

O ENSINO DO PORTUGUÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP
e do novo programa de português



VOLUME 2

Íris Susana Pires Pereira
(Coordenação)

O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico

Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP
e do novo programa de português

Volume 2

Íris Susana Pires Pereira
(Coordenação)

Ficha Técnica

Título: O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português (2 volumes)

Coordenação: Íris Susana Pires Pereira

Autores - volume 2: Íris Susana Pires Pereira
Albertino Lobo
Alzira Maria Ribeiro
Ana Clara Martins
Ana Coelho Lopes
Ana Maria Lopes
Ana Maria Pinto
Ana Maria Rodrigues
Ana Poças Gomes
Cândido Castro
Elisa Miranda
Helena Vilas Boas
Isabel Vidal Mendes
João Carlos Pereira
João Rodrigues Pereira
Jorge Faria
José Alberto Dias
José Manuel Barroso
José Manuel Carvalho
Lúcia Alves Costa
Manuel Albano Gonçalves
Maria da Conceição Araújo
Maria do Carmo Silva
Maria Fernandes Ferreira
Maria Irene Leite
Maria Joana Carvalho
Maria José Machado
Maria Manuela Reis
Teresa Maria Mendes
Vânia Direito Dias
Vítor Ferreira Leite

Edição: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações

Design e paginação: Manuel Silva

Imagem da capa: Conceição Araújo

Composição gráfica: Empresa do Diário do Minho, Lda.

Tiragem: 500 exemplares

Data: dezembro 2010

ISBN: 978-989-97123-0-0

Depósito Legal: 320548/10

Instituto de Educação da Universidade do Minho
Serviço de Publicações
Campus de Gualtar – 4700-057 Braga
www.ie.uminho.pt

Os dois volumes que constituem este livro respeitam a nova ortografia do português. Foi, todavia, respeitada a ortografia de livros e documentos citados.

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO DO PNEP: ALGUMAS EVIDÊNCIAS DE CONCEÇÕES E DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS RENOVADAS

Íris Susana Pires Pereira

(Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação - Universidade do Minho)

Maria Fernandes Ferreira

(Agrupamento de Escolas de Moure)

INTRODUÇÃO

No Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), a componente *avaliação das aprendizagens* adquiriu um lugar de destaque. No Despacho n.º 546/2007, que oficialmente criou o PNEP e que foi publicado no *Diário da República*, 2.ª série - N.º 8, 11 de janeiro de 2007, a valorização da avaliação é bem clara num dos três princípios estruturadores desta formação: "A formação dos professores é regulada por *processos de avaliação das aprendizagens dos alunos*, ao nível individual, da classe e da escola" (p. 899, itálico nosso).

Contudo, já no documento interno que primeiramente tinha configurado o PNEP, dirigido pela Coordenação Nacional aos núcleos regionais sedeados nas instituições de ensino superior, em outubro de 2006, se podia ler que, guiado por aquele mesmo princípio, o PNEP pretendia "incentivar na sala de aula e na escola/agrupamento a prática da *regulação da qualidade das aprendizagens dos*

alunos" (p. 2, itálico nosso). A importância que foi atribuída à avaliação no contexto do PNEP é ainda evidente na formulação dos compromissos para cada estrutura participante, discriminados nesse mesmo documento. Assim, ficou estabelecido que um dos compromissos para cada escola básica/agrupamento participante seria o de, "[e]m colaboração com a Comissão Nacional de Acompanhamento e com a coordenação do núcleo regional de formação, estabelecer *metas e formas de avaliação de progresso dos níveis de desempenho da língua escrita dos alunos*" (p. 5, itálico nosso); que um dos compromissos de cada professor-formando seria o de "[d]esenvolver um *processo de monitorização das aprendizagens das crianças*, através da avaliação individual e colectiva da turma" (idem); e, ainda, que um dos compromissos do núcleo regional da formação seria o de "[d]esenvolver *materiais pedagógicos e de avaliação da aprendizagem da língua no 1.º ciclo do ensino básico e partilhá-los entre formadores e escolas*" (idem).

Neste contexto, no núcleo do PNEP da Universidade do Minho (UM) decidimos que o assunto *avaliação das aprendizagens linguísticas* seria alvo de um trabalho específico, que veio a constituir-se como a *última* das doze Oficinas Temáticas (OT) da formação junto dos formandos.

Quisemos desde logo deixar bem claro aos professores-formandos que o assunto a tratar nessa sessão não era novo. Ao longo de toda a formação, a avaliação das aprendizagens dos alunos tinha sido inevitavelmente prevista para todas as sessões tutoriais, tal como pode verificar-se no guião de planificação usado desde o início da formação e apresentado na parte I do volume 1. Por outro lado, a avaliação das aprendizagens linguísticas foi sendo motivo de discussão ao longo da formação de uma forma mais ou menos explícita à medida que fomos progredindo na exploração dos conteúdos a ensinar na aula de língua. Por exemplo, a discussão do conceito de literacia emergente, logo na 2.ª OT, motivou, entre formadores e formandos, o imediato reconhecimento da necessidade de rever o processo de avaliação diagnóstica dos conhecimentos dos alunos do 1.º ano (cf. capítulos 2 e 5); aquando da primeira aproximação à linguagem especializada das narrativas, alguns formandos usaram esse saber para analisar mais aprofundadamente a capacidade narrativa dos alunos (cf. capítulo 7 deste volume). Por outro lado, noções como *autocontrolo* e *automonitorização* foram uma presença frequente no âmbito da discussão de todas as

temáticas. O objetivo da OT dedicada especificamente à avaliação das aprendizagens linguísticas foi, assim, o de ajudar os professores-formadores e professores-formandos a sistematizar ideias acerca desse processo, e consideramos que foi realizada no momento mais oportuno, dado que essa sistematização foi totalmente condicionada pelo entendimento do processo de ensino e aprendizagem da língua que tinha sido construído ao longo da formação.

É por uma ordem de ideias semelhante que este é o último capítulo deste livro. Começaremos por fazer breves comentários ao modelo de avaliação das aprendizagens linguísticas assumido e levado ao terreno da formação pelo núcleo do PNEP da Universidade do Minho. Apresentamos, depois, algumas evidências da renovação de conceções e de práticas da avaliação das aprendizagens linguísticas de professores envolvidos na formação, sistematizando algumas reflexões de formandos e formadores.

1. O MODELO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS ASSUMIDO PELO NÚCLEO DO PNEP NA UM

O entendimento do processo de avaliação das aprendizagens linguísticas que assumimos na formação, sistematizado no ponto 5 da parte II do volume 1, vai muito além do que é o entendimento comum sobre a avaliação (Fernandes, 2007). Em nosso entender, isso resultou, em primeira instância, do facto de esse entendimento estar totalmente articulado com (isto é, de emergir de) a conceção pedagógico-didática que trabalhámos para a área curricular da língua, de ser um entendimento consentâneo com o âmago do processo de ensino e aprendizagem dessas competências.

As linhas centrais desse modelo constituíram o conteúdo da OT realizada nas escolas: *o que é a avaliação das aprendizagens linguísticas, o quê, para quê e como avaliar*. Contemplando a realização da avaliação destinada a classificar os alunos (que foi caracterizada como uma *avaliação não situada no contexto de aprendizagem e, sobretudo, exterior ao sujeito que aprende*), esse modelo abre no entanto amplo caminho à materialização do conceito de *avaliação formativa alternativa* (Fernandes, 2005, 2007) das aprendizagens referentes aos conteúdos de tipo declarativo, procedimental e atitudinal que constituem o saber a desenvolver na aula de língua.

Aquando da conceção dessa OT, tentámos transmitir aos nossos formandos a centralidade da avaliação *situada no contexto de aprendizagem, interior e exterior ao sujeito que aprende* no 1.º ciclo do ensino básico. Mais concretamente, procurámos fazer chegar a ideia de que o procedimento de avaliação situada no contexto da realização das aprendizagens abre caminho, tal como defende aquele autor, à recolha de dados em contextos autênticos e diversos, dados esses que permitem (ao professor e, progressivamente, aos alunos) análises essencialmente qualitativas dos desempenhos dos alunos. São essas análises que sustentam a tomada de decisões (pelo professor (*exterior*) e, progressivamente, pelos alunos (*interior*) destinadas melhorar/regular as aprendizagens de uma forma *deliberada, sistemática, imediatamente significativa* (através do *feedback*) e *cada vez mais participada e autorregulada*. Não sendo uma avaliação para classificar ou colocar rótulos, destina-se, acima de tudo, a ajudar os alunos a aprender a tomar consciência das capacidades reais e a melhorar os seus desempenhos individuais, a promover o desenvolvimento das "competências metacognitivas (...), das suas competências de auto-avaliação e também de autocontrolo" e a "ajustar o ensino " (Fernandes, 2005:68).

Nas suas dimensões *situada no contexto de aprendizagem, interior e exterior ao sujeito que aprende*, o modelo de avaliação das aprendizagens linguísticas aqui sistematizado e que se fez chegar aos formandos materializa muitos dos princípios assumidos no Despacho Normativo que atualmente regula a avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico (Ministério da Educação, Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro), de que destacamos:

- "A avaliação é um elemento integrante no processo de ensino e de aprendizagem" (Ponto 2);
- "Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas através da utilização de modos e instrumentos de avaliação diversificados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem" (Princípios; Ponto 6 a));
- "Primazia da avaliação formativa, com a valorização dos processos de auto-avaliação regulada, e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa" (Princípios; Ponto 6 c));
- "Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação" (Princípios; Ponto 6 f))

- O facto de "a compreensão e a expressão em língua portuguesa" constituírem " objecto de avaliação em todas as áreas curriculares e disciplinas" (Objecto; Ponto 5)

Por fim, queremos destacar que no documento emanado pela Coordenação Nacional do PNEP em 2006, a que fizemos referência no início deste capítulo, a *avaliação* surge como um dos conteúdos nos domínios de aprendizagem (embora só na leitura e na escrita). Assumiu-se aí que a atualização científica e metodológica dos professores sobre o processo avaliativo teria "como alicerce a divulgação de materiais de formação (brochuras temáticas), materiais pedagógicos e de avaliação" (p. 7).

A Coordenação Nacional apenas publicou um texto de apoio sobre *avaliação*, mais especificamente sobre *avaliação da leitura* (Viana, 2009). Está concebido para ajudar o professor a verificar e medir com rigor e precisão a realização (ou não) de procedimentos implicados na construção de significado pela leitura (cf. parte II, volume 1), para assim identificar dificuldades que têm de ser remediadas, não deixando portanto de ter uma intenção formativa.

Todavia, em nosso entender, por muito relevante que esse entendimento seja para o professor (*que, de facto, foi*, como verificaremos abaixo, sobretudo na medida em que ajudou os professores a relacionar o objeto de avaliação com os conteúdos explicitamente ensinados (processos mentais de leitura (cf. capítulo 4 deste volume)), em nosso entender este documento configura uma única forma possível de avaliação, de tipo *não situado no processo de aprendizagem e exterior ao sujeito que aprende*, constituindo-se, por isso, como uma forma redutora de avaliação da competência linguística (já que assim se recolhem dados *desempenho a desempenho*) e artificial (porque se realiza de um modo descontextualizado do processo de aprendizagem e de mobilização real dos saberes construídos). Acresce que essa forma de avaliação não tem qualquer margem de participação dos alunos por ser totalmente controlada pelo professor. O modelo de avaliação que desenvolvemos no núcleo da UM parece, portanto, mais abrangente porque, potenciando a realização desta forma de avaliação das aprendizagens linguísticas, foi bastante além desse entendimento, à procura de formas mais completas de "avaliação de competências, ou da avaliação de saberes em utilização" (Fernandes, 2005:16)⁵.

⁵ Para uma uma revisão do modelo, por favor consultar ponto 5, parte II, volume 1.

2. ALGUMAS EVIDÊNCIAS DE RENOVAÇÃO DOS SABERES PRÁTICOS DOS PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS

Sabemos que o assunto *avaliação das aprendizagens linguísticas* é do interesse dos professores. Sabemos, também, que todo o potencial pedagógico encerrado nesta formação e, nesta OT em particular, dificilmente poderia ter sido sistematicamente explorado nas tutórias correspondentes porque estávamos na reta final da formação. Contudo, os formandos não deixaram de tentar experimentar algumas das ideias aí sugeridas.

Consideramos relevante dar aqui a conhecer algumas dessas situações práticas e reflexões delas decorrentes. Trata-se, em qualquer dos casos, de evidências que mostram caminhos percorridos e alguma mudança de conceções acerca do processo de avaliação das aprendizagens linguísticas, mas que também deixam perceber caminhos por percorrer a este nível. Ao dá-las a conhecer, pretendemos contribuir para a emergência de (ou para a continuação das) reflexões acerca do processo de avaliação das aprendizagens no âmbito do processo de ensino e aprendizagem da língua entre os principais destinatários deste livro.

2.1. AVALIAÇÃO SITUADA EXTERIOR E INTERIOR: PRIMEIRA TENTATIVA DA GESTÃO DA REALIZAÇÃO DE UM PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS PELOS ALUNOS

No final da formação e como ilustração de conceções e práticas de ensino da língua transformadas pelo PNEP, uma formanda incluiu no seu portefólio um relato, ilustrado e reflexivo, do processo de construção de um *portefólio de aprendizagens com (e pelos) seus alunos*. Com efeito, as potencialidades da construção do portefólio como instrumento de avaliação formativa (cf. ponto 5, parte II do volume 1) já tinham sido discutidas no âmbito de uma outra sessão de formação bastante anterior à dedicada à avaliação, em que se tinha tratado especificamente a linguagem especializada como objeto de aprendizagem da aula de língua. Nessa sessão, sugeriu-se a construção de um portefólio de aprendizagens como estratégia de ensino (situado, explícito e transformado) das dimensões especializadas da linguagem da escola e, nesse contexto, de avaliação (também situada) das aprendizagens realizadas.

O relato reflexivo desta professora é muito esclarecedor sobre o impacto que esta estratégia teve nas práticas de avaliação das aprendizagens linguísticas dos seus alunos, quer na configuração de formas de *avaliação situada exterior*, realizada pelo professor, quer, sobretudo e em particular, no início da configuração de formas de *avaliação situada interior*, realizada pelos próprios alunos, ao longo do processo de construção do portefólio.

No seu relato, a professora começa por afirmar genericamente que a estratégia de construção do portefólio “foi positiva pois abriu novos caminhos, proporcionou práticas educativas dinâmicas e os alunos descobriram os conceitos e conteúdos da língua portuguesa de uma forma mais lúdica e prática” (reflexão portefólio formanda).

Refere que a realização do portefólio teve várias finalidades: “a organização, motivação para o enriquecimento do conhecimentos [dos alunos], metodologia, criatividade, reflexão, facilitar o processo de avaliação, etc.”, assim como a reunião de “uma coleção dos trabalhos realizados mais representativos” (idem), que a formanda afirma querer continuar a preparar e terminar no ano letivo seguinte para que os alunos possam “apreciar a evolução das próprias aprendizagens bem como o aperfeiçoamento da apresentação e organização das mesmas” (idem).

Professora e alunos pesquisaram sobre vários tipos de portefólios, e, embora não tivessem encontrado exemplos específicos para o seu nível de escolaridade, a formanda considera que os *modelos* encontrados foram suficientes para que os alunos pudessem compreender o significado daquilo que era pretendido.

Explica que o trabalho de organização do portefólio foi, de raiz, realizado com os alunos:

Primeiro definiram-se as partes que constituiriam o portefólio. Dividiu-se em 3 partes: a prosa, a poesia, a banda desenhada. Definiram-se [também] os trabalhos que fariam parte das mesmas e, à medida que iam sendo concluídas, arquivavam-se conforme a sua ordem. Criou-se um índice e cada aluno imaginou a sua capa (idem).



Fig. 11.1. Capa do portefólio

Para esta professora, este processo de reflexão metatextual, necessário à organização dos textos, foi já uma aprendizagem muito relevante: “estimulou uma reflexão crítica no professor, pela organização do portefólio, e nos alunos, pela forma como devem organizar os seus temas para a construção do mesmo” (idem).

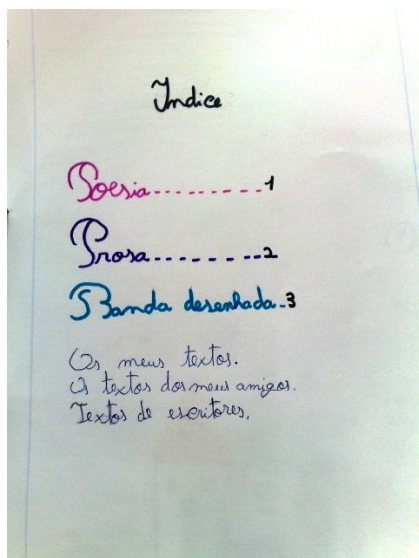


Fig. 11.2. Índice do portefólio

Apesar de a apresentação da tarefa de construção do portfólio ter coincidido com o início da formação e de a ideia inicial ser a de fazer o registo das atividades realizadas na aula de língua portuguesa, refere que a escrita de textos se alargou a outros âmbitos curriculares “à medida que trabalhávamos os temas e desenvolvíamos outros projetos de pesquisa, como atividades com o Parque Natural do Alvão bem como outras do PAA” (idem). Dito de outro modo, a construção do portfólio (e do processo avaliativo a ele associado, como veremos abaixo) foi feita de uma forma *situada* na construção das aprendizagens curriculares, por sua vez todas realizadas através da leitura e construção de textos *especializados* (cf. Fig. 11.3-a. 11.3-b).

É no contexto de utilização da linguagem especializada para a construção de diferentes textos necessários para a consecução de variadas atividades escolares que a professora situa a realização da avaliação do processo de aprendizagem, bem assim como o papel ativo das crianças na realização dessa avaliação.

Refere que a realização dos textos do portfólio passou pelas “três formas habituais de avaliação”: autorregulação (*avaliação interior* ao sujeito que aprende), avaliação pelo professor e heteroavaliação (*avaliação exterior* ao sujeito que aprende), com referência ao efeito dessa dinâmica de regulação na aprendizagem dos alunos e na realização da própria avaliação:

O processo avaliativo desenvolveu-se à medida que se realizavam tarefas. A autoavaliação e a intercomunicação (comigo e com os colegas) fê-los perceber o quão perceptível seria o seu trabalho tanto pela apresentação como pela perceção individual do mesmo. A avaliação tornou-se muito mais fácil porque, à medida que se concluíam as atividades, os próprios alunos se autoavaliavam e procuravam fazer uma correção antes do professor (reflexão portfólio formanda).

É igualmente interessante perceber que, terminada a construção do portfólio, o produto obtido continuou a ser objeto de reflexão pelos alunos, que “analisaram, refletiram, trocaram ideias, discutiram o que poderiam melhorar, ou outra forma de o apresentar, avaliaram e elegeram o melhor” (idem).

A Semana da Ciência

Na ^{quinta} feira dia 27 de Maio fomos à escola rede do agrupamento porque se comemora a semana da ciência. O dia estava ameno e agradável.

Et viagem foi de autocarro, com os alunos de Kilar de Ferreiros e com as professoras.

Na Biblioteca - Fizemos actividades engraçadas 1 flipbook, 2 ouvimos uma história, contada por uma senhora chamada Sónia 3 e fizemos um livro sem rasgar folhas.



Na Laboratório - É muito... fascinante vimos fenómenos da ciência.



- 1 encher os balões com gás
- 2 rúleão em erupção
- 3 pega monstros
- 4 meter o ovo numa garrafa com gargalo estreitinho
- 5 transformar uma cor incolor em cor
- 6 mensagem secreta



- 1 ver formigas e mais coisas febs microscópio
- 2 rúleão em erupção
- 3 encher um balão sem lhe tocar



Na Matemática - Fizemos jogos e actividades.



Na Sala dos Computadores - Vimos o nosso site.

Cantina - Foi fixe!... fixe...!

eth! Sa Daniela disse-nos um caminho e fiquei cansada



Juliana Gomes Gonçalves
Dilho, 31 de Maio de 2010

Fig. 11.3-a. Alguns textos do portefólio de aprendizagens

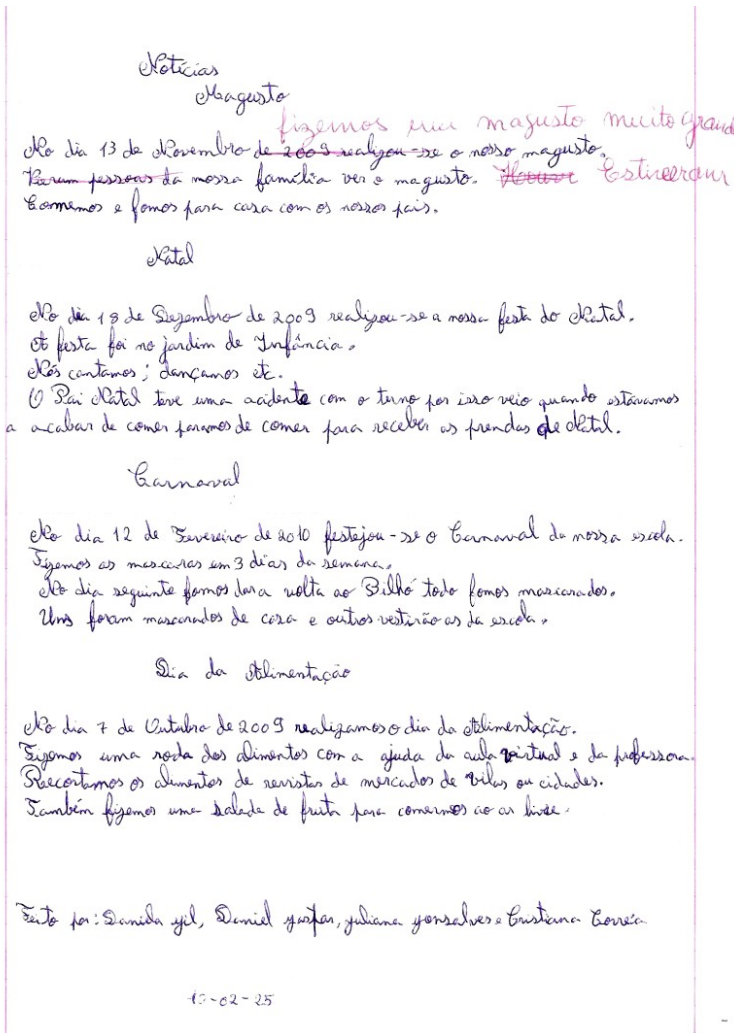


Fig. 11.3-b. Alguns textos do portefólio de aprendizagens

A vivência desta primeira experiência de construção de um portefólio de aprendizagens linguísticas parece ter tido algum impacto profissional nesta professora. Reconhece-lhe valor enquanto estratégia de envolvimento dos alunos nas aprendizagens:

A forma como os alunos se sentiam motivados na aprendizagem, a forma como se sentiam quando se elogiava o trabalho e a alegria sentida na realização das atividades revelaram quão foi importante a realização desta experiência (idem).

A formanda afirma ter compreendido que “o portefólio deveria ser encarado por mim como algo que permitia o crescimento pessoal numa vertente de procura de conhecimentos que ampliem o meu saber” (idem). Admite que pôde

concluir que o portefólio constitui uma estratégia de desenvolvimento de competências reflexivas dos alunos, com destaque para a autorregulação, inferindo-se que pode favorecer um papel ativo na construção da própria aprendizagem (idem),

mas constatou que, para que os alunos atinjam essa meta, é necessária uma atuação (e avaliação) docente constantes. Nessa medida, a sua reflexão aponta para a perceção de que o processo de construção de um portefólio de aprendizagens deve ser um contexto de configuração *de situações de avaliação formativa alternativa*:

Por outro lado, a experiência revela que o uso do portefólio implica um ensino reflexivo, exigindo e promovendo competências de supervisão da prática pedagógica numa abordagem negociada e participada, próxima dos alunos e portanto sensível aos seus interesses e necessidades (idem).

Consideramos, pois, que se tratou de uma experiência muito interessante de experimentação da estratégia pedagógica de construção do portefólio e, nesse âmbito, da realização de formas conscientes de avaliação situada, quer exterior quer interior ao sujeito que aprende. Gostaríamos de deixar aqui algumas sugestões que, em nosso entender, poderão vir a enriquecer experiências semelhantes.

Havendo embora evidências (produtos) do processo evolutivo nos alunos, uma dimensão muito importante neste processo que acabou por não ficar visível no portefólio dos alunos foi a *da identificação concreta e do registo e das mudanças efetivamente operadas nos textos* que os alunos foram fazendo.

Quer dizer, é evidente, por tudo aquilo que a professora refere, que os alunos realizaram operações de autorregulação sobre os seus textos, mas talvez tivesse sido interessante e importante ajudar os próprios alunos a começar a identificar e a registar o que estavam a melhorar no sentido de assim irem desenvolvendo uma capacidade de automonitorização mais consciente da aprendizagens e de ficarem com registo da evolução efetivamente conseguida. Os alunos registam comentários sobre os textos, mas apenas de teor essencialmente *afetivo (gostei mais, gostei menos)*.

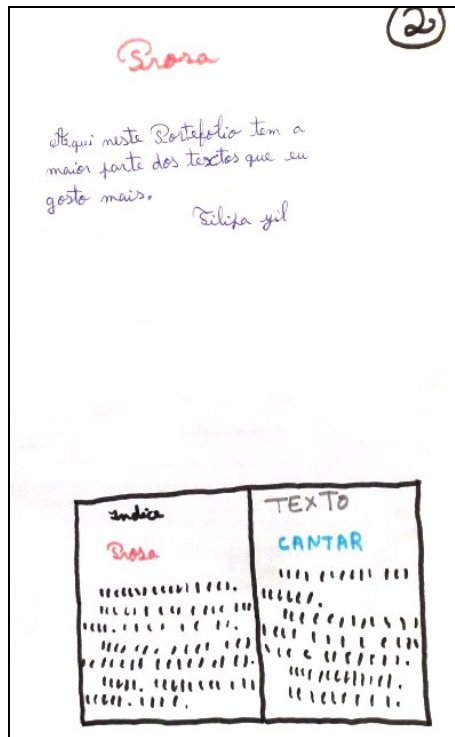


Fig 11.5. Registo da voz do autor do portefólio

Não sendo comentários secundários (muito pelo contrário: não podemos ignorar que se trata de crianças e de que estão a iniciar um processo de aprendizagem sobre o qual devem ser incitadas a manifestar as suas opiniões e sentimentos!), o que estamos aqui a querer sugerir é que outros caminhos autoavaliativos *podem* entretanto ser iniciados além deste, de teor mais racional e objetivo e relativos a *o que, de facto, aprendi a fazer melhor ao (re)escrever esta notícia, este poema, este relatório, etc, etc.* Acreditamos que, desse modo, a construção do portefólio será mais do que uma coletânea de textos, para passar a ser registo de aprendizagens. Esse outro sentido apreciativo *mais objetivo* está necessariamente associado a (e relacionado com) os conteúdos que vão sendo alvo ensino explícito e que devem gradualmente passar a servir de referência (que nos parece crucial) para os próprios alunos nesse processo autoavaliativo, mostrando que são capazes de identificar aprendizagens e de gerir dificuldades, enfim de desenvolver a sua capacidade de monitorizar esse processo.

Muito ligada àquilo que acabámos de referir é a sugestão de sustentar todo este trabalho na utilização de recursos que facilitem a explicitação, junto dos alunos, das dimensões textuais a aprender a propósito de cada género textual que se destina a integrar o portefólio. Na verdade, a formanda que desenvolveu a experiência afirma que utilizou várias vezes textos modelo com o objetivo de

facilitar a compreensão, o enriquecimento da linguagem textual, que a partir de outros textos eles conseguissem adaptar, suprimir, uma vez que parte deles foram construídos através de notícias de jornal, pesquisas sobre alguns temas e recolhas junto da comunidade (contos, adivinhas, provérbios, lengalengas, etc.) (reflexão portefólio formanda).

E com isto retomamos a referência a uma das OTs da formação, momento em que se sugeriu que a construção de um portefólio de aprendizagens estivesse aliada a um centro de recursos, constituído por uma base de dados de textos orais e escritos *exemplares*, onde os alunos pudessem identificar bons modelos de textos que têm de aprender, cujas características pudessem ser alvo de ensino explícito por parte do professor e aplicação, pelos alunos, no desenvolvimento da capacidade de escrita (ou produção oral) desses mesmos textos, a registar no seu portefólio.

Por fim, deixamos o desafio, também lançado aquando dessa mesma OT, de que a elaboração do portefólio possa passar a ser assumido como fonte de dados para realizar a avaliação certificativa, portanto em alternativa à constituída pelas fichas mensais e trimestrais.

2.2. AVALIAÇÃO SITUADA EXTERIOR: A INTERAÇÃO REGULADORA

Uma das noções fundamentais no entendimento do conceito de *avaliação formativa alternativa* é a de feedback. Ficou dito na parte II do volume 1 que a construção de uma interação reguladora se constitui como o procedimento mais importante em sala de aula, pois a maior parte das aprendizagens constrói-se e melhora-se nas avaliações feitas *in loco* e no momento das aprendizagens através do diálogo que professores e alunos mantêm entre si.

No âmbito da sessão de formação sobre avaliação das aprendizagens linguísticas, muito pouco pode ser efetivamente feito para consciencializar os professores da importância da interação como suporte da avaliação formativa

alternativa e para aprofundar a sua reflexão sobre esse procedimento. Este é um aspeto que necessita de mais reflexão por parte dos professores, dado que, por exemplo, em muitas planificações dos formandos se verificou a limitação à indicação de que a *avaliação* se faria através da observação e/ou da análise das respostas às perguntas do professor, assim *denunciando* uma postura passiva e intransitiva (a roçar a avaliação meramente classificativa) do professor nessa interação: quer dizer, muitas vezes os professores revelam ter uma ideia de que a interação não é para avaliar prospectivamente, não é para melhorar, para servir a aprendizagem... é só para verificar.

Parece-nos, por isso, interessante partilhar o registo da reflexão de uma formanda em que refere especificamente a consciência da importância da realização desses movimentos interativos *in loco* que desenvolveu durante a aula em que os alunos construíram conhecimento explícito sobre o imperativo (cf. capítulo 9). Verificando que os alunos estavam a ponderar optar por mais do que uma opção numa das questões, a professora interveio e iniciou uma verdadeira interação reguladora da construção das aprendizagens dos alunos. Nesse capítulo, essa interação foi transcrita para ilustrar o papel do professor como mediador das aprendizagens culturais a realizar em contexto escolar; neste, recuperamos a sua reflexão, onde deixa entender a tomada de consciência de que o feedback construtivo é uma parte essencial dessa mediação:

Os alunos, no exercício 2.7, tiveram muitas dificuldades em conjugar o verbo *andar*, no imperativo, por o associarem ao presente do indicativo; em perceberem que o modo imperativo se usa só na segunda pessoa do singular/plural. Como tal, tive que assumir uma postura de mediação, levando os alunos a refletirem sobre a língua, a partilharem os seus conhecimentos. Através de pequenas dicas, na interação onde também fui uma interveniente no seio do grupo, levei os alunos a avançar, a descobrir, pela reflexão sobre a língua.

Esta estratégia pedagógica, promover a reflexão mediando a interação no grupo, foi para mim um referencial, no conhecimento explícito da língua, (...) uma novidade. O desafio foi para os alunos mas também para mim (reflexão portefólio formanda).

2.3. AVALIAÇÃO NÃO SITUADA E EXTERIOR DAS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS: EVIDÊNCIAS DE NOVAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE LEITURA E DE ESCRITA DE TEXTO

O impacto mais evidente da realização da OT sobre a avaliação das aprendizagens linguísticas recaiu nas conceções sobre e práticas de avaliação não situada exterior (realizada pelo professor), sobretudo ao nível da leitura e da escrita de texto.

Como acima referido, o único material prático de suporte sobre avaliação publicado pela Coordenação do PNEP foi uma brochura sobre a avaliação dos processos de leitura. No núcleo da UM, esses processos tinham sido alvo de uma outra sessão temática (ensino de processos de leitura; cf. capítulo 4), tendo, por isso, sido muito positivo para os formandos reconhecer agora que o que tinha sido ensinado se deveria e podia avaliar. E encontrámos nas reflexões de formandos e formadores referência explícita à constatação, como fruto dessa OT, da necessidade de (re)construir o tradicional processo de avaliação de uma forma intencional e meticulosa. Uma formadora escreveu, no seu portefólio:

Os formandos mostraram-se interessados na temática abordada, sentiram a necessidade de refletirem em reunião de Conselho de Ano sobre a construção das fichas formativas e sumativas. Prevaleceu a consciência de que é preciso melhorar na construção fichas de avaliação trimestral que são realizadas para todo o agrupamento. Refletiram que todo o conhecimento adquirido pelo PNEP os iria ajudar a na construção das fichas de avaliação, principalmente o que aprenderam sobre os processos básicos de compreensão, permitindo uma avaliação consciente (reflexão portefólio formadora).

E encontrámos, nas reflexões que os formandos realizaram nas sessões tutoriais correspondentes a esta oficina, exemplos de mobilização efetiva desses conhecimentos explicitamente ensinados (num outro momento temporal anterior) na construção intencional de instrumentos de avaliação e nas análises dos dados recolhidos, de facto exemplificando como a *avaliação das aprendizagens linguísticas* é uma componente do processo de ensino e aprendizagem da língua, constituindo, com estes dois componentes, um "ciclo articulado e coerente" (Fernandes, 2005:77)

Na planificação de uma dessas aulas, uma formanda refere explicitamente que o objetivo foi o de melhorar os níveis de compreensão de leitura, promover a autorregulação das aprendizagens assim como promover da interdisciplinaridade pela

transversalidade da linguagem no 1.º CEB. A professora recorreu a um problema de matemática para avaliar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos no âmbito do reconhecimento de palavras (cf. capítulo 2) e de construção de significado (cf. capítulo 4). Vale a pena transcrever excertos da sua reflexão, que mostram claramente como esta professora integrou na sua prática de avaliação esses conteúdos que tinham sido âmbito de ensino explícito ao longo da formação. Na sua reflexão, deixa-nos perceber o cuidado que colocou na realização da atividade, cuidado esse fruto de uma intencionalidade para ela muito clara:

No processo de reconhecimento de palavras, analisei os processos léxicos. Pretendia-se que os alunos reconhecessem, com rapidez e precisão, as palavras escritas bem como a pontuação (expressividade). Como instrumentos utilizei a gravação, a grelha de auto e heteroavaliação e o registo de observação da leitura. Para avaliar a fluência leitora, apliquei o método fonomímico da dra. Paula Teles. Este consiste em multiplicar o número de palavras lidas pelo tempo em que se leu e dividir por sessenta. A média de número de palavras lidas por minuto para os alunos do 3.º ano é, segundo a autora, de cento e dez. Os alunos fizeram uma primeira leitura, que foi gravada, tendo os alunos realizado o cálculo da velocidade leitora. Realizou-se, depois, a leitura modelar feita pela professora e uma primeira interpretação do texto. Procedeu-se à audição das gravações sendo realizada a auto e heteroavaliação que foi registada em grelha própria. Os alunos identificaram as incorreções tendo-se desenvolvido, no quadro, um trabalho específico sobre a palavra, procedendo à sua sinonímia, à divisão silábica e ao trabalho dos valores presentes na mesma. Foi feita uma nova leitura pelos alunos, gravada, novamente escutada, analisada e autoavaliada. (...) A audição da gravação das leituras e sua comparação, permitiu constatar que a maioria dos alunos leu com mais correção e fluência na terceira leitura, utilizando mais a via direta (reflexão portefólio formanda).

PNEP

REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE LEITURA

1.ª leitura
 Nome: José Alexandre Tempo: 23" VL(*) 46
 À porta da livraria, a Joana aproximou-se da irmã e disse-lhe que tinha comprado um livro por nove euros e um caderno por metade do preço do livro

3.ª leitura
 Tempo: 17" VL 88
 À porta da livraria, a Joana aproximou-se da irmã e disse-lhe que tinha comprado um livro por nove euros e um caderno por metade do preço do livro

Nome: Ama Catarina Tempo: 17" VL 84
1.ª leitura
 A Bruna respondeu-lhe
 - Então não gastaste as três notas de cinco euros . que te deixei quanto recebeste de troco?

3.ª leitura
 Tempo: 16" VL 105
 A Bruna respondeu-lhe
 - Então não gastaste as três notas de cinco euros . que te deixei quanto recebeste de troco?

Nome: Miguel Tempo: 10" VL 108
1.ª leitura
 - Acho que só chega para comprar dois bolos! Vamos comprá-los?
 E dirigiram-se para um estabelecimento comercial próximo.

3.ª leitura
 Tempo: 9" VL 108
 - Acho que só chega para comprar dois bolos! Vamos comprá-los?
 E dirigiram-se para um estabelecimento comercial próximo.

✓ -Correcto X - incorrecto 0 - omissão ! - não respeita a pontuação
 (*) VL - Velocidade Leitora, Paula Teles (média desejável para 3.º ano - 110)

Fig. 11.6. Registo de observação da correção e velocidade da leitura

No entanto, o uso desta via de processamento da palavra escrita deu origem a algumas incorreções por uso da oralidade corrente. É disso exemplo “atão” em vez de “então”, “racebeste” em vez de “recebeste”, “respondeu-le” em vez de “respondeu-lhe”, “gastastes” em vez de “gastaste”, “cumprar” em vez de “comprar”, entre outros.

Relativamente à velocidade leitora, a maioria dos alunos (nove) continuam abaixo da média pretendida. No entanto, cinco alunos, leram demasiado rápido. A autoavaliação permitiu que os alunos verificassem que essa rapidez punha em causa a expressividade e, logo, a compreensão do texto. Aliás, um número

significativo de alunos (dez) continuaram a demonstrar algumas dificuldades ao nível da pontuação e expressividade, demonstrando necessidade de continuar a desenvolver um trabalho de consolidação dessa aprendizagem (reflexão portefólio formanda).

Depois disso, “procedeu-se à avaliação do processo de construção de significado, sendo analisados os microprocessos e os processos de integração” (idem). Uma das principais conclusões que retirou desta atividade foi a referente à necessidade de

continuar a desenvolver um trabalho explícito relativamente aos processos de integração e continuar a dinamizar o contacto com textos escritos em que as estruturas linguísticas utilizadas são mais ricas e diversificadas de forma a ajudar os alunos a ultrapassar estas dificuldades (reflexão portefólio formanda).

O seguinte exemplo mostra também como uma outra formanda tentou inclusivamente ir mais além do modelo de avaliação de leitura fornecido na brochura do PNEP ao aplicar essa *filosofia e o modelo de avaliação* na construção de uma situação de avaliação de escrita de texto. Também neste caso, esta formanda relacionou a realização desta atividade com todo o processo de ensino explícito que tinha sido antes realizado no âmbito da formação:

Faz todo o sentido realizar esta atividade, na medida em que se está a terminar um ano escolar, um ciclo de aprendizagem e também porque, ao longo do ano, foram desenvolvidas atividades diferenciadas e diversificadas que promoveram o desenvolvimento explícito da leitura e da escrita (planificação da aula).

Os alunos responderam a um questionário sobre um texto com diferentes tipos de perguntas e fizeram o seu reconto escrito. É novamente muito interessante verificar como a professora mobiliza o saber adquirido nessas outras sessões de formação para analisar detalhadamente os dados que recolheu, relacionando os resultados positivos com o seu esforço de ensino explícito (“constantes chamadas de atenção”) e perspetivando a necessidade de trabalho futuro ao nível da textualização:

No que diz respeito aos macroprocessos envolvidos (compreensão das estruturas textuais), (...) verificando-se dificuldades na 1ª e 2ª questão, na maioria dos alunos (...). Na 1ª e 2ª questão, apenas 4 alunos tiveram a cotação máxima. Nenhum dos alunos conseguiu responder à questão nº 16, a qual se refere à ideia/mensagem que o texto nos transmite. Em relação aos elementos estruturadores da narrativa (questão nº 15/sequências de frases), 6 alunos erraram esta questão. (...) Em relação à escolha de outro título para o texto, apenas foram considerados como sugestivos 9 títulos dados pelos alunos.

(...) Em relação aos processos integrativos (...) (compreender referências: anáforas) a maioria dos alunos não demonstrou dificuldades (apenas 3 alunos erraram nessas questões). Em relação às inferências (questão nº 17), dos 20 alunos, apenas 4 alunos erraram a questão.

Nos processos elaborativos, todos os alunos manifestaram a sua preferência afetivamente, mobilizando argumentação consistente.

Após a correção e análise dos resultados, pode-se dizer que se verificaram progressos nos resultados destes alunos nos vários tipos de perguntas (...). Pode-se dizer que, os resultados positivos demonstrados muito se devem (...) às constantes chamadas de atenção aquando a realização de leituras e correção de atividades relacionadas com estes aspetos.

Pode-se dizer que, as maiores dificuldades dos alunos se verificam ao nível da expressão escrita, e, mais propriamente, ao nível do reconto efetuado pelos alunos. Pode-se assim dizer que, a fase da textualização deveria ter sido mais trabalhada para permitir a utilização de conectores e anáforas. Deste modo a estrutura e a coesão do texto estariam muito mais conseguidas (reflexão portefólio formanda).

CONCLUSÃO

Numa das reflexões sobre esta sessão, uma destas formandas mencionou que o tema desta OT12 (avaliação) foi bastante esclarecedor, pois permitiu-me melhorar os meus conhecimentos acerca da avaliação e das diferentes aceções da palavra avaliar, o que avaliar, como avaliar e para quê avaliar, e mais propriamente tomar consciência da finalidade da avaliação formativa, e que se distancia, muitas vezes, do papel que ela assume no nosso quotidiano escolar (reflexão portefólio formanda).

Em nossa opinião, os exemplos selecionados mostram como os limites do pensamento desta e de outros formandos e formadores do PNEP foram alargados no que concerne especificamente à avaliação das aprendizagens linguísticas.

Em particular, parece-nos que estes exemplos mostram a implementação da ideia, discutida no ponto 5 da parte II do volume 1, de que a avaliação das aprendizagens linguísticas é parte integrante e complexa do processo de ensino da língua. Indiciam como os formandos parecem ter distribuído a sua atuação entre momentos em que ensinaram determinados conteúdos e momentos em que verificaram o grau de aprendizagem daquilo que foi ensinado, recolhendo informação que servirá de base para decisões sobre o rumo do processo de ensino-aprendizagem da língua cada vez mais ajustado às necessidades de aprendizagem dos alunos que assim foram detetadas; indiciam, também, uma preocupação por conduzir a distribuição da atenção

do aluno entre momentos em que aprenderam o que o professor ensinou e momentos em que aplicaram o aprendido, podendo aí verificar o grau de aprendizagem, desenvolvendo maior consciência das suas necessidades, motivando a prossecução do seu esforço de autorregulação, no caminho para se tornarem cada vez "mais autónomos e responsáveis na avaliação do seu próprio trabalho e (...) mais capazes de assumir responsabilidades no desenvolvimento das suas aprendizagens" (Fernandes, 2005:15).

REFERÊNCIAS

- Comissão Nacional de Acompanhamento do PNEP (2006). “Programa Nacional de Ensino de Português no 1.º ciclo do ensino básico”. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. 1ª Ed. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.19, no.2, p.21-50.
- Viana, F. (2009). *O Ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: DGIDC/PNEP.
- Ministério da Educação, Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro.
Despacho n.º 546/2007, *Diário da República*, 2.ª série - N.º 8, de 11 de janeiro.