o professor (Vieira, 1998); (ii) a compreensão dos critérios de avaliação podem ser facilitados através da implicação dos alunos na sua elaboração (op. cit.); (iii) a dificuldade de avaliar o que não é quantificável pode ser minorada, levando o aluno a consciencializar-se que (auto)avaliar é uma operação independente face à classificação (Ribeiro, 1994). Ela deve visar a regulação da progressão, permitindo inventariar as dificuldades e criar alternativas e não a medição dos resultados da aprendizagem (Pacheco, 1995), fazendo-a incidir sobre situações concretas da aprendizagem que o aluno pode interpretar e avaliar em termos comportamentais (Vieira & Moreira, 1993).

As participantes não reconhecem existir perda de autoridade do professor na partilha da avaliação com o aluno, realçando que a autoridade do professor deve advir da sua competência profissional, da justiça e clareza da sua actuação pedagógica. Pelo contrário, defendem que esta partilha será a alavanca para a construção conjunta, entre aluno e professor, do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é atribuído ao professor um acréscimo de responsabilidade, na medida em que este assume o papel de orientador da aprendizagem do aluno, conduzindo-o à reflexão sobre a sua aprendizagem e a aprender a pensar. Assume, assim, o papel de mediador



entre o aluno/o conhecimento e o seu processo de aprendizagem, facto que contribui para o reforço da sua autoridade (Vieira & Moreira, 1993: 35; Vieira, 1998: 116).

Perante estes dados, parece-nos poder concluir que as representações sobre a auto-avaliação destas participantes tendem a convergir com o modo como a auto-avaliação é concebida por nós e com os princípios que lhe estão subjacentes.

Relativamente ao segundo objectivo delineado, caracterização, de forma indirecta, das práticas de auto-avaliação das aprendizagens, os dados obtidos através do questionário semi-estruturado, do discurso das participantes nas sessões de formação no que concerne à percepção das suas práticas, e da análise dos instrumentos facultados, leva-nos a deduzir que as práticas relativas à competência comunicativa parecem privilegiar quase exclusivamente o funcionamento da língua e a capacidade do uso desta em contextos diversificados de comunicação, considerando a ausência de enfoques com incidência na componente estratégica e intercultural.

De uma forma geral, o momento de sua implementação é coincidente com o final do período. As professoras justificam o predomínio da auto-avaliação nas componentes linguística/gramatical e sociolinguística/pragmática por serem estas em que os alunos revelam maiores dificuldades. Contudo, afirmam que se implementam práticas de auto-avaliação sobre todas sub-dimensões, recorrendo ao diálogo professor-aluno, centrado na reflexão conjunta, sobre a situação concreta de aprendizagem. Aludem, desta forma, à importância da oralidade para a descrição das origens das dificuldades dos alunos (Cardinet, cit. por Pacheco, 1995: 118).

Respeitante à competência de aprendizagem, o leque de incidência da auto-avaliação apresenta-se de forma mais abrangente, recaindo sobre os diversos aspectos da competência de aprendizagem, à excepção do enfoque sobre a planificação das actividades a desenvolver e sobre as finalidades das tarefas a executar. Em contrapartida, detecta-se uma incidência significativa na reflexão do aluno sobre progressos e resultados da aprendizagem, assim como atitudes e comportamentos dos alunos na sala de aula. O momento de implementação sucede sobretudo no final do período. É, novamente, atribuída maior relevância à interacção professor-aluno para orientar a reflexão no sentido da identificação das dificuldades e dos erros cometidos, na consciencialização de estratégias mais eficazes passíveis de serem adoptadas para a superação dessas dificuldades, do que à aplicação de um instrumento, visando o mesmo fim.

As professoras apontaram constrangimentos para práticas auto-avaliativas mais sistemáticas, já identificados em estudos anteriores (OCDE, 2005; Rocha, 2007; Soares, 2007) que se prendem com o cumprimento dos conteúdos programáticos, que na sua opinião é muito extenso; a gestão do

tempo (Lezón, 2007); o número de turmas e o número de alunos. Mencionam, ainda, a falta de formação dos professores nesta área; as dificuldades associadas a práticas de diferenciação das aprendizagens (Pacheco, 1995); a diversidade das origens dos alunos e o enquadramento sócio-afectivo (Vieira & Moreira, 1993), corroborando, desta forma, o que refere a este respeito na literatura especializada.

Estes constrangimentos parecem condicionar a implementação de um maior ou menor número de actividades de auto-avaliação de acordo com a especificidade e necessidades da turma. Assim, serão implementadas actividades auto-avaliativas mais frequentes em turmas que revelam mais dificuldades, quer a nível de comportamento quer a nível de aproveitamento.

Face a estes dados, poder-se-á afirmar que as participantes, embora pareçam valorizar práticas auto-avaliativas como forma de promover uma atitude reflexiva, desenvolver a capacidade de auto-regulação da aprendizagem do aluno e de o envolver no processo de ensino e na avaliação, reconhecendo os benefícios que daí podem advir para o desenvolvimento gradual da autonomia do aluno, a realizam com reduzida sistematicidade, limitando, assim, o seu objectivo primordial de regular o processo de aprendizagem. Desta forma, poder-se-á concluir da existência de algum distanciamento entre as representações das participantes e as suas práticas de auto-avaliação das aprendizagens.

Da triangulação dos dados recolhida através da análise dos 23 instrumentos de auto-avaliação produzidos na formação e dos anteriormente facultados, assim como do questionário de avaliação da formação, e dando cumprimento ao terceiro e quarto objectivo estipulado, ressalta a preocupação das participantes em produzir instrumentos com incidência nas várias sub-dimensões da competência de comunicação e da competência de aprendizagem, permitindo a regulação interligada entre o uso da LE e modo como o aluno a aprende. Ambicionam desenvolver a reflexão e consciencialização sobre dúvidas e dificuldades de aprendizagem e, simultaneamente, sobre as estratégias e os processos metacognitivos aos quais o aluno recorre para a sua resolução.

Releva-se, por um lado, o aumento do número de instrumentos que visam a partilha da avaliação entre aluno/professor; que incentivam o recurso aos seus pares; que promovem a implicação dos encarregados de educação, dando abertura a uma avaliação negociada com os alunos e seus encarregados de educação (Pacheco, 1995); que co(responsabilizam) os alunos no processo de ensino e que aspiram à articulação entre as duas línguas estrangeiras e os dois ciclos. E, por outro lado, os momentos da implementação de práticas auto-avaliativas situam-se,

privilegiadamente, no final da tarefa, indiciando o intento de as fazer recair sobre o contexto concreto da aprendizagem, aumentando o potencial de regulação que a auto-avaliação assume.

Pelos dados obtidos no questionário de avaliação da formação, as participantes tendem a demonstrar que a formação desempenhou um papel bastante relevante no redimensionamento das suas representações e práticas sobre a auto-avaliação. Fomentando a reavaliação das suas práticas pedagógicas e acentuando a dupla importância da auto-avaliação enquanto regulação das aprendizagens e do ensino. Salientaram, ainda, a relevância da reflexão partilhada como estímulo à actuação concertada entre os professores de LE. De facto, constata-se que a discussão e reflexão crítica da avaliação das aprendizagens em LE foi o aspecto que as professoras mais valorizaram.

Assim, os dados recolhidos permitem-nos concluir que as representações das participantes se foram, gradualmente, aproximando das suas práticas. Evidenciam-se mudanças nas práticas de desenvolvimento de materiais, indiciando uma maior predisposição para a implementação de práticas de auto-avaliação mais sistemáticas e mais formativas, considerando a maior diversidade e qualidade dos instrumentos produzidos, bem como o interesse e a motivação das participantes em construí-los.

Neste sentido, parece-nos permissível concluir da relevância deste estudo para a promoção do desenvolvimento profissional das participantes com base numa concepção democrática de supervisão e estratégias que realçam a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento de dispositivos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, bem como a capacidade de construir e partilhar conhecimento (Alarcão & Roldão, 2008: 19).

As limitações deste estudo prendem-se com o número reduzido de professoras de LE envolvidas, pertencentes a um contexto escolar específico não sendo, por isso, possível realizar generalizações para outros contextos educativos.

Prende-se, igualmente, com a subjectividade inerente à abordagem interpretativa dos dados recolhidos que, apesar de intentarmos à sua credibilidade, será influenciada pelas nossas próprias representações e pela imersão da investigadora no contexto.

Interferiram, ainda, factores de constrangimento relativos à gestão da multiplicidade de tarefas e, conseqüentemente, do tempo disponível da investigadora, considerando o cumprimento integral das suas funções de professora, de formadora de Educação e Formação de Adultos nos Centros Novas Oportunidades, do desempenho da coordenação dos apoios educativos, bem como da presidência da assembleia do agrupamento e, posteriormente, da presidência do conselho geral transitório.

Contudo, consideramos que o valor formativo deste estudo e do seu potencial para o desenvolvimento profissional da investigadora e das participantes envolvidas, ainda que circunscrito a um contexto de estudo limitado e a um contexto educativo específico, permitirá a sua validação ecológica e a sua transferabilidade para contextos semelhantes.

Pois, verificamos que a formação sobre a (auto)avaliação das aprendizagens realizada com as docentes de LE despertou interesse em docentes de outros departamentos curriculares, nomeadamente da área das ciências e matemáticas, tendo alguns deles solicitado à investigadora a realização de uma formação nesta área, a funcionar nos mesmos moldes, no ano lectivo 2009/10. Tal que acontecerá a partir do mês de Novembro de 2009.

De facto, ao longo do ano lectivo, assistimos a uma grande preocupação destes docentes com questões relacionadas com a auto-avaliação das aprendizagens. Foi frequente a partilha de reflexões sobre esta temática com a investigadora, centradas fundamentalmente nas finalidades da auto-avaliação, bem como a análise de instrumentos usados nas LE, levando à sua adaptação para as áreas disciplinares em causa.

No início do ano lectivo de 2009/10, também docentes do departamento da área das expressões demonstraram interesse nesta temática. Assim, num encontro informal realizado com dois docentes, foram abordadas as finalidades da auto-avaliação e analisados alguns dos instrumentos produzidos na formação do departamento de línguas, de modo a servirem de base de trabalho para a construção de instrumentos adaptados à realidade da disciplina que leccionam.

Foi, igualmente, interessante verificar que os docentes que leccionam somente a disciplina de língua portuguesa, e que, por esse motivo, não estiveram envolvidos na formação realizada, recorreram a alguns instrumentos produzidos na formação, para os adequarem à especificidade da sua disciplina e os implementaram com os seus alunos.

Assim, atrever-nos-íamos a afirmar da utilidade deste estudo para outros contextos dentro da mesma escola, mas também para outras escolas e outros professores, tal como a experiência da participação no X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, realizada em Setembro, na Universidade do Minho veio a demonstrar (v. Costa, 2009<sup>18</sup>). Na sequência deste, foi-nos solicitada a partilha dos instrumentos de auto-avaliação produzidos para adaptação e uso num contexto educativo diferente. Parece-nos poder constatar que a apresentação dos resultados deste estudo suscitou interesse enquanto modalidade de formação contínua, promotora do

---

<sup>18</sup>Costa, M. (2009). Auto-avaliação – representações e práticas de professores de Línguas Estrangeiras. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

desenvolvimento profissional, assente na supervisão interpares, de natureza colaborativa, reflexiva e experimental, conduzindo a um impacto efectivo na mudança das práticas educativas. Consideramos também que a supervisão interpares é potenciadora de um clima de trabalho mais propício à partilha, à concertação da actuação pedagógica entre os professores, independentemente dos níveis de ensino ou áreas disciplinares nas quais actuam. Servirá, a nosso ver, como uma ponte de passagem de um trabalho solitário para um trabalho gradualmente mais solidário entre os professores.

Em investigações futuras, seria pertinente consolidar o trabalho realizado, dando continuidade ao trabalho colaborativo e à reflexão conjunta entre os professores do Departamento de Línguas, incluindo os professores de língua materna e os professores responsáveis pelo ensino precoce de Inglês, que actuam no 1º ciclo do ensino básico. Desta forma, poder-se-iam concertar procedimentos no intuito de, desde cedo, inculcar atitudes reflexivas e tendencialmente autonomizantes nos alunos que frequentam este agrupamento de escolas e incrementar junto dos professores uma prática reflexiva partilhada, visando o seu desenvolvimento e autonomia enquanto profissionais da educação.

Parecer-nos-ia igualmente produtivo dar um passo em frente relativamente ao trabalho realizado neste estudo, ampliando a colaboração interpares, abarcando a planificação conjunta de aula, bem como a observação das mesmas e posterior análise e discussão do que foi observado, com o objectivo de contribuir para entender a relação teoria-prática, enquanto processo de produção de saber; promover uma atitude reflexiva e analítica da acção e da prática pedagógica; conferir maior confiança na experimentação de novas abordagens e, assim, levar gradualmente a transformações nas práticas de ensino (Alarcão, 2008). Neste sentido, foi já apresentada uma proposta no departamento de línguas da escola do estudo, tendo as docentes mostrado disponibilidade e interesse em participar nesta experiência pedagógica no ano lectivo de 2009/10.

Assim, efectuar-se-á uma experiência pedagógica de supervisão interpares, a funcionar nos moldes acima referidos, entre uma professora de LE (Francês) e a investigadora, professora de LE (Inglês), a realizar com uma turma conjunta de oitavo ano, ao longo do segundo e terceiro período do ano lectivo 2009/10.

Em termos pessoais, a realização deste estudo permitiu-nos obter uma visão mais aprofundada sobre o valor que a auto-avaliação desempenha para a regulação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno e para a construção de práticas que contribuam para o desenvolvimento de aprendizagens mais eficazes, porque mais contextualizadas às necessidades e

características dos alunos em questão. Consideramos que o estudo teve a virtude de levar a investigadora à reflexão sobre as suas próprias representações e práticas sobre o tema em questão, revestindo-se, para tal, de capital importância as leituras efectuadas, a reflexão conjunta realizada com as participantes acerca das suas representações e práticas de auto-avaliação em LE e o trabalho colaborativo desenvolvido no seio das professoras de LE.

Também assumiu particular relevância a colaboração com a outra investigadora do departamento. As reflexões partilhadas sobre as estratégias investigativas e de formação, as questões problematizadas relativas à avaliação das aprendizagens em LE e sobre a supervisão (inter pares), os materiais produzidos, as interpretações divergentes e os sentidos subsequentemente negociados, entre as duas, conduziram à mudanças nas suas actuações. Por um lado, desencadeou mudanças nas suas actuações pedagógicas, visando uma pedagogia que dá centralidade ao aluno, enquanto interveniente activo e gradualmente mais autónomo no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, proporcionou a vontade de prosseguir com projectos de investigação centrados na supervisão inter pares, colaborativa e colegial, intentando à autonomização de alunos e à reflexividade e autonomia profissional dos professores.

Contudo, não podemos de deixar de ressaltar a importância desta colaboração entre as duas investigadoras para ultrapassar as angústias, o desalento, o fraquejar das vontades que se manifestavam, de quando em vez, ao longo da realização do estudo. Assim, a construção da dissertação de mestrado, habitualmente associada a um trabalho solitário, aconteceu de modo menos penoso, tornando-se mais solidária e mais partilhada.

Estes aspectos permitem-nos afirmar que o estudo assumiu uma vertente francamente formativa para a investigadora, conduzindo ao enriquecimento das suas práticas pedagógicas e a uma aproximação às práticas de investigação docente. Levou também ao entendimento da pertinência da supervisão inter pares como instrumento de desenvolvimento profissional e transformação das práticas educativas e de aproximação à emergência da figura de professor investigador da sua própria prática e construtor do saber específico (Alarcão & Roldão, 2008), permitindo adoptar procedimentos ancorados na reflexão sobre diferentes situações de ensino e aprendizagem, contribuindo para a renovação na aula de LE (Canha & Alarcão, 2004: 150), no caso concreto, para a renovação de práticas de avaliação.

## Referências Bibliográficas

**Abrecht**, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.

**Afonso**, A. (2004; 5ª ed.). “Escolas pública, comunidade, e avaliação: Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação”. In Esteban, M. T. (org.), *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

**Alarcão**, I. & **Roldão**, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

**Alarcão**, I. & **Tavares**, J. (2003) (2ª ed.). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

**Alarcão**, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

**Alves**, M. P. (2004). *Currículo e avaliação – uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

**Alves**, M.P. & **Machado**, E.A. (2003). “O sentido da escola e os sentidos da avaliação”. *Revista de Estudos Curriculares*, 1, pp: 79-92. Braga: Livraria Minho.

**Andrade**, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de Francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

**Barbosa**, I., **Fernandes**, I. S., **Paiva**, M. (2008). “Enhancing Professional learning towards teacher and learner autonomy: a challenging venture”. In Raya, M. J.; Lamb, T., (eds.), *Pedagogy for autonomy in language education – theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik Language Learning Resources, Lda, pp. 219-233.

**Barbosa**, J. e **Alaiz**, V. (1994). “Caminho percorrido...percurso a construir...auto-avaliação”. In Fernandes, D. (coord.) (1994), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Barbosa, M.I.** (2009). *Transversalidade da língua portuguesa: Representações de responsáveis educativos*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Benson, P.** (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education.
- Bobb Wolff, L.** (2002). "Assessment: changing assumptions and attitudes". In F. Vieira et al. *Pedagogy for Autonomy and English Learning*, (pp.65-74), Centro de Investigação em Educação: Universidade do Minho.
- Bodgan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burns, P.** (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campos, B.** (2002). *Políticas da formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canha, M. & Alarcão, I.** (2004). "Sinais de mutação paradigmática na recente investigação em didáctica das línguas estrangeiras em Portugal – um movimento de aproximação entre professores e investigadores na construção do conhecimento e das práticas". In Araújo e Sá, M. H., Ançã, M. H. & Moreira, A. (coords.), *Transversalidades em Didáctica Das Línguas. Estudos Temáticos 2*. Aveiro: Universidades de Aveiro.
- Carvalho, A. & Terrasêca, M.** (1993). "Em torno das práticas avaliativas do 2º ciclo". In Leite, C. et al., pp.45-55.
- Corno, L.** (2008). "Work habits and self-regulated learning: Helping students to find a "Will" from a "Way". In Schunk, D., Zimmerman, B. (eds.). *Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications*. New York & London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Cortêsão, L.** (1993). *A avaliação formativa: que desafios?* Porto: Edições ASA.



**Cortesão, L.** (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção – reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, Lda.

**Costa, A. L., Kallick, B.** (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. California: Corwin Press.

**Dam, L.** (2000). “Evaluating autonomous learning”. In Zimmerman, B. & Schunk, D. (eds.), pp. 48-59.

**Dann, R.** (2002). *Promoting assessment as learning: improving the learning process*. New York: Routledge Falmer.

**Fernandes, D.** (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Porto: Texto Editora.

**Fortin, M.** (1996). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

**Freire, P.** (1993). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez Editora.

**Freire, P.** (2003) (28ª ed.). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

**Ghiglione, R. & Matalon, B.** (2001, 4ª ed.). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

**Gitlin, A., Price, K.** (1992). “Teacher empowerment and the development of voice”. In Glickman, C. D. (1992) (ed.). *Supervision in transition*. 1992 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria: ASCD, pp. 61-73.

**Grimmett, P. P., Rostad, O. P., Ford B.** (1992). “The transformation of supervision”. In Glickman, C. D. (1992) (ed.). *Supervision in transition*. 1992 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria: ASCD, pp. 185-202.

**Hadji, C.** (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

**Hadji, C.** (2001). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.

**Hill, M.** (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

**Kinchloe, J. L.** (2003, 2ª ed.). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.

**James, S., Heller, D., Ellis, W.** (1992). "Peer assistance in a small district: Windham Southeast, Vermont". In Glickman, C. D. (1992) (ed.). *Supervision in transition*. 1992 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria: ASCD, pp. 97-112.

**Leite, C. et al.** (1993). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA.

**Lezón, M. I.** (2007). *Auto-avaliação das aprendizagens e da formação: Um programa de supervisão em contexto de estágio*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

**Lima, J. A.** (2006). "Ética na Investigação". In Lima J. A. & Pacheco J. A. (orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.127-159) Porto: Porto Editora.

**Lopes da Silva, A.** (2004). "Auto-regulação da aprendizagem – A demarcação de um campo de estudo e de intervenção". Em Lopes da Silva, A., Duarte, M. A., Sá, I., Veiga Simão, A. M. *A aprendizagem auto-regulada pelo estudante – Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

**López, S. J., Fernández, M. E.** (2008). "Cooperative work and self-directed learning with trainee teachers". In Raya, M. J., Lamb, T., (eds.), *Pedagogy for autonomy in language education – theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik Language Learning Resources, Lda, pp. 202-215.

**Moreira, M. A.** (1992). Auto-avaliação em Línguas Estrangeiras. *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Braga: Universidade do Minho.

**Moreira, M. A.** (2005a). "Na sombra das maiorias silenciosas: por uma educação autêntica e transformadora". *Currículo sem fronteiras*, V.5, nº 1, pp. 70-95.

**Moreira**, M. A. (2005b). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês – processos de co-construção de conhecimentos profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

**Nunziati**, G. (1988). “Les objectifs d’une formation à l’évaluation formative”. In Ghather-Thurtler, M. & Perrenoud, P. (éd.): “Savoir évaluer pour mieux enseigner”. Genève. *Cahiers du Service de la Recherche Sociologique* n° 26.

**Orkarsson**, M. (1984). *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Strasbourg: Council of Europe.

**Pacheco**, J. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma - Propostas de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

**Paris**, S. G. & **Ayres**, L.R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.

**Perrenoud**, P. (2000). *10 novas competências para ensinar – convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

**Petitjean**, B. (1984). “Formes et fonctions des différents types d’évaluation”. In *Pratiques* (revue) l’évaluation. N° 44. dec.

**Raya**, M. J., **Lamb**, T., **Vieira**, F. (2007). *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa – Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e Professor*. Dublin: Authentik Language Learning Resources, Lda.

**Raya**, M. J., **Vieira**, F. (2008). “Teacher development for learner autonomy: images and issues from five projects”. In Raya, M. J.; Lamb, T., (eds.), *Pedagogy for autonomy in language education – theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik Language Learning Resources, Lda, pp. 283- 302.

**Rea-Dickins** P. & **Germaine**, K. (1992). *Evaluation*. In Candlin C N. & Widdowson H.G. (Eds.), *Language Teaching: a scheme for teacher Education*. 2002. Oxford: Oxford University Press.

**Ribeiro**, L.C. (1994; 5ª ed.). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Texto Editora.

**Rocha**, C. (2007). *Avaliação formativa e auto-avaliação – representações e percepções das práticas de alunos e professores de Línguas Estrangeiras*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

**Rosário**, P. (2002). “Estudo Acompanhado. Desventuras do Testas: um projecto de promoção da auto-regulação na sala de aula”. In *Aprender*, 1, 12-13.

**Salema**, M. H. (1997). *Ensinar e aprender a pensar*. Lisboa: Texto Editora.

**Santos**, L. (2002). “Auto-avaliação regulada – Porquê, o quê e como?” In P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das Aprendizagens - das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, pp. 77-84.

**Sapsford**, R. (1999). *Survey research*. London: Sage Publications Ltd.

**Scholtz**, R. W. & **Tietje**, O. (2002). *Embebbed Case Study Methods. Integrating Quantitative and Qualitative Knowledge*. Thousand Oaks; London, New Delhi: Sage Publications Ltd.

**Soares**, C. (2007). *A auto-avaliação em línguas estrangeiras: concepções e práticas dos professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

**Trebbi**, T. (2008). “Language teacher education for learner autonomy in Norway: focus on metacognition”. In Raya, M. J.; Lamb, T., (eds.), *Pedagogy for autonomy in language education – theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik Language Learning Resources, Lda, pp. 234-248.

**Veiga Simão**, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica – Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Educação Vocacional.

**Veiga Simão** A.M. (2005). “Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens”. In *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 3, nº 2. Braga: Associação Portuguesa de Estudos Curriculares, pp. 265-289.

**Veiga Simão**, A. M. (2006). “A auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores.” In Bizarro, R., Braga, F., *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora

**Verma**, G. & **Mallick**, K. (1999). *Researching education – perspectives and techniques*. London & Philadelphia: Falmer Press.

**Vieira**, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

**Vieira**, F. (1995). “A autonomia na aprendizagem das línguas”. In *Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.235-243), (vol.I). Porto: SPCE.

**Vieira**, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira. Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

**Vieira**, F. (2006). “No caleidoscópio da supervisão.” In Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I., *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

**Vieira**, F., **Moreira**, M. A. (1993). *Para além dos testes ... A avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

**Vilar**, A. (1992). *A avaliação: um novo discurso?* Porto: Edições ASA.

**Yin**, Robert K. (1984). *Case study research: design and methods*. Revised Edition. California: SAGE Publications, Inc.

**Zembylas**, M. & **Lamb**, T. (2008). “Interrogating the notion of autonomy in education: tensions and possibilities”. In Raya, M. J., Lamb, T., (eds.), *Pedagogy for autonomy in language education – theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik Language Learning Resources, Lda, pp. 21-35.

**Zimmerman**, B.J. (2001). "Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis". In **Zimmerman**, B. & **Shunck**, D. (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*. Second Edition. New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 1-37.

### **Legislação / Documentos consultados e/ou referenciados**

**Conselho da Europa** (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

**Despacho Normativo N.º 1/ 2005**, *Avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico*, Diário da República n° 3, I SÉRIE B, de 5 de Janeiro.

**Lei de Bases do Sistema Educativo**, Lei n° 46/ 1986, de 14 de Outubro. Ministério da Educação.

**Ministério da Educação** (1991). *Organização Curricular e Programas*. Vol. I. Ensino Básico, 3º Ciclo, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

**Ministério da Educação** (1997). *Programa de Inglês, Programa e Organização Curricular*. Ensino Básico, 3º Ciclo, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

**Organisation for Economic Co-Operation and Development** (2005). *Formative assessment – improving learning in secondary classroom*. Paris: OCDE Publishing.

## **ANEXOS**

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO  
NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS



**Universidade do Minho  
Instituto de Educação**

**QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO  
NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Com este questionário pretende-se recolher informação acerca das representações e práticas da avaliação formativa e auto-avaliação no ensino de línguas estrangeiras no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Os dados destinam-se a dois projectos de investigação a realizar no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialização de Supervisão Pedagógica em Ensino de Línguas Estrangeiras. Os dados são confidenciais e as conclusões serão posteriormente apresentadas e discutidas com as professoras inquiridas. Desde já agradecemos a sua colaboração.

As investigadoras responsáveis: Maria Barreiro/Manuela da Costa

**A. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

Agradece-se a devolução desta folha separadamente das restantes, no sentido de assegurar o anonimato das respostas.

**1- Habilitações académicas** (Indique a designação do/s curso/s de graduação ou pós-graduação que detém).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

**2- Tempo de serviço:** \_\_\_\_\_ anos (anteriores ao presente ano lectivo)

2.1- Tempo de serviço na actual escola: \_\_\_\_\_ anos (anteriores ao presente ano lectivo)

**3- Situação profissional:** \_\_\_\_\_

**4- Idade:** Menos de 30: \_\_\_\_\_ De 30 a 40: \_\_\_\_\_ De 41 a 50: \_\_\_\_\_ Mais de 50: \_\_\_\_\_

**5- Níveis e turmas que lecciona:**

2º Ciclo: \_\_\_\_\_ turmas: \_\_\_\_\_

3º Ciclo: \_\_\_\_\_ turmas / Língua: \_\_\_\_\_

**6- Formação anterior na área da avaliação formativa/auto-avaliação**

<b>Avaliação Formativa</b>	<b>Auto-avaliação</b>
Não___ Sim___	Não___ Sim___
Nº de acções frequentadas _____	Nº de acções frequentadas _____
Tipo de acções frequentadas (workshop, curso, seminário, oficina, etc.): _____	Tipo de acções frequentadas (workshop, curso, seminário, oficina, etc.): _____
_____	_____
_____	_____

**B. REPRESENTAÇÕES**

Indique o seu grau de concordância face às afirmações a seguir apresentadas.

C – Concordo    CP – Concordo parcialmente    D- Discordo    ? – Não sei/ não tenho opinião

**B.1.**

<b>Avaliação Formativa em Línguas Estrangeiras</b>		<b>C</b>	<b>CP</b>	<b>D</b>	<b>?</b>
1	A avaliação formativa permite levar o aluno a explicitar as etapas para chegar à realização da tarefa.				
2	Uma avaliação justa deve tratar todos os alunos da mesma maneira.				
3	A avaliação formativa permite fornecer feedback em diferentes formas, frequência e distribuição.				
4	A melhor forma de avaliar os alunos é através de testes sumativos.				
5	A avaliação formativa permite providenciar mecanismos de interajuda na turma e dividir responsabilidades.				
6	Os pais devem ser chamados a pronunciar-se sobre a avaliação dos seus educandos.				
7	A avaliação formativa permite encarar os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento de aprendizagem.				
8	A avaliação formativa tem por finalidade rever a matéria dada.				
9	A avaliação formativa deve incidir nos resultados da aprendizagem.				
10	A avaliação formativa permite diagnosticar dúvidas e necessidades do aluno.				
11	Os alunos devem ser informados dos conteúdos, propósitos e meios de avaliação.				
12	A avaliação formativa permite o acompanhamento e a intervenção diferenciada do professor.				
13	A avaliação formativa respeita a individualidade de cada aluno (ritmos, estilos de aprendizagem, interesses, ponto de partida, progressos...).				
14	A ficha formativa é o instrumento privilegiado da avaliação formativa.				
15	A avaliação formativa permite regular a prática pedagógica.				
16	Uma avaliação individualizada exige um instrumento de avaliação diferente para cada aluno.				
17	A avaliação formativa permite dar mais consistência à classificação.				
18	A avaliação é da responsabilidade do professor.				
19	A avaliação formativa permite diferenciar conteúdos, processos e produtos de aprendizagem.				
20	A nota dos testes é a única forma de fornecer feedback aos alunos e encarregados de educação.				

**B.2.****Auto-avaliação em Línguas Estrangeiras**

		<b>C</b>	<b>CP</b>	<b>D</b>	<b>?</b>
1	A auto-avaliação permite confirmar o nível a atribuir ao aluno.				
2	A partilha da avaliação com os alunos diminui a autoridade do professor.				
3	Os alunos têm dificuldades em fazer a sua auto-avaliação.				
4	Os alunos, de uma forma geral, são honestos quando se auto-avaliam.				
5	Os alunos com melhor aproveitamento fazem uma auto-avaliação mais correcta.				
6	A auto-avaliação realizada pelos alunos não tem reflexos significativos no seu processo de aprendizagem.				
7	A auto-avaliação co-responsabiliza os alunos nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.				
8	A auto-avaliação é relevante no final do período.				
9	A auto-avaliação permite aos alunos identificar os objectivos das aprendizagens alcançadas.				
10	A auto-avaliação permite aos alunos verificar o grau de distanciamento entre os objectivos previstos e os resultados alcançados.				
11	A auto-avaliação permite aos alunos identificar dificuldades de aprendizagem.				
12	A auto-avaliação permite aos alunos reflectir sobre estratégias para ultrapassar as dificuldades.				
13	A auto-avaliação permite aos alunos identificar processos de aprendizagem.				
14	A auto-avaliação permite aos alunos adequar atitudes e comportamentos.				
15	A auto-avaliação permite aos alunos responsabilizarem-se pela aprendizagem.				
16	A auto-avaliação permite aos alunos desenvolver o espírito crítico.				
17	A auto-avaliação permite aos alunos desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem.				
18	A auto-avaliação permite aos alunos desenvolver a capacidade de reflectir e avaliar.				
19	A auto-avaliação permite aos alunos tomar decisões informadas relativamente a aprendizagens futuras.				

## C. PRÁTICAS

Assinale se promove práticas de avaliação com os alunos que incidam sobre os seguintes aspectos da aprendizagem em LE e em que momentos as realiza.

### Momentos

**FT** – No final de certas tarefas

**FU** – No final de unidade

**FP** - No final de período

### C.1.

		Avaliação Formativa			Auto-avaliação		
		Momentos			Momentos		
		FT	FU	FP	FT	FU	FP
1	Conhecimento do aluno sobre a componente do funcionamento da língua (gramática/vocabulário).						
2	Capacidades do uso da língua em contextos diversificados de comunicação (leitura, interação oral/escrita, audição, role-play ...).						
3	Conhecimento intercultural do aluno.						
4	Capacidade de resolução de problemas comunicativos (com recurso a estratégias verbais e não verbais).						
5	Atitudes e valores do aluno face à cultura alvo.						
6	Estilos de aprendizagem e hábitos de estudo.						
7	Planificação das actividades a desenvolver.						
8	Finalidades das tarefas a executar.						
9	Dúvidas e dificuldades de aprendizagem dos alunos.						
10	Capacidade de resolução de problemas do aluno (utilização de recursos/ materiais).						
11	Capacidades e atitudes do aluno em trabalho colaborativo (pares/grupo).						
12	Comportamentos e atitudes do aluno na sala de aula.						
13	Reflexão sobre progressos e resultados das aprendizagens do aluno.						

### C. 2.

**Outros aspectos que queira referir:**

## ANEXO 2: QUADRO GERAL DE CARACTERIZAÇÃO DAS RESPONDENTES

## QUADRO GERAL DE CARACTERIZAÇÃO DAS RESPONDENTES

Características dos respondentes		Frequência
Habilitações académicas	Licenciatura	10
	Pós-graduação	1
Situação profissional	PQE	5
	PQZP	3
	DACL (docente sem componente lectiva)	1
	Contratado	2
Idade	Menos de 30	2
	30 a 40	2
	41 a 50	6
	Mais de 50	1
Tempo de serviço	0- 5	2
	5-10	0
	10-15	2
	15-20	3
	20-25	3
	Mais de 25	1
Tempo de serviço na actual escola (escola do estudo)	0- 5	5
	5-10	0
	10-15	2
	15-20	4
Nível de ensino	2º Ciclo	4
	3º Ciclo	6
	Sem turma	1
Língua estrangeira	Inglês	6
	Francês	4
Turmas por Professora (2º ciclo)	2	2
	3	2
Turmas por Professora (3º ciclo)	1	1
	2	2
	3	2
	5	1
	Sem turma	1
Formação anterior na área da Auto-avaliação	Sim	3
	Não	7
	Sem resposta	1
Tipo de acções frequentadas na área da auto-avaliação	Workshop/oficina	2
	Unidade curricular Avaliação em Supervisão pedagógica em Ensino das línguas Estrangeiras	1

ANEXO 3: DOCUMENTO ORIENTADOR DA 1ª SESSÃO DE FORMAÇÃO

## **1. Apresentação dos temas de investigação:**

1.1. AUTO-AVALIAÇÃO – REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1.2. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

## **2. Apresentação dos objectivos**

2.1. Conhecer as representações de um grupo de professores sobre as práticas de avaliação das aprendizagens em línguas estrangeiras no ensino básico (2º e 3º ciclos), no que diz respeito à avaliação formativa e auto-avaliação das aprendizagens.

2.2. Objectivos da investigação sobre auto-avaliação das aprendizagens:

- Conhecer as representações dos professores sobre a auto-avaliação das aprendizagens em línguas estrangeiras.
- Caracterizar as suas práticas de auto-avaliação das aprendizagens, confrontando-as com as suas representações.
- Reconstruir as representações e práticas de auto-avaliação do professor.
- Produzir materiais de auto-avaliação das aprendizagens das línguas estrangeiras.

2.3. Objectivos da investigação sobre a avaliação formativa das aprendizagens:

- Conhecer as representações grupo de professores sobre a avaliação das aprendizagens em línguas estrangeiras.
- Caracterizar indirectamente as suas práticas de avaliação das aprendizagens, confrontando-as com as suas representações.
- Reconstruir as representações e práticas de avaliação formativa do professor.
- Produzir materiais de avaliação formativa das aprendizagens das línguas estrangeiras.



**3. Apresentação do plano de investigação**

**4. Pedido de consentimento aos professores para participação no estudo**

**5. Abordagem de questões éticas:**

5.1. Anonimato

5.2. Confidencialidade

5.3. Apresentação e discussão dos dados obtidos

5.4. Benefícios para as participantes, nomeadamente no que diz respeito ao alargamento do conceito e práticas de auto-avaliação e avaliação formativa e ao reforço de uma cultura de reflexão colaborativa dos professores de línguas estrangeiras do departamento.

**6. Apresentação do programa de formação com calendarização e propostas de tarefas a realizar**

**7. Entrega dos questionários aos professores de língua estrangeira**

**8. Preenchimento do questionário**

**9. Solicitação de instrumentos de avaliação formativa e auto-avaliação utilizados pelos professores**

**10. Apresentação da grelha de análise para os instrumentos de avaliação formativa e auto-avaliação**

ANEXO 4: DOCUMENTO ORIENTADOR DA 2ª SESSÃO DE FORMAÇÃO

**Documento orientador da 2ª sessão de formação**

**29 de Janeiro de 2009**

**Apresentação dos resultados do questionário relativos às:**

- *Representações e percepção das práticas de auto-avaliação no ensino de línguas estrangeiras*
- *Apresentação dos resultados da análise dos instrumentos de auto-avaliação*

**Objectivos:**

- Confrontar as inquiridas com os resultados do questionário
- Problematizar sobre os resultados obtidos
- Completar dados do questionário
- Partilhar representações pessoais de auto-avaliação
- Partilhar experiências de práticas de auto-avaliação
- Apresentar os resultados da grelha de análise de instrumentos
- Reflectir sobre esses resultados

**Partes da sessão de formação**

**1ª parte: Caracterização das participantes**

Participantes	Idade	Situação profissional	Tempo de serviço	Habilitações literárias	Disciplina	Nível de ensino	Formação anterior na área de auto-avaliação
1	29	Professora contratada	3	Licenciatura	Inglês	2º	Não
2	36	PQZP	11	Licenciatura	Inglês	2º	Não
3	41	PQE	18	Licenciatura	Inglês	2º	Não
4	47	PQE	22	Licenciatura	Inglês	2º	Não
5	42	PQZP	15	Licenciatura	Francês	3º	Não
6	44	PQE	19	Licenciatura	Francês	3º	Não
7	45	PQE	20	Licenciatura	Inglês	3º	Sim

**2ª parte: Reflexão sobre os resultados obtidos através do questionário e da análise dos instrumentos de auto-avaliação disponibilizados**

Visionamento de uma apresentação em PowerPoint sobre os resultados obtidos através do questionário e da análise dos instrumentos de auto-avaliação, será fornecido o mesmo documento em suporte de papel às participantes.

Confronto dos resultados e colocação de algumas questões orientadoras para a reflexão conjunta conforme serão apresentando os dados. No entanto, o seguimento destas questões ou mesmo a sua pertinência poderá sofrer alterações conforme o desenrolar da reflexão:

## **2.1. No que diz respeito às representações:**

### **2.1.1 Finalidades da auto-avaliação**

- As respostas de concordância/concordância parcial que deram a estas afirmações relativas às finalidades da auto-avaliação mostram que vocês as valorizam. Qual a razão para esta situação?
- Há um grande consenso no que diz respeito às afirmações 10, a auto-avaliação permite aos alunos verificar o grau de distanciamento entre os objectivos previstos e os resultados alcançados; 11, a auto-avaliação permite aos alunos identificar dificuldades de aprendizagem; 14, a auto-avaliação permite aos alunos adequar atitudes e comportamentos. Gostaria de saber porque é que valorizaram mais estes aspectos?
- Pela discordância manifestada relativamente à afirmação 6, entendo que consideram que a auto-avaliação tem reflexos significativos no processo de aprendizagem dos alunos. Em que medida é que isso acontece?
- Valorizaram também a possibilidade que a auto-avaliação proporciona aos alunos em reflectir sobre estratégias para ultrapassar as dificuldades e para identificar processos de aprendizagem. Podem esclarecer esta posição?

### **2.1.2 Atitudes e Valores**

- As respostas relativas à afirmação 4, mostram que consideram que os alunos, de uma forma geral, os alunos são honestos quando se auto-avaliam. Porquê? Há situações em que os alunos são desonestos? Quais serão os motivos?
- Porque é que consideram existir uma ligação entre o desenvolvimento do espírito crítico e práticas de auto-avaliação? Como é que esse desenvolvimento se torna visível?

### **2.1.3 Capacitação dos alunos**

- Há grande concordância quanto à afirmação que a auto-avaliação permite ao aluno desenvolver a capacidade de reflexão e avaliação. Poderiam explicar esta posição?
- Concordam que a auto-avaliação permite aos alunos desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem. Como é que permite desenvolver? Como é que verificam, em que se baseiam?

- De uma forma geral, concordam que os alunos têm dificuldades em fazer a sua auto-avaliação. Qual será o motivo ou os motivos para essas dificuldades? Essas dificuldades relacionam-se com quê?
- Consideram haver alguma relação entre a capacidade de auto-avaliação e o aproveitamento dos alunos. De que modo é eu isso se manifesta?
- Consideram que os alunos com melhor aproveitamento são capazes de fazer uma auto-avaliação mais correcta? Porque motivo?
- Porque é que, na vossa opinião, os alunos com dificuldades na aprendizagem também revelam dificuldades na auto-avaliação?
- Por um lado, consideram que os alunos têm dificuldades em fazer a sua auto-avaliação, por outro consideram que os alunos são, de uma forma geral, honestos quando se auto-avaliam. Como explicam estas posições?

#### **2.1.4 Autoridade do professor/ Função certificativa**

- Não consideram haver diminuição de autoridade do professor através da partilha da avaliação. Porquê?
- A maioria considerou que a auto-avaliação permite a confirmação do nível a atribuir ao aluno. Porque é que consideram esta função importante?
- A auto-avaliação interfere com a avaliação feita pelo professor? Em que medida? A avaliação é feita em colaboração com o professor? Porquê/porque não?
- Qual o motivo para a auto-avaliação se tornar relevante no final do período?

## **2.2 No que concerne à percepção das práticas:**

### **2.2.1 Competência de comunicação**

- Verifica-se um enfoque acentuado da auto-avaliação no conhecimento do aluno sobre a componente do funcionamento da língua e capacidade do uso da língua em contextos diversificados de comunicação. Qual a razão da incidência nestas sub-dimensões desta competência?
- A auto-avaliação sobre o conhecimento intercultural dos alunos, sobre a capacidade de resolução de problemas comunicativos e sobre atitudes e valores do aluno face à cultura alvo não é prática frequente e um número significativo de professoras não as promove. Como é que se explica esta situação? Quais as razões que levam a esta opção?
- O momento da implementação da auto-avaliação foi sinalizado maioritariamente no final da unidade. Porquê nesta altura?

### **2.2.2 Competência de aprendizagem**

- Mas há uma incidência significativa na auto-avaliação sobre progressos e resultados de aprendizagem e sobre atitudes e comportamentos dos alunos por outro. Quais as razões que levam a centrar a auto-avaliação nestes aspectos?
- Um número significativo assinalou não implementar práticas de auto-avaliação com enfoque na planificação das actividades a desenvolver. Porque é que isso acontece?

### **3. Relativamente à análise dos documentos facultados**

- Um número muito significativo assinalou promover práticas de auto-avaliação sobre dúvidas e dificuldades de aprendizagem dos alunos, valorizaram também este aspecto enquanto finalidade da auto-avaliação. No entanto, nos instrumentos de auto-avaliação facultados só existem 4 que têm itens que focam este aspecto? Porque é que isso acontece?
- O momento da implementação da auto-avaliação foi sinalizado maioritariamente no final da unidade. Contudo, os instrumentos analisados são aplicados maioritariamente no final de período? Porquê?
- Quais os constrangimentos que impedem uma implementação mais regular de actividades de auto-avaliação?
- Muitos dos instrumentos fornecidos solicitam que o aluno se atribua uma “nota”, isto é, um número muito significativo solicita a auto-classificação do aluno? Qual é o motivo?
- Quais as razões que levam a não implementar práticas de auto-avaliação sobre as seguintes dimensões da competência de comunicação: conhecimento intercultural do aluno, atitudes e valores face à língua alvo e capacidade de resolução de problemas comunicativos?
- Quais as razões que levam a não implementar práticas de auto-avaliação sobre as seguintes dimensões da competência de aprendizagem: planificação das actividades, identificação das finalidades da tarefa a executar?

## ANEXO 5: QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO SOBRE O IMPACTO DA FORMAÇÃO





ANEXO 6: INSTRUMENTOS DE AUTO-AVALIAÇÃO FACULTADOS PELAS  
PARTICIPANTES

## Anexo 6.1

### Ficha de Auto-avaliação Língua Inglesa

Periodicamente é necessário fazer um balanço da aprendizagem. A auto-avaliação é fundamental para que possas melhorar e ultrapassar dificuldades.

Preenche a seguinte ficha:

<b>A- Comportamento/Atitudes</b>			
	Sempre	Às vezes	Raramente
1. Ouvi com atenção o que os outros dizem?			
2. Procurei compreender as opiniões dos outros?			
3. Pedi esclarecimento oportunamente?			
4. Dei a minha opinião de forma organizada?			
5. Fiz os trabalhos de casa?			
6. Cuidei do caderno diário?			
7. Colaborei na arrumação da sala?			
8. Fui assíduo?			
9. Fui pontual?			
10. Contribuí para o bom ambiente da turma?			

**B. Completa:**

Ao longo desta unidade

a. Aquilo que mais gostei foi \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. O mais difícil foi \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c. Ainda não sei bem \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d. Por isso vou \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e. O que sei melhor é \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O aluno: \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## Anexo 6.2

Auto-avaliação		
Diferentes formas de aprender		
Aluno(a): _____		
Ano / Turma: _____	N.º _____	Data: ____/____/____

A. Quando estudas ou preparas lições:	
1. Fazes resumos do que estudaste	
2. Preferes tomar apenas algumas notas	
3. Sublinhas, no livro, o mais importante	
4. Fazes esquemas das matérias	
5. Lês em voz alta a matéria	
6. Lês, em silêncio, a matéria	
7. Costumas consultar outros livros, como, por exemplo, a enciclopédia ou o dicionário	

B. Quando tens dificuldades em compreender um assunto ou fazer um trabalho:	
1. Procuras informar-te consultando livros na biblioteca	
2. Pedes apoio aos teus colegas	
3. Recorres ao auxílio dos teus pais	
4. Contas com o apoio de outro familiar	
5. Preferes pedir ajuda ao professor da disciplina em que sentes dificuldades	
6. Recorres a um professor que costuma ajudar-te	
7. Recorres a outra pessoa	
Explica quem	

C. Na sala de aula aprendes mais quando:	
1. O professor expõe a matéria	
2. O professor escreve sínteses no quadro	
3. Percebes claramente o que o professor quer	
4. Tens tempo para pensar e podes discutir os assuntos com os teus colegas, chegando tu próprio às conclusões	
5. São apresentados filmes ou dispositivos	
6. As aulas são orientadas por fichas de trabalho	
7. Participas num projecto e te cabe fazer uma comunicação à turma sobre o tema estudado	

D. Ficas a saber melhor o que estudas:	
1. Na sala de aula	
2. Em visitas de estudo	
3. Em trabalhos de campo	
4. Em programas culturais da TV	
5. Pesquisando em bibliotecas	
6. Realizando experiências	
7. Fazendo entrevistas e inquéritos	

## Anexo 6.3

Ano Lectivo: ____/____      2.º Ciclo      ____º Período <b>FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DE INGLÊS</b>
Aluno(a): _____ Turma: _____ N.º: _____ Data: ____/____/____

### A TUA OPINIÃO...

<b>1. Gostas da disciplina de Inglês?</b>	Muito <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
-------------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------

Se respondeste POUCO ou NADA, diz porquê...

---



---

2. Tens sentido dificuldades?	Muitas	Poucas	Nenhumas
. A falar .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. A compreender o que os outros dizem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. A compreender textos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. A escrever .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Gramática .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. O que achas das aulas de Inglês?	Sim	Não	Às vezes
. São interessantes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. São calmas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. São participadas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. São divertidas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. São fáceis .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. São difíceis .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Queres acrescentar alguma característica às aulas de Inglês?

---



---

4. Para mim, a maneira de ensinar da Professora é...

---



---

<b>5. Costumas participar na aula?</b>	Muito <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
----------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------

Se respondeste POUCO ou NADA, diz porquê...

---

<b>6. O teu comportamento nas aulas é...</b>	Bom <input type="checkbox"/>	Satisfatório <input type="checkbox"/>	Mau <input type="checkbox"/>
----------------------------------------------	------------------------------	---------------------------------------	------------------------------

Se respondeste SATISFATÓRIO ou MAU, diz porquê...

---



---

7. Aproveitamento	Sempre	Às vezes	Nunca
. Sou estudioso(a) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Faço os trabalhos de casa .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Tenho o caderno em ordem. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Estou atento à aula .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Sou participativo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Participo com ordem .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Faço perguntas quando tenho dúvidas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Sou educado com o professor e colegas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Atitudes	Sempre	Às vezes	Nunca
. Fui pontual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Fui assíduo(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Entrei e saí da sala com ordem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Deixei o meu lugar limpo e arrumado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Fui bem comportado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Estou nas aulas com atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Mostrei interesse pelos assuntos tratados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Levei o material necessário para a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Colaborei com os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Colaborei nos trabalhos de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Realizei as tarefas propostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Cumpri as regras de comunicação na aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Participei nas aulas com oportunidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Participei, dando a minha opinião, nos assuntos tratados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Apresentei na aula as minhas dúvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Informei o meu Enc. Educação dos meus sucessos e insucessos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Caderno Diário	Sempre	Às vezes	Nunca
. Segui as orientações de organização do caderno diário dadas pelo(a) professor(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Tenho os registos e lições actualizados e bem organizados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Tenho o caderno diário com boa apresentação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Tive cuidado com a caligrafia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Registei a marcação dos trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Queres acrescentar mais alguma característica ou fazer alguma observação relativamente à disciplina de Inglês?

---

Por todos estes aspectos, considero que o meu trabalho na disciplina corresponde ao nível \_\_\_\_ .

O/A aluno(a) \_\_\_\_\_

A professora de Inglês \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## Anexo 6.4

### Auto-avaliação Inglês - nível atitudinal

Preenche com *S* (sim), *N* (não) ou *V* (às vezes).

Atitudes	1º Período	2º Período	3º Período
1. Faço os trabalhos de casa.			
2. Trago o material necessário à aula.			
3. Participo activamente nas aulas, questionando a professora sempre que tenho dúvidas.			
4. Sempre que participo, acerto na resposta correcta.			
5. Participo correctamente pondo o dedo no ar sempre que quero falar.			
6. Interrompo os meus colegas.			
7. Ouço atentamente as explicações da professora.			
8. Escuto os meus colegas.			
9. Dou sugestões.			
10. Realizei todos os trabalhos pedidos pela professora.			
11. Costumo falar alto/falar baixo com os meus colegas.			
12. Respeito a professora.			
13. Respeito os colegas.			
14. Empenho-me na realização das tarefas propostas.			
15. Sou assíduo.			
16. Sou pontual.			
17. Tenho o caderno organizado.			
18. Realizo correctamente as tarefas sozinho.			

Nota final:			
-------------	--	--	--

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## Anexo 6.5

Ano lectivo de 2007/2008

Nome: \_\_\_\_\_

Nº: \_\_\_\_ Ano/ turma: \_\_\_\_

### Ficha de Auto-avaliação da disciplina de Inglês

#### 1º Período

Competências transversais / Atitudes e valores 30%						Competências cognitivas 70%					
Interesse e comportamento	1	2	3	4	5	Testes	1	2	3	4	5
Iniciativa e autonomia	1	2	3	4	5	Participação oral	Nunca	Raramente	Às vezes	Com frequência	Sempre
Capacidade de auto-avaliação	1	2	3	4	5	Estratégias de resolução de problemas	Nunca	Raramente	Às vezes	Com frequência	Sempre
Assiduidade e pontualidade	1	2	3	4	5	De acordo com os dados assinalados, acho que mereço o nível: 1 2 3 4 5					
Organização do caderno diário	1	2	3	4	5						
Trabalhos de casa/ pesquisa	Nunca	Raramente	Às vezes	Com frequência	Sempre						

#### 2º Período

Competências transversais / Atitudes e valores 30%						Competências cognitivas 70%					
Interesse e comportamento	1	2	3	4	5	Testes	1	2	3	4	5
Iniciativa e autonomia	1	2	3	4	5	Participação oral	Nunca	Raramente	Às vezes	Com frequência	Sempre
Capacidade de auto-avaliação	1	2	3	4	5	Estratégias de resolução de problemas	Nunca	Raramente	Às vezes	Com frequência	Sempre
Assiduidade e pontualidade	1	2	3	4	5	De acordo com os dados assinalados, acho que mereço o nível: 1 2 3 4 5					
Organização do caderno diário	1	2	3	4	5						
Trabalhos de casa/ pesquisa	Nunca	Raramente	Às vezes	Com frequência	Sempre						

#### 3º Período

Competências transversais / Atitudes e valores 30%						Competências cognitivas 70%					
Interesse e comportamento	1	2	3	4	5	Testes	1	2	3	4	5
Iniciativa e autonomia	1	2	3	4	5	Participação oral	Nunca	Raramente	Às vezes	Com frequência	Sempre
Capacidade de auto-avaliação	1	2	3	4	5	Estratégias de resolução de problemas	Nunca	Raramente	Às vezes	Com frequência	Sempre
Assiduidade e pontualidade	1	2	3	4	5	De acordo com os dados assinalados, acho que mereço o nível: 1 2 3 4 5					
Organização do caderno diário	1	2	3	4	5						
Trabalhos de casa/ pesquisa	Nunca	Raramente	Às vezes	Com frequência	Sempre						

## Anexo 6.6

### SELF-REGULATION OF THE LEARNING PROCESS

Período de Tempo: \_\_\_\_\_ Unidade: People and Places

- **Competências Específicas**

Themes	I'm fantastic!	No problem.	I need to practise.	Use of English	I'm fantastic!	No problem.	I need to practise.
Asking about people's name/address/phone number...				Personal Pronouns			
				Possessive Determiners			
Writing about yourself				Verb to be			
				Verb to have got			
				Verb there to be			
				Wh-questions			

- **Competências Sócio-afectivas**

Auto-avaliação das competências sócio-afectiva			I need to improve√
Competências sócio-afectivas	Indicadores	Avaliação <sup>1</sup>	
<b>Responsabilidade</b>	- Fui assíduo?		
	- Fui pontual?		
	- Cumprí as regras estabelecidas?		
	- Reconheci as consequências dos meus actos?		
<b>Autonomia</b>	- Apresentei o material necessário?		
	- Tive iniciativa?		
	- Fui persistente?		
	- Procurei ultrapassar as minhas dificuldades sem pedir ajuda constante ao professor e/ou aos colegas?		
<b>Sociabilidade</b>	- Utilizei materiais de consulta com fins instrumentais?		
	- Respeitei a intervenção/opinião dos outros?		
	- Cooperei com os colegas?		
<b>Empenho/interesse</b>	- Fui solidário?		
	- Participei de forma oportuna e adequada?		
	- Revelei esforço e dedicação pelas tarefas escolares?		
	- Realizei os trabalhos por iniciativa própria?		
<b>Portefólio</b>	- Realizei os trabalhos de casa?		
	- Apresentei os materiais de forma cuidada?		
	- Apresentei uma organização bem definida?		
	- Cumprí os prazos?		
	- Incluí materiais obrigatórios e de iniciativa própria?		
	- Utilizei códigos de correcção? Fiz auto-correcção?		
	- Identifiquei as minhas dificuldades? Reflecto sobre elas?		
- Avaliei as minhas aprendizagens?			

<sup>1</sup> Fraco (1); Não satisfaz (2); Satisfaz (3); Satisfaz Bem (4) e Excelente (5)



## Anexo 6.7

### SELF-ASSESSMENT - 1<sup>ST</sup> TERM

Auto-avaliação das Competências específicas							
	Notas dos testes	Porcentagem <small>(nota do(s) teste(s) x percentagem/100)</small>	Fichas/Composições ( +/)	Classificação Final (70)	Nível	A melhorar √	
Reading and Vocabulary (20%)							
Writing (15%)							
Listening and Speaking (20%)							
Grammar (15%)							
Auto-avaliação das competências sócio-afectiva - 1º Período							
	Indicadores		Avaliação 1 a 5	TOTAL	Classificação Final (30)	Nível	A melhorar √
<b>Responsabilidade (5%)</b>	- Fui assíduo?						
	- Fui pontual?						
	- Cumpri as regras estabelecidas?						
	- Reconheci as consequências dos meus actos?						
	- Apresentei o material necessário?						
<b>Autonomia (5%)</b>	- Tive iniciativa?						
	- Fui persistente?						
	- Procurei ultrapassar as minhas dificuldades sem pedir ajuda constante ao professor e/ou aos colegas?						
	- Utilizei materiais de consulta com fins instrumentais?						
<b>Sociabilidade (5%)</b>	- Respeitei a intervenção/opinião dos outros?						
	- Cooperei com os colegas?						
	- Fui solidário?						
<b>Empenho/interesse (5%)</b>	- Participei de forma oportuna e adequada?						
	- Revelei esforço e dedicação pelas tarefas escolares?						
	- Realizei os trabalhos por iniciativa própria?						
	- Realizei os trabalhos de casa?						
<b>Portefólio (10%)</b>	- Apresentei os materiais de forma cuidada?						
	- Apresentei uma organização bem definida?						
	- Cumpri os prazos?						
	- Incluí materiais obrigatórios e de iniciativa própria?						
	- Utilizei códigos de correcção? Fiz auto-correcção?						
	- Identifiquei as minhas dificuldades? Reflicto sobre elas?						
	- Avaliei as minhas aprendizagens?						
<b>TOTAL (proposta do aluno)</b>							

## Anexo 6.8

### REGULATING OUR LEARNING PROBLEMS



Why do you think people are failing so much in our class? What is going on?

What are our problems? It is the end of the term. Let 's think about this...

		No problems	Some problems	Many problems
The students	Motivation to learn			
	Attention in class			
	Interest			
	Participation			
	Sitting Arrangements			
	Learning strategies			
	Study habits			
	Personal problems			
	Noise			
The teaching	Topics			
	Activities			
	Materials			
	Teacher 's explanations			
	Teacher 's help			
	Teacher 's attitude			
The language	Grammar			
	Vocabulary			
	Reading			
	Writing			
	Listening			
	Speaking			

FONTE: **Vieira**, Flávia e **Moreira**, M<sup>a</sup> Alfredo (1993). *Para Além dos Testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho, p. 133 (adaptado).

## Anexo 6.9

### A – MY EXPERIENCE LEARNING ENGLISH

#### A1. HOW DO I FEEL ABOUT ENGLISH?

1. Gosto de Inglês? Porquê?

---

---

---

---

---

2. É importante que eu estude Inglês? Porquê?

---

---

---

---

---

3. O que é mais fácil ou mais difícil na disciplina de Inglês?

---

---

---

---

---

4. Quais as principais características de um bom aluno de Inglês?

---

---

---

---

---

5. Sinto-me confiante como aluno(a) de Inglês? Porquê?

---

---

---

---

---

## A2. WHAT KIND OF STUDENT AM I?

I'm good at ... ✓ I'm not so good at... X

- \_\_\_ grammar
- \_\_\_ vocabulary
- \_\_\_ speaking
- \_\_\_ listening
- \_\_\_ reading
- \_\_\_ writing
- \_\_\_ pronunciation
- \_\_\_ conversation
- \_\_\_ working in a group
- \_\_\_ thinking about my learning
- \_\_\_ thinking about the language
- \_\_\_ knowing about the English Culture
- \_\_\_ solving my problems
- \_\_\_ studying at home

## B3. What do I think about the activities?

	I like...	It's OK...	I don't like...
Listening to conversations			
Listening to songs			
Reading stories			
Reading dialogues			
Reading aloud			
Doing grammar exercises			
Practising pronunciation			
Writing to other people			
Writing about me			
Doing pair-work			
Doing group-work			
Doing role-plays			
Singing songs			
Playing games			
Doing projects			

FONTE: **Vieira**, Flávia e **Moreira**, M<sup>a</sup> Alfredo (1993). *Para Além dos Testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho, p. 91, 122, 129 (adaptado).

## Anexo 6.10

### Ficha de Auto-avaliação

#### Língua Inglesa - CEF

Nome: ..... Nº ..... Turma .....

Domínio sócio-afectivo	1%	2%	3%	4%	5%	20%	Total 40%
Responsabilidade (5%)							
Autonomia (5%)							
Sociabilidade (5%)							
Empenho/Interesse (5%)							
Portefólio Auto-regulação (20%)							

#### Competências Específicas:

Ler (15%)	Escrever (15%)	Interacção oral (15%)	Funcionamento da Língua (15%)
<p><b>Sou capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ler pausadamente de acordo com os sinais de pontuação (3%)</li> <li>-Ser expressivo e fluente (3%)</li> <li>- Compreender a informação geral após a leitura (4%)</li> <li>- Extrair, dos textos lidos, informação específica (5%)</li> </ul>	<p><b>Sou capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar caligrafia legível (1%)</li> <li>- Escrever com correcção ortográfica (2%)</li> <li>- Pontuar bem os textos (2%)</li> <li>-Utilizar vocabulário variado e pertinente (5%)</li> <li>- Redigir frases / textos com lógica e correcção (5%)</li> </ul>	<p><b>Sou capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar a palavra e esperar a vez de falar (2%)</li> <li>- Respeitar a opinião dos outros (3%)</li> <li>- Fazer intervenções oportunas e acertadas (6%)</li> <li>- Expressar-me com clareza (4%)</li> </ul>	<p><b>Sou capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os conteúdos gramáticas leccionados (5%)</li> <li>- Aplicar as estruturas aprendidas (6%)</li> <li>- Procurar tirar dúvidas com alguma autonomia (4%)</li> </ul>
<p><b>Avaliação:</b></p> <p>_____</p>	<p><b>Avaliação:</b></p> <p>_____</p>	<p><b>Avaliação:</b></p> <p>_____</p>	<p><b>Avaliação:</b></p> <p>_____</p>

Proponho o nível \_\_\_\_\_ para o \_\_\_\_º período porque \_\_\_\_\_

---



---



---



---

## Anexo 6.11

<p>Auto-Avaliação do Comportamento em Grupo</p> <p>(Disciplina: Francês)</p>	<p>Nome: _____ N ____ Turma__</p> <p>Disciplina: _____</p> <p>Tema do trabalho _____</p>
----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Reflete um pouco acerca da forma como trabalhaste</b>	<b>Sempre</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Nunca</b>
1. Colaboro voluntariamente no trabalho de grupo na:				
• Sua planificação				
• Pesquisa				
• Redacção				
• Apresentação a turma				
2. Intervenho de forma organizada				
3. Procuro falar de modo a não incomodar os outros				
4. Aceito opiniões diferentes da minha				
5. Respeito as decisões da maioria				
6. Partilho os meus conhecimentos com os outros				
7. Ajudo os colegas quando necessário				
8. Aceito ajuda dos outros				
9. Cumpro as tarefas que o grupo me destina				
10. Esforço-me para concluir o trabalho no tempo previsto				
11. Sei ouvir os outros grupos quando apresentam os seus trabalhos				
12. Participo no debate sobre as conclusões dos trabalhos				

## Anexo 6.12

7<sup>ème</sup> année  
A Minha Aprendizagem do Francês

### Auto-Avaliação – Final do 1º Período Lectivo

Reflecte um pouco...	+	+/-	-
A minha participação nas aulas			
O meu trabalho de casa			
O meu comportamento			

No final deste trimestre sei/não sei?	+	+/-	-
Dar alguma informação sobre a França			
Saudar e despedir-me			
Utilizar expressões próprias da sala de aula			
Compreender indicações em francês (sala de aula)			
Pronunciar / ler pequenas frases ou textos			
Ouvir / compreender pequenas mensagens			
Identificar-me			
Identificar alguém			
Indicar algumas características físicas e psicológicas			
Formar o feminino (nacionalidades, caracterização)			
Números até 30			
Utilizar as preposições com países e cidades			
Presente dos verbos			
Frase interrogativa			

**Que actividades me agradam mais?**

---

**Que actividades me agradam menos?**

---

**Tenho necessidade de melhorar...**

---

Nível que considero merecer: 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## Anexo 6.13

### Ficha de auto-avaliação de final de período \_\_\_ Francês

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Nº** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_

<b>Compreender (mensagens orais e escritas)</b>	Com facilidade	Com alguma dificuldade	Com muita dificuldade
Compreendo as ideias gerais dos textos orais quando o discurso é claro e pausado			
Compreendo as ideias principais dos textos escritos			
Compreendo o professor e os colegas			
<b>Interagir (ouvir, falar, ler)</b>	Com facilidade	Com alguma dificuldade	Com muita dificuldade
Participo numa conversa simples sobre os temas em estudo			
Respondo a perguntas acerca dos temas/textos em estudo			
Exprimo oralmente pequenas mensagens			
Leio, com alguma expressividade, reconhecendo sons próprios do francês			
<b>Produzir (escrever)</b>	Com facilidade	Com alguma dificuldade	Com muita dificuldade
Escrevo frases/pequenos textos estruturados sobre assuntos estudados			
Reescrevo textos com as correções necessárias			
<b>Funcionamento da língua</b>	Com facilidade	Com alguma dificuldade	Com muita dificuldade
Compreendo as estruturas gramaticais leccionadas			
Aplico correctamente as estruturas estudadas			
Recorro a conhecimentos anteriores para compreender os novos			
<b>Comportamento/atitudes</b>	Com facilidade	Com alguma dificuldade	Com muita dificuldade
Cumpro as regras de conduta dentro da sala de aula			
Apresento o material necessário para a aula			
Colaboro com os meus colegas e professor			
Realizo as tarefas indicadas			
Tento superar as minhas dificuldades			
Sou assíduo e pontual			
Apresento o meu portefólio organizado e com todas os documentos			

Tendo em conta esta reflexão e os resultados obtidos nos testes/fichas de avaliação, como te avalias no final de período \_\_\_\_\_ (níveis: 1, 2, 3, 4, 5.)



### Anexo 6.14

<b><i>Saber Estar/ Saber Aprender</i></b> <b><i>Auto-avaliação da competência sócio-afectiva</i></b> <b><i>(Domínios: Responsabilidade, Autonomia, Sociabilidade, Empenho)</i></b>	Setembro			Outubro			Novembro			Dezembro			Janeiro			Fevereiro			Março			Abril			Maio			Junho		
	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB			
Aluno: _____																														
Nº _____ Turma: _____ Ano: _____																														
Disciplina: _____																														
Prof. _____																														
Enc. Educ. _____																														
1. Assiduidade																														
2. Pontualidade																														
3. Reconhecimento das consequências dos próprios actos																														
4. Apresentação de materiais necessários																														
5. Cumprimento das regras estabelecidas																														
6. Autonomia para ultrapassar dificuldades																														
7. Reflexão acerca da própria aprendizagem (auto-avaliação)																														
8. Reflexão acerca da aprendizagem de outrem (hetero-avaliação)																														
9. Iniciativa face às actividades lectivas																														
10. Persistência na busca de soluções																														
11. Atitudes solidárias e de partilha																														
12. Respeito pela opinião/intervenção dos outros																														
13. Cooperação com os colegas e professor																														
14. Registo de todas as actividades no caderno diário																														
15. Participação oportuna e adequada																														
16. Esforço e dedicação face às tarefas escolares																														
17. Realização de trabalhos por iniciativa própria																														
18. Realização dos T.P.C.																														

NS – Não satisfaz S – Satisfaz SB – Satisfaz bem

ANEXO 7: ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE AUTO-AVALIAÇÃO DE LE FACULTADOS  
PELAS DOCENTES

**Representações e Práticas de Avaliação no Ensino de Línguas Estrangeiras**

**Análise dos instrumentos de auto-avaliação de LE facultados pelas docentes**

Ciclo	Língua	Momentos	Instrumentos de auto-avaliação de LE:	Enfoques de análise												
				1. Funcionamento da língua	2. Capacidade do uso da língua em contextos diversificados de comunicação	3. Conhecimento intercultural	4. Capacidade de resolução de problemas comunicativos (estratégias verbais e não verbais)	5. Atitudes e valores do aluno face à cultura alvo	6. Estilos de aprendizagem e hábitos de estudo	7. Planificação das actividades a desenvolver	8. Identificação das finalidades das tarefas a executar	9. Dúvidas e dificuldades de aprendizagem do aluno	10. Capacidade de resolução de problemas do aluno (utilização de recursos materiais)	11. Capacidade e atitudes do aluno em trabalho colaborativo (pares/grupo)	12. Comportamentos e atitudes do aluno em sala de aula	13. Reflexão sobre progressos e resultados das aprendizagens do aluno
2º	I	FU	1									√			√	√
2º	I	MNI	2						√							
2º	I	FP	3	√	√							√			√	√
3º	I	FP	4												√	
3º	I	FP	5									√		√	√	√
3º	I	FU	6	√	√							√			√	√
3º	I	FP	7	√	√										√	√
3º	I	MNI	8	√	√										√	√
3º	I	MNI	9						√			√				
3º	I	FP	10	√	√										√	√
3º	F	FT	11											√		
3º	F	FP	12	√	√	√			?						√	√
3º	F	FP	13	√	√							√			√	√
3º	F	FT	14										√	√	√	
Frequência dos enfoques				7	7	1	0	0	3	0	0	4	3	3	11	9

**FT**- Final da tarefa; **FU**- Final da unidade; **FP**- Final do período; **MNI** – Momento não identificado; **I**- Inglês; **F**- Francês

ANEXO 8: ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE AUTO-AVALIAÇÃO PRODUZIDOS NA  
FORMAÇÃO

## Análise dos instrumentos de auto-avaliação de LE produzidos na formação

Instrumento de auto-avaliação em LE	Língua	Momentos	Ciclo	Enfoques de análise													
				Competência de comunicação						Competência de aprendizagem							
				1. Funcionamento da língua	2. Capacidade do uso da língua em contextos diversificados de comunicação	3. Conhecimento intercultural	4. Capacidade de resolução de problemas comunicativos (estratégias verbais e não verbais)	5. Atitudes e valores do aluno face à cultura alvo	6. Estilos de aprendizagem e hábitos de estudo	7. Planificação das actividades a desenvolver	8. Identificação das finalidades das tarefas a executar	9. Dúvidas e dificuldades de aprendizagem do aluno	10. Capacidade de resolução de problemas do aluno (utilização de recursos materiais)	11. Capacidade e atitudes do aluno em trabalho colaborativo (pares/grupo)	12. Comportamentos e atitudes do aluno em sala de aula	13. Reflexão sobre progressos e resultados das aprendizagens do aluno	
1	I	FU	2º	X	X						X		X				X
2	I	FP	2º														X
3	I	IAL	2º						X								
4	I	IAL	2º						X	X		X		X			
5	I/F	FM	2º/3º							X						X	
6	I/F	FT	2º/3º							X		X					
7	I/F	FT	2º/3º													X	
8	I	FT	2º/3º				X							X			X
9	I	FP	3º	X	X	X				X			X	X			X
10	I/F	PA	2º/3º							X	X	X	X				
11	I	FU	3º	X	X					X		X	X				
12	I/F	FP	3º							X							X
13	I	FT	3º		X					X		X					
14	I	PA	3º		X					X		X					X
15	I	IAL	3º			X				X							
16	I	FT	3º		X					X		X					
17	I	FT	2º		X					X		X					
18	I	FT	3º											X			X
19	F	IAL	3º			X		X				X	X				
20	F	IAL	3º					X	X								
21	F	FT	3º				X										
22	I/F	IAL	3º						X	X		X	X		X		
23	I/F	IAL	3º							X		X					
<b>Frequência dos enfoques</b>				<b>3</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	

FT- Final da tarefa; FU- Final da unidade; FP- Final do período; PA- Pré-actividade/Pré-teste; FM - Final do Mês; IAL – Início do ano lectivo; I- Inglês; F- Francês

## ANEXO 9: INSTRUMENTOS DE AUTO-AVALIAÇÃO PRODUZIDOS NA FORMAÇÃO

## Anexo 9.1

### **Auto-Avaliação: Final de Unidade 2º Ciclo**

Name: \_\_\_\_\_ Number: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Unit: \_\_\_\_\_

**1. Reflecte sobre o que aprendeste nesta unidade, assinala com um X a tua situação e regista exemplos onde isso aconteceu.**

	<b>Faço com facilidade</b> 	<b>Consigo fazer</b> 	<b>Ainda tenho dificuldades</b> 	<b>Exemplos onde isso aconteceu</b>
<b>Consigo conjugar o verbo “have got” em todas as formas.</b>				
<b>Consigo ler correctamente o vocabulário referente a animais.</b>				
<b>Consigo ler correctamente o vocabulário referente ao corpo humano.</b>				
<b>Consigo ler correctamente o vocabulário referente a objectos pessoais.</b>				
<b>Consigo escrever correctamente o vocabulário que aprendi nesta unidade.</b>				
<b>Consigo traduzir este vocabulário.</b>				

**2. Agora pensa e completa:**

**Ao longo desta unidade:**

- aquilo que mais gostei foi

\_\_\_\_\_

- o mais difícil foi

\_\_\_\_\_

- ainda não sei/não sei bem

\_\_\_\_\_

- por isso vou

\_\_\_\_\_

- o que aprendi/sei melhor é

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Anexo 9.2

### Final de Período - Auto e Hetero-Avaliação do Portefólio de Língua Estrangeira

**2º Ciclo**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Ano Lectivo: \_\_\_\_\_

Itens	Parâmetros	Cotação	10%	1º Período			2º Período			3º Período		
				Auto-avaliação	Hetero-avaliação	Média	Auto-avaliação	Hetero-avaliação	Média	Auto-avaliação	Hetero-avaliação	Média
<b>Apresentação/ Organização</b>	Apresentação pouco cuidada	0.5	5									
	Apresentação cuidada	1										
	Apresentação cuidada e criativa	1.5										
	Inclusão de um índice	0.5										
	Secções bem definidas	0.5										
<b>Materiais</b>	Inclusão de apenas alguns materiais	1	5									
	Inclusão de todos os materiais de acordo com a proposta negociada	2										
	Inclusão de materiais extra, por iniciativa própria	2.5										
<b>Total</b>			10	<b>Total</b>			<b>Total</b>			<b>Total</b>		

**Observações:**

- Ao/à aluno(a) que não apresentar portefólio ser-lhe-á atribuído 0 pontos (zero).
- Ao/à aluno(a) que apresentar o portefólio fora do prazo estabelecido será descontado 2.5 no total obtido.





## Anexo 9.3



Como Aprendes Inglês?

Name: \_\_\_\_\_ Number: \_\_\_\_\_

Date. \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_

**2º Ciclo**  
(Início do ano lectivo)

*1. Numera de 1 a 8 o que consideras o mais importante para uma boa aprendizagem (1 é o mais importante, 8 o menos importante).*



<i>1. Estar com atenção na aula.</i>	
<i>2. Esclarecer dúvidas com o professor.</i>	
<i>3. Fazer os trabalhos de casa sozinho/a.</i>	
<i>4. Fazer cópias dos textos.</i>	
<i>5. Memorizar o vocabulário novo.</i>	
<i>6. Fazer os exercícios do Student's Book e do Workbook.</i>	
<i>7. Dar atenção à correcção dos trabalhos.</i>	
<i>8. Discutir dúvidas com os colegas.</i>	
<i>9. Conhecer os objectivos das unidades.</i>	
<i>10. Ouvir as gravações do CD e tentar imitar os falantes.</i>	
<i>11. Ler em voz alta os textos.</i>	
<i>12. Procurar no dicionário o significado das palavras desconhecidas.</i>	
<i>13. Ler revistas em Inglês.</i>	
<i>14. Estar atento ao Inglês falado ou cantado nos filmes e CDs.</i>	

## Anexo 9.4



### **Como aprendo melhor?**

Tendo em linha de conta que é o primeiro ano que trabalhamos juntos e, por essa razão, eu não conheço as tuas preferências e dificuldades, gostaria que respondesses a este questionário para mais adequadamente poder proceder à planificação das actividades a desenvolver e na selecção de propostas de tarefas a propor-te dentro e fora da sala de aula.

**Assinala com um círculo a resposta que pretendes dar.**

**Nome:**

**N.º:**

**Ano:**

**Turma:**

**2.º Ciclo**

1. Consideras o Inglês:

- a) difícil
- b) nem difícil nem fácil
- c) fácil
- d) muito fácil

2. Quais são, para ti, os aspectos mais difíceis das aulas de Inglês? (Podes assinalar **três**)

- a) ler os textos (pronúncia)
- b) compreender textos escritos
- c) compreender textos orais
- d) responder a questões por escrito
- e) responder a questões oralmente
- f) compreender a professora/os colegas quando falam em Inglês
- g) conversar (interagir) com os colegas/com a professora
- h) escrever composições
- i) gramática
- j) vocabulário

2.1. Menciona **dois** aspectos que consideres fáceis.

---

3. Para ti, quais são os aspectos mais negativos das aulas de Inglês? (Podes assinalar **dois**)

- a) fazer fichas formativas
- b) fazer testes sumativos
- c) fazer os trabalhos para casa
- d) fazer trabalhos de pesquisa
- e) apresentar oralmente os trabalhos de pesquisa
- f) outros. Quais? \_\_\_\_\_

---

4. Como é que gostas de trabalhar nas aulas?

- a) individualmente
- b) em pares
- c) em grupo

4.1 Justifica a tua resposta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Quando sentes dificuldades a quem/a que preferes recorrer para te ajudar a solucionar o problema?

- a) à professora
- b) à/ao colega
- c) ao caderno
- d) ao manual/dicionário/gramática
- e) à Internet

6. Quais são as actividades que tu consideras mais úteis para aprender Inglês?

- a) Role-play
- b) falar com/ouvir os colegas
- c) falar com/ouvir a professora
- d) memorizar vocabulário
- e) memorizar diálogos
- f) ler textos e procurar informação
- g) fazer exercícios de gramática
- h) ouvir textos (diálogos/músicas ...)
- i) leitura e repetição
- j) associação de imagem e palavra
- k) podes mencionar outra \_\_\_\_\_

7. Qual o aspecto da tua aprendizagem que gostarias de melhorar este ano lectivo? Porquê?

- a) Atenção/concentração
- b) Participação
- c) Interesse/motivação
- d) Trabalhos de casa
- e) Gramática
- f) Vocabulário
- g) Leitura
- h) Escrita de pequenos textos
- i) Interpretação de pequenos textos

8. Completa a seguinte frase:

Para me ajudar a progredir nesta disciplina, a professora deve \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

***Obrigada pela tua colaboração!***



## Anexo 9.5



### Auto-avaliação mensal do domínio sócio-afectivo (2º/3º ciclo)

O preenchimento desta tabela ajudar-te-á a tomares consciência:

- dos aspectos em que revelas dificuldades
- dos modos como podes melhorá-los

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Ano: _____	3º Período					
	Abril		Maio		Junho	
	*A	**H	A	H	A	H
1. Assiduidade						
2. Pontualidade						
3. Reconhecimento das consequências dos próprios actos						
4. Apresentação dos materiais necessários						
5. Cumprimento das regras de trabalho negociadas na turma						
6. Autonomia para ultrapassar as dificuldades						
7. Reflexão sobre a própria aprendizagem (auto-avaliação)						
8. Reflexão sobre a aprendizagem de outrem (hetero-avaliação)						
9. Iniciativa face às actividades lectivas						
10. Persistência na busca de soluções						
11. Atitudes solidárias e de interajuda						
12. Respeito pela opinião/intervenção dos outros						
13. Colaboração com os colegas e professora						
14. Respeito perante a diferença						
15. Partilha de saberes						
16. Registo das tarefas no caderno diário						
17. Participação oportuna e adequada						
18. Esforço e dedicação pelas tarefas escolares						
19. Realização de trabalhos por iniciativa própria						
20. Realização das tarefas atribuídas para casa						

**Menção: NS (Não satisfaz) SP (Satisfaz pouco) S (Satisfaz) SB (Satisfaz bem) EXC (Excelente)**

\*A – Auto-avaliação \*\*H- Hetero-avaliação

**Reflexões** – Regista aspectos que consideraste menos positivos e aponta estratégias para os melhorar.

**Observações** – Comentários/sugestões de melhoria do/a professor/a.

<b>Reflexões (aluno/a) acerca de aspectos a melhorar</b>	<b>Observações (prof.)</b>
Data:	
Data:	
Data:	

## Anexo 9.6

### Auto-avaliação pós-avaliação sumativa 2º/3º Ciclo

(a aplicar na própria ficha de avaliação sumativa)

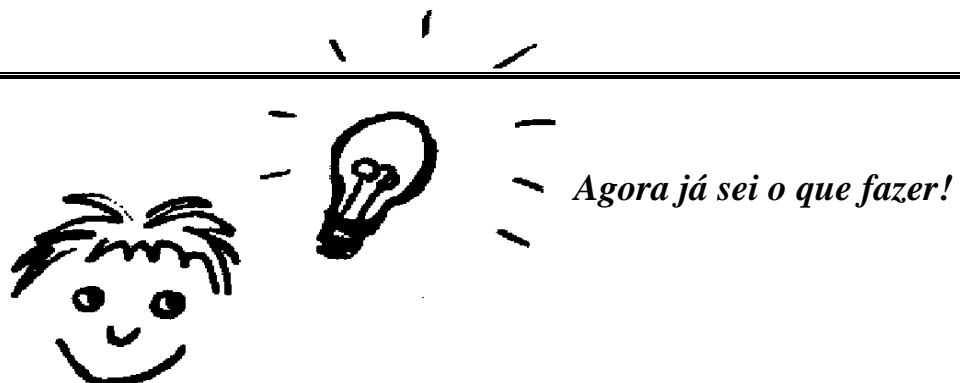
Nome: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Reflecte sobre a ficha de avaliação sumativa que acabaste de realizar e regista um ou dois aspectos em que experimentaste maiores *dificuldades*, identifica as razões dessas dificuldades e aponta as estratégias para as melhorar.

Dificuldades que sentiste:	Razões dessas dificuldades:	Estratégias para melhorar:

#### Sugestões da professora:



## Anexo 9.7



### Auto-avaliação: Trabalho de grupo

Actividade: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

<i>O meu desempenho EU</i>	<i>(quase) sempre</i>	<i>às vezes</i>	<i>(quase) nunca</i>
compreendi a tarefa?			
trabalhei com gosto e entusiasmo?			
aceitei as ideias e sugestões dos colegas?			
expressei as minhas opiniões e ideias			
encorajei os outros a participar?			
colaborei com o grupo?			
ajudei a resolver os problemas do grupo?			
pedi ajuda aos colegas para resolver as minhas dificuldades ?			
consultei o meu caderno, manual, dicionário, (...) ?			
perguntei à minha professora?			

Fonte: **Vieira**, Flávia e **Moreira**, M<sup>o</sup> Alfredo (1993). *Para Além dos Testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho, p. 114 (adaptado).

***O que aprendeste ao realizar este trabalho de grupo?***

***Regista a tua resposta no rectângulo.***



## Anexo 9.8



### COMMUNICATION STRATEGIES

#### INGLÊS 2º/3º Ciclo

Name: \_\_\_\_\_ Number: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_

Para resolver problemas de comunicação, podes usar várias **estratégias de comunicação**.

Na conversa que tiveste com o teu colega há pouco, usaste alguma das seguintes estratégias?

**Assinala a(s) estratégia(s) se for caso disso:**

1. Hesitar (Humm... well ... ) para ter tempo de pensar no que se vai dizer.	
2. Usar gestos para se exprimir o que se quer.	
3. Usar o português em vez da língua estrangeira.	
4. Tentar exprimir uma ideia de várias maneiras, com palavras conhecidas.	
5. Tentar dizer o que se quer da forma mais correcta possível.	
6. Pedir ajuda ao interlocutor (ex., perguntar como se diz alguma coisa).	
7. Pedir ao interlocutor para repetir ou explicar melhor.	
8. Repetir o que se disse para o interlocutor perceber melhor.	
9. Perguntar ao interlocutor se está a perceber o que disse.	

**Menciona outra(s) estratégia(s) que tenhas usado:**

---

---

---

---

Fonte: **Vieira**, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira. Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, p. 485 (adaptado).




## Anexo 9.9



Final de \_\_\_º Período: Auto-avaliação Inglês (3º Ciclo)

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

1. Reflecte sobre o teu desempenho nas áreas específicas da disciplina de Língua Inglesa e regista a tua opinião, assinalando com uma cruz na imagem correspondente.

			
<b>Vocabulário</b>			
<b>Gramática</b>			
<b>Falar</b>			
<b>Ouvir</b>			
<b>Ler</b>			
<b>Escrever</b>			
<b>Conversar</b>			
<b>Pronúncia</b>			
<b>Conhecimento sobre a cultura Inglesa</b>			
<b>Reflexão sobre o funcionamento da língua</b>			
<b>Reflexão sobre a minha aprendizagem</b>			
<b>Resolução dos meus problemas</b>			

2. Agora que já sabes quais são as tuas necessidades. Decide o que queres melhorar ao longo do próximo período ( \_\_\_º) deste ano lectivo e nas estratégias para o conseguires.

<b>Objectivos:</b>	<b>Na sala e aula, eu posso:</b>	<b>Fora da sala de aula, eu posso:</b>
1.		
2.		

Fonte: **Vieira**, Flávia e **Moreira**, Mº Alfredo (1993). *Para Além dos Testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho, p. 91 (adaptado).



3. Reflecte sobre os objectivos que tinhas traçado para o período que está a terminar! Menciona aquele que, na tua opinião, alcançaste ou te aproximaste mais e explica as estratégias que usaste.

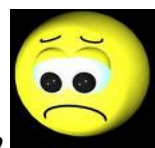
4. Se não conseguiste atingir os objectivos que traçaste, tenta explicar o motivo para que essa situação acontecesse!

5. Tendo em linha de conta a auto-avaliação realizada no domínio sócio-afectivo, a auto-avaliação do portefólio, do trabalho de grupo, da apresentação oral e dos momentos de avaliação sumativa, regista neste instrumento global a tua auto-avaliação. Consulta os instrumentos de auto-avaliação que tens vindo a usar para regulares a tua aprendizagem. Se entenderes, podes pedir novamente a colaboração dos teus colegas ou da professora. Assinala com uma cruz na respectiva menção!

	Auto-avaliação:					Penso que a minha classificação deve ser:
	F	NS	S	SB	EXC	
Domínio sócio-afectivo						
Portefólio						
Trabalho colaborativo						
Produtos de trabalhos de grupo/trabalhos de pesquisa						
Apresentação oral						
Avaliação sumativa						



*o está feito! Por vezes ficamos um pouco*



*, outras vezes ficamos*



*mais com o nosso trabalho. Contudo, é certo que todos conseguimos aprender e ainda aprenderemos mais e melhor!*

*Have a nice holiday!  
Your teacher*



## Anexo 9.10

### Auto-avaliação: Planifico o meu trabalho 2º/3º Ciclo

Esta ficha tem como objectivo ajudar-te a planificar a tarefa que vais iniciar. Para tal, deves seguir os seguintes passos:

1. Reflecte sobre as questões que são apresentadas nesta grelha.
2. Assinala com um **X** junto ao **smile**, conforme se aplique ao teu caso: 😊(sim) ou ☹️(não).
3. Se assinalaste 😊, regista as tuas explicações ou procedimentos que vais tomar para realizares a tarefa.
4. Se assinalaste ☹️, pede sugestões ao(s) teu(s) colega e/ou professora e regista-as no respectivo espaço.
5. Em grupo, compara e discute o teu plano com o dos teus colegas.
6. Regista eventuais ideias ou sugestões que tu consideras que te podem ser útil.
7. Por fim, verifica se o teu plano está com as indicações necessárias para poderes realizar a tua tarefa.

Tarefa: \_\_\_\_\_  
 Unidade temática \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_  
 LE: \_\_\_\_\_

	Regista aqui as tuas explicações/procedimentos para realizares esta tarefa	Registo de sugestões dos colegas/professora
Sei o que tenho fazer e consigo explicá-lo por palavras minhas? _____ 😊 _____ ☹️ _____		
Sei a maneira como vou realizar esta tarefa? _____ 😊 _____ ☹️ _____		
Sei as dificuldades com que me vou deparar e como conseguir ultrapassá-las para completar esta tarefa? _____ 😊 _____ ☹️ _____		
Consigo identificar alguns recursos que me vão ser úteis para realizar esta tarefa (manual, revistas, caderno, net ...)? _____ 😊 _____ ☹️ _____		
Consigo descrever os passos para realizar esta tarefa? _____ 😊 _____ ☹️ _____		

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

(Inspirado em Costa, A. L. & Kallick, B. (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. California, London, New Delhi: Corwin Press, p. 103/104).

## Anexo 9.11



### Ficha de Auto-Avaliação de Final de Unidade (3º Ciclo)

**Vocabulário relativo a “Travelling”, reserva de um quarto num hotel na agência de viagens, Past Simple, Past Continuous**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**1. Reflecte sobre as seguintes questões e responde com sinceridade, assinalando com um X no quadrado adequado.**

Sou capaz de:	Sim	Não	Tenho dúvidas
identificar vocabulário relativo a “travelling”?			
legendar imagens relativas a actividades que se fazem nas férias?			
assinalar as respostas certa depois de ouvir um texto sobre este tópico?			
responder a questões, por escrito, após a leitura de um texto sobre este tópico?			
completar um diálogo na agência de viagens?			
identificar os três usos de Past Simple?			
por verbos irregulares no Past Simple?			
identificar os três usos de Past Continuous?			
aplicar estes tempos correctamente de acordo com o contexto da frase?			

**2. Reflecte sobre os aspectos em que ainda sentes dificuldades e no que deves fazer para melhorares?**

Aspectos em que sinto dificuldades	O que vou fazer para melhorar

**3. A que materiais podes recorrer para auxiliar o teu estudo?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4. Regista sugestões para serem realizadas na aula de forma a melhorar a tua aprendizagem.**

--

## Anexo 9.12

### Final de Período - Auto e Hetero-Avaliação do Portefólio de Língua Estrangeira

**3º Ciclo**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
Ano Lectivo: \_\_\_\_\_

Itens	Parâmetros	Cotação	10%	1º Período			2º Período			3º Período		
				Auto-avaliação	Hetero-avaliação	Média	Auto-avaliação	Hetero-avaliação	Média	Auto-avaliação	Hetero-avaliação	Média
<b>Apresentação/ Organização</b>	Apresentação pouco cuidada	0.5	2.5									
	Apresentação cuidada	1										
	Apresentação cuidada e criativa	1.5										
	Inclusão de um índice	0.5										
	Secções bem definidas	0.5										
<b>Materiais</b>	Inclusão de apenas alguns materiais	1	2.5									
	Inclusão de todos os materiais de acordo com a proposta negociada	2										
	Inclusão de materiais extra, por iniciativa própria	2.5										
<b>Reflexões</b>	Realização pouco reflectida das fichas de auto-avaliação sobre o processo de aprendizagem	1.5	5									
	Realização bem reflectidas das fichas de auto-avaliação sobre o processo de aprendizagem	4										
	Apresentação de sugestões para o ensino	1										
<b>Total</b>			10	<b>Total</b>			<b>Total</b>			<b>Total</b>		

**Observações:**

- Ao/à aluno(a) que não apresentar portefólio ser-lhe-á atribuído 0 pontos (zero).
- Ao/à aluno(a) que apresentar o portefólio fora do prazo estabelecido será descontado 2.5 no total obtido.



## Anexo 9.13

### Auto-avaliação: Competência de leitura

Actividade realizada: \_\_\_\_\_

Inglês/3º Ciclo



É importante reflectires sobre a actividade que realizaste para que possas avaliar a tua evolução na competência de leitura.

#### Responde as perguntas e completa as seguintes frases:

1. Gostaste da actividade proposta? Porquê?

---

---

2. Durante a realização da actividade, senti-me

---

---

3. O guião de leitura ajudou a compreender o texto? Porquê?

---

---

4. As minhas maiores dificuldades no uso das estratégias de leitura na aula de Inglês devem-se

---

---

5. Para as ultrapassar devo

---

---

6. Se quiseres, acrescenta mais algum comentário

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## Anexo 9.14

***Ready, steady, go...!***



Name: \_\_\_\_\_ Number: \_\_\_\_\_  
 Class: \_\_\_\_\_ Term: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

### ***Self-evaluation***

#### ***ARE YOU READY FOR THE ENGLISH GRAMMAR TEST? : Reported Speech***

<b>Contents</b>	<b>*Ready for Test</b>	<b>*Need More Practice</b>	<b>**Action</b>
Change the verbs from the Direct Speech into the Reported Speech			
Use the correct introductory verb for the Reported Speech			
Change time /place expressions			
Change personal pronouns/possessive adjectives			
Rewrite a statement into the Reported Speech			
Rewrite a question into the Reported Speech			
Rewrite the Imperative into the Reported Speech			

\* List evidence: success on review exercises, homework completion, exercise completion in the workbook/worksheet, exercises on the internet, etc.

\*\*What steps will you take to improve your preparedness for the test?

Costa, & Kallick (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. California, London, New Delhi: Corwin Press, p. 39 (Adaptado).

## Anexo 9.15

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

# Auto-avaliação

Aspectos culturais (Início do Ano Lectivo)

3º Ciclo

Sou capaz de:	☺ Sei	☹ Tenho dúvidas	Vou descobrir!
Identificar no mapa o Reino Unido.			<input type="checkbox"/> Vou procurar nos manuais de Inglês; <input type="checkbox"/> Pesquisar na Internet; <input type="checkbox"/> Consultar enciclopédias; <input type="checkbox"/> Consultar um Atlas; <input type="checkbox"/> Outros: _____
Reconhecer a bandeira do Reino Unido.			<input type="checkbox"/> Vou procurar nos manuais de Inglês; <input type="checkbox"/> Pesquisar na Internet; <input type="checkbox"/> Consultar enciclopédias; <input type="checkbox"/> Consultar um Atlas; <input type="checkbox"/> Outros: _____
Nomear os países que constituem o Reino Unido.			<input type="checkbox"/> Vou procurar nos manuais de Inglês; <input type="checkbox"/> Pesquisar na Internet; <input type="checkbox"/> Consultar enciclopédias; <input type="checkbox"/> Consultar um Atlas; <input type="checkbox"/> Outros: _____
Referir a capital de Inglaterra.			<input type="checkbox"/> Vou procurar nos manuais de Inglês; <input type="checkbox"/> Pesquisar na Internet; <input type="checkbox"/> Consultar enciclopédias; <input type="checkbox"/> Consultar um Atlas; <input type="checkbox"/> Outros: _____
Identificar a moeda utilizada no Reino Unido.			<input type="checkbox"/> Vou procurar nos manuais de Inglês; <input type="checkbox"/> Pesquisar na Internet; <input type="checkbox"/> Consultar enciclopédias; <input type="checkbox"/> Consultar um Atlas; <input type="checkbox"/> Outros: _____



Diferenciar o regime político português e o britânico.			<input type="checkbox"/> Vou procurar nos manuais de Inglês; <input type="checkbox"/> Pesquisar na Internet; <input type="checkbox"/> Consultar enciclopédias; <input type="checkbox"/> Consultar um Atlas; <input type="checkbox"/> Outros: _____
Estabelecer semelhanças e diferenças entre as principais festividades portuguesas e inglesas.			<input type="checkbox"/> Vou procurar nos manuais de Inglês; <input type="checkbox"/> Pesquisar na Internet; <input type="checkbox"/> Consultar enciclopédias; <input type="checkbox"/> Consultar um Atlas; <input type="checkbox"/> Outros: _____
Identificar traços característicos da cultura inglesa.			<input type="checkbox"/> Vou procurar nos manuais de Inglês; <input type="checkbox"/> Pesquisar na Internet; <input type="checkbox"/> Consultar enciclopédias; <input type="checkbox"/> Consultar um Atlas; <input type="checkbox"/> Outros: _____
Reconhecer os principais monumentos ingleses.			<input type="checkbox"/> Vou procurar nos manuais de Inglês; <input type="checkbox"/> Pesquisar na Internet; <input type="checkbox"/> Consultar enciclopédias; <input type="checkbox"/> Consultar um Atlas; <input type="checkbox"/> Outros: _____
Nomear outros países de expressão inglesa.			<input type="checkbox"/> Vou procurar nos manuais de Inglês; <input type="checkbox"/> Pesquisar na Internet; <input type="checkbox"/> Consultar enciclopédias; <input type="checkbox"/> Consultar um Atlas; <input type="checkbox"/> Outros: _____
Dar exemplos de estrangeirismos de origem inglesa na nossa língua.			<input type="checkbox"/> Vou procurar nos manuais de Inglês; <input type="checkbox"/> Pesquisar na Internet; <input type="checkbox"/> Consultar enciclopédias; <input type="checkbox"/> Consultar um Atlas; <input type="checkbox"/> Outros: _____
Distinguir alguns vocábulos do uso do Inglês no Reino Unido (BrE) e nos Estados Unidos (AmE).			<input type="checkbox"/> Vou procurar nos manuais de Inglês; <input type="checkbox"/> Pesquisar na Internet; <input type="checkbox"/> Consultar enciclopédias; <input type="checkbox"/> Consultar um Atlas; <input type="checkbox"/> Outros: _____

Verifica os teus conhecimentos, assinala com um X no quadrado respectivo.

## Anexo 9.16



# Speaking ... thinking ... improving ... and speaking again!



### Self-assessment: Speaking

Name: \_\_\_\_\_ Number: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_

3º Ciclo

This grid will help you become aware of:

- ❖ Your difficulties and ways to improve
- ❖ Your self –assessment

<b>Oral presentation</b> <b>Think about your performance ...and assess yourself using the following:</b> <b>GOOD SATISFACTORY BAD</b>	Date: _____		
	Topic: _____		
	Good	Satisfactory	Bad
1. I prepared myself carefully for the presentation.			
2. I focused on the topic of the presentation.			
3. I knew what I was talking about.			
4. I was able to speak without reading my notes.			
5. I used my own words.			
6. I made myself clear.			
7. I interacted with my mates.			
8. I organized my presentation.			
9. I used interesting resources.			
10. I used appropriate vocabulary.			
11. I used correct grammar.			
12. I used the right stress/intonation/pronunciation.			
13. I used repair strategies (checking understanding, paraphrasing, gestures ...)			
14. I spoke in English all the time.			
15. I was able to answer questions made by my mates and teacher.			

**Reflexões** – Regista um ou dois aspectos em que experimentaste maiores *dificuldades* e reflecte sobre as razões dessas dificuldades e as estratégias para as melhorar.

**Observações** – Comentários/sugestões de melhoria do/a professor/a.

<b>Reflexões (aluno/a)</b>			<b>Observações (prof.)</b>
Topic: _____			Date: _____
<b><u>Dificuldades que sentiste:</u></b>	<b><u>Razões dessas dificuldades:</u></b>	<b><u>Estratégias para melhorar:</u></b>	<b><u>Comentários/Sugestões:</u></b>

Aguiar, A. P.; Almeida, C.; Barreiro, M.; Borges, A.; Borges, I.; Costa, M. (2008). Trabalho apresentado no âmbito da disciplina Autonomia na Educação em Línguas: Implicação na Construção de Materiais de Ensino e Formação, no ano curricular do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da Línguas Estrangeiras da Universidade do Minho (adaptado).

## Anexo 9.17



# Speaking ... thinking ... improving ... and speaking again!



### Auto-avaliação: Speaking

Name: \_\_\_\_\_ Number: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_

2º Ciclo

Esta grelha ajudar-te-á a tornares-te consciente de:

- ❖ Tuas dificuldades e maneiras para melhorares
- ❖ Tua auto-avaliação

<p style="text-align: center;"><b>Apresentação Oral</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Reflecte sobre o teu desempenho ...e faz a tua auto-avaliação, usando:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>BOM    SATISFATÓRIO    FRACO</b></p>	Data: _____		
	Tópico: _____		
	Bom	Satisfatório	Fraco
1. Preparei-me cuidadosamente para a apresentação.			
2. Centrei-me no tópico da apresentação.			
3. Sabia do que estava a falar.			
4. Fui capaz de falar sem ler os meus apontamentos.			
5. Usei palavras minhas.			
6. Fui claro/a.			
7. Interagi com os meus colegas.			
8. Organizei a minha apresentação.			
9. Usei recursos interessantes.			
10. Usei vocabulário adequado.			
11. Usei a gramática correctamente.			
12. Pronunciei bem as palavras.			
13. Usei estratégias de comunicação (gestos, paráfrase ...).			
14. Falei sempre em Inglês.			
15. Fui capaz de responder às questões colocadas pelos meus colegas/professor.			

**Reflexões** – Regista um ou dois aspectos em que experimentaste maiores *dificuldades* e reflecte sobre as razões dessas dificuldades e as estratégias para as melhorar.

**Observações** – Comentários/sugestões de melhoria do/a professor/a.

<b>Reflexões (aluno/a)</b>			<b>Observações (prof.)</b>
<b><u>Dificuldades que sentiste:</u></b>	<b><u>Razões dessas dificuldades:</u></b>	<b><u>Estratégias para melhorar:</u></b>	<b><u>Comentários/Sugestões:</u></b>

Aguiar, A. P.; Almeida, C.; Barreiro, M.; Borges, A.; Borges, I.; Costa, M. (2008). Trabalho apresentado no âmbito da disciplina Autonomia na Educação em Línguas: Implicação na Construção de Materiais de Ensino e Formação, no ano curricular do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da Línguas Estrangeiras da Universidade do Minho (adaptado).

## Anexo 9.18



### Self-assessment: Group work

Activity: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_ Number: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

<i>My performance Did I ...</i>	<i>(almost) always</i>	<i>sometimes</i>	<i>rarely/ never</i>
understand the task?			
work with joy and enthusiasm?			
accept the other's opinions and ideas?			
express my opinions and ideas			
encourage the others to participate?			
collaborate with the group?			
help to solve the group's problems?			
ask the others for help to solve my problems?			
check in my notebook, book, dictionary?			
ask my teacher?			

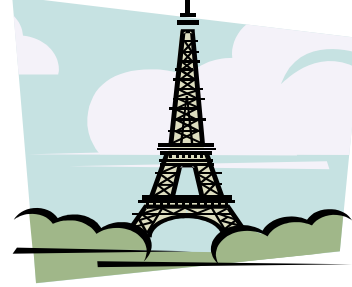
Fonte: **Vieira**, Flávia e **Moreira**, M<sup>o</sup> Alfredo (1993). *Para Além dos Testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho, p.114.



**Think about what you have learnt by doing this group work.**

**Write your answer in the square.**

**Vamos Aprender Francês!**  
(Início do ano lectivo – 3º Ciclo)



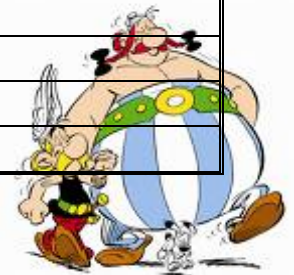
**A - Para que aprendo francês?**

(Selecciona as razões que consideras mais importantes)

Compreender melhor os outros e a sua cultura.	
Comunicar com os turistas que visitam Portugal.	
Orientar-se melhor no estrangeiro.	
Corresponder-se com alunos/outros jovens de expressão francesa de outros países.	
Conversar no “Chat” com jovens que falam francês.	
Aumentar as hipóteses para entrar para a universidade.	
Duplicar as oportunidades profissionais quando ingressar no mundo do trabalho.	
Receber informações através de revistas, rádio, televisão ou Internet.	
Compreender livros em língua francesa.	
Compreender filmes franceses, sem tradução.	
Alargar os meus conhecimentos.	

**B – O que sei sobre a França?**

Eu sei...	Qual?/Quais?	Não sei	Vou tentar descobrir (escreve onde vais procurar)
O nome de um cantor/a?			
O nome de um actor/actriz?			
O nome de uma personalidade política?			
O nome de um/a desportista?			
O nome de um/a escritor/a?			
Um acontecimento cultural?			
O nome de alguns monumentos?			
O nome da capital de França?			
O nome de outras cidades francesas?			
O nome de países francófonos?			
O nome de marcas francesas?			
O nome de clubes de futebol?			
O nome do hino?			
O dia nacional?			
As principais festividades?			
Alguns pratos típicos?			
Algumas palavras/expressões?			



Nome: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

## Avalia os teus contactos com o Francês

(Início do ano lectivo – 3º Ciclo)

Nome: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

### A- Situações em que ouves falar francês:

- Aulas de francês.
- Instituto de línguas.
- Aulas particulares.
- Contacto com familiares francófonos.
- Estadia em França ou num país francófono.
- Canções.
- Filmes.
- Programas televisivos.
- Jogos.
- Outra(s). Qual/Quais? \_\_\_\_\_



**B – Gostas de ouvir falar francês?** SIM  NÃO , porque \_\_\_\_\_

### C - Situações em que falas francês:

- Aulas de francês.
- Instituto de línguas
- Aulas particulares.
- Visita de estudo.
- Projecto escolar.
- Conversa com familiares ou amigos.
- Outra(s). Qual/Quais? \_\_\_\_\_

**D - Gostas de falar francês?** SIM  NÃO , porque \_\_\_\_\_



## Anexo 9.21



### STRATÉGIES DE COMMUNICATION

#### FRANÇAIS/3<sup>o</sup> Ciclo

Nom: \_\_\_\_\_ Numéro: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_ Classe: \_\_\_\_\_

Pour dépasser des difficultés de communication tu peux utiliser différentes **stratégies de communication**

Dans le dialogue avec ton copain / copine, tu as utilisé quelqu'une des stratégies ci-dessous?

❖ **Signale celles que tu as utilisées :**

1. Faire des pauses / hésiter pour réorganiser le discours.	
2. Utiliser des gestes pour clarifier l'information	
3. Utiliser le portugais en lieu du français	
4. Reformuler le discours, utiliser des mots plus simples.	
5. Demander à l'autre une explication ou la répétition de l'idée	
6. Demander de l'aide à l'interlocuteur (ex. Comment ça se dit ?)	
7. Demander à l'interlocuteur la répétition de l'idée.	
8. Répéter pour faciliter la compréhension.	
9. Demander à l'autre s'il est en train de comprendre.	

**D'autres stratégies utilisées:**

---

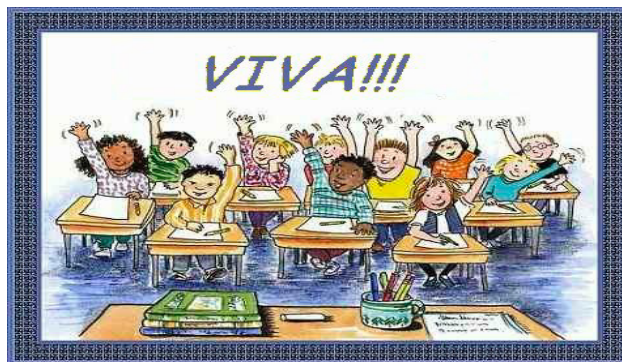
---

---

---

Fonte: **Vieira**, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira. Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, p. 485 (adaptado).

## Anexo 9.22



### **Como aprendo melhor?**

Tendo em linha de conta que é o primeiro ano que trabalhamos juntos e, por essa razão, eu não conheço as tuas preferências e dificuldades, gostaria que respondesses a este questionário para mais adequadamente poder proceder à planificação das actividades a desenvolver e na selecção de propostas de tarefas a propor-te dentro e fora da sala de aula.

**Assinala com um círculo a resposta que pretendes dar.**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **N.º:** \_\_\_\_\_ **Ano:** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_  
**3.º Ciclo**

1. Consideras o Inglês/Francês (*sublinha a língua sobre a qual estás a falar*):

- e) Difícil
- f) Nem difícil nem fácil
- g) Fácil

2. Quais são, para ti, os aspectos mais difíceis das aulas de Inglês/Francês? (Podes assinalar **três**):

- k) Ler os textos (pronúncia)
- l) Compreender textos escritos
- m) Compreender textos orais
- n) Responder a questões por escrito
- o) Responder a questões oralmente
- p) Compreender a professora/os colegas quando falam em Inglês/Francês
- q) Conversar (interagir) com os colegas/com a professora
- r) Escrever composições
- s) Gramática
- t) Vocabulário

2.1. Menciona **dois** aspectos que consideres fáceis:

---

---

3. Para ti, quais são os aspectos mais negativos das aulas de Inglês/Francês? (Podes assinalar **dois**):

- g) Fazer fichas formativas
- h) Fazer testes sumativos
- i) Fazer os trabalhos para casa
- j) Fazer trabalhos de pesquisa
- k) Apresentar oralmente os trabalhos de pesquisa

4. Como é que gostas de trabalhar nas aulas?

- d) Individualmente
- e) Em pares
- f) Em grupo

4.1 Justifica a tua resposta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Quando sentes dificuldades a quem/a que preferes recorrer para te ajudar a solucionar o problema?

- f) à professora
- g) à/ao colega
- h) ao caderno
- i) ao manual/dicionário/gramática
- j) à internet

6. Quais são as actividades que tu consideras mais úteis para aprender Inglês/Francês?

- l) Role-play
- m) falar com/ouvir os colegas
- n) falar com/ouvir a professora
- o) memorizar vocabulário
- p) memorizar diálogos
- q) ler textos e procurar informação
- r) fazer exercícios de gramática
- s) ouvir textos (diálogos/músicas ...)
- t) podes mencionar outra \_\_\_\_\_

7. Qual o aspecto da tua aprendizagem que gostarias de melhorar este ano lectivo? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Completa a seguinte frase:

Para me ajudar a progredir nesta disciplina, a professora deve \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

***Obrigada pela tua colaboração!***



*Os meus objectivos*

**(Início do ano lectivo – 3º Ciclo)**

Nome: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

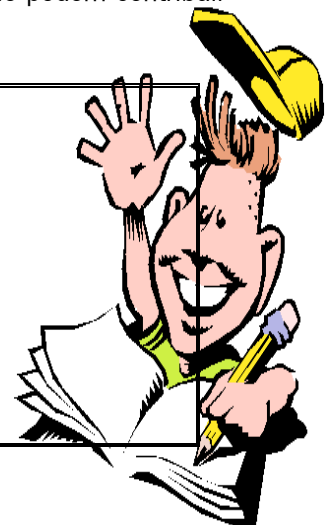
1. Após reflexão realizada sobre as tuas dúvidas e dificuldades de aprendizagem à disciplina de Língua Estrangeira \_\_\_\_\_ (*escrever o nome da língua em causa*), regista aqui dois ou três objectivos que pretendes alcançar ao longo deste ano lectivo, bem como as estratégias que consideras que te vão ser úteis para os atingir.

Objectivos	Estratégias de actuação fora da sala de aula para atingir os meus objectivos	Estratégias de actuação dentro da sala de aula para atingir os meus objectivos
1		
2		
3.		

Inspirado: **Vieira**, Flávia e **Moreira**, M<sup>o</sup> Alfredo (1993). *Para Além dos Testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho, p. 91.

2. Regista sugestões de actividades para serem realizadas em sala de aula e que podem contribuir para melhorares a tua aprendizagem.

*Sugiro à professora/ao professor:*



3. A colaboração dos pais/encarregados de educação no processo de aprendizagem é de fundamental importância para a progressão do aluno. Esta pode assumir várias formas.

Menciono aqui apenas algumas, a título de exemplo:

- Questionar o educando se realizou a tarefa que se propôs fazer;
- Solicitar que mostre a tarefa e explique qual é a finalidade e como a realizou;
- Relembrar que deve colocar as evidências da realização das tarefas no portefólio de aprendizagem;
- Questionar sobre as suas dificuldades e sobre o modo como pensa ultrapassá-las;
- ...

Seguidamente, apresenta-se um espaço reservado aos pais/encarregados de educação, para que possam registar a(as) estratégia(s) à(s) qual/quais vão recorrer para colaborar com os seus educandos na realização dos objectivos que eles delinearam com vista ao melhoramento da sua aprendizagem.



Grata pelo vosso contributo para o melhoramento do processo de aprendizagem do(a) vosso(a) educando(a).