

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

CARLA SOFIA OLIVEIRA SOARES

**A AUTO-AVALIAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

**TESE DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
EM ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**TRABALHO EFECTUADO SOB ORIENTAÇÃO DA
PROFESSORA DOUTORA ISABEL FLÁVIA VIEIRA E DA
PROFESSORA DOUTORA MARIA PALMIRA CARLOS ALVES**

Junho 2007

AGRADECIMENTOS

Sendo a elaboração deste projecto de investigação um processo de enriquecimento pessoal e de valorização profissional, em que, directa ou indirectamente, vários foram os que contribuíram para a sua concretização, gostaríamos de lhes exprimir o nosso agradecimento:

- À Professora Doutora Flávia Vieira e à Professora Doutora Palmira Alves, orientadoras, pelo interesse e apoio científico evidenciados ao longo de todo o percurso investigativo.

- À Coordenadora do Departamento de Línguas da escola onde se efectuou o estudo pelo apoio, carinho e total disponibilidade evidenciados desde o primeiro momento.

- Aos professores do departamento de Línguas da mesma escola, pela disponibilidade para a participação no estudo.

- À minha família, pelo apoio, carinho e encorajamento, sem os quais não seria possível a concretização deste trabalho.

- Ao meu marido e às minhas filhas, pela paciência e compreensão demonstradas ao longo do desenvolvimento deste projecto de investigação, a quem dedico este trabalho.

A auto-avaliação em línguas estrangeiras: concepções e práticas dos professores

Carla Sofia Oliveira Soares

Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras

Universidade do Minho

2007

Resumo

Neste estudo, realizámos uma investigação sobre concepções e práticas de auto-avaliação de um grupo de professores de Línguas Estrangeiras numa escola EB 2/3 do distrito de Braga – Norte de Portugal. Tendo consciência de que a auto-avaliação deve ser encarada como um instrumento fundamental ao serviço da optimização do processo de ensino/aprendizagem, pretendeu-se compreender a importância que este grupo de professores de línguas (Inglês e Francês) atribui a esta modalidade, o modo como a promove junto dos alunos, os instrumentos a que recorre para a sua operacionalização e os principais constrangimentos que enfrenta durante todo o processo. Assim sendo, o estudo teve como principais objectivos:

- Conhecer concepções e práticas dos professores no âmbito da auto-avaliação em LE;
- Identificar factores de constrangimento e facilitação de práticas de auto-avaliação em LE.

Optámos pela realização de um estudo de caso de natureza interpretativa, através da aplicação de um inquérito por questionário a todos os docentes de línguas estrangeiras a exercer funções na escola (n=12), e realizámos uma sessão de trabalho sobre o tema em estudo, para a qual foram convidados pessoalmente todos os professores envolvidos no preenchimento do questionário. Nesta sessão, foi ainda possível recolher alguns instrumentos de auto-avaliação a que recorrem habitualmente, os quais foram analisados quanto às funções e enfoques da auto-avaliação que promovem.

Os resultados obtidos permitiram-nos inferir que este grupo de docentes considera que a auto-avaliação assume um papel preponderante na regulação da aprendizagem do aluno e das práticas do professor, uma vez que lhes permite obter um *feedback* necessário à optimização do processo de ensino/aprendizagem. Isto é, ela exerce um efeito *supervisivo*, permitindo identificar aspectos positivos e negativos na sua actuação. No entanto, vários são os constrangimentos apontados para a realização desta prática, dos quais destacamos a falta de responsabilidade dos alunos na realização da auto-avaliação, a necessidade de cumprir o programa e o peso tradicionalmente conferido aos testes de avaliação sumativa.

A necessidade de maior concertação nas escolas acerca dos critérios e instrumentos de auto-avaliação surge como a recomendação principal do estudo.

Self-evaluation in foreign language teaching: teachers' beliefs and practices

Carla Sofia Oliveira Soares

Master in Education – Pedagogical Supervision in Foreign Language Teaching

University of Minho

2007

Abstract

In this study a research was developed on beliefs and practices of a group of foreign language teachers regarding student self-evaluation. The study took place in a lower secondary school (grades 5-9) in the district of Braga (North of Portugal). Taking into consideration that self-evaluation should be looked upon as a fundamental instrument with the purpose of improving the process of holistic language learning, the aim of the study was to understand the importance that this group of foreign language teachers (French and English) gives to this practice, the way it is carried out with their students, the resources that they revert to and the main difficulties they have to face in carrying it out. The main objectives of this study were: 1. Understanding teachers' beliefs and practices of self-evaluation in foreign language learning; 2. Identifying facilitating and constraining factors in the process of self-evaluation in foreign language education.

The case study followed an interpretive methodology. Data collection was carried out in 2006/07 and resulted from the administration of a questionnaire to all the foreign language teachers who were teaching at that school (n=12). A working session on the theme was conducted, where all the teachers who were involved in the survey were invited to discuss the data from the questionnaire. Self-evaluation instruments used by the teachers were collected and analysed with regard to the focus and aims of self-evaluation practices.

The results indicate that self-evaluation plays an important role in the regulation of student learning and enables the teachers to understand this process and supervise teaching on the basis of student feedback. Constraints refer mainly to students' attitudes towards self-evaluation tasks, the need to cover the syllabus, and the importance of summative assessment. The need to foster teacher collaboration for the definition of common self-evaluation tools and criteria is a major recommendation deriving from the study.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	6
A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
1.1- Breve contextualização da avaliação educacional	6
1.2- Modalidades de avaliação	10
1.3-A concepção behaviorista ou neo-behaviorista e a concepção cognitivista de avaliação formativa	14
1.4- Funções da avaliação.....	20
1.5- A dimensão formadora da avaliação formativa.....	25
1.6- Enquadramento normativo da avaliação formativa em Portugal	27
CAPÍTULO II.....	33
A AUTO-AVALIAÇÃO	
2.1- Contextualização da (auto)avaliação.....	33
2.2- Concepções de auto-avaliação num contexto de autonomia.....	38
2.3- O papel do professor numa pedagogia para a autonomia.....	42
2.4- O papel do aluno numa aprendizagem auto-regulada	46
CAPÍTULO III	52
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	
3.1- Problemática da investigação	52
3.2- Objectivos	53
3.3- Plano de investigação	54
3.4- Contexto e participantes do estudo.....	56
3.5- Estratégias e instrumentos de recolha e análise de dados	60
3.6- Qualidade e limitações do estudo.....	65
CAPÍTULO IV	67
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO	
4.1 – Finalidades da auto-avaliação.....	67
4.2 – Enfoques da auto-avaliação	73
4.3– Intervenientes e operacionalização da auto-avaliação.....	78
4.4 – Constrangimentos na realização da auto-avaliação	85
4.5 – Generalização da auto-avaliação nas escolas	91
4.6- Instrumentos de auto-avaliação.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
Referências Bibliográficas.....	103
Referências Normativas.....	116
Anexos.....	118

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário sobre concepção e práticas de auto-avaliação no ensino das línguas estrangeiras

ANEXO 2 – Convite para a sessão de trabalho

ANEXO 3 – Documento orientador da sessão de trabalho

ANEXO 4 – Transcrição da gravação da sessão de trabalho

ANEXO 5 – Documento entregue aos docentes participantes na sessão de trabalho

ANEXO 6 – Grelha de análise dos instrumentos de auto-avaliação

ANEXO 7 – Instrumentos de auto-avaliação facultados na sessão de trabalho

ANEXO 8 – Instrumento multidisciplinar de auto-avaliação em vigor na escola em estudo

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig.1 - Natureza da avaliação (guia da reforma Curricular, 1992)..... 35

Fig.2 – Relação entre auto-avaliação e co-avaliação (Vieira & Moreira, 1993)..... 42

Fig.3 – Fases da aprendizagem auto-regulada..... 47

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Funções da avaliação.....	21
Quadro 2- Funções da avaliação formativa	24
Quadro 3 – Pedagogia para a autonomia	44
Quadro 4 – Factores de constrangimento a uma pedagogia para a autonomia.....	45
Quadro 5- Fases e subprocessos da aprendizagem auto-regulada.....	49
Quadro 6 - Fases da recolha de dados, objectivos, participantes e tratamento de dados.	56
Quadro 7 – Caracterização dos respondentes ao questionário	58
Quadro 8- Turmas distribuídas	59
Quadro 9 – Caracterização das participantes na sessão de trabalho.....	60
Quadro 10 - Dimensões do Questionário sobre Concepções e Práticas de Auto-Avaliação....	62
Quadro 11 – Finalidades da auto-avaliação (relação entre importância/ momentos).....	71
Quadro 12 – Enfoques da auto-avaliação (relação entre importância e momentos).....	77
Quadro 13 – Intervenientes e operacionalização (relação entre importância e presença).....	85
Quadro 14 – Síntese das ocorrências totais por língua.....	94

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Finalidades da auto-avaliação (importância)	68
Gráfico 2- Finalidades da auto-avaliação (momentos).....	70
Gráfico 3 – Enfoques da auto-avaliação (importância).....	75
Gráfico 4 – Enfoques da auto-avaliação (momentos)	76
Gráfico 5 – Intervenientes na auto-avaliação (importância)	79
Gráfico 6- Intervenientes na auto-avaliação. (presença)	79
Gráfico 7- Operacionalização da auto-avaliação (importância)	80
Gráfico 8 – Operacionalização da auto-avaliação (presença)	81
Gráfico 9 - Constrangimentos à auto-avaliação	86
Gráfico 10- obrigatoriedade da auto-avaliação	91
Gráfico 11- Uniformização da auto-avaliação.....	92

INTRODUÇÃO

A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar dificuldades e lacunas ao nível das aprendizagens, bem como regular e orientar o processo educativo.

Das várias definições possíveis de avaliação, Pacheco (1996) refere que avaliar é decidir com base num juízo de valor, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos. Essa recolha deve ser feita a partir de várias fontes, de diferentes instrumentos de avaliação e com o envolvimento dos professores, alunos e respectivos encarregados de educação.

Assim, a complexidade do processo de avaliação das aprendizagens exige um esforço conjunto de todos os agentes educativos, tornando-se fundamental pluralizar os recursos e os protagonistas envolvidos, de forma a elevar a objectividade e a imparcialidade na avaliação realizada. Assim como se torna necessário para o professor, enquanto profissional, saber gerir as suas práticas em função do contexto, adequando a sua actuação às diferentes situações com que se depara.

No domínio da educação, a avaliação assume várias facetas: orientar os alunos segundo as suas capacidades, julgar o nível de competência de um professor, ou ainda avaliar o desempenho de uma escola. Para esta, a avaliação apresenta-se como uma obrigação, sujeita aos normativos vigentes, e todos os implicados no processo de ensino/aprendizagem reconhecem a sua presença nas várias fases do desenvolvimento desse processo, bem como a sua importância social. De acordo com Afonso (1998: 34) “a relação professor-aluno, enquanto relação de avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder (...) e tem consequências importantes na vida escolar e pós-escolar dos alunos (...)”. Neste contexto, o professor encontra na avaliação uma forma de gerir o envolvimento do aluno na tarefa pedagógica. Por sua vez, o aluno tenta adequar o seu desempenho ao que o professor espera dele.

Porém, não é necessário, nem desejável que assim seja. A avaliação deve constituir uma actividade integradora da prática educativa, reguladora, orientadora e sistemática (Vieira & Moreira, 1993). Não deve ser vista como a conclusão de um processo em que se traduz o rendimento dos alunos numa classificação final, mas antes como parte desse processo onde professores, alunos e encarregados de educação devem interagir. O reforço do carácter formativo da avaliação, assim como a participação de todos os intervenientes na recolha e

análise da informação, constituem duas condições essenciais para uma escola mais democrática e de maior sucesso.

Num cenário de avaliação predominantemente formativa, assiste-se a uma mudança de papéis relativamente aos intervenientes, uma vez que aluno, e não apenas o professor, é participante activo nas práticas de avaliação. Isto remete-nos para práticas de auto-avaliação, em que o aluno deve reflectir sobre o seu percurso, identificar pontos fracos e pontos fortes, assim como encarar os erros como indicadores de algo que não deve ser repetido. Avaliar passa a ser uma tarefa de negociação, através da qual se torna possível o reajuste das concepções e das práticas de professores e alunos, devendo-se recorrer a outros instrumentos de avaliação para além dos testes, nomeadamente questionários e grelhas de auto-regulação (Vieira & Moreira, 1993).

Dada a complexidade das situações de avaliação, onde os alunos diferem pelas aquisições realizadas anteriormente, pela sua origem social e pelas inter-relações que estabelecem, torna-se fundamental que o docente seja um *prático/reflexivo*. Desta forma, ele tornar-se-á capaz “de uma visão crítica que lhe permita aceitar, adaptar, ou até mesmo rejeitar, indicações alheias à realidade da aula, com a crença de se encontrar na via adequada” (Alarcão, 1996: 58).

Isto é, o professor deve ser capaz de questionar as suas práticas e analisar os resultados obtidos, através de uma atitude supervisiva, bem como envolver o aluno na sua aprendizagem, transformando-o em co-autor de todo o processo, favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia. Ao problematizar a prática através da reflexão, o professor tenta encontrar soluções para os problemas com que se depara. Isto implica que ele tenha de ser continuamente supervisor dessa prática e a reveja de forma sistemática.

É neste contexto que a avaliação formativa assume uma importância fundamental, dado que:

“ A avaliação formativa é um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus pontos fortes e fracos, que deve reflectir-se no planeamento das aulas feito pelo professor. Deve também fornecer um *feedback* aos aprendentes.” (QECR, 2002: 254)

Ela tem inerente o objectivo de promover a melhoria do processo pedagógico, através de uma acção correctiva sobre as práticas utilizadas que não permitiram alcançar os objectivos definidos inicialmente. Assiste-se à valorização de uma avaliação mais voltada para o processo, reguladora e informativa, contrária a uma concepção mais tradicional, exclusivamente focalizada no produto e sem implicações nas práticas de ensino ou de aprendizagem.

O papel de relevo que esta modalidade de avaliação tem vindo assumir nos últimos anos na educação resulta da institucionalização de uma Escola para todos. A generalização do direito à educação implica igualdade de oportunidades para os envolvidos. Deixa de fazer sentido que as instituições não se estruturam para o sucesso, uma vez que uma das finalidades da escolaridade obrigatória, preconizada na LBSE, é criar condições de sucesso escolar para todos os alunos.

Assim sendo, avaliar não pode representar apenas a medição de um comportamento, ou a verificação da concretização de um objectivo; avaliar “deve constituir uma operação *reguladora* do próprio processo, a realizar com diversos graus de sistematicidade, formalização, profundidade e negociação entre os intervenientes” (Vieira & Moreira, 1993: 10). Por outro lado, a avaliação não deve confundir-se com a classificação, dado que esta serve essencialmente fins discriminatórios, dela dependendo a aprovação ou reprovação dos alunos, bem como fins administrativos e estatísticos. Embora a classificação deva encontrar suporte no processo avaliativo, este tem funções essencialmente formativas e é de natureza qualitativa.

Com a reforma educativa e a renovação dos programas de línguas estrangeiras, tem-se assistido lentamente à criação de condições para a mudança de concepções e práticas de avaliação. Neste contexto, torna-se fundamental que o aluno perceba o que aprende, identifique as suas dificuldades e os seus erros e seja capaz de ser autónomo no seu processo de aprendizagem. Tal implica o seu envolvimento directo em tarefas de auto-avaliação, constituindo esta uma resposta ao desenvolvimento da autonomia (Alves, 2004).

De acordo com as competências transversais em vigor nos programas de línguas estrangeiras (saber aprender), aparecem referências ao aluno como devendo ser capaz de: *auto-regular os desempenhos exigidos em cada tarefa, bem como auto-avaliar processos e resultados das aprendizagens*. Uma outra competência referida como importante à saída do ensino básico é a *realização de actividades de forma autónoma, responsável e criativa*. Este aspecto também é salientado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, ao sublinhar que a auto-avaliação auxilia os alunos a “apreciar os seus pontos fortes, a identificar as fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com eficácia” (2002: 263).

No actual contexto educativo, torna-se necessário que o aluno assuma uma postura reflexiva face à aprendizagem, controlando os seus desempenhos e utilizando recursos de superação de dificuldades. Neste cenário, a auto-avaliação ganha particular relevância, uma vez que auxilia o aluno a monitorizar as suas competências de comunicação e de aprendizagem. Através da “auto-avaliação apoiada, em colaboração com o professor e com os colegas, o aluno pode determinar se está a progredir satisfatoriamente, diagnosticar áreas-

problema e identificar causas e formas de remediação” (Moreira & Vieira, 1993: 37). Daí o nosso foco de interesse por esta área.

Ao eleger a auto-avaliação como objecto desta investigação pretende-se que, ao promover uma reflexão sobre a prática docente, se contribua para a melhoria da qualidade da acção educativa. Analisando e reflectindo sobre a prática, podemos encontrar alternativas para a melhoria da acção docente.

Neste trabalho, propomo-nos, partindo de uma definição de avaliação formativa como uma tarefa descritiva e informativa, realizar um estudo de caso sobre concepções e práticas de auto-avaliação de um grupo de professores de línguas estrangeiras, Francês e Inglês, de uma Escola Básica 2/3 do distrito de Braga, na qual a investigadora lecciona, tendo recorrido ao inquérito por questionário como principal fonte de informação. Foram essencialmente exploradas questões sobre: os enfoques da auto-avaliação no ensino das línguas-estrangeiras; as suas finalidades; quem participa neste processo e como se operacionaliza. Ao analisar estes aspectos pretendeu-se, ainda, verificar até que ponto esta prática está enraizada nas acções deste grupo de professores e de que modo a promovem, levando-os a reflectir sobre os principais problemas com que se deparam na sua realização. Os objectivos que orientam a investigação são os seguintes:

- Conhecer concepções e práticas de professores no âmbito da auto-avaliação em Línguas Estrangeiras;
- Identificar factores de constrangimento e facilitação de práticas de auto-avaliação em Línguas estrangeiras.

Ao focalizar a atenção na auto-avaliação, resultante de uma actividade colaborativa professor/aluno, pretende-se promover um sistema de ensino mais democrático e participado, onde o sucesso dos alunos seja o objectivo principal. O papel do aluno tem de ser, necessariamente, mais interventivo no processo de ensino/aprendizagem, como meio de consciencialização do seu potencial e das suas dificuldades, assim como das estratégias que podem ajudá-lo a aprender melhor. Neste cenário, a *auto-avaliação* dos alunos terá como funções primordiais: regular o processo de aprendizagem, pelo sujeito dessa aprendizagem, identificar os problemas e encontrar soluções. Pode-se afirmar que a auto-avaliação, se assume, neste caso, como um modo privilegiado de avaliação formativa.

Porém, para esta se efectivar, é necessário desenvolver competências de auto-avaliação e adequar práticas pedagógicas. Na opinião de Wolff (2002: 67), “Learning to self-assess well is a process, it needs time, it needs to be carried out throughout a semester, a year.” Partilhando desta opinião, Vieira e Moreira (1993) referem que importa sempre tentar pôr em prática este tipo de avaliação e que, independentemente dos avanços e retrocessos,

devemos persistir como forma de atingir o objectivo final – a optimização da aprendizagem através da participação do aluno em todo o processo.

Ao longo deste estudo, serão abordados conceptualmente aspectos relacionados com a avaliação formativa de uma forma geral, particularizando a *auto-avaliação*. Será perspectivada a avaliação focalizada na actividade do aluno, numa óptica de *auto-avaliação /auto-regulação*. Pretende-se ainda, dar a conhecer concepções e práticas de auto-avaliação do grupo de professores de línguas estrangeiras inquiridos, assim como identificar factores de constrangimento e de facilitação dessas práticas.

A primeira parte da dissertação é constituída pelos primeiro e segundo capítulos, onde é feita a contextualização teórica que fundamenta o estudo realizado. No primeiro capítulo é realizada uma breve contextualização da avaliação educacional e são apresentadas as diferentes modalidades de avaliação, com especial enfoque na avaliação formativa/ formadora e respectivas funções. No segundo capítulo, faz-se uma abordagem conceptual da auto-avaliação, referindo as suas finalidades, modos de operacionalização e factores de constrangimento à sua realização em línguas estrangeiras. No terceiro capítulo, é apresentada e justificada a metodologia de investigação seguida, a sua fundamentação e justificação. No quarto capítulo são apresentados e analisados os dados obtidos, cruzando-se os resultados do questionário administrado aos professores participantes com as opiniões por eles expressas numa sessão de trabalho conjunta, dinamizada pela investigadora, e ainda uma análise sumária de alguns instrumentos da auto-avaliação utilizados por esses professores. Finalmente, são apresentadas as conclusões do estudo, assim como algumas recomendações e sugestões futuras no domínio da auto-avaliação.

CAPÍTULO I

A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“ A educação não poderá deixar o aluno simplesmente entregue às suas circunstâncias, mas orientá-lo com racionalidade...” (Silva, 2006: 25)

1.1- Breve contextualização da avaliação educacional

O contexto de ensino/aprendizagem é extremamente complexo pela multiplicidade de variáveis que o afectam: económica, políticas, sociais, culturais, etc. A avaliação está directamente dependente deste contexto e dos seus intervenientes: “a dificuldade de avaliar advém do facto de que, ao fazê-lo, estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar (...) ela dependerá sempre dos intervenientes, dos momentos e das situações concretas” (Pais, 1996: 45).

A avaliação constitui um aspecto do desenvolvimento do currículo muito valorizado pelos professores e demais intervenientes no processo educativo, devendo ser encarada, de acordo com Vieira (1993), como uma tarefa interactiva de negociação entre alunos e professores, a partir da qual seja possível um reajuste contínuo das suas concepções e das suas práticas.

A avaliação tem sido um dos temas mais analisados nos últimos anos, bem como tem adquirido uma variedade de significados de acordo com a evolução histórica da sociedade. As alterações sociais, históricas, políticas e culturais deram origem a diferentes modelos de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, a diferentes formas de abordagem da avaliação. Partilhando da opinião de Alves (2004: 31) “cada sociedade exige num dado momento da sua evolução um determinado sistema de avaliação (...)”, que possa dar resposta às exigências que lhe são colocadas. A nível educativo, a avaliação pode estar associada ao desempenho dos alunos, às aprendizagens realizadas, à qualidade do ensino, bem como ao desempenho das escolas.

Para analisar o conceito de avaliação de uma forma mais ampla, torna-se pertinente fazer uma breve referência à sua evolução em termos históricos.

Podemos dividir a história da medição do comportamento humano em quatro grandes períodos: o primeiro desde a origem do ser humano até ao século passado, caracterizado por

formas muito primárias de medir as capacidades e a resistência humana. O segundo, denominado por “Idade da proficiência e dos testes”, referente a uma parte do século XIX, em que Horace Mann e Joseph Rice deram um importante contributo no desenvolvimento de instrumentos de avaliação, pois desenvolveram estudos sobre a aprendizagem com um impacto significativo. Este período caracteriza-se, também, pela massificação dos testes escritos, consequência primeira da introdução da escolaridade obrigatória nos Estados Unidos da América, como resultado de uma tentativa de implementação de uma avaliação mais justa e objectiva.

O terceiro período, desde o início do século XX até aos anos sessenta, é conhecido como período da *psicometria*. Os anos vinte marcaram o início de uma fase em que a avaliação da aprendizagem escolar era encarada como uma medida, traduzindo a capacidade que os alunos tinham em reproduzir, nas provas de avaliação, os conhecimentos que o professor lhes transmitia. O principal objectivo do professor era traduzir os conhecimentos adquiridos num valor numérico, ou seja, atribuir uma classificação. Nesta altura, o recurso aos exames foi de tal modo significativo, que se revelou necessária a realização de estudos sobre o comportamento dos intervenientes neste processo de avaliação, bem como sobre a atribuição das classificações. Surge, então, a *docimologia*, termo usado por Piéron (1922) para denominar “o estudo sistemático dos exames”. A influência do paradigma psicométrico, de acordo com alguns estudos feitos, (Alves, 2001), é, ainda, evidente, nas práticas de avaliação, sugerindo que muitos professores continuam “presos” a uma avaliação formal, rigorosa e objectiva.

Nos anos 30, dá-se início a um período de grande criticismo relativamente ao conceito de avaliação por *medida*. Ralph Tyler (1949) foi inovador, ao sugerir uma avaliação educacional baseada em objectivos comportamentais, realizada através da comparação entre os objectivos definidos e aqueles que foram realmente alcançados, não descurando o processo de aprendizagem e o currículo. Este era encarado como uma série de experiências de aprendizagem concebidas para auxiliar o aluno a atingir os objectivos previamente definidos.

O modelo de Tyler (modelo de avaliação por objectivos) vai ser problematizado pela *teoria behaviorista*, a qual defendia que o comportamento resultava de uma resposta a um estímulo. Transportada para o ensino, esta teoria originou a conhecida “pedagogia por objectivos”. O processo de ensino/aprendizagem era, então, definido como uma sequência de estímulos a que os alunos teriam de responder automaticamente e compreendia três fases: definia-se o objectivo comportamental, seleccionavam-se as estratégias que levariam o aluno à aquisição do comportamento correspondente e, por último, avaliava-se a referida aquisição.

Este período esteve envolvido numa forte polémica, pelo modo como estavam a ser operacionalizados os objectivos educacionais.

Alguns autores consideravam que a avaliação era demasiada técnica, valorizando exageradamente o produto, em detrimento do processo: “passa-se a pôr em causa, não apenas o desempenho do aluno, mas também os processos utilizados no ensino e a qualidade do currículo com o qual ele é confrontado” (Alves, 2004: 35).

Entre 1958-1972, assiste-se ao período de *expansão* (Alves, 2004). Nos finais dos anos cinquenta, com o lançamento do Sputnik pela União Soviética, os Estados Unidos, conscientes do seu atraso, originaram uma série de inquéritos que permitiram identificar a pouca eficácia dos seus estabelecimentos de ensino. Esta época caracterizou-se pelo desenvolvimento de centros de estudo e associações que tinham como finalidade fazer uma avaliação dos sistemas escolares. Marcou, também, o início da valorização da avaliação processual, em que a informação proporcionada conduziria à reformulação dos métodos de ensino, no sentido de melhorar a aprendizagem.

A avaliação passa a ser vista como parte integrante do desenvolvimento da aprendizagem, o seu aspecto formativo começa a ser mais valorizado. Na perspectiva de Scriven (1967), a avaliação deve estar associada ao processo, defendendo mesmo uma meta-avaliação com o objectivo de melhorar o sistema. Este autor (citado por Rosales, 1992: 21) encara a avaliação como “uma constatação ou apreciação do valor do ensino, considerado não apenas pelos resultados a que conduz, mas também pelo seu processo de desenvolvimento.”

Centrado numa pedagogia por objectivos, Bloom (1971) desenvolve uma teoria de avaliação adoptando métodos comportamentais. Neste sentido, desenvolveu uma taxonomia baseada em três domínios: cognitivo, afectivo e psico-motor. Os objectivos educacionais eram bem definidos e permitiam ver em que posição se encontrava o aluno: “a avaliação tinha por finalidade não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objectivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto ao processo de os conseguir alcançar” (Leite, 1995: 13).

Por último, o período que se estende até ao presente, denominado de “ Idade da profissionalização”, é a fase de maior incidência das políticas no domínio da avaliação e em que se assiste à evolução da concepção de avaliação educativa centrada na medição do desempenho, cujo principal objectivo era verificar se os alunos estavam, ou não, preparados para passarem de ano de escolaridade, até uma fase em que o processo de ensino/aprendizagem começa a ser mais valorizado. É notório um “ crescente interesse de formular juízos de valor e apoiar decisões sobre o processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno tendentes a melhorá-lo” (Valadares, 1998:34).

Assiste-se ao aparecimento de uma verdadeira profissão, formam-se especialistas em avaliação e esta assume uma função pedagógica, dado que passa a incidir directamente no processo de ensino/aprendizagem. Lentamente, a *meta-avaliação* é encarada como forma de assegurar a qualidade da avaliação, que passa, então, a ser encarada como um processo (Stufflebeam, 1981) cujo objectivo fundamental é a melhoria do ensino. Identificam-se as necessidades e elaboram-se programas de avaliação, em que o alvo é o processo e não os resultados obtidos.

Em suma, há três modelos essenciais na história da avaliação educacional: o modelo behaviorista, o psicométrico e o cognitivista. A concepção behaviorista, objectiva, mais centrada no produto da aprendizagem, muito voltada para a medição de comportamentos, opõe-se a um modelo cognitivista que atribui especial atenção ao processo de aprendizagem, considerando-o inseparável do contexto em que este se realiza. O carácter contínuo e sistemático da avaliação deve ser privilegiado como forma de verificar as competências adquiridas e as atitudes desenvolvidas. Assim, “a recolha de informação permite não só regular o processo de aprendizagem dos alunos, como também tomar decisões adequadas às respectivas necessidades e às capacidades” (Valadares, 1998: 42).

O processo de avaliação encerra, assim, dois objectivos fundamentais: auxiliar os alunos e melhorar o ensino facultado. O que anteriormente era visto como um erro, passa a constituir um importante elemento de informação para o processo pedagógico. A função *formativa* da avaliação é colocada em evidência, pois tem como finalidade facultar informações que ajudem a adaptar o ensino às diferenças individuais, observadas na aprendizagem. Pela primeira vez, o aluno assume um papel activo no processo de ensino/aprendizagem e a avaliação passa a ter um carácter regulador. Esta perspectiva actual tem como principal finalidade “a melhoria qualitativa da educação” (Rosales, 1992), para que os alunos tenham igualdade de oportunidades e desenvolvam atitudes, competências e saberes essenciais à sua formação.

Tendo em conta as várias concepções de avaliação, concluir-se-á que a avaliação é um termo mais vasto que a testagem. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, há três conceitos que devem caracterizar qualquer discussão sobre avaliação: *validade, fiabilidade e exequibilidade*, isto é, importa em qualquer actividade de avaliação definir se um determinado meio é válido, se é fiável em termos de resultados, e se é exequível em termos práticos. Para isso, interessará sempre saber o que é avaliado, como se interpreta o desempenho e como se podem estabelecer comparações entre diferentes sistemas de qualificação.

No caso das Línguas Estrangeiras, existem vários aspectos que podem ser avaliados, nomeadamente: “a proficiência do aprendente, a rentabilidade de determinados métodos, a qualidade do discurso produzido, a satisfação do professor e do aprendente, a eficácia do ensino” (QECR, 2001: 243). Para tal, é importante variar os métodos e usar formas de avaliação diferentes dos testes de língua, tais como listas de verificação, observação informal, grelhas, entre outros, ressaltando a importância que deve ser conferida ao processo, e não apenas ao produto. Sugere-se, assim, um trabalho contínuo de construção da aprendizagem, em que o aluno deve interagir com o professor e realizar actividades de auto-avaliação como meio de aperfeiçoamento dessa aprendizagem.

É esta perspectiva de avaliação com uma função formativa, interna ao processo de ensino-aprendizagem, em que o aluno tem um papel activo, que nos interessa particularmente para este trabalho, uma vez que se focaliza nas práticas de auto-avaliação dos alunos em Línguas estrangeiras.

1.2- Modalidades de avaliação

As modalidades de avaliação reclamadas para a avaliação da aprendizagem, vigentes no nosso sistema educativo são: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. Passamos a analisar brevemente as modalidades de avaliação sumativa e diagnóstica e, por último, fazemos uma análise mais aprofundada à avaliação formativa, visto ser aquela cujas bases teóricas sustentam o estudo que estamos a desenvolver:

a) A avaliação sumativa resulta de uma síntese dos resultados obtidos numa determinada situação educativa, em momentos concretos, como no final de uma unidade, de um período ou de um ano lectivo. Esta informação traduz-se de forma numérica (1-5, nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e 0-20, no Ensino Secundário), ou qualitativa (Não Satisfaz, Satisfaz; Satisfaz Bem, no caso das áreas curriculares não disciplinares).

Como o nome indica, ela é um somatório dos resultados obtidos num determinado momento do processo, indicando a que distância ficou o aluno de atingir os objectivos previamente definidos. De acordo com o Despacho Normativo nº 30/01, relativo à avaliação das aprendizagens no Ensino Básico, ponto 22, “a avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina (...)”. Também o Decreto-Lei nº 6/2001, que regulamenta a Reorganização Curricular do Ensino Básico, acentua o carácter globalizante desta modalidade:

“a avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos. (artigo 13º, ponto 4).”

Esta modalidade de avaliação está, assim, mais centrada no produto, realiza-se na conclusão de um processo e traduz o rendimento dos alunos numa classificação final. É encarada como sendo um processo terminal, com a função de hierarquizar. Tem por objectivo certificar aprendizagens e verificar se os objectivos delineados foram, ou não, alcançados. A uma função principal de certificação, Hadji (1994) atribui-lhe funções anexas de classificação, informação e localização relativamente a uma meta definida.

Nesta modalidade de avaliação, o enfoque está no professor, na medida em que é ele que verifica se os objectivos finais foram alcançados mas, como refere Alves (2001) destina-se também aos pais, pois indica-lhes o nível de aprendizagem dos seus filhos e aos alunos, pois informa-os sobre a sua situação escolar num dado momento.

Em suma, esta modalidade de avaliação está essencialmente preocupada com o produto da aprendizagem, exercendo uma função de controlo. O QECR, (2001:255), também considera tratar-se de uma “avaliação de resultados de acordo com uma norma ou uma meta estabelecida”.

b) A avaliação diagnóstica realiza-se no início de uma actividade, justifica-se sempre que se pretende definir um ponto de partida, saber os conhecimentos que os alunos têm relativamente aos conteúdos curriculares e as competências adquiridas. Permite ao professor verificar a situação de aprendizagem em que se encontram os alunos, de forma a adequar as metodologias e as actividades apresentadas às suas características. Rosales (1992) sustenta que este tipo de avaliação não deve ocorrer no final de uma formação, mas sim no seu início ou em etapas intermédias dessa formação. O principal objectivo será o de verificar o nível de preparação do aluno antes de iniciar determinada unidade didáctica, permitindo ao professor antever as dificuldades dos alunos e adaptar o seu método de ensino aos conhecimentos evidenciados.

No entanto, os dados fornecidos por esta avaliação não devem ser assumidos como um “rótulo”, mas como uma série de informações que ajudem o professor e o aluno a encetar uma caminhada de progresso na aprendizagem. De acordo com Hadji (1994), a avaliação diagnóstica pode até prever o percurso escolar do aluno, assumindo uma vertente prognóstica/preditiva. Este aspecto aparece também referenciado nos normativos, que referem que esta deve articular-se *com estratégias de facilitação da sua integração escolar e de apoio*

à *orientação escolar e vocacional* (D.L. 6/2001, de 18 de Janeiro). Para Hadji (1994), este tipo de avaliação encerra uma função principal de orientação, que se cruza com funções anexas de exploração, identificação, compreensão e adaptação de perfis, a partir do diagnóstico realizado.

Esta modalidade é vista como integrante da avaliação formativa, uma vez que se orienta para o processo de aprendizagem, verificando as dificuldades e as lacunas dos alunos, no início da aprendizagem, permitindo regular esse processo.

c) *A avaliação formativa*, sendo a principal modalidade de avaliação do ensino básico, tem um carácter contínuo e sistemático e “visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.” (Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho, ponto 16).

Esta modalidade constitui a base de orientação do próprio processo. Cortesão (1993) denomina-a *bússola orientadora do processo de ensino/aprendizagem*, uma vez que os dados obtidos e as conclusões alcançadas, através da sua aplicação, vão permitir aos professores e aos alunos identificar as falhas na aprendizagem, assim como os aspectos que devem ser melhorados. Tem um carácter eminentemente qualitativo, devendo ser expressa através de descrições e não de classificações. Ainda na linha de Cortesão (1993:13), ela “nunca poderá ser formalmente usada para classificar e muito menos decidir da passagem ou reprovação do aluno.” O aluno dever-se-á sentir à vontade para realizar a sua avaliação, para mostrar-se ao professor de forma franca e objectiva pois, só assim, terá sentido a sua aplicação.

Na perspectiva de Abrecht (1994:18), a avaliação formativa “é o refazer do caminho percorrido, para reflectir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo”; a sua utilidade advém do facto de poder ajudar o aluno a detectar eventuais lacunas no seu processo para, assim, ultrapassar as dificuldades sentidas. Tem como principal objectivo melhorar o ensino, destinando-se essencialmente aos professores e aos alunos. Aos professores porque lhes permite modificar ou ajustar as suas práticas, aos alunos porque os auxilia na consciencialização das suas dificuldades e na correcção de erros.

Esta modalidade de avaliação permite:

“quer a adequação do tratamento didáctico à natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico, quer a obtenção de uma dupla retroacção: sobre o aluno para lhe indicar as etapas que ele venceu e as etapas que deve superar; sobre o professor para lhe indicar como é que o seu programa pedagógico se desenvolve e quais os obstáculos que enfrenta.” (Alves, 2004: 61)

Assim, o papel do professor será o de proporcionar situações de avaliação em que ocorram interacções alunos-professores, alunos-alunos e alunos-material didáctico. Como consequência, serão obtidas informações que permitirão situar o resultado da sua acção relativamente ao fim pretendido. Assume-se uma atitude diferente face aos erros cometidos pelo aluno, na medida em que não devem ser vistos como algo negativo, mas sim como uma pista para a compreensão do pensamento do aluno, bem como uma chamada de atenção ao professor, dado que lhe evidencia que determinada estratégia não foi adequada aos alunos.

Nesse sentido, torna-se necessário que o professor recorra a várias estratégias de análise e registo do que se está a passar na aula, de forma organizada e estruturada. Para além dos métodos espontâneos e artesanais, é necessário adoptar instrumentos estruturados “que possibilitem a formulação de um juízo de valor” (Alves & Flores, 1996:147). Todos os *sinais* devem ser valorizados, uma vez que eles constituem situações que nos sugerem o modo como se deve orientar determinada actividade. Cortesão (1993: 32) propõe que “se desloque o valor a dar a esses pequenos sinais, da penumbra da atenção (...) para um lugar prioritário do palco de interacção professor/aluno”, sendo fundamental que o professor se consciencialize de que avaliar é essencialmente formar o aluno e orientar o ensino/aprendizagem para que ele aprenda mais e de forma mais eficiente.

Também Cardinet (1986:14) considera que a avaliação formativa 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 aprendizagem”, isto é, tem como intenção contribuir para a descoberta de medidas que auxiliem o professor a orientar os alunos, tendo em conta a sua diversidade sócio-cultural, a proveniência geográfica e as suas características pessoais. Desta forma, o professor pode intervir directamente no espaço social em que actua, facilitando o envolvimento dos outros intervenientes em todo o processo de aprendizagem.

Partilhando desta perspectiva, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas define avaliação formativa como:

“um processo contínuo de recolha de informação sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os pontos fortes e fracos, que deve reflectir-se no planeamento das aulas feito pelo professor. Deve também fornecer um feedback aos aprendentes.” (QECR, 2001:254)

O carácter ambicioso deste processo exige que o professor esteja motivado para realizar um bom trabalho, sendo também fundamental que os alunos estejam interessados nas aprendizagens que lhes são propostas. Por outras palavras, o aprendente (receptor) terá de dar-se conta das informações transmitidas durante o processo, interpretá-las como indicadores de

algo e integrá-las para melhorar os resultados. Esta atitude implica uma auto-regulação/ auto-orientação que deve ser treinada, para se tornar, de facto, eficiente em termos de aprendizagem. Neste contexto, Abernot (1996:94) considera que a avaliação formativa se revela muito ambiciosa uma vez que:

“au-delà d’une amélioration technique, elle cherche à rendre l’attitude de l’élève positive non seulement envers l’enseignant, la discipline, l’école et la culture, mais plus profondément encore, envers lui-même.”

Para se evitar que a avaliação acentue as desigualdades sociais, torna-se imperativo aquilo que Cardinet (1993) denomina de *individualização de objetivos e diversificação de pontos de chegada*, de forma que todos tenham acesso a uma bagagem cultural mínima, independentemente da sua proveniência social. Num contexto de diferenciação, onde os ritmos de aprendizagem serão respeitados, o professor/educador acompanhará os alunos na detecção das dificuldades e na elaboração de estratégias para as ultrapassar, ou seja, realizará uma avaliação formativa, contínua e sistemática para obter o *feedback* necessário para a evolução de todo o processo de aprendizagem.

Em síntese, para a prática eficiente de uma avaliação formativa há aspectos que devem ser desenvolvidos (Cortesão, 1993):

- a comunicação entre professor/aluno, através do recurso a estratégias variadas;
- a auto-análise e a auto-orientação da aprendizagem;
- o registo de todos os *sinais* que indiquem o que se está a passar durante o processo de ensino/aprendizagem;
- a visualização desses sinais como meios importantes para a compreensão do processo e como auxiliares fundamentais para a orientação da actuação do professor.

1.3- A concepção behaviorista ou neo-behaviorista e a concepção cognitivista de avaliação formativa

Com a introdução da escolaridade obrigatória, pretendeu-se assegurar que todos os cidadãos tivessem acesso a uma formação geral, com a aquisição de conhecimentos essenciais para a sua integração na sociedade. Uma das primeiras finalidades desta medida é a promoção do sucesso educativo para todos os alunos. Sendo assim, a escola não faz sentido se não for orientada estruturalmente para o sucesso!

As modalidades de avaliação a desenvolver devem estar em consonância com a promoção desse sucesso, daí a *avaliação formativa* ser a principal modalidade de avaliação no

ensino básico, visando a regulação do ensino e da aprendizagem, para a obtenção de uma escola com maior sucesso. O professor deixa de ser considerado como um mero transmissor de conhecimentos, sendo fundamental que ajude o aluno a analisar o seu percurso, a identificar as suas dificuldades e a desenvolver a autonomia.

A avaliação formativa permite ao professor acompanhar, a par e passo, as aprendizagens realizadas pelos alunos. Sendo descritiva e qualitativa, visa informar o aluno sobre o estado de cumprimento dos objectivos do currículo, indicando metas intermédias que irão levar à adopção de novas metodologias. Baseada no diálogo, possibilita um reajustamento contínuo das práticas, para que todos alcancem com sucesso os objectivos definidos. Neste caso, avaliar deixa de ser um juízo sobre a aprendizagem do aluno, para ser um momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, o que não sabe e o que pode vir a saber.

A primeira referência a esta modalidade de avaliação é feita por Scriven (1967), quando distingue dois tipos de avaliação: a avaliação formativa em oposição à avaliação sumativa. A primeira constitui uma apreciação à realização do ensino, podendo servir para o seu aperfeiçoamento, enquanto que a segunda centra a sua atenção no estudo dos resultados. Seguindo esta ideia, também Bloom (1971) a refere como sendo parte integrante do processo, funcionando como um feedback quer para o aluno, quer para o professor, constituindo uma componente essencial para o desenvolvimento de uma pedagogia para a mestria.

A avaliação formativa atribui ao aluno um papel principal, uma vez que pretende “desenvolver atitudes de auto-avaliação, que o levem a ser capaz de se situar no seu processo de formação” (Abrecht, 1994: 17). Deste modo, o professor deixa de ter o domínio que lhe foi conferido tradicionalmente em educação nesta área, para permitir ao aluno assumir um papel mais interventivo. Face a esta situação, “o grande desafio do professor será o de multiplicar as situações de avaliação, jogando com as interacções alunos-professores, alunos-alunos, mas também alunos-material didáctico” (Alves, 2004: 61).

Estando associada a um ensino diferenciado, esta modalidade valoriza procedimentos de acompanhamento do trabalho dos alunos, respeitando o seu ritmo. A sua finalidade é a de reconhecer onde e em quê o aluno sente dificuldade, procurando informá-lo. Ela representa um feedback para o aluno e para o professor, exigindo “uma acção correctiva sem a qual não existe verdadeiro ensino” (Bonboir, 1976: 255).

Para Allal (1986), quando se estabelece que os alunos devem atingir certos objectivos, torna-se necessário promover processos de avaliação que tenham em conta as diferenças individuais no processo de aprendizagem. Neste caso, a avaliação é formativa, pois fornece

informações que permitem adaptar o ensino às diferenças individuais, sendo realizada durante um período de formação.

O aspecto informativo desta avaliação pressupõe, segundo esta autora, diferentes etapas de operacionalização:

- 1ª- recolha de informação relativa aos progressos e dificuldades sentidas pelos alunos, durante a aprendizagem;
- 2ª- interpretação dessa informação, no sentido de diagnóstico dos factores que estão na origem desse insucesso;
- 3ª- readequação das actividades desenvolvidas, tendo em conta as informações recolhidas.

A principal finalidade deste procedimento, tem a ver com a tentativa de assegurar que um maior número de alunos possa alcançar os objectivos determinados no início de uma formação e assim, mais do que uma avaliação-sanção, esta avaliação tem uma função reguladora dupla (Alves, 2004):

- *regular o dispositivo pedagógico*, o docente é informado dos efeitos do seu trabalho, ajustando as suas intervenções em função das situações;
- *regular a actividade do aluno*, ajudando-o a tomar consciência das suas dificuldades, assim como a reconhecer e corrigir o erro.

No entanto, para se elaborarem estratégias de avaliação com carácter formativo, torna-se necessário construir um quadro conceptual que permita identificar, segundo (Allal, 1986: 179):

- aspectos da aprendizagem do aluno que é necessário observar e os processos a utilizar na recolha de informações;
- princípios orientadores da interpretação dos dados e o diagnóstico do problema da aprendizagem;
- caminhos a seguir na adaptação das actividades de ensino/ aprendizagem.

Deste modo, e continuando na linha de pensamento desta autora, importa referir duas concepções de aprendizagem que têm caracterizado a avaliação de carácter formativo e que estão subjacentes às práticas dos professores: a concepção *behaviorista ou neo-behaviorista* e a concepção *cognitivista*.

A concepção behaviorista ou neo-behaviorista está directamente associada à pedagogia por objectivos e à pedagogia de mestria que decompõe o objectivo terminal em objectivos intermédios: «a progressão do aluno é assim ritmada por uma série de “microobjectivos” hierarquizados, cujo fim é o de balizar as aprendizagens» (Alves, 2004:

62). Nesta lógica, as três etapas referidas anteriormente, operacionalizam-se da seguinte forma:

- a recolha de informação incide, particularmente, nos resultados da aprendizagem, em função dos objectivos observáveis, definidos em termos comportamentais. Essa recolha é realizada através de instrumentos fiáveis, válidos e objectivos, tais como as grelhas de observação, exercícios escritos ou testes;
- a interpretação da informação recolhida é feita a partir da comparação entre as performances observadas e aquelas que foram estabelecidas inicialmente;
- a adaptação das actividades de ensino/ aprendizagem é feita tendo em conta o contexto educacional. Sabendo que as dificuldades do aluno advêm de falta de pré-requisitos, aplicam-se actividades de remediação que lhe permitam atingir com sucesso o que foi inicialmente estabelecido.

De acordo com esta perspectiva, o mais importante é identificar as dificuldades sentidas ou os erros cometidos pelos alunos, não tendo grande preocupação pela sua origem ou pelas suas causas. Está subjacente uma concepção de objectivos como processo finalizado em que “os objectivos traduzem comportamentos, isto é, condutas formais que os alunos devem demonstrar” (Alves & Flores, 1996: 146)

Por outro lado, a perspectiva *cognitivista* considera que as três etapas se organizam de outra forma, pois não atribui tanta importância à recolha de informação sobre os resultados, preocupa-se mais em entender o que se passa mentalmente com o aluno quando lhe é proposta uma actividade. De acordo com Allal, (1986, citada por Alves, 2004), as três etapas da avaliação formativa, na perspectiva cognitivista, possuem as seguintes características:

- ao recolher informação, procura-se identificar os processos e as estratégias utilizados pelo aluno para chegar ao resultado final. Os erros cometidos assumem um “estatuto didáctico” dado que constituem a base para compreender as dificuldades com que o aluno se deparou na realização de uma determinada tarefa;
- ao interpretar as informações recolhidas, interessa mais compreender os processos ou as estratégias utilizados para solucionar o problema apresentado, do que corrigir o resultado final;
- na adaptação das actividades pedagógicas, auxilia-se o aluno a identificar os erros cometidos e procura-se uma estratégia que o ajude a resolver a tarefa proposta. Acredita-se que modificando a tarefa proposta, é possível que o aluno tente desenvolver soluções para a sua realização. Caberá ao professor elaborar uma estratégia de avaliação formativa que seja aplicável à sua turma.

De acordo com esta perspectiva, o processo de ensino/aprendizagem deve ser orientado de forma contínua, realizando-se uma análise ao longo do processo, devendo adaptar-se o ensino ao ritmo de cada aluno. Bloom (1971: 117) defendia esta continuidade, definindo avaliação formativa como: “the use of systematic evaluation in the process of

curriculum construction, teaching and learning for the purpose of improving any of these three processes”

Seguindo esta linha de pensamento, Pacheco (1995) integra a avaliação formativa no processo avaliativo e considera que esta determina qualitativamente o progresso da aprendizagem, fornecendo *feedback* para a sua regulação, pois permite identificar as correcções a realizar. Trata-se de uma avaliação que tem por objectivo melhorar, orientar e regular.

Em síntese, a avaliação formativa assume duas funções fundamentais: uma função *diagnóstica*, que antecede qualquer formação; uma *função reguladora e correctiva*, desenvolvida durante um período de formação.

Há características que são inerentes a um processo de avaliação formativa, a saber:

- o aluno assume um papel central na sua aprendizagem;
- respeita a individualidade dos implicados, devendo adaptar-se à diversidade do contexto em que se insere;
- foca a atenção no processo, encarando os resultados como informações importantes para a correcção dos erros;
- pretende descobrir as causas subjacentes às dificuldades dos alunos;
- proporciona um *feedback* sobre as acções pedagógicas, quer ao professor, quer ao aluno, com o objectivo último de melhorar o ensino e promover o sucesso na aprendizagem.

Quando o ensino é destinado a alunos que diferem pela sua origem, pelas aquisições anteriores e projectos, e é ministrado por professores que diferem, também eles, pela sua ideologia, experiência, formação e concepção pedagógica (Perrenoud, 1986), faz todo o sentido a adequação de uma modalidade de avaliação que tenha em conta estas variáveis, informando o aluno do seu percurso e salientando as suas dificuldades.

Na actualidade, as diferenças sócio-económicas e culturais são enormes, devendo a escola contribuir para atenuar os diferentes *pontos de partida* (Cardinet, 1993), através do exercício de uma pedagogia diferenciada, com ciclos de regulação sucessivos, que forneçam um apoio o mais individualizado possível, para se caminhar no sentido do sucesso. Neste aspecto, a avaliação de carácter formativo é compensadora de desigualdades, uma vez que tem por base as capacidades de cada um, devendo ser informadora quer para o aluno, quer para o encarregado de educação, por forma a não provocar mal entendidos.

Assim, a sua implementação deve estar envolta de um ambiente de franca cooperação, onde o aluno se sinta à vontade para expor os seus sentimentos para *mostrar-se ao professor* e

falar abertamente sobre o que não percebeu, o que não estudou e o que não compreendeu. Em resumo, esta modalidade subentende certas condições para se efectivar (Pacheco, 1995):

- *a individualização do ensino* – respeitando diferentes percursos e diferentes tempos de aprendizagem;
- *a compensação educativa* – relacionada com a individualização da aprendizagem, aplicada para que o aluno ultrapasse as suas dificuldades;
- *uma nova concepção de ensino/aprendizagem* – onde a participação do aluno e o reforço da observação serão elementos chave, desempenhando a avaliação uma função de orientação e regulação.

Com a instituição da avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação do ensino básico, através do D.N. nº 98A/92 e, mais tarde, o D.N. 30/01, tornou-se necessário assegurar as condições referidas anteriormente, fundamentais para a sua aplicação. Neste contexto, a avaliação é referida como pretendendo diagnosticar dificuldades ao nível das aprendizagens e orientar o processo educativo.

No entanto, para a avaliação formativa ser fidedigna, ela deve estar sujeita a registos estruturados e não ao livre arbítrio do professor/avaliador. Neste sentido, a aplicação de instrumentos elaborados com um objectivo formativo, tais como os testes formativos, podem ser uma grande ajuda na sua operacionalização. Através deles, o professor pode verificar quais os objectivos alcançados e os não alcançados – funcionando estes de uma forma semelhante aos testes diagnósticos. Ribeiro (1989) refere que não se devem atribuir classificações a este meio de avaliação pois, ao fazê-lo, estamos a valorizar o produto final em vez de valorizar o processo de aprendizagem, que se encontra em desenvolvimento nesta fase. A avaliação formativa requer registos estruturados, devendo uma prova formativa estar adaptada ao aluno e à situação de aprendizagem em que este se encontra, não podendo “ser interpretada em termos de classificação ordenada ou de desvios da média” (Cardinet, 1993: 119)

Partilhando da mesma opinião, Bloom (1971: 54), vai mais longe, afirmando que “não se devem atribuir classificações quantitativas ou qualitativas a testes formativos”. Uma análise realizada conjuntamente pelo professor e o aluno pode constituir uma oportunidade rica de aprendizagem, poupando trabalho ao professor e envolvendo o aluno na sua avaliação (auto-regulação), pois a avaliação não deve ser vista apenas como a medição de um determinado comportamento, ou a finalização de uma etapa, mas “constituir uma operação reguladora do próprio processo, a realizar com diversos graus de sistematicidade, formalização, profundidade e negociação entre os intervenientes” (Vieira & Moreira, 1993: 10).

1.4- Funções da avaliação

A principal função da avaliação é a de proporcionar informação fundamental para que os implicados no processo educativo possam formular os juízos correspondentes. Vários investigadores em avaliação consideram que, além de uma função de recolha de dados, as funções de informação e de emissão de um juízo de valor são inerentes ao acto de avaliar.

Para Stake, (1975, citado por Rosales, 1992: 25) “o processo de avaliar implica tarefas de descrição e de formulação de juízos de valor.” Segundo este autor, a descrição reporta-se a todo o processo incluindo os antecedentes e os resultados; os juízos de valor devem ser emitidos por professores, por especialistas e pelos pais, promovendo uma interacção de todos os envolvidos num processo de avaliação.

Por seu lado, Rosales (1992), considera que a avaliação resulta duma sequência composta por três tipos de funções:

- recolha de informação sobre as actividades de ensino e os seus componentes;
- interpretação dessa informação de acordo com um quadro conceptual, ou determinada teoria;
- tomada de decisão em relação à melhoria do sistema em geral e de cada um dos seus constituintes.

Neste caso, a avaliação apresenta duas funções associadas: uma valorativa (indica o valor de algo) e uma informativa. Numa perspectiva sequencial, Rosales (1992) considera que as funções *informativa e valorativa*, originam uma função *avaliadora* a qual pode desempenhar as funções: diagnóstica, formativa e sumativa. O carácter formativo da avaliação encontra-se novamente em evidência na filosofia de avaliação deste autor, servindo para “o desenvolvimento do próprio processo e constitui o ponto de partida para decisões de aperfeiçoamento.” (*ibidem*: 36)

Pacheco (1995) sustenta que a avaliação assume, implícita ou explicitamente, várias funções :

- uma função pedagógica, uma vez que define os procedimentos a ter em consideração na avaliação dos alunos, levando-os ou não à progressão;
- uma função social, dado que proporciona uma certa formação e certificação que permite ao aluno hierarquizar-se socialmente;
- uma função de controlo, pois ajuda o professor a definir atitudes e comportamentos no espaço escolar, de forma a ter um ambiente saudável de trabalho;
- uma função crítica, no sentido em que os resultados obtidos poderão assumir uma forma de auto-avaliação do sistema educativo, conduzindo a melhorias no seu funcionamento.

De todas elas, aquela que tem maior interesse para este trabalho, é a função pedagógica uma vez que se focaliza mais na sala de aula e no aluno. Tendo em conta a perspectiva temporal e a sua finalidade, Cardinet (1993) atribuiu-lhe três funções:

- de regulação, pois facilita a aprendizagem;
- de orientação, pois auxilia numa escolha vocacional;
- de certificação, pois atribui determinadas capacidades em função das aquisições realizadas.

De todas as perspectivas apresentadas, podemos afirmar que há aspectos que são comuns e que assumem particular relevância para o tema do nosso trabalho, a saber: o cariz regulador da avaliação e a sua finalidade - melhoria do processo ensino/aprendizagem. É evidente, por parte destes autores, uma maior preocupação com o processo ensino/aprendizagem, bem como uma tentativa de adequação de estratégias que permitam a melhoria do sistema no seu todo. Resumindo, a função pedagógica da avaliação é vista como um elemento fundamental de todo o processo, onde o aluno assume um papel activo.

Hadji (1994) defende que a avaliação encerra três grandes funções: *orientar, regular e certificar*, estando cada uma associada, respectivamente, a práticas de avaliação diagnóstica ou prognóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa. Estas, por sua vez, estão directamente ligadas a um momento da formação: antes, durante ou no final, como se pode visualizar no quadro (Quadro1):

ANTES DA ACÇÃO	DURANTE A ACÇÃO	DEPOIS DA ACÇÃO
<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Diagnóstica . Prognóstica . Preditiva <p>Função:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Orientar . Adaptar <p>Centrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> . No produto e nas suas características (Identificação) 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Formativa . “Progressiva” <p>Função:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Regular . Facilitar (a aprendizagem) <p>Centrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Nos processos . Nas actividades 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Sumativa . Terminal <p>Função:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Verificar . Certificar <p>Centrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Nos produtos

Quadro 1- Funções da avaliação, segundo o seu papel na sequência da acção de formação (adaptado de Hadji, 1994)

De todas as funções apresentadas, podemos afirmar que há aspectos que são comuns, assumindo particular relevância para o tema do nosso trabalho, a saber: o cariz regulador da avaliação e a sua finalidade de melhoria do processo de ensino/aprendizagem. É evidente, por parte dos autores analisados, uma maior preocupação com o processo ensino/aprendizagem, bem como uma tentativa de adequação de estratégias que permitam a melhoria do sistema no seu todo.

Da modalidade de avaliação formativa ressalta a ideia de aperfeiçoamento de um processo, em que os alunos e os professores são colaboradores num objectivo comum – alcançar o sucesso educativo.

Está subjacente a esta avaliação uma concepção do aluno como construtor da sua aprendizagem, onde o papel desempenhado pelo professor é de facilitador no modo como esse a constrói e desenvolve. Através de uma orientação individualizada, capaz de identificar os factores que estão na origem das dificuldades, adaptam-se métodos e facultam-se o tempo necessário para a realização das tarefas propostas, com sucesso.

Deste modo, para além de uma função *formativa*, já muito explorada anteriormente, a avaliação assume uma função *interactiva*, permitindo a comunicação entre os sujeitos envolvidos num processo de ensino/aprendizagem, auxiliando-os a ultrapassar as dificuldades. O seu principal objectivo é o de contribuir para melhorar a aprendizagem, instruindo o aluno sobre o seu percurso e informando o professor sobre aquilo que não funcionou como era previsto, ao recorrer a determinada estratégia. Implica um trabalho colaborativo, em que o aluno e o professor são co-responsáveis na construção de um percurso de formação. Neste caso, ela tem essencialmente uma finalidade pedagógica. A este propósito, Bloom (1971: 129) refere:

“the most important value of formative, in our view is the aid it can give the student in his learning of the subject matter and behaviors for each unit of learning”.

Através dela, obtém-se um duplo feedback; para o aluno, pois ajuda-o na remediação de determinadas falhas ao longo do percurso; para o professor, permitindo-lhe ver os objectivos alcançados e prever os possíveis resultados nos testes.

Ao falar de uma avaliação que auxilia professores e alunos a regular o processo de ensino/aprendizagem, retira-se-lhe o aspecto de classificação intrínseco à avaliação sumativa. Excluem-se práticas mais orientadas para a classificação e hierarquização em contexto escolar, para se optar por uma prática de natureza qualitativa e mais centrada no aluno. A avaliação formativa deve ser integrada num processo de aprendizagem, uma vez que tem como principal objectivo a sua optimização.

Assim, o principal objectivo do Ensino Básico, nomeadamente a partir do D.N. nº 98-A/92, é o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, servindo a avaliação para criar percursos alternativos e medidas de compensação, bem como para regular todo o processo. São, assim, apontados caminhos para outra “filosofia” de sala de aula; o carácter da avaliação já não é de sanção ou de classificação, é antes de orientação e de regulação. Neste sentido, ela assegurará o sucesso, respeitando os ritmos de aprendizagem.

Para Hadji (1994), além de uma função geral de melhoria da aprendizagem, a avaliação formativa assume outras funções anexas, nomeadamente:

- segurança: para que o aprendente consolide a confiança em si próprio;
- assistência: marca as etapas, dando pontos de apoio para progredir;
- feedback: fornecer rapidamente uma informação sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas;
- diálogo: proporciona um verdadeiro diálogo entre o professor e o aprendente, fundamentado em dados precisos.

De acordo com Bonniol e Amigues (citados por Hadji, 1994: 64), para ser formativa, toda a avaliação deve encerrar três funções principais:

- reguladora* – pois permite ao aluno adequar as suas estratégias de aprendizagem e ao professor adaptar os seus métodos pedagógicos;
- reforçadora* – pretende o reforço positivo das competências;
- correctiva* – porque pode identificar e corrigir os erros cometidos.

Partilhando desta opinião, Vieira e Moreira (1993) defendem, relativamente às línguas estrangeiras, este carácter formativo e regulador da avaliação, co-construída pelos intervenientes e centrada nos processos de aprendizagem (avaliação processual).

Há duas áreas de avaliação na aula de língua estrangeira que estas autoras evidenciam: a *competência de comunicação* e a *competência de aprendizagem*, relativamente às quais o aluno assume, respectivamente, os papéis de falante e aprendente da língua. Definindo a *competência de comunicação* numa língua como um conjunto de capacidades, atitudes e conhecimentos fundamentais ao uso correcto da língua em situações reais de comunicação, as autoras identificam ainda subcompetências que lhe estão associadas: competência linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e social. No que respeita a *competência de aprendizagem*, definida como um conjunto de atitudes, conhecimentos e atitudes necessárias para uma aprendizagem eficiente e mais autónoma da língua, as subcompetências que lhe

estão associadas são: competência intrapessoal, competência interpessoal e competência didáctica.

Relativamente às finalidades da avaliação, as autoras defendem, duas *macrofunções* da avaliação formativa: *monitoração linguística* (competência gramatical) e *monitoração pedagógica* (competência didáctica), levando o aluno a reflectir sobre o processo de aprendizagem da língua. Inerentes a essa função global de monitoração, estão quatro objectivos fundamentais para a construção da aprendizagem por parte do aluno: *descrição* (o que penso e o que faço?); *interpretação* (porque penso ou actuo deste modo?); *confronto* (comparar opções); e por fim a *reconstrução* (reconstruir, criar novas soluções, remodelar concepções e práticas, onde as tarefas de auto-avaliação são tarefas de aprendizagem).

Assim, a avaliação de tipo formativo permitirá o aperfeiçoamento do processo, servindo de *feedback* para o professor e para o aluno. Seguindo esta linha de pensamento, também Abrecht (1994) considera as práticas formativas de avaliação muito úteis para o aluno, pois dão sentido à sua aprendizagem e alertam-no para as eventuais falhas no percurso, exercendo uma função correctiva.

No quadro 2, com base em Hadji (1994), resumimos as várias funções que a avaliação formativa pode assumir:

OBJECTO	USO SOCIAL	FUNÇÃO PRINCIPAL	FUNÇÕES ANEXAS
Diagnóstico	Situar um nível/ compreender dificuldades	Regular	Inventariar Harmonizar Tranquilizar Apoiar Orientar Reforçar Corrigir Estabelecer um diálogo

Quadro 2- Funções da avaliação formativa (adaptado de Hadji, 1994)

Em síntese, podemos destacar como principais funções da avaliação formativa: orientar, reflectir, melhorar, consciencializar e sensibilizar em relação ao funcionamento do processo de aprendizagem. Ela destina-se a informar o aluno e demais intervenientes (professores, encarregados de educação), sobre a qualidade da aprendizagem, devendo ser realizada de forma contínua e sistemática.

Todas estas funções possuem um denominador comum – a orientação dos alunos, bem como a regulação das aprendizagens e de todo o seu processo. Eles transformam-se em

actores da sua aprendizagem, identificando o que devem aprender e localizando as suas dificuldades.

Neste cenário, fará todo o sentido integrar práticas de auto-avaliação no processo de avaliação, pois conferirão ao aluno uma certa autonomia na aprendizagem e responsabilizá-lo-ão pela condução do seu percurso, uma vez que “a avaliação que o aluno faz do seu próprio trabalho permite que ele saiba o que aprende e como aprende e, assim, tome decisões relativamente a futuras aprendizagens” (Vieira & Moreira, 1993: 36).

1.5- A dimensão formadora da avaliação formativa

Entendendo regulação como “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem” (Santos, 2002: 77), caberá ao aluno, nesta actividade, exercer um papel crucial, por forma a atingir com êxito os objectivos que lhe são estabelecidos. Enquanto sujeito da aprendizagem, ele assume um papel central na orientação do seu percurso escolar, constituindo a auto-avaliação e a co-avaliação entre pares um grande auxílio. A auto-avaliação, sendo um processo introspectivo e individual, contribui para a consciencialização da sua situação escolar e do seu desenvolvimento em termos cognitivos; a co-avaliação possibilita a partilha de saberes e o apoio mútuo, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia.

Considerando o aspecto regulador da avaliação formativa, pode-se afirmar que os seus procedimentos exercem mais uma função pedagógica do que avaliativa, dado que o seu principal objectivo é o de adaptar procedimentos didácticos às dificuldades evidenciadas pelo sujeito da aprendizagem. Neste seguimento, Allal (1986), distingue *regulação interactiva* de *regulação retroactiva*. A primeira atribui maior importância às interacções professor-aluno, aluno-aluno e aluno-material pedagógico, constituindo situações de avaliação ou de auto-avaliação que vão permitir a adaptação do ensino e da aprendizagem. A segunda está mais orientada para a utilização de instrumentos pedagógicos que auxiliem o aluno a ultrapassar as dificuldades, ou a corrigir os erros com que se depara no seu percurso de aprendizagem.

Neste caso, é evidente uma tentativa de adequação dos processos didácticos às dificuldades evidenciadas pelos alunos. As aprendizagens são organizadas em função do grau de conhecimentos do aluno, para que ele seja confrontado com situações que estejam adequadas à sua situação cognitiva.

É neste contexto de adequação das situações didácticas ao nível de aprendizagem dos alunos, que faz todo o sentido falar de *avaliação formadora*. Esta dimensão da avaliação

formativa surge na sequência dos trabalhos de Scallon (1988) e define uma prática centrada no domínio, por parte do aluno, dos instrumentos de antecipação e planificação da aprendizagem, elegendo a *auto-avaliação* como uma actividade indispensável à formação do aprendente, ou seja, a regulação de todo o processo é assegurada pelo próprio aluno. Segundo Alves (2004: 69) “a avaliação formadora tem por ambição aproximar-se mais do processo de ensino na sua globalidade apresentando-se como um sistema assente numa pedagogia diferenciada”.

Ao realizar determinada tarefa, o aluno opera uma série de reflexões intermédias que o ajudam a corrigir os erros ou a adoptar estratégias diferentes para a resolução dos problemas. Pode-se afirmar que o aluno integra a auto-avaliação como uma estratégia que o ajuda a ultrapassar os seus problemas, pois realiza uma série de retrocessos reflectidos, que o vão auxiliar na identificação do seu sucesso e dos seus pontos fracos. A auto-avaliação assume, neste caso, um papel fundamental.

A avaliação formadora atribui particular atenção à importância que os alunos conferem aos critérios de avaliação. O aluno é co-autor, com o professor, do processo de avaliação, nomeadamente, dos critérios de avaliação, possibilitando-lhe uma *auto-regulação* do processo. Para desenvolver a capacidade de se auto-avaliar é importante que ele seja capaz de (Alves, 2004):

- identificar, simultaneamente, as suas falhas e as respostas adequadas;
- elaborar estratégias que conduzam ao sucesso na aprendizagem (acções eficazes);
- manipular os critérios de avaliação nas diferentes etapas de avaliação.

Neste contexto, torna-se necessário que os critérios de avaliação estejam bem definidos, dado que constituem um auxílio fundamental à aprendizagem e ao desenvolvimento de práticas de auto-correcção e de auto-avaliação. O docente deve ter o cuidado de os negociar, para que os alunos se apropriem deles para realizar determinada tarefa com sucesso. De acordo com Hadji (1997: 64), “ganhar-se-á sempre em privilegiar a auto-regulação, em facilitar a apropriação pelo aluno dos critérios de realização e dos critérios de êxito”.

Relativamente às Línguas Estrangeiras, também Vieira e Moreira (1992) fazem referência à necessidade de se avaliar o *progresso*, através do recurso a instrumentos de avaliação formativa, “o que pressupõe que se conceda um forte peso à auto-avaliação da competência de aprendizagem dos alunos” (*ibidem*: 145) Isto significa que se passa a valorizar o processo de aprender uma determinada língua, além da capacidade de usar essa

língua numa situação de comunicação. Tendo em conta esta perspectiva, a avaliação assume *uma intenção formativa, uma orientação prospectiva* e uma natureza essencialmente *qualitativa e processual*, onde o carácter reflexivo do professor assume um papel fundamental na supervisão das suas práticas. Este será, talvez, o caminho para a detecção de problemas e subsequente planificação de soluções.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser uma prática colaborativa, construída em parceria (professor-aluno), recorrendo a diversos instrumentos de avaliação para além dos testes (diários, fichas, portefólio, questionário), assente numa pedagogia diferenciada que se adequa às necessidades de cada aluno. Estes aspectos serão desenvolvidos mais adiante no segundo capítulo.

1.6- Enquadramento normativo da avaliação formativa em Portugal

Em Portugal, a valorização da prática de uma avaliação formativa ocorreu a partir da década de setenta. Porém, é com a introdução da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que a reforma começa a generalizar-se, assistindo-se assim a um período de grandes transformações do sistema educativo e à assunção da modalidade formativa da avaliação, pois o sistema de avaliação proposto defendia uma avaliação de carácter formativo e contínuo, que possibilitasse o maior número de informações aos intervenientes, sobre todo o processo. A partir de então, avaliar não significa apenas a medição de competências no final de um período de aprendizagem, mas o acompanhamento de todo o processo, onde os progressos do aluno são valorizados. Este deve ser informado frequentemente daquilo que aprendeu e sobre o que ainda lhe falta percorrer para atingir um determinado nível.

O Despacho normativo nº 98 A/92 instituiu, como foi referido anteriormente, a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação do ensino básico, marcando uma ruptura relativamente às modalidades empregues até esse momento. A avaliação passa a ter um carácter essencialmente formativo e tem como finalidade assegurar uma formação comum a todos os alunos, bem como a promoção do sucesso educativo. Este facto vai permitir ao professor e a todos os intervenientes no processo, identificar a situação do aluno, fornecendo “as indispensáveis orientações para a sua regulação e identificando eventuais correcções a efectuar.” (Alves & Flores, 1996:144)

Deste modo, a avaliação formativa pretende ser um auxílio para o professor na descoberta de métodos de orientação dos alunos, tendo em conta a diversidade cultural, pessoal e social de uma escola massificada. É atribuída a esta modalidade uma finalidade de regulação da prática educativa, podendo intervir directamente no processo, sempre que

necessário. Neste contexto, a retenção dos alunos é considerada uma “medida excepcional” e o processo burocrático subjacente a essa retenção acentua-se, o que provocou uma menor exigência nas condições de progressão.

Acresce, a tudo isto, uma reorganização curricular marcada novamente pelas preocupações à volta do papel dos alunos, dos professores e de outros intervenientes no processo educativo. Ela defende certos princípios, presentes no Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, que nos importa salientar, pois estão na origem do nosso estudo:

- apresenta-se um currículo nacional baseado em competências, gerais e específicas, onde as experiências educativas devem ser vivenciadas por todos os alunos de forma equitativa. O êxito depende da diferenciação, adequação e flexibilização (promoção da diferenciação pedagógica e sua adequação aos contextos);
- defende-se a existência de coerência e sequência entre os três ciclos do ensino básico, e respectiva articulação com o ensino secundário;
- a função da escola é a de proporcionar aprendizagens significativas, de modo a que o aluno entenda o que aprende e seja capaz de utilizar o conhecimento para desenvolver o gosto e a autonomia no processo de aprendizagem.

O currículo e a avaliação são encarados como componentes integrados de um mesmo sistema e, neste seguimento, o Despacho normativo 30/2001, veio sublinhar “o ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo”, existentes no anterior despacho (98-A/92), bem como a atenção concedida ao percurso do aluno e a importância da *auto-avaliação regulada*. Surgem, assim, nesta altura, as primeiras referências à auto-avaliação como *reguladora do processo da aprendizagem*, realizada pelo sujeito dessa aprendizagem, identificando os erros cometidos no percurso e procurando as soluções alternativas. Valoriza-se particularmente o *saber aprender*.

O documento referido anteriormente (D.N. nº 30/2001) declara os alunos como participantes no processo de avaliação, especialmente através da *auto-avaliação*, que terá os seus contextos e momentos próprios, que se formaliza em documento escrito a elaborar no final de cada ano, o qual deve ser incluído no dossiê individual do aluno. A avaliação constitui, assim, parte integrante de um processo de formação, onde avaliar e formar são interdependentes.

Defendendo esta ideia, o Currículo Nacional do Ensino Básico para os 2º e 3º ciclos, no caso das Línguas Estrangeiras, refere como uma das competências essenciais a desenvolver o *Saber Aprender* (focalizado no aluno), onde este deve ser capaz de: “auto-regular os desempenhos exigidos em cada tarefa” e “organizar e utilizar materiais num processo de trabalho autónomo” (CNEB:53), ou seja, a avaliação, para ser eficaz e contribuir para a regulação das práticas, deve tornar-se numa auto-avaliação. Isto implica que o

professor explicita e negocieie os critérios de avaliação com os alunos, e que ambos construam a melhor estratégia para os objectivar. Deste modo, o aluno torna-se “auto-regulador e co-responsável pela sua aprendizagem” (Alves, 2004:74).

É neste seguimento que surge o Despacho Normativo nº 50/05, de 9 de Novembro, no qual são definidos princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação (alunos com dificuldades de aprendizagem); planos de acompanhamento (para alunos objecto de retenção ao longo dos ciclos); planos de desenvolvimento (para alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem), todos eles elaborados com vista ao sucesso educativo dos alunos em função das suas situações educativas no ensino básico.

Com o intuito de promover a igualdade de oportunidades para todos e no seguimento das estratégias de intervenção definidas no despacho referido anteriormente, o Despacho Normativo nº 1/06, de 6 de Janeiro, regulamenta a constituição de turmas com percursos curriculares alternativos por forma “a promover uma oferta educativa dirigida a alunos que, encontrando-se dentro da escolaridade obrigatória, apresentem insucesso escolar repetido ou risco de abandono precoce”. Mais uma vez, são instituídas condições para que a escola promova a igualdade de oportunidades em função do ponto de partida de cada um, pois a sua função é dotar todos os cidadãos com uma bagagem cultural mínima que lhes permita a sua integração na vida activa (Cardinet, 1993).

Podemos afirmar que todas estas medidas legislativas representam estratégias do Ministério da Educação para tentar operacionalizar o que está subjacente à institucionalização da avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação do ensino básico, de modo a que sejam proporcionadas diversas situações de aprendizagem, através do recurso a estratégias variadas, em função do contexto e das necessidades dos intervenientes.

No entanto, e em simultâneo, introduziram-se outras modalidades de avaliação, que contrariam esta filosofia, nomeadamente: a avaliação sumativa extraordinária; a avaliação aferida, com a realização de provas aferidas no final dos 2º e 3º ciclos em Português e Matemática; a avaliação especializada; as provas globais no final do 3º ciclo e, mais recentemente, os exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano de escolaridade, com um peso significativo na classificação final destas duas disciplinas.

Levanta-se, então, uma questão aos professores: se por um lado a avaliação assume um carácter essencialmente formativo, qual a intenção dos decisores, ao atribuir um papel tão preponderante à avaliação sumativa?

Contudo, e quiçá como uma tentativa de desvalorizar a importância que foi atribuída a instrumentos de avaliação sumativa, surgiu recentemente o Despacho Normativo nº 5/2007,

de 10 de Janeiro, estabelecendo princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens dos alunos dos 2º e 3º ciclos. Tendo por base a necessidade de accionar todos os mecanismos de intervenção que possibilitem o reforço de instrumentos de inclusão e prevenção do abandono escolar desqualificado, afirma no seu ponto 38 relativamente às provas globais ou trabalhos finais, que estes “não constituem instrumentos de avaliação obrigatória, podendo ser realizados por decisão da escola, como instrumentos de aferição de conhecimento (...).”

Constrangimentos às práticas de avaliação formativa

As alterações legislativas a que aludimos implicam uma série de transformações nas práticas de avaliação dos professores, bem como no papel do aluno na escola. Para isto se efectivar, é fundamental uma alteração de práticas e de concepções de ensino/aprendizagem, que não se instituem com a rapidez de um qualquer despacho, ou de uma qualquer medida política.

Na sala de aula, o professor deixa de exercer, isoladamente, a função de avaliador, assumindo-se como orientador e gestor do espaço e das situações de aprendizagem e o aluno salta para o palco do processo educativo, passando a ser o actor principal, com um elevado grau de responsabilização na consecução do seu projecto, o que implica que estes papéis sejam bem absorvidos e “ensaiados” para uma adaptação à mudança:

“ O processo de mudança deve ser gradual e sensível aos contextos, o que, em termos gerais, significa que a natureza, a intensidade e o ritmo da evolução profissional variam de sujeito em sujeito e de situação em situação; por outro lado essa evolução pressupõe um aprofundamento da informação profissional e a reflexão sistemática sobre a prática, de preferência em situações de tipo colaborativo” (Vieira & Moreira, 1993: 155)

Há uma série de obstáculos a ultrapassar para a implementação da avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação. Como vimos, estão relacionados com a mudança de práticas, de comportamentos e de mentalidades dos intervenientes curriculares.

Pacheco (1995) define três tipos de problemas na sua operacionalização: *estruturais* (a reforma exige mudança de práticas e mentalidades); *de ordem teórica* (ausência de um quadro teórico unificado sobre avaliação formativa e complexidade da auto-avaliação que exige uma atitude auto-reflexiva e alguma *experimentação*); *de ordem prática* (gestão do tempo, falta de recursos para implementar actividades diferenciadas, impossibilidade da individualização do ensino). Todos estes problemas na implementação desta modalidade de avaliação levantam

uma questão: será que professores e alunos estarão preparados para desempenhar os papéis que lhe foram destinados?

De acordo com Pacheco (1994), a implementação desta modalidade só faz sentido se for acompanhada por uma formação inicial e contínua dos professores. É importante fazer um esforço para a melhoria das condições de trabalho, para que o professor possa praticar um ensino diferenciado; formar professores qualificados para poderem elaborar o seu próprio sistema de avaliação formativa e motivar os alunos para uma aprendizagem mais participada.

Partilhando da mesma opinião, Cortesão (1993: 28) afirma: “de tudo isto decorre uma enorme necessidade de formação continuada em diferentes áreas e sobre diferentes problemas.” Levou o seu tempo para que os professores participassem em acções de formação que os ajudassem a pôr em prática o princípio educativo “aprender a aprender”, consciencializando-os de que a avaliação deve ser sobretudo formadora e reguladora. Não podemos esquecer a complexidade inerente à mudança; primeiro é necessária a sua apropriação, depois só o tempo e a vontade serão os fiéis aliados para a pôr em prática. Esta mudança implica que o professor interprete e reconstrua as suas práticas, observando-se e observando os outros, transformando-se num profissional reflexivo e crítico (Alarcão, 1996; Alves, 2004), promovendo a *autonomia* dos alunos, utilizando métodos de avaliação formativa, supervisionando a sua actuação.

Além da *autonomia* aparecer várias vezes referida nos documentos que suportam todas as alterações destinadas ao ensino básico como um atributo indispensável ao cidadão, ela aparece inevitavelmente ligada ao processo de aprendizagem, devendo ser estimulada e valorizada ao longo do processo de formação do indivíduo. Neste caso, o aluno aparece como construtor do seu saber e o professor desempenha o papel de organizador e orientador das aprendizagens a realizar.

Como consequência, e dada a importância do papel do professor no desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas do aluno, ele deve desenvolver “estratégias de pensar e de pensar sobre o pensar” (Alarcão, 1996), através do recurso a uma metodologia activa e a estratégias que estimulem a interacção e a comunicação entre alunos e professor. Educar para a autonomia será uma tarefa mais facilitada se os professores forem autónomos e reflexivos.

Caberá, ainda, ao professor, auxiliar o aluno a desenvolver competências disciplinares e transversais que o currículo nacional lhe pede. Para tal, torna-se necessário (Alves, 2004)

- focalizar a atenção nos alunos, mais do que nos programas;
- instituir uma cultura de interacção dialógica na aula;

- aprender a questionar e a observar para retirar dados que sustentem a avaliação e o desenvolvimento de uma determinada competência;
- estruturar a aula de forma a que as vivências dos alunos interajam no contexto escolar.

Vieira e Moreira (1993), sugerem uma reflexão sobre práticas de avaliação na aula de língua estrangeira, em que valorizam práticas de avaliação formativa, “centrada na identificação, interpretação e resolução de problemas pedagógicos, reguladora das práticas do ensino e da aprendizagem de línguas” (*ibidem*: 12). Estas autoras vão ao encontro do que é preconizado na reforma curricular, defendendo uma avaliação *formativa de tipo processual*, onde o aluno assume um papel mais interventivo no seu processo ensino/aprendizagem, subentendendo um trabalho interactivo professor / aluno para a optimização das práticas de ensino/aprendizagem.

Ainda na linha de pensamento de Vieira e Moreira, importa valorizar *o processo de aprendizagem* de uma língua, além da capacidade de saber comunicar nessa língua. A avaliação deve ser uma prática colaborativa, construída em parceria, onde a reflexão e a experimentação terão de ser uma constante. Assim encarada, ela desempenhará um papel fundamental na consciencialização por parte dos alunos (de línguas estrangeiras) dos seus pontos fracos e dos seus pontos fortes. Neste seguimento, para que ela se torne eficiente, importará definir sempre: Quem avalia? O que é avaliado? Como se avalia? Para quê se avalia? Onde e quando se avalia? Terão sempre de ser definidos papéis, critérios, métodos, finalidades e a frequência com que se vai realizar determinada avaliação.

Em conclusão, para se implementar a avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem, torna-se necessário a mudança de concepções e práticas, o que nem sempre é fácil. Tal como Perrenoud (1992), consideramos que mudar a avaliação significa mudar a escola!

Com a introdução dos novos programas em Línguas Estrangeiras, que propõem um ensino comunicativo da língua em que o aluno é *co-responsável pela monitoragem da(s) aprendizagem(ns)* e *a avaliação é um elemento regulador das práticas pedagógico-didácticas*, estão reunidas as condições para que a modalidade de avaliação formativa ganhe no ensino das línguas a importância que lhe é devida. Pode ser muito difícil “questionar, negar e substituir as crenças, preconceitos, valores, e costumes já consolidados” (Esteban, 2003: 26), no entanto vale sempre a pena persistir na (re)construção de uma escola mais justa!

CAPÍTULO II

A AUTO-AVALIAÇÃO

“Self-assessment must be more firmly located within a framework of life-long learning which accounts for pupil’s developing skills and motivation.”

(Dann, 2002: 110)

2.1- Contextualização da (auto)avaliação

A finalidade da escola é a de contribuir para o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários” (LBSE, art.º 2), devendo proporcionar uma formação global e a aquisição de atitudes autônomas que preparem o indivíduo para a sua vida em sociedade. Assim, a preparação que esta deve proporcionar aos indivíduos tem subjacente princípios democráticos de liberdade, participação, responsabilidade e *autonomia*.

Os vários documentos, que estão na base da Reforma Educativa, recorrem ao conceito de *autonomia* como sendo uma qualidade indispensável do cidadão, devendo estar intimamente ligada a um processo de aprendizagem, uma vez que o indivíduo só se poderá apropriar dela, se esta tiver sido valorizada e desenvolvida ao longo do seu percurso de formação. Partilhando da opinião de Alarcão “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” (1996: 72). Daí que a reforma do Sistema Educativo valorize pedagogias centradas no aluno, como sujeito da sua aprendizagem, desempenhando o professor um papel de orientador.

Importa, no entanto, esclarecer o conceito pedagógico de autonomia. Segundo Knowles (citado por Vieira, 1998: 46) ela constitui:

“ a process in which individuals take the initiative with or without the help of others in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, implementing appropriate learning strategies and evaluating learning outcomes.”

A autonomia é, assim, encarada como um exercício activo da responsabilização do sujeito no processo de aprendizagem e da capacidade de aprender, devendo o professor funcionar como um profissional reflexivo e construtivo.

Assistindo-se à emergência da autonomia do sujeito na construção do seu conhecimento e das aprendizagens a realizar, encontra-se a situação ideal para desenvolver práticas de auto-avaliação. De acordo com Alves (2003: 208) “o desenvolvimento da autonomia do aluno está indissociavelmente ligado à auto-avaliação.” Neste sentido, o professor poderá desenvolver a autonomia do aluno, concedendo-lhe alguma liberdade para reflectir sobre si mesmo, e sobre a sua aprendizagem, na medida em que, ao conceber e implementar procedimentos auto-avaliativos, está a implicar-se activamente o aluno no seu processo de aprendizagem. Deste modo, o professor diminui o seu protagonismo em termos avaliativos, permitindo que o aluno assuma um papel interventivo na regulação da sua aprendizagem, incentivando-o a tomar certas iniciativas e orientando-o para o desenvolvimento da autonomia.

Os programas oficiais de línguas estrangeiras apontam as seguintes opções metodológicas:

- o enfoque na aprendizagem;
- o aluno como agente da sua aprendizagem;
- o desenvolvimento de uma metodologia de aprender a aprender;
- a criação de situações problematizadoras ;
- a resolução de problemas;
- a construção de conceitos a partir de ideias anteriores;
- o professor como organizador e orientador do processo de aprendizagem.

A opção por estas metodologias favorecerá o aluno no desenvolvimento de competências de reflexão, de auto-análise e de espírito crítico. Defendendo uma visão construtivista do conhecimento, a equipa que elaborou os novos programas aquando da reforma curricular propõe, relativamente às Línguas Estrangeiras, um ensino comunicativo da língua, baseado em certos princípios, dos quais a partir de Vieira e Moreira (1993: 16-17) se destacam os seguintes:

- *o aluno é não só um indivíduo, mas o membro de um grupo social, co-responsável pela monitorização das aprendizagens;*

- o aluno não é um recipiente passivo das formas da língua, mas sim um utilizador activo e criativo dessa língua;

- alunos e professores são actores e observadores interdependentes na descoberta e construção das suas aprendizagens.

Podemos constatar que se assiste a uma redefinição de papéis, assente num trabalho cooperativo, tendo por base a negociação de processos e produtos, conferindo à avaliação formativa um papel central. A este propósito, Moreira (1992/s.p) refere que: “este carácter activo, de desenvolvimento contínuo, de controlo sistemático do processo de ensino, confere à avaliação uma vertente formativa, que é a sua função principal, de enfoque no como (processo) e no quê (produto) da aprendizagem.”

A avaliação passa a ser encarada como uma actividade integradora da prática educativa, procurando encontrar um novo conceito que vá ao encontro de uma pedagogia para o sucesso, devendo ser individualizada, reguladora, orientadora e sistemática. Deste modo, o conceito de avaliação tradicional sofre alterações marcantes, tornando-se mais processual, mais negociada, mais focalizada no aluno e mais formativa (Vieira & Moreira, 1993). A figura 1 sintetiza a natureza desta avaliação segundo estas autoras:



Fig.1- Natureza da avaliação (guia da reforma Curricular, 1992) (in Vieira & Moreira, 1993)

A partir da figura, facilmente se constata o enfoque na natureza processual da avaliação, em que a regulação e o controlo da mesma passam a ser desenvolvidos também pelo aluno, possibilitando-lhe a emissão de um juízo crítico sobre o seu percurso de formação, aprendendo com autonomia.

Partilhando da opinião de Alves (2003), a Auto-Avaliação constituirá uma resposta à Autonomia, ou seja, a participação mais activa na construção e gestão do processo de ensino/aprendizagem, na identificação das aprendizagens conseguidas, no reconhecimento dos erros cometidos e no planeamento das aprendizagens que ainda faltam realizar, são fundamentais para desenvolver competências de autonomia no sujeito aprendente.

A apreciação crítica que o aluno faz relativamente ao seu trabalho e ao seu percurso, permite-lhe identificar e compreender as várias etapas que o constituem. Comparar produtos obtidos com aqueles que eram desejados, compreender os erros cometidos e identificar os sucessos alcançados, bem como proceder à planificação das aprendizagens, serão passos fundamentais para o desenvolvimento de competências de auto-avaliação.

Desta forma, a auto-avaliação consistirá na regulação do processo de aprendizagem pelo sujeito dessa aprendizagem, composta por três etapas: *antecipação* das operações a realizar para que se verifique determinada aprendizagem, *identificação* dos erros cometidos ao longo do percurso e *procura de soluções* alternativas. Neste sentido, a auto-avaliação vai mais longe do que a co-classificação e a auto-correcção, pois resulta de uma construção partilhada do processo de aprendizagem, tendo em conta os percursos realizados pelo aluno, assim como se preocupa com a identificação da “lógica” do erro cometido. Ao debruçar-se sobre o processo com o intuito de o regular, ela assume-se como um modo de avaliação formativa. Uma vez que o conhecimento se constrói por reconstrução, a auto-avaliação representa uma das formas privilegiadas de avaliação formativa, pois vai informando o sujeito da aprendizagem sobre a sua situação num determinado percurso de formação. Tendo em conta esta situação, a avaliação mais focalizada nas aprendizagens e nas competências pretendidas, assume um carácter formador:

“ uma avaliação formadora porque integrada na aprendizagem e favorecedora do diálogo crítico entre os diversos actores, servirá de desenvolvimento da autonomia e da auto-avaliação, indispensáveis, quer ao desenvolvimento das competências, quer ao auto e hetero reconhecimento desse mesmo desenvolvimento.” (Alves, 2003: 208)

Contudo, o aprendente só a poderá pôr em prática se tiver um conhecimento dos critérios de avaliação. Eles serão a base para o sucesso da promoção desta prática junto dos alunos, pois constituem a solução para o êxito da sua acção; apoiar-se neles conduz a uma atitude reflexiva que permite a consciencialização da acção. A este respeito, Alves (2004)

afirma que os critérios de avaliação assumem uma *importância capital no dispositivo de avaliação formadora*, dado que constituem um grande auxílio à aprendizagem, facilitando a auto-avaliação do aluno. Neste contexto, o papel do professor é fundamental uma vez que ele necessita de clarificar e negociar os critérios de avaliação, construindo com os alunos indicadores que lhes permitam objectivá-los. Deste modo, o aprendente está a ser co-responsável e auto-regulador da sua aprendizagem.

Deste modo, a avaliação ultrapassa o carácter formativo, de regulação e de acompanhamento, para passar a ser formadora, de auto-regulação e de auto-avaliação, levando ao desenvolvimento da autonomia, condição fundamental para a construção de competências prática da auto-avaliação, hoje também muito valorizada na didáctica das línguas, “representa uma condição indispensável a uma pedagogia para a autonomia” (Vieira & Moreira, 1993: 36).

Para que isto se torna uma realidade, a auto-avaliação terá de ser sistemática, parte integrante do *processo* e ela própria um produto da aprendizagem, *um saber que se aprende fazendo*, através da utilização de instrumentos e procedimentos adequados:

- apropriação dos critérios de avaliação;
- auto-gestão progressiva dos erros;
- domínio dos instrumentos de antecipação e planificação.

A sua realização será viável se: (i) os alunos tiverem consciência dos critérios utilizados pelos professores na apreciação dos seus trabalhos e na avaliação das aprendizagens, através da realização de exercícios, onde esses critérios sejam utilizados; (ii) conseguirem perceber a *lógica* do erro, porque aconteceram e como podem ser resolvidos; (iii) forem capazes de antecipar os procedimentos quer instrumentais, quer cognitivos a desenvolver para que uma certa aprendizagem se efectue, isto é, elaborem um plano de acção.

A adequação de práticas pedagógicas, marcando uma ruptura com rotinas pedagógicas fechadas, onde o aluno é um mero receptor e o professor assume o papel central (pedagogia da dependência), facilitará a resposta a estas exigências. O aprofundamento e a sistematização da auto-avaliação dos alunos supõe um conjunto de práticas pedagógicas mais adequadas, designadamente através da:

- *explicitação dos objectivos de aprendizagem*. É necessário que os alunos sejam informados sobre as competências, destrezas e atitudes a desenvolver, participando progressivamente na definição e no ajustamento dos objectivos;

- *clarificação dos critérios de avaliação.* Para desenvolver a competência de auto-avaliação dos alunos, o docente necessita de promover a explicitação pelos alunos da representação que têm desses critérios, procurando lentamente aproximá-los daqueles que ele definiu para si.

- *partilha e reciprocidade.* O processo de ensino/aprendizagem deve ser construído em conjunto, com base no diálogo e na negociação: na definição dos objectivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação, na planificação das actividades e das tarefas de aprendizagem e na avaliação dos processos e dos produtos obtidos.

Podemos afirmar que, se o desenvolvimento da autonomia do aluno implica que este desenvolva uma atitude crítica e reflexiva, o mesmo acontecerá relativamente ao professor, que deverá reflectir, partilhar, negociar, ou seja, alterar concepções e práticas, (des)construindo teorias enraizadas, transformando-se num prático reflexivo.

Porém, as práticas teimam em permanecer presas a uma tradição de avaliação mais centrada nos produtos e a uma escola mais fechada à participação, contrariamente ao que está legislado (DN. nº 50/2005 e D.N nº 18/2006). Isto indicia, como já referi no primeiro capítulo, que as práticas não se alteram por decreto, será necessária muita informação e formação para que não se ponha em causa a garantia da qualidade do sucesso educativo para todos.

Moreira (1992) afirma que “em Portugal a auto-avaliação é uma prática relativamente desconhecida”, e vai mais longe afirmando que a *auto-avaliação de tipo autónomo* era praticamente inexistente. Num estudo realizado por Soares e Pereira (2001), no âmbito de uma disciplina do mestrado, sobre representações e práticas de avaliação na disciplina de Inglês, em duas escolas, no ano lectivo 1999/2000, verificou-se que os professores consideravam que a avaliação não devia ser feita unicamente por eles e acreditavam na importância da auto-avaliação, bem como na honestidade do aluno para se auto-avaliar. No entanto, uma grande percentagem dos inquiridos referiu não utilizar, na altura, instrumentos de auto-avaliação, o que nos levou a crer que, embora esta fosse valorizada teoricamente, não constituía uma prática generalizada entre esses professores. Este estudo veio, de certa forma, dar alguns indicadores de que apesar de várias práticas estarem legisladas há alguns anos, não é fácil para os professores apropriarem-se delas.

2.2- Concepções de auto-avaliação num contexto de autonomia

O despacho normativo 30/2001 de 19 de Julho reforça o carácter formativo da avaliação, assim como a atenção ao percurso escolar do aluno no ensino básico e a importância da auto-avaliação regulada. Os alunos são vistos como intervenientes num processo de avaliação, particularmente através da auto-avaliação, que se formaliza em documento escrito, a elaborar no final de cada ano.

Importa, no entanto, apresentar algumas concepções de auto-avaliação, através do recurso a vários autores, tentando identificar pontos comuns na sua definição. Assim, é pertinente clarificar: quem avalia? (sujeito) e o que avalia? (objecto)

A avaliação do processo e do produto da aprendizagem, em contexto da sala de aula, pode ser realizada pelo próprio aluno, pelo aluno em conjunto com os colegas ou, ainda, pelo professor. Quando ela recai sobre o próprio sujeito que avalia, assistimos ao que se designa por auto-avaliação. Na opinião de Moreira (1992/s.p), “esta surge na coincidência (sobreposição) do *quem* com o *quê* da avaliação (...) *encontra-se na coincidência do sujeito com o objecto da avaliação*”. A auto-avaliação constitui, assim, um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito. Para Santos (2002, citada por Veiga Simão, 2005: 273) “é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva”.

Nesta perspectiva, ela constitui um factor fundamental no desenvolvimento da autonomia do aluno, tornando-o central no processo de ensino/aprendizagem regulando e aferindo a sua acção, de modo a comparar os resultados conseguidos com os resultados pretendidos. Segundo Cyril e Juneau (1996), o processo de auto-avaliação é cíclico e interactivo, sendo constituído por quatro fases: planificação, realização, comunicação de resultados e decisão, organizadas de maneira a permitir ao aluno tornar-se mais autónomo nas suas aprendizagens. Wolff (2002: 73) afirma que “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.” Partilhando da mesma opinião, Vieira (1993: 37) identifica-a como sendo uma “componente indispensável ao exercício da autonomia” e Alves (2004: 84) vai mais longe, considerando que o “desenvolvimento da autonomia está indissociavelmente ligado à auto-avaliação”.

Através da implementação deste tipo de práticas, o aluno sabe aquilo que aprende e como aprende para, assim, tomar decisões relativamente a outras aprendizagens. Neste sentido, ele necessita de assumir uma atitude de questionamento face a si e aos outros e evidenciar uma certa auto-confiança e independência.

Para atribuir ao aprendente uma verdadeira autonomia em todo o seu processo escolar é fundamental reconhecê-lo como sujeito para que ele possa desenvolver competências que lhe permitam *formar-se*. Para Alves (2004), uma atitude auto-avaliativa aprende-se, mas para a desenvolver é necessário, como já foi referido anteriormente, ter como base critérios de avaliação, que constituirão *um trunfo determinante no êxito da acção*. Corroborando esta ideia, Wolff (2002: 71) refere 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”.

O acto de auto-avaliar, inclui a avaliação de si próprio para si próprio, onde o sujeito assume uma atitude crítica face a determinada acção. Através da reflexão, ele consciencializa-se das etapas necessárias para realizar uma aprendizagem significativa.

Deste modo, a auto-avaliação obriga:

“ o avaliado a olhar-se, a analisar-se, a mergulhar nas suas próprias dificuldades, correndo o risco de, entre outros, alterar a imagem que tem de si próprio e a necessidade de reconstruí-la a partir do zero ou sob outros ângulos” (Bélair, citada por Roullier, 2004: 242)

Através da confrontação, o sujeito avaliador vai construindo uma identidade, tomando iniciativas e participando activamente na construção de um plano de aprendizagem, com o objectivo de alcançar o sucesso. Assumir uma atitude crítica, compreender-se e questionar-se, levam o aluno a retirar informações pertinentes para as suas acções futuras, desempenhando o professor um papel de orientador do processo metacognitivo do aluno e proporcionando-lhe condutas reflectidas e autónomas.

Assim, a aprendizagem de práticas de auto-avaliação, constitui um meio essencial que leva o aluno a passar de um saber-fazer, instintivo, a um saber-fazer reflectido, através do qual ele pode intervir na sua aprendizagem (Cardinet, 1988). Neste contexto, a auto-avaliação constituirá uma forma de *auto-controlo* e de *auto-questionamento*:

- *Auto-controlo*, na medida em que o aluno através dela vai poder estabelecer um paralelismo entre os objectivos alcançados e os objectivos pretendidos, estabelecendo o desvio, a partir dos critérios estabelecidos.

- *Auto-questionamento*, porque o aprendente faz uma reflexão sobre os seus conhecimentos, tentando identificar as razões que levaram à realização de determinado erro, planificando estratégias para a sua resolução.

Neste questionamento face a si, o aluno terá de desenvolver um processo complexo, faseado, envolvendo a metacognição, a descrição, a interpretação o confronto e a reconstrução de concepções e práticas subjectivas, através das quais ele tentará dar respostas às seguintes questões: Como sou? O que faço? Qual a razão do meu erro? Qual foi o meu procedimento metacognitivo? Como poderei corrigir esse erro?

Ao posicionar-se desta forma face à aprendizagem, o aluno adopta procedimentos de tipo reflexivo e experimental, que implicam, segundo Vieira (1993) uma postura confessional (auto-reflexão) e uma prática de risco (exploratória). Neste caso, a metacognição, ou seja, *o pensar sobre o pensar*, assume-se como uma aliada fundamental no desenvolvimento da

autonomia do aluno, uma vez que servirá para construir conhecimentos e competências com mais oportunidade de êxito e transferibilidade; aprender estratégias de resolução de problemas que favoreçam o sucesso e a auto-regulação; ajudar o aluno a ser mais autónomo na gestão de tarefas e nas aprendizagens, desenvolver uma motivação para aprender e construir um autoconceito como aprendente (Grangeat, 1999: 29).

O apoio aos alunos na realização de actividades desta natureza é, contudo, fundamental, pois como fazer a auto-avaliação, será a questão que muitas vezes se lhes coloca. O papel do professor, neste caso, assume especial relevância, uma vez que ele deve acreditar nas potencialidades da auto-avaliação e transmitir aos alunos um sentimento de confiança em si mesmos como avaliadores. (Moreira, 1992).

No ensino das línguas, verifica-se em todas as orientações programáticas essa maior focalização no aluno, como sujeito responsável pela construção da sua aprendizagem, desempenhando o professor um papel de orientador de todo o processo, deixando uma grande liberdade ao aluno na construção da sua autonomia. Vieira e Moreira (1993) identificam como funções da auto-avaliação em línguas estrangeiras:

- a monitorização das competências de comunicação e de aprendizagem, tendo como referência critérios de análise definidos pelo (ou com o) professor ;
- determinar a progressão na aprendizagem;
- diagnosticar áreas problemáticas;
- identificar formas de remediação;
- definir estilos de aprendizagem preferidos;
- aumentar o grau de consciencialização do papel do aluno no processo ensino/aprendizagem;
- elevar a responsabilização pela aprendizagem.

Através das práticas de auto-avaliação, o aprendente consegue identificar as suas dificuldades linguísticas e processuais e determinar os aspectos que domina, o que significa que ele necessita de realizar, com um grau progressivo de autonomia, tarefas que pertenciam tradicionalmente ao professor. Estabelecendo uma estreita colaboração com os colegas e o docente, onde a partilha de ideias e experiências sejam nota dominante, o aluno pode obter resultados positivos da avaliação realizada, ou seja, a prática de auto-avaliação ganha mais sentido se os resultados provenientes da sua realização forem interpretados por outrem: “o que lhe dá sentido é a sua exposição ao olhar dos outros” (Roullier, 2004: 242). Assim, a auto-avaliação deve ser integrada num processo mais alargado de co-avaliação (Vieira & Moreira,

1993), estabelecendo uma relação de interdependência, onde professores e alunos sejam cúmplices na planificação e análise do processo de ensino-aprendizagem, como se pode ver na fig.2:

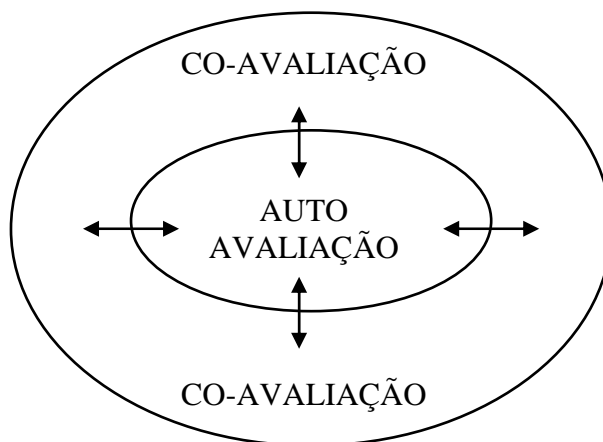


Fig.2 – Relação entre auto-avaliação e co-avaliação (Vieira & Moreira, 1993)

2.3- O papel do professor numa pedagogia para a autonomia

Com a implementação da reforma educativa, os conceitos de *autonomia*, *participação*, *inovação e regulação* constituem os princípios fundamentais de uma prática de ensino/aprendizagem, cujo objectivo final é alcançar o sucesso educativo para todos. A atenção é focada na autonomia do aluno, enquanto agente da sua aprendizagem e futuro cidadão com um papel interventivo, e na autonomia do professor, enquanto profissional capaz de reflectir sobre a sua prática e de criar situações de aprendizagem em função das situações educativas de cada aluno.

Em consequência, este passa a ser visto como o actor da mudança, prático autónomo, reflectindo e tomando decisões para criar a sua própria acção (Zeichner, 1993) e o seu saber profissional é construído na acção, através de uma atitude reflexiva sobre as suas práticas, com o objectivo de as melhorar e adequar a cada contexto (Schön, 1987), através de um processo de reformulação consciente das suas concepções e das suas práticas. Para Handal e Lauvas (1987), ao questionar os seus rituais, o professor tenta: ultrapassar hábitos enraizados nas suas práticas; conhecer o modelo de ensino que pratica e saber como actua face a situações imprevistas Este questionamento vai permitir a reformulação da sua prática e a descoberta da teoria que lhe está subjacente. Desta forma, a explicitação do seu quadro de referência, ao permitir a visualização das suas crenças e valores, promove mudanças na sua teoria/prática e o seu crescimento profissional. Em suma, torna-se supervisor da sua prática.

A reflexão deve, então, ser incorporada na prática do professor e considerada como um instrumento de aprendizagem. Deste modo, o professor teoriza a sua prática face aos

problemas que antecipa e com os quais se depara: “os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos” (Zeichner, 1993: 21). No entanto, para o desenvolvimento da reflexão sobre a prática educativa e subsequente desenvolvimento profissional torna-se fulcral promover a partilha e criação de uma cultura de colaboração entre os professores, para que estes possam ser verdadeiros agentes de mudança.

Devem ser criadas situações de reflexão que levem os intervenientes a formular juízos, para poder tomar as opções adequadas. De acordo com Alarcão (1996), interessa à educação proporcionar situações que desenvolvam o pensamento, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir um pensamento bem estruturado. Segundo a autora, *aprender é aprender a pensar*, assumindo o pensamento reflexivo um papel fundamental, pois os professores devem ser continuamente “monitores, avaliadores e rever com frequência a sua prática” (Alarcão, 1996: 57).

Para Nóvoa (1992), a mudança nas práticas educativas passa pela formação reflexiva dos professores, levando-os a ser interventores directos no processo e a assumir uma postura crítica que lhes permita fazer opções. Ser reflexivo constituirá, neste sentido, uma forma de estar em educação (Alarcão, 1996). Neste contexto, o paradigma reflexivo de formação de professores (Wallace, 1991, citado por Vieira & Moreira, 1993: 42) é aquele que merece maior atenção. Segundo este, a prática é também fonte de teoria, e é na dialéctica prática/reflexão que o professor teoriza a sua prática, (re) construindo as suas teorias subjectivas e a sua actuação profissional.

Porém, Alarcão (1996) faz depender o sucesso deste paradigma, de uma reconversão da escola:

- numa escola que se preocupe com a dimensão *ser e ajudar a ser*;
- numa escola que restitua aos alunos a sua responsabilidade na aprendizagem dentro de um processo que promova a sua autonomia;
- numa escola que possibilite que o professor construa a sua identidade através do exercício da sua profissão com autonomia;
- numa escola que promova a construção e não apenas a transmissão do saber.

Na didáctica das Línguas, em que o pressuposto de que uma pedagogia para a autonomia cria condições para aproximação do aluno ao saber, o paradigma reflexivo é aquele que tem merecido nos últimos anos particular atenção (Vieira & Moreira, 1993; Alarcão, 1996), assumindo-se o professor como um agente activo na educação dos alunos. Segundo Vieira e Moreira (1993), há determinadas características que um professor reflexivo deve ter,

designadamente: ser autónomo, manifestar uma atitude investigativa e ser experimentalista face à profissão. Isto é, um professor reflexivo interpreta e questiona as suas formas de ensino bem como as formas de aprendizagem do aluno, partilhando responsabilidades. Neste sentido, o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia torna-se fundamental numa escola que defende um saber co-construído e a independência do aluno face ao professor. No Quadro 3, é possível visualizar as principais características dessa pedagogia:

Pressupostos principais	Finalidades prioritárias	Traços processuais
<ul style="list-style-type: none"> - Aluno é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber; - O professor é facilitador da aprendizagem; mediador na relação aluno/saber, parceiro na negociação pedagógica; - O saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem; - Ajudá-lo a aprender a aprender; - Encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró-activa no processo de aprender; - Promover a relação entre a escola e a vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno; - Clima tendencialmente democrático e informal; - Participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projectos e contratos; - Tarefas do tipo reflexivo e experimental; - Gestão colaborativa da informação e da palavra; - Construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem. - Valorização da função formativa das práticas de <i>(auto) avaliação</i>, tendencialmente integradoras

Quadro 3 – Pedagogia para a autonomia (Adaptado de Vieira, 2006)

Uma pedagogia desta natureza, oposta a uma pedagogia tradicional da *dependência*, implica uma alteração de teorias subjectivas e privadas relativas a *como ensinar* e *como aprender*. Como refere Schön (1992), a atitude de *prática reflexiva* deve traduzir-se numa *reflexão na acção* (processa-se na própria acção, nomeadamente na tomada de decisões face aos problemas pedagógicos) e numa *reflexão sobre a acção* (processando-se num momento posterior à acção, tenta reconstruí-la, analisando-a retrospectivamente).

O professor reflexivo deve, assim, ser autónomo na sua actividade e crítico relativamente aos papéis que desempenha. Para Alarcão (1996), as práticas de supervisão terão de ser aplicadas à sua formação no sentido de fornecer novas sugestões, ideias, opiniões, que poderão estar sujeitas ao julgamento do próprio professor.

A todo este processo está subjacente uma reconstrução de teorias subjectivas, que o professor, na sua acção profissional, foi construindo progressivamente, de acordo com o contexto em que se moveu e com as situações com que se deparou na sua prática.

A maneira como o professor encara o ensino e o papel que assume na sala de aula e, conseqüentemente, o papel que atribui ao aluno, estão relacionadas com um conjunto de representações que ele detém. Ao permitir que o aluno desempenhe papéis que tradicionalmente eram confiados ao professor, ele está a assumir um papel de facilitador da aprendizagem, orientando o aluno na resolução dos seus problemas. Neste caso, é fundamental haver uma clarificação de papéis, para se evitarem mal entendidos e se otimizar a aprendizagem.

Vieira (2006) identifica certos factores de constrangimentos relativos ao aluno e ao professor que são potencialmente inibidores do desenvolvimento de uma *pedagogia para a autonomia*, onde a avaliação assume um carácter formativo de natureza predominantemente qualitativa e processual. Nesta perspectiva, a formação profissional, a experiência anterior, ou as teorias pessoais podem representar entraves ao desenvolvimento de uma pedagogia mais centrada no aluno e na criação de situações facilitadoras da aprendizagem para todos os alunos, de acordo com as suas características, como se pode observar no quadro 4:

Factores relativos ao professor	Factores relativos ao aluno
<ul style="list-style-type: none"> - Formação profissional (inicial/contínua) não reflexiva; - Experiência anterior como aluno centrada na autoridade do professor; - Teorias pessoais da educação como reprodução, - Práticas de ensino centradas na autoridade do professor; - Atitudes face à profissão: conformismo, inércia, desmotivação, pessimismo... - Biografia pessoal: personalidade, condições e percurso de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência anterior de aprendizagem centrada na autoridade do professor; - Teorias pessoais da educação como reprodução; - Práticas de aprendizagem dependentes da autoridade do professor e do conhecimento; - Atitudes face à escola: conformismo, impotência, desmotivação, pessimismo... - Biografia pessoal: personalidade, condições e percursos de vida que podem influenciar negativamente o aluno.

Quadro 4 – Factores de constrangimento a uma pedagogia para a autonomia (adaptado de Vieira, 2006)

Alves (2003) considera que o professor poderá ultrapassar os problemas com que se depara, mudando as suas práticas e concepções através de uma postura reflexiva, do recurso à observação, à regulação, à inovação e ao aprender com os alunos e com a experiência.

Neste contexto, a auto-regulação integrada nas práticas, quer por parte do aluno, quer por parte do professor, constitui um dos meios mais eficientes no redireccionamento da acção e na criação de uma escola onde o saber é co-construído, numa perspectiva de optimização do processo de ensino/aprendizagem.

2.4- O papel do aluno numa aprendizagem auto-regulada

Para que os alunos assumam um papel activo na construção do seu conhecimento, terão de desempenhar um papel activo no acto de aprender, onde a responsabilização assume uma importância crucial. Do ponto de vista metacognitivo, motivacional e comportamental, a aprendizagem deve assumir um carácter construtivista onde o aluno é produtor criativo do saber e o professor mediador na relação aluno/saber (Vieira, 2006).

Aprender a aprender implica a preponderância do aluno na sua aprendizagem e a função do professor/educador como aquele que desenvolve uma relação entre os alunos e o saber. Nesta perspectiva, a aprendizagem promovida através de práticas interactivas leva ao desenvolvimento da consciência de poder e de controlo dos alunos sobre a aprendizagem. Neste sentido, a utilização de estratégias que reforcem a capacidade de aprendizagem será uma condição essencial para a criação de um locus de controlo interno, auxiliando-os a sentirem-se competentes e a desenvolverem a autonomia e a segurança e, conseqüentemente, responsabilizando-se mais pela sua aprendizagem.

Através da valorização do acto de aprender, devolve-se a centralidade do processo aos alunos e reconhece-se o papel activo dos mesmos na construção de um percurso de formação. Ao responsabilizar o aluno, pressupõe-se que ele tenha autonomia, a qual só se desenvolve se for exercida. Há vários factores, nomeadamente cognitivos, motivacionais, comportamentais e contextuais que desempenham um papel fundamental na aprendizagem, devendo ser tidos em conta aquando de um processo de formação.

Se o principal objectivo da educação, nos nossos dias, é criar condições para que as pessoas sejam capazes de se educar a si mesmas, elas têm de aprender a auto-regular as suas acções, estabelecendo objectivos, monitorizando os progressos e avaliando o seu desempenho, de forma a desenvolver ao máximo as suas competências.

A auto-regulação estará ligada à capacidade do aluno fazer ajustamentos no seu processo de aprendizagem em função do feedback e da observação da sua progressão na aprendizagem. Para aprender eficazmente, o sujeito necessita de compreender que as estratégias estão disponíveis, colocando-as ao seu serviço, assim como ser capaz de seleccionar as mais adequadas, monitorizando e avaliando o uso que delas faz (Zimmerman, 1990).

Nesta perspectiva, a auto-regulação constitui um processo dinâmico e gradual, cuja amplitude de realização e controlo dependerá do desenvolvimento pessoal. O processo auto-regulatório leva o aprendiz a assumir a responsabilidade pela aprendizagem, habilitando-a para a aquisição de aprendizagens significativas.

Foi num contexto de “crise” do sentido da escola, em que esta não respondia às necessidades sociais, que se instituiu uma escola mais formativa e formadora, onde procedimentos que promovam a autonomia, a auto-reflexão, a auto-regulação e a auto-avaliação são muito valorizados. Com isto pretende-se que o aluno construa, através de um processo reflexivo, a sua autonomia.

Na perspectiva de Veiga Simão (2005), a avaliação das aprendizagens para contribuir para a melhoria do ensino deve ser reguladora do processo ensino-aprendizagem, assumindo um duplo papel: formativo – de regulação do ensino; formador – de regulação da aprendizagem.

Ao implementar-se a avaliação formativa como a principal modalidade no ensino básico, salta para a ribalta de todo o processo a necessidade de se promoverem situações de reflexão e de regulação das actividades. O construto de aprendizagem auto-regulada permitiu sublinhar o protagonismo que o sujeito pode assumir em todo o processo, tornando-o autónomo e participante. Assim, uma das finalidades da aprendizagem auto-regulada “passa por conferir um papel central ao uso de estratégias, às atribuições dos indivíduos e à sua percepção de competência, envolvendo múltiplos processos” (Veiga Simão, 2005: 268).

Numa perspectiva sóciocognitiva, Schunk e Zimmerman (1994) consideram a auto-regulação como um processo multifásico no qual os pensamentos, afectos e acções auto-produzidos são planeados e ciclicamente adaptados para atingir objectivos pessoais. Estes autores definem auto-regulação como sendo “os processos pelos quais os alunos activam e sustentam cognições, comportamentos e afectos, sistematicamente orientados para a obtenção dos seus objectivos” (Schunk & Zimmerman, 1994: 309). Neste caso, fala-se de regulação de pensamentos, sentimentos e acções que pretendem influenciar positivamente o processo de aprendizagem.

A auto-regulação da aprendizagem é concebida por Zimmerman (2000), como um processo dinâmico e aberto que pressupõe uma actividade cíclica por parte do aluno, ocorrendo em três fases: prévia, realização ou controlo volitivo e auto-reflexão, como se pode ver na fig. 3:

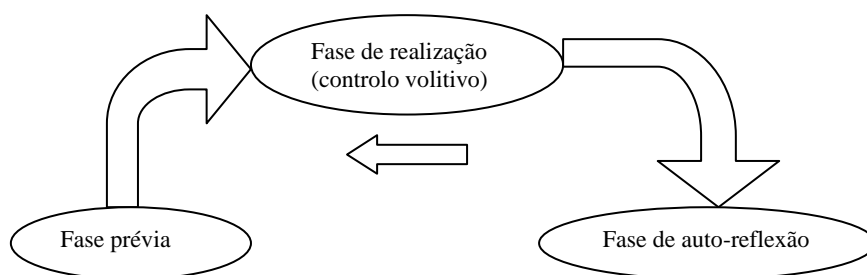


Fig.3 – Fases da aprendizagem auto-regulada (Adaptado de Zimmerman, 2000)

A fase prévia é a fase da planificação, em que o estudante decide o que vai fazer numa determinada situação de aprendizagem e como o vai fazer: o aluno analisa a tarefa que lhe foi destinada, tendo em conta os recursos pessoais e ambientais, o estabelecimento dos objectivos e de um plano para facilitar a chegada à meta final (Rosário, 2002). A determinação de uma meta é fundamental na aprendizagem regulada, uma vez que esta serve de referente para orientar as acções seguintes.

A fase de realização ou de controlo volitivo, referente aos processos que ocorrem durante a aprendizagem, será a fase de execução em que o aluno põe em prática uma série de acções e estratégias com o objectivo de alcançar a meta estabelecida. Ela inclui dois subprocessos: o autocontrolo e a auto-observação. O primeiro permite ao sujeito manter a atenção e o esforço na consecução dos objectivos; a segunda tem em conta os aspectos específicos que envolvem a realização de algo, as condições que o rodeiam e os resultados atingidos.

Por último, a fase de auto-reflexão refere-se às reacções e reflexões do aprendente no final da tarefa, com vista à sua avaliação. O aluno vai analisar o seu comportamento, com o objectivo de verificar quais as atitudes ou decisões cognitivas que foram desadequadas para, no futuro, não voltar a adoptar o mesmo procedimento. Esta etapa envolve subprocessos como o auto-juízo e a auto-reacção. O primeiro refere-se à avaliação dos ganhos alcançados e do valor que o sujeito lhes confere que, por sua vez, influenciam a auto-reacção, manifestada na satisfação ou insatisfação do sujeito perante um resultado, levando-o a fazer inferências para uma próxima situação educativa.

As fases deste processo podem ocorrer de forma simultânea, numa interacção entre os diferentes processos e componentes do processo, de forma cíclica, não necessariamente hierarquizada (Pintrich, 2000). Daí estes processos de auto-regulação serem intrinsecamente cíclicos e interdependentes de forma que a fase prévia prepare a fase de controlo volitivo, que, por sua vez, afecta os processos utilizados na fase de auto-reflexão. Todos estes processos auto-reflectidos influenciam a fase prévia seguinte, tendo um grande impacto sobre as acções futuras do aluno e a qualidade da sua auto-regulação.

Isto pode ser observado no quadro 5, onde são apresentadas as diferentes fases da auto-regulação da aprendizagem e os respectivos subprocessos:

Previsão (fase prévia)	Realização (controlo volitivo)	Auto-reflexão
- Análise de tarefa	- Auto-controlo	- Auto-julgamento
- Estabelecimento de Objectivos	- Auto-instrução	- Auto-avaliação
- Planeamento estratégico	- Imagens	- Atribuições causais
	- Focalização da atenção	
	- Estratégias da tarefa	
- Crenças auto-motivacionais	- Auto-monitorização	- Auto-reacção
- Auto-eficácia	- Auto-recordação	- Auto-satisfação
- Expectativas de resultados	- Auto-experimentação	
- Interesse valor / intrínseco		
- Orientação para objectivos		

Quadro 5- Fases e subprocessos da aprendizagem auto-regulada (Zimmerman, 2000)

As investigações realizadas sugerem que os alunos auto-regulados estão mentalmente activos durante a aprendizagem, exercendo controlo sobre ela, através da definição e concretização dos seus objectivos (Pintrich & Schrauben, 1992; Schunk, 1990, 2000). Nesta perspectiva, a prática docente deverá incentivar a ideia de que todos os alunos são capazes de regular a sua aprendizagem, proporcionando momentos de auto-regulação.

Pretende-se com a auto-regulação que os alunos se tornem cada vez mais autónomos, regulando os seus próprios processos de pensamento e de aprendizagem. Neste sentido, é importante que o professor defina os objectivos, que verifique a percepção que os alunos têm desses objectivos, que os alunos se apropriem dos critérios e dos instrumentos de avaliação do professor. Neste contexto, a auto-avaliação ganha relevância (Veiga Simão, 2005), pois mediante estratégias de co-avaliação e auto-avaliação o professor pode auxiliar o aluno na consciencialização dos seus progressos. É fundamental que o professor dialogue com os alunos e que os questione sobre como fizeram determinada actividade, como atingiram certo resultado, levando-os à reflexão e progressivamente à auto-regulação.

Segundo Veiga Simão (2005), ao realizar de forma eficaz a auto-avaliação, dominamos um dos instrumentos essenciais para a aprendizagem. Deste modo, o aluno acciona os seus processos metacognitivos, toma consciência do erro, tentando ultrapassar os obstáculos através da regulação de todo o processo. Para que a auto-regulação ocorra é necessário que o aluno realize actividades de auto-avaliação ao longo da sua formação, uma

vez que esta só se pode desenvolver se for “exercida”. Assim, é fundamental que o aluno seja estimulado a auto-avaliar (Silva, 2004; Veiga Simão, 2005):

- os resultados alcançados numa dada 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;
- as suas atribuições sobre o sucesso ou o insucesso educativo;
- as suas acções antes, durante e após o acto de aprender.

Através destes momentos de auto-avaliação o aluno poderá consciencializar-se dos progressos que está a realizar, o objectivo que tem de atingir, bem como do esforço que terá de realizar na execução de uma actividade. Por outro lado, o professor poderá explicitar as suas estratégias, a sua forma de pensar e de resolver os problemas, tornando-se um modelo para o aprendente. Em suma, esta metodologia incentiva uma reflexão que leva “por um lado o aluno a tomar consciência do que faz e para que faz, potenciando mudanças no sentido da prossecução do(s) objectivo(s) definido(s) e, por outro, pode funcionar como um feedback interno, que lhe permite auto-avaliar a sua aprendizagem” (Veiga Simão, 2005: 275).

Importará, então, desenvolver práticas educativas que proporcionem momentos ao longo da aprendizagem que ajudem o aluno a tomar consciência dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos, a avaliar a qualidade do trabalho produzido, e ajudar a ultrapassar as dificuldades. Sem estes momentos de auto-avaliação, ele não percebe tão claramente os objectivos a atingir, os progressos que está a realizar ou o esforço que necessita de desenvolver na realização de uma tarefa (Silva, 2004).

Vieira e Moreira (1993) propõem, relativamente a Língua Estrangeira, que o aluno avalie as suas concepções e práticas, através da descrição, da interpretação, do confronto e da reconstrução das mesmas; questionando-se sobre: O que pensa e o que faz? / Porque pensa ou actua daquele modo? Isto leva-o a confrontar situações, permitindo-lhe a reconstrução das suas concepções e práticas. Neste sentido, o aluno deve desenvolver actividades metacognitivas que o levem a compreender a forma como aprende e a melhorar a sua aprendizagem da língua.

Ao reconhecer a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, na construção de entendimento e na compreensão de informação, está-se a assumir que o aluno é capaz de

controlar esse processo. Desta forma, é fundamental que ele auto-regule todas as etapas inerentes à construção de conhecimento. Assim, a dimensão individual da aprendizagem ganha relevo, dado que aprender é, antes de mais, um fenómeno pessoal e as práticas de auto-avaliação são promotoras de auto-conhecimento.

O estudo de caso que realizámos sobre concepções e práticas de um grupo de professores sobre a *auto-avaliação dos alunos* pretende verificar até que ponto as concepções destes professores são coincidentes com as suas práticas, estabelecendo um paralelo entre a importância que lhe atribuem e o modo como a realizam. Através da identificação de alguns factores de constrangimento, pretende-se ainda encontrar respostas para algumas questões relacionadas com a dificuldade de implementação da avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação do ensino básico.

O professor possui crenças e concepções que influenciam a sua acção pedagógica, a sua forma de agir e pensar. As suas decisões avaliativas ou pedagógicas resultarão sempre das concepções que este construiu ao longo da sua prática e que foram influenciadas pelo seu capital cultural, pelo *habitus* (esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e acção que possui todo o indivíduo), pelas teorias curriculares, pela experiência profissional e pela experiência pedagógica que entram em interacção para responder a situações imprevistas (Alves, 2004).

Consequentemente, as concepções que os professores de língua estrangeira têm sobre práticas de auto-avaliação dos alunos poderão ser influenciadas pela sua experiência profissional, pela sua formação inicial, pelo discurso oficial, pela imagem do bom aluno, pela “cultura de escola”, pelas teorias pessoais e pelos modelos teóricos sobre o ensino (Vieira, 1993; Alves, 2001).

Estudos realizados sobre a relação entre concepções e práticas dos professores, revelaram-se pouco conclusivos, uma vez que uns demonstram consistência entre concepções e práticas e outros demonstram inconsistência. No próximo capítulo, pretendemos apresentar dados que nos esclareçam sobre este aspecto relativamente às concepções e práticas de um grupo de professores de Línguas Estrangeiras sobre a auto-avaliação dos alunos, na escola em análise.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo é descrita a metodologia investigativa. Apresentam-se as questões de investigação e os respectivos objectivos. É ainda caracterizado o contexto do estudo, bem como as fases do seu desenvolvimento, justificando-se as opções tomadas. Nesta pesquisa, de natureza interpretativa, combinamos as abordagens quantitativa e qualitativa como técnicas de análise dos dados. Por fim, referenciamos algumas das limitações do estudo.

3.1- Problemática da investigação

“Anything that a child should do and can do, and we do for them takes away an opportunity to learn responsibility.”
(Gene Bedley, in Kohomen, 1992:14)

O estudo que se apresenta tem como propósito identificar, como já foi referido na sua introdução, concepções e práticas dos professores de Línguas Estrangeiras da escola em análise, sobre a auto-avaliação dos alunos. Pretende-se compreender até que ponto e de que formas este grupo de professores confere importância a esta prática, e que factores parecem favorecer-lá ou dificultá-la.

Através do recurso a uma metodologia mista, ambiciona-se identificar finalidades e enfoques da auto-avaliação no ensino das línguas, identificando a importância que estes professores lhe atribuem, bem como os momentos em que promovem práticas desta natureza. Identificam-se, ainda, os intervenientes neste processo, modos da sua operacionalização, assim como factores de constrangimento que este grupo de docentes identifica como inibidores deste tipo de práticas.

Numa escola em mudança, onde o professor se depara com novas exigências e com a necessidade de desenvolver novas competências para alcançar a melhoria da educação, este defronta-se com o dilema de ter de alterar práticas enraizadas e concepções construídas pela experiência, não podendo esquecer o contexto em que está inserido, o seu percurso profissional, as suas ideologias e perspectivas pedagógicas. Ao ter de operacionalizar determinadas práticas regulamentadas por despacho para as quais nem sempre está preparado,

quer em termos pessoais quer em termos científico-pedagógicos, o professor sente o seu papel um pouco ameaçado, e a insegurança marca muitas vezes a sua actuação.

Esta investigação coloca questões relativamente à forma como este grupo de docentes vive as alterações legislativas que ocorreram a partir da reforma educativa, mais concretamente com a aprovação do D.L. A-98/92, que institui a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação do ensino básico, e onde a auto-avaliação surge como um meio fundamental para a regulação das práticas, funcionando como *feedback* quer para o professor, quer para o aluno (Alves, 2004).

Podemos afirmar que as concepções e práticas de (auto) avaliação têm sobretudo a ver com o que os professores vivenciam e com ideologias interiorizadas, e não com o que o ministério determina que deve ser feito. Todas as alterações que são impostas, sem recurso a negociação e formação adequadas, implicam respostas diferentes por parte dos docentes, desde “a aceitação (passiva) até à emancipação e pró-activismo, coexistindo, portanto diferentes visões do profissionalismo docente” (Flores, 2004: 11).

Com o presente estudo pretende-se compreender a forma como os docentes de Línguas Estrangeiras de uma EB 2/3 percebem a auto-avaliação e como a promovem junto dos seus alunos. Neste sentido, demos particular atenção às “vozes” destes professores, dado que é necessário escutar a voz do professor, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula. A incapacidade de compreender esta voz significa uma incapacidade de compreender o seu ensino (Hargreaves, 2001). Seguindo esta ideia, optou-se por um estudo de natureza descritiva e exploratória que privilegia os professores como informantes, reconhecendo o seu papel decisivo na transformação da educação escolar

3.2- Objectivos

No âmbito da temática em análise, a questão central que se coloca é:

Quais são as concepções e as práticas dos professores de línguas estrangeiras sobre a auto-avaliação dos alunos?

Na base do estudo estão questões como: as finalidades da auto-avaliação; a sua incidência; os intervenientes neste processo e formas de operacionalização; bem como a identificação dos constrangimentos inerentes ao professor, ao aluno ou ao contexto, que funcionam como inibidores desta prática. Os objectivos de investigação são os seguintes:

- Conhecer concepções e práticas dos professores no âmbito da auto-avaliação em Línguas Estrangeiras;
- Identificar factores de constrangimento e de facilitação das práticas de auto-avaliação em Línguas estrangeiras.

Partindo da ideia de que o professor é um sujeito reflexivo, que possui uma série de concepções, crenças, valores e experiências que condicionam a sua acção, e cujos pensamentos a orientam, pretende-se verificar até que ponto existe um paralelismo entre a importância que os professores atribuem à auto-avaliação e os modos como a realizam, ou seja, até que ponto as suas concepções se aproximam ou afastam das suas práticas.

3.3- Plano de investigação

Numa tentativa de alcançar os objectivos que foram definidos, optou-se por um estudo de caso, de natureza interpretativa, descritivo e exploratório, que combinou uma abordagem quantitativa e uma abordagem qualitativa na análise da informação recolhida, defendendo a ideia de alguns investigadores que consideram existir um *continuum* entre estas duas abordagens (Benz & Newman, 1998). Ao conjugá-las, consegue-se obter uma complementaridade dos dados através de diferentes perspectivas, sendo este um método adequado para a investigação educacional (Cook & Reichardt, 1997).

O estudo insere-se num paradigma interpretativo, por entendermos que a realidade social a investigar é complexa e dinâmica, ou seja, o fenómeno em estudo é por nós entendido como um sistema de interdependências complexas. Sendo assim, optámos pela metodologia de estudo de caso, em que um grupo específico de pessoas - professores de línguas estrangeiras de uma escola - é o foco de estudo. Esta escolha justifica-se por considerarmos que “case studies recognise the complexity and “embeddedness” of social truths”, assim como representam “a step to action” (Adelman et al. citados por Bassey, 1999: 23), podendo influenciar a realidade estudada.

Tentou-se assegurar a validade da investigação pelo recurso a diferentes fontes de informação e pelo estabelecimento de procedimentos de triangulação dos dados. Assim, optou-se pelo questionário e pela realização de uma sessão de trabalho, como estratégias de recolha de dados. Numa primeira fase, utilizou-se um questionário de resposta fechada (anexo 1), devido ao tempo disponível e à facilidade de recolha de dados. Subscrevendo Gillham (2000), este instrumento tem a vantagem de ser económico em termos de tempo e de dinheiro; permite facilmente a obtenção de informação acerca de uma série de pessoas; não pressiona para uma resposta imediata e mantém o anonimato dos respondentes. Para complementar a

informação obtida pelo questionário, optou-se pela realização de uma sessão de trabalho audiogravada, aberta aos professores participantes (v. anexo 3 e 4). De acordo com De Landsheere (1976) o questionário cobre dificilmente todos os aspectos de um problema, daí optarmos pela realização de uma sessão de trabalho com os respondentes ao questionário para aprofundar as questões em análise, tendo-se solicitado que facultassem à investigadora os instrumentos de auto-avaliação por eles usados. Posteriormente, foi construída uma grelha de análise desses instrumentos (anexo 6), que nos permitiu verificar quais as finalidades e os enfoques da auto-avaliação realizada.

Partilhando a ideia de Best (1981) de que as pessoas preferem falar a escrever, pretendeu-se, pela realização da sessão de trabalho, compreender melhor concepções e práticas deste grupo de professores relativamente à auto-avaliação dos alunos. Através da linguagem, num ambiente de partilha, tentou-se saber como é que o indivíduo explica e que significado tem para ele aquilo sobre que foi questionado (Ghiglione & Matalon, 1997).

Numa primeira fase, foram analisados os dados obtidos pelo questionário sobre concepções e práticas de auto-avaliação dos professores de Línguas Estrangeiras, numa tentativa de tentar compreender melhor o contexto em que esta investigação se desenvolveu. Seguidamente, centrou-se a atenção nos dados facultados pela sessão de trabalho (v. transcrição no anexo 4) e nos fornecidos pela análise dos instrumentos de auto-avaliação facultados à investigadora (v. anexos 6 e 7). Assim, o conhecimento que se pretende construir deriva de uma reflexão sobre a prática e sobre concepções, através da partilha de opiniões e da tentativa de interpretação de determinadas posturas e atitudes. Pela compreensão dos processos de construção de conhecimento, tenta-se estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, através da reflexão.

No quadro 6, sistematizam-se as opções metodológicas relativamente à recolha de dados e identificam-se as fases desta investigação:

Fases	Objectivos	Participantes	Tratamento de dados
1ª fase: recolha de dados por questionário (anexo 1) (Fevereiro / 2007)	Caracterizar concepções e práticas de auto-avaliação dos professores relativamente a: - finalidades; - enfoques; - intervenientes; - operacionalização; - constrangimentos; - generalização das práticas.	Professores de línguas estrangeiras (Total = 12)	Análise quantitativa (estatística descritiva)
2ª fase: recolha de dados em sessão de trabalho (anexos 2 e 3) (Abril / 2007)	- confrontar os inquiridos com os resultados do questionário; - complementar dados do questionário; - explicitar/partilhar representações pessoais sobre a auto-avaliação; - partilhar instrumentos utilizados na realização desta prática; - promover a reflexão-acção colaborativa no ensino das línguas.	Professores de línguas estrangeiras (Total = 4)	Análise de conteúdo (selectiva)
3ª fase: recolha de dados pela análise de instrumentos de auto-avaliação (anexos 4 e 5). (Abril / 2007)	- identificar finalidades e enfoques de auto-avaliação mais evidentes; - confrontar dados com os resultados do questionário relativamente a esses aspectos.	Professores de línguas estrangeiras (Total = 3) Instrumentos (Total = 15)	Análise de conteúdo (por referência às dimensões do questionário)

Quadro 6 - Fases da recolha de dados, objectivos, participantes e tratamento de dados.

3.4- Contexto e participantes do estudo

O processo investigativo desenrolou-se em 2006/2007 numa Escola Básica de 2º e 3º ciclos, do distrito de Braga, e teve como participantes um grupo de docentes pertencentes ao departamento de línguas. Este departamento é composto por quinze professores, além da investigadora, dos quais três não participaram no estudo por leccionarem apenas a disciplina de Língua Portuguesa.

A escola onde foi desenvolvida a investigação encontra-se situada numa zona urbana, perto do centro da cidade, serve um número aproximado de 650 alunos e tem um grupo docente constituído por 65 elementos. A investigadora escolheu este contexto por lhe ser familiar, uma vez que é a escola onde desenvolve a sua actividade docente, o que facilitou a recolha de dados e permitiu um melhor conhecimento da cultura de avaliação dos professores de línguas.

O departamento de línguas, tal como os restantes departamentos dessa escola, possui documentos reguladores da avaliação, nomeadamente sobre os critérios de avaliação, os quais se encontram em dossiê para consulta. Relativamente à auto-avaliação, este departamento dispõe de um documento (anexo 5/ I.3), comum às línguas estrangeiras leccionadas na escola em análise (Inglês e Francês), o qual pode ser utilizado por qualquer professor que assim o entenda. Ainda no que respeita à auto-avaliação, a escola envolvida no estudo possui um documento final de auto-avaliação multidisciplinar para o 2º ciclo e outro para o 3º ciclo (anexo 8), fornecido aos Directores de Turma no final do ano, para ser preenchido nas aulas de Formação Cívica. Este é o único documento de auto-avaliação de preenchimento obrigatório na escola em questão, que acompanha o processo do aluno conforme é preconizado nos documentos oficiais.

A investigadora informou os professores sobre o projecto de investigação numa reunião do departamento de línguas e solicitou a sua colaboração através do preenchimento do questionário (anexo1), o qual foi entregue pessoalmente a cada professor e devolvido em mãos por sua iniciativa.

- Caracterização dos respondentes ao questionário

Neste estudo estiveram envolvidos doze professores de línguas estrangeiras, sendo estes maioritariamente do sexo feminino (11). O quadro que se apresenta de seguida (quadro 7) permitiu-nos uma caracterização dos participantes relativamente a aspectos como: o género; a idade; a situação profissional; os anos de serviço; o tempo de serviço na escola; as habilitações literárias; os níveis de ensino; a língua que leccionam; a formação anterior na área da auto-avaliação.

Características		Total de professores
Género	Masculino	1
	Feminino	11
Idade	Menos 30	1
	30 a 45	9
	Mais 45	2
Sit. Profissional	QZP	2
	QND	9
	Contratado	1
Anos de Serviço	1-5	1
	6-10	1
	11-15	6
	16-20	3
	31-35	1
Anos de Serviço na escola em estudo	0	2
	1-5	4
	6-10	6
Habilitações literárias	Licenciatura	10
	Mestrado	2
Nível de ensino	2º Ciclo	6
	3ºCiclo	6
Língua estrangeira	Francês	5
	Inglês	7
Formação anterior na área da auto-avaliação	Sim	4
	Não	8

Quadro 7 – Caracterização dos respondentes ao questionário

Relativamente aos anos de serviço em que se encontram a leccionar na escola em análise, a maioria dos respondentes já lecciona nesta escola há alguns anos, entre seis e dez; quatro possui entre um e cinco anos, e apenas dois se encontram na escola pela primeira vez, o que significa que a generalidade dos docentes do departamento trabalha conjuntamente há algum tempo (v. quadro 7).

Fazendo uma análise mais aprofundada por língua estrangeira, foi possível constatar que todos os elementos do grupo de Francês se encontram integrados na carreira, ao passo que no grupo de Inglês há um elemento que se encontra na situação de contratado.

Quanto às habilitações académicas, todos são detentores do grau de licenciatura em ensino, à excepção de um respondente que possui uma licenciatura em Relações Internacionais, tendo feito posteriormente a profissionalização em serviço em Português/Inglês. Apenas dois possuem o grau de mestre, dos quais um possui também um Curso de especialização em Gestão Escolar.

Existe disparidade relativamente ao número de turmas atribuídas e, conseqüentemente, ao número de alunos distribuídos. Conforma se evidencia no quadro 8, apenas um docente tem duas turmas distribuídas, com 55 alunos; um tem três turmas; nove docentes têm entre quatro e cinco turmas, e um tem seis turmas. Pela análise feita, não se pode estabelecer uma relação evidente entre tempo de serviço e um menor número de alunos. Pelo contrário, há docentes com dezasseis anos de serviço que têm o mesmo número de turmas, ou até um número maior de turmas distribuídas, do que um docente com apenas três anos de experiência profissional.

Nº Professores	Nº turmas
1	2
1	3
5	4
4	5
1	6

Quadro 8- Turmas distribuídas

Verifica-se um menor número de turmas nos professores do 2º ciclo. Isto explica-se pelo facto destes leccionarem Português e Inglês à mesma turma e porque a carga horária de Língua Portuguesa neste ciclo é elevada (cf. tabela 1):

No que se refere à formação destes docentes na área em que se realiza este estudo, a auto-avaliação, a maioria dos inquiridos (8) respondeu nunca ter recebido qualquer formação sobre este tema, e quatro referiram ter frequentado apenas uma acção neste âmbito. Um participou numa formação de formadores e três numa oficina de formação.

- Caracterização das participantes na sessão de trabalho

Numa segunda fase, foram convidados pessoalmente pela investigadora para participarem na sessão de trabalho (v. anexo 2) todos os professores envolvidos no

preenchimento dos questionários, dos quais apenas seis se mostraram disponíveis. No entanto, no dia da sessão, apenas quatro professoras compareceram.

As quatro participantes na sessão de trabalho têm características pessoais e percursos profissionais diferentes (v. quadro 9). As idades variam entre os vinte e seis e os quarenta e um anos, todas possuem licenciatura em ensino e as disciplinas que leccionam incluem: Inglês, Francês e Português, 2º e 3º ciclos. Das participantes, duas são do Quadro de Zona Pedagógica, uma do Quadro de Nomeação Definitiva e apenas uma é contratada. Relativamente à sua experiência profissional, esta varia entre os três e os dezassete anos de serviço e uma das professoras desempenha o cargo de coordenadora do departamento de línguas. Quanto a uma formação anterior na área da auto-avaliação, duas participantes afirmaram nunca ter tido alguma formação, ao passo que as outras duas afirmaram ter frequentado apenas uma acção de formação sobre o tema em estudo.

Participantes	Género	Idade	Situação profissional	Tempo de serviço	Habilitações literárias	Disciplina	Nº de turmas	Nível de ensino	Formação anterior
Marta	F	34	QZP	13 anos	Licenciatura	Port./Inglês	3	2º	Sim
Joana	F	26	Contratada	3 anos	Licenciatura	Port./Inglês	4	2º	Não
Rita	F	41	QND	17 anos	Licenciatura	Port./Francês	4	3º	Não
Elvira	F	30	QZP	6 anos	Licenciatura	Port./Francês	4	2º	Sim

Quadro 9 – Caracterização das participantes na sessão de trabalho.
(nota: os nomes das professoras são fictícios, a fim de se manter o anonimato)

3.5- Estratégias e instrumentos de recolha e análise de dados

Numa fase inicial, procedeu-se a uma revisão de literatura na área da metodologia de investigação com o objectivo de obter informação sobre o tema em estudo e para identificar “what others have said and / or discovered about the question” (Nunan, 1992: 216). De seguida, procedeu-se à construção de um questionário tendo em conta os objectivos do estudo e a informação que se pretendia recolher.

- O questionário - “Concepções e Práticas de Auto-Avaliação no Ensino de Línguas Estrangeiras”

Para uma primeira fase de investigação, foi construído um questionário (anexo 1) intitulado “Concepções e práticas de auto-Avaliação no ensino de Línguas Estrangeiras”, constituído por cinco secções: A – Finalidades da auto-avaliação; B – Enfoques da auto-

avaliação; C – Intervenientes e operacionalização; D – Constrangimentos; E – Generalização da auto-avaliação nas escolas.

As partes A, B, C e D do questionário eram compostas por o que Gillham (2000) denomina “selected responses”, em que o respondente tinha de escolher a sua resposta, podendo acrescentar outros aspectos além dos indicados numa parte destinada para esse efeito. A Secção E incluía duas perguntas fechadas de opinião sobre a generalização das práticas de auto-avaliação nas escolas.

A testagem deste questionário foi feita junto de duas professoras com características semelhantes às da amostra do estudo, da qual resultaram alguns reajustamentos nas questões em termos de linguagem e organização, com o objectivo de facilitar a interpretação das várias partes constituintes do mesmo. O questionário foi ainda analisado por um grupo de cinco alunas de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, na disciplina de Metodologia de Investigação, e o feedback foi integrado na organização do mesmo. A sua aplicação decorreu no mês de Fevereiro de 2007. Todos os questionários distribuídos foram devolvidos à investigadora.

O questionário apresenta, na versão definitiva, a seguinte estrutura:

Folha de rosto – Dados pessoais e profissionais: esta secção tinha por finalidade identificar pessoal e profissionalmente os respondentes, permitindo uma caracterização do grupo de participantes.

Respeitando o que diz Gillham (2000) quanto à clareza das intenções do instrumento elaborado “ by its title and by what else is written on the face sheet” na qual “the purpose should be obvious”, elaborou-se a folha de rosto com vista a esclarecer de forma precisa o inquirido quanto à questão de investigação. Uma vez que o questionário era anónimo, tivemos o cuidado de, como refere Foddy (1996), assegurar na mente do respondente a natureza anónima das respostas, pedindo-lhe para devolver a folha de rosto em separado (cf. anexo 1).

Secção A – Finalidades da auto-avaliação no ensino de Línguas: a partir de uma listagem de finalidades, os professores inquiridos deviam indicar a importância que lhes atribuem em termos ideais, usando as seguintes escalas: I- Importante; PI- Pouco importante; NI- Nada importante; SO- sem opinião, bem como os momentos em que estas orientam as suas práticas: FT- final de certas tarefas, ao longo de cada unidade; FU- final de unidade; FP- final de período; N- nunca.

Secção B – Enfoques da auto-avaliação: seguindo a mesma orientação da secção A, os professores indicavam a importância e momentos relativos a diversos enfoques possíveis desta prática no ensino das línguas.

Secção C – Intervenientes e operacionalização: nesta secção, os inquiridos teriam de indicar a importância dos aspectos listados, bem como a presença ou a ausência desses aspectos nas suas práticas de auto-avaliação, usando as seguintes escalas: I- importante; PI- pouco importante; NI- nada importante, SO- sem opinião / P- presente; A- ausente; SR- sem resposta.

Secção D – Constrangimentos: os respondentes deveriam assinalar para os factores listados, o impacto que, no seu caso particular, esses factores exercem nas suas práticas de auto-avaliação, recorrendo à seguinte escala: IMN- impacto muito negativo; IAN- impacto algo negativo; SIN- sem impacto negativo.

Secção E – Generalização da auto-avaliação nas escolas: esta secção era composta por duas perguntas de opinião, uma sobre a obrigatoriedade das práticas de auto-avaliação nas escolas e outra sobre a necessidade de uniformização de critérios.

O questionário foi elaborado de acordo com o quadro de dimensões (quadro 10) que a seguir se apresenta:

Dimensões da auto-avaliação	Sub-dimensões	Concepções / Práticas Itens
Finalidades (secção A) Itens 1-9	- Monitorização linguística e processual	1 - 4
	- Monitorização de atitudes e comportamentos	5
	- Reflexão sobre práticas de ensino	6, 7
	- Fornecimento de informação à avaliação sumativa	8
	- Desenvolvimento de responsabilidade e espírito crítico	9
Enfoques (secção B) Itens 1-12	- Avaliação da competência de comunicação	1 - 3
	- Avaliação da competência de aprendizagem	4 - 11
	- Avaliação das práticas de ensino	12
Intervenientes (secção C) Itens 1-4	- Auto-avaliação	1
	- Co-avaliação	2
	- Hetero-avaliação	3, 4
Operacionalização (secção C) Itens 5-9	- Espaço pedagógico/ espaço não pedagógico	5, 6
	- Recurso à LM / LE	7, 8
	- Formas de concretização	9.1 - 9.7
Constrangimentos (secção D) Itens 1-13	- Factores Institucionais/ tradição do ensino	1-5, 11
	- Recursos disponíveis	6
	- Processo/natureza da auto-avaliação	7 - 10
	- Formação de professores	12, 13
Generalização da auto-avaliação (secção E) Itens 1-2	- Institucionalização da auto-avaliação	1
	- Uniformização de critérios e instrumentos	2

Quadro 10 - Dimensões do Questionário sobre Concepções e Práticas de Auto-Avaliação

- A sessão de trabalho

Após o conhecimento dos resultados do questionário, planificou-se uma sessão de trabalho com os participantes, com o objectivo de:

- confrontar os inquiridos com os resultados do questionário;
- complementar dados do questionário;
- explicitar/partilhar representações pessoais sobre a auto-avaliação;
- partilhar instrumentos utilizados na realização desta prática;
- promover a reflexão-acção colaborativa no ensino das línguas.

Neste sentido, convidamos formalmente todos os professores que integraram a 1ª fase de investigação (v. anexo 2), a participar numa sessão de trabalho audiogravada, realizada segundo planificação em anexo 3. A sua estruturação dividiu-se em três partes:

1ª parte – caracterização dos participantes (cf. quadro 9);

2ª parte – apresentação e discussão dos dados do questionário (ver anexo 5);

3ª parte - partilha de opiniões e recolha de instrumentos utilizados na realização da auto-avaliação.

Esta sessão teve por base uma série de questões orientadoras conforme se verifica no anexo 2. Nesta segunda fase, privilegiou-se a interacção com os participantes, desenvolvida num ambiente natural (escola), em que as afirmações dos sujeitos funcionam como dados de investigação a partir das quais se realiza uma análise do conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao realizar esta sessão, a investigadora teve em conta o facto da sua presença poder modificar o comportamento das pessoas que pretende estudar, tentando criar um ambiente informal e natural para que os envolvidos se sentissem à vontade na sua participação. As identidades foram protegidas para não causar nenhum prejuízo ou transtorno.

Através desta estratégia, a investigadora teve um contacto mais próximo com os sujeitos em estudo, permitindo também um aprofundamento de pormenores relacionados com a questão de investigação, bem como a problematização de certos aspectos relacionados com as práticas de auto-avaliação no ensino de línguas, a partir da perspectiva deste grupo específico.

Além de reforçar e expandir dados recolhidos pelo questionário e de problematizar a forma como se desenvolve a auto-avaliação neste contexto específico, a sessão permitiu a

partilha de instrumentos para a promoção desta prática na escola. Um dos aspectos mais positivos que a investigadora teve a felicidade de constatar foi a declaração por parte dos envolvidos de que, através deste tipo de iniciativas, se questionam práticas e se encontram soluções conjuntas para problemas que atormentam individualmente os professores.

Quanto aos dados de natureza qualitativa fornecidos pela sessão de trabalho, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo. Partilhando da ideia de Bardin (2003), em que tudo o que é dito pode ser submetido a uma análise de conteúdo, tentou-se clarificar algumas dúvidas e problematizar aspectos relacionados com o tema em estudo que achámos pertinentes. Através da análise de conteúdo, tinha-se como finalidade complementar ou reforçar no questionário, tendo-se para tal seleccionado excertos da transcrição da sessão (v. transcrição no anexo 3).

Para se efectuar uma análise de conteúdo da sessão de trabalho de forma estruturada, procedemos da seguinte maneira:

- 1º - Realizou-se a audição integral do material recolhido;
- 2º - Transcreveu-se a sessão (anexo 3);
- 3º - Procedeu-se à análise temática, através da selecção de partes do texto directamente relacionadas com a questão de investigação e, em particular, com os resultados do questionário;
- 4º - Tentou-se retirar conclusões acerca das concepções das professoras, realizando inferências a partir do discurso.

- A análise dos instrumentos de auto-avaliação

Conforme foi referido anteriormente, a sessão de trabalho permitiu, ainda, recolher 15 instrumentos utilizados pelas participantes na realização de actividades de auto-avaliação (anexo 7). Os instrumentos facultados são variados quanto às finalidades e aos enfoques que privilegiam. Este facto levou-nos a construir uma grelha, com as finalidades e os enfoques de auto-avaliação apresentados no questionário, que nos permitisse uma análise mais aprofundada dos mesmos (v. anexo 6).

Esta análise tinha como objectivo facultar um cruzamento entre as finalidades e os enfoques mais valorizados pelo questionário, e as finalidades e os enfoques mais evidentes nos instrumentos de auto-avaliação entregues à investigadora na referida sessão. Foi feita ainda a análise de dois instrumentos de auto-avaliação multidisciplinar (2º e 3º ciclos) em vigor na escola em estudo (v. anexo 8), os quais são distribuídos pelo Director de Turma aos alunos, apenas no final do ano lectivo, servindo como orientação para a avaliação final sumativa. Este documento de auto-avaliação é o único que acompanha o processo do aluno.

3.6- Qualidade e limitações do estudo

Dos vários tipos de estudo de caso existentes, podemos afirmar que este se enquadra no que Stake (1995) e Bassey (1999) entendem ser de tipo instrumental e exploratório. Consideramos que estudar um caso particular – concepções e práticas de auto-avaliação deste grupo de professores – ajudaria a melhor compreender as questões que definimos inicialmente.

O conhecimento que pretendemos construir com a realização deste estudo é um conhecimento que deriva de uma prática reflexiva, mais concretamente da reflexão sobre a acção, em que um grupo de docentes reflecte sobre as suas concepções e práticas de auto-avaliação, com o objectivo de se fazerem inferências.

Durante todo o percurso investigativo, os princípios éticos referidos por Bogdan & Biklen (1994), nomeadamente o respeito pelos sujeitos, explicitação dos objectivos de investigação o anonimato das respostas, assim como a fidedignidade e a autenticidade da informação nortearam este estudo. Pese embora todos os cuidados tidos ao longo da investigação, não podemos deixar de sublinhar a fragilidade inerente a um processo investigativo desta natureza, dado a realidade social em causa ser complexa pela multiplicidade de variáveis que a afectam.

Ao longo do estudo tivemos em particular atenção com as questões ético-morais, tentando assegurar algumas normas de conduta privilegiadas pela investigação qualitativa, ou seja:

- “Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo (...);
- “os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.”
(Bogdan & Biklen, 1994: 75)

Outros princípios da prática investigativa foram considerados no desenvolvimento deste estudo de modo a elevar a sua qualidade. Neste sentido, procedeu-se a uma descrição clara e detalhada do estudo e a uma clarificação de expectativas com o objectivo de garantir a sua credibilidade e transparência. Recorreu-se ainda, à triangulação de tipo metodológica, pelo recurso ao questionário, à análise selectiva do conteúdo da sessão de trabalho e à análise dos instrumentos de auto-avaliação facultados, com a finalidade de elevar a qualidade dos resultados obtidos.

Tendo a investigação decorrido num contexto escolar natural, permitiu-nos estudar factos reais que acontecem em determinado contexto. Caracteriza-se por ser um estudo de natureza interpretativa em termos conceptuais, onde se conjugam métodos quantitativos - o inquérito por questionário, e métodos qualitativos – sessão de trabalho e análise de

instrumentos (análise de conteúdo). O rigor ético tentou-se ainda assegurar pela divulgação dos resultados na escola, através da sessão de trabalho, pela não interferência da investigadora no processo e pela confidencialidade das informações obtidas durante e após a investigação, o que é muito importante em estudos efectuados em contextos naturais.

As limitações de um estudo desta natureza resultam essencialmente do número limitado de sujeitos, não permitindo quaisquer generalizações, uma vez que se reporta a um grupo restrito de professores de línguas estrangeiras, pertencentes a um mesmo departamento e vivenciando uma mesma realidade social e institucional.

Como refere Tuckman (2002), qualquer investigação em Ciências Sociais e em Educação apresenta limitações quer pela natureza dos fenómenos a estudar, quer pelo facto de se tentar medir aspectos que não são objectivamente mensuráveis, como atitudes e percepções, como é o caso deste estudo ao pretender conhecer concepções e práticas de auto-avaliação dos sujeitos nele envolvidos, os quais são influenciados por variáveis institucionais, sociais, políticas e históricas que condicionam a sua actuação enquanto profissionais. Esperamos que os resultados obtidos sirvam como um estímulo para a realização de outros trabalhos complementares neste âmbito.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO

“Data do not speak for themselves, they have to be coherently analysed and, within the limits they will bear, interpreted.” (Gillham, 2000: 85)

Neste capítulo apresentam-se os dados sobre concepções e práticas de auto-avaliação recolhidos numa escola EB 2/3 do Norte do país e procede-se à sua interpretação. Serão apresentados os resultados quantitativos, recolhidos através de um questionário a doze professores de línguas estrangeiras (Inglês e Francês), bem como os dados qualitativos, obtidos através de uma sessão de trabalho com alguns dos professores que participaram no preenchimento do questionário. A apresentação seguirá as várias dimensões referidas no capítulo anterior, designadamente: Finalidades da auto-avaliação; Enfoques; Intervenientes e Operacionalização; Constrangimentos; Generalização de práticas de auto-avaliação. Durante a sessão de trabalho, foram recolhidos alguns instrumentos que os professores utilizam na realização da auto-avaliação dos alunos, cuja análise se apresenta no final.

4.1 – Finalidades da auto-avaliação

Aos respondentes do questionário era apresentada uma listagem de finalidades possíveis da auto-avaliação, às quais eles teriam de conferir um determinado grau de importância (importante, pouco importante, nada importante) em termos ideais, assinalando ainda os momentos em que essas finalidades influenciavam as suas práticas de auto-avaliação junto dos alunos (final de tarefa/ final de unidade/ final de período/ nunca):

Finalidades da Auto-avaliação	
1	Identificar os objectivos da aprendizagem alcançados
2	Verificar as diferenças entre os objectivos previstos e os resultados alcançados
3	Identificar dificuldades de aprendizagem
4	Identificar progressos na aprendizagem
5	Monitorizar atitudes e comportamentos
6	Reflectir sobre as práticas de ensino
7	Fornecer informação ao professor para o reajuste das suas práticas de ensino
8	Fornecer informação relevante à avaliação final sumativa
9	Desenvolver atitudes de responsabilidade e espírito crítico

a) Importância das finalidades

Tendo em conta as finalidades da auto-avaliação apresentadas, foi possível verificar que as mesmas foram consideradas pela maioria dos respondentes como importantes. Dos doze professores que participaram no questionário, nove ou mais consideraram que todas as finalidades apresentadas eram importantes. (cf. gráfico1).

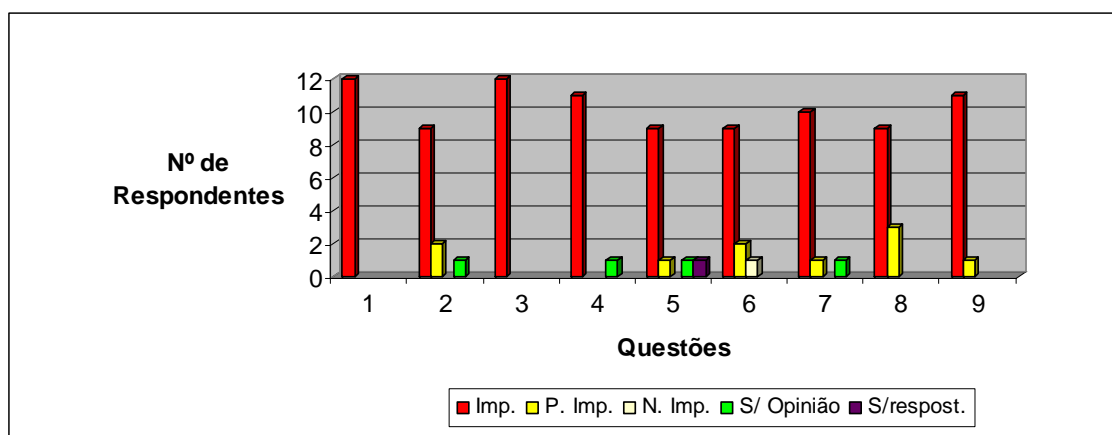


Gráfico 1- Finalidades da auto-avaliação (importância)

Importa salientar que as finalidades 1- Identificar os objectivos da aprendizagem alcançados, e 3- Identificar dificuldades de aprendizagem, mereceram por parte dos respondentes uma unanimidade em termos de importância. Em geral, a identificação dos objectivos da aprendizagem alcançados, a identificação das dificuldades de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e espírito crítico constituem, para os docentes inquiridos, as principais finalidades da auto-avaliação.

Convém referir que, dos professores participantes no estudo, dez consideraram que a auto-avaliação lhes permite o reajustamento das suas práticas de ensino e a nove fornece informação relevante à avaliação final sumativa.

O mesmo foi referido pelas participantes da sessão de trabalho, ao argumentarem sobre a importância da auto-avaliação:

Joana - “ Para mim funciona como...para verificar se eles estão aprender ou não.(...) eles verificam as suas próprias dificuldades, o que têm mais facilidades; o que gostaram ou não gostaram, o mais fácil, o mais difícil. Mais para eles.”

Rita - “É um bocado por aí. Para ver se os conhecimentos foram adquiridos, se é necessário rever alguma matéria. É uma referência tanto para o professor, como para o aluno. Eu acho fundamental.”

Marta - “Eles próprios tomarem consciência do que está errado com eles.”

Um outro aspecto muito valorizado pelas participantes na sessão de trabalho foi a concepção das actividades de auto-avaliação como um meio de promoção da reflexão, do aprender a pensar:

Rita - “E aprendam a reflectir, sobretudo.”

Marta – “E a pensar no que fazem.”

Elvira – “E no que não fazem.”

Investigadora - “Levá-los a pensar vai ajudá-los a auto-regularem-se.”

Joana – “E a reflectir sobre o que fazem e o que não fazem. (...) Isso é bom para eles, porque estão a reflectir e a adaptar estratégias. Como hão-de estudar no futuro, para atingir melhores resultados.”

Partilhando da ideia de Rouiller (2004), estas docentes consideram que a auto-avaliação é um processo de regulações dinâmicas e interactivas de formação. Os alunos, ao compreenderem-se do interior, ao questionarem-se, estão a encontrar pistas para as suas futuras acções.

b) Momentos de concretização das finalidades

Relativamente às finalidades de auto-avaliação, os docentes teriam de referir, caso promovessem actividades de auto-avaliação junto dos alunos, os momentos em que as concretizavam: FT- final de certas tarefas, ao longo da unidade; FU- final de unidade; FP- final de período e N- nunca.

A partir das respostas dos inquiridos, e relativamente aos momentos em que as diversas finalidades orientam as práticas de auto-avaliação promovidas junto dos alunos, foi possível identificar uma maior variação nas opções assumidas pelos próprios docentes (cf. gráfico2), contrariando uma maior uniformidade registada quanto ao seu grau de importância.

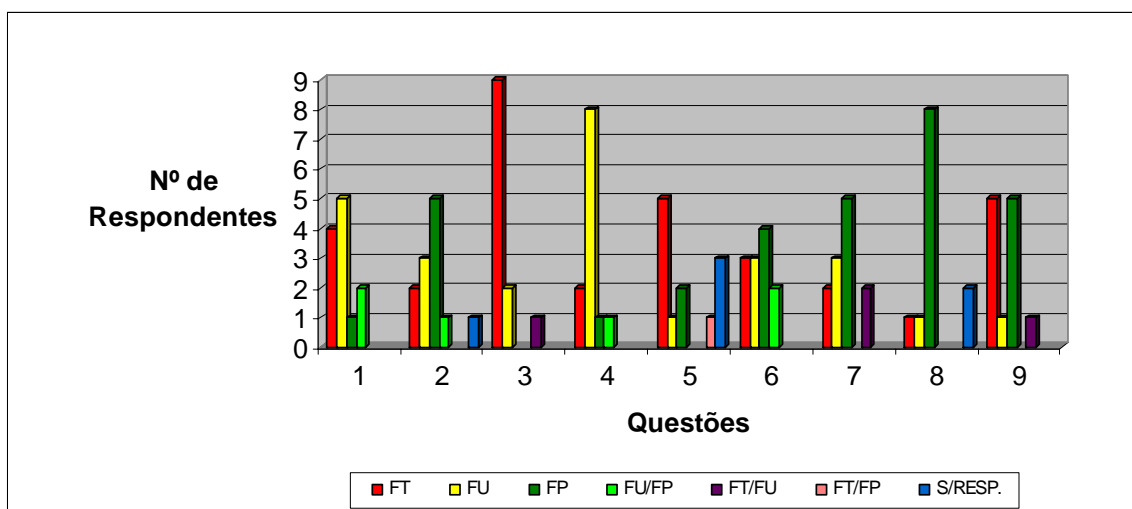


Gráfico 2- Finalidades da auto-avaliação (momentos)

Destacam-se em termos de maior uniformidade de resposta, as opções referidas relativamente às finalidades números: 3- Identificar dificuldades de aprendizagem, realizada por nove professores no final de tarefa; 4- Identificar progressos na aprendizagem, concretizada por oito professores no final de unidade; e 8- Fornecer informação relevante à avaliação final sumativa, orientando as práticas de oito professores, no final de período.

As restantes finalidades têm concretizações muito variáveis: uns consideram mais importante a sua realização no final de unidade, outros no final de tarefa, outros em diversas etapas do processo de ensino/aprendizagem.

Isto significa que a operacionalização da auto-avaliação tendo em conta uma determinada finalidade pode ser muito variável em termos de momentos de concretização para o grupo de docentes participantes neste estudo. Por exemplo, no que se refere à finalidade 4- Identificar progressos na aprendizagem, apesar de onze professores a considerarem importante, dois concretizam-na no final de tarefa, ao longo da unidade, sete no final de unidade, um no final de período e um no final de unidade/ final de período. Uma maior heterogeneidade se verifica quanto à finalidade 9- Desenvolver atitudes de responsabilidade e espírito crítico, uma vez que onze docentes a definiram como importante, mas cinco realizam-na no final de tarefa, um no final de unidade, cinco no final do período, e apenas um diz concretizá-la em dois momentos – final de tarefa e final de unidade.

Na finalidade 7- Fornecer informação ao professor para que este reajuste as suas práticas, repete-se esta heterogeneidade, dado que, apesar de lhe atribuírem o mesmo grau de importância, os professores operacionalizam-na em momentos diferentes.

Da análise destes aspectos, podemos concluir que este grupo de docentes de língua estrangeira é muito mais homogêneo em termos de concepções de auto-avaliação do que em

termos da frequência da sua concretização. Um outro aspecto que ressalta é o facto de apenas um número insignificante considerar que a mesma finalidade pode ser concretizada em vários momentos.

Fazendo uma análise das opções assumidas pelos respondentes quanto à importância e quanto aos momentos, e tendo em conta apenas as finalidades que foram consideradas importantes por quase todos os professores, verificamos que apesar de existir uma grande consenso entre os inquiridos relativamente à importância, o mesmo não se verifica quanto aos momentos em que as finalidades apresentadas orientam as suas práticas (c.f. quadro 11)

Momentos \ Finalidades (imp.)	FT	FU	FP	FU/FP	FT/FU	FT/FP	SR
1-Identificar os objectivos de aprendizagem alcançados (12)	4	5	1	2			
3-Identificar dificuldades de aprendizagem (12)	9	2				1	
4- Identificar progressos na aprendizagem (11)	2	7	1	1			
9-Desenvolver atitudes de responsabilidade e espírito crítico (11)	5		5		1		
7- Fornecer informação ao professor para que este reajuste as suas práticas (10)	1	3	4		2		

Quadro 11- Finalidades da auto-avaliação (relação entre importância / momentos)

* **FT**- Final de tarefa; **FU**- Final de unidade; **FP**- Final de período; **SR**- Sem resposta.

Quando questionados na sessão de trabalho acerca da menor uniformidade verificada nos momentos de concretização das finalidades da auto-avaliação, relativamente à importância que lhes foi atribuída, as participantes argumentaram da seguinte forma:

Elvira – “Eu acho, um bocadinho, também parte da turma que temos à frente. Se a turma apresentar muitas dificuldades, se calhar no final de unidade. Enquanto que se ela demonstrar mais facilidades, acho que no fim de cada período, um a meio e outra no fim.”

Rita – “Eu, por norma, tenho necessidade de fazer esta auto-avaliação no final de unidade, para ajudar sobretudo os alunos e depois no final de cada período. Acho que é muito importante fazer esses momentos de avaliação.”

Joana - “ No final de unidade, normalmente, e depois no final de período.”

Marta – “ Eu sou sincera, eu faço mais no final de período.”

Elvira - “ Faço a meio e no final.”

Estas afirmações levam-nos a crer que o contexto, além dos valores e concepções dos respondentes, é um dos impulsionadores ou um dos inibidores das práticas de auto-avaliação, neste grupo de docentes.

Importa referir que as participantes da sessão de trabalho, nunca se referiram à realização de actividades de auto-avaliação no final de tarefa. Pela análise do questionário, verificamos que este momento, embora não seja privilegiado pela maioria dos respondentes na generalidade das finalidades apresentadas, tem um número significativo de escolhas, sobretudo no que diz respeito à identificação dos objectivos de aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem, assim como à monitorização de atitudes e comportamentos.

O facto das professoras participantes na sessão de trabalho não se referirem ao final de tarefa como um momento onde promovem actividades de auto-avaliação, talvez se explique pelo facto de o próprio manual sugerir uma orientação que acaba por influenciar o professor na promoção deste tipo de actividade (anexo 7, I. 2), como foi referido pelas professoras que participaram na sessão de trabalho, quando questionadas relativamente à forma como promoviam este tipo de práticas na sua aula:

Elvira – “O próprio manual tem auto-avaliação. Nós damos determinado conteúdo, eles trabalham esse conteúdo e no final fazem a auto-avaliação.”

Rita – “Eu também sigo a estrutura do manual, pois também está de acordo com a planificação elaborada e com o programa. Eles preenchem a ficha de auto-avaliação, fazemo-lo na aula, por vezes fazemos em conjunto; é uma auto-avaliação colectiva, mas cada um responde de acordo com a sua experiência pessoal.”

Verifica-se que estas docentes valorizam a opinião dos seus alunos quanto à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, quer seja mais formal, através de fichas de auto-avaliação, quer seja mais informal, através do diálogo, chegando a fornecer-lhes informações que lhes permitem o reajuste das suas práticas de ensino e mesmo de avaliação:

Marta - “Eles chegam lá e dizem o que está mal, o que devia ser feito, eles próprios dão indicações.”

Joana – “Dizem o que é mais difícil, mais fácil, também para nós é bom.”

Elvira - “E a matéria em que tiveram mais dificuldades, a que gostaram mais...”

Investigadora – “Funciona como um feedback.”

Todas – “Exacto.”

Joana – “Eles dizem aquela matéria não percebi muito bem, porque a professora também não explicou muito bem ou não desceu ao nível deles, para eles conseguirem entender. Para o próximo ano, a gente já sabe, quando estiver a dar, não pode dar aquela maneira, tem que arranjar outra estratégia.”

Marta – “Mesmo a nível dos testes, eles às vezes queixam-se: ou que é muito grande, ou que tem palavras difíceis; já pediram, quase todos pedem, para quando um aluno tire uma negativa seja possível dar outro para remediar a situação, e eu costumo fazer isso (...)”

Podemos concluir que a auto-avaliação do aluno funciona como um feedback para este grupo de professoras, permitindo-lhe um reajuste das suas práticas e uma (auto) supervisão da sua forma de actuação no processo de ensino/aprendizagem. Através dos comentários dos alunos, o professor re-orienta a sua acção, “negoceia com eles as decisões pedagógicas e partilha responsabilidades” (Vieira & Moreira, 1993).

4.2 – Enfoques da auto-avaliação

Na secção B do questionário era apresentada uma listagem de vários aspectos sobre os quais pode recair a auto-avaliação no ensino das línguas, relativamente aos quais os respondentes teriam de expressar, tal como na secção anterior, a sua opinião quanto à importância que lhe atribuíam em termos ideais e identificar os momentos em que esses enfoques orientavam as suas práticas:

Enfoques da Auto-avaliação	
1	Conhecimento do aluno sobre a língua (formal e pragmático)
2	Conhecimento sócio-cultural do aluno
3	Capacidade de uso da língua pelo aluno (em tarefas de leitura, escrita, oralidade...)
4	Atitudes e valores do aluno face à aprendizagem da língua
5	Comportamento do aluno em sala de aula
6	Capacidade e atitudes do aluno no trabalho colaborativo (pares ou grupos)
7	Estilos de aprendizagem e hábitos de estudos do aluno
8	Problemas e necessidades de aprendizagem do aluno
9	Utilização de recursos pelo aluno
10	Participação e envolvimento do aluno na aprendizagem
11	Resultados e progressos na aprendizagem do aluno
12	Práticas de ensino do professor

a) Importância dos enfoques

No que refere a avaliação de competências de comunicação, verificou-se que a totalidade dos inquiridos (12) considerou que auto-avaliação deve recair no conhecimento do aluno sobre a língua (formal e pragmático), bem como nas capacidades de uso da língua pelo aluno (em tarefas de leitura, de escrita, oralidade), evidenciando a importância que atribui às competências linguística ou gramatical e discursiva. Em contrapartida, a maioria dos docentes inquiridos atribuiu pouca importância ao enfoque no conhecimento sócio-cultural do aluno, evidenciando a desvalorização deste aspecto em termos avaliativos por parte dos mesmos (cf. gráfico 3).

Relativamente à importância atribuída aos enfoques relacionados com competências de aprendizagem (do 4 ao 11), o enfoque no comportamento do aluno na sala de aula e na participação e envolvimento do aluno na aprendizagem foram os que obtiveram uniformidade em termos de resposta, pois todos os docentes os consideraram como importantes. Pese embora estes terem sido os aspectos que obtiveram a preferência da totalidade dos inquiridos, outros também assumiram resultados muito significativos, nomeadamente: atitudes e valores do aluno face à aprendizagem da língua; problemas e necessidades de aprendizagem assim como resultados e progressos na aprendizagem do aluno. Estes resultados levam-nos a crer que a atitude do aluno face à disciplina e o seu comportamento na sala de aula são aspectos muito valorizados por este grupo de professores de línguas estrangeiras participante no estudo (cf. gráfico 3).

Um outro aspecto que ressalta do resultado do questionário, é o facto do grupo em estudo considerar, na generalidade (10), que a auto-avaliação deve recair sobre as práticas de ensino do professor, coincidindo com o que foi referido no ponto anterior pelas participantes na sessão de trabalho.

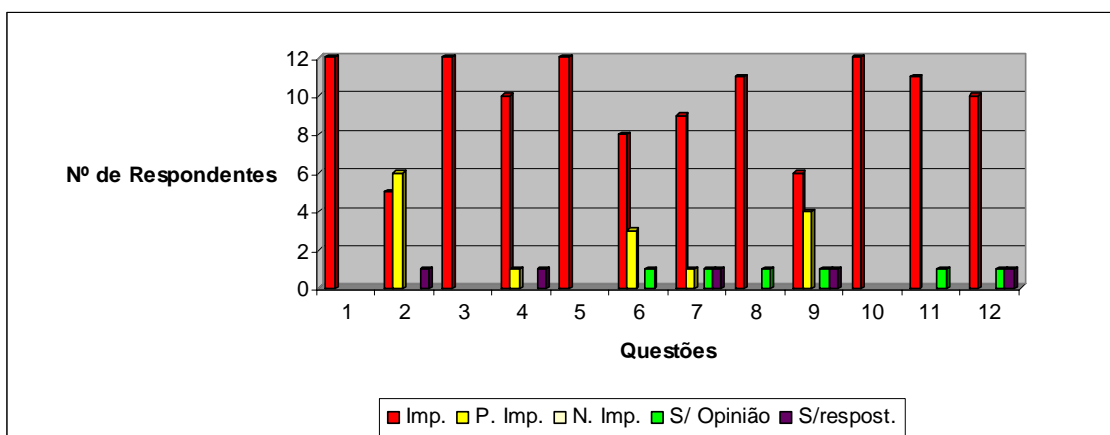


Gráfico 3 – Enfoques da auto-avaliação (importância)

Durante a sessão de trabalho, em congruência com o que foi afirmado nos questionários, várias foram as referências feitas pelas docentes participantes à valorização da participação e do comportamento do aluno na aula, do seu envolvimento nas tarefas e na realização dos trabalhos requeridos, como aspectos a considerar na realização da (auto) avaliação:

Marta – “Não contam só os testes, conta o comportamento, o trabalho de casa, o interesse, a participação, falta de material (...)”

Rita – “Para mim, os testes são uma prova de avaliação da aprendizagem muito importante.”

Marta “Para mim é importante, mas não dou tanto valor como eles pensam, percebes, se é um aluno que não faz nada, que não faz trabalho de casa, não traz manual, não traz nada...”

Rita – “Eu não concordo muito com isso.”

Joana – “Eu tenho uma turma, 6ºE, com 27 alunos (...) A nível de compreensão, de escrita são zero a Inglês, mas são miúdos que se vão esforçando dentro da turma, que é do pior; estão na média dos quarenta e muitos, trabalhos de casa fazem, material trazem, quer dizer não posso castigá-los (...) para mim o esforço conta (...) Eu avisei-os no início do ano, para mim trabalhos de casa, participação na aula, o material é muito importante”

Marta – “Pois. É isso que eu acho.”

Através da valorização destes aspectos, os professores intervenientes na sessão consideraram que os alunos reflectem sobre eles, comparando a sua atitude com a dos outros elementos, auto-avaliando-se e ponderando a sua atitude face à disciplina. O aluno ao

confrontar-se com uma situação desta natureza vai reflectir sobre a sua prática, o que favorece uma mudança positiva de atitude face à escola:

Marta - “ Ele agora já pede autorização, já vai trazendo...”

Investigadora – “De certa forma isso levou-o a auto-avaliar-se.”

Marta – “E a reflectir.”

b) Momentos de concretização dos enfoques

Tal como na secção anterior, os inquiridos teriam de se pronunciar relativamente aos momentos em que os enfoques apresentados estão presentes nas práticas de auto-avaliação que promovem junto dos alunos. As afirmações que obtiveram maior homogeneidade em termos de resposta foram: 3- capacidades de uso da língua pelo aluno; 6- capacidades e atitudes do aluno no trabalho colaborativo; 8- problemas e necessidades de aprendizagem do aluno; 10- participação e envolvimento do aluno na aprendizagem. Para este grupo de docentes, estes enfoques estão presentes em práticas de auto-avaliação no final de tarefa, ao longo de cada unidade (cf. gráfico 4). Mais uma vez se salienta que as participantes na sessão de trabalho nunca referiram explicitamente estes momentos de avaliação, centrando-se no final de unidade ou de período, como já foi referido anteriormente.

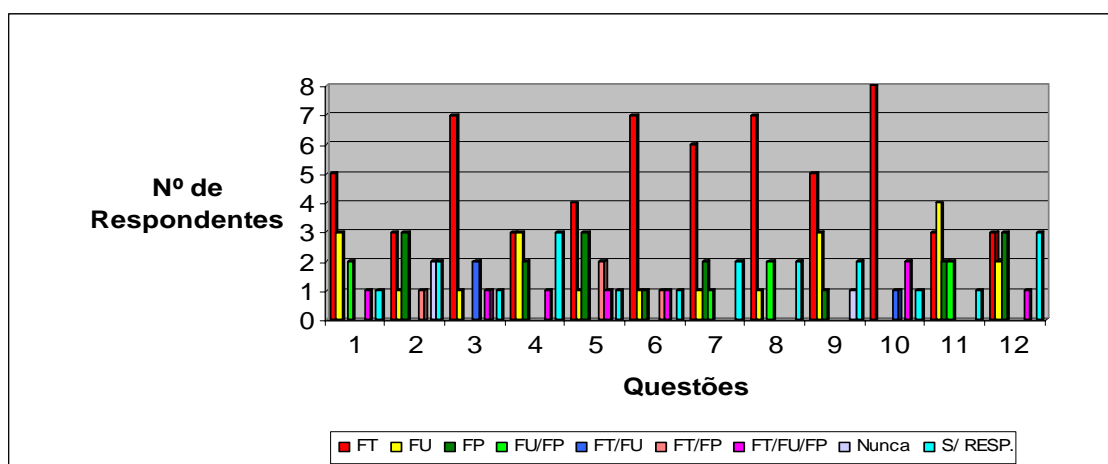


Gráfico 4 – Enfoques da auto-avaliação (momentos)

Nos restantes enfoques existe uma menor uniformidade nas respostas quanto aos momentos da sua presença, uma vez que uns professores consideram a sua influência na realização de práticas de auto-avaliação no final de unidade, ou no final de período, ou ainda nas diversas etapas de aprendizagem.

Ao realizar uma análise dos resultados obtidos quanto à relação entre os enfoques considerados mais importantes e os momentos em que estão presentes nas práticas, concluímos, tal como nas finalidades, que há uma maior uniformidade em termos da importância atribuída e uma maior heterogeneidade em relação aos momentos de concretização (cf. quadro 12), embora se verifique alguma tendência para a concretização no final de tarefa.

Momentos \ Enfoques (imp.)	FT	FU	FP	FU/FP	FT/FU	FT/FP	FT/FU/FP	SR
1-Conhecimento do aluno sobre a língua (12)	5	3		2			1	1
3-Capacidades de uso da língua pelo aluno (12)	7	1			2		1	1
10-Participação e envolvimento do aluno na aprendizagem (12)	8				1		2	1
8-Problemas e necessidades de aprendizagem do aluno (11)	6	1		2				2
12-Práticas de ensino do professor (10)	3	2	2				1	2

Quadro 12 – Enfoques da auto-avaliação (relação entre importância / momentos)

* **FT**- Final de tarefa; **FU**- Final de unidade; **FP**- Final de período; **SR**- Sem resposta.

Dos enfoques apresentados, aqueles em que se verifica uma maior heterogeneidade nos momentos de concretização são os números 1 e 12. Assim, embora todos os docentes participantes no estudo considerem importante o enfoque no conhecimento do aluno sobre a língua, cinco professores consideram que deve ser avaliado no final de tarefa, três no final de unidade, dois no final de unidade e período, um nas diversas etapas de aprendizagem, e um não respondeu. Relativamente ao enfoque nas práticas de ensino do professor, esta heterogeneidade mantém-se: três afirmam que deve ser concretizado no final de tarefa, dois no final de unidade, dois no final de período, um em vários momentos e dois não responderam. Mais uma vez se evidencia a diferença de actuação dos docentes envolvidos, relativamente a um certo consenso conceptual evidenciado.

Um aspecto muito positivo que ressalta desta análise tem a ver com a constatação de que alguns dos docentes envolvidos nesta investigação afirmam operacionalizar a auto-avaliação em várias etapas da aprendizagem, conferindo-lhe a importância formativa que lhe é devida, embora se reconheça que não existe uma relação linear entre a relevância da auto-

avaliação e a frequência com que é realizada. Ainda assim, salienta-se que, pelas respostas fornecidas, parece existir uma diversidade significativa quanto a essa frequência.

4.3– Intervenientes e operacionalização da auto-avaliação

Na secção C do questionário os respondentes exprimiram a importância que conferem aos intervenientes (itens 1-4) e às formas de operacionalização de auto-avaliação apresentadas (itens 5-9), referindo se os mesmos estavam presentes ou ausentes das suas práticas de auto-avaliação.

Intervenientes e Operacionalização	
1	Realizada individualmente pelo aluno
2	Realizada pelo aluno com a ajuda de colegas
3	Complementada pela hetero-avaliação
4	Complementada com a avaliação do professor
5	Realizada na sala de aula
6	Realizada em casa
7	Realizada em língua materna
8	Realizada em língua estrangeira
9.1	diálogo na sala de aula
9.2	listas de verificação de desempenho
9.3	guiões para a verificação de tarefas
9.4	registos reflexivos pontuais
9.5	auto-correcção de trabalhos
9.6	questionários de opinião
9.7	entrevistas / reuniões individuais

a) Importância e presença dos intervenientes

Após a análise dos resultados, verificamos que a generalidade dos inquiridos considera que a auto-avaliação deve ser realizada individualmente pelo aluno, complementada pela hetero-avaliação e pela avaliação do professor (cf. gráfico 5). Em contrapartida, mais de metade considera pouco ou nada importante a sua realização pelo aluno com a ajuda de colegas, o que nos leva a questionar o valor que este grupo de professores atribui à colaboração interpares no âmbito da auto-avaliação.

Daqui, podemos afirmar que a auto-avaliação ainda é uma prática essencialmente encarada como uma tarefa individual, tendo como referente a avaliação do professor, sendo a hetero-avaliação, possivelmente, uma forma deste regular a auto-avaliação.

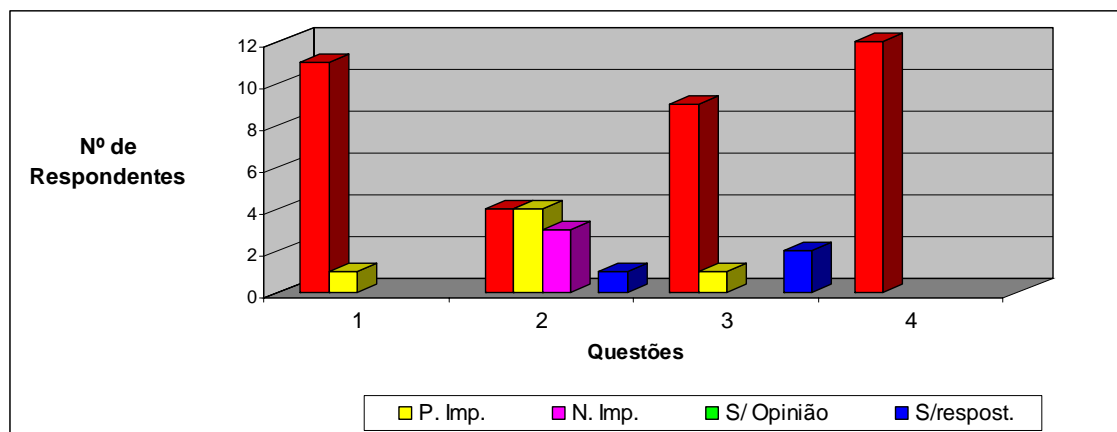


Gráfico 5 – Intervenientes na auto-avaliação (importância)

Quanto à presença das práticas de auto/co/hetero-avaliação (cf. gráfico 6), a generalidade dos docentes inquiridos afirma que a auto-avaliação é realizada individualmente pelo aluno (11), sendo complementada pela hetero-avaliação (9) e com a avaliação do professor (12), indo ao encontro do que é defendido por Vieira e Moreira (1993), ao referirem que a auto-avaliação deve ser integrada num contexto mais alargado de co-avaliação. Partilhando desta mesma ideia, Rouiller (2004:242) afirma: “O que dá sentido à auto-avaliação é a sua exposição ao olhar dos outros.”

Quanto à presença destes itens (1-4) nas práticas, os resultados são muito semelhantes aos da importância que lhes é conferida.

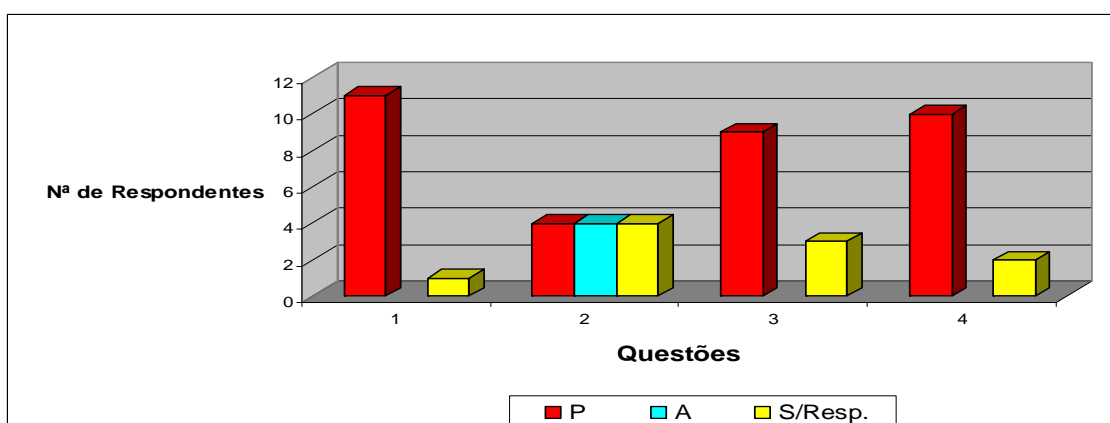


Gráfico 6- Intervenientes na auto-avaliação. (presença)

* **P** - presente; **A** - ausente; **SR** - sem resposta.

b) Importância e presença dos modos de operacionalização

Relativamente às formas de operacionalização da auto-avaliação (cf. gráfico 7), é pertinente referir que os inquiridos apresentaram uniformidade quanto à importância atribuída à realização da auto-avaliação na sala de aula, definindo o espaço pedagógico como o lugar privilegiado para esta prática. Consideram, maioritariamente, que deve ser levada a cabo em língua materna, essencialmente através do diálogo na sala de aula (12), listas de verificação do desempenho (9), auto-correcção de trabalhos (8) e registos reflexivos (7).

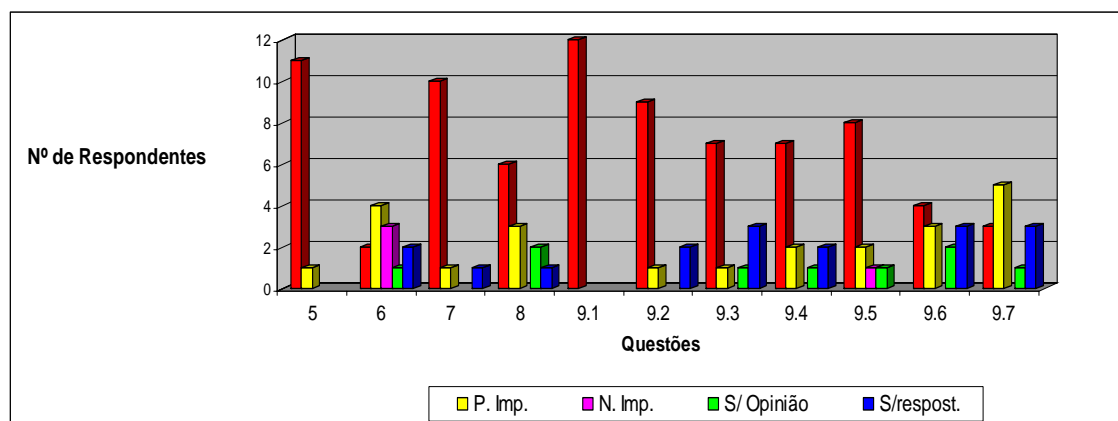


Gráfico 7- Operacionalização da auto-avaliação (importância)

Convém salientar o facto de um número significativo dos respondentes (7) considerar pouco ou nada importante a realização da auto-avaliação em casa, reforçando a importância atribuída ao espaço pedagógico. Os inquiridos também conferiram pouca importância à sua operacionalização através de questionários de opinião e de entrevistas / reuniões individuais. Isto talvez se explique pelo facto deste tipo de actividades exigir uma grande disponibilidade de tempo e de espaço, o que na Escola actual não é fácil.

Parece existir consistência entre estas representações e as práticas dos inquiridos (cf. gráfico 8). A generalidade dos docentes afirma realizar a auto-avaliação na sala de aula (11), através do recurso ao diálogo na sala de aula (11), em língua materna (8). Isto explica-se, segundo informações obtidas em conversas informais, pelas dificuldades manifestadas no uso da língua estrangeira pelos alunos da escola em estudo. Os docentes consideram que a auto-avaliação se realiza de forma mais clara e correcta utilizando a língua materna.

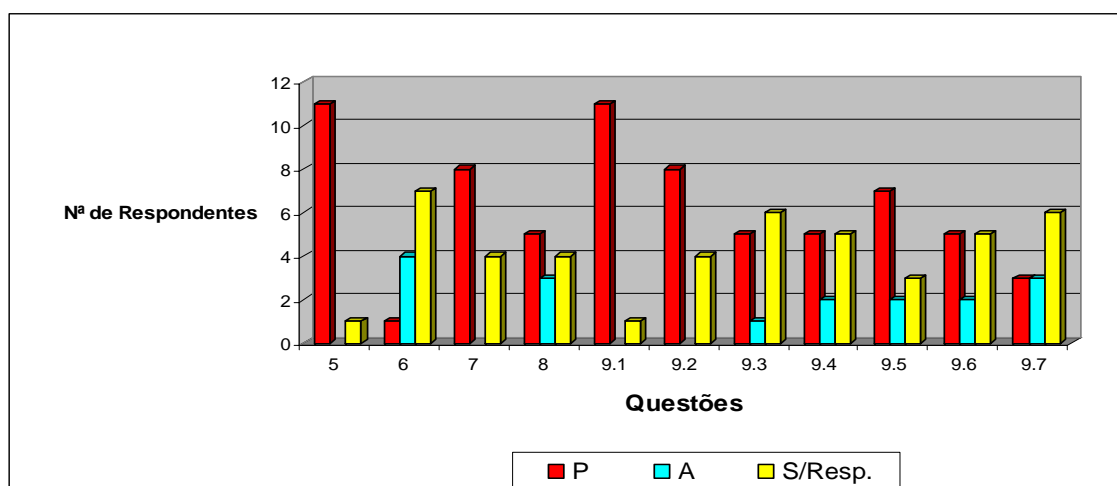


Gráfico 8 – Operacionalização da auto-avaliação (presença)

Quanto ao recurso à língua estrangeira na operacionalização deste tipo de práticas, verificamos que estes docentes evidenciam uma grande heterogeneidade em termos de resposta, uma vez que cinco elementos referiram a sua presença nas suas práticas, três não a utilizam e quatro não respondem.

Ainda no que diz respeito às práticas, importa salientar o facto de mais de metade dos inquiridos afirmar estar ausente das suas práticas ou não responder quanto ao uso de guiões para a concretização de tarefas na realização da auto-avaliação, assim como quanto ao recurso a entrevistas e reuniões individuais, confirmando a pouca importância atribuída a estas estratégias

Por ordem de valorização (cf. gráfico 8), podemos afirmar que este grupo de professores de línguas estrangeiras prefere promover a auto-avaliação através de:

- diálogo na sala de aula (11);
- listas de verificação do desempenho (8);
- auto-correcção de trabalhos (7);
- guiões para a realização de tarefas (5);
- registos reflexivos (5);
- questionários de opinião (5)
- entrevistas/reuniões individuais (3).

Um outro resultado que ressalta da análise efectuada tem a ver com a realização da auto-avaliação em casa (espaço não pedagógico), em que sete inquiridos não responderam e quatro afirmaram estar ausente das suas práticas. Este resultado confirma a pouca importância atribuída a este aspecto, o que pode conduzir à redução dos momentos de auto-avaliação face aos constrangimentos temporais e à necessidade de cumprir o programa.

Na sessão de trabalho, as participantes também se pronunciaram quanto à operacionalização da auto-avaliação, referindo que a promovem através do recurso às fichas que acompanham o manual (no final de cada unidade), bem como oralmente (no final de período), ou por reflexões pontuais por escrito (também promovidas geralmente no final do período), as quais são recolhidas como instrumentos informativos:

Rita – “Eles, no final de período pedem-me algumas orientações (...) Elaboram no final do período a sua auto-avaliação por escrito.”

Investigadora – “Ela passa por ser um bocadinho formal e informal. Informal em momentos esporádicos e formal mais no final de unidade, recorrendo ao manual, e de período, recorrendo ao trabalho desenvolvido no período?”

Todas – “Sim.”

Investigadora – “Normalmente é uma ficha escrita ou é oralmente?”

Marta - “Eu faço assim, eu dou a ficha (...) no fim eles pedem o nível, após isso, peço numa folha para escreverem algumas coisas que deviam ser alteradas, mesmo a nível do professor, se gostam, não gostam, ver o que é que está bem, o que está mal. (...) Recolho e depois vejo onde é que eu errei, há coisas lá que eu também tenho culpa, e é assim que eu faço.”

Este grupo de docentes parece recorrer essencialmente a fichas estruturadas, ao diálogo e a reflexões pontuais como meios de operacionalizar a auto-avaliação junto dos seus alunos. Outro tipo de instrumentos nunca foi mencionado nesta sessão.

Relativamente às fichas de auto-avaliação utilizadas nas suas práticas, e quando questionados pela investigadora quanto à forma da sua elaboração, as docentes referiram que as vão reconstruindo e readaptando, com base em instrumentos que foram recolhendo pelas escolas onde passaram:

Joana- “ Pelas várias escolas onde passo, vou recolhendo. Há umas que eu concordo, há outras que eu acho muito elaboradas para alunos do 5º, então vou adaptando, até à própria escola.”

Rita- “Adaptando.”

Joana- “Por exemplo, o ano passado estive em Braga, os miúdos todos tinham Inglês de 4ª classe, então não podia ser a mesma ficha de cá, em que a maioria não tem. Vou adaptando, vou construindo.”

Um outro aspecto relevante foi o facto da generalidade das participantes da sessão referir que a auto-avaliação por período devia ser parte integrante do processo do aluno, por forma a orientar o professor e servir de constatação da evolução ou da regressão do aluno no processo de ensino/aprendizagem:

Marta- “Eu acho que ao fazerem a auto-avaliação por período, acho que até devia seguir nos processos para eles também, ao longo dos anos, verificarem se foram melhorando, ou não. Nas escolas em que eu passei têm que constar mesmo. Durante a vida escolar, todos os anos, por período e final.”

Joana – “A escola onde passei tinha 1º, 2º e final.”

Rita – “Aqui é só no final.”

Marta- “Eu acho que devia ser cada período.”

Rita – “Mas o importante, eu julgo que é para o professor da disciplina, essa informação de avaliação contínua é sobretudo importante para o professor.”

Marta- “Sim, mas acho, por exemplo, como já me aconteceu, já tive alunos que não tinham sido meus em anos anteriores, e eu fui verificar a evolução do aluno (...) Para o próprio professor dava para reflectir, se não seria erro nosso, responsabilidade dele, mesmo para nós vermos.”

Rita – “Para melhorar a prática.”

Marta – “Devia continuar dentro do processo do aluno!”

Verificou-se ainda, por parte das docentes intervenientes nesta sessão, uma preocupação em responsabilizar os alunos e em incutir-lhes que a auto-avaliação desempenha um papel muito importante e é por elas, de certa forma, valorizada na avaliação final sumativa:

Rita – “Eu digo-lhes sempre que têm de preencher com muita consciência a ficha de auto-avaliação, pois também a vou avaliar”.

Joana – “Costumamos dizer: atenção, isto não é para preencher por preencher, é para preencher conscientes do que estão a fazer (...) mas às vezes depende um bocado da turma.”

Elvira – “Depende da turma.”

Quando questionadas pela investigadora sobre de que forma a auto-avaliação clarificava a avaliação e se funcionava positivamente perante os alunos, estas docentes evidenciaram alguma discordância em termos de ciclo. As docentes do 2º ciclo consideraram que os seus alunos nem sempre estão conscientes da importância da auto-avaliação, nem de como deve ser feita, ao passo que a professora do 3º ciclo considerou que eles têm consciência da importância desta prática, sendo justos na sua realização:

Joana – “Tenho turmas em que facilita, porque eles têm muita consciência do que é fazer auto-avaliação, há outros acham que fazer a auto-avaliação é dizer eu mereço um três... não têm consciência disso. Há turmas que funciona, há outras que não funciona.” (2º ciclo)

Rita – “Os meus têm consciência que é muito importante a auto-avaliação. Este ano, a ficha que estou a utilizar de auto-avaliação, estou a deparar com ela pela primeira vez, e considero-a muito importante. (...) Mas aqueles alunos que tenho dúvida em avaliar, ou que estão sempre na tangente, talvez leve para casa e veja porque eles fazem sempre esta auto-avaliação. No terceiro ciclo eles são justos, são honestos.” (3º ciclo)

Investigadora – “Não têm a mesma opinião no segundo? O que é que evidenciam, imaturidade?”

Elvira – “Muita, muita. Como estávamos a falar há bocado, aqueles que até mereciam 5 acham que merecem sempre menos, enquanto que os que merecem 2 acham que merecem mais, embora não trabalhem, falta de material, perturbam a aula, falam sem ser solicitados, isso tudo conta para a avaliação, mas eles não se lembram disso, só se lembram que na pauta gostariam que aparecesse uma nota positiva.” (2º ciclo)

Joana – “E a auto-avaliação para eles também consiste muito na nota final dos testes. Não é só os testes.” (2º ciclo)

Para concluir, podemos afirmar que no que diz respeito aos intervenientes e operacionalização da auto-avaliação, há uniformidade em termos da importância que lhes foi conferida e a sua presença nas práticas deste grupo de professores de língua estrangeira, como se pode constatar no quadro 13. Isto é, os aspectos mais valorizados têm correspondência na prática.

Intervenientes Operacionalização (imp)	Presença	Presente	Ausente	SR
4- Complementada com a avaliação do professor (12)		10		2
9.1- Levada a cabo através do dialogo na sala de aula (12)		11		1
1- Realizada individualmente pelo aluno (11)		10		1
5- Realizada em sala de aula (11)		10		1
7- Realizada em língua materna (10)		8		2

Quadro 13 – Intervenientes e operacionalização (relação entre a importância e a presença)

* **SR**- sem resposta

4.4 – Constrangimentos na realização da auto-avaliação

Na secção D do questionário eram apresentados alguns constrangimentos relativos ao aluno, ao professor e ao contexto, sobre os quais os respondentes teriam de exprimir a sua opinião quanto ao impacto que estes exercem nas prática de auto-avaliação que promovem junto dos seus alunos: impacto muito negativo, impacto algo negativo e sem impacto negativo.

Constrangimentos à Auto-avaliação	
1	Necessidade de cumprir o programa
2	Obrigatoriedade de usar um manual
3	Peso tradicionalmente conferido aos testes sumativos
4	Existência de provas globais e exames nacionais
5	Desvalorização de pedagogias centradas no aluno ao nível das escolas
6	Falta de instrumentos de auto-avaliação
7	Subjectividade inerente à auto-avaliação dos alunos
8	Falta de responsabilidade dos alunos na realização da auto-avaliação
9	Falta de hábitos de reflexão por parte dos alunos
10	Dificuldade em quantificar processos de aprendizagem
11	Falta de colaboração / coordenação entre os professores
12	Falta de formação em pedagogias centradas no aluno
13	Falta de formação na área da auto-avaliação

No que se refere aos constrangimentos na implementação de práticas de auto-avaliação, tendo em conta a sua natureza/processo (itens 7 a 10), a quase totalidade dos docentes inquiridos (11) consideraram que a falta de hábitos de reflexão e de responsabilidade

por parte dos alunos exerce um impacto muito ou algo negativo na sua concretização (cf. gráfico 9). Pode-se inferir que estes docentes consideram que a atitude do aluno na realização desta prática exerce uma importância capital.

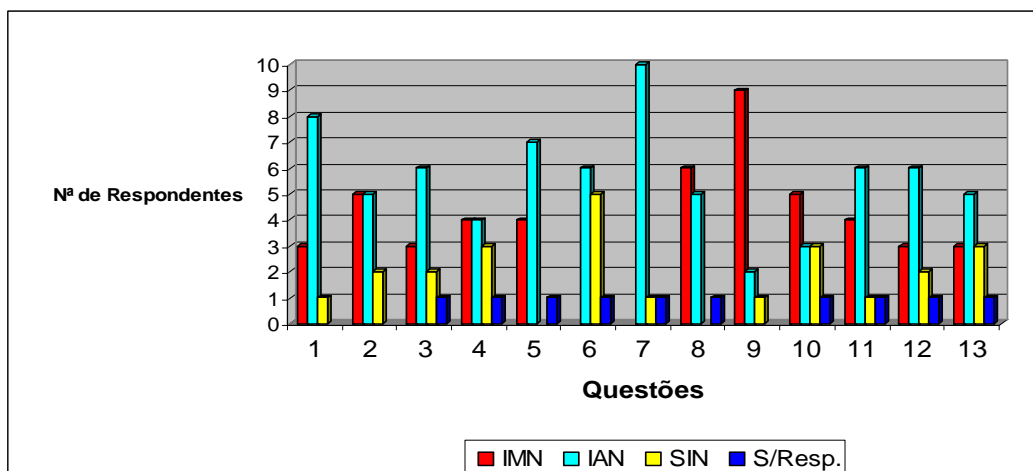


Gráfico 9 - Constrangimentos à auto-avaliação

* **IMN**- Impacto muito negativo; **IAN**- Impacto algo negativo; **SIN**- Sem impacto negativo; **SR**- Sem resposta.

Partilhando da mesma opinião durante a sessão de trabalho, as docentes comentaram ainda que os alunos com melhores resultados escolares são mais responsáveis na realização deste tipo actividades. Em contrapartida, aqueles com mais dificuldades assumem a auto-avaliação como uma brincadeira. Ou seja, segundo estas docentes, parece existir alguma relação entre a maturidade dos alunos na realização da auto-avaliação e o seu nível de aproveitamento:

Investigadora – “Conforme o nível de aproveitamento a responsabilidade é maior?”

Marta – “É maior. Eu acho que sim.”

Elvira – “Eu acho que sim.”

Rita – “A maturidade é maior.”

No entanto, voltou a ser evidente alguma discordância relativamente à consciência da importância que os alunos têm da auto-avaliação e a forma com a realizam:

Rita – “O nível solicitado geralmente corresponde ao nível que vai ser atribuído pela professora, geralmente. Raramente se enganam.” (3º ciclo)

Elvira - “Depende das turmas, nós temos uma turma que é muito problemática a nível de comportamento, esses são os que se portam mal, os que menos estudam, os que menos fazem, e quando se faz a auto-avaliação são os que mais pedem, os que melhor pedem!” (2º ciclo)

Joana – “Em três a auto-avaliação funciona, são conscientes e fazem. Nesta é impossível...” (2º ciclo)

Rita - “Mas isso não significa que eles não tenham noção do nível que merecem.”

Elvira – “Exacto.”

Rita – “Podem dizer o que queriam ter e não aquilo que merecem ter.”

Joana – “Não, mas eles têm consciência do que deveriam ter. Mas eu pedi, que vou pensar na auto-avaliação deles e que vou tê-la em conta na nota final. Acham que ao pedirem um três, pode ser que a professora lhes dê um três. Sabem que se portam mal e tudo, mas pedem um três a ver se a professora lhes dá.” (2º ciclo)

Quando questionadas pela investigadora sobre qual a razão desta falta de responsabilidade dos alunos, apontada como um grande constrangimento pela maioria dos inquiridos, as docentes consideraram que isso estava relacionado com a atitude dos alunos face à escola, actualmente, nomeadamente com as suas expectativas futuras:

Rita – “Tem a ver com a atitude deles perante a escola, as expectativas...”

Joana – “Eu acho que é uma questão de atitude. Por exemplo eu tenho alunos que fazem a auto-avaliação muito conscientes, porque querem ser médicos e advogados. Então acham que a auto-avaliação também é boa para eles, no sentido de ver se eles são capazes, se não são capazes, como vão na aula. Há outros que a auto-avaliação é só um papel para eles preencherem que não vai ter valor nenhum. Depende muito da atitude dos alunos perante a escola.”

Consideraram, ainda, que os seus alunos estão preparados para realizar a auto-avaliação, e que a vão realizando de forma correcta desde que devidamente orientados, sendo a sua exercitação a melhor aliada do seu desenvolvimento.

Joana- “Com uma dose do nosso incentivo, e de nós dizermos: atenção é um acto que têm de fazer conscientes, têm que sentir a responsabilidade de preencher, porque isto vai ficar connosco (...) se houver uma introdução no início acho que resulta, se não houver...”

Rita – “É um hábito, como tudo, é um hábito que se tem de adquirir e praticar.”

Joana- “Eu acho que nós como professores de 5º e 6º ano, temos um bocado a responsabilidade de começar, desde o início, a incentivá-los a fazerem a auto-avaliação quando forem solicitados, de forma consciente e responsável, e de forma justa acima de tudo (...) Isso começa um bocadinho em nós, pelo menos esforço-me, acho que é importante.”

Marta e Elvira – “Pois é.”

Ainda relativamente à natureza da auto-avaliação, a generalidade dos inquiridos considerou que a subjectividade inerente à auto-avaliação inibe a sua promoção, exercendo um impacto algo negativo. A dificuldade em quantificar processos de aprendizagem também foi considerada por oito professores como exercendo um impacto muito ou algo negativo na sua operacionalização (cf. gráfico 9).

Podemos concluir que todos os constrangimentos relacionados com a natureza da auto-avaliação foram muito valorizados pelo grupo de docentes envolvido neste estudo, sublinhando a complexidade que este tipo de práticas envolve.

Relativamente a constrangimentos de ordem institucional (itens 1 a 5), os respondentes, na sua generalidade (11), consideraram que a necessidade de cumprir o programa e a desvalorização de pedagogias centradas no aluno ao nível das escolas exercem um impacto muito ou algo negativo na realização de práticas de auto-avaliação. Também o peso tradicionalmente conferido aos testes foi considerado por nove professores como exercendo um impacto muito ou algo negativo na sua operacionalização. Partilhando desta ideia, duas das participantes na sessão de trabalho sublinharam este facto ao referirem que a avaliação realizada vai para além da classificação atribuída nos testes sumativos. Defenderam ainda que os próprios pais deveriam ter alguma formação na área da avaliação, que os levasse a não associar tão directamente a avaliação final realizada à classificação obtida nos testes sumativos, ou seja, que clarificasse a diferença entre *avaliação* e *classificação*:

Marta – “Acho que os pais deviam ser um bocadinho responsabilizados, porque não contam só os testes, conta o comportamento, o trabalho de casa, o interesse, a participação, falta de material. Devia haver uma formação para os pais, para que eles tivessem consciência que a escola não é só os testes (...) Havia de haver para os pais qualquer coisa, uma formação...”

Investigadora – “Sabem que há uma grande tradição em termos de institucionalização dos testes sumativos.”

Marta – “ Eles acham, mesmo os pais acham que os testes é que contam e não sabem o que os meninos fazem nas aulas. (...) Não é porque ele tira uma positiva, mas durante o resto das aulas todas não faz nada, que eu lhe vou dar, não dou.”

Metade dos inquiridos entendeu ainda, que a falta de colaboração entre os professores exerce um impacto algo negativo na promoção deste tipo de práticas e quatro entenderam que este aspecto exercia um impacto muito negativo, levando-nos a concluir que estes docentes sentem falta de uma coordenação em termos de operacionalização das práticas de auto-avaliação.

Corroborando estas opiniões, as docentes envolvidas na sessão referiram que a falta de uma orientação conjunta quanto à forma de operacionalizar a auto-avaliação junto dos alunos constitui um dos aspectos mais inibidores desta prática. Estas entendem que se houvesse uma uniformização na forma de actuar, a auto-avaliação seria muito mais fácil e proveitosa:

Joana - “Eu acho que cada um faz à sua própria maneira e não há uma ...orientação.”

Rita – “ Uma orientação.”

Joana – “Exacto. E cada um faz um bocadinho por si, eu pelo menos faço. E às vezes até penso: será que os colegas fazem assim ou será que fazem de maneira diferente? Não é um constrangimento, mas acaba por inibir um bocadinho. Sei lá, inventar uma ficha nova...”

Marta – “No início do ano, a gente, mais ou menos tenta dizer os pontos mais importantes.”

Joana – “Temos colegas que para o 5º ano têm uma ficha de auto-avaliação, no 6º ano têm outra ficha e uma ficha só para a disciplina no final. É mais fácil, porque todos se regulam pela mesma.”

Marta – “Se calhar... Que instrumentos utilizar, o que avaliar? Se seguíssemos todos uma linha, acho que era mais fácil.”

Joana – “O que avaliar mais, ou menos.”

É conveniente referir que este grupo de trabalho salientou o facto da troca de experiências e o trabalho colaborativo serem muito úteis e constituírem um aspecto muito enriquecedor na promoção destas práticas. No entanto, várias são as limitações:

Rita – “Nós já tentámos um pouco fazer isso, não é...”

Marta – “E vamos chegando a um consenso e se calhar para o ano, logo no início, arrancamos de outra forma.”

Rita- “Sabemos que a troca de experiências é...”

Marta- “É muito importante.”

(...)

Joana- “Às vezes não se pergunta porque não há... não é tempo, é tudo tão rápido.”

Rita – “Há tantos assuntos para tratar nas reuniões (...) porque não temos possibilidade de as fazer, assim de explorar...”

Sublinhando a falta de disponibilidade, a professora Rita e as suas colegas argumentaram, numa conversa informal antes da sessão, que não têm a possibilidade de promover a auto-avaliação as vezes que gostariam, essencialmente pela falta de disponibilidade e de tempo. Estas alegaram que o aumento da carga horária semanal, bem como as inúmeras tarefas que são exigidas ao professor na escola actual são grandes inibidores da promoção desta prática com mais frequência.

Por último, convém salientar que, relativamente à formação do professor, a falta de formação em pedagogias centradas no aluno e na área da auto-avaliação foi considerada como exercendo um impacto muito ou algo negativo na promoção das práticas de auto-avaliação. Convém não esquecer que apenas quatro dos inquiridos tinha frequentado uma acção de formação nesta área.

Pelo contrário, as docentes que participaram na sessão não atribuíram à falta de formação na área da auto-avaliação grande importância. Quando questionadas pela investigadora sobre a sua opinião quanto a este resultado, a sua posição foi unânime em considerar a experiência como uma das soluções para a melhoria desta prática:

Rita – “Não considero que seja necessária formação nesta área, porque já tive formação na Universidade, desde as cadeiras pedagógicas. Já fui preparada para avaliar os alunos e para os pôr a reflectir sobre as suas aprendizagens; e depois a experiência também...”

Elvira – “A experiência se calhar mais.”

Joana – “E a prática!”

A desvalorização deste aspecto já ocorrera numa conversa informal antes da sessão, em que duas das colegas que tinham frequentado uma acção de formação sobre auto-

avaliação ficaram com uma ideia pouco positiva da mesma, dado não ter sido nada proveitosa ou esclarecedora, em sua opinião.

4.5 – Generalização da auto-avaliação nas escolas

Relativamente a este tópico, os docentes envolvidos neste estudo eram confrontados no final do questionário com duas perguntas fechadas, sobre a generalização das práticas de auto-avaliação nas escolas.

Quanto à primeira pergunta, sobre se a auto-avaliação devia ser obrigatória nas escolas, metade dos inquiridos considerou que sim (gráfico 10), o que confirma o valor que este grupo de docentes atribui a este tipo de práticas como reguladoras e fundamentais num processo de aprendizagem. Outra razão para este resultado talvez passe pela concepção da institucionalização como a solução para as dúvidas e os dilemas que estes docentes encontram na sua operacionalização

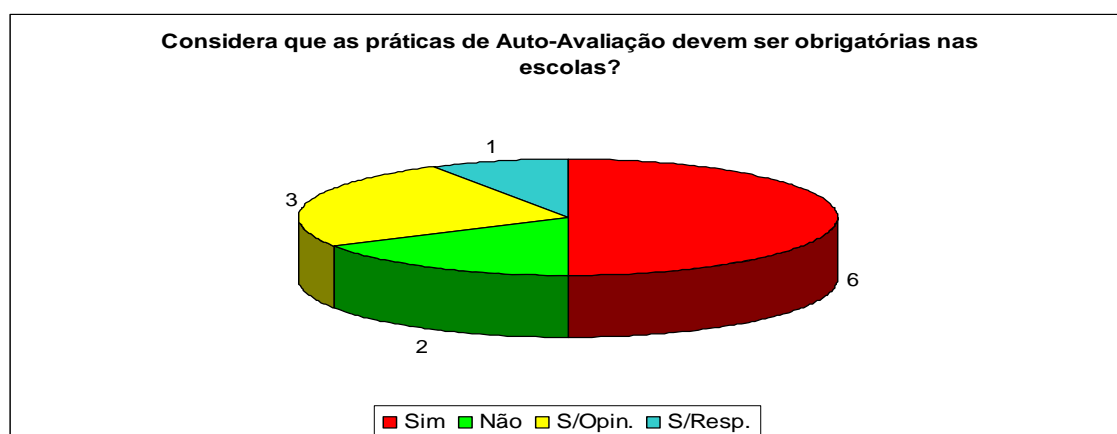


Gráfico 10- obrigatoriedade da auto-avaliação

Daí, a uniformização dos critérios e dos instrumentos ser uma das soluções para este problema. A maior parte dos respondentes (9) considerou que alguns ou mesmo todos deviam ser uniformizados, evidenciando uma necessidade de concertação de procedimentos na actuação (gráfico 11):

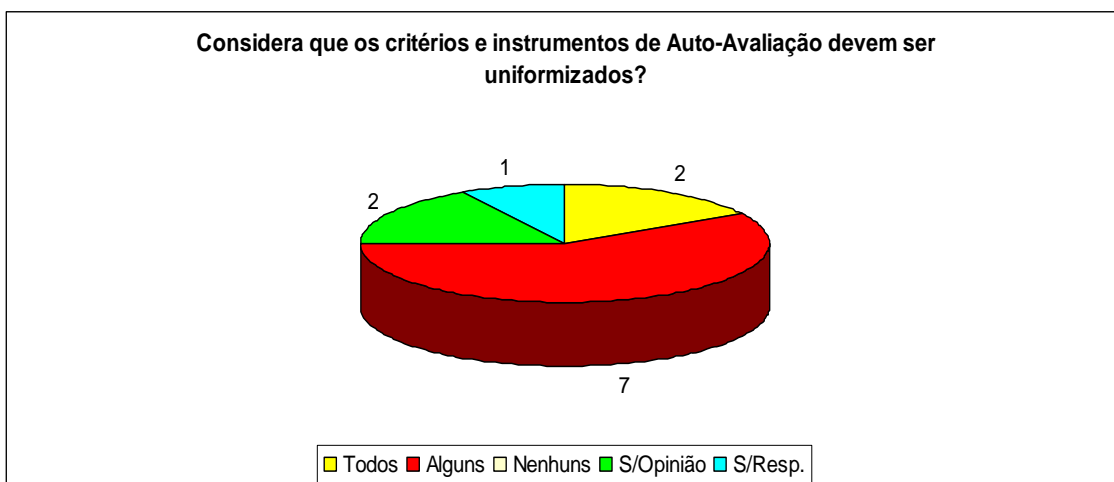


Gráfico 11- Uniformização da auto-avaliação

Este aspecto também foi várias vezes salientado pelo grupo participante na sessão de trabalho, ao argumentarem que uma uniformização na actuação e nos instrumentos utilizados facilitaria a promoção e a generalização desta prática nas escolas:

Joana – “(...) Definindo os critérios quanto à escrita ou quanto à oralidade, se calhar facilitaria mais a situação, não é?”

Todas - “É.”

Rita - “É mais objectiva. Torna-se um pouco mais objectiva, porque a avaliação é muito subjectiva.”

O facto de não haver uma intervenção mais partilhada faz com que cada um actue por sua conta e risco, sem saber muito bem qual o melhor caminho a seguir, como se evidencia neste excerto:

Rita – “Eu acho que cada um faz à sua própria maneira e não há uma orientação”
(...)

Investigadora – “ Se calhar até têm medo de perguntar?”

Elvira – “ Eu acho que não é bem medo, é mais curiosidade.”

Joana – “Não é medo de perguntar (...) Será que o colega dá a mesma grelha? Será que dá importância aos aspectos que eu dou? Será que dá menos? É mais curiosidade em saber.”

Marta – “Será que dá tanta importância a isto?”

Várias são as dúvidas levantadas que, segundo estas professoras, se resolveriam através de uma acção concertada. Porém, nem sempre é fácil encontrar disponibilidade para discutir estes assuntos em grupo e então vão-se adiando soluções eficazes para se ir remediando os problemas de uma forma individual, encontrando estratégias, mais ou menos improvisadas, para a sua resolução.

Este grupo de docentes de línguas estrangeiras reconhece a importância do papel da auto-avaliação no processo de ensino/aprendizagem e na regulação das práticas, quer do professor, quer do aluno. Valorizam a sua realização, mas nem sempre a promovem com a frequência necessária, ou da forma que gostariam. Um dos principais argumentos apresentados foi a falta de tempo, devido aos vários factores identificados anteriormente neste capítulo, assim como a falta de uniformização em termos de materiais ou critérios. Talvez a solução para a melhoria na operacionalização desta prática nas escolas passe pela sua institucionalização em termos de materiais e instrumentos utilizados na sua realização.

As docentes envolvidas na sessão de trabalho consideraram que este tipo de iniciativas devia repetir-se com mais frequência, pois promove a partilha de instrumentos, permite a exposição de dúvidas, bem como a partilha de formas de actuação perante contextos e situações muito distintos, que levantam muitas dúvidas aos docentes quanto à melhor forma de actuação.

No final, as participantes na sessão de trabalho apresentaram fichas de auto-avaliação que vulgarmente utilizam na promoção desta prática, quer por unidade, quer no final do período ou ano lectivo, as quais foram fotocopiadas e distribuídas pelos elementos envolvidos, sendo posteriormente colocadas no dossiê de departamento para poderem ser policopiadas por quem assim o entender, como forma de facilitação desta prática. No próximo ponto, será feita uma breve análise dos documentos facultados.

4.6- Instrumentos de auto-avaliação

Da análise dos quinze documentos fornecidos pelas professoras participantes na sessão de trabalho (v. anexos 6 e 7), podemos verificar que embora todos eles tenham um objectivo em comum - auxiliar o aluno a realizar actividades de auto-avaliação, a forma como a operacionalizam varia, assim como o seu enfoque em termos práticos. Alguns instrumentos são mais abrangentes nas finalidades e nos enfoques da auto-avaliação realizada (I. 1, 2, 3, 4, 12); centrando-se em várias áreas da aprendizagem: compreender; interagir, produzir e saber estar/ saber aprender. Outros são mais específicos pretendendo apenas fazer uma (auto)avaliação de certos aspectos. Por exemplo, o I. 5 focaliza-se nos testes de avaliação, o I.

6 no ouvir/falar, o I. 7 na escrita, o I. 9 nas práticas de ensino do professor, o I. 10 no trabalho de grupo e o I. 14 sobre o ler (cf. Grelha de análise). Várias são as finalidades e os enfoques da auto-avaliação que estes instrumentos abrangem, como se pode verificar na grelha de análise (anexo 6), aqui sintetizados no quadro 14 onde de apresentam as ocorrências totais por línguas:

Finalidades	Francês (2)	L.E (1)	Inglês (12)
1- Identificar objectivos de aprendizagem alcançados	2	1	3
2- Verificar as diferenças entre os objectivos previstos e os resultados alcançados	1		1
3- Identificar dificuldades de aprendizagem	2	1	8
4- Identificar progressos de aprendizagem	2	1	2
5- Monitorizar atitudes e comportamentos	2	1	6
6- Reflectir sobre as práticas de ensino	1	1	3
7- Fornecer informação ao professor para o reajuste das suas práticas	1	1	4
8- Fornecer informação relevante à avaliação final sumativa	1	1	2
9- Desenvolver atitudes de responsabilidade e espírito crítico	2	1	12
Enfoques	Francês (2)	L.E (1)	Inglês (12)
1-Conhecimento do aluno sobre a língua (formal e pragmático)	2	1	6
2-Conhecimento sócio-cultural do aluno			
3-Capacidade de uso da língua pelo aluno (em tarefas de leitura, escrita, oralidade...)	2	1	6
4-Atitudes e valores do aluno face à aprendizagem da língua	2	1	5
5-Comportamento do aluno em sala de aula	2	1	5
6-Capacidade e atitudes do aluno no trabalho colaborativo (pares ou grupos)	1	1	5
7-Estilos de aprendizagem e hábitos de estudos do aluno	1	1	4
8-Problemas e necessidades de aprendizagem do aluno	1	1	7
9-Utilização de recursos pelo aluno	1	1	1
10-Participação e envolvimento do aluno na aprendizagem	2	1	3
11-Resultados e progressos na aprendizagem do aluno	2	1	3
12-Práticas de ensino do professor	1	1	3

Nota- LE: Documento de auto-avaliação em vigor em línguas estrangeiras da escola em estudo

Quadro 14 – Síntese das ocorrências totais por língua

Quanto aos instrumentos de auto-avaliação mais específicos tendo em conta o seu objecto de avaliação (ler, ouvir, falar, escrever) as suas finalidades e os seus enfoques variam

conforme aquilo a que se destinam. Nestes casos, o enfoque no conhecimento do aluno sobre a língua e nas suas capacidades de uso da língua assume particular relevância, levando-o a reflectir sobre os seus problemas e necessidades de aprendizagem da língua, aspecto muito valorizado pelos professores envolvidos no estudo, como evidenciam os resultados do questionário.

O instrumento 9 assume particular importância como regulador das práticas de ensino do professor, uma vez que se focaliza na sua acção. Permite obter um feedback por parte do aluno sobre as práticas de ensino, levando a um reajustamento da sua acção enquanto docente. Ao contrário da generalidade dos instrumentos apresentados, este instrumento focaliza-se apenas no professor e na sua acção.

Os instrumentos 10 e 11, focalizados no desempenho do aluno no trabalho de grupo, assume particular relevância para a monitorização de atitudes e comportamentos e para a verificação da performance do aluno em trabalhos colaborativos.

O instrumento 13, uma lista de verificação sobre diferentes maneiras de aprender, foi o único deste género apresentado. As professoras intervenientes nesta sessão confessaram não recorrer habitualmente a este tipo de instrumento; os instrumentos mais privilegiados por este grupo de docentes são as fichas de auto-avaliação de natureza variada e o diálogo na sala de aula. Este instrumento tem a meu ver um aspecto muito positivo, dado que permite não só uma análise mais pormenorizada sobre as práticas de ensino do professor na perspectiva do aluno, como uma reflexão sobre estratégias de aprendizagem, o que pode ser muito vantajoso para a optimização do processo ensino/aprendizagem.

A coordenadora de departamento forneceu ainda uma ficha de auto-avaliação de Francês (I. 1), a qual, segundo informação fornecida na sessão de trabalho, serviu de base para a elaboração da actual ficha de departamento (I 3). Como foi referido na sessão de trabalho, o próprio manual tem momentos de reflexão/avaliação para o aluno no final de cada unidade (I 2) onde aspectos relacionados com a competência de comunicação e o saber estar são valorizados (cf. grelha de análise).

Fazendo uma análise mais focada no I. 3 que é o instrumento em vigor no Departamento de Línguas Estrangeiras da escola em estudo, verificamos que este está estruturado de acordo com as competências essenciais em línguas estrangeiras: Compreensão, Interacção, Produção e o Saber Estar / Saber Aprender. Tendo em mente as finalidades da auto-avaliação apresentadas pelo questionário aos respondentes, este instrumento cobre a maioria delas; quanto aos enfoques, o conhecimento sócio-cultural do aluno é o menos valorizado, coincidindo com os resultados do questionário. Podemos afirmar que este instrumento pretende verificar se o aluno, enquanto sujeito que aprende e usa a língua,

desenvolveu durante um determinado período a sua *competência de comunicação* e a sua *competência de aprendizagem*.

Um aspecto que ressalta deste instrumento é o facto de, tal como está preconizado no Currículo Nacional do Ensino Básico, o aluno ser levado a auto-regular o seu processo de aprendizagem através da reflexão. Ao preenchê-lo, verifica o desenvolvimento da sua autonomia relativamente ao saber aprender, aspecto muito privilegiado na escola actual, nomeadamente através de pontos como: “Procuro trabalhar de forma autónoma; Consigo procurar informação fora do manual; Exprimo dúvidas e dificuldades quando preciso; Consulto o dicionário quando leio ou escrevo; Consigo procurar informação fora do manual; Exprimo dúvidas e dificuldades quando preciso,” etc.

Através da promoção da auto-avaliação pelo recurso a este instrumento, o professor está a ajudar o aluno a monitorizar as suas competências de comunicação e de aprendizagem, e ao mesmo tempo obtém alguma informação que lhe permite verificar a eficácia da sua prática. No entanto, a sua utilização na escola em estudo não constitui uma obrigatoriedade, não consta no processo do aluno, nem é mobilizado nas reuniões de avaliação, o que nos leva a inferir que a sua mobilização dependerá da importância que cada professor lhe atribuir.

Em suma, verificamos que todos os instrumentos apresentados assumem importância por promoverem actividades de auto-avaliação de processos e resultados das aprendizagens, por desenvolverem a auto-regulação do aluno e por permitirem que este reflecta sobre os seus processos metacognitivos na aprendizagem da língua. Daí considerarmos uma finalidade transversal a todos eles - Desenvolver atitudes de responsabilidade e espírito crítico. Pois, além de desenvolverem e responsabilizarem o aluno pela aprendizagem, permitem que este desenvolva uma postura reflexiva face a essa aprendizagem.

Importa salientar que a maioria dos instrumentos fornecidos (12), foram entregues pelas professoras de Inglês participantes na sessão. A professora de Francês, Coordenadora do Departamento de Línguas, facultou três instrumentos (v. anexo 5 / I. 1,2,3), sendo o I. 2 um exemplo de um instrumento de auto-avaliação que aparece no final de cada unidade do manual de Francês, adoptado na escola em estudo, que se utiliza habitualmente, como foi referido na sessão de trabalho. Devido ao elevado número significativo de instrumentos entregues por estas docentes de Inglês, atrevemo-nos a inferir que, possivelmente, estas professoras recorrerão mais frequentemente a práticas de auto-avaliação com os seus alunos.

Tendo em conta as finalidades e os enfoques da auto-avaliação identificados, podemos constatar alguma uniformidade entre os aspectos mais valorizados no questionário e na sessão de trabalho e aqueles que são contemplados na maioria dos instrumentos de avaliação, a saber: Identificar dificuldades de aprendizagem (11 ocorrências); Monitorizar atitudes e

comportamentos (9); Desenvolver atitudes de responsabilidade e espírito crítico (15); focalização no conhecimento do aluno sobre a língua (9), na capacidade do uso da língua pelo aluno (9) e nos problemas e necessidades de aprendizagem (9).

Através da utilização deste tipo de instrumentos na promoção de práticas de auto-avaliação, os docentes levam o aluno a desenvolver a sua autonomia em dois campos: o linguístico e o processual. Ao mesmo tempo, vão recebendo informações preciosas para o processo de negociação que as tarefas de aprendizagem e ensino implicam (Vieira & Moreira, 1993).

Ficha de auto-avaliação multidisciplinar da escola em estudo

Como já foi referido anteriormente, a escola envolvida neste estudo mobiliza, através dos Directores de Turma, uma ficha de auto-avaliação multidisciplinar para o 2º ciclo e outra para o 3º ciclo (v. anexo 8), de preenchimento obrigatório por todos os alunos e que acompanha o processo do aluno ao longo do seu percurso escolar. Esta ficha é preenchida no final do ano lectivo nas aulas de Formação Cívica, permitindo uma reflexão global sobre aspectos como a autonomia e responsabilidade do aluno, a sua capacidade de compreensão e aplicação de conhecimentos, assim como o seu desempenho enquanto aluno através duma avaliação global expressa em níveis, relativamente a todas as disciplinas que frequentou.

Esta ficha inclui ainda uma secção específica relativamente a várias disciplinas, onde o aluno tem de referir a frequência com que realiza certas actividades, emitindo, no final, a sua opinião sobre a sua aprovação ou reprovação em função dos dados analisados.

Pelo conhecimento que tenho quanto à utilização deste instrumento, considero que tem como finalidades: envolver o aluno na sua auto-avaliação, promovendo uma reflexão sobre todo o processo, embora seja insuficiente promover essa reflexão apenas no final do ano lectivo; fornecer uma orientação ao Director de Turma sobre a situação escolar do aluno. Este instrumento não é geralmente mobilizado nas reuniões de avaliação finais, o que nos leva a afirmar que funciona apenas como um elemento orientador para o Director de Turma.

Em conclusão, gostaríamos de salientar que já representa um aspecto positivo o facto desta escola, e o grupo de Línguas Estrangeiras, em particular, estar desperto para a importância que a auto-avaliação pode assumir no processo de ensino/aprendizagem. Embora a sua promoção não seja realizada com a frequência que seria necessária para que constituísse uma verdadeira resposta à autonomia (Alves, 2003), valerá sempre a pena tentar, através de avanços e retrocessos, a sua concretização e consolidação. (Vieira & Moreira, 1993).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta fase do trabalho, apresentamos as conclusões mais significativas do estudo realizado, não esquecendo de referir os limites da investigação, os constrangimentos à sua operacionalização, bem como os contributos ou sugestões para investigações futuras.

Ao planificar este estudo, tínhamos como objectivo identificar concepções e práticas de auto-avaliação em Línguas Estrangeiras, tendo por base a conceptualização da avaliação como uma operação reguladora do processo de ensino/aprendizagem.

Partindo do conceito de avaliação como “uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação” (Ribeiro, 1990: 75), pretendíamos verificar, numa época em que a avaliação formativa é considerada a principal modalidade de avaliação do ensino básico e em que a retenção deve ser vista como uma medida de última instância, em que medida e de que forma os docentes de Línguas Estrangeiras promoviam práticas formativas de auto-avaliação junto dos seus alunos.

Num contexto de mudanças legislativas, onde o sujeito assume um papel relevante na construção da sua aprendizagem e na apropriação dos conhecimentos, torna-se necessário valorizar o desenvolvimento da autonomia do aluno, a qual está directamente ligada à auto-avaliação. Mas esta só se pode desenvolver se o professor lhe atribuir uma liberdade considerável para que possa obter um olhar crítico sobre si mesmo (Alves, 2004). Ao implementar procedimentos auto-avaliativos, concedendo ao aluno uma intervenção directa na sua aprendizagem, o professor diminui progressivamente o seu papel central na avaliação, para co-responsabilizar o aluno na construção do seu projecto escolar, onde a auto-regulação das aprendizagens desempenha um papel fundamental.

No entanto, uma atitude auto-avaliativa é algo que se aprende, sendo necessário ser “praticada”, tendo por base critérios bem definidos. Partindo da noção de que auto-avaliar-se “é tornar visível a sua acção, é construir a sua identidade, é realizar-se através da confrontação” (Rouiller, 2004:242), o sujeito da aprendizagem necessita de ser capaz de se olhar criticamente, de forma a retirar pistas para acções futuras. Neste percurso, o professor desempenha um papel de orientador, devendo permitir que o aluno assuma papéis que anteriormente eram da sua exclusiva responsabilidade.

Deste modo, assistimos a uma *multiplicação dos actores* da avaliação e a uma *diversificação dos papéis*, deixando aquela de ser uma prática exclusiva do professor para passar a ser co-construída (Vieira & Moreira, 1993). Como referiram as professoras que

participaram na sessão de trabalho, e seguindo esta perspectiva, é preciso levar os alunos a reflectir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, questionando-se sobre os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, para adequarem estratégias com vista a atingir os objectivos definidos.

Embora se note uma grande preocupação por parte dos docentes de línguas estrangeiras que participaram neste estudo em promover este tipo de atitude auto-avaliativa nos seus alunos, e lhe atribuam uma significativa importância através da promoção desta prática, particularmente no final de unidade e de período, várias são as limitações à sua operacionalização.

Um dos aspectos a realçar é o facto dos docentes envolvidos considerarem as práticas de auto-avaliação muito importantes, quer como reguladoras da sua prática, quer como reguladoras da aprendizagem do aluno. Isto é, atribuem-lhe uma função reguladora dupla. Porém, vários são os constrangimentos com que se deparam na sua concretização, nomeadamente o peso excessivo que os testes ainda representam em termos avaliativos, resultado de muitos anos de uma avaliação focada no produto da aprendizagem e de uma imagem do professor como sujeito avaliador. Uma outra forte limitação na promoção desta prática, além da falta de tempo referida por várias vezes durante a sessão de trabalho, parece ser a ausência de uma actuação concertada, através da definição de critérios claros e da uniformização dos instrumentos utilizados.

Quer pelos dados obtidos no questionário, quer pelos dados recolhidos na sessão de trabalho, este grupo de professores, embora defensor das práticas de auto-avaliação, considera que a sua generalização nas escolas seria mais eficiente se houvesse uma uniformização em termos de instrumentos e de critérios de avaliação. Várias são as referências feitas ao longo da sessão de trabalho à necessidade de uma actuação assente na colaboração, que evitasse as várias questões que se levantam à implementação da auto-avaliação de forma muito individualizada, como se passa na escola em estudo.

Apesar da importância que estes docentes reconhecem ao trabalho colaborativo e à troca de experiências, foi evidente uma actuação individualizada, onde a dúvida e a curiosidade sobre a actuação do outro é uma constante. Quando questionadas sobre a razão desta forma de actuação, as participantes na sessão de trabalho argumentaram que a falta de disponibilidade e a multiplicidade de assuntos que necessitam de ser tratados nas reuniões de departamento levam ao adiamento de uma uniformização por muitos desejada. No entanto, defenderam a utilização de uma ficha comum de auto-avaliação por período e final, que permitisse uma uniformização em termos de actuação, a qual deveria acompanhar o processo do aluno ao longo da escolaridade, servindo como referência para o professor e para o aluno.

Relativamente aos intervenientes e à operacionalização da auto-avaliação, verificou-se que a maioria a promove através do recurso ao diálogo na sala de aula, bem como a fichas de auto-avaliação no final de unidade ou no final do ano, com recurso preferencial à língua materna. Esta prática é encarada como sendo uma actividade levada a cabo individualmente pelo aluno, na sala de aula, e complementada com a avaliação dos colegas e do professor.

Um outro aspecto importante que ressalta desta investigação é a valorização de todo o processo de aprendizagem relativamente ao produto. Em termos avaliativos, várias foram as referências a aspectos para além dos testes que estas docentes têm em conta na avaliação, nomeadamente a participação na aula, o comportamento, a atitude face à disciplina, assim como a apresentação dos trabalhos requeridos. Isto significa que a avaliação é encarada, tal como a preconizam os normativos, como sendo contínua, formativa, reguladora do processo, onde a auto-avaliação se assume como forma de promover a autonomia do aluno, numa pedagogia orientada para o sucesso.

Isto significa que, lentamente, as mudanças vão-se efectivando. Assiste-se a uma diversificação progressiva de papéis, onde a negociação e o diálogo entre professor e aluno constituem a base para a construção de um processo de aprendizagem partilhado pelos vários actores nele envolvidos, funcionando a auto-avaliação como “um processo de regulações dinâmicas e interactivas de formação” (Rouiller, 2002).

Pese embora a falta de formação ter sido referida pelos respondentes do questionário como um constrangimento significativo na implementação da auto-avaliação, corroborando o que refere a este respeito a literatura especializada (Pacheco, 1995; Alarcão, 1996) as docentes participantes na sessão de trabalho não partilham desta ideia, considerando que a experiência assume um papel muito significativo no aperfeiçoamento desta prática. Isto talvez se explique pelo facto da formação facultada não corresponder às expectativas de quem a frequenta.

A nível da formação, parece-nos importante que, nos vários níveis de formação dos professores, nomeadamente ao nível da sua formação universitária e da formação contínua se dê especial atenção às questões da (auto)avaliação, estimulando a investigação-acção como meio de desenvolvimento profissional. Após a realização deste estudo, pensamos que é fundamental que os professores sejam formados para assumirem uma postura investigativa/supervisiva face à sua actividade e às práticas avaliativas (Alarcão, 1996), através de um trabalho colaborativo de partilha de experiências e de esclarecimento de dúvidas, pois só desta forma estarão preparados para desenvolver uma pedagogia para a autonomia, onde a auto-avaliação assume um papel fundamental. Talvez um trabalho conjunto entre o Centro de Formação de Professores da escola em estudo e estes professores,

fomentasse a realização de formações específicas que respondessem aos seus interesses e necessidades no âmbito da (auto)avaliação e das pedagogias centradas nos alunos.

Não obstante as dificuldades e os constrangimentos, este grupo sente-se motivado para a implementação de actividades de auto-avaliação. Importa é experimentar, praticar, com avanços e recuos, até atingir uma optimização de todo o processo de ensino/aprendizagem (Vieira & Moreira, 1993). Os docentes envolvidos no estudo já evidenciam uma preocupação na uniformização nos procedimentos auto-avaliativos e defendem que a experimentação constitui a solução para o aperfeiçoamento das práticas de auto-avaliação.

Na escola actual, onde o professor tem que ensinar a aprender, recorrendo a estratégias que visem alcançar o sucesso educativo de todos os alunos, professores e alunos devem ser convidados a reflectir, pois é com base na reflexão que eles promoverão a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Num contexto onde a aprendizagem auto-regulada assume uma importância fulcral, o papel do professor é fundamental na orientação do aluno para a assunção das suas responsabilidades do ponto de vista metacognitivo, motivacional e comportamental (Zimmerman, 1998). É este o principal desafio que se coloca aos intervenientes da escola actual, onde o sucesso da sua actuação está directamente relacionado com a apropriação dos papéis que lhes são destinados.

Os principais limites desta investigação estão relacionados com o número de professores envolvidos. Sendo um grupo pequeno de professores de línguas estrangeiras, numa escola específica, não é possível fazer qualquer generalização dos dados obtidos relativamente a concepções e práticas de auto-avaliação. No entanto, foi possível tirar algumas ilações que ajudam a clarificar alguns aspectos relacionados com a operacionalização da auto-avaliação nas escolas, e que serão relevantes em contextos idênticos. Partilhando da opinião de Madeira (2007), consideramos que teria todo o interesse a realização de um projecto de investigação a nível nacional que permitisse identificar práticas e critérios de (auto)avaliação nas disciplinas de língua estrangeira leccionadas no nosso país.

Deixando em aberto algumas questões para investigações futuras, este estudo permite verificar que embora a vontade seja uma, muitas vezes a prática não corresponde aos ideais pretendidos. Ou seja, as concepções deste grupo de docentes de Línguas Estrangeiras sobre o tema em estudo nem sempre se aproximam das suas práticas, devido aos vários constrangimentos de ordem pessoal ou institucional com que se deparam na sua implementação.

Em trabalhos futuros, seria pertinente alargar esta investigação junto de uma amostra mais significativa de professores e escolas, podendo recorrer-se a uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, que permitisse a generalização de conclusões sobre concepções e

práticas de auto-avaliação. Poderia também ser relevante comparar as concepções e práticas de auto-avaliação em disciplinas distintas, assim como compreender de que forma os alunos lidam com ela - que valor lhe atribuem, que problemas sentem, e como se relaciona a sua atitude face à auto-avaliação com o seu sucesso académico, a sua auto-imagem e a sua motivação face à aprendizagem.

No caso concreto da escola em estudo, seria interessante verificar concepções e práticas de auto-avaliação noutros departamentos, e caso os resultados se aproximassem dos obtidos neste estudo, seria de todo o interesse a realização de um trabalho/projecto inter-departamentos no sentido de uniformizar critérios e instrumentos de auto-avaliação que facilitassem a realização desta prática. Outro aspecto, não menos interessante, seria o de tentar compreender a perspectiva dos alunos sobre a auto-avaliação, que importância lhe atribuem e de que forma esta os auxilia na optimização do seu processo de aprendizagem, permitindo assim uma confrontação entre concepções e práticas de professores e alunos.

Em termos pessoais, a realização deste trabalho permitiu-nos aprofundar perspectivas e concepções relativamente ao tema em questão. O aspecto mais positivo foi o confronto entre as práticas e concepções da investigadora, as dos professores envolvidos no estudo e a literatura consultada, tendo este estudo assumido um papel regulador da sua própria prática. Consideramos que a reflexão sobre a prática docente constitui um poderoso mecanismo de supervisão e melhoria da qualidade da acção educativa, e que a partir dessa reflexão se podem encontrar alternativas capazes de reconceptualizar a acção dos professores “based on the priority for developing both their own and pupil learning” (Dann, 2002: 153).

Resta-nos ainda a satisfação de que, através da realização deste estudo, além de se verificar a significativa importância que a auto-avaliação assume para este grupo de professores de língua estrangeira, os levamos a reflectir sobre as suas práticas, a questionar formas de actuação e a reforçar a convicção de que se torna necessário consensualizar critérios e instrumentos de auto-avaliação, por forma a implementar práticas mais estruturadas, sistemáticas e cooperativamente construídas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABERNOT, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris: Dunod.

ABRECHT, R. (1994)). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.

AFONSO, A. J. (1994). *A centralidade dos novos processos de avaliação*. Braga: Universidade do Minho.

AFONSO, A. J. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Centro de Investigação e Psicologia da Universidade.

AFONSO, A. J. (2000). *Avaliação educacional – regulação e emancipação*. Lisboa: Cortez Editora.

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

ALBARELLO, L. et al. (1977). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

ALDERSON, C. (ed.) (1985). *Evaluation*. Lancaster Practical Papers in Language Education (vol. 6). Oxford: Pergamon Press.

ALLAL, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Eds.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175/195). Coimbra: Livraria Almedina.

ALLAL, L., CARDINET, J. e PERRENOUD, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALVES, M.P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

ALVES, M.P. (2003). Avaliação de competências: mudar os nomes ou mudar as práticas? *Revista Elo Especial*, (pp. 203-211). Centro de Formação Francisco de Holanda: Guimarães.

ALVES, M.P. (2004) *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

ALVES, M.P. & FLORES, M.A. (1996). A avaliação formativa: da concepção à prática. Em L. Almeida, J. Silvério e S. Araújo (Orgs.), *Actas do II Colóquio Galaico-Português de Psicopedagogia* (Vol. I, pp. 143/148). Braga: Universidade do Minho.

ALVES, M.P. & MACHADO, E.A. (2003). O Sentido da escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*. Abril, nº1. Braga: Livraria Minho.

AZEVEDO, C. & AZEVEDO, A. (2004). *Metodologia científica*. Lisboa: UCE.

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARLOW, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Paris: ESF: editeur.

BAILEY, K. (1996). *Voices from the language classroom, qualitative research in second language education*. Cambridge: CUP.

- BASSEY, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: O.U.P.
- BENZ, C. & NEWMAN, I. (1998). *Qualitative -Quantitative research methodology exploring the interactive continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- BEST, J.W. (1981). *Como investigar en educación*. (3ª Ed.). Madrid: Morata
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BLOOM, B. S. Hastings, J.T. e Madaus, G. F. (eds) (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BONBOIR, A. (1976). *Como avaliar os alunos*. Lisboa: Seara Nova.
- BORG, W. & GALL, M.(1989). *Educational research: an introduction*. (5ª ed.) New York: Longman.
- CARDINET, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- COOK, T. & REICHARDT, C. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CONSELHO DA EUROPA (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa

- CORTESÃO, L. (1993) *A avaliação formativa: que desafios?* Porto: Edições Asa.
- COSTA, J. (2005). *Auto-regulação da aprendizagem - uma experiência na educação pré-escolar*. Tese de mestrado, Braga: Universidade Católica.
- DANN, R. (2002). *Promoting assessment as learning: improving the learning process*. New York: Routledge Falmer.
- DE LANDSHEERE, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin: Bourrelier.
- DE LANDSHEERE, V. (1994). *Educação e formação- Ciência e prática*. Porto: Edições Asa.
- DOYON, C. & JUNEAU, R. (1996). *Fair participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Paris: Beauchemin.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Ed.) *La Investigación de la enseñanza*, II vol., 195-301. Barcelona: Paidós- MEC.
- ESTEBAN, M. T. (1997). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP& A.
- ESTRELA, A. (2007). *Investigação em educação. Teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa.
- FERNANDES, D. (2007). Vinte e Cinco Anos de Avaliação das Aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela, *Investigação em Educação. Teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa.

FIGARI, G. (1996). *Avaliar que referencial?* Porto: Porto Editora.

FIGARI, G. (2007). A Avaliação: história e perspectivas de uma dispersão epistemológica. In A. Estrela (org.). *Investigação em Educação – teorias e práticas*. Lisboa: Educa.

FLORES, A. (2004) Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco e M. Linda Evangelista (orgs) *Formação de professores, perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.

FODDY, W. (1996). *Como perguntar*. Lisboa: Celta Editores.

FULLAN, M. (2001). *Por que é que vale a pena lutar: O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GILLHAM, B. (2000). *Developing a questionnaire*. London: Continuum

GRANGEAT, M. (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.

HADJI, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo - Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF.

HANDAL, G. & LAUVAS, P. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes: Open University Press.

HARGREAVES, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

HARGREAVES, A. (2002). *Educação para a mudança: reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. & GOODSON (1996). *Teacher's professional lives*. London: Farmer Press.

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

HOLEC, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.

KEMMIS, S. (1987). *Como planificar la investigación- acción*. Barcelona: Laerts.

KOHOMEN, V. (1992) Experiential language learning: second language learning as cooperative learning education. In D. Nunan. (org) *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: C.U.P.

LEITE, L. C. (1995). Um olhar curricular sobre a avaliação. Em C. Leite (Org.), *Avaliar a Avaliação* (pp.9-18). Porto: Edições Asa.

LEMOS, V. et al. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem - o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

MANN, P. (1985). *Methods of social investigation*. Oxford: Basil Blackwell.

MADEIRA, C. (2007). *Concepções e práticas de avaliação na disciplina de Inglês (7º e 9º): Um estudo multi-caso*. Tese de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Currículo nacional do ensino básico – Competências Essenciais de Línguas Estrangeiras.

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

NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

NUNAN, D. (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: C.U.P.

NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47/62.

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

PACHECO, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma (Proposta de Trabalho)*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (1995) *O pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (2001) *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

PAIS, A. & MONTEIRO, M. (1996). *Avaliação – Uma prática diária*. Lisboa: Ed. Presença.

PARIS, S. & AYRES, L.(1994). *Becoming reflective students and teachers: with portfolios and authentic assessment*. Washington: American Psychological Association.

PERALTA, M.H. (2000) *Currículo: o plano como texto*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa..

PERRENOUD, P. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In L. Allal et al., *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e razões pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.

PIÉRON, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: PUF.

PINTRICH, P.R. (2000). The role of goal orientation in self- regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.451-502), San Diego: Academic Press.

PINTRICH, P.R. & SCHRAUBEN, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. In D. Schunk & Meece (Eds.), *Student's perceptions in the classrooms: causes and consequences* (pp. 149-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

REA-DICKINS, P. & GERMAINE, K. (1992). *Evaluation*. Oxford: OUP.

RIBEIRO, A. C. e RIBEIRO, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino- aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

RIBEIRO, L. (1991). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

ROULLIER, J. (2004). A auto-avaliação de um projecto de escola: profissionalização de um actor colectivo. *Revista de Estudos Curriculares*, (pp. 239-261), Ano 2, nº 2. Braga: Associação de Estudos Curriculares.

ROSALES, C. (1988). *Critérios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.

ROSALES, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.

ROSÁRIO, P. (2002). Estudo Acompanhado. Desventuras do testas: um projecto de promoção da auto-regulação na sala de aula. *Aprender*, 1,12-13.

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* (pp. 75-84). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in professions*. London: Jossey Bass

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77/91). Lisboa: Publicações Dom Quixote

SCHUMACHER, S. & McMILLAN, J. (1993). *Research in education: a conceptual introduction*. New York: Harper Collins.

SCHUNK, D. H. (1990). *Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning*. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

SCHUNK, D.H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary educational psychology* 25, 116-119.

SCHUNK, D. H. & ZIMMERMAN, B. J. (1994). *Self regulation of learning and performance issues and educational applications*. Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum Associates, Inc.

SCHUNK, D.H. & ZIMMERMAN, B.J. (1996). *Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning*. *American research journal*, 33, 359-382.

SCHUNK, D. H. & ZIMMERMAN, B. J. (1998). *Self regulated learning. From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.

SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler (ed.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand Mc Nelly.

SILVA, A. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante*. Porto: Porto Editora.

SILVA, L. M.(2006). Entre o mito do “Bom selvagem” e o processo da “educação racional” na interligação do currículo com as finalidades educativas. In A. Moreira et al., *Currículo, cotidiano e tecnologias*. Araraquara: Junqueira Marin.

SOARES, C. & PEREIRA, S. (2001). Representações e práticas de avaliação na disciplina de Inglês. *Cadernos 2 - Grupo de trabalho pedagogia para a autonomia*. Braga: Universidade do Minho.

STAKE, R (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

STUFFLEBEAM, D. L. et al. (1981). *L'évaluation en éducation et la prise de decision*. Ottawa: NHP.

STUFFLEBEAM, D. L. & SHINKFIELD, A .J. (1993). *Evaluación sistemática – Guia teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

TUCKMAN, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TYLER, R. (1976). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.

VALADARES, J. & GRAÇA, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Porto: Plátano Edições Técnicas.

VEIGA SIMÃO, A. M. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo, e formador da avaliação das aprendizagens. In *Revista de Estudos Curriculares*, (pp. 265-289), ano 3, nº 2. Braga: Associação Portuguesa de Estudos curriculares.

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

VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: IEP – Universidade do Minho.

VIEIRA, F. (1999). Educação em Línguas Estrangeiras – Investigação, formação e ensino. *Actas do 1º encontro Nacional de Didáctica / Metodologia do Ensino das Línguas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.

VIEIRA, F. (2001). Uma análise dos programas de Inglês. In F. Vieira (org.), *Cadernos 2-Grupo de Trabalho – Pedagogia para a autonomia*. Braga: Universidade do Minho. Documento policopiado.

VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: CEEDC

VIEIRA, F., MOREIRA, M. A., BARBOSA, I. e PAIVA, M. (2002). *Pedagogy for autonomy and english learning*. Proceedings of the 1st conference of the working group- pedagogy for autonomy. Instituto de Educação e Psicologia - Centro de investigação em educação, Universidade do Minho.

VIEIRA, F., MOREIRA, A. M., BARBOSA, I., PAIVA, M. e FERNANDES, I. (2006). *No caleidoscópio da supervisão – Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pédago.

WALLACE, M. (1991). *Training foreign language teachers. A reflexive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

WOLFF, L. B. (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.

ZABALZA, M. (1994). *Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ZIMMERMAN, B. J. (1990). *Self-regulated learning and academic achievement: an overview*. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

ZIMMERMAN, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ZIMMERMAN, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*, (pp. 1-19). New York: Guilford Press.

ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*. (pp.13-39) New York. San Diego: Academic Press.

ZIMMERMAN, B. J. & SCHUNK, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement - Theoretical perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Decreto-Lei nº 46/86

Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 286/89

Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário e aprova os respectivos planos curriculares.

Decreto-Lei 6/2001

Aprova a reorganização curricular do ensino básico. (estabelece a progressiva revogação do disposto no Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, em tudo o que se refere ao ensino básico).

Despacho Normativo 98-A / 92

Regulamenta o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.

Despacho Normativo nº 338/93

Aprova o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino secundário.

Despacho Normativo nº 22/SEEI/ 96

Aprova medidas de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os Currículos Alternativos.

Despacho Normativo nº 115-A/ 98

Aprova o regime Jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas (alterado pela lei nº 24/99, de 22 de Abril)

Despacho Normativo nº 30/01

Aprova o sistema de avaliação do ensino básico que será aplicado, em cada ano de escolaridade, no ano lectivo em que é generalizada a reorganização curricular.

Despacho normativo nº 50/2005

Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e desenvolvimento dos alunos do ensino básico.

Despacho Normativo nº 1/2006

Regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos. Revoga o despacho nº 22/SEEI/ 96, de 20 de Abril.

Despacho Normativo nº 18/ 2006

Altera o despacho normativo 1/2005, de 5 de Janeiro (estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico).

Despacho Normativo nº 5/2007

Altera o Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Despacho Normativo nº 18/2006, de 14 de Março (estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens aos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico).

ANEXOS

ANEXO 1

**Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia**

**QUESTIONÁRIO SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AUTO-AVALIAÇÃO
NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Este questionário integra-se num projecto de dissertação de Mestrado, na área de Supervisão Pedagógica em Ensino de Línguas Estrangeiras, e visa recolher opiniões dos professores de Línguas Estrangeiras acerca de concepções e práticas relativas à auto-avaliação dos alunos. Os dados são confidenciais e as conclusões serão posteriormente apresentadas aos inquiridos.

A investigadora responsável: Carla Soares

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

POR FAVOR, DEVOLVA ESTA FOLHA SEPARADA DAS RESTANTES, A FIM DE SE ASSEGURAR O ANONIMATO DAS RESPOSTAS

1- Habilitações académicas (Indique a designação do/s curso/s)

Bacharelato _____

DESE _____

Licenciatura _____

Especialização _____

Mestrado _____

Doutoramento _____

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 45: _____ Mais de 45: _____

5- Sexo: Masculino: _____ Feminino: _____

6- Níveis e turmas que lecciona:

2º Ciclo: _____ turmas / Língua: _____

3º Ciclo: _____ turmas / Línguas: _____

Total de alunos: _____

7- Formação anterior na área da auto-avaliação

Não__ Sim__ N° de acções frequentadas _____

Tipo de acções frequentadas (*workshop*, curso, seminário, oficina, etc.): _____

C- INTERVENIENTES E OPERACIONALIZAÇÃO DA AUTO-AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Considere os seguintes aspectos quanto aos intervenientes e operacionalização da auto-avaliação no ensino de línguas. Indique:

- *Importância que atribui a esses aspectos em termos ideais (Coluna 1)*
- *Presença ou ausência desses aspectos nas práticas de auto-avaliação que promove junto dos alunos (escala 2).*

Se não promove práticas de auto-avaliação, não preencha a coluna 2

Coluna 1- Escala de Importância

- I- Importante
- PI- Pouco importante
- NI- Nada importante
- SO- Sem opinião definida

Coluna 2- Presença

- P – Presente
- A – Ausente

A auto-avaliação deve ser:	1. IMPORTÂNCIA				2. PRESENÇA	
	I	PI	NI	SO	P	A
1. Realizada individualmente pelo aluno						
2. Realizada pelo aluno com a ajuda de colegas						
3. Complementada pela hetero-avaliação						
4. Complementada com a avaliação do professor						
5. Realizada em sala de aula						
6. Realizada em casa						
7. Realizada em língua materna						
8. Realizada em língua estrangeira						
9. Levada a cabo através de...						
9.1 diálogo na sala de aula						
9.2 listas de verificação de desempenho						
9.3 guiões para a realização de tarefas						
9.4 registos reflexivos						
9.5 auto-correcção de trabalhos						
9.6 questionários de opinião						
9.7 entrevistas / reuniões individuais						

D- CONSTRANGIMENTOS À AUTO-AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Os factores abaixo listados podem exercer um impacto negativo na implementação de práticas de auto-avaliação no ensino de línguas, dificultando, reduzindo, ou até impedindo essas práticas.

Assinale o impacto que estes factores têm no seu caso, usando a seguinte escala:

IMN – Impacto Muito Negativo

IAN – Impacto Algo Negativo

SIN – Sem Impacto negativo

FACTORES DE CONSTRANGIMENTO:	IMN	IAN	SIN
1. Necessidade de cumprir o programa			
2. Obrigatoriedade de usar um manual			
3. Peso tradicionalmente conferido aos testes sumativos			
4. Existência de provas globais e exames nacionais			
5. Desvalorização de pedagogias centradas no aluno ao nível das escolas			
6. Falta de instrumentos de auto-avaliação			
7. Subjectividade inerente à auto-avaliação dos alunos			
8. Falta de responsabilidade dos alunos na realização da auto-avaliação			
9. Falta de hábitos de reflexão por parte dos alunos			
10. Dificuldade em quantificar processos de aprendizagem			
11. Falta de colaboração/ coordenação entre os professores			
12. Falta de formação em pedagogias centradas no aluno			
13. Falta de formação na área da auto-avaliação			
<i>Outros factores de impacto negativo:</i>			

E- GENERALIZAÇÃO DA AUTO-AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS

1. Considera que as práticas de auto-avaliação devem ser obrigatórias nas escolas?

SIM _____ NÃO _____ SEM OPINIÃO _____

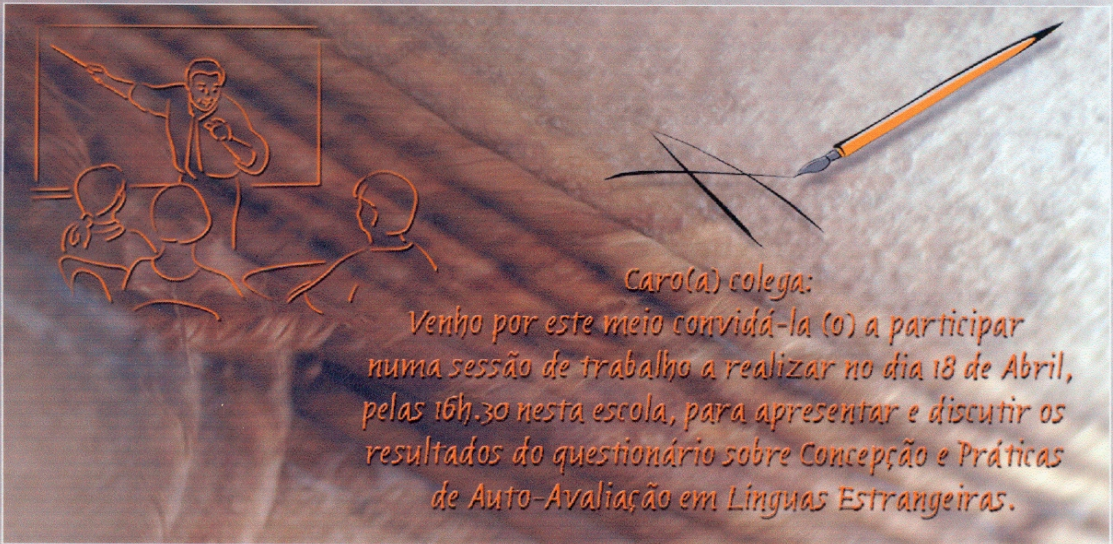
2. Considera que os critérios e instrumentos de auto-avaliação devem ser uniformizados nas escolas?

ALGUNS _____ TODOS _____ NENHUNS _____ SEM OPINIÃO _____

Se deseja acrescentar algum comentário, use o espaço que se segue:

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 2



Caro(a) colega:

Venho por este meio convidá-la (o) a participar numa sessão de trabalho a realizar no dia 18 de Abril, pelas 16h.30 nesta escola, para apresentar e discutir os resultados do questionário sobre Concepção e Práticas de Auto-Avaliação em Línguas Estrangeiras.

Nota. agradecia que trouxesse alguns instrumentos de Auto-Avaliação a que habitualmente recorre

ANEXO 3

Documento orientador da sessão de trabalho

Esta sessão de trabalho tem por finalidade apresentar e discutir os resultados obtidos e saber se as vossas opiniões são coincidentes com os dados recolhidos.

Após a análise dos dados por secção (A, B, C, D) gostaria que comentassem a realidade dos resultados.

Objectivos:

- Confrontar os professores participantes com os resultados do questionário, de acordo com as dimensões previamente definidas;
- Problematizar conjuntamente os resultados obtidos;
- Aprofundar as perspectivas dos professores sobre as práticas de auto-avaliação;
- Identificar constrangimentos na realização da auto-avaliação (aluno/ professor/ contexto);
- Partilhar opiniões e práticas de auto-avaliação;
- Recolher instrumentos utilizados na realização deste tipo de práticas;
- Reflectir sobre formas de operacionalizar / promover a auto-avaliação nas escolas (factores de facilitação);
- Questionar os participantes sobre a generalização deste tipo de práticas nas escolas;
- Identificar vantagens deste tipo de práticas, na auto-regulação da aprendizagem.

Partes	Objectivos específicos	Questões
1 Dados pessoais e profissionais	Caracterizar os participantes na sessão	Requerer aos professores participantes que se identifiquem segundo grelha 1.
2 Finalidades da auto-avaliação	Identificar finalidades da auto-avaliação	Qual a vosso comentário aos dados obtidos? Concordam com os dados?
Incidência	Referir enfoques da auto-avaliação	
Intervenientes	Definir intervenientes	
Operacionalização	Referir constrangimentos nesta prática	
Constrangimentos	Recolher opiniões.	
Generalização das práticas	Questionar a forma de generalização desta prática	
3 Colocação de questões e partilha de opiniões.	Promover a partilha de opiniões e a reflexão em grupo	2ª parte

ANEXO 4

Sessão de trabalho (transcrição da gravação)

Após uma breve introdução, a investigadora apresenta os dados obtidos pelo questionário relativamente à importância atribuída pelos respondentes quanto às finalidades da auto-avaliação. A generalidade considerou-os todos como importantes, significando que esses a consideram como muito importante. Neste momento a investigadora pergunta-lhes qual a razão para este resultado? Porque consideram a auto-avaliação tão importante?

Joana - Para mim funciona como...para verificar se estão a aprender ou não. Muitas vezes estamos na aula, eles fazem os exercícios mas não temos aquela percepção que eles estão a ser bem ou mal resolvidos. E depois se darmos uma ficha de auto-avaliação eles verificam as suas dificuldades, o que têm mais facilidades, o que gostaram ou que não gostaram, o mais fácil, o mais difícil. Mais, para eles até...

Rita - É um bocado por aí, para ver se os conhecimentos foram adquiridos, se é necessário rever alguma matéria. É uma referência tanto para o professor, como para o aluno. Eu acho fundamental.

Marta - Eles próprios tomarem consciência do que está errado com eles , para o aluno...

Em termos da prática, não há uniformidade. Qual a razão desta disparidade quanto aos momentos da auto-avaliação?

Elvira - Eu acho, um bocadinho, também parte da turma que temos à frente. Se a turma apresentar muitas dificuldades, se calhar no final de unidade; enquanto que se ela demonstrar mais facilidades, acho que no fim de cada período, um a meio e outra no fim.

Rita - Eu por norma tenho necessidade de fazer esta auto-avaliação no final de unidade, para ajudar sobretudo os alunos, e depois no final de cada período. Acho que é muito importante fazer esses momentos de avaliação.

Joana - No final de unidade normalmente e depois no final do período.

Marta - Eu sou sincera, eu faço mais no final de período.

Elvira: Faço a meio e no final.

Investigadora: De que forma promovem este tipo de práticas? Param a aula?

Elvira – Não, o próprio manual tem auto-avaliação. Nós damos determinado conteúdo, eles trabalham esse conteúdo e no final fazem auto-avaliação. Eles vão fazer exercícios ao quadro, vêem se têm mais ou menos dificuldades e depois através de textos de avaliação.

Rita – Eu também sigo a estrutura do manual, pois também está de acordo com a planificação elaborada e com o programa. Eles preenchem a ficha de auto-avaliação, fazemo-lo na aula,

por vezes fazemos em conjunto, é uma auto-avaliação colectiva, mas cada um responde de acordo com a sua experiência pessoal.

Investigadora: Mas vocês pedem ajuda aos colegas para realizar a auto-avaliação? Complementam-na com a vossa avaliação, ou deixam liberdade total?

Rita – Não, não. Eles no final do período pedem-me algumas orientações, e eu lembro sempre que a participação na aula, o comportamento, os trabalhos de casa ... elaboram no final do período a sua auto-avaliação por escrito.

Investigadora: Ela passa por ser um bocadinho formal e informal. Informal em momentos esporádicos e formal mais no final de unidade, recorrendo ao manual, e de período recorrendo ao trabalho desenvolvido no período?

Todas – Sim.

Investigadora: Normalmente é uma ficha escrita ou é oralmente?

Marta - Eu faço assim: eu dou a ficha a nível de Inglês, no fim eles pedem o nível, após isso, peço numa folha para escreverem algumas coisas que acham que deviam ser alteradas, mesmo a nível do professor; se gostam, se não gostam, ver o que é que está bem, o que está mal, se deveria falar mais nisto, naquilo, recolho e depois também vejo onde é que eu errei. Há coisas lá que eu também tenho culpa e é assim que eu faço. Mas a nível de manual, é mais simples, não entro tão a fundo. Eles chegam lá e dizem o que está mal, o que é que devia ser feito, eles próprios a nível escrito dão indicações.

Joana – Dizem o que é mais difícil, mais fácil, também para nós é bom.

Investigadora: Funciona como um “Feedback”

Todas: Exacto.

Elvira – A matéria em que tiveram mais dificuldades, a que gostaram mais...

Joana – Aquela matéria não percebi muito bem porque q professora não explicou muito bem, ou não desceu ao nível deles, para eles conseguiram entender. Para o próximo ano, a gente sabe que quando estiver a dar, não pode dar daquela maneira, tem que arranjar outra estratégia.

Marta- Mesmo a nível de testes, às vezes queixam-se ou que é muito grande, ou que tem palavras difíceis, já pediram, quase todos pedem para quando um aluno tire uma negativa seja possível dar outro para remediar a situação e eu costumo fazer isso, não costumava, mas agora costumo. Porque eles pedem.

Investigadora – É uma forma de avaliação formativa- tentar ajudar a que eles atinjam os objectivos definidos.

Marta- sim.

Investigadora - Como construíram os documentos que utilizam na auto-avaliação? Fotocopiaram, adaptaram, reconstruíram?

Joana- Pelas várias escolas onde passo, vou recolhendo, há umas que eu concordo, há outras que são demasiado elaboradas para alunos do 5º, então vou adaptando, até à própria escola.

Rita – Adaptando.

Joana – Por exemplo, o ano passado estive em Braga, os miúdos todos tinham Inglês de 4ª classe, então não podia ser a mesma ficha de cá em que a maioria não tem. Vou adaptando, vou construindo.

Investigadora - Conforme o nível com que se deparam. E acham que funciona positivamente? Clarifica a avaliação?

Joana – Tenho turmas em que facilita, porque eles têm muita consciência do que é fazer auto-avaliação; outros que acham que fazer a auto-avaliação é só dizer eu mereço um três, não têm consciência disso. Há turmas que funciona e há outras que não funciona.

Rita – Os meus têm consciência que é muito importante a auto-avaliação. Este ano, esta ficha que estou a utilizar de auto-avaliação, estou a deparar com ela pela primeira vez e considero-a muito importante (3.º Ciclo). Ela está incluída num manual, como não tem tracejado, a minha intenção no próximo ano será tirar fotocópia dessa ficha e colocar no dossiê de unidade, e depois no final do ano recolhê-la, para ter uma noção do trabalho desenvolvido. Mas aqueles alunos em que tenho mais dúvidas em avaliar, ou que estão sempre na tangente, talvez leve o livro para casa e veja, porque eles fazem sempre esta auto-avaliação. No terceiro ciclo, eles são justos, são honestos.

Investigadora: Não tem a mesma opinião no segundo. O que é que evidenciam? imaturidade?

Elvira – Não ... muita, muita. Como estávamos a falar há bocado, aqueles que às vezes até mereciam cinco, acham que merecem sempre menos, enquanto que os que merecem dois, acham que merecem mais, embora não trabalhem, falta de material, perturbam a aula, falam sem ser solicitados. Isso tudo contas para avaliação, mas eles não se lembram disso, só se lembram que na pauta gostariam que aparecesse uma nota positiva.

Joana – E a auto-avaliação para eles também consiste muito na nota final dos testes. Não é só os testes, são os trabalhos de casa, a atitude na aula ...

Rita – Eu digo-lhes sempre que têm de preencher com muita consciência a ficha de auto-avaliação, pois também a vou avaliar.

Joana – costumamos dizer: Atenção, isto não é para preencher por preencher, é para preencher conscientes do que estão a fazer; o que fizeram ao longo do ano, para pensar bem, mas às vezes depende um bocado da turma.

Elvira - Depende da turma.

Marta

Investigadora: Conforme o nível de aproveitamento, a responsabilidade é maior?

Marta – É maior. Eu acho que sim.

Elvira- Eu acho que sim.

Rita – A maturidade é maior.

Investigadora: Os alunos que manifestam mais conhecimentos, maior desenvolvimento são mais responsáveis; os com mais dificuldades, mais desinteressados assumem aquilo como uma brincadeira?

Elvira e Rita – Exactamente. É isso.

Investigadora: Mas no entanto são justos, ou não?

Marta, Elvira e Joana – Não. Assim, assim... Nem sempre.

Rita – O nível solicitado, geralmente corresponde ao nível que vai ser atribuído pela professora, geralmente. Raramente se enganam. (3.º Ciclo).

Elvira – Depende das turmas. Nós temos uma turma que +é muito problemática a nível de comportamento, são os que se portam mal, os menos estudam, os que menos fazem, e quando se faz a auto-avaliação, são os que mais pedem, os que melhor pedem.

Investigadora: Pedem mais do que deveriam ter?

Elvira e Joana – É.

Joana – Em três turmas a auto-avaliação funciona, são conscientes e fazem. Nesta é impossível.

Rita – Mas isso não significa que eles não tenham noção do nível que merecem.

Elvira – Exacto.

Rita – Podem dizer o que queriam ter e não aquilo que merecem ter.

Joana – Mas eles têm consciência do que deveriam ter. Mas eu pedi ... que vou pensar na auto-avaliação deles e que vou tê-la em conta na nota final. Acham que ao pedirem um três, pode ser que a professora lhes dê um três. Sabem que se portam mal e tudo, mas pedem um três, a ver se a professora dá!...

Rita – Eu digo-lhe sempre, geralmente quando fazem a auto-avaliação, não lhes digo é esse o nível que vou atribuir. Digo-lhe sempre: Vou pensar, vou reflectir e que muitas vezes a avaliação que o professor da disciplina faz, pode ser alterada pelo Conselho de Turma, pode alterá-la.

Investigadora: De que forma a auto-avaliação dos alunos participa na avaliação final? Vocês têm-na em conta? Acham que tem algum contributo?

Marta – Sim. Eu acho que ao fazer a auto-avaliação por período, acho que até devia de seguir nos processos, também para eles ao longo dos anos verificarem se foram melhorando ou não. As Escolas em que eu passei, tem que constar mesmo, durante a vida escolar, todos os anos, por período e final.

Joana – A Escola onde eu passei, tinha primeiro, segundo e final.

Rita- Aqui é só final.

Judite – Lá não. Era primeiro, segundo, terceiro e final.

Marta – Eu acho que devia ser cada período.

Rita – Mas o importante, eu julgo que é para o professor da disciplina. Essa informação de avaliação contínua é sobretudo importante para o professor.

Marta - Sim, mas acho, por exemplo, como já me aconteceu, já tive alunos que não tinham sido meus em anos anteriores e eu fui verificar a evolução do aluno – ele era muito bom e depois descia bastante; mesmo ele tomava consciência e dizia: deixei de estudar, não gostava do professor, ou a matéria era diferente - através da ficha de auto-avaliação, mesmo no início dizia: Então tu tinhas quatro e desceste? Para o próprio professor dava para reflectir se não seria erro nosso, uma responsabilidade dele, mesmo para nós vermos.

Rita – Para melhorar a prática.

Marta – Devia continuar dentro do processo do aluno.

Investigadora: Um dos constrangimentos referidos foi a falta de responsabilidade dos alunos. Qual será a razão?

Rita – Tem a ver com a atitude deles perante a Escola, as expectativas.

Investigadora: Não passa por eles não serem muito convocados a reflectir, ou acham que é mais uma questão de atitude?

Joana –Eu acho que é uma questão de atitude. Por exemplo: Eu tenho alunos que fazem auto-avaliação muito conscientes porque querem ser médicos e advogados; então acham que a auto-avaliação também é boa para eles, no sentido de ver se eles são capazes, se não são capazes, como vão na aula. Há outros que a auto-avaliação é só mais um papel para preencher e que não vai ter valor nenhum. Acho que depende muito da atitude do aluno perante a escola. Há alunos interessados, que vêem a auto-avaliação como mais um parâmetro de avaliação no final do ano; há alunos que é mais um papel para preencher e é igual preencher bem ou mal, consciente ou inconscientemente. Pelo menos, é o que eu tenho visto nas turmas que tenho.

Investigadora: Então consideram que, apesar de tudo, estão preparados para fazer a auto-avaliação?

Joana – Com uma dose de incentivo e de nós dizermos: Atenção, é um acto que têm que fazer conscientes, têm que sentir a responsabilidade de preencher, porque isto vai ficar connosco. Possivelmente, um dia mais tarde, podemos estar em dúvida e vamos verificar a auto-

avaliação. Se estão cientes do que está a fazer, se houver esta introdução no início, acho que resulta; se não houver ...

Rita – É um hábito, como tudo, é um hábito que se tem de adquirir e praticar.

Investigadora: Se eles não treinam, não podem saber, não é?

Joana – Eu acho que nós, como professores de quinto e sexto anos, temos um bocado de responsabilidade de começar desde o início a incentivá-los a fazer auto-avaliação quando forem solicitados, de forma consciente e responsável e de forma justa, acima de tudo. Não é dizer que merece cinco quando não trabalha, e merece dois. Isso começa um bocadinho em nós, pelo menos esforço-me, acho que é importante.

Investigadora: Dessa maneira estão a responsabilizá-lo pela avaliação e a envolvê-los na avaliação, não é?

Joana- Acima de tudo é avaliação deles.

Rita – Envolvidos são, e para aprender tem que se envolver o aluno naquilo que está a fazer. É envolvendo que...

Joana – Muitas vezes eles dizem: A professora é que me dá na nota. Eu digo: Eu não te dou a nota, eu avalio-te conforme tu vais trabalhando. Se trabalhares muito, és avaliado de uma maneira; se não trabalhas, és avaliado de outra. Agora, não sou eu que te dou a nota, tu é que tens de trabalhar para teres determinada nota, determinados objectivos na vida e mereceres. Eu tento sempre consciencializá-los de que a escola não é só para passear.

Investigadora: Exactamente. A verdade é que não é só para passear, é importante que eles sejam envolvidos e acompanhem o processo.

Rita – E aprendam a reflectir sobretudo.

Marta – E a pensar no que fazem.

Elvira – E no que não fazem.

Investigadora: Levá-los a pensar vai ajudá-los a auto-regular.

Joana – E a reflectir sobre o que fazem e o que não fazem. Porque eles próprios ao auto-avaliarem-se, por exemplo: Determinada matéria foi muito difícil, eles têm consciência de que a matéria era difícil. Ou então, era difícil, mas eu fui estudando dia após dia e consegui

entender a matéria. Isso é bom para eles, porque estão a reflectir e adaptar estratégias, como hão-de estudar no futuro para

Investigadora: Melhorar, para conseguir atingir melhores resultados.

Investigadora: Um outro aspecto, é que muitos professores argumentaram que a falta de formação era uma das causas inibidoras da auto-avaliação. Vocês partilham desta opinião?

Rita – Não. Não considero que seja necessária formação nesta área, porque já tive formação na Universidade, desde as cadeiras pedagógicas. Já fui preparada para avaliar os alunos e para os pôr a reflectir sobre as suas aprendizagens. E depois, a experiência também ...

Elvira e Joana– A experiência se calhar mais.

Joana – E a prática.

Investigadora- Foi um dos constrangimentos referidos.

Joana - Eu acho que cada um faz à sua própria maneira e não há uma orientação.

Rita- Uma orientação.

Joana – Exacto. Cada um faz um bocadinho por si; eu pelo menos faço e às vezes até penso: Será que os colegas fazem assim, ou fazem de maneira diferente? Não é um constrangimento, mas acaba por nos inibir um bocadinho. Sei lá, inventar uma ficha nova ...

Investigadora: Talvez uma uniformização.

Marta – No início do ano a gente tenta mais ou menos dizer os pontos mais importantes.

Joana – Eu tenho passado por escolas, temos colegas que para o quinto anos tem uma ficha de auto-avaliação, no sexto ano têm outra ficha e uma ficha final do ano só para a disciplina. É mais fácil, porque todos se regulam pela mesma.

Investigadora- Uniformizar é mais fácil.

Todas- É.

Joana – Por exemplo, eu posso dar mais importância à escrita.

Marta – Se calhar... que instrumentos utilizar, o que avaliar?! Se seguisse-mos todos uma linha, acho que era mais fácil.

Joana- O que avaliar mais, ou menos.

Rita – Foi a experiência que realizamos no início do ano, ou que tentámos fazer.

Joana – Foi praticando que a gente chegou à conclusão, o que dava e que não dava.

Investigadora: E o que fizeram no início do ano?

Rita – Definimos percentagens para atribuir às competências essenciais, às transversais e depois a distribuição de percentagens nas fichas de avaliação.

Investigadora: Uniformizando, torna-se mais fácil. Se repararem no último gráfico, a maioria considerou que as práticas deviam ser uniformizados os critérios de auto-avaliação.

Joana – No quinto e no sexto já aparece uma grelha pequenina e eles gostam.

Investigadora- Definindo os critérios quanto à escrita ou quanto à oralidade, se calhar facilitaria mais a situação, não é?

Todas- É.

Anabela – É mais objectiva, torna-se um pouco mais objectiva, porque a avaliação é muito subjectiva.

Elvira – É óbvio.

Investigadora: Achavam importante que houvesse reuniões onde debatessem este tipo de coisas?

Rita – Nós já tentamos um pouco fazer isso, não é?

Elvira – Já.

Marta – E vamos chegando a um consenso, se calhar para o ano, logo no início, arrancamos de outra forma.

Investigadora: Porque o trabalho colaborativo, ajuda para que se consiga chegar a outra...

Rita – Sabemos que a troca de experiências é...

Marta – É muito importante.

Investigadora: Se calhar até têm medo de perguntar?

Elvira – Eu acho que não é bem medo, é mais curiosidade.

Joana – Não é medo de perguntar. A minha grelha não é... será que o colega dá a mesma grelha? Será que dá importância aos aspectos que eu dou? Será que dá menos? É mais curiosidade em saber.

Marta – Será que dá tanta importância a isto?

Joana – Às vezes não se pergunta, porque não há, não é tempo, é tudo tão rápido.

Rita – Há tantos assuntos para tratar nas reuniões...

Investigadora – Acho-las importantes, mas não promovemos as vezes que gostaríamos.

Rita – Porque não temos possibilidade de as fazer, assim de explorar.

Investigadora- Por falta de ...

Marta- tempo.

Elvira e Rita– Essencialmente tempo, disponibilidade.

Rita – Agora mais que nunca.

Elvira- Mais que nunca.

“...”

Marta – Acho que os pais deviam ser um bocadinho responsabilizados, porque não contam só os testes, conta o comportamento, o trabalho de casa, o interesse, a participação, falta de material.

Sei lá, devia haver uma formação para os pais, para que eles tivessem consciência que a escola não é só ... eu dizia-lhe: não é só os testes, é a participação, os trabalhos de casa, é o interesse. Então aí, eu vou melhorar. E está. Não fala, levanta o dedo, já sabe, já vai trazendo as coisas, o miúdo já conseguiu. Havia de haver para os pais qualquer coisa, uma formação ...

Investigadora: Sabem que há uma grande tradição em termos de testes sumativos.

Marta – Eles acham, mesmo o pais acham que os testes é que contam e não sabem o que os meninos fazem nas aulas. Eu tenho uma turma que a maior parte deles não traz o manual, e eu não posso trabalhar. E agora com o ler mais, têm que comprar as obras e eles nem assim. Não é porque ele tira positiva no teste, durante o resto das aulas todas não faz nada, que eu lhe vou dar, não dou. Mas nem que tirasse excelente, não dava.

Rita – Para mim os testes são uma prova de avaliação da aprendizagem muito importante.

Marta – Para mim é importante, mas não dou tanto valor como eles pensam. Se é um aluno que não faz nada, não traz o manual, não traz nada, que vai ser beneficiado em relação aos outros que até se vão esforçando, mas não chegam lá porque têm dificuldades de aprendizagem.

Rita – Eu não concordo muito com isso.

Joana – Eu tenho uma turma, 6º E, com vinte e sete alunos; no primeiro período dei vinte e dois níveis negativos, agora dei onze, e já acho muito. A novel de compreensão e de escrita são um zero a Inglês, mas são miúdos que vão-se esforçando, dentro da turma que é do pior, estão na média dos quarenta e muitos, trabalhos de casa fazem, material trazem, quer dizer que não posso castigá-los, embora saiba que não têm testes positivos. Mas isso foi o que eu lhes disse, para mim o esforço também conta. Eles ficaram chocados e disseram: Ele vai ter positiva e eu não vou ter?! Porquê? Eu avisei-vos no início do ano, para mim trabalhos de casa, participação n aula, o material é muito importante.

Marta – Pois. É o que eu acho.

Investigadora: Lá está, definindo os critérios, eles depois sabem o que é.

Joana – Até para os pais.

Rita – Tendo em conta a nossa definição de critérios, não está bem de acordo com aquilo que combinamos.

Marta – Sim, sim mas também ...

Rita – Os essenciais e os transversais.

Investigadora: Um bocado da liberdade do professor.

Marta – Pois. Eu assumo, mas é a única forma que eu encontro de os tentar fazer. Não é por norma, quando vejo que um aluno tem capacidades...

Investigadora: Funciona como um castigo.

Marta – Exactamente. Ele agora já pede autorização, já vai trazendo.

Investigadora: De certa forma isso levou-o a auto-avaliar-se.

Marta – E a reflectir!

Joana – Isso aconteceu-me nesta turma. No início do primeiro período era uma desgraça, tinha todos os dias quinze a vinte alunos que não faziam os trabalhos de casa. Diziam que não sabiam, que não percebiam, não se esforçavam. Depois, no final do período dei a dois ou três alunos positiva, porque tinham quarenta e muitos, tinham feito os trabalhos de casa, tinham participado na aula, eles disseram: então se eu tivesse feito...

Marta – Se, exactamente!...

Joana – Se tivesses feito, levavas um três. Agora, neste período começaram a trazer o material, a fazer os trabalhos de casa, e eu não ficava bem comigo própria, se lhes desse um dois. Se eu não desse a estes alunos que repensaram no seu estudo e voltaram a trabalhar, também não seria justa ao dar-lhes um dois. Mas isso, também partiu deles, que tomaram consciência que se tivessem feito o que os colegas tinham feito, teriam a mesma nota. Trabalharam, também parte deles.

Investigadora: Acham então que a auto-avaliação funciona um bocadinho como controlo em termos disciplinares?

Elvira – Claro, claro!

Rita – Já falámos, já referimos.

Elvira – No caso que a Judite pôs, ao ser ela ao decidir a avaliação do aluno, fez com que não contasse só aquilo que ele pensava que contava. Fez com que ele se tornasse mais responsável, que trabalhasse mais e que tivesse um comportamento dentro da sala de aula diferente.

Investigadora: Vamos terminar com a partilha dos instrumentos, para depois os analisar e talvez seja uma forma de poderem partilhar.

Elvira – Claro. Isso seria bom!

Rita – Isso está ali no dossiê, porque foi feito pelo Departamento em Línguas Estrangeiras.

Investigadora: Que esta reunião sirva, além de debater este problema, melhorar as práticas de auto-avaliação. Eu pedi-vos para trazerem os materiais com o objectivo de partilharem a informação e facilitar a realização da auto-avaliação.

Joana – Eu acho que foi muito bom.

Rita – Sim, sim. Foi muito útil, foi interessante.

Investigadora: Queria agradecer a vossa disponibilidade.

Rita – Espero que tenhamos sido úteis.

Investigadora: Foram muito úteis.

Elvira – Que corra tudo bem.

Investigadora- Obrigada.

ANEXO 5

(Documento entregue aos docentes na sessão de trabalho)

Sessão de Trabalho

*“ CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AUTO-AVALIAÇÃO EM LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS ”*

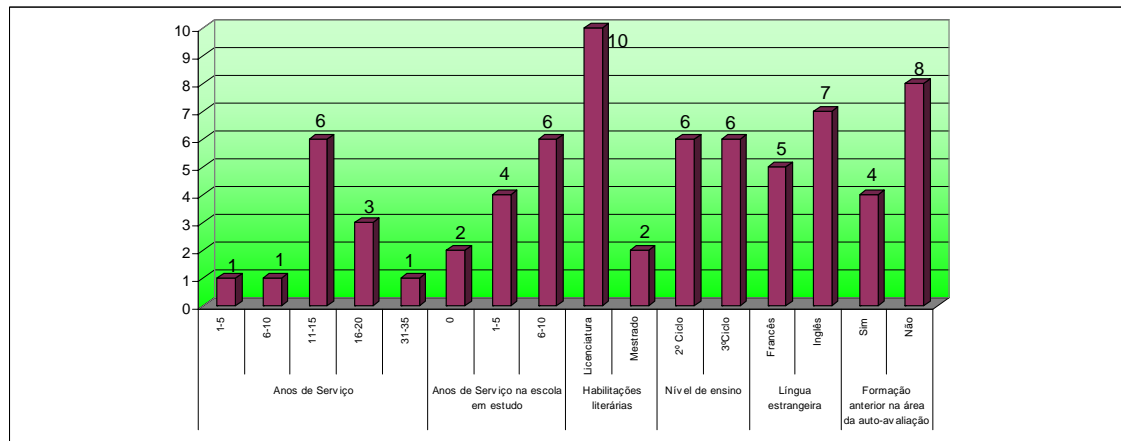
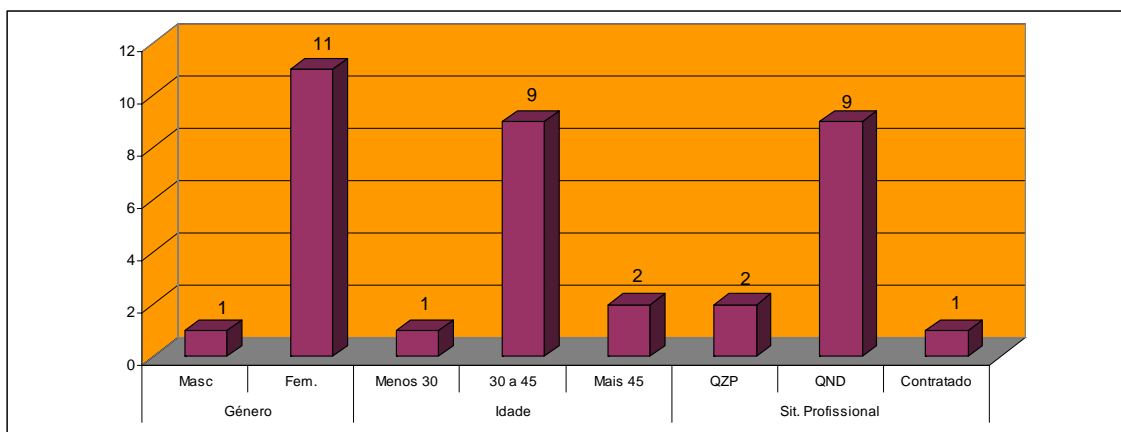


Carla Soares
18 de Abril de 2007

Caracterização dos participantes

Características		Frequência
Género	Masculino	1
	Feminino	11
Idade	Menos 30	1
	30 a 45	9
	Mais 45	2
Sit. Profissional	QZP	2
	QND	9
	Contratado	1
Anos de Serviço	1-5	1
	6-10	1
	11-15	6
	16-20	3
	31-35	1
Anos de Serviço na escola em estudo	0	2
	1-5	4
	6-10	6
Habilitações literárias	Licenciatura	10
	Mestrado	2
Nível de ensino	2º Ciclo	6
	3ºCiclo	6
Língua estrangeira	Francês	5
	Inglês	7
Formação anterior na área da auto-avaliação	Sim	4
	Não	8

Caracterização dos participantes



RESULTADOS

A - Finalidades da Auto-Avaliação no ensino das línguas

Finalidades da Auto-avaliação	
1	Identificar os objectivos da aprendizagem alcançados
2	Verificar as diferenças entre os objectivos previstos e os resultados alcançados
3	Identificar dificuldades de aprendizagem
4	Identificar progressos na aprendizagem
5	Monitorizar atitudes e comportamentos
6	Reflectir sobre as práticas de ensino
7	Fornecer informação ao professor para o reajuste das suas práticas de ensino
8	Fornecer informação relevante à avaliação final sumativa
9	Desenvolver atitudes de responsabilidade e espírito crítico

1 - Importância

Tendo em conta o resultado obtido no conjunto das 9 questões colocadas aos respondentes, foi possível verificar que as mesmas foram consideradas pela maioria como importantes. (Gráfico 1)

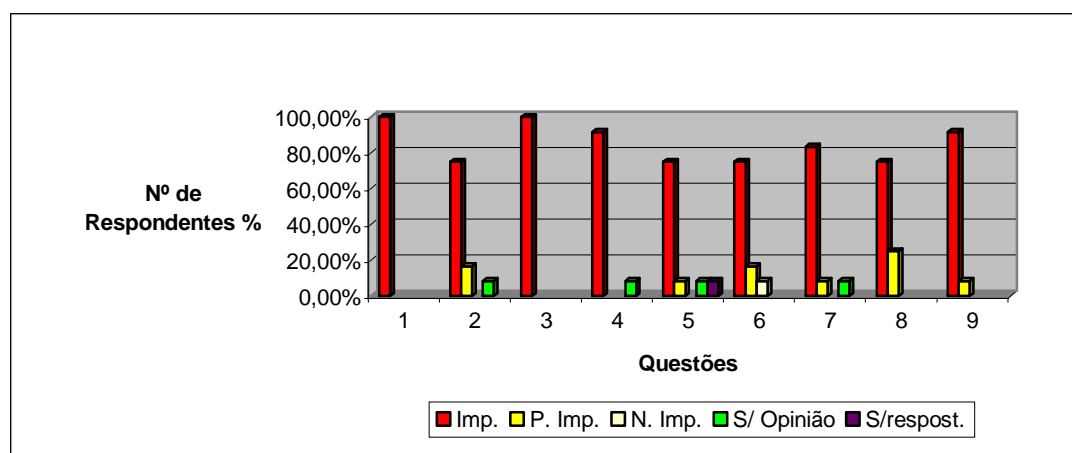


Gráfico 1

Pode-se salientar que as questões 1 e 3 mereceram por parte dos respondentes uma unanimidade em termos de importância. Daqui, pode-se concluir que a identificação dos objectivos da aprendizagem alcançados; a identificação das dificuldades de aprendizagem, dos progressos na aprendizagem, bem como o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e espírito crítico, constituem de forma inequívoca, para todos os docentes inquiridos, as principais finalidades da auto-avaliação.

2 - Momentos

A partir das respostas dos inquiridos, e relativamente aos momentos em que as diversas finalidades orientam as práticas de auto-avaliação promovidas junto dos alunos, foi possível identificar uma maior variação quanto às opções assumidas pelos próprios docentes, contrariando uma maior uniformidade registada quanto ao seu grau de importância. (Gráfico 2)

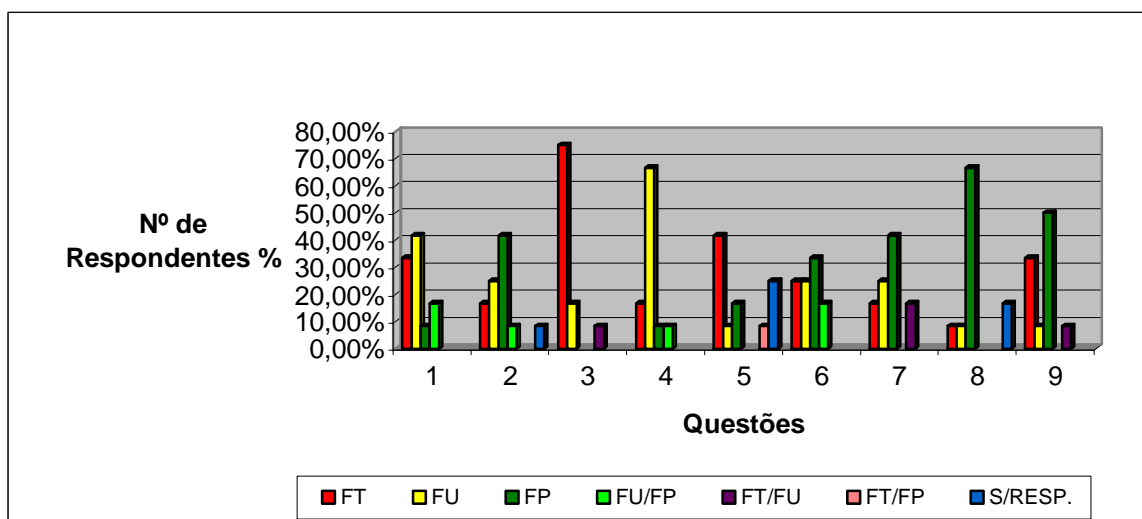


Gráfico 2

Destacam-se as respostas às questões 3, 4, 8 e 9.

- 75,00% dos inquiridos consideraram que a identificação das dificuldades de aprendizagem deve ser realizada no final de cada tarefa;
- 66,67% entenderam que a identificação dos progressos na aprendizagem deve ser realizado no final de cada unidade;
- 66,67% consideraram que o fornecimento de informação relevante à avaliação final sumativa deve ser concretizada no final de período.
- 50,00% dos docentes designaram que o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e de espírito crítico ocorra no final do período.

É pertinente salientar que a questão nº5, monitorizar atitudes e comportamentos, não obteve qualquer resposta entre 25% dos inquiridos.

B – Enfoques

Enfoques da Auto-avaliação	
1	Conhecimento do aluno sobre a língua (formal e pragmático)
2	Conhecimento sócio-cultural do aluno
3	Capacidade de uso da língua pelo aluno (em tarefas de leitura, escrita, oralidade...)
4	Atitudes e valores do aluno face à aprendizagem da língua
5	Comportamento do aluno em sala de aula
6	Capacidade e atitudes do aluno no trabalho colaborativo (pares ou grupos)
7	Estilos de aprendizagem e hábitos de estudos do aluno
8	Problemas e necessidades de aprendizagem do aluno
9	Utilização de recursos pelo aluno
10	Participação e envolvimento do aluno na aprendizagem
11	Resultados e progressos na aprendizagem do aluno
12	Práticas de ensino do professor

1 - Importância

Verificou-se que a totalidade dos inquiridos considerou que auto-avaliação deve recair no conhecimento do aluno sobre a língua; nas capacidades de uso da língua pelo aluno; no comportamento do aluno na sala de aula e na participação e envolvimento do aluno na aprendizagem. (Gráfico 3)

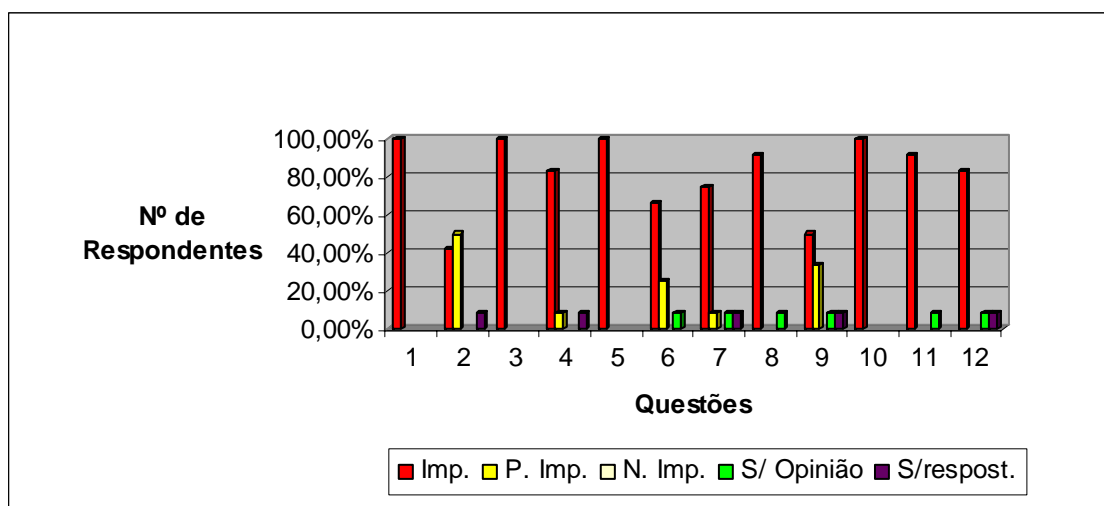


Gráfico 3

Destaca-se a resposta obtida à questão nº2, em que 50% dos inquiridos entenderam de pouca importância a incidência no conhecimento sócio-cultural do aluno como enfoque da auto-avaliação.

2 - Momentos

Relativamente aos momentos em que os enfoques estão presentes nas práticas de auto-avaliação que os docentes promovem junto dos alunos, mais de 50% considerou que a capacidade de uso da língua pelo aluno; as atitudes do aluno no trabalho colaborativo; os problemas e necessidades de aprendizagem do aluno, e a participação e envolvimento do aluno na aprendizagem estão presentes no final de certas tarefas e ao longo da unidade. (Gráfico 4)

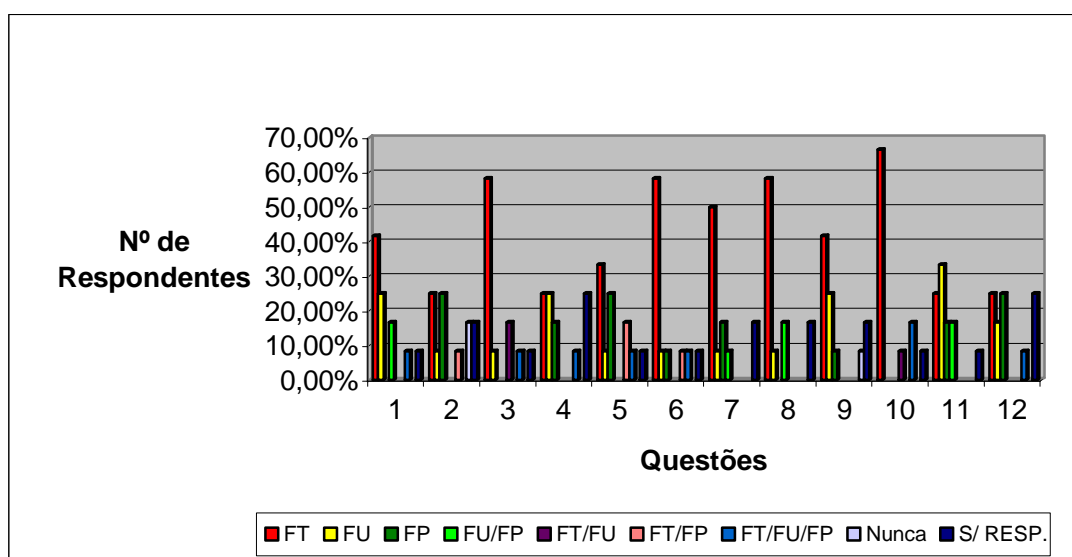


Gráfico 4

Aos restantes enfoques foi-lhes conferido uma menor uniformidade nas respostas, quanto aos momentos da sua presença, uma vez que uns consideram ser pertinente a sua realização no final de unidade ou no final de período, ou ainda nas diversas etapas de aprendizagem (FT; FU; FP). Novamente confirma-se uma menor uniformidade entre as práticas, relativamente às concepções.

C – Intervenientes e Operacionalização

Intervenientes e Operacionalização	
1	Realizada individualmente pelo aluno
2	Realizada pelo aluno com a ajuda de colegas
3	Complementada pela hetero-avaliação
4	Complementada com a avaliação do professor
5	Realizada na sala de aula
6	Realizada em casa
7	Realizada em língua materna
8	Realizada em língua estrangeira
9.1	diálogo na sala de aula
9.2	listas de verificação de desempenho
9.3	guiões para a verificação de tarefas
9.4	registos reflexivos pontuais
9.5	auto-correcção de trabalhos
9.6	questionários de opinião
9.7	entrevistas / reuniões individuais

1 - Importância

Cerca de 92% dos inquiridos considerou que a auto-avaliação deve ser realizada individualmente pelo aluno, na sala de aula e complementada com a avaliação do professor. Por outro lado, um total de 58% considerou pouco importante ou nada importante esta ser realizada com a ajuda de um colega, ou ser realizada em casa. No entanto, 75% defende que a auto-avaliação deve ser complementada pela hetero-avaliação. (Gráfico 5)

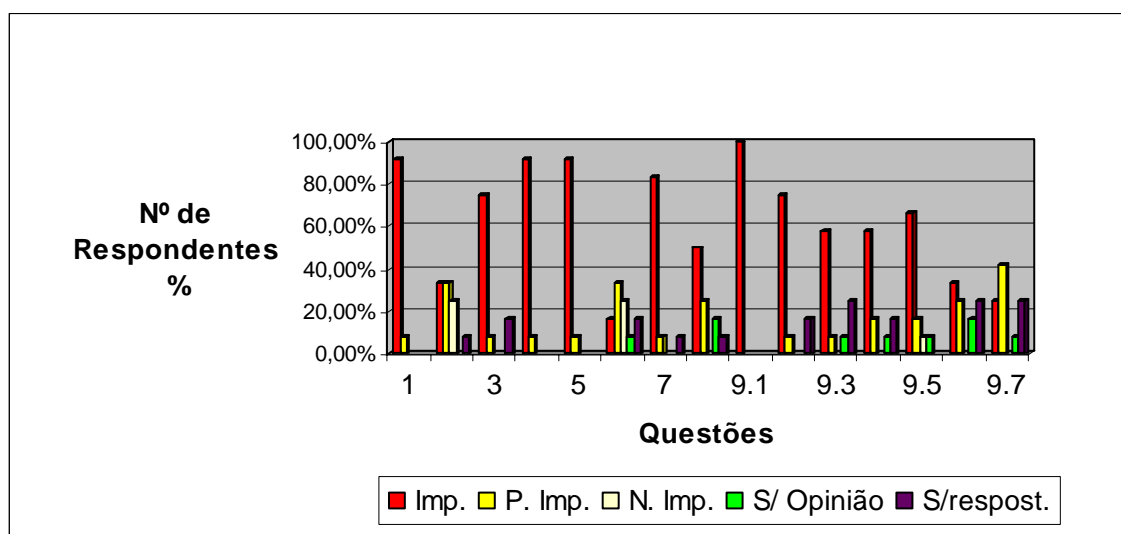


Gráfico 5

É pertinente referir que os inquiridos apresentaram uniformidade quanto à utilização preferencialmente da língua materna na realização da auto-avaliação. Estes docentes consideraram que esta deve ser levada a cabo através do diálogo na sala de aula (100%); de listas de verificação do desempenho (75%); pela auto-correcção de trabalhos (67%).

Convém salientar o facto de mais de 40% dos respondentes considerar como pouco importante a realização da auto-avaliação através de entrevistas / reuniões individuais.

2 - Presença

Quanto aos intervenientes e operacionalização da auto-avaliação, 91% dos docentes inquiridos consideraram que a realização da auto-avaliação na sala de aula, levada a cabo através do diálogo, está presente nas práticas que promovem junto dos alunos. 75% complementam-na com o recurso à hetero-avaliação e 83% com a avaliação do professor. Também a maioria dos docentes refere promover a realização da auto-avaliação na sala de aula em língua materna. (Gráfico 6)

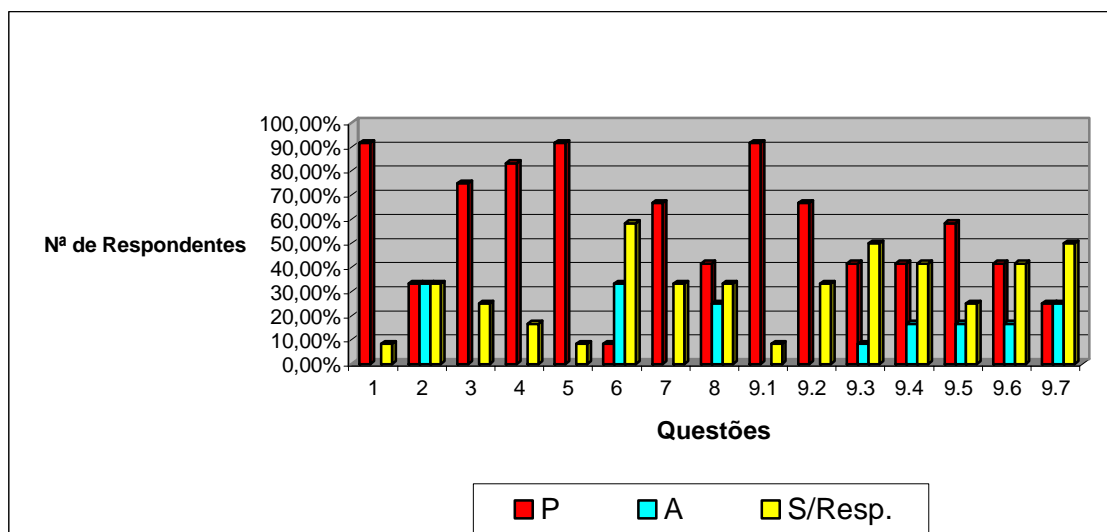


Gráfico 6

Verificou-se que o recurso à língua estrangeira só acontece em 41% dos casos, 25% não a utiliza e 33% não responde.

Importa salientar o facto de 50% dos inquiridos não responder quanto ao uso na realização da auto-avaliação de guiões para a concretização de tarefas, bem como quanto a entrevistas e reuniões individuais

D – Constrangimentos

Constrangimentos à Auto-avaliação	
1	Necessidade de cumprir o programa
2	Obrigatoriedade de usar um manual
3	Peso tradicionalmente conferido aos testes sumativos
4	Existência de provas globais e exames nacionais
5	Desvalorização de pedagogias centradas no aluno ao nível das escolas
6	Falta de instrumentos de auto-avaliação
7	Subjectividade inerente à auto-avaliação dos alunos
8	Falta de responsabilidade dos alunos na realização da auto-avaliação
9	Falta de hábitos de reflexão por parte dos alunos
10	Dificuldade em quantificar processos de aprendizagem
11	Falta de colaboração / coordenação entre os professores
12	Falta de formação em pedagogias centradas no aluno
13	Falta de formação na área da auto-avaliação

No que refere aos constrangimentos na implementação de práticas de auto-avaliação, 75% consideraram que a falta de hábitos de reflexão por parte dos alunos exerce um impacto muito negativo na sua concretização, e 50% entende que estes não são responsáveis na realização da auto avaliação. Como impacto algo negativo, 83% consideraram que a subjectividade inerente à auto-avaliação inibe a sua promoção; bem como a necessidade de cumprir um programa, e a crescente desvalorização das pedagogias centradas no aluno. (Gráfico 7)

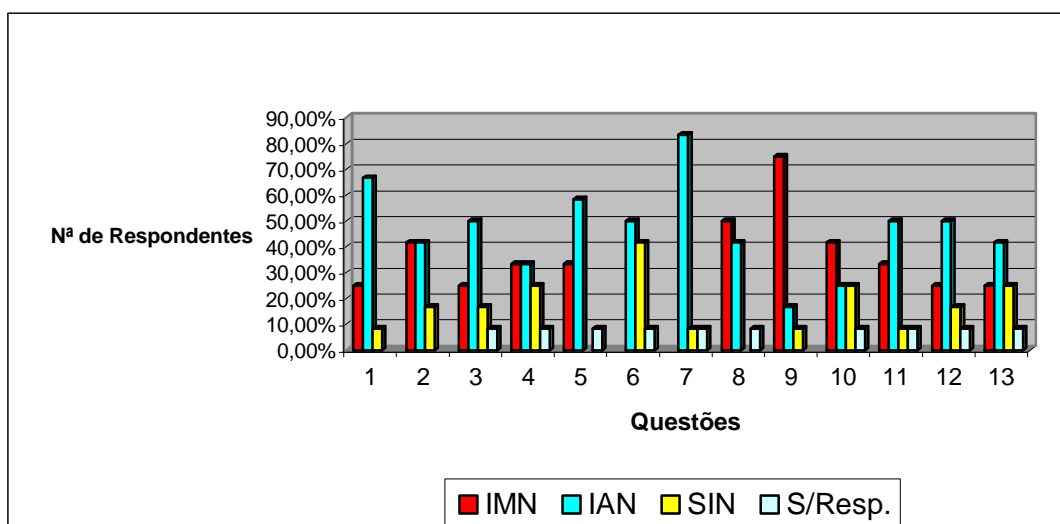


Gráfico 7

50% dos inquiridos consideraram que a falta de colaboração entre os professores, a falta de formação em pedagogias centradas no aluno, falta de instrumentos de auto-avaliação

e o peso tradicionalmente conferido aos testes sumativos exercem um impacto algo negativo na promoção destas práticas.

Por último, convém salientar o facto de um total de 66% dos inquiridos referir a falta de formação como exercendo um impacto muito negativo ou algo negativo na promoção destas práticas.

E – Generalização da Auto-avaliação nas escolas

Quanto à obrigatoriedade nas escolas das práticas de auto-avaliação, 50% da amostra considerou que sim, 25% não tem opinião definida. O que evidencia o dilema deste grupo de professores. (Gráfico 8)

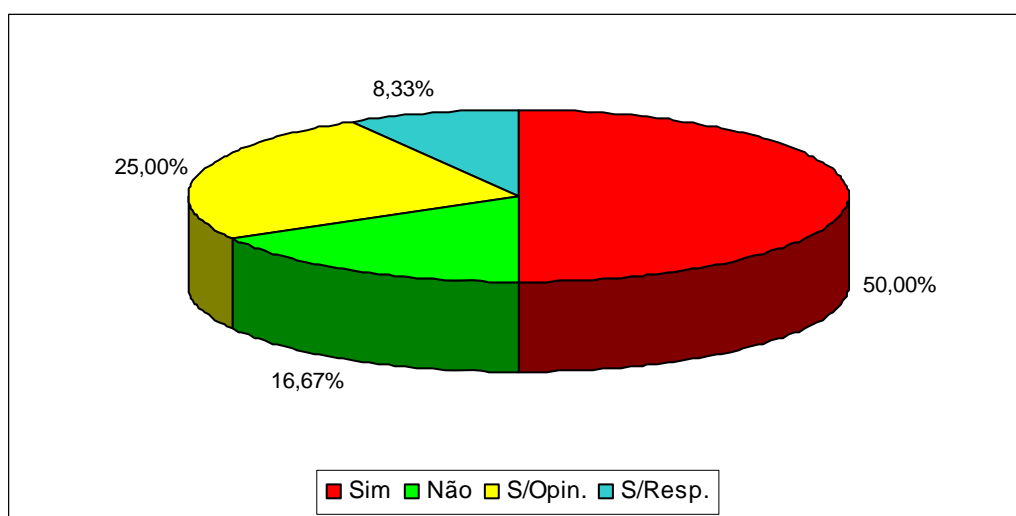


Gráfico 8

Quanto à uniformização dos critérios e instrumentos da auto-avaliação, 58% considera que alguns devem ser, cerca de 17% afirma que todos deviam ser, evidenciando uma necessidade de equidade na actuação. (Gráfico 9)

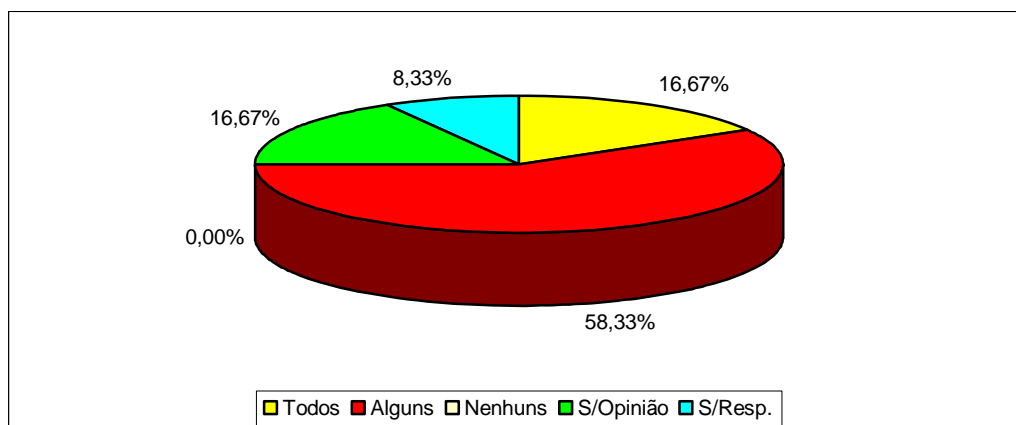


Gráfico 9

Obrigada pela colaboração

ANEXO 6

Grelha de análise dos instrumentos de auto-avaliação facultados na sessão de trabalho

Finalidades	Francês		L.E	Inglês												TOTAIS
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1- Identificar objectivos de aprendizagem alcançados	✓	✓	✓	✓				✓				✓				6
2- Verificar as diferenças entre os objectivos previstos e os resultados alcançados		✓			✓											2
3- Identificar dificuldades de aprendizagem	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓	✓	11
4- Identificar progressos de aprendizagem	✓	✓	✓					✓						✓		5
5- Monitorizar atitudes e comportamentos	✓	✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓	✓			9
6- Reflectir sobre as práticas de ensino	✓		✓		✓				✓				✓			5
7- Fornecer informação ao professor para o reajuste das suas práticas	✓		✓	✓					✓	✓	✓					6
8- Fornecer informação relevante à avaliação final sumativa	✓		✓	✓								✓				4
9- Desenvolver atitudes de responsabilidade e espírito crítico	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	15
Enfoques																
1-Conhecimento do aluno sobre a língua (formal e pragmático)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓				9
2-Conhecimento sócio-cultural do aluno																
3-Capacidade de uso da língua pelo aluno (em tarefas de leitura, escrita, oralidade...)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓		✓		9
4-Atitudes e valores do aluno face à aprendizagem da língua	✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓	✓			8
5-Comportamento do aluno em sala de aula	✓	✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓				8
6-Capacidade e atitudes do aluno no trabalho colaborativo (pares ou grupos)	✓		✓	✓		✓				✓	✓	✓				7
7-Estilos de aprendizagem e hábitos de estudos do aluno	✓		✓	✓	✓							✓	✓			6
8-Problemas e necessidades de aprendizagem do aluno		✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓			✓	✓	9
9-Utilização de recursos pelo aluno	✓		✓										✓			3
10-Participação e envolvimento do aluno na aprendizagem	✓	✓	✓	✓								✓	✓			6
11-Resultados e progressos na aprendizagem do aluno	✓	✓	✓	✓		✓								✓		6
12-Práticas de ensino do professor	✓		✓		✓				✓				✓			5

Nota- LE: Documento de auto-avaliação em vigor em línguas estrangeiras da escola em estudo

ANEXO 7

ANEXO 8