



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

Paula Alexandra Faria Rente Guedes

**O portefólio no desenvolvimento de  
uma aprendizagem auto-regulada  
-Um estudo de caso no 5º ano de escolaridade,  
na disciplina de Inglês**



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

Paula Alexandra Faria Rente Guedes

**O portefólio no desenvolvimento de  
uma aprendizagem auto-regulada  
-Um estudo de caso no 5º ano de escolaridade,  
na disciplina de Inglês**

Tese de Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica  
em Ensino da Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves  
Fernandes Ferreira Vieira**

Março de 2009

## DECLARAÇÃO

Paula Alexandra Faria Rente Guedes

[paulagued@gmail.com](mailto:paulagued@gmail.com)

telm. 964208496

B.I. 10826233

Título da dissertação: O portefólio no desenvolvimento de uma aprendizagem auto-regulada - Um estudo de caso no 5º ano de escolaridade, na disciplina de Inglês.

Orientadora: Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

Ano de conclusão: 2009

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

É autorizada a reprodução integral desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, / /2009

Assinatura.....

---

À Memória Do **Meu Avô** Materno...

## AGRADECIMENTOS

Tratando-se de reconhecer a ajuda e colaboração prestada em algo tão importante para mim como a realização deste trabalho que agora terminou, é tempo de agradecer a todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para a sua realização e sem os quais ele não seria possível.

Assim, agradeço de uma forma muito especial:

À minha Orientadora, Professora Doutora Flávia Vieira, pela disponibilidade e paciência, pela exigência, pelas sugestões e críticas oportunas e cordiais com que esteve sempre presente na elaboração deste trabalho.

Ao Conselho Executivo da escola onde o estudo se realizou, pela disponibilidade manifestada para ajudar no que fosse necessário.

Aos alunos da turma envolvida no estudo, pela disponibilidade e empenho demonstrados ao longo do ano lectivo face ao novo desafio.

Aos meus amigos e colegas de Curso, pela amizade e apoio que demonstraram ao longo dos meses que passámos juntos.

À minha família e aos meus amigos, pelo apoio incondicional, força e compreensão em momentos mais difíceis.

À Beatriz, pelo tempo que não lhe dediquei...

A ti, Paulo, por tudo...

**O Portefólio no Desenvolvimento de uma Aprendizagem Auto-regulada**  
**Paula Alexandra Faria Rente Guedes**  
**Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras**  
**Universidade do Minho**  
**2009**

**RESUMO**

O reconhecimento da existência de uma relação positiva entre o desenvolvimento de portefólios e uma aprendizagem para a autonomia torna pertinente que nos interroguemos sobre como pode aquela estratégia ser desenvolvida em contexto escolar. Em Portugal, é escassa a investigação sobre portefólios de aprendizagem no ensino das línguas estrangeiras, sendo o presente estudo um contributo nesse sentido. Os seus objectivos gerais foram: (1) motivar o aluno para o desenvolvimento do portefólio; (2) promover a aprendizagem auto-regulada do aluno na construção do seu próprio processo de aprendizagem; (3) identificar potencialidades e constrangimentos da implementação do portefólio.

O estudo, de natureza interpretativa e próximo da investigação-acção, envolveu a professora-investigadora e uma turma de Inglês do 5º ano de escolaridade no desenvolvimento e avaliação de uma experiência de implementação do portefólio de aprendizagem, conduzida em 2006/2007. Aliando finalidades pedagógicas e investigativas, esta experiência implicou o recurso a questionários, instrumentos de regulação da aprendizagem e entrevistas em grupo, tendo-se recorrido a análises quantitativas e qualitativas da informação recolhida.

A avaliação da experiência permitiu concluir que o portefólio constitui uma estratégia de desenvolvimento de competências reflexivas dos alunos, com destaque para a auto-regulação, inferindo-se que pode favorecer um papel activo na construção da própria aprendizagem. Por outro lado, a experiência revela que o uso do portefólio implica um ensino reflexivo, exigindo e promovendo competências de supervisão da prática pedagógica, numa abordagem negociada e participada, próxima dos alunos e portanto sensível aos seus interesses e necessidades. Não se trata, contudo, de uma estratégia de implementação fácil, uma vez que exige conhecimento profissional, capacidade de concentração nas aprendizagens, desenvolvimento de materiais de auto-regulação, negociação continuada entre professor e alunos, e um investimento significativo de ambos no processo didáctico.

**The role of the portfolio in the development of a self-regulated learning**  
**Paula Alexandra Faria Rente Guedes**  
**Pedagogical Supervision in Foreign Language Teaching**  
**University of Minho**  
**2009**

**ABSTRACT**

Recognising the existence of a positive relationship between the development of portfolios and autonomy-aimed learning makes it relevant that we ask ourselves how can that strategy be developed in a school context. Research about the role of portfolios in learning foreign languages in Portugal is scarce. Therefore, the following study aims to be an important contribution towards this purpose. The general goals were: (1) motivating the student to the development of a portfolio; (2) promoting the students' self-regulated learning in building their own learning process; (3) identifying the strengths and constraints in implementing the portfolio.

The interpretative study based on an action-research methodology involved the teacher-researcher and a fifth grade English class in the development and assessment of an experience on implementing the learning portfolio held in 2006/2007. Combining the research and pedagogic purposes, this experiment implied the use of surveys, learning regulation instruments and group interviews, performing quantitative and qualitative analysis of the collected data.

The experiment results lead to the conclusion that the portfolio is a strategy in the development of students' reflexive skills, enhancing self-regulation, and thus deducing it may favour an active role in building their own learning. On the other hand, the experiment shows that using the portfolio implies a reflexive teaching method, demanding and promoting tutoring supervision skills of the pedagogic practice in a shared and negotiated approach, close to students and therefore aware of their interests and needs. Nevertheless, it is not a strategy easy to implement, for it requires professional knowledge, learning focus skills, developing self-regulation materials, continuous negotiation between teacher and students, as well as a meaningful mutual investment in the learning process.

## ÍNDICE

*Agradecimentos*

*Resumo*

*Abstract*

### PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

<b>CAPÍTULO 1. Introdução</b>	1
<b>CAPÍTULO 2. Pressupostos do Estudo</b>	8
2.1 Perspectiva Construtivista e Aprendizagem Cooperativa	9
2.2 Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira	20
2.2.1 <i>Pedagogia para a Autonomia: Caracterização Geral</i>	20
2.2.2 <i>Metacognição e Aprendizagem Auto-regulada</i>	28
2.3 Portefólio de Aprendizagem: Vantagens e Perspectivas	36

### PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

<b>CAPÍTULO 3. Metodologia de Intervenção e Investigação</b>	52
3.1 Plano Geral do Estudo	53
3.2 Caracterização do Contexto da Experiência	59
3.3 Processo de Intervenção e Recolha de Informação	63
3.4 Critérios de Qualidade e Limitações do Estudo	91
<b>CAPÍTULO 4. Avaliação da Experiência</b>	95
4.1 Representações da Aprendizagem e Percepções do Uso do Portefólio	96
4.2 Regulação da Aprendizagem	106
<b>CAPÍTULO 5. Conclusões, Implicações e Investigação Futura</b>	123
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	128

## **ANEXOS**

- Anexo 1: Questionário “A Minha Aprendizagem”
- Anexo 2: Questionário “Reflexão sobre a Minha Aprendizagem”
- Anexo 3: Now I Can! – Ficha de auto-avaliação dos alunos
- Anexo 4: Logbook – Ficha de reflexão dos alunos I
- Anexo 5: Self- assessment Card - Ficha de reflexão dos alunos II
- Anexo 6: Activities for my Portfolio - Ficha de reflexão dos alunos III
- Anexo 7: Books I Have Read – Ficha de reflexão dos alunos IV
- Anexo 8: Portfolio Assessment - Ficha de reflexão dos alunos V
- Anexo 9: Registos das Entrevistas sobre os Portefólios
- Anexo 10: Planificação de Departamento / Inglês
- Anexo 11: Grelha de Classificações
- Anexo 12: Características da Turma
- Anexo 13: Critérios de Avaliação do Portefólio

## **Lista de Quadros**

Quadro 2.1: Factores de constrangimento da autonomia	24
Quadro 2.2: Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia	25
Quadro 2.3: Características do portefólio de aprendizagem	42
Quadro 3.1: Questão orientadora do estudo	55
Quadro 3.2: Dimensões associadas à questão orientadora do estudo	55
Quadro 3.3: Contexto de intervenção	56
Quadro 3.4: Fases da experiência	57
Quadro 3.5: Instrumentos de recolha de informação e tipos de informação recolhida	59
Quadro 3.6: Contexto da experiência	59
Quadro 3.7: Desempenho na disciplina de Inglês	63
Quadro 3.8: Estratégias didácticas e de recolha de informação	73
Quadro 3.9: Caracterização do questionário “A Minha Aprendizagem”	80
Quadro 3.10: Caracterização do questionário “Reflexão sobre a Minha Aprendizagem”	82
Quadro 3.11: Instrumentos de regulação da aprendizagem	83

Quadro 3.12: Caracterização global dos Instrumentos de Regulação da Aprendizagem	88
Quadro 3.13: Caracterização da entrevista realizada aos alunos	90
Quadro 3.14: Caracterização do diário da investigadora	91
Quadro 4.1: Variedade de instrumentos de recolha de informação	96
Quadro 4.2: Instrumentos de Regulação de Aprendizagem	107

### **Lista de Figuras**

Figura 2.1: Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa	15
Figura 2.2: Elementos organizadores da autonomia escolar	21
Figura 3.1: Plano Geral do Estudo	53

### **Lista Tabelas**

Tabela 4.1: Selecção de estratégias	110
Tabela 4.2: Auto-avaliação de competências: “Consigo bem”	111
Tabela 4.3: Actividades mobilizadas pelos alunos	111
Tabela 4.4: Registos de auto-avaliação (“Logbook”)	112
Tabela 4.5: Exemplos de registos de auto-avaliação (“Logbook”)	113
Tabela 4.6: Razões da realização dos trabalhos opcionais	113
Tabela 4.7: Grau de satisfação com os trabalhos opcionais	114
Tabela 4.8: Dificuldades sentidas nos trabalhos opcionais	114
Tabela 4.9: Registos de leitura	114
Tabela 4.10: Auto-avaliação do portefólio	115
Tabela 4.11: Avaliação do portefólio pelos colegas	115
Tabela 4.12: Frequência do uso dos instrumentos de regulação da aprendizagem	117
Tabela 4.13: Síntese de dados das entrevistas	119

## Lista de Gráficos

Gráfico 4.1: Atitudes face à escola (1º momento)	97
Gráfico 4.2: Atitudes face ao Inglês (1º momento)	98
Gráfico 4.3: Recursos disponíveis em casa	98
Gráfico 4.4: Actividades realizadas fora da sala de aula	99
Gráfico 4.5: Dificuldades sentidas no Inglês	100
Gráfico 4.6: Expectativas face ao portefólio	100
Gráfico 4.7: Vantagens associadas ao portefólio	101
Gráfico 4.8: Atitudes face à escola e ao Inglês (2º Momento)	102
Gráfico 4.9: Contributos do portefólio para a aprendizagem	103
Gráfico 4.10: Utilidade dos instrumentos de auto-regulação	104
Gráfico 4.11: Grau geral de satisfação com o portefólio	105
Gráfico 4.12: Recomendação do uso do portefólio	105
Gráfico 4.13: Ideias a transmitir aos colegas	105
Gráfico 4.14: Sugestões para os professores	106

## CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como finalidade principal verificar de que modo a implementação do portefólio na aprendizagem de uma língua estrangeira (Inglês) pode favorecer a criação de condições ideais para a promoção de uma aprendizagem autonomizante, através de uma orientação reflexiva das práticas, conducente à transformação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto escolar.

Numa sociedade em constante transformação, em que os desafios impostos à escola não param de aumentar e em que a pedagogia requer uma dinâmica contínua, de forma a manter-se actual, torna-se premente adoptar uma nova postura face a todo o processo educativo. A escola assume-se, assim, como o espaço privilegiado para o desenvolvimento de atitudes de autoconfiança e criticidade, que permitam ao aluno uma participação mais activa no planeamento da sua aprendizagem, a partilha de responsabilidades, a aquisição de estratégias de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento de competências reflexivas e de auto-regulação, tornando-se um cidadão mais lúcido, crítico e autónomo.

A investigação centrou-se na implementação do portefólio e de condições favoráveis ao desenvolvimento de processos metacognitivos, que segundo Klenowski (2002) envolvem a consciencialização da aprendizagem e o auto-conhecimento, nomeadamente através de instrumentos de auto-regulação, que também serviram para a recolha de dados. Acredita-se que o portefólio, enquanto metodologia de aprendizagem, permite ao aluno planificar e monitorizar a construção do seu conhecimento, adoptando uma postura reflexiva e desenvolvendo um olhar crítico sobre o que foi feito, sobre as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas, com o intuito de (re)elaborar estratégias que lhe facilitem ultrapassar os obstáculos.

Como refere Sá Chaves (2000: 14) a propósito do uso do portefólio na formação profissional, ele permite estimular a reflexão consciente:

“Constitui uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão (...) quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de auto-distanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito operante no quadro de acção e julgar-se como sujeito pensante no quadro, já, da meta-reflexão.”

A possibilidade de pôr em prática uma pedagogia diferenciada, no sentido de proporcionar um ambiente de trabalho que permita o desenvolvimento cooperativo de

competências metacognitivas pelo recurso a uma aprendizagem auto-regulada, surge como uma área que se considera pertinente e sobre a qual se deve investir no sentido de favorecer a autonomia dos alunos, tendo servido de mote à realização deste projecto de investigação.

Foram, portanto, promovidas condições favoráveis ao desenvolvimento de competências metacognitivas, pelo recurso à reflexão crítica através de instrumentos didácticos que favorecem a construção activa e participada da aprendizagem. Nesta perspectiva, a aprendizagem constituiu-se como um processo contínuo que parte dos conhecimentos prévios de cada aluno, para que este construa o seu próprio conhecimento e se envolva na resolução de problemas, possibilitando também uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. Em suma, com este estudo pretendeu-se compreender de que modo a implementação do portefólio contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem reflexiva, envolvendo e co-responsabilizando o aluno pela sua própria aprendizagem. Parte-se do princípio de que estamos perante uma estratégia com grandes potencialidades em termos de aprendizagem significativa na actualidade, que pode influenciar a vida futura dos alunos e da própria sociedade em que estes estão inseridos. Ao incentivar a reflexão e a monitorização da aprendizagem, os alunos constroem alicerces mais sólidos para uma integração mais efectiva na sociedade.

Assim, as razões que levaram à selecção do tema prendem-se com o interesse que suscita, a vontade de contribuir de alguma forma para esclarecer alguns aspectos relacionados com a implementação do portefólio, e a necessidade de adquirir conhecimentos que facilitem uma acção profissional mais sustentada, desenvolvendo *“responsabilidade e capacidade de tomar decisões certas no momento certo, e decidir considerando as consequências”* (Alarcão, 2000: 117).

O enfoque no uso do portefólio justifica-se também pela importância que tem vindo a assumir no âmbito das políticas de educação linguística, quer europeias, nomeadamente no âmbito do trabalho desenvolvido pelo Conselho da Europa (em particular, o Portefólio Europeu de Línguas), quer nacionais, em particular no âmbito de propostas programáticas que sugerem o seu uso e apelam a metodologias de ensino e de avaliação participadas pelos alunos.

A realização do estudo com uma turma do 2º Ciclo do Ensino Básico prende-se com o facto de ser este nível em que a investigadora lecciona, com a decisão de se realizar uma experiência de investigação participante (investigação-acção), e ainda com a

convicção de que, quanto mais cedo os alunos desenvolverem competências reflexivas e outras, melhor estarão preparados para a aprendizagem escolar e ao longo da vida.

O Ensino Básico pressupõe um enfoque numa avaliação predominantemente formativa, o que implica uma mudança de papéis dos intervenientes. O aluno, e não apenas o professor, deve ser 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 pontos de partida para novas aprendizagens. Avaliar passa a ser uma tarefa cooperativa 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 aprendizagem e avaliação, onde os alunos diferem pelas aquisições realizadas anteriormente, pelo seu contexto 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 permite 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 de auto-supervisão, 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.

A construção de novas práticas no contexto educativo surge como uma necessidade para desenvolver o conceito de aprendizagem auto-regulada. Este conceito, embora repleto de controvérsia e ambiguidade, surge na tentativa de aproximar e ajustar a escola às condições quotidianas dos indivíduos, onde se expressam diversos valores sócio-culturais, e que convergem para a urgência de se assumirem comportamentos colectivos e de partilha que, no fundo, tipificam a riqueza cultural dos povos (Freire, 1997). Neste sentido, justifica-se a importância deste projecto de investigação pelo facto de se aceitar que é pertinente a experimentação de novas metodologias que vigorizem o sistema educativo, privilegiando uma reflexão sobre a relevância individual e social da aprendizagem, sobre as capacidades que, como aprendentes de língua estrangeira, os

alunos desenvolvem, e sobre o papel que desempenham em conjunto com o professor. Houve aqui limites a estabelecer, nomeadamente por questões de ordem temporal na realização do trabalho. Tendo-se optado por um estudo de caso numa turma de 2º ciclo (5º ano de escolaridade), em que a professora desempenhou simultaneamente o papel de investigadora, decidiu-se que o enfoque principal seriam as dinâmicas de introdução à implementação do portefólio, uma prática que era nova para os alunos e para a professora, nomeadamente no que diz respeito ao seu potencial na promoção de competências. Trata-se, assim, de um estudo de natureza exploratória.

As características do portefólio como forma alternativa de ensinar e aprender promovem o desenvolvimento de capacidades reflexivas, em sincronia com os diferentes conteúdos programáticos. Alunos e professores encontram no portefólio um espaço para o seu desenvolvimento pessoal, tornando-se mais activos e participativos na construção do conhecimento e assumindo diferentes papéis - responsabilidades - na resolução dos problemas e superação de obstáculos na edificação da aprendizagem (Tavares, 1994).

Um ensino caracterizado pela simples troca de informação, vocacionado somente para a aquisição de competências cognitivas, pode ter consequências demasiado graves que, muitas vezes, se traduzem em insucesso e mesmo no abandono precoce da escola por parte de um grande número de alunos, que se sentem marginalizados. O sucesso escolar, como finalidade e vocação da escola, obriga a uma reflexão séria, de adequação de objectivos de intervenção, que tente minimizar esses riscos.

No contexto nacional, diferentes autores têm teorizado sobre a importância do portefólio para a promoção de competências e do sucesso na aprendizagem por exemplo, Alarcão, 1996; Coelho & Campos, 2004; Bernardes & Miranda, 2003; Nunes, 2000; Sá-Chaves, 2005a e 2005b, uma vez que a utilização do portefólio desenvolve técnicas de raciocínio e pensamento dos alunos, facilitando a aprendizagem auto-regulada: *“Tal crescimento torna-se perceptível na medida em que, quando o formando, nas suas reflexões, toma consciência de que não devia ter feito isto ou aquilo e não volta a fazer, então está a crescer e a melhorar na sua capacidade de autocontrolo e auto-regulação”* (Sá-Chaves, 2005a: 32).

Por tudo isto, entende-se que este estudo pode ser um contributo na procura do sucesso escolar dos alunos e da edificação da sua própria identidade, ilustrando estratégias que visam um ensino inclusivo e uma aprendizagem significativa.

O estudo que se apresenta, orientado pelos pressupostos teóricos mencionados, desenvolve-se em torno de três grandes objectivos:

- Motivar o aluno para o desenvolvimento do portefólio;
- Promover a aprendizagem auto-regulada do aluno na construção do seu próprio processo de aprendizagem;
- Identificar potencialidades e constrangimentos da implementação do portefólio.

O estudo assenta no pressuposto de que o portefólio pode favorecer uma pedagogia para a autonomia. Assenta, ainda, no facto de se acreditar que aprender é um acto muito pessoal, que exige do sujeito o conhecimento de si próprio e motivação para a realização de actividades capazes de desenvolver a auto-confiança, determinante para o progresso na aprendizagem.

O trabalho organiza-se em duas partes principais: Parte I-Enquadramento Teórico e Parte II -Estudo Empírico, subdivididas em cinco capítulos.

No presente capítulo, contextualiza-se a investigação realizada, clarificando as justificações da realização do projecto, delimitando-se o seu quadro conceptual e explicitando-se os seus objectivos.

No capítulo dois, relevam-se os pressupostos teóricos relacionados com a construção e utilização do portefólio, enquanto metodologia de aprendizagem, com referência a alguns autores significativos no que concerne à perspectiva construtivista no ensino, à autonomia no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, ao conhecimento metacognitivo e estratégias de aprendizagem, e à auto-regulação da aprendizagem no processo avaliativo. Daí parte-se para as perspectivas sobre o portefólio da aprendizagem, o desenvolvimento de competências reflexivas, e termina-se com a apresentação do portefólio de aprendizagem como uma nova forma de avaliação.

No capítulo três, descreve-se a metodologia utilizada na realização do estudo de intervenção pedagógica, caracterizam-se os diversos instrumentos utilizados para recolha de dados e descrevem-se as estratégias de análise mobilizadas.

No capítulo quarto, são apresentados e discutidos os dados recolhidos durante a intervenção pedagógica.

No capítulo cinco, faz-se a apresentação das conclusões e implicações do estudo, e referem-se sugestões para investigações futuras que podem ser importantes para a

promoção do sucesso educativo dos alunos e a valorização profissional dos docentes, no âmbito da temática tratada.

Trata-se de um estudo de caso de natureza interpretativa, que implicou a análise permanente da acção no uso do portefólio, recorrendo a questionários e instrumentos de regulação da aprendizagem, cuja análise foi complementada com entrevistas realizadas a grupos de alunos e com o diário da professora-investigadora. O estudo enquadra-se assim, no campo da auto-supervisão pedagógica, centrado na experimentação e a avaliação de práticas.

Dando primazia a uma metodologia do tipo descritivo e interpretativo, próxima da investigação-acção, procurou-se que os diversos instrumentos de recolha de dados cumprissem também propósitos pedagógicos, nomeadamente no âmbito da auto-regulação das aprendizagens. Embora não se possa fazer generalização a partir dos resultados obtidos, crê-se que o projecto ilustra formas de trabalho potencialmente úteis em contextos similares, podendo apoiar outros professores na introdução do portefólio como metodologia de aprendizagem reflexiva.

## CAPÍTULO 2. PRESSUPOSTOS DO ESTUDO

2.1 Perspectiva Construtivista e a Aprendizagem Cooperativa

2.2 Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira

2.2.1 Pedagogia para a Autonomia: Caracterização geral

2.2.2 Metacognição e Aprendizagem Auto-Regulada

2.3 Portefólio de Aprendizagem: Vantagens e Perspectivas

## **2.1. Perspectiva Construtivista e Aprendizagem Cooperativa**

A sociedade sofre mutações sucessivas e a um ritmo acelerado que deixam marcas indeléveis nas comunidades e nos contextos educativos, culturais, económicos e sociais. O que ontem era verdade, hoje é probabilidade e amanhã quem sabe, improvável. Esta é uma característica de todos os períodos da história da humanidade, no entender de diversos autores (Fernandes, 2006; Freire, 1997; Pujolás, 2001; Santos, 2003; Zabalza, 1995).

O campo do ensino não foge a essa regra, acompanhando essas mesmas modificações e tentando satisfazer as exigências da sociedade. No decorrer da história, várias correntes foram surgindo antes do construtivismo, que segundo Sá-Chaves (2000), tem por base as teorias de Piaget, Vygotsky, Bruner e Bronfenbrenner e pode considerar-se uma teoria psicológica da aprendizagem, com alguns princípios gerais aplicáveis às práticas educativas.

O construtivismo, segundo Santos (2003), consiste em considerar que o que chamamos conhecimento não tem e não pode ter o propósito de produzir representações de uma realidade independente, mas tem antes uma função adaptativa. A realidade objectiva é algo que não existe, uma vez que todos temos dela uma versão, necessariamente diferente da dos outros.

As características que enformam o construtivismo como teoria psicológica deixam antever a sua aplicabilidade às práticas educativas. Aprender não é o resultado do desenvolvimento, aprender é desenvolvimento. A escola deverá criar espaços para que os alunos coloquem as suas próprias questões, façam a gestão das suas hipóteses e modelos, e testem a sua validade. De igual modo, o desequilíbrio facilita a aprendizagem. A escola deverá proporcionar situações desafiadoras, em contextos significativos, realistas, permitindo aos aprendizes explorar e gerar possibilidades, esclarecendo e discutindo as contradições encontradas.

Outros princípios, aplicáveis às práticas educativas, que estão na base do construtivismo, dizem respeito à abstracção reflexiva como força motora da aprendizagem, em que se defende que a escola deve dar tempo para a reflexão, a conexão entre experiências e/ou estratégias, e por outro lado, à presença do diálogo dentro de uma comunidade, como espoletador de pensamentos, ou seja, gerador de mais pensamento.

Então, a sala de aula deve ser vista como uma comunidade discursiva, impregnada da actividade, reflexão e conversação.

De acordo com o construtivismo, a aprendizagem avança em direcção ao desenvolvimento de estruturas. Os aprendizes empenham-se em produzir significados, mudanças estruturais progressivas dos seus pontos de vista, que podem ser generalizados com base na experiência e cuja alteração requer, frequentemente, desfazer ou reorganizar concepções anteriores (Fonseca, 1998). A representação do conhecimento surge por processos heurísticos, a partir de dados de percepção, condicionados pela estrutura cognitiva do sujeito, que corresponde a um processo de construção no indivíduo.

Este paradigma preconiza a existência de um mundo real, mas que é sujeito a representações diferentes de indivíduo para indivíduo. Há, portanto, tantas maneiras de estruturar o mundo, quantos os sujeitos, não havendo um modo correcto ou mais correcto de o fazer. O mesmo indivíduo não retém uma versão igual e inalterada dessas representações, estando, constantemente, a reconstruí-las. O ambiente de aprendizagem deve, por isso, segundo Coll et al. (2001), criar condições para que esta actuação heurística se processe, e assim se opere a construção e reconstrução do conhecimento.

De acordo com Novak et al. (1999), uma das finalidades da pedagogia construtivista é assegurar um ambiente de aprendizagem o mais rico possível, motivante, modificável e transformador. Os aprendizes não são páginas em branco ou recipientes à espera de serem cheios. Pelo contrário, encontram-se cheios de conhecimentos adquiridos, aptidões, motivações e outras características, que interactivam com os novos conhecimentos com que tomam contacto.

Ao considerar-se a aprendizagem como um processo construtivista, o desenho de situações de ensino tem de ser reformulado no que respeita a finalidades e metas, metodologias e avaliação. Daí que vários autores (Fonseca, 1998; Coll et al., 2001) defendam que o construtivismo assenta em modelos de processamento de informação detalhados, que tentam decifrar o processamento da informação na mente humana. Configura-se uma imagem da educação atenta à compreensão e ao uso activo do conhecimento e das capacidades, defendido por Fonseca (1998: 135) quando se refere ao *“professor andaime, que sustenta um processo de construção”*, pressupondo *“a necessidade de ser o aluno a participar na apreensão do conhecimento.”*

As metodologias de ensino centradas nos alunos, nomeadamente os portefólios, podem ser utilizadas respeitando os princípios construtivistas: na individualização do

ensino, na concepção e no enriquecimento dos ambientes educativos, e no desenvolvimento do conhecimento estruturado (Coelho & Campos, 2003).

No que concerne ao desenvolvimento do conhecimento estruturado, motor da construção e desconstrução de conceitos, é amplificado através do trabalho com ferramentas mentais, programas autonomizantes que guiam e expandem o pensamento crítico e promovem a auto-regulação da aprendizagem.

“Nesta medida, os melhores métodos de ensino são os que estimulam a actividade do aluno e o seu envolvimento nos processos de descoberta.

O professor deve criar um ambiente e atmosfera nas quais os alunos sejam activos e iniciem as suas actividades (...) deve dar tempo necessário para a realização das tarefas e proporcionar os materiais adequados e encorajar os alunos a encontrarem, por si próprios, as respostas, a partir das suas actividades.” (Marques, 1997: 37)

De acordo com Alarcão (1996) e Vieira (1998), considera-se que uma aprendizagem significativa envolve os alunos na construção do conhecimento, não na sua reprodução; na comunicação, não na recepção passiva; na colaboração, não na competição; na reflexão, não na prescrição.

A teoria sociocultural de aprendizagem de Vygotsky, também designada por construtivismo social, enfatiza a importância crítica da cultura e do contexto social no desenvolvimento cognitivo. Estabelece que a inteligência humana, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação dos conceitos e outras funções superiores têm origem no relacionamento entre os indivíduos, ou seja, na interacção do indivíduo com o meio social e cultural em que está inserido – a comunidade a que pertence. No desenvolvimento cultural, todas as funções começam por aparecer a nível social, e só mais tarde surgem a nível individual. Este autor defende que o potencial para o desenvolvimento cognitivo está limitado a uma zona que designou por zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que constitui a distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível atingido mediante apoio de adultos ou a colaboração de pares experientes. Por outras palavras, a ZDP define categorias para a resolução de problemas pelo indivíduo: há problemas que o indivíduo resolve sem ajuda, há problemas que o indivíduo não consegue resolver mesmo dispondo de ajuda, e há problemas que se encontram entre os dois níveis extremos anteriores. O conceito de ZDP constitui um importante contributo para a educação, uma vez que apoia o professor na orientação dos

seus alunos, levando-os a distinguir o que podem ou não aprender. Por outro lado, a liderança exercida deste modo facilita o desenvolvimento intelectual e social e contribui para o desenvolvimento do aluno.

Transpondo o estabelecido pela teoria sociocultural de aprendizagem para o contexto educacional, pode dizer-se que a aprendizagem e o desenvolvimento são actividades sociais, colaborativas, que não devem inscrever-se numa pedagogia da dependência mas sim numa pedagogia para a autonomia, assente em práticas de reflexão, regulação e negociação (Vieira, 1998). Compete à escola e ao professor criar condições facilitadoras de interacção e propícias ao desenvolvimento contextualizado das aprendizagens do aluno. As situações de comunicação mediadas pelo professor, e, em particular, as *grupais*, ao constituírem espaços colectivos de interesse e de resolução de problemas, desenvolvendo actividades colaborativas, argumentativas e reflexivas, encontram naquela teoria um dos seus principais suportes.

O desenvolvimento da aprendizagem colaborativa deve incluir as dimensões de envolvimento mútuo, partilha e iniciativa conjunta: envolvimento mútuo, através do qual os intervenientes definem e constroem um objectivo comum; partilha de repertórios, como construção de um discurso e representação comuns a todos, utilizando como estratégias a aprendizagem interactiva, as múltiplas perspectivas e a exploração da diversidade de representações; iniciativa conjunta, vista como a implicação dos intervenientes nos processos de criação de conhecimento, identificação de problemas, formulação de planos de acção e responsabilização de todos pela sua concretização (Marques, 1997).

Esta visão da aprendizagem contrasta com uma pedagogia da dependência, em que as actividades na sala de aula são baseadas em conhecimentos abstractos e descontextualizados, transmitidas aos alunos como conhecimento válido, inquestionável e distante da sua experiência, cabendo-lhes reproduzi-lo o mais fielmente possível.

Outros investigadores (Coll et al., 2001; Freire, 1992; Moreira, 2001) defendem que não é possível separar as actividades cognitivas das actividades sociais, sublinhando que professores e alunos constituem comunidades de aprendizagem:

“A educação libertadora pressupõe que o aluno tem de participar na apreensão do conhecimento, conquanto se verifica que tanto os alunos como os professores são aprendentes, são sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes.” (Freire, 1997: 46)

Segundo os pressupostos anteriores, o enquadramento das comunidades no paradigma construtivista preconiza que a emergência da aprendizagem é caracterizada pela dinâmica da partilha de interesses e ideias, pela exposição e confronto das compreensões individuais com as dos restantes intervenientes no processo dinâmico da aprendizagem. Destes preceitos, resulta a valorização da autonomia e do conhecimento metacognitivo inerente à aprendizagem, que como se relevará no ponto seguinte, contribui para a emergência de um vasto leque de oportunidades para cada aluno com particularidades e especificidades próprias.

A expressão “aprendizagem cooperativa” engloba um conjunto de processos de ensino que partem da organização da turma em grupos de trabalhos mistos e heterogéneos, constituídos por um pequeno número de elementos, que trabalham em conjunto de forma cooperativa, para resolverem tarefas que levam à aquisição de conhecimentos (Moreira, 2001). Pode considerar-se a aprendizagem cooperativa como um movimento que tem por base um conjunto de princípios teóricos e uma forma de organização dos grupos de trabalho, nos quais os alunos devem trabalhar de modo a que o resultado final seja mais positivo para todos. Por outro lado, ela será como um meio de aumentar a motivação, melhorar o clima na sala de aula e incrementar o desenvolvimento de competências sociais.

Na escola actual, é necessário introduzir o desenvolvimento de competências cooperativas e de socialização que permitam a construção do conhecimento, tendo por base o princípio de aprender a aprender. Tendo por base este princípio, a aprendizagem cooperativa já se pratica há muito tempo em muitas escolas quando, por exemplo, os alunos mais avançados explicam e ajudam na resolução de problemas aqueles que apresentam mais dificuldades. Não raras vezes, numa turma constituída por vários grupos de alunos, os mais velhos ajudam os mais novos na realização de determinadas tarefas, assim como ensinam os conteúdos que já dominam, enquanto o professor se ocupa com outro grupo.

Zabalza (1995: 24-25) acredita que quando os alunos têm que ensinar os colegas, tiram desse acto benefícios semelhantes aos que teriam se eles fossem ensinados por professores. E define aprendizagem cooperativa como sendo um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma, privilegiando uma aprendizagem personalizada que só será possível se os alunos cooperarem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva. A aprendizagem cooperativa permite que os elementos do grupo cooperativo tenham consciência de um

destino comum, que todos trabalhem para o sucesso do grupo de forma a que todos se esforcem para que se obtenham os melhores resultados, reconhecendo que o desempenho de cada um depende do desempenho de todos e ainda que, juntos, podem mais facilmente alcançar aquilo a que se propõem, festejando o sucesso individual e o sucesso colectivo do grupo (Kincheloe, 2006: 12). A aprendizagem cooperativa aumenta o rendimento e a produtividade, a retenção dos conhecimentos ocorre a mais longo prazo, verifica-se uma maior motivação para se alcançar uma tarefa, incrementa o tempo dedicado à realização das actividades e promove a racionalidade e o pensamento crítico. Ao professor compete definir os objectivos do trabalho, tomar as decisões sobre o grupo-turma e efectuar todos os preparativos necessários, motivando previamente os alunos para uma eficaz execução das tarefas, explicando-lhes os objectivos das mesmas e os procedimentos a adoptar para que o grupo atinja o sucesso. É também tarefa do professor dar informações pertinentes durante o trabalho de grupo, assim como responder às questões que sejam colocadas e que estejam relacionadas com o desenvolvimento da tarefa e com os conceitos que vão aprender e aplicar.

De acordo com Pujolás (2001), para que um grupo desenvolva um trabalho cooperativo é imprescindível que se tenham em conta as seguintes características específicas:

- Interdependência positiva;
- Interação estimulante frente a frente, permitindo o desenvolvimento da auto-estima, usando e desenvolvendo competências sociais;
- Compromisso individual e responsabilidade pessoal, claramente assumidos, para se conseguirem atingir os objectivos do grupo;
- Desenvolvimento das competências interpessoais;
- Avaliação frequente e regular do funcionamento do grupo com o objectivo de melhorar a eficácia do mesmo.

Estas componentes estão representadas na figura 2.1.

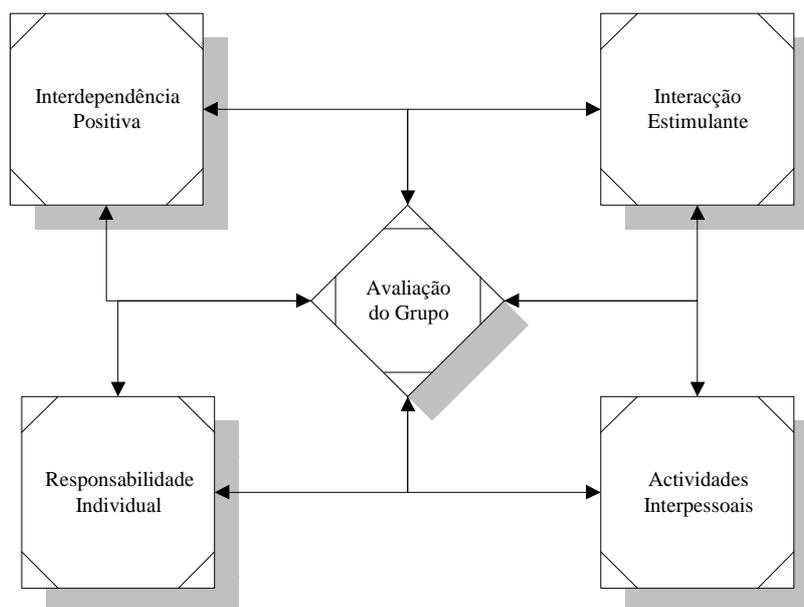


Figura 2.1 – Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa tem, na opinião de Flavell et al. (1999: 232), várias vantagens quando comparada com as metodologias competitivas ou individualistas, tais como o facto dos elementos do grupo desenvolverem maiores esforços para conseguirem um bom desempenho e a existência de manifestação de relações mais positivas entre os elementos do grupo. O mesmo autor defende que a aprendizagem cooperativa promove o aumento do rendimento e da produtividade, dado que se verifica uma maior motivação para se alcançar um maior rendimento, é aplicado mais tempo para a realização das tarefas e ocorre um aumento da racionalidade e do pensamento crítico. Segundo Zabala (2001: 86),

“De igual modo ocorre o aumento do espírito de grupo, a solidariedade e cumplicidade nas relações estabelecidas, bem como aumenta o respeito pessoal e académico. Ou seja, os elementos do grupo usufruem de um fortalecimento do eu, de um maior desenvolvimento social, de uma mais elevada integração, autoestima e capacidade de enfrentar e resolver problemas e tensões.”

No entender vários autores citados em Zabala (2001), tendo em conta os poderosos efeitos que a aprendizagem cooperativa exerce sobre os alunos, esta metodologia constitui uma das ferramentas mais pertinentes para se garantir o seu sucesso educativo, tanto a nível cognitivo como a nível da aquisição e desenvolvimento de

competências sociais, e deve ser associada ao uso do portefólio de aprendizagem. Considerando a literatura consultada sobre construtivismo e a aprendizagem cooperativa, podemos estabelecer uma relação forte entre a aprendizagem e os seguintes aspectos, os quais se articulam também com o uso do portefólio:

- *Socialização e Colaboração;*
- *Contexto;*
- *Construção e Significado.*

Entende-se que estas são componentes-chave da aprendizagem em ambientes e espaços educativos, implicando uma grande mudança em relação aos ambientes tradicionais de aprendizagem dependente (Vieira, 1998).

No que diz respeito à socialização e colaboração, segundo Novak (1999), em ambientes presenciais, a socialização que acontece entre pares advém de características circunstanciais, que são permitidas pela convivência e a partilha de espaços físicos. Isso é um factor de estímulo à colaboração entre pares, na medida que há grande possibilidade de escolha sobre com quem se vai interagir. A aprendizagem cooperativa é uma actividade na qual os participantes constroem cooperativamente um modelo explícito de conhecimento, guiado pelo professor. De um ponto de vista construtivista, o resultado mais importante do processo de modelagem não é o modelo em si, mas principalmente a apreciação e a experiência que se obtêm enquanto se articula, se organiza e se avalia criticamente o modelo durante o seu desenvolvimento (Tavares, 1994). Para tal, um processo cooperativo pode oferecer actividades nas quais os participantes possam submeter qualquer parte do seu modelo - incluindo as suas suposições e pré-conhecimentos - a um escrutínio crítico por parte dos outros. Desta forma, os ambientes devem poder ajudar os participantes a expressar, elaborar, partilhar, melhorar e entender as suas criações (Coelho & Campos, 2003).

A maior aquisição trazida pelo referencial teórico de Vygotsky é o papel fundamental da interacção social no desenvolvimento da cognição. Uma das suas convicções é a seguinte:

“Qualquer função no desenvolvimento cultural do aluno aparece duas vezes: primeiro, ao nível social, e após, ao nível individual; primeiro, entre pessoas (inter psicológico) e então, internamente à criança (intra psicológico). Isto aplica-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, e à formação de conceitos. Todas as mais altas funções originam-se de relações reais entre indivíduos. (Vygotsky, 1998: 57).

Um segundo aspecto da sua teoria é a ideia de que o potencial de desenvolvimento cognitivo é limitado a uma certa extensão num dado momento - Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O desenvolvimento pleno deste potencial depende da interacção social, e a gama de habilidades que podem ser adquiridas com a tutoria de alguém mais experiente ou pela colaboração com pares excede aquilo que pode ser conseguido através de esforços solitários (op. cit.: 63). A sua teoria explica o comportamento humano em termos de interacções contínuas e recíprocas, entre influências cognitivas, comportamentos e ambientais. Pode depreender-se que os participantes de grupos de aprendizagem podem beneficiar através da observação e convivência uns com os outros.

As questões da socialização e colaboração em contexto educativo implicam uma atenção particular ao contexto. Os contextos construídos dinamicamente pelos participantes nos meios escolares de interacção são, em grande extensão, consonantes com os seus próprios referenciais simbólicos, estilos cognitivos e interesses. Isso não sacrifica a diversidade, que aparece na medida em que contextos socioculturais diversos podem aflorar na experiência de cada participante, unido aos restantes, por algum interesse comum à aprendizagem.

Para estudar a importância do contexto no processo de aquisição de conhecimentos, além das teorias de Vygotsky, podemos realçar as contribuições de Carl Rogers com a Teoria da Aprendizagem Experimental. Rogers distingue dois tipos de aprendizagem: a cognitiva e a experimental. Segundo ele, a aprendizagem apenas assente na dimensão cognitiva não tem grande significado na óptica do aprendiz, enquanto a aprendizagem experimental, essa sim, é significativa. O primeiro tipo de aprendizagem corresponde ao conhecimento académico e o último refere-se ao conhecimento aplicado, que se direcciona para as necessidades e desejos do aprendiz.

Para Rogers (1985), as qualidades da aprendizagem experimental são muitas, como o envolvimento pessoal, a definição do momento inicial do processo pelo aprendiz e o efeito penetrante e permanente neste, equivalendo a um processo de mudança e crescimento pessoal, que conduz à autonomia e auto-regulação da aprendizagem por parte do aluno. Rogers entende que todo o ser humano possui uma propensão natural para a aprendizagem, e o papel do professor é facilitá-lo, o que inclui:

- Proporcionar um clima positivo para a aprendizagem;

- Esclarecer os propósitos dos aprendizes;
- Organizar e tornar disponíveis os recursos de aprendizagem;
- Equilibrar as componentes intelectual e emocional da aprendizagem;
- Partilhar sentimentos e pensamentos com os aprendizes, mas sem dominação.

Segundo o mesmo autor, a aprendizagem é facilitada quando o aprendiz participa completamente do processo de aprendizagem e tem controlo sobre a sua natureza e direcção, e também quando assenta na confrontação directa com problemas práticos, sociais, pessoais ou de pesquisa. A auto-avaliação torna-se o principal método de avaliar o progresso ou o sucesso escolar, um aspecto a que voltaremos adiante.

Também Nisbet (1986) enfatiza a importância de aprender a aprender e a abertura à mudança. Os princípios gerais da sua teoria são os seguintes:

- A aprendizagem significativa acontece quando o assunto é relevante para os interesses pessoais do aluno;
- A aprendizagem que é ameaçadora para o ego (como novas atitudes e perspectivas) acontece mais facilmente quando as ameaças externas são mantidas num nível mínimo;
- A aprendizagem avança mais rapidamente quando a ameaça ao ego é baixa;
- A aprendizagem auto-iniciada é mais duradoura e penetrante.

Por fim, pode ainda mencionar-se a Teoria da Aprendizagem Situacional, de Jean Lave, abordada por Leite (1992). O autor argumenta que a aprendizagem ocorre sempre em função da actividade, contexto e cultura no qual ocorre, ou se situa. Esta proposição vai ao encontro da maioria das actividades de sala de aula que envolvem metaconhecimentos, contextualizados em situações concretas. A aprendizagem situacional (ou situada) tem antecedentes nos trabalhos de Vygotsky (aprendizagem social). Os seus princípios são que o conhecimento precisa de ser apresentado num contexto autêntico, isto é, em que não seja dissociado da prática e da ecologia do meio e, por outro lado, a aprendizagem requer interacção social. Na implementação de estratégias pró-activas, como é o caso do portefólio de aprendizagem, observa-se nitidamente o processo descrito por Lave, desde o momento em que o participante se une a um grupo estabelecido, até ao ponto em que já começa a efectuar decisões e superações - quando já começa a sentir que faz parte activa da construção da sua aprendizagem e da forma de aprender.

As aprendizagens significativa e cooperativa são actividades correlacionadas e complementares, na medida em que a participação num processo de colaboração – que

pressupõe a troca e exclui a passividade dos envolvidos - propicia e incentiva os processos de construção significativa de conhecimentos (Pujolás, 2001). A construção - do contexto comum, das tarefas colaborativas, dos rumos e interesses, enfim, do próprio conhecimento do aprendiz - é inerente aos espaços de socialização e de aprendizagem cooperativa. O significado aflora na medida em que são contextualizadas as contribuições e situações que o participante-aprendiz vivencia. Como são os alunos que determinam aquilo que gostariam de trabalhar, a sua autonomia é favorecida.

Entre os teóricos que realçaram a aprendizagem significativa, podemos citar Ausubel e Bruner, citados por Santos et al. (2003). Segundo este autor, a teoria de Ausubel diz respeito a como indivíduos apreendem grandes quantidades de informação no ambiente escolar e tem exercido uma enorme influência na educação, baseando-se num modelo construtivista dos processos cognitivos humanos. Em particular, a teoria da assimilação descreve como o aluno adquire conceitos e como é organizada a sua estrutura cognitiva. A teoria fundamental de Ausubel é ilusoriamente simples, fundamentando a aprendizagem significativa, na capacidade do aprendiz em relacionar uma aprendizagem nova com conceitos adquiridos previamente. O factor individual mais importante de influência sobre a aprendizagem é o que o aluno já sabe. A aprendizagem significativa envolve a assimilação de conceitos e proposições novas, mediante a sua inclusão nas estruturas cognitivas e referenciais simbólicos existentes. Os resultados, cheios de significado, surgem quando um aluno, consciente e explicitamente, estabelece ligações deste novo conhecimento com os conceitos relevantes que já possui. Neste quadro, a função do professor é traduzir informações a serem aprendidas para um formato apropriado ao estado actual de entendimento do aprendiz. O currículo deve ser organizado em espiral, para que o aprendiz construa continuamente em cima daquilo que já sabe, atendendo-se à predisposição para aprender e à forma com que um corpo de conhecimentos pode ser estruturado, de modo a que possa ser mais facilmente construído pelos aprendizes. Perante a diversidade e a imprevisibilidade dos contextos de acção educativa, a competência do professor para actuar implica uma mescla integrada de vários conhecimentos, caracterizados pela criatividade e sensibilidade artística (Schön, 1998).

Em jeito de conclusão, pode afirmar-se que o construtivismo é uma teoria que evidencia o papel do indivíduo na reinterpretção do mundo em que vive e tudo o que o cerca. Assim sendo, as actividades escolares devem centrar-se no aluno, permitindo que ele se torne construtor das suas próprias estruturas intelectuais, em relações de cooperação

com os demais intervenientes. O controlo do processo de aprendizagem está nas mãos do aprendiz e não nas do professor. A este cabe o papel importante de propor mudanças que melhor se ajustem ao progresso do aluno, fornecer novas informações, explorar e elaborar conteúdos, mas sem pôr em causa a motivação e interesses do aluno.

Passa-se, no ponto seguinte, à caracterização geral de uma pedagogia para a autonomia no ensino de uma língua estrangeira, à qual é inerente uma visão construtivista da aprendizagem e na qual se integra o desenvolvimento do portefólio.

## **2.2. Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira**

### **2.2.1. Pedagogia para a Autonomia: Caracterização Geral**

De acordo com Riley (citado por Vieira, 1998) o conceito de autonomia é provavelmente tão antigo quanto as civilizações, mas a sua disseminação no ensino das línguas só ocorre bem mais tarde, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, quando a sua aplicação ao campo educativo se torna mais sistemática.

Vários pedagogos e investigadores, enquadrados na escola nova, surgem com propostas educativas vocacionadas para proporcionar a autonomia dos alunos, através de situações em que estes enfrentam problemas autênticos como estímulos para o seu pensamento, procurando descobrir por si próprios a solução desses problemas. Sá Chaves (2005b: 53) afirma que inerente a esta mudança está o desenvolvimento social e a investigação educacional, que questionam a validade de modelos tradicionais de transmissão de saberes em que o professor é a única fonte do saber, apontando para modelos em que o professor assume o papel de mediador entre o saber e o aluno.

Apesar dos esforços empreendidos nesta direcção, no entender de Alarcão (1996: 68), a escola ainda hoje não tem sido uma instituição que privilegie e promova, de facto, a autonomia dos seus intervenientes, alunos e professores. Ainda hoje são visíveis tendências para abordagens não centradas no aluno, que preconizam o papel preponderante do professor na aprendizagem, e cuja explicação poderá residir, em grande medida, nas tensões que coexistem no seio das escolas: tensões entre o querer, o dever e o poder, entre os princípios e valores idealizados, e as ideologias e valores dominantes em que a escola desenvolve a sua actividade (Vieira, 1998: 26).

Em Portugal, são vários os autores (Bernardes & Miranda, 2003; Sá-Chaves, 2000; Santos et al., 2003; Vieira, 1998; Vieira et al., 2006; Zabala & Pacheco, 1995) que têm vindo a reflectir sobre o conceito de autonomia, fornecendo contributos para a sua delimitação, áreas de aplicação, métodos, formas de evolução, entre outros aspectos que por eles têm sido clarificados e explicitados, mormente a sua premência face à volatilidade da sociedade:

“Na sociedade actual, em constante evolução, cada vez heterogénea sob todos os pontos de vista, onde a capacidade de reflectir criticamente, de resolver problemas, de efectuar escolhas e tomar decisões é quase condição de sobrevivência, a autonomia assume um lugar imprescindível na vida de cada um, e a escola não pode alhear-se deste facto.” (Vieira, 1998: 23).

Tendo a escola um papel fundamental na transformação da sociedade, pensa-se que é urgente desenvolver uma pedagogia para a autonomia, sendo que tal “*significa conceber o ensino como uma prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos produtores criativos de saberes, e significa também conceber o professor como intelectual crítico e agente de mudança*” (Vieira et al., 2006: 18). Neste seguimento, considera-se que a autonomia no processo de aprendizagem da língua requer a atribuição de papéis específicos ao aluno e ao professor, assim como releva algumas condições, que no entender de Vieira (1998: 26) a devem enformar, a saber: Transparência, Integração e Adequação ao contexto. Corrobora esta ideia o triângulo pedagógico apresentado por Jean Houssaye, (citado por Nóvoa, 1995: 8), onde a organização da autonomia está representada em torno dos seguintes vértices: os professores, os alunos e o saber, sublinhando as tendências actuais que apontam para uma consolidação do eixo saber-alunos, mediado pelo professor.

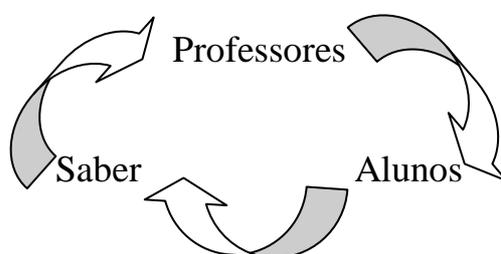


Figura 2.2 – Elementos organizadores da autonomia escolar

Os traços processuais que definem uma pedagogia para a autonomia têm o seu primeiro foco nos processos de aprendizagem e no aluno: nas suas necessidades, hábitos e experiências anteriores, teorias, estilos, estratégias e sistemas apreciativos. Será a partir

daqui que se desenham e desenvolvem as práticas educativas, cuja finalidade última será a transformação dos alunos em sujeitos auto-conscientes, responsáveis críticos e auto-determinados. No entanto, segundo Lier (1996: 12) o poder de escolha e a responsabilidade são duas características fundamentais para a autonomia, pois a atenção dos alunos será muito mais reduzida se estes desempenharem apenas um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem.

Nos pressupostos enunciados no Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2002), a autonomia aparece fortemente associada ao conceito de “aprender a aprender”:

(...) A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o “aprender a aprender” for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas, e que melhor lhes convém (Conselho da Europa, 2002: 199).

Nos documentos legais nacionais, a autonomia aparece desde logo consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, no artigo 2:

“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos, livres, responsáveis, autónomos e solidários...”. (Diário da República, 1986)

Também os programas e as orientações curriculares integram directrizes sobre o prosseguimento da autonomia na aprendizagem nas finalidades que apontam e nas metodologias que preconizam. No caso do 2º Ciclo do Ensino Básico, contexto da realização do presente estudo, prevê-se o seguinte:

“Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo contínuo estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade e da autonomia.” (Ministério da Educação, s/d: 7)

“As finalidades e objectivos enunciados para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino básico visam o desenvolvimento do aluno não apenas no campo cognitivo mas também nos domínios afectivo, social e moral. Daqui decorre, naturalmente, a necessidade de adoptar

metodologias centradas no aluno, que o tornem agente activo e consciente da sua própria aprendizagem. Ela será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem directamente com as suas vivências e interesses e as experiências de aprendizagem o mobilizem não só como aluno mas também como pessoa.

Deste modo se fomenta a motivação e o empenho do aluno, ao mesmo tempo que ele se torna mais responsável e autónomo ao ser chamado a intervir, a negociar, a tomar decisões e a assumi-las.” (Ministério da Educação, s/d: 40)

A focalização das políticas educativas actuais recai num clima tendencialmente democrático e informal na participação do aluno na tomada de decisões, na elaboração de tarefas reflexivas e experienciais, e no desenvolvimento de capacidades de planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem. Tudo isto implica a gestão colaborativa da informação e da comunicação, a construção situada dos saberes curriculares, sociais e de aprendizagem, e a valorização da função formativa das práticas de (auto-)avaliação, tendencialmente integradoras dos vários domínios de desenvolvimento dos alunos.

Para a concretização destas ideias, o professor, enquanto profissional reflexivo, deverá desempenhar um conjunto de papéis apresentados por Vieira (2006: 29):

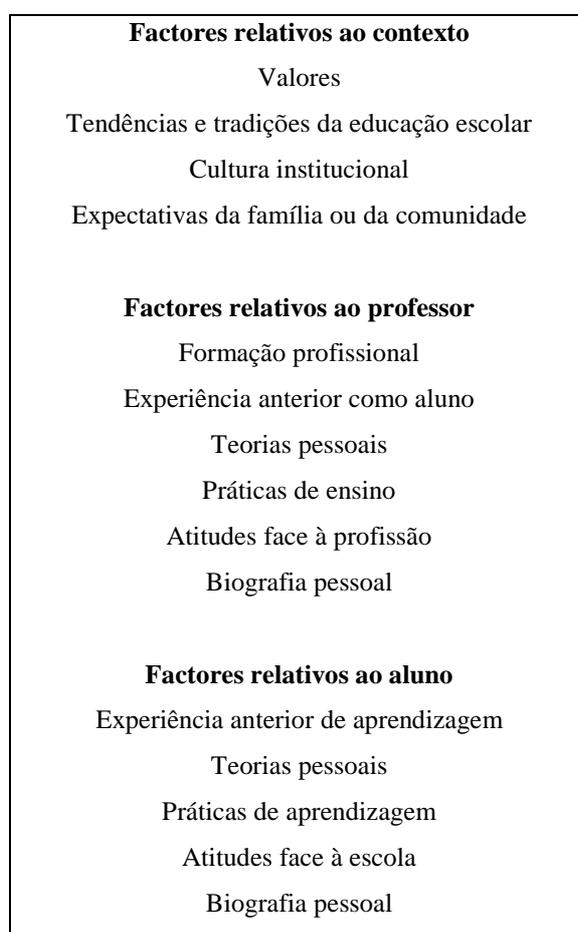
- Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e praticas sociais/educativas.
- Envolver os alunos na procura de soluções adequadas, que nem sempre têm que ser necessariamente coincidentes com soluções ideais.
- Reconhecer e aceitar que os alunos podem divergir do pensamento do professor.
- Desafiar rotinas, convenções e tradições.
- Partilhar responsabilidades, teorias pedagógicas e decisões com os alunos.
- Fomentar a comunicação igualitária onde todos se podem expressar.
- Registrar informação sobre os alunos que contribuem para a compreensão das aprendizagens e melhoria do ensino

Para promover a autonomia do aluno, segundo Alarcão (2000) e Fernandes (2005), o professor deve permitir-lhe o acesso a um suporte diversificado de informação, de forma a que possa optar por aprender sozinho ou em grupo, a ritmos diversificados, isto é, aprender de uma forma mais personalizada e de acordo com os seus interesses e predisposições.

Uma pedagogia para a autonomia tem repercussões significativas nos papéis dos alunos, agrupados por Vieira (2006: 28) em quatro tarefas principais: reflexão, na qual o

aluno se auto-consciencializa sobre o processo de aprender; experimentação, na qual se possibilita que o aluno descubra e experimente diferentes estratégias de aprendizagem; regulação, permitindo ao aluno monitorizar atitudes, conhecimentos e capacidades; e negociação, de onde emerge a tomada de iniciativas, a realização de escolhas e a tomada de posições.

Vieira (2006: 30) alerta, no entanto, para a existência de factores de constrangimento ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia associados ao contexto, ao professor e ao aluno, sintetizado no quadro 2.1.



Quadro 2.1 – Factores de constrangimento da autonomia (adaptado de Vieira, 2006: 30)

A conquista de autonomia está intrinsecamente ancorada na implementação de actividades inovadoras, que vão ao encontro das necessidades, expectativas e interesses dos alunos, dando-lhes a conhecer várias alternativas dos percursos a efectuar, orientando-os sempre que preciso (Araújo, 2006: 27). É o caso do portefólio de aprendizagem, que tem vindo a ser recomendado. No entanto, e apesar das experiências que se têm realizado

nas escolas portuguesas, é pouco o conhecimento acerca do seu uso e do seu poder na promoção de competências e autonomia nos alunos.

Tendo por base o pressuposto defendido por Ushioda (1996: 2), de que os alunos autónomos são indiscutivelmente alunos motivados, defende-se que a escola deve modificar-se face à evolução da sociedade e não pode continuar a ser reprodutora de saberes, devendo antes nortear-se pela ruptura da normalização da relação pedagógica estabelecida entre professor e alunos e impregnar-se de uma força interventiva e transformadora. Vieira (1998: 33) corrobora esta necessidade, ao relevar que a pedagogia da dependência tem que dar lugar à pedagogia para a autonomia, onde a trilogia dos papéis assumidos pelo aluno-saber-professor assenta em pressupostos, processos e finalidades particulares. A distinção entre pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia está representada no quadro 2.2, conforme Vieira (2006: 25).

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

Quadro 2.2 – Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006: 30)

Numa pedagogia para a autonomia, não existem papéis estáticos e absolutos para nenhum dos intervenientes, sendo visível a acção crítica, dinâmica, criativa e democrática com recorrência constante à reflexão, negociação e partilha de poder entre professor e aluno (Raya et al., 2007: 6). Defende-se que o aluno seja consumidor crítico e produtor criativo do saber, enquanto o professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica, e o saber é entendido como sendo dinâmico, transitório e diferenciado de aluno para aluno. Também as finalidades prioritárias que orientam a autonomização da aprendizagem têm o seu cerne na aproximação do aluno ao saber e ao processo de aprendizagem. Contribuem para fornecer ajuda no acto de aprender a aprender, desenvolver a capacidade de gestão da própria aprendizagem, encorajar a responsabilidade e uma postura proactiva no processo de aprender, desenvolver uma perspectiva crítica e não dogmática da escola e fomentar a relação entre a escola e a vida. Estas finalidades estão nos antípodas das finalidades preconizadas pela pedagogia da dependência, pois se estabelecermos uma sintética comparação, verifica-se que os dois tipos de pedagogia – dependência e autonomia – conduzem a realidades antagónicas. No que respeita à pedagogia da dependência, ela assenta na reprodução, enquanto a pedagogia da autonomia visa a transformação (Vieira, 1998: 34).

A construção de portefólios deve enquadrar-se numa pedagogia para a autonomia, envolvendo os alunos no seu processo de formação escolar e procurando torná-los conscientes desse mesmo processo. A sua adopção como uma metodologia de trabalho que contempla processos e produtos, e que enfatiza a participação activa do aluno na construção do seu próprio saber, traçando um percurso de autonomia crescente, parece hoje ser indissociável dos pressupostos enunciados no Quadro Europeu Comum de Referência, nomeadamente da necessidade de desenvolver competências de aprender a aprender. Aliás, a proposta de implementação do Portefólio Europeu de Línguas visa, entre outros aspectos, a concretização deste propósito.

No contexto escolar, a autonomia deve centrar-se na forma de actuação do aluno, como agente da sua própria aprendizagem, (Freire, 1996), e pressupõe uma visão dinâmica do conhecimento (Dörnyei, 2001; Ellis & Sinclair, 1998; Hadfield, 1992; Raya et al., 2007 Sá-Chaves, 2005; Vieira, 1998; Zeichner & Liston, 1996), que exige um papel activo do aluno na construção colaborativa do conhecimento e dos seus próprios métodos de aprendizagem. Forçosamente, implica a promoção da motivação intrínseca (Dörnyei,

2001; Ushioda, 1996) para o desenvolvimento da capacidade de organização da aprendizagem e da tomada de decisões, e não dispensa a diversificação dos recursos de aprendizagem e a criação de uma relação pedagógica transparente entre o professor e o aluno.

A aplicabilidade do conceito de autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras tem marcado a reflexão e investigação de diversos autores, ao longo das últimas três décadas, por se considerar que *“só uma pedagogia para a autonomia pode (...) desenvolver alunos mais responsáveis e motivados, com um papel pedagógico reforçado, com poder discursivo, alunos que aprendem a aprender e que mantêm uma postura reflexiva face ao processo de ensino/aprendizagem da língua”* (Viera, 1998: 40). É uma visão que preconiza um envolvimento real e crítico do aluno na construção das competências de comunicação e de aprendizagem, e uma forma criativa de estar nos contextos educativos, a qual parece poder ser fomentada através da construção de portefólios, que podem favorecer as tarefas de reflexão, experimentação, regulação e negociação preconizadas por Vieira (2006: 28). Defende-se que é possível operar mudanças nos padrões interactivos e na qualidade educativa da comunicação da sala de aula, mediante a inovação dos princípios e práticas pedagógicas. A implementação do portefólio de aprendizagem pode cumprir estes objectivos, pois permite que o aluno regule a sua própria aprendizagem, recorrendo a conhecimentos metacognitivos e a diversas estratégias de aprender a aprender, o que irá ao encontro de pressupostos metodológicos preconizados pelo Ministério de Educação para a aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo de escolaridade:

“O professor enquanto orientador e facilitador da aprendizagem deve assegurar condições e os meios que gradualmente desenvolvam no aluno as capacidades de organizar, controlar e avaliar a sua própria aprendizagem. Para isso torna-se indispensável que os objectivos a atingir sejam claros para o aluno, como para o professor, bem como os métodos, estratégias e recursos a utilizar.” (Programa de Inglês. Programa e Organização Curricular, s/d:40)

“Deste modo se fomenta a motivação e o empenho do aluno, ao mesmo tempo que ele se torna mais responsável e autónomo ao ser chamado a intervir, a negociar, a tomar decisões e a assumi-las... o aluno, conhecedor das suas necessidades, deve tornar-se capaz de reconhecer a utilidade dos métodos, estratégias e recursos que melhor se adequam às situações concretas de aprendizagem.” (Programa de Inglês. Programa e Organização Curricular, s/d: 41)

“(…) Seleccionar e utilizar, dentro e fora da sala de aula, competências de estudo que contribuam para uma aprendizagem cada vez mais autónoma da Língua Inglesa na escola, favoreçam as aprendizagens nas restantes disciplinas do currículo e o preparem para continuar a aprender de forma independente no futuro.” (Programa de Inglês. Programa e Organização Curricular, s/d: 41)

Apesar dos desenvolvimentos das duas últimas décadas no que diz respeito à pedagogia para a autonomia, esta não é uma prática generalizadas nas escolas, embora se possa observar que os programas recomendam a utilização de metodologias centradas no aluno, de modo a promover a sua consciencialização do processo de aprendizagem (Martins, 2007: 21). Os professores deverão conhecer melhor as diferenças que os alunos revelam nos seus percursos escolares, as estratégias que utilizam, a motivação que transportam, daí ser premente reconsiderar as práticas de ensino e desenvolver as capacidades de todos e cada um dos alunos:

“Numa tentativa de superar e lidar com a diversidade, novas formas de encarar a prática educacional têm vindo a ser implementadas. São exemplo disso algumas estratégias, como os portefólios, a autoavaliação, o ensino por tarefas, os diários, as observações entre pares, práticas através das quais os professores procuram dar resposta aos alunos como indivíduos, encarando-os como agentes das suas próprias experiências de aprendizagem, no contexto social da sala de aula. As questões da diferenciação relacionam-se, deste modo, com a promoção da autonomia.” (op. cit.: 23)

Dinamizar a autonomização do aluno num processo de ensino em que a comunicação pedagógica privilegia a negociação de sentidos e decisões, promovendo uma postura crítica e reflexiva face à língua e ao processo de aprender, implica um ensino que promova a metacognição e a aprendizagem auto-regulada, aspectos que são abordados no ponto seguinte.

### ***2.2.2 Metacognição e Aprendizagem Auto-regulada***

A sociedade em constante mudança coloca um permanente desafio à educação e esta deverá ser capaz de responder rapidamente a essa mudança, adaptando-se e promovendo progressos. A necessidade de preparar alunos para uma sociedade em

permanente mudança, onde a autonomia está inevitavelmente presente, exige estratégias pedagógicas que privilegiem a competência de aprendizagem, ajudando o aluno a aprender a ter métodos de estudo, inculcando-lhe o gosto pela procura e troca de informação na construção da sua própria aprendizagem. Assim, de acordo com o Ministério da Educação (2001: 39): “*Conhecimentos, capacidades e atitudes são integrados na formulação destas competências que compreendem aspectos não meramente cognitivos mas também de natureza metacognitiva, afectiva e social.*”

Tradicionalmente, dos alunos era esperado que adquirissem competências de estudo sem que as mesmas lhes fossem ensinadas de forma sistemática. De acordo com Santos (1998), muitas das dificuldades de aprendizagem são, ainda hoje, o resultado da ausência ou uso inapropriado de estratégias que culminam com poucas condições para aprender a pensar. Segundo Grangeat (1989), parece ser consensual que quando alunos de sucesso se confrontam com tarefas de aprendizagem, dominam componentes de natureza cognitiva e afectiva que são determinantes da tomada de decisão sobre o seu percurso, de que são conhecedores, e adoptam estratégias que consideram mais eficazes, tendo em conta as suas características pessoais, os objectivos que perseguem e as melhorias que desejam.

Assim sendo, convém conhecer os diferentes tipos de estratégias de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo e potencializam um grau de proficiência mais elevado na aprendizagem.

Desde logo, é importante reconhecer a existência de diferentes tipologias de estratégias, classificadas de forma distinta por distintos autores, mas todas elas supondo uma relação entre metacognição e motivação. O interesse evidenciado ao longo dos anos pelas estratégias está relacionado com o facto de serem ferramentas cognitivas que podem melhorar drasticamente o nível de desempenho e, concomitantemente, o sucesso escolar.

No entender de Santos, (1998); Nisbet, (1986); McDonough, (1997); Beltrán, (1990); Flavell *et al.*, (1999) e Coelho & Campos, (2003), as estratégias de aprendizagem são acções, geralmente conscientes, que o aluno utiliza para ampliar a sua aprendizagem. No caso específico da língua inglesa, as estratégias são usadas para organizar e monitorizar a aprendizagem, para usar e analisar a língua. Neste âmbito, a aplicação das estratégias exige que o aluno reflecta sobre os seus próprios processos mentais, que apresente capacidade reflexiva ou controlo consciente da sua actividade de pensar - metacognição.

Flavell, o fundador do conceito de metacognição, defende que a tomada de consciência do sujeito sobre o desenvolver da sua actividade, de natureza afectiva e

cognitiva, manifesta-se particularmente no momento de uma nova aprendizagem, de uma dificuldade ou conflito, de uma decisão a tomar e também por solicitação do professor (Grangeat, 1989: 23).

De acordo com Nisbet, Flavell descreve metacognição como (1986: 54):

“(…) el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de información o datos relevantes para el aprendizaje. Así, practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalengaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor; cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo... La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y consiguiente regulación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objetivo concreto.”

No entender de Flavell et al., (1999: 126), a maior parte do que é considerado metacognitivo refere-se ao conhecimento metacognitivo, à monitorização e auto-regulação metacognitivas.

O conhecimento metacognitivo é um segmento do mundo de conhecimentos adquiridos, que tem a ver com questões cognitivas, e pode ser subdividido em conhecimentos sobre pessoas, tarefas e estratégias, enquadrados no domínio do conhecimento metacognitivo e no domínio das experiências metacognitivas. O conhecimento metacognitivo é entendido como o que foi adquirido pelo aluno sobre si mesmo, a saber: conhecimento relativamente aos seus interesses, motivações, competências, potencialidades e constrangimentos, e as implicações que podem ter estes constructos pessoais na sua aprendizagem; conhecimento acerca da tarefa e dos objectivos da mesma; conhecimento do valor diferencial das estratégias a usar nas diversas situações. Também para Nisbet (1986: 65), o conhecimento metacognitivo é um conhecimento sobre estratégias, que desempenham um papel importante no desempenho escolar. Quando estas estratégias são usadas convenientemente, permitem ao aluno a aquisição, organização e retenção de informação indispensável à construção do seu próprio conhecimento, e facilitam a planificação e avaliação das tarefas escolares.

Face ao exposto, conclui-se que o conhecimento metacognitivo é determinante para o sucesso de uma aprendizagem que se quer significativa, permitindo ao aluno tomar

consciência dos objectivos, processos e meios facilitadores da aprendizagem, e tornando esta mais eficaz. É a adequação de estratégias que possibilita ao aluno afastar a tomada de decisões inusitadas (Coelho & Campos, 2003). Saber aprender contribui para o sucesso da aprendizagem, porque esta implica uma organização e uma activação de conhecimentos no tempo apropriado, pelo recurso a estratégias próactivas.

O auto-conhecimento, desenvolvido através do conhecimento metacognitivo e da auto-regulação faz emergir o domínio das tarefas de aprendizagem, por parte do aluno, ao encetar o recurso a estratégias metacognitivas que implicam a consciencialização das dificuldades sentidas, aquando da execução das tarefas, e das necessidades encontradas para as superar: “...seleccionando uma estratégia, tentando uma solução, monitorizando o sucesso ou o fracasso do desempenho actual e decidindo mudar ou não para uma estratégia diferente.” (Flavell et al., 1999: 125).

Assim, torna-se premente, no quadro de uma pedagogia para a autonomia, promover a metacognição através do diálogo constante entre o aluno e o professor, mormente no que está relacionado com as emoções e racionalizações relativas às actividades de aprendizagem, devendo o professor, nessa relação dialógica, conduzir o aluno a consciencializar e monitorizar as estratégias que utiliza. Deste modo, o professor, manifesta uma atitude essencialmente incentivadora e não de carácter directivo, estimulando o aluno a empenhar-se nas tarefas propostas.

Segundo Nisbet (1986: 35), as estratégias educativas definidas nos últimos anos pretendem pôr em prática soluções didácticas que criam sinergias na dinâmica escolar do aluno, direccionadas à sua autonomização progressiva, onde é relevado o valor dos recursos e condições que tornam possível a aprendizagem, centrando no aluno as bases da construção da sua própria aprendizagem. Com efeito, o desenvolvimento de competências metacognitivas, entendidas como o conhecimento e capacidade de mobilizar processos cognitivos, parece ajudar os alunos a auto-disciplinarem-se pelo recurso à reflexão sobre os processos da sua própria actividade de pensar, na procura de justificação para o seu raciocínio, permitindo-lhes ter um papel mais activo e construtivo na edificação do seu próprio conhecimento. Com o recurso a estratégias de aprendizagem metacognitivas, o aluno regula o progresso cognitivo e desenvolve, assim, hábitos e estratégias de estudo que lhe possibilitam o acesso a situações de aprendizagem mais eficazes e autónomas, no sentido de proporcionar o desenvolvimento de sentimentos mais positivos face ao estudo, aumentando a motivação para aprender e, conseqüentemente, a eficácia da aprendizagem.

Na aprendizagem da língua estrangeira, podemos distinguir entre estratégias indirectas, que são aquelas que estão relacionadas com a regulação da aprendizagem, e estratégias directas, que estão intimamente associadas ao uso da língua. Estas últimas dividem-se em estratégias de memória - são as acções que se utilizam para armazenar e lembrar de informações novas -, cognitivas - são as acções que se executam para compreender e produzir novos enunciados - e de compensação - destinadas a suprir dificuldades de comunicação.

As estratégias indirectas, onde se incluem as estratégias sócio-afectivas e metacognitivas, são aquelas que o aluno utiliza para planificar, avaliar e controlar a sua aprendizagem. Segundo vários autores (Beltrán, 1990; Grangeat, 1989; Nisbet, 1986) elas possuem duas grandes virtudes pois permitem ao aluno ter consciência das próprias dificuldades e, de acordo com as exigências da tarefa, seleccionar estratégias adequadas para as ultrapassar; simultaneamente, são agentes de motivação para o aluno, que conscientemente toma parte activa no seu processo de aprendizagem, regulando-o e avaliando-o. Estes são também aspectos tidos em consideração na elaboração dos programas de língua estrangeira, que *“preconizam a adopção de metodologias activas e estratégias que compreendem processos e produtos, incentivando os alunos na construção do seu próprio saber, rumo a uma autonomia crescente e adoptando os seus próprios estilos de aprendizagem”* (Martins, 2007: 10). Concluindo, pode afirmar-se que o conhecimento metacognitivo e as estratégias metacognitivas levam à consciencialização das competências que se possui e daquelas que é necessário desenvolver para a realização das tarefas, permitindo uma abordagem flexível perante novas situações e a interacção consciente entre as características pessoais, a especificidade das tarefas e as estratégias a seleccionar para rentabilizar a aprendizagem.

As escolas têm o papel de fornecer uma bagagem de conhecimentos e desenvolver actividades de modo a que os alunos se tornem capazes, criativos, competitivos e inovadores. Hoje em dia, a escola tem de enfrentar o desafio de se adaptar às novas necessidades da sociedade e, obrigatoriamente, inovar a pedagogia com o intuito de formar cidadãos aptos a entrar na vida activa. De facto, como defende Vieira (2002: 8):

“Learning how to learn is viewed not only as an integral part of language learning, but also as a necessary condition for language learning to fulfil educational goals which go beyond learning a specific subject, covering attitudes, knowledge and abilities that can be transferred to other school

subjects and, in fact, to life outside school. Only when learning competence is integrated into the curriculum can school be said to be moving towards transformative education.”

No entender de Postic, e durante muito tempo, a escola tentou criar subterfúgios para manter na posse do professor a avaliação e a regulação da aprendizagem, colocando a tónica no ensino e no professor como personagem central. O professor transmite informações, organiza-as, explica-as, faz demonstrações, treina os alunos e corrige-os. O aluno é mero espectador.

Assim, e segundo o mesmo autor (op. cit.):

- O professor propõe actividades simples e repetitivas e o aluno limita-se a receber e a reproduzir;
- O professor espera uma resposta correcta do exercício que o aluno realiza individualmente;
- O professor é modelo e o aluno age em conformidade, por repetição e uniformidade, sem grande oportunidade de ser criativo;
- O professor fornece informação e faz a demonstração e o aluno fica em silêncio; às vezes ouve, outras vezes não (por vezes toma notas para depois reproduzir, por vezes alheia-se);
- O professor promove a memória da informação transmitida, único fim visado;
- A competição entre os alunos é estimulada porque se comparam alunos;
- A avaliação é parcelar e avaliam-se capacidades intelectuais simples.

Na perspectiva de Postic (1995: 34), é hoje responsabilidade do professor contrariar essas práticas tradicionais; é sua função facilitar a aprendizagem e disponibilizar informação, promovendo aprendizagens interactivas e interpessoais, onde o aluno possa ser o construtor da sua própria aprendizagem. Para tal, os professores têm de detectar saberes adquiridos, inventariar interesses, descobrir problemas, fazer levantamento de recursos e, simultaneamente, demonstrar capacidades dinamizadoras e propulsoras da evolução metacognitiva dos seus alunos. A aprendizagem auto-regulada é indissociável deste processo e actua como uma componente fundamental da pedagogia para a autonomia, e da metacognição. Na verdade, autonomia, metacognição e auto-regulação são formas de desenvolver integralmente a personalidade do aluno enquanto sujeito activo e consciente na construção da sua aprendizagem (Nunes, 2000).

O termo “auto-regulação” ganhou relevo nos anos 80 do século XX, enfatizando a autonomia e a responsabilidade dos alunos na condução do seu projecto de aprendizagem. Encontramos este conceito em inúmeros autores portugueses que se têm debruçado sobre o seu valor educativo (Coelho & Campos, 2003; Nunes, 2000; Sá-Chaves, 2005; Simões, 1995; Tavares, 1994; Vieira, 1998).

A auto-regulação surge como imprescindível para que o aluno tenha a percepção de si como agente dinâmico, se considere o centro da sua própria acção cognitiva, e seja capaz de formular, explícita e conscientemente, representações de acções passadas, presentes ou futuras, isto é, seja capaz de planificar, monitorizar e avaliar todo o seu percurso. Tal como defende Vieira (1993), *“Só uma avaliação de carácter eminentemente prospectivo, realizada com a função de interpretar e regular o processo de ensino/aprendizagem, permite um reajuste constante na (inter)acção pedagógica e o desenvolvimento da capacidade do aluno gerir a sua aprendizagem: identificar as suas dificuldades e necessidades, reflectir sobre elas e encontrar estratégias eficazes para a resolução dos seus problemas”* (Vieira, 1993: 36).

De acordo com Holec (citado por Vieira, 1998), para a prossecução da regulação da aprendizagem pelo próprio aluno é premente a coexistência de dois tipos de auto-avaliação - a avaliação das aquisições, e a avaliação da aprendizagem - que se distinguem:

- “...cês deux évaluations, portant chacune sur un domaine spécifique, sont, en effet, toutes deux nécessaires pour qui veut prendre en charge son apprentissage:
- La première, “banale” dans son existence théorique sinon dans sa réalisation pratique, concerne le produit de l’apprentissage entrepris: quelles sont les qualités de se produit; correspond-il à ce qui était souhaité...?
- La seconde, plus rarement intégrée au plan théorique ou au plan pratique, concerne le processus de l’apprentissage en tant que tel: ce processus est-il bien déroulé; les décisions prises pour définir et le mettre en oeuvre ont-elles été judicieuses?” (Holec, 1991; cit. por Vieira, 1998: 121)

No seguimento dos pressupostos que vêm sendo mencionados, o processo educativo deverá ser orientado de forma a maximizar a aprendizagem do aluno promovendo a auto-regulação. Será importante levar o aluno a tomar consciência de que tem o direito de planificar e avaliar o seu trabalho, que essa regulação pode incidir sobre

aspectos da aquisição linguística mas também sobre aspectos processuais, e que o erro pode ser encarado como parte do processo de aprender, pois se:

“...aprender a aprender implica desenvolver a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos, em toda a sua capacidade instrumental, para adquirir novos conhecimentos, não há dúvida de que o desenvolvimento e a aquisição de processos de auto-regulação do processo de construção de significados é uma componente essencial desta meta educativa.” (Marques, 1997: 53)

Segundo Willis (1996), o clima afectivo positivo que conduz a que a inibição do aluno perante a turma esmoreça, pois o aluno sabe que pode errar sem medo do ridículo, e a responsabilização pela aprendizagem, são factores facilitados pela auto-regulação, que inclui planificação, direcção e avaliação do comportamento do e pelo aluno.

Adoptando uma postura de orientador e mediador a aprendizagem, o professor poderá, assim, através de uma abordagem metodológica que privilegie os princípios transversais da transparência, reflexividade, intersubjectividade, negociação e regulação, promover processos de indagação individual e colaborativa pela criação de diversos momentos favoráveis ao desenvolvimento de capacidades e atitudes facilitadoras da regulação autónoma dos processos de ensino/aprendizagem.

A operacionalização da auto-regulação no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira coloca ênfase no aluno como negociador, agente interactivo, gestor da aprendizagem, enquanto que o professor é tido como agente facilitador do processo de comunicação e de aprendizagem, e o seu grau de controlo é definido em função do contexto (Vieira, 1998).

Os alunos auto-reguladores da sua aprendizagem têm de conhecer as estratégias de aprendizagem que lhes facilitam a tarefa de aprender, mas também querer ser efectivamente aprendizes, empenhando-se nas diversas actividades que são propostas. O papel do professor, nesta situação, orienta-se no sentido de incentivar os alunos a assumirem a responsabilidade pelo seu aprender.

Relativamente ao ensino das línguas, a responsabilização do aluno é actualmente também uma preocupação do professor: *“Os papéis pedagógicos têm vindo a ser reconceptualizados e quer os professores, quer os alunos são convocados a participar num processo de ensino/aprendizagem assente em vectores estruturantes tais como a interacção, a reflexão e a negociação”* (Martins, 2007: 15).

As actividades que se privilegiam para atingir a desejada regulação e autonomia são as que envolvem operações de reflexão, experimentação, monitorização e negociação, nas dimensões linguística e processual da aprendizagem da língua estrangeira (Vieira, 2006). É deste conjunto de actividades que emerge a possibilidade de o próprio aluno regular a sua aprendizagem, daí a necessidade de o envolver no desenvolvimento de conhecimentos metacognitivos, recorrendo a diversas estratégias de aprendizagem, clarificando o ponto em que se encontra, aquele a que quer chegar e como pode alcançá-lo. Também no entender de Almeida & Araújo e Sá (2004), as aprendizagens só são verdadeiramente significativas e instrutivas se os alunos forem participantes activos nas experiências realizadas e capazes de interpretar o conhecimento e os processos de aprendizagem, remetendo implicitamente para a auto-regulação.

Neste contexto, que pressupõe uma pedagogia orientada para a autonomia do aluno, supõe-se o envolvimento activo do professor no sentido de encorajar e orientar o aluno na sua aprendizagem, de maneira a que este atinja os objectivos a que se propôs, utilizando estratégias metacognitivas para superar dificuldades e satisfazer interesses.

“Num discurso promotor da autonomia, o professor coloca questões à turma, possibilitando a diversificação das intervenções, o que é ainda reforçado pelo trabalho de pares e de grupo. A interacção entre o professor e os alunos torna-se mais fluida. O erro passa a ser encarado como “fonte de negociação e aprendizagem”, devendo a sua reparação envolver a colaboração directa do aluno (Martins, 2007: 20).

Com efeito, o envolvimento afectivo e cognitivo do aluno no processo de aprendizagem passa pelo desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, auto-direcção, curiosidade e questionamento face àquilo que aprende, sendo esta realidade plausível apenas se o aluno exercer um grau de iniciativa maior do que o que frequentemente lhe é permitido exercer. Preconiza-se, pois, um envolvimento efectivo do aluno na construção das competências de regulação da sua aprendizagem. Tal pode ser favorecido pelo uso do portefólio, para o qual se volta a atenção no ponto seguinte.

### **2.3 Portefólio de Aprendizagem: Vantagens e Perspectivas**

Sempre que o contexto da educação se modifica, é imperioso que os professores verifiquem as suas práticas face aos novos desenvolvimentos e assumam estratégias e procedimentos que se coadunem com os mesmos, ao invés de resistirem a uma mudança irreversível e à qual o modelo tradicional já não dá resposta.

O portefólio tem vindo a ser posto em prática em muitos países, nomeadamente no Reino Unido e nos EUA, por ser entendido como uma abordagem privilegiada na construção de saberes. Efectivamente, muito para além de uma mera compilação dos trabalhos realizados pelos alunos, esta metodologia pressupõe posturas e procedimentos específicos que visam a aquisição de competências reflexivas necessárias à resolução de situações problemáticas mais complexas, perspectivando o desenvolvimento global dos alunos:

“O portefólio potencia uma relação adequada entre os saberes de natureza declarativa e os de natureza processual, valorizando as experiências do aluno e as vivências, exigindo simultaneamente dos intervenientes uma tomada de consciência e uma reflexão permanentes. A adopção deste instrumento de mediação implica a promoção e um progressivo e cada vez mais profícuo diálogo entre professor e aluno, exercendo o primeiro uma regulação e tornando-se o segundo protagonista activo na construção da sua aprendizagem.” (Coelho & Campos, 2003: 29)

Segundo Klenowski (2002: 109), o uso dos portefólios pressupõe uma nova concepção do processo de ensino-aprendizagem, segundo a qual o aluno é envolvido num processo interactivo:

“The portfolio connects process and product. Student learning is documented and the expectation is that they will actively explore and evaluate through engaging with their teachers, other students or peers. Collaboration, dialogue and reflection become essential processes in the construction of the portfolio of work.”

Diversas são as razões pedagógicas para utilizar o portefólio como instrumento privilegiado na construção dos saberes, pois oferece ao aluno oportunidades para reflectir, diagnosticar as dificuldades, avaliar o seu desempenho e auto-regular a sua aprendizagem.

Na construção do portefólio de aprendizagem, deve incluir-se evidências de natureza diversa, que reflectam aspectos considerados pelo currículo, pela escola, pelo professor e pelo aluno. Nesse sentido, pode abranger todas as áreas do programa ou, pelo menos, as mais relevantes. As evidências podem ser diversificadas – escritas, visuais, orais

–, mostrar processos e produtos de aprendizagem, ilustrar diferentes modos de trabalho e revelar o envolvimento dos alunos em processos de revisão, análise e reflexão (Sousa, 1998). No portefólio podem ser incluídas reflexões do aluno acerca da disciplina, duma situação problemática ou de quaisquer tarefas de aprendizagem, pequenas reacções escritas, testes, trabalhos individuais ou de grupo, bem como resoluções de exercícios e de problemas. Todos estes trabalhos incluídos no portefólio vão fornecer informações sobre progresso das aprendizagens, sobre as necessidades e as experiências do aluno.

Os portefólios podem influenciar positivamente as formas como se ensina, se aprende e se avalia, podendo conduzir a uma acção em que a sala de aula se transforma num local em que as aprendizagens se vão construindo em conjunto e individualmente, ao ritmo de cada um, sem perder de vista os interesses colectivos, em que se valorizam as experiências, intuições e saberes de cada aluno, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que, essencialmente, se aprende com mais ou menos esforço, mas sempre com agrado. Efectivamente, o portefólio cria motivação nos alunos, nuns pela sua novidade e grau de sofisticação em relação ao seu modo de aprender, noutros, já habituados, pela possibilidade que têm de trazer para a escola os seus saberes e as suas competências, com a naturalidade de quem quer mostrar aos seus colegas e aos professores aquilo que sabe (Bernardes & Miranda, 2003).

Kohonen (2000: 126) e Moreira (2001: 52), numa perspectiva que visa melhorar as condições de aprendizagem, a democratização de papéis e a emancipação política e epistemológica de alunos e professores, defendem um ensino da língua estrangeira baseado em estratégias metacognitivas e na resolução de tarefas promotoras de auto-regulação, auto-direcção e auto-avaliação. O desenvolvimento deste tipo de abordagem representa um meio de:

“ (...) ajudar o aluno a reflectir, compreender, esclarecer, estruturar e sistematizar as suas aprendizagens, a reflectir, compreender e a participar nas decisões da aula e a reflectir e compreender-se enquanto aluno, no sentido de desenvolver e automatizar estratégias facilitadoras da apropriação e uso da língua, tendo como meta a sua autonomização progressiva enquanto aprendiz e comunicante.” (Almeida & Araújo e Sá, 2004: 126)

Sá-Chaves (2000:10) salienta algumas vantagens na utilização do portefólio, das quais se destacam as seguintes:

- Promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo.

- Estimular o processo de enriquecimento conceptual, através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença.
- Fundamentar os processos de reflexão para, na, sobre a acção, quer na dimensão pessoal, quer profissional.
- Estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere (...) aos processos de reflexão (...) através de vários tipos de narrativa.
- Permitir a regulação em tempo útil, de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade.
- Facilitar os processos de auto e hetero-avaliação, através da compreensão atempada dos processos.

Assim, fica patente que o portefólio, quando bem planificado, apresenta vantagens significativas na aprendizagem do aluno, ainda que não possa ser considerado o único instrumento a ser utilizado no desenvolvimento de competências. Em turmas heterogéneas, nas quais os ritmos de aprendizagem são muito diferentes uns dos outros, o portefólio pode ser extremamente útil para o professor enveredar por uma pedagogia diferenciada, tendo em conta a capacidade de cada aluno.

Tradicionalmente, arquitectos, artistas e modelos usam os portefólios para apresentarem amostras do seu trabalho ou para demonstrar as suas capacidades a potenciais empregadores. Para estes profissionais, os portefólios constituem um registo e uma demonstração dos objectivos alcançados e dos atributos profissionais desenvolvidos ao longo do tempo e em colaboração com outros (Coelho & Campos, 2003). Ao ser importado para o campo educativo, o conceito de portefólio sofreu profundas alterações. A aplicação deste conceito nos contextos de ensino, mais concretamente na avaliação do desempenho dos professores, teve o seu início no Canadá, na década de 70, onde era designado por “*teaching dossier*”. Contudo, o desenvolvimento do “*portfolio movement*” viria a localizar-se nos Estados Unidos, no início da década de 90. Desde então, sobretudo nos países anglo-saxónicos e com relevância para os Estados Unidos, onde o portefólio é considerado como uma das três metodologias de topo actualmente em uso no país, o seu uso tem vindo, segundo Nunes (2000), a ganhar um lugar de destaque em âmbitos diversificados, por exemplo:

- avaliação da aprendizagem dos alunos (neste momento, existem estados nos Estados Unidos em que o portefólio constitui um instrumento de avaliação da totalidade dos alunos);
- avaliação de professores em formação e certificação de professores já formados (a *National Board for Professional Teaching Standards*, nos EUA, criada para melhorar a qualidade da certificação de professores a nível nacional, faz depender essa certificação da apresentação de um portefólio);
- avaliação dos professores universitários (em 1998 eram mais de 400 as instituições que nos Estados Unidos usavam os portefólios para a avaliação do desempenho dos seus docentes);
- forma especial de *Curriculum vitae*, demonstrativo de certas competências e capacidades para um emprego ou função (nos Estados Unidos, os professores são responsáveis pela procura da sua própria colocação, passando muitas vezes por entrevistas nas escolas onde pretendem ser colocados).

Em Portugal, estamos ainda a dar os primeiros passos no que a esta estratégia se refere. Como afirma Sá-Chaves (2000: 9), “*têm vindo a ser desenvolvidos esforços no sentido de uma melhor compreensão das implicações positivas que possam decorrer da sua utilização como estratégia de formação, de investigação, de avaliação e ainda como estratégia de investigação ao serviço da qualidade da formação*”. O mesmo se pode dizer quanto ao uso do portefólio como metodologia de ensino e aprendizagem nas escolas.

De acordo com Bernardes & Miranda (2003), o portefólio do aluno pode ser entendido como uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos pelo aluno ao longo de um período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada quanto possível do seu desenvolvimento (cognitivo, metacognitivo e afectivo). Para a “National Education Association” (EUA, 1993), corresponde a um registo da aprendizagem baseado no trabalho do aluno e na sua reflexão sobre esse trabalho. Daqui sobressaem três características mais marcantes desta metodologia:

- Uma colecção de trabalhos - Quer a selecção de trabalhos seja da responsabilidade do aluno, quer seja determinada pelo professor ou resulte de decisões negociadas entre ambos, a colecção de trabalhos resultante deve revestir-se sempre de um carácter representativo do trabalho desenvolvido pelo aluno;

- Criada com um propósito - Este propósito pode ser promover o desenvolvimento de competências gerais, ou de competências específicas, constituir um elemento de avaliação dos progressos do aluno numa ou em várias disciplinas;
- Com espaço para a reflexão e auto-avaliação do aluno - Esta é uma característica fundamental do portefólio, que o transforma num poderoso instrumento de aprendizagem e desenvolvimento.

O portefólio do aluno pode ser entendido como um roteiro dos percursos pessoais de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem do aluno. É um diário educativo, uma produção autobiográfica do aprendente, em que o mesmo se deve encontrar profundamente implicado (Nunes, 2000). Pode ainda ser visto como um projecto que dá protagonismo ao aluno e lhe confere responsabilidade num processo que exige a auto-avaliação continuada. Pode funcionar como um instrumento que permite ao professor ter uma visão global dos progressos de cada aluno e de todos em geral (Bernardes & Miranda, 2003). Através da reflexão sobre as colecções sistemáticas de trabalhos de um aluno, o professor e o aluno podem trabalhar em conjunto, no sentido de compreender capacidades, necessidades e progressos (Bernardes & Miranda, 2003: 17). Segundo Sá-Chaves (2005: 18), os portefólios são documentos personalizados, que permitem a (re)construção no percurso de aprendizagem, são ricos e contextualizados. Contêm documentação organizada com propósitos específicos que claramente demonstra conhecimentos, capacidades, aptidões e desempenhos alcançados durante um período de tempo. Tal como defende Alarcão (2003), “... a organização de um portefólio não é um processo deixado ao ‘calhas’; implica reflexão, decisão, sistematização.” Os portefólios representam ligações estabelecidas entre acções e crenças, pensamento e acção, provas e critérios. São um meio de reflexão que possibilita a construção de sentido, torna o processo de aprendizagem transparente e a aprendizagem visível, evidencia perspectivas e antecipa direcções futuras.

Nas várias definições de portefólio, umas acentuam o seu carácter documental enquanto outras, em oposição, colocam a tónica na sua natureza selectiva e reflexiva. No quadro 2.3, indicam-se algumas características que, em nosso entender, são importantes quando o portefólio se enquadra numa perspectiva construtivista da educação e direccionada para a autonomia dos alunos.

### **CARACTERÍSTICAS DO PORTEFÓLIO**

Natureza longitudinal, reflexiva, selectiva

Diversidade de conteúdo e evidências

Focalização em processos e produtos

Carácter colaborativo e dialógico da sua construção

Funções de aprendizagem e avaliação formativa

---

Quadro 2.3 – Características do portefólio de aprendizagem

Independentemente do tipo de portefólio em causa, diferentes autores alertam para o facto de que dinamizar a sua utilização não é simples. Implica uma planificação e organização rigorosas, uma revisão sistemática dos trabalhos dos alunos e dos portefólios, e um cuidado especial com a selecção das tarefas a propor aos alunos (Klenowski, 2002; Nunes, 2000; Sá-Chaves, 2005).

Segundo Nunes (2000), uma implementação precipitada, pouco reflectida ou desajustada às necessidades e características dos alunos pode comprometer o processo e levar à desmotivação, mau uso e até mesmo ao abandono da metodologia. O autor sugere que se dê especial atenção aos seguintes aspectos:

1. Primeiro, é necessário definir o quadro conceptual de referência, a visão pessoal que se tem da educação. O modo como é encarado o ensino e a aprendizagem e o papel reservado para o professor e para o aluno são determinantes para o tipo de portefólio que se vai desenvolver e para a profundidade da abordagem a seguir;
2. Importa começar lentamente, sendo-se ambicioso mas não no curto prazo. Utilizar a “estratégia da sopa de pedra”: começar a sopa com uma pedra e água – começar o portefólio com alguns objectivos e metas – e ir juntando os ingredientes aos poucos, ou seja, aumentar a complexidade, lenta e progressivamente, à medida que se dominam as variáveis já em jogo. Se no início se for demasiadamente exigente, é meio caminho para gerar confusão e desmotivação nos alunos;
3. Em terceiro lugar, é fundamental ganhar aceitação através de um adequado processo de esclarecimento, formação e negociação. Por vezes, os alunos demoram a perceber as particularidades de uma metodologia que lhes exige

novas formas de estar, pensar e actuar, contrárias à postura estática em relação à aprendizagem que foram habituados a adoptar.

Como defende Nunan (1998), convém incentivar o sentido de pertença. Os alunos devem conhecer as virtudes e os defeitos ou dificuldades da metodologia e sentirem-se parte interessada no processo de desenvolvimento do portefólio. Importa clarificar: como é que o portefólio será usado (Porquê? Para quê? Como? Quando?); se e como vai servir a avaliação e a classificação; qual a estrutura (obrigatória, recomendada ou flexível) e os respectivos critérios de avaliação (se for caso disso).

Dada a novidade associada aos portefólios, o recurso a exemplos pode constituir uma importante ajuda. É preciso ter sempre em atenção que estes exemplos não devem funcionar como modelos a copiar e seguir, mas sim como referências a adaptar às necessidades concretas de cada um. Como tal, o professor deverá revestir-se da coragem necessária para, sozinho ou em colaboração com outros, ser investigador e construtor autónomo desta prática e dos instrumentos a ela ligados.

Pelo que se tem vindo a referir, o portefólio pode chegar a ser uma poderosa metodologia integradora de todas as restantes metodologias utilizadas. Pode mesmo chegar a ser o fio condutor de toda a nossa prática lectiva. Mas, antes disso, e de forma realista, não deixa de ser mais uma estratégia para articular com as restantes, também elas importantes, uma vez que a diversidade de experiências educativas será sempre fundamental para a riqueza do ensino e da aprendizagem.

A implementação desta estratégia é sempre um processo inacabado. Deve-se reflectir continuamente sobre o seu impacto na prática e na aprendizagem dos alunos, e ajustar, modificar, introduzir alterações ou novidades de modo a tirar o melhor partido dela.

Não é demais reforçar a ideia de que, a utilização do portefólio se insere numa mudança de paradigma: passagem de um paradigma de ensino a um paradigma de aprendizagem. Para que esta mudança se opere, é necessário compreender que ensinar se situa no eixo professor-saber, formar se situa no eixo professor-alunos, e aprender se situa no eixo aluno-saber. O professor tem a função de motivar, orientar e consolidar as aprendizagens, não podendo, contudo, obrigar o aluno a aprender, enquanto o aluno, por sua vez, ao assumir o seu estatuto de aluno, tem uma responsabilidade acrescida na sua própria aprendizagem. Com vista à melhoria das aprendizagens, este paradigma supõe uma

avaliação integrada que permita ao aluno consciencializar o modo como aprende, assumindo progressivamente um papel crítico e activo no processo, pelo encorajamento de uma atitude reflexiva e participada na auto-regulação das aprendizagens e pela utilização positiva do feedback sobre a aprendizagem.

Para a promoção da autonomia no contexto da sala de aula e numa concepção construtivista da aprendizagem, impõe-se a necessidade de incentivar a auto-avaliação na construção do aprender a aprender, facilitadora de espaços pedagógicos de formação que permitam aos alunos dialogar, clarificar pensamentos, reflectir e responsabilizar-se pela própria aprendizagem:

“ a avaliação está pois mais centrada nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento de um alargado leque de competências. A regulação divergente desenvolve-se num ambiente interactivo em que é dada uma particular relevância aos processos metacognitivos e cognitivos dos alunos, à auto-avaliação, ao auto-controlo e, conseqüentemente, aos processos de auto-regulação das aprendizagens. Os alunos assumem aqui um papel mais activo.” (Fernandes, 2005: 68)

As directrizes dos programas nacionais do Ensino Básico apontam para uma avaliação contínua, partilhada, diversificada, autêntica, transparente, processual e auto-reguladora das aprendizagens, de natureza marcadamente formativa e cuja principal função seja a de ajudar os alunos a aprender. Neste contexto, a utilização do portefólio de aprendizagem, tal como é referido por Fernandes (2005: 86-87), constitui uma estratégia avaliativa de carácter formativo, permitindo vislumbrar de forma contextualizada as aprendizagens conseguidas pelos alunos, ao longo de um período de tempo. O autor põe a tónica na possibilidade de desenvolver uma forma de avaliação diferente - avaliação formativa alternativa -, mais contextualizada, mais participada e mais reflexiva, que dê resposta às dinâmicas de trabalho que pressupõem uma participação activa na realização de tarefas diversificadas:

- Mais contextualizada, pois tem em consideração o desenrolar das tarefas de aprendizagem de cada aluno em cooperação com os outros no contexto real da sala de aula, evidenciando as suas competências e dificuldades e trabalhando directamente com o professor de forma a ultrapassar os obstáculos;

- Mais participada, na medida em que o professor partilha o seu poder avaliativo com outros professores, com os encarregados de educação e com os próprios alunos, que ficam assim responsabilizados pela identificação e superação das suas dificuldades;
- Mais reflexiva, no sentido em que os alunos se habituam a rever a crítica, consciente e sistematicamente o seu trabalho, desenvolvendo competências metacognitivas que lhe permitam monitorizar e controlar o seu percurso, assim como reformular o trabalho realizado, se necessário.

Salienta-se então, através do portefólio de aprendizagem, a possibilidade de desenvolver situações de avaliação que possibilitem ao aluno o conhecimento do próprio conhecimento, a regulação e organização das aprendizagens a consciencialização dos processos que utiliza para aprender, e a tomada de decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar para uma maior eficácia futura. Neste processo, assume um papel central o feedback do professor:

“ (...) a avaliação formativa alternativa não o será verdadeiramente sem a utilização deliberada, sistemática e fundamentalmente didáctica e pedagógica, de um sistema de feedback que apoie, regule e melhore os processos de aprendizagem e de ensino. Desta forma, contribui-se para que os alunos se tornem mais autónomos, mais responsáveis pelas suas aprendizagens, mais capazes de avaliar e regular o seu trabalho, o seu desempenho e as suas aprendizagens e mais ágeis na utilização das suas competências metacognitivas.” (Fernandes, 2005: 86)

O portefólio pode, pois, constituir um instrumento de regulação e avaliação que permeia a relação pedagógica e que promove a autonomização do aluno na sua relação com o saber. O grande potencial do portefólio não está no que faz “pelo professor” mas sim no que pode fazer “pelo aluno”. Através do portefólio, o aluno é constantemente solicitado a tomar consciência das competências adquiridas (o que já sabe) e a identificar as suas limitações (o que precisa de saber) para, a partir daí, definir metas para o futuro (o que quer vir a saber). Esta auto-regulação responsabiliza o aluno pela sua aprendizagem e ajuda o aluno a aprender a aprender.

Segundo Coelho & Campos, (2003) e Vieira & Moreira, (1993) os instrumentos de avaliação mais “tradicionais” não apresentam este valor educativo. No teste, por exemplo, dificilmente se poderá detectar o potencial de aprendizagem do aluno. O teste é

algo que se faz para aferir conhecimentos, mas como se poderão corrigir os erros identificados? O teste avalia no final de um percurso e avaliar só no fim é chegar demasiado tarde para mudar seja o que for. No entanto, até de um teste podemos extrair “mais qualquer coisa”. Ao integrá-lo no seu portefólio, o aluno é convidado a reflectir sobre ele, o que correu bem, o que correu mal, as questões que já esperava e as que o surpreenderam, se o modo como se preparou foi o mais adequado e, não sendo, o que vai mudar na sua forma de trabalhar. Adoptando esta filosofia em relação a todos os trabalhos seleccionados (e levando mesmo à reformulação de alguns), está-se continuamente a construir e reconstruir a aprendizagem.

Assim, o portefólio deve ser, sobretudo, um instrumento ao serviço do processo de aprendizagem - pessoal e único - de cada aluno. Tal não quer dizer que o trabalho desenvolvido pelo aluno com o seu portefólio não deva ser avaliado, mas os critérios de avaliação devem ser simples, claros e ir ao encontro dos princípios da metodologia na perspectiva em que é utilizada. A avaliação criterial permite mais facilmente a regulação e a reformulação dos percursos de formação, estimulando a construção de opções pessoais adequadas e com sentido face aos objectivos propostos.

Tendo em consideração que a autonomia do aluno na gestão da própria aprendizagem ocorre de forma progressiva (Vieira, 1998: 371), salienta-se a necessidade de criação de condições de sistematicidade e facilitação, como a transparência de intenções, a negociação e a colaboração nas práticas de sala de aula, nas quais o professor assume um papel de mediador na relação dos seus alunos com o saber metaprocessual, no sentido da adopção de uma postura reflexiva e interventiva no processo de tomada de decisões.

A construção do portefólio evidencia a relação entre a avaliação e o ensino, pois tal como afirma Martins (2007: 31):

“a avaliação do desempenho ilustrado no portefólio exige que o aluno construa uma resposta, crie um produto ou demonstre o que sabe fazer e o que compreende. É uma avaliação feita de acordo com níveis de desenvolvimento e relativos ao progresso. É importante para o aluno compreender a progressão da sua aprendizagem, acompanhada pelo *feedback* do professor e dos colegas, dando-lhe oportunidade de ter consciência do seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, torna-se imperioso que a avaliação se instaure como um referente flexível e adequado às especificidades dos contextos, dos processos e dos

intervenientes, facilitando a concepção de projectos curriculares negociados que certifiquem as diversas competências adquiridas e conduzam à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica.

Em conclusão, pode afirmar-se que a principal vantagem ou potencialidade da utilização do portefólio de aprendizagem, não reside tanto no controlo e medição de desenvolvimento dos alunos em termos de produto, mas antes na possibilidade de construir uma caminhada de autonomização em conformidade com o ritmo e interesses diferenciados, numa visão construtivista e inclusiva da educação. Neste processo, a reflexão assume um papel central.

Desde que Aristóteles introduziu os conceitos de julgamento prático e acção moral, filósofos, educadores e outros profissionais exploram o sentido da reflexão. Graças às suas múltiplas facetas e dimensões, segundo Alarcão (2000) existe dificuldade em definir reflexão e prática reflexiva. Diversos autores se debruçaram sobre estas noções, definindo os processos cognitivos, domínios práticos, níveis de reflexão e habilidades envolvidas. Especificamente no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, Richards (1990: 348) alerta para o facto dos termos usados pela literatura variarem, bem como a definição de cada termo. Dentro da vasta terminologia associada à reflexão, citam como exemplos o ensino reflexivo, o pensamento reflexivo, a reflexão-acção, a acção reflexiva e a reflexão crítica.

Para Hadfield (1992), Handal & Lauvås (1987) e Hutchings (1998), reflectir é visto como a única maneira de fugirmos às acções puramente impulsivas ou rotineiras, fruto da análise criteriosa das causas de qualquer convicção, bem como das consequências destas convicções. No que diz respeito ao ensino reflexivo, algumas definições caracterizam-no como um processo um tanto solitário de introspecção e retrospecção, focando especificamente as acções e pensamentos dos professores, antes, durante e após as aulas. É visto como o pensamento do professor sobre o que acontece nas aulas e sobre meios alternativos de alcançar metas e objectivos. Schön (1998), por exemplo, apresenta a reflexão como um processo geralmente solitário, tendo introduzido os conceitos de conhecer na acção, reflexão-na-acção e reflexão sobre a reflexão-na-acção. Zeichner & Liston (1996: 5), para quem só através da reflexão na acção é possível aperfeiçoar a prática profissional, situam a reflexão profissional dentro de um contexto, como parte de um currículo, de uma escola e uma comunidade que pode ser melhorada com o contributo de profissionais reflexivos.

“the reflective practice movement involves a recognition that teachers should be active in formulating the purposes and ends of their work, that they examine their own values and assumptions, and that they need to play leadership roles in curriculum development and school reform.(...) It is a recognition that teachers have ideas, beliefs, and theories too, that can contribute to the betterment of teaching for all teachers.”

Adoptando-se uma concepção de Homem como ser sócio-histórico, só é possível compreender a reflexão como um processo social. Daí privilegiar-se situações e instrumentos didáticos que favoreçam uma postura activa e construtiva do aluno em relação à sua aprendizagem, ajudando a desenvolver capacidades de reflexão durante a execução das suas actividades.

Efectivamente, o acto educativo é de natureza eminentemente reflexiva. Sendo o ensino da língua estrangeira uma prática social complexa e dinâmica, e tendo como referência uma pedagogia sócio-construtiva (Fernandes, 2005: 62-63), que parece indissociável dos pressupostos enunciados pelo Quadro Europeu Comum de Referência, o aluno deve desempenhar um papel preponderante na construção dos seus saberes. Para tal, impõe-se inevitavelmente o desafio de encontrar dispositivos e instrumentos de trabalho que permitam diagnosticar o ponto de situação de cada aluno e acompanhar o seu progresso, imbuído de reflexão (Fernandes, s/d). A utilização de portefólios visa isso mesmo, desenvolvendo no aluno uma atitude activa, organizando o seu próprio mundo e permitindo-lhe evoluir a partir da experiência adquirida (Coll et al. 2001: 52). Neste processo, assume um papel central a promoção de competências reflexivas, no âmbito das quais se destaca o exercício de metacognição, associado, como vimos, à auto-regulação.

As competências estão relacionadas com o processo de activação ou mobilização de recursos, conhecimentos, capacidades e estratégias, implicando algum grau de autonomia relativamente ao uso do saber (Perrenoud, 2002). A noção de competência remete para situações concretas, ligando constantemente os saberes e a sua aplicação, perante as quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, mais ou menos complexos. Daí relevar-se a estrutura dinâmica e reflexiva do portefólio, que proporciona o diálogo constante entre aluno e professor sobre os processos de construção contínua do conhecimento, permitindo a recolha sistemática, diversificada e atempada de informação para a obtenção de resultados mais eficientes (Sá-Chaves, 2000: 19). Esta metodologia

possibilita, assim, o recurso a diversas estratégias estimuladoras de competências reflexivas, nomeadamente a narrativa, que segundo Sá-Chaves (2000: 23):

“ (...) pode facultar evidência acerca de dimensões metacognitivas e meta práticas que, no seu conjunto, configuram uma competência de tipo meta-analítico não apenas centrada sobre as questões profissionais do formando (ainda que contempladas na sua máxima complexidade), mas referida à reflexão sobre si próprio, enquanto pessoa comprometida com o seu processo de desenvolvimento, através da inevitável implicação nos factos e nos processos reflectidos.”

As tarefas de aprendizagem promovidas pelo uso do portefólio deverão ser complexas e dar oportunidade ao aluno de mobilizar saberes e competências e fazer a sua transferência para outras situações. O aluno é o actor implicado no processo de construção do seu saber. Tal significa que:

- O aluno trata a informação e selecciona-a para realizar uma tarefa complexa;
- O aluno mobiliza conhecimentos (de nível cognitivo e afectivo) anteriormente adquiridos, que constituem as suas representações, e faz a transferência de conhecimentos e competências;
- O aluno deve ter consciência do conflito cognitivo, deve confrontar as suas ideias, explorar, colocar hipóteses, errar, validar e integrar novas informações, modificar as suas representações a fim de as ajustar às necessidades de uma nova situação;
- O aluno aprende a trabalhar com os seus pares, em cooperação, o que o coloca em interacção social, que é uma mais-valia para a aprendizagem;
- O aluno situa-se num clima propício à aprendizagem quando a segurança, a confiança e a cooperação lhe são proporcionadas;
- Cada aluno é diferente no que se refere ao ritmo de aprendizagem, às suas expectativas, às suas estratégias de aprendizagem, etc.

Quando os professores compreendem os seus alunos, a forma como pensam e aprendem, tornam-se mais capazes de os motivar e apoiar num percurso autónomo e singular e desencadeiam processos de reflexão que promovem o sucesso. Neste sentido, considera-se essencial que também os professores desenvolvam uma verdadeira prática reflexiva, quase permanente (Perrenoud, 2002: 13) que lhes permita reflectir na acção e

sobre a acção. As convicções metacognitivas dos alunos acerca da instrumentalidade, do controlo e finalidade da sua aprendizagem norteiam a direcção que dão ao seu estudo, podendo evitar situações de insucesso porque atempadamente foram colmatadas as dificuldades sentidas e reflectidas.

Na implementação do portefólio, e de acordo com Sousa, (1998) e Nunes, (2000), desenvolve-se a competência reflexiva em quatro dimensões:

- Cognitiva – diferenciação e adequação do trabalho e tarefas: o aluno pode, escolher sub-temas a abordar, tarefas a privilegiar, actividades a dinamizar;
- Social – partilha do poder, auto e hetero-avaliação, negociação da avaliação, trabalho de grupo e a disposição da sala de aula;
- Ideológica – práticas pedagógicas orientadas por valores de tolerância, respeito, responsabilidade e autonomia;
- Afectiva - monitorização do processo, disponibilização regular de informação, empatia e ambiente favorável à participação de todos.

Deste modo, deve privilegiar-se uma pedagogia diferenciada organizadora das actividades e das interacções, de maneira a que cada aluno seja confrontado com situações didácticas mais proveitosas para ele, geradoras de sentido e de aprendizagens. O professor dedica toda a sua criatividade didáctica à concepção e avaliação dessa situação, desenvolvendo a sua capacidade de pensar e de agir autonomamente (Coelho & Campos, 2004: 67).

Para uma aprendizagem caracterizada por dinâmicas reflexivas devem equacionar-se novas perspectivas de abordagem da avaliação em contexto escolar, orientando o ensino-aprendizagem para a formação global e para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências, instituindo a avaliação como prática reguladora, numa perspectiva de gestão participada tendente a uma formação multidimensional (Coelho & Campos, 2004).

De acordo com Klenowski (2002: 35), as implicações advindas do uso do portefólio e da promoção da reflexividade levam a que os professores tenham que:

- apoiar os seus alunos na descoberta da sua própria aprendizagem, aprendendo a identificar os seus pontos fortes e pontos fracos;
- ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de seleccionar a evidência, tendo em conta critérios e modelos;

- desenvolver uma cultura construtiva da crítica;
- fornecer aos alunos oportunidades de validar a construção da sua aprendizagem;
- agir como facilitadores e guias da aprendizagem, mais do que fornecedores de informação.

A aposta é, pois, mudar as práticas e o portefólio é um instrumento que permite essa mudança, onde a autonomia constitui uma meta pedagógica que segundo Vieira (1998: 29), é “(...) capaz de facilitar uma aproximação entre a escola e a vida; e dentro da escola, entre o aluno e o saber, entre o aluno e o processo de aprendizagem e, em última análise, entre o aluno e o professor”.

A elaboração de registos reflexivos constitui um processo de autoconhecimento, dinâmico e crítico, na construção e consolidação de conhecimentos, incentivando formas individuais de crescimento. De facto, o processo de escrita reflexiva proporciona ao aluno a descoberta de si mesmo como pessoa e como aprendente, permitindo a consciencialização das suas motivações, destrezas adquiridas até ao momento e estratégias que utiliza na resolução das tarefas.

Num estudo realizado por Jiménez Raya (1997: 85), sobre o uso do diário, o autor considera que ele se constitui como:

“An instrument that was to help learners to become more effective by contributing to the development of a conscious awareness of their cognitive abilities, to obtain insights into the process of language learning and develop their personal strategic behavior and metacognition. It was also the tool that would help them achieve a higher degree of autonomy as it would facilitate the planning of their actions, the identification of their problems and the evaluation of their learning. In other words, the keeping of the diary would help learners learn how to learn and progress in the acquisition of autonomy.”

Resumindo, a adopção de práticas reflexivas conduz à valorização da construção do saber pelo aluno a partir da reflexão sobre a prática, tornando-o potencialmente autónomo. Alunos e professores formam micro-comunidades de aprendizagem, onde se desenvolve a tomada de decisões, a comunicação e a construção do saber.

Terminada a explanação dos pressupostos teóricos do estudo, passa-se de seguida à apresentação da metodologia de intervenção e investigação.

### CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

- 3.1. Plano Geral do Estudo
- 3.2. Caracterização do Contexto da Experiência
- 3.3. Processo de Intervenção e Recolha de Informação
- 3.4. Critérios de Qualidade e Limitações do Estudo

### 3.1. Plano Geral do Estudo

No decorrer do capítulo anterior, relevaram-se algumas componentes relacionadas com a construção e utilização de portefólios, entre as quais se destacaram a autonomia no processo de ensino e aprendizagem da língua, a aprendizagem auto-regulada, bem como as potencialidades que resultam da implementação do portefólio para o desenvolvimento de competências nos alunos.

Esta secção pretende informar sobre o plano geral do estudo e justificar a estratégia de investigação seleccionada – o estudo de caso, uma vez que se pretende desenvolver um conhecimento detalhado e compreensivo de um caso único (turma), obtido através de descrições extensivas e análises do caso tomado como um todo e no seu contexto (Mertens, 1998).

O estudo assenta numa experiência de implementação do uso do portefólio realizada no ano lectivo de 2006/2007, numa turma de 5º ano de escolaridade. O plano geral da experiência pedagógica integra as componentes representadas na figura 3.1.

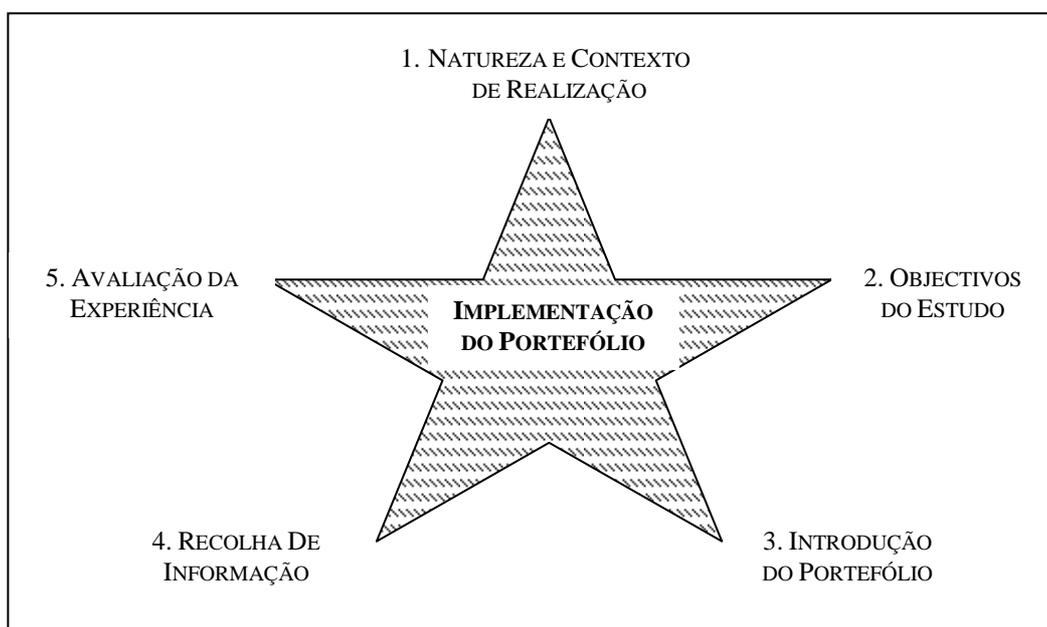


Figura 3.1 – Plano Geral do Estudo

Segundo Coutinho & Chaves (2002), o estudo de caso é uma metodologia de investigação científica de cariz qualitativo. A crescente importância das metodologias qualitativas na investigação científica, nomeadamente na área da Educação, deve-se, por

um lado, a uma certa desvalorização da investigação desenvolvida à luz do paradigma positivista, e, por outro lado, à necessidade de desenvolver novas abordagens metodológicas que permitam dar resposta a problemáticas emergentes. Como o nome indica, a característica que distingue esta metodologia é o facto de ser um plano de investigação que se concentra no estudo pormenorizado e aprofundado, em contexto natural, de uma situação bem definida: «o caso». Segundo estes autores, são cinco as características que distinguem esta metodologia:

- O caso é um “sistema limitado” – logo tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994): a primeira tarefa do investigador é pois definir as fronteiras do “seu” caso de forma clara e precisa.
- Segundo, é um caso sobre “algo”, que há que identificar para conferir foco e direcção à investigação.
- Terceiro, tem de haver sempre a preocupação de preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998); a palavra holístico é muitas vezes usada nesse sentido.
- Quarto, a investigação decorre em ambiente natural.
- Quinto, o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registo áudio e vídeo, diários, cartas, documentos. (Coutinho & Chaves, 2002: 224)

A orientação metodológica desta investigação aproxima-se da investigação-acção, num paradigma interpretativo, onde se explora o potencial da experimentação pedagógica na auto-supervisão profissional, tendo-se recorrido à utilização de métodos de recolha e análise de informação qualitativos, sem finalidades de generalização estatística.

O desenvolvimento de uma experiência pedagógica para a implementação do portefólio exigiu uma postura reflexiva, auto-supervisiva, por parte da professora, uma vez que se tratava de uma prática nova para alunos e professora-investigadora. Neste trabalho, entende-se que o trabalho da professora, numa perspectiva de auto-supervisão, exigiu um pensamento estratégico, uma vez que se centrou na capacidade de ensinar os alunos a aprender a aprender, encarando-se a aprendizagem como um processo de resolução de problemas, passando pelo envolvimento dos sujeitos, num contexto em que era considerada necessária a existência de um clima afectivo-relacional estimulante e colaborativo.

A convicção da professora-investigadora quanto ao valor formativo da construção de portefólios foi a principal motivação para a experiência aqui relatada. O uso

de portefólios e a sua relação com o desenvolvimento de competências dos alunos parece ainda pouco presente na actividade profissional de muitos professores, muito talvez devido à extensão dos programas curriculares do ensino básico e secundário e também por se tratar de uma prática pouco familiar.

A questão orientadora do estudo foi a seguinte:

---

**QUESTÃO ORIENTADORA**

---

Como promover uma aprendizagem auto-regulada através do portefólio?

---

Quadro 3.1 – Questão orientadora do estudo

Procurou-se indagar processos de introdução do uso de portefólio na disciplina de Inglês, numa turma de 20 alunos que frequentavam o 5º ano do ensino básico, numa escola do 2º Ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito às reacções dos alunos, às suas expectativas, às decisões tomadas, às reflexões avaliativas, às dificuldades sentidas, aos obstáculos ultrapassados, aos papéis do professor e do aluno, aos recursos e estratégias utilizados. Assim, à questão orientadora referida associou-se o estudo de algumas dimensões do uso de portefólios, sintetizadas no quadro 3.2.

---

**DIMENSÕES EM ESTUDO**

---

O portefólio: organização, desenvolvimento e avaliação

O portefólio de aprendizagem como forma de aprender e avaliar

Promoção de competências de auto-regulação

Papéis do professor e do aluno na construção do portefólio

Potencialidades e constrangimentos do uso do portefólio

---

Quadro 3.2 – Dimensões associadas à questão orientadora do estudo

O estudo enquadra-se na didáctica da língua estrangeira e centra-se na implementação do portefólio. Constitui também um exemplo de auto-supervisão, onde se pretende relevar a importância do portefólio no desenvolvimento de competências reflexivas, com enfoque em estratégias metacognitivas, como forma de motivação dos alunos nas actividades da disciplina, e como forma de avaliação.

O contexto de realização deste trabalho, a que voltamos na secção seguinte, foi o seguinte:

**LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO ESTUDO**

Escola do Ensino Básico do 2º Ciclo – Peso da Régua

**CONTEXTO DE INTERVENÇÃO**

Sala de Aula de Inglês

**SUJEITOS**

Turma de 5º ano constituída por 20 alunos (Inglês 1)

Professora-Investigadora

**DURAÇÃO DO ESTUDO**

Outubro de 2006 – Abril de 2007

Quadro 3.3 – Contexto de intervenção

Esta experiência foi realizada com alunos do 2º Ciclo da escolaridade obrigatória, já que este é o ciclo em que a professora-investigadora lecciona, mais especificamente numa turma de 5º ano porque o programa curricular é muito relacionado com as vivências e interesses dos alunos, permitindo o recurso a uma nova experiência pedagógica, quer para alunos quer para a professora. Para a selecção da turma, foi também tido em consideração o tempo que a professora-investigadora permanecia com o grupo, uma vez que era também directora de turma destes alunos, e professora de Estudo Acompanhado, o que lhe permitiu um conhecimento mais aprofundado dos mesmos. Reconhecendo as potencialidades que o portefólio apresenta, esperava-se que pudesse promover uma aprendizagem significativa, favorecendo:

“ ... o desenvolvimento do aluno, não apenas no campo cognitivo mas também nos domínios afectivo, social e moral... que o tornem agente activo e consciente da sua própria aprendizagem. Ela será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem directamente com as suas vivências e interesses e as experiências de aprendizagem o mobilizarem não só como aluno, também como pessoa.” (Ministério da Educação, (s/d): 40-41).

O estudo tem na sua base três objectivos gerais: motivar o aluno para o desenvolvimento do portefólio; promover a aprendizagem auto-regulada do aluno na construção do seu próprio processo de aprendizagem; identificar potencialidades e constrangimentos da implementação do portefólio.

Para alcançar estes objectivos construíram-se vários instrumentos didácticos e de recolha de informação, agrupados em dois conjuntos:

⇒ Questionários (A Minha Aprendizagem/ Reflexão Sobre a Minha Aprendizagem)

⇒ Instrumentos de Regulação da Aprendizagem.

O intervalo que permeia o momento de aplicação do questionário “A Minha Aprendizagem”, no início do ano lectivo, e o momento de aplicação do questionário “Reflexão sobre a Minha Aprendizagem”, no final do ano lectivo, permitem:

“(…) verificar as mudanças ocorridas com a introdução de uma variável independente, ou seja, com a intervenção propriamente dita, dado que se espera que o intervalo de tempo que separa a sua aplicação seja facilitador de oportunidades de aprendizagem significativas para os actores“(Coelho, C. & Campos, J., 2004: 96).

Indicam-se como objectivos específicos fundamentais da intervenção pedagógica realizada:

- Estabelecer o grau de conhecimento dos alunos sobre o uso do portefólio;
- Identificar as expectativas dos alunos face à utilização do portefólio;
- Evidenciar o papel do portefólio na superação de dificuldades;
- Indagar reacções dos alunos perante a construção do portefólio;
- Envolver os alunos na regulação da sua própria aprendizagem;
- Determinar as dificuldades sentidas na construção do portefólio;
- Identificar factores que condicionam o uso do portefólio;
- Determinar as potencialidades formativas do portefólio;
- Desenvolver o conhecimento profissional e a capacidade de intervenção da professora no âmbito do uso do portefólio.

O quadro 3.4 sintetiza as fases da experiência, adiante descritas na secção 3.3.

---

#### **FASES DA EXPERIÊNCIA**

---

Diagnóstico / consciencialização dos alunos para a construção do portefólio.

Negociação de procedimentos para a implementação da estratégia.

Construção do portefólio, com ênfase na aprendizagem auto-regulada.

Avaliação da experiência.

---

Quadro 3.4 – Fases da experiência

No primeiro momento, fez-se um diagnóstico inicial sobre representações e práticas dos alunos relacionadas com a escola e a aprendizagem do Inglês, e as suas expectativas face à construção de um portefólio. Concomitantemente, deu-se corpo à negociação dos procedimentos que balizaram a implementação da estratégia, sensibilizando os alunos para o uso de portefólios.

De acordo com o diagnóstico inicial, partiu-se para a intervenção didáctica no âmbito da construção do portefólio, relevando-se o desenvolvimento de competências múltiplas, com ênfase na auto-regulação da própria aprendizagem.

Finalmente, realizou-se a avaliação do impacto da experiência.

Referem-se, no quadro 3.5, os instrumentos de recolha de informação usados e o tipo de informação recolhida, aspectos que serão explicitados na secção 3.3.

<b>INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO/ TIPO DE INFORMAÇÃO RECOLHIDA</b>	
<p>I. Questionários:</p> <p>“A Minha Aprendizagem” (Anexo 1) (Início de Dezembro)</p> <p>“Reflexão sobre a Minha Aprendizagem” (Anexo 2) (Fim de Abril)</p>	<p>Atitudes face à escola Atitudes face ao inglês Recursos disponíveis em casa Actividades realizadas no exterior Dificuldades sentidas no inglês Expectativas face ao portefólio</p> <p>Atitudes face à escola e ao inglês Percepções sobre o portefólio Utilidade dos instrumentos de regulação Satisfação no uso do portefólio</p>
<p>II. Instrumentos de Regulação da Aprendizagem:</p> <p>“Now I Can” (Anexo 3) “Logbook” (Anexo 4) “Self-assessment Card” (Anexo 5) “Activities for my Portfolio” (Anexo 6) “Books I Have Read” (Anexo 7) “Portfolio Assessment” (Anexo 8)</p>	<p>Progressos na língua inglesa Reflexão sobre a aprendizagem Actividades mobilizadas Estratégias de leitura Avaliação dos portefólios</p>
<p>III. Registos das Entrevistas sobre os Portefólios (realizadas aos alunos em grupos, no total de vinte alunos) (Anexo 9)</p>	<p>Identificação de dificuldades surgidas durante a construção do portefólio. Monitorização da experiência</p>
<p>IV. Diário de investigação (função de apoio)</p>	<p>Reflexões da professora-investigadora sobre a experiência</p>

---

**MOMENTOS DE APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO**

---

Quinzenalmente – “Logbook”

Mensalmente – “Now I Can”

Trimestralmente – “Portfolio-Assessment”

Sempre que fosse realizada uma actividade – “Activities for my Portfolio”; “Self-Assessment Card”.

Após actividades de leitura extensiva: “Books I Have Read”

---

Quadro 3.5 – Instrumentos de recolha de informação e tipos de informação recolhida

### **3.2. Caracterização do Contexto da Experiência**

O estudo decorreu numa Escola do Ensino Básico do 2º Ciclo no Peso da Régua. A Escola referida insere-se na freguesia de Godim, concelho do Peso da Régua e distrito de Vila Real. É uma escola que abrange a população de quatro bairros circundantes, situada na freguesia de maiores dimensões.

Tendo por base o Projecto Educativo da escola, o quadro 3.6 salienta algumas características do concelho da Régua:

---

**DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA**

---

Concelho agrícola

Nível cultural e sócio-económico baixo

Área de grande (e)migração

Escassez de oferta de emprego

Nível de escolaridade reduzido da população em geral

Grande n.º de alunos da escola saem de casa às 7 horas e regressam depois das 19 horas

---

Quadro 3.6 – Contexto da experiência

Este concelho rural pertence ao distrito de Vila Real e está situado na margem direita do rio Douro. A população activa do concelho distribui-se em maior número pelo sector terciário, onde se destaca a agricultura, o comércio e os serviços públicos (administrativos, de Ensino e de Saúde), verificando-se nos últimos anos um crescimento nos serviços privados de apoio a pequenas e médias empresas. Como não podia deixar de ser, num território do interior português, o sector primário tem ainda um papel muito importante. O coração da Região Demarcada do Douro, onde se produz o tão conhecido

Vinho do Porto, tem outros produtos de grande importância, como o azeite e as frutas. A indústria nesta região encontra-se ligada na sua maioria à agricultura, indústrias de transformação do vinho, do azeite, etc. Relativamente aos meios de transporte utilizados pelos habitantes deste concelho podemos dizer que os transportes públicos são praticamente inexistentes, apesar de existir uma empresa que faz este serviço, de modo pouco regular e frequente. Assim, as pessoas deslocam-se a pé ou em meios de transporte privados.

Quanto à freguesia de Godim, onde se situa a escola onde se realizou o estudo de caso, o tipo de habitação é formado na sua grande maioria por apartamentos em blocos, distribuídos por andares, existindo bairros sociais que alojam muitas famílias que vivem do rendimento mínimo.

Pressupõe-se que o meio influencia o processo de educação e formação das crianças, nomeadamente pelas condições que gera, as oportunidades que disponibiliza, as relações que fomenta, o desenvolvimento que apresenta, as capacidades/destrezas que promove e as exigências que requer para a realização e prosseguimento do seu próprio crescimento. Assim sendo, a apresentação de características do contexto geográfico da escola do estudo de caso, justifica-se pelo reconhecimento de que o meio molda o indivíduo (e este molda o meio em que se insere), como sejam as características próprias da vila, e principalmente, as do contexto da escola no que se refere ao nível cultural e sócio-económico dos habitantes, acessibilidades à escola, aspirações e expectativas face à escola, procura e oferta de empregos e nível de escolarização.

A comunidade da escola integra alguns alunos brasileiros e, em destaque, uma grande comunidade cigana, revelando a existência de graves carências económicas sociais e culturais. Quanto às condições e infra-estruturas da escola, esta está num edifício constituído por 5 blocos diferenciados e separados fisicamente entre si. Existe o pavilhão A, no rés-do-chão onde está localizado o gabinete do Conselho Executivo, os serviços administrativos, a reprografia, a sala de professores, o gabinete de gestão, o gabinete da ECAE, a sala polivalente (gabinete médico, gabinete de Directores de Turma, atendimento de pais e encarregados de educação) os WC's e o telefone. No 1º andar encontra-se a biblioteca/centro de recursos educativos (com ligação à Internet), a sala de informática (com ligação à Internet), a sala de reuniões para grupos disciplinares, 2 WC's, 2 salas de aula e um auditório com equipamento multimédia (sala 2). Passando para os pavilhões B e C, aí encontram-se as salas de aula e as salas para reuniões de grupos disciplinares. Nestes

pavilhões existem ainda 3 salas de Educação Visual e Tecnológica (EVT), 3 laboratórios (Físico-Química e Ciências da Natureza), 2 salas de Educação Musical e WC's. A escola conta, ainda, com um pavilhão polivalente onde estão a cozinha, o refeitório, a papelaria, o bar, o SASE, a sala de convívio de alunos e dois WC's. O ginásio, salas multiusos e os balneários (masculinos e femininos) completam as instalações interiores da escola. Existe ainda um campo de jogos exterior com bancadas, áreas de espaços livres pavimentadas e ajardinadas, com bancos de recreio e bebedouros, bem como um parque de estacionamento junto à entrada da Escola. Da Escola faz parte ainda um espaço exterior, designado por recreio. Este local oferece confiança a nível de segurança para os alunos, uma vez que a escola e o espaço envolvente se encontram vedados. Acresce, ainda, o facto do portão de acesso se encontrar fechado durante o período de aulas e estar prevista a instalação de um sistema electrónico de vigilância, possibilitando maior segurança para os alunos que frequentam este estabelecimento de ensino público.

Relativamente à turma onde foi desenvolvida a experiência, o anexo 13 representa algumas informações gerais, recolhidas através de um questionário e em reuniões de conselho de turma. A turma, do 5º ano de escolaridade era constituída por 21 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade. De referir que um dos alunos não frequentava todas as disciplinas, incluindo o Inglês, por ser um aluno com Necessidades Educativas Especiais. A grande maioria dos alunos vivia com os dois progenitores e com os respectivos irmãos.

A idade dos pais dos alunos variava entre os 27 e os 52 anos, sendo a maior responsabilidade na educação dos filhos atribuída às mães, que representavam a maior parte dos Encarregados de Educação (dezoito, num total de vinte e um). Tal facto encontra justificação na maior disponibilidade das mesmas, uma vez que a maioria trabalha perto de casa e algumas delas são domésticas ou encontram-se desempregadas.

Em relação ao número de irmãos, verifica-se que oito alunos têm um irmão, dois têm mais que um e seis vivem só com os pais. De referir que três alunos contavam com a presença de avós no seu agregado familiar e que uma das alunas residia com a prima, e com a sua família. Esta situação devia-se ao facto da sua mãe ter já falecido, tendo a aluna e a sua irmã ficado a cargo da prima, que era também a sua encarregada de educação.

Quando questionados acerca do tempo que despendem diariamente para estudar, os alunos apresentaram uma grande variação de respostas. Alguns afirmavam estudar 20 minutos por dia, ou mesmo nem estudar diariamente, enquanto que outros admitiam

estudar 2 horas. Em relação ao local de estudo a maioria (doze alunos) diziam preferir estudar no quarto, enquanto que os restantes afirmavam estudar na sala, no escritório ou na cozinha.

No que concerne às disciplinas que mais apreciavam, os alunos apresentaram uma grande diversidade nas respostas, sendo a Matemática aquela onde percepcionavam mais dificuldades.

Em relação às aspirações profissionais dos alunos, verificou-se que a maioria pretende seguir uma profissão que requer habilitações literárias de nível superior.

O Conselho de Turma, na reunião de avaliação intermédia realizada em Novembro de 2006, identificou os seguintes problemas resultantes do diagnóstico feito quer em relação aos alunos, quer em relação ao contexto escolar:

- Dificuldades em cumprir as regras definidas para a sala de aula o que prejudica a atenção/concentração e uma participação organizada.
- Dificuldades de expressão oral e escrita, nas diversas disciplinas, manifestadas por alguns alunos.
- Dificuldades de atenção/concentração.
- Falta de métodos de trabalho e hábitos de estudo.
- Não realização dos trabalhos de casa.
- Falta de responsabilidade/autonomia na sistematização e aplicação de conhecimentos inerentes aos conteúdos leccionados.
- Dificuldades de cálculo mental e raciocínio lógico matemático.
- Dificuldade na realização de trabalho em equipa.
- Ritmos de aprendizagem diferenciados.

Estes alunos vieram sempre juntos desde o 1º ciclo, com excepção de um aluno que, por ter reprovado, foi integrado na turma no 3º ano de escolaridade. Todos os alunos tiveram Inglês no 4º ano de escolaridade com excepção de um, pois esta era uma disciplina facultativa e o aluno nunca frequentou a disciplina que era leccionada depois do horário escolar. Alguns temas, essencialmente na área vocabular, leccionados na disciplina de Inglês no 4º ano, eram relacionados com alimentação, abecedário, números até 100, cores, festividades e material escolar.

Sobre o nível geral de desempenho nas várias disciplinas pode afirmar-se que foi bom, visto que todos os alunos transitaram de ano, à excepção de dois, como se demonstra

na grelha de avaliação do terceiro período, em anexo. (Anexo 11)

No que concerne ao desempenho na disciplina de Inglês, o quadro 3.7 apresenta as classificações obtidas: (ver classificação por aluno no Anexo 11)

Níveis	1º Período	2º Período	3º Período
1	0	0	0
2	3	4	3
3	7	10	8
4	10	4	6
5	0	2	3

Quadro 3.7 – Desempenho na disciplina de Inglês

Este retrato sumário sobre o grupo de alunos que participou no estudo teve como principal fonte de informação a caracterização da turma arquivada no dossier da Direcção de Turma, desde o início do ano lectivo, para permitir a todos os professores conhecerem a realidade socioeconómica dos alunos. Acrescente-se que no Departamento de Línguas, até ao momento deste estudo, eram ausentes as práticas ligadas aos portefólios, tendo esta sido uma experiência inovadora neste Departamento, apenas realizada pela professora-investigadora.

### **3.3. Processo de Intervenção e Recolha de Informação**

Para levar a efeito o estudo empírico, como já se referiu, escolheu-se uma turma do 5º ano, seleccionada entre as turmas da professora. De referir que ao longo do ano lectivo se obteve grande receptividade por parte de todos, facto imprescindível para a consecução deste trabalho.

O estudo visou a implementação do portefólio na formação dos alunos, sendo por isso pertinente atender às percepções e aos sentimentos individuais, tanto dos alunos como da professora-investigadora, sobre o valor pedagógico da utilização do portefólio. A anteceder a construção de portefólios, existiram procedimentos que podem ser assinalados como sendo de compreensão e de apropriação/interiorização.

No procedimento designado de compreensão, pretendeu-se sensibilizar os alunos para a utilização do portefólio enquanto instrumento de organização de aprendizagens, susceptível de promover o desenvolvimento de competências, favorecer o conhecimento e a utilização de estratégias diversificadas (Zabalza, M. & Pacheco, J., 1995). Neste âmbito, na fase de diagnóstico/consciencialização dos alunos para a construção do portefólio, houve lugar a momentos de esclarecimento com os alunos, no início do ano lectivo, durante os quais foram apresentadas outras experiências e exemplos de portefólios, gentilmente cedidos por uma professora de outra escola, colega do Curso de Mestrado, realizados em anos anteriores por alunos do 10º ano do ensino secundário. O recurso a estes portefólios deveu-se à impossibilidade de conseguir portefólios do mesmo nível escolar, e por se considerar que satisfazia plenamente o objectivo de sensibilizar os alunos para a construção de portefólios.

“Como não foi ainda possível a visita da Madalena e das suas alunas à turma de forma a fazer a apresentação dos portefólios, tal como tinha inicialmente previsto, decidi dedicar parte da aula de hoje a falar com os meus alunos sobre os portefólios (a visita da Madalena ficou marcada para dia 13 de Novembro). Levei comigo dois portefólios elaborados por alunas do 10º ano de escolaridade e apesar da diferença de idade e de escolaridade pensei que exemplos concretos do que realmente “era” um portefólio ajudariam.” (Diário da Investigadora, Outubro de 2006)

Nesta primeira abordagem, verificou-se um desconhecimento geral dos alunos sobre o que é o portefólio, e alguma confusão sobre a sua organização e aplicação:

“... portefólio ... a palavra surgiu completamente nova e sem significado ... olhavam com ar completamente espantado e curioso.” (Diário da Investigadora, Outubro de 2006).

Contudo, a adesão foi imediata, na medida em que a maioria deles, motivados pelo espírito de curiosidade e pelo gosto de aprender, levantaram várias questões sobre a implementação do portefólio, tendo a professora-investigadora demonstrado total disponibilidade no sentido de auxiliar na superação de eventuais dificuldades que fossem surgindo, mormente através da clarificação do conceito, do fornecimento de materiais e da reflexão conjunta (Moreira, 2001).

Na fase de interiorização, deu-se privilégio à apropriação por parte dos alunos das questões teóricas implicadas na inovação proposta. Nesse sentido, desenvolveram-se três aulas que tiveram como objectivo a preparação dos alunos para, através da

implementação do portefólio, enquanto instrumento organizador das aprendizagens, intervirem de modo a desenvolverem a sua capacidade reflexiva e assim caminharem para um maior sucesso e autonomia.

Pareceu de facto, à professora-investigadora, ser pertinente reflectir através do diálogo com os alunos, após a apresentação dos portefólios da outra turma de 10º Ano, sobre aspectos específicos que os esclarecessem acerca do valor educativo do portefólio:

- ⇒ respeito e promoção da tripla dimensão dos alunos: a de indivíduos, isto é, seres únicos com nome e código genético próprios; a de pessoas, com mente, alma e coração; a de cidadãos, sujeitos e portadores de direitos e de deveres (Ministério da Educação (s/d):12-16).
- ⇒ reforço do papel activo do aluno na construção da sua própria aprendizagem e da sua formação integral enquanto indivíduo, pessoa e cidadão.
- ⇒ pertinência de adequar a avaliação ao ambiente da sala de aula, ou seja, a avaliação a praticar deverá ser formadora e fomentar a reflexão, corresponsabilizando o aluno pela sua própria aprendizagem.
- ⇒ necessidade de desenvolver uma atitude reflexiva, tomando consciência da trilogia: o que sei, o que não sei e o preciso saber para a concretização de determinada tarefa.
- ⇒ vantagens para o aluno e para a professora na implementação do portefólio.

Considerando-se a aprendizagem, como defendem Cardoso et al. (1996), não como uma simples acumulação de conhecimentos, um percurso linear da ignorância ao saber, mas uma permanente construção e reconstrução do saber, reforça-se a indispensabilidade de clarificar com os alunos a necessidade constante de monitorizarem o seu próprio trabalho e de o avaliarem para decidirem sobre o percurso a seguir. Foi destacado que o aluno tem um papel fundamental na apropriação dos conhecimentos, na qual deve ser activamente implicado. Em conjunto com os alunos foram discutidas estratégias de ensino e recursos a aplicar durante as aulas, tendo em vista a comparação entre as estratégias de que os alunos tinham já conhecimento e as definidas para estas aulas.

Nesta abordagem inicial, o diário de investigação teve um papel preponderante para a auto-supervisão da acção da professora, uma vez que lhe proporcionou momentos reflexivos e permitiu uma análise mais consciente sobre a forma como estavam a decorrer

estas primeiras aulas. Estes momentos reflexivos permitiram também aferir procedimentos, reforçando a necessidade de promover uma partilha de poder no processo de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de fomentar uma atitude crítica acerca das implicações pedagógicas dos princípios em análise, recorreu-se à clarificação dos conceitos de “educação” e “aprendizagem”, bem como dos papéis da escola, do aluno e do professor, e ainda da noção de “portefólio”, o qual, de acordo com Sá-Chaves (2000b), é uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno ao longo de um dado período de tempo, de forma a proporcionar uma visão tão alargada e pormenorizada quanto possível do seu desenvolvimento.

Houve uma reflexão conjunta sobre todos estes conceitos, que acabou por ser enriquecida pelo confronto de diversas opiniões decorrentes dos interesses de cada um dos alunos. A professora-investigadora foi tomando notas das conclusões, bem como das sugestões em termos da implementação do portefólio, que entregou posteriormente aos alunos.

Paralelamente, foi desenvolvida, com a colaboração e presença de duas docentes e duas alunas de uma escola da zona do Porto, uma exposição de experiências vividas com portefólios no 10º ano do ensino secundário, tendo aquela levado consigo alguns exemplos de portefólios desenvolvidos por elas e que os alunos puderam consultar.

Durante esta exposição, francamente relevante para os alunos, foi feita uma reflexão acerca do âmbito de utilização e características do portefólio, relevando-se a sua natureza reflexiva, a sua capacidade de promover a auto-regulação da aprendizagem e a reflexão crítica que pode proporcionar o controlo de todo o processo de aprendizagem por parte do aluno:

“As alunas iniciaram a apresentação com um PowerPoint, sobre os portefólios (o que era, para que servia, como era constituído, as suas secções e o que constava em cada uma delas). Nunca tinha visto os meus alunos tão concentrados e atentos. Posteriormente elas falaram na sua experiência, como tinha sido construir o portefólio, o que ele significava para elas e o que tinham evoluído na aprendizagem da língua inglesa através da sua construção. Mostraram os portefólios à medida que iam explicando o seu conteúdo e os alunos foram fazendo perguntas muito concretas sobre o significado de alguns títulos, ou sobre a razão por que tinham colocado um determinado poema ou texto no portefólio. Quando finalizaram a sua apresentação, as professoras convidadas colocaram algumas questões aos alunos acerca do portefólio, às quais estes responderam prontamente, à medida que foram sintetizando a informação através de um PowerPoint. Enfatizaram a ideia de que

todos os trabalhos que demonstrassem a evolução na aprendizagem, ou os esquemas que os alunos utilizariam para estudar (para os testes e não só), deveriam constar do portefólio. Para terminar, passaram pelos alunos alguns portefólios (os das alunas e outros que tinham trazido). Os alunos adoraram folhear e ver os portefólios (ainda que os textos estivessem também escritos em Inglês), ainda mais aqueles que tinham sido feitos pelas alunas que ali estavam, pois assim tiveram oportunidade de lhes colocar directamente algumas dúvidas e tiveram também a oportunidade de lhes serem explicados pessoalmente os passos e as vantagens da construção dos portefólios. Desta forma os alunos tiveram a oportunidade de contactar com portefólios reais e saberem concretamente o que lhes era pedido.

Foi sem dúvida uma experiência muito enriquecedora e motivante para os alunos e a sessão, que estava prevista para 45 minutos, ultrapassou os 90 minutos.” (Diário da Investigadora, Novembro de 2006)

Estabelecida a definição do portefólio, os seus objectivos, características e vantagens, deu-se continuidade à reflexão sobre o modo de organização do portefólio, que deve ser implicar o aluno de forma activa, para lhe permitir sistematizar e organizar as suas aprendizagens, reflectir sobre o seu percurso, desenvolver a sua capacidade de definir necessidades, interesses, objectivos e estratégias, bem como desenvolver a sua capacidade de auto-avaliação, autonomia, iniciativa e sentido de responsabilidade.

Dando entrada na fase de operacionalização e negociação de procedimentos para a implementação do portefólio, após a fase de sensibilização e clarificação, foi estabelecido que a estratégia iria decorrer ao longo do ano, de forma a permitir atingir os objectivos propostos no que concerne à aquisição de competências de auto-regulação e melhoria da aprendizagem.

Após alguma reflexão, acordou-se que o portefólio deveria conter o seguinte: trabalhos obrigatórios de cada período, fichas de reflexão sobre a aprendizagem e trabalhos opcionais, tendo por base as dificuldades a superar. Ficaria ao critério dos alunos a organização e apresentação final do portefólio cabendo à professora o papel primordial de mediadora da aprendizagem, utilizando de estratégias que permitissem ao aluno construir o seu portefólio num clima de grande abertura e confiança, em que há lugar para a discussão, diálogo, decisão, despiste de dificuldades e resolução de problemas.

Houve o especial cuidado de enfatizar o papel do aluno e da professora na edificação das competências cognitivas e do desenvolvimento sócio-afectivo, sendo que, para tal, o portefólio deveria conter um certo número de trabalhos diversificados e representativos do aluno (Sá-Chaves, 2000b). Foram feitas alertas para a necessidade de

esses trabalhos serem guardados num dispositivo flexível, de forma a permitir a inclusão ou exclusão de trabalhos, mormente nos momentos de revisão do portefólio.

No que concerne às actividades dinamizadas em grupo foram definidos os grupos de trabalho, atendendo aos pressupostos teóricos que defendem a constituição de grupos heterogéneos, para que exista a entreaajuda e a partilha de experiência entre pares.

Foram destinadas três aulas (uma por período lectivo) para fazer o ponto de situação do portefólio, salientando-se que iriam existir diálogos regulares entre a professora e os alunos, no sentido de reverem e analisarem o material recolhido, com vista a que pudessem ser identificadas as aquisições efectuadas, as necessidades sentidas e as inerentes formas de apoio exigidas. Foram ainda conduzidas entrevistas em grupos, ao longo do mês de Janeiro. Segue-se o registo relativo a um dos momentos de reflexão conjunta:

“Devido à maioria dos alunos ter referido a selecção dos trabalhos como o mais difícil, solicitei-lhes, durante as entrevistas, que para a aula de hoje seleccionassem, na ficha “Activities for my portfolio”, três competências que queriam desenvolver este período e as actividades que poderiam realizar, para podermos discuti-las na aula de hoje. Alguns alunos referiram que ainda estavam com dificuldades, e usando as actividades que estes tinham seleccionado, foram discutidas, em grande grupo, as actividades e como poderiam ser realizadas.” (Diário da Investigadora, Fevereiro de 2007)

Esta forma de agir vai ao encontro do que é defendido por Simão (2005), que realça a importância da existência de ajudas por parte do professor onde se faça a revisão dos trabalhos seleccionados, se comunique ao aluno informação relevante sobre a avaliação contínua do portefólio e se encoraje o mesmo a exprimir as suas atitudes, a destacar as aprendizagens alcançadas, a identificar as necessidades de aprendizagem e a planear actividades futuras. Em resultado das aulas de “ponto da situação do portefólio”, alguns trabalhos poderiam ser excluídos, e outros poderiam ser incluídos, na medida em que o portefólio deve ser dinâmico e a sua (re)construção continuada, por forma a acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, que encerra em si mesmo este carácter inacabado ( Sá-Chave, 2005).

Estes procedimentos permitiram também à professora-investigadora desenvolver capacidades reflexivas, analisando as implicações da sua própria actuação, balizada numa postura retrospectiva, interactiva e prospectiva (Alarcão, 1996).

O processo de intervenção, com ênfase na aprendizagem auto-regulada, com apoio em materiais de suporte que seguem em anexo, foi sendo alterado com o decorrer do tempo para se adequar à realidade da turma escolhida.

Num primeiro momento, os alunos começaram por ser confrontados com o questionário, “A minha aprendizagem”, elaborado com a finalidade de recolher dados sobre os seus gostos e hábitos escolares. (anexo 1). A resposta ao questionário foi antecedida pela definição do conceito de portefólio como instrumento organizador e avaliativo do processo de ensino e aprendizagem, representativo do aluno, e pela definição conjunta da estrutura/organização do portefólio que posteriormente se mencionará.

“Apesar de lhes ter pedido que registassem, no caderno diário, uma possível estrutura para o portefólio, essa tarefa foi feita apenas por dois alunos (...) Talvez este facto seja o reflexo do teste de História que irão ter amanhã (...) pelo menos foi essa a justificação. Ainda assim, oralmente e de uma forma geral todos os alunos participaram na discussão. Baseados no que tinham visto e ouvido, os alunos foram sugerindo os trabalhos que deveriam constar no portefólio e eu fui registando no quadro, tudo o que os alunos diziam (visto que os alunos insistiram na questão dos trabalhos de casa, ficou decidido incluir alguns no portefólio, nomeadamente fichas de trabalho). No final, perguntei de que forma os haveríamos de agrupar e foi sem surpresa, (pois a apresentação dos portefólios tinha constituído o primeiro contacto com esta metodologia) que chegámos quase à mesma estrutura que os alunos tinham visto nos portefólios apresentados pela Madalena, à qual foi também acrescentado o “picture dictionary”. Apesar de ser um pouco diferente, quando referi o “picture dictionary” todos os alunos ficaram entusiasmados pelo facto de poderem fazer pesquisa, recortes e colagem de imagens coloridas. Embora a estrutura seja semelhante à dos portefólios da Madalena, parece-me também aquela mais simples e adequada para os alunos.” (Diário da Investigadora, Novembro 2006)

Discutiu-se, em linhas gerais, a elaboração do portefólio com os alunos e informou-se sobre os objectivos educativos do projecto. Prestaram-se esclarecimentos sobre o que os alunos poderiam incluir no portefólio, relevando tudo o que achassem pertinente para o seu crescimento e desenvolvimento enquanto aprendentes da língua estrangeira, nomeadamente as reflexões sobre os processos de aprendizagem, o seu trabalho, desempenho, estratégias de acção, etc.

Contudo, cedo se verificou que estas linhas gerais de orientação eram insuficientes para os alunos e que estes estavam impregnados de um espírito de dependência total em relação à professora e às suas directrizes. À semelhança do que relata Sá-Chaves (2005: 55-56):

“(…) os alunos pareciam não poder ainda interiorizar que todas as pessoas são diferentes, e que as suas preferências individuais de aprendizagem, as suas necessidades específicas, os seus estilos de aprendizagem, os significados atribuídos, enfim..., que as suas características enquanto aprendentes e enquanto pessoas iriam condicionar o conteúdo do *portfolio*, bem como o teor e a natureza singular das reflexões nele incluídas.”

Para colmatar a desorientação e sensação de dispersão manifestada, foi proposta a ficha “Activities for my Portfolio” de forma a poder apoiá-los na selecção e monitorização das actividades que poderiam desenvolver, e decidiu-se que com a criação de um ambiente propício e a colaboração de todos, as dificuldades seriam superadas e as soluções encontradas. Foi também definida, com a cooperação de todos, a estrutura do portefólio:

⇒ I – Language Passport - sobre a evolução do aluno na aprendizagem.

Poderiam incluir-se: certificados, diplomas, testes, avaliação

⇒ II – Language Biography – sobre a história individual do aluno, os seus objectivos e as suas reflexões sobre a aprendizagem do Inglês. Poderiam incluir-se: trabalhos sobre o aluno (a sua apresentação, o seu horário e reflexões)

⇒ III – Dossier :

Part A - Trabalhos de casa; Trabalhos individuais e de grupo

Part B -Trabalhos opcionais

⇒ IV – Picture Dictionary

Relevou-se o facto do portefólio ser mais abrangente do que uma simples colecção de trabalhos que vão sendo arquivados. Destacou-se que deveria retratar a evolução efectuada a nível da disciplina de Inglês, no que diz respeito às capacidades linguísticas desenvolvidas, às experiências e aquisições efectuadas na língua inglesa e, ainda, às destrezas demonstradas na autonomia, regulação e avaliação da sua própria aprendizagem, onde se fizesse notar o progresso e esforço realizado para ultrapassar as dificuldades que foram sendo sentidas ao longo do ano lectivo. À semelhança do que Sá-Chaves propõe, entendia-se que os portefólios deveriam constituir:

“...instrumentos de diálogo entre formador e formando(s) que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil outros modos de ver e interpretar que facilitem ao formando

uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões ...” (Sá-Chaves, 1998:39-40).

No que concerne aos trabalhos considerados obrigatórios, foram seleccionados de acordo com o programa curricular do Ministério da Educação e com a planificação de Departamento, (Anexo10), dando-se ênfase aos trabalhos no âmbito da família, casa, pessoas famosas, cores e rotinas diárias. Decidiu-se que seriam sete os trabalhos a incluir obrigatoriamente no portefólio de cada aluno:

- 1 – My family
- 2 – My favourites (famous people)
- 3 – Funny house
- 4 – My pet
- 5 – My daily routine
- 6 – Family (Picture Dictionary)
- 7 – Colours (Picture Dictionary)

Para alguns alunos, a elaboração do portefólio representava um passo significativo face à sua experiência de aprendizagem:

“A (...) veio entregar-me um trabalhinho para o portefólio, no início da aula. Era de facto um trabalho pequenino, mas que significou bastante para mim, já que a aluna teve 2 no final do 1º período e demonstrou sempre uma apatia e indiferença durante as aulas e também muitas dificuldades. A sua atitude e a alegria com que me entregou o trabalho revelou de facto um interesse em querer melhorar. Estive alguns minutos com ela, no final da aula, a corrigir o trabalho e a explicar-lhe as incorrecções deste e a aluna levou-o para casa no sentido de o corrigir e colocar no seu portefólio.” (Diário da Investigadora, Janeiro 2006).

Houve necessidade de utilizar algumas aulas de Estudo Acompanhado, igualmente leccionada pela professora-investigadora, para encorajar a partilha de experiências pessoais, para realizar uma avaliação contínua da intervenção e ainda para a realização das entrevistas.

Em aula subsequente foram debatidos os possíveis critérios de avaliação do portefólio (Anexo 13), e após acesa discussão, acordou-se atender à criatividade, apresentação/organização, diversidade de trabalhos e sua correcção, autonomia,

responsabilidade, diagnóstico de dificuldades e definição de objectivos, e por último, as reflexões efectuadas regularmente sobre o trabalho desenvolvido.

As observações directas e informais efectuadas pela professora-investigadora no que diz respeito ao envolvimento, participação e reacções afectivas dos alunos foram bastante positivas, constatando-se um entusiasmo crescente de parte a parte, que culminou na melhoria do clima da sala de aula, com repercussões no interesse manifestado pelos alunos e no sucesso obtido na disciplina.

Para a avaliação da experiência, última fase do processo de intervenção pedagógica, sintetizaram-se os resultados da implementação do portefólio, recorrendo aos recursos didácticos utilizados, reunidos no quadro 3.8. (ver anexos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9)

---

### **ESTRATÉGIAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO**

---

#### I. Questionários

A Minha Aprendizagem (Início da experiência)

Reflexão sobre a Minha Aprendizagem (Final da experiência)

---

#### II. Instrumentos de Regulação da Aprendizagem (Ao longo da experiência)

“Now I Can”

“Logbook”

“Self-assessment Card”

“Activities for my Portfolio”

“Books I Have Read”

“Portfolio Assessment”

---

#### III. Entrevistas realizada aos alunos (Em dois momentos da experiência)

#### IV. Diário de investigação realizado pela professora (Ao longo da experiência)

---

Quadro 3.8 – Estratégias didácticas e de recolha de informação

Todas as fases da experiência foram acompanhadas e supervisionadas de modo a corresponder às necessidades pessoais de cada aluno, tendo o apoio previsto sido facultado, de acordo com as dificuldades experimentadas e as solicitações expressas, no seio das aulas de Inglês e de Estudo Acompanhado. Deste modo, os alunos foram tomando

consciência do seu papel central na promoção de competências de auto-regulação, seleccionando estratégias e recursos adequados aos objectivos pretendidos e às características das diversas tarefas propostas. Como vimos atrás, e de acordo com vários autores (Alarcão, 2000; Bernardes et al., 2003; Cardoso, 1996; Sá-Chaves, 2000; Tavares, 1994), utilizar os portefólios é uma forma de contribuir para que os alunos recorram de forma consciente às suas capacidades de auto-regulação, para eficazmente controlarem os seus processos cognitivos e intervirem no seu próprio percurso de aprendizagem. A partilha das reflexões foi também um aspecto valorizado:

“... verifiquei que uma aluna tinha preenchido o Logbook da semana passada, o que me deixou bastante animada, pois segundo ela, era uma forma de lembrar a semana. Aproveitei mais esta oportunidade e solicitei à aluna que lesse as suas reflexões para toda a turma ouvir.” (Diário da Investigadora, Fevereiro, 2007)

Durante o mês de Janeiro realizaram-se as entrevistas, seguindo o guião previamente definido (Anexo 9) e aos cinco grupos de alunos que antecipadamente se tinham formado de forma a fomentar a aprendizagem cooperativa. Estas entrevistas, efectuadas a grupos de quatro alunos, foram gravadas e tiveram como intuito complementar informações consideradas pertinentes para este estudo de caso, mormente no que concerne aos aspectos que os alunos mais gostaram, as dificuldades que sentiram e as estratégias utilizadas para progredir na aprendizagem. Por vezes, os alunos manifestaram alguma dificuldade em participar activamente nestas entrevistas:

“... mas os alunos, apesar de saberem, pois tinha sido discutido anteriormente, a finalidade da entrevista, pouco falaram, demonstrando muitas dificuldades em exprimir opiniões e dificuldades...” (Diário da Investigadora, Janeiro, 2007)

O inquérito “Reflexão sobre a Minha Aprendizagem” (anexo 2) foi aplicado na aula de 30 de Abril e foi analisado no seio da turma na aula do dia 10 do mês de Maio.

Toda a experiência decorreu com base no pressuposto de que com esta forma de actuar se pode tornar a aprendizagem mais satisfatória para o aluno, ao reflectir sobre o que aprende, como aprende, porque aprende e para que aprende, e assim incrementar o seu desempenho linguístico e a sua competência de aprendizagem. De facto existiram momentos de grande entusiasmo, mas também outros de completo desalento:

“Alguns alunos trouxeram já feitos e colocados no lugar respectivo os separadores para o portefólio e sentiram-se bastante orgulhosos quando os mostrei à turma. Os restantes alunos gostaram bastante de ver os trabalhos dos colegas, demonstrando curiosidade e vontade de fazerem os seus próprios separadores. A ficha intitulada “Who am I?” foi um sucesso, os alunos adoraram a ideia de terem um espaço para colocarem a sua fotografia e fazerem a sua apresentação, embora os preocupasse o vocabulário usado e que ainda não compreendiam, situação que foi rapidamente ultrapassada com a exploração da ficha. Demonstraram-se também bastante receptivos e entusiasmados quanto a duas fichas, que tinham a finalidade de serem dois exemplos de fichas que os alunos poderiam construir para o “picture dictionary” (Family e colours), fichas que os alunos deverão realizar em casa.” (Diário da Investigadora, Janeiro 2007)

“Não pude reprimir um sentimento de desânimo, notei na expressão dos alunos desinteresse e a noção que para eles o portefólio não passava de um dossier para guardar as fichas que iriam fazer nas aulas de Inglês.” (Diário da Investigadora, Janeiro 2007)

No decorrer da intervenção, a professora-investigadora deu corpo ao seu diário de investigação onde pôde registar os procedimentos tidos na implementação deste projecto, as dificuldades que foram surgindo, as orientações que foi fornecendo, os materiais que foram construídos, os sucessos conseguidos, as emoções sentidas, enfim a reflexão sobre a sua acção. Quanto às dificuldades, não se limitavam aos aspectos intrínsecos da estratégia. Por exemplo:

“Primeiro, foi difícil encontrar uma sala disponível. Como a escola é relativamente pequena e há agora as aulas de substituição, as salas estão sempre ocupadas. Por fim, surgiu livre a sala que será ocupada com os portáteis...” (Diário da Investigadora, Fevereiro, 2007);

“...devido ao “surto de gripe” vários alunos ficaram em casa, motivo que levou ao adiamento das entrevistas” (Diário da Investigadora, Fevereiro, 2007).

No diário da investigadora foram sendo registados os momentos da realização e implementação de cada instrumento distribuído aos alunos, bem como sínteses das entrevistas.

Terminada a apresentação dos procedimentos tidos em cada uma das fases da experiência, onde se procurou salientar as actividades relacionadas com a utilização do portefólio, passa-se agora à explicação dos instrumentos e estratégias de recolha e análise de informação.

A decisão de optar pelo questionário e entrevista teve a sua origem no tempo disponível, no facto de este ser um trabalho de implementação individual e por se saber que, se o questionário permite obter em pouco tempo vários elementos de informação, sendo esta de mais fácil tratamento estatístico, as entrevistas promovem a reflexão e explanação de ideias que por vezes os alunos poderiam ter dificuldade em apresentar por escrito. Quanto aos instrumentos de auto-regulação, foram desenhados em função das necessidades emergentes no contexto de intervenção, servindo, em primeiro lugar, propósitos formativos.

Face à diversidade dos instrumentos de recolha de informação, foi possível realizar alguma triangulação de dados, valorizando-se uma abordagem interpretativa/qualitativa, embora procedendo a algumas quantificações. Segundo Zabalza, (1987: 18),

“O próprio discurso doutrinal em que assenta a visão do ensino, na qual nos movemos, nos leva claramente a partir de abordagens extensivas e dinâmicas que só são possíveis na esfera das metodologias qualitativas.”

Por outro lado, e como afirma o mesmo autor (*ibidem*),

“... os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações, acontecimentos, sujeitos, interacções e condutas observadas, citações directas de pessoas acerca das suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos...”

Dentro da mesma linha de pensamento, Almeida (1995:64) defende a necessidade de “um modelo interpretativo-qualitativo”, como sendo mais adequado para estudar a essência dos fenómenos educativos.

Para cada instrumento serão referidos os momentos de aplicação, os seus conteúdos ou componentes, as suas finalidades e as potencialidades ou constrangimentos que na altura de aplicação, se sentiram.

Convém realçar que todos os materiais apresentados foram elaborados intencionalmente para o estudo, tendo como finalidades compreender representações e práticas dos alunos, incentivar a sua participação na avaliação da estratégia e promover o desenvolvimento de competências de auto-regulação de aprendizagem. Deste modo, aliam finalidades investigativas e pedagógicas.

### ***Questionários (A minha Aprendizagem/ Reflexão sobre a minha Aprendizagem)***

Na construção dos questionários, tentou evitar-se a introdução involuntária de algumas deformações e, assim, atendeu-se ao facto de ser necessário:

- Ter em conta o nível cultural dos sujeitos inquiridos e utilizar uma linguagem clara, assegurando uma certa coerência no conteúdo das questões;
- Utilizar, tanto quanto possível, palavras neutras que não provoquem identificação ou rejeição imediatas;
- Munir o questionário de um texto introdutório onde se referencia a finalidade do mesmo, e explicá-la oralmente aos sujeitos inquiridos.

O primeiro questionário - “A Minha Aprendizagem” (anexo 1) - foi entregue aos alunos no início do mês de Dezembro, no início da implementação do estudo de caso, com um pequeno texto introdutório onde se esclarece a finalidade do mesmo: possibilitar um melhor conhecimento do aluno e assim encetar um trabalho que atende às realidades pessoais de cada um e de todos os alunos da turma. Apelou-se, também, à necessidade de cada questionário ser preenchido com seriedade e sinceridade.

O questionário está dividido em seis dimensões que no conjunto fornecem informação sobre concepções e práticas de aprendizagem relativas a:

- A. Atitudes face à escola
- B. Atitudes face ao Inglês
- C. Recursos disponíveis em casa que podem ajudar no Inglês
- D. Actividades realizadas fora da sala de aula para Inglês
- E. Dificuldades sentidas no Inglês
- F. Expectativas face ao portefólio

O questionário é composto por perguntas de resposta fechada, tendo-se recorrido à utilização de diferentes tipos de escala. O questionário é ainda composto por uma questão aberta, na dimensão F, na qual os alunos poderão exprimir as suas aspirações pessoais. Para as diferentes dimensões foi feita uma análise de frequência que levou à construção de gráficos. Segue-se a apresentação dos itens de cada dimensão.

**A. Atitudes face à escola**

1. Gosto de vir à escola.
2. Gosto de estudar.
3. Sou um(a) aluno(a) organizado(a) no meu estudo.
4. Tenho confiança na minha capacidade de aprender.
5. Costumo pensar nas minhas dificuldades e como as resolver.
6. Gosto de participar nas aulas.
7. Faço os trabalhos de casa.
8. Dou-me bem com os professores.
9. Dou-me bem com os colegas da turma.

Escala: Sim, Nem Sempre, Não

**B. Atitudes face ao Inglês**

1. Gosto de aprender Inglês.
2. Aprender Inglês é fácil.
3. O meu sucesso no Inglês depende principalmente de mim.
4. Falar Inglês faz-me sentir ridículo(a).
5. Quando as actividades de Inglês são difíceis fico desmotivado(a).
6. Quando tenho dúvidas de Inglês, coloco-as à professora.
7. Quando tenho dúvidas de Inglês, coloco-as aos colegas.
8. Gosto de trabalhar em pares ou grupos nas aulas de Inglês.
9. Sinto-me satisfeito(a) com a minha aprendizagem do Inglês.

Escala: Sim, Nem Sempre, Não

**C. Recursos disponíveis em casa que podem ajudar no Inglês**

1. Dicionário
2. Enciclopédia
3. Televisão
4. Computador
5. Impressora
6. Internet
7. Gravador de voz

Escala: Sim, Não

**D. Actividades realizadas fora da sala de aula para Inglês**

1. Estudo Inglês regularmente, pelo menos duas vezes por semana.
2. Faço sempre ou quase sempre os trabalhos de casa.
3. Faço revisões da matéria das aulas, pelo menos uma vez por semana.
4. Às vezes, faço exercícios à minha escolha para praticar o Inglês.
5. Costumo usar o manual e o caderno diário para resolver as minhas dúvidas.
6. Costumo consultar outros recursos (gramáticas, dicionários...) para resolver as minhas dúvidas.
7. Peço ajuda a colegas, amigos, familiares para resolver as minhas dúvidas.
8. Tento ler várias coisas em Inglês (jogos de computador, contos, textos na Internet...).

Escala: Sim, Não

**E. Dificuldades sentidas no Inglês**

1. Gramática
2. Vocabulário
3. Leitura
4. Escrita
5. Oralidade (ouvir/falar)
6. Conhecimento da cultura inglesa
7. Organização do estudo

Escala: Muitas, Poucas, Nenhumas

**F. Gostaria que o meu portefólio me ajudasse a:**

1. Conhecer-me melhor como aluno(a) (como aprendo melhor).
2. Identificar os meus pontos fortes.
3. Identificar as minhas necessidades / dificuldades.
4. Resolver as minhas dificuldades.
5. Reflectir sobre os meus progressos.
6. Organizar melhor o meu estudo.
7. Fazer actividades do meu interesse.
8. Desenvolver a minha criatividade.
9. Expressar opiniões pessoais e dar sugestões sobre as aulas.
10. Outras (acrescenta):

O questionário foi preenchido anonimamente e administrado na sala de aula de Inglês, após o esclarecimento de todas as dúvidas que os alunos pudessem eventualmente

possuir face ao conceito do portefólio e dos objectivos da experiência pedagógica. A informação recolhida foi sintetizada em termos de conteúdo na questão aberta e em termos de frequência de respostas nas questões fechadas, representadas em gráficos.

Por ser preenchido quase no início da experiência pedagógica, um dos problemas encontrados foi o da dificuldade dos alunos expressarem opiniões na última questão sobre as expectativas face ao portefólio. Houve também algumas dificuldades no preenchimento:

“Os alunos perceberam a finalidade do questionário e demonstraram bastante entusiasmo para o preencherem. Apesar da leitura prévia do documento e explicação de algumas palavras, alguns alunos pediram apoio durante o seu preenchimento, pois ainda não tinham percebido o significado de algumas palavras. O tempo que dediquei à exploração do questionário e ao seu posterior preenchimento foi insuficiente, já que alguns alunos não conseguiram terminar o questionário antes de ter terminado a aula” (Diário da Investigadora, Janeiro 2007).

“Parte da aula foi dedicada à análise do questionário. Mais uma vez o tempo destinado à actividade parece não ter sido o mais correcto, apesar de terem sido 45 m, pois os alunos demonstraram alguma relutância ou talvez vergonha de participar na discussão. Os alunos continuam a não participar muito nas actividades, quando lhes é pedido que comentem, justifiquem ou transmitam as suas opiniões sobre um determinado assunto. Não gostam de participar, ou não sabem o que dizer? O mau comportamento de alguns alunos (4) dificultou a discussão e no final quase não restou tempo para falar do ponto 1.10 da questão F. Ainda assim, alguns alunos participaram e quase todos foram unânimes em afirmar que uma das dificuldades na turma é o medo de participarem, errarem e serem gozados pelos colegas. Os alunos afirmaram também que alguns alunos não devem ter sido sinceros (em relação aos trabalhos de casa, a sentirem-se ridículos e darem-se bem com os colegas), o que prejudica o conhecimento dos alunos e dificulta a tarefa da professora na tentativa de os ajudar” (Diário da Investigadora, Janeiro 2007).

O quadro 3.9 resume os principais aspectos deste questionário.

<b>MOMENTO DE APLICAÇÃO</b>
Início da experiência pedagógica (Dezembro 2006)
<b>DIMENSÕES</b>
Atitudes face à escola
Atitudes face ao Inglês
Recursos disponíveis em casa que podem ajudar no Inglês

---

Actividades realizadas fora da sala de aula para Inglês

Dificuldades sentidas no Inglês

Expectativas face ao portefólio

---

**OBJECTIVOS**

Caracterizar os alunos inquiridos quanto a concepções e práticas de aprendizagem

---

**PROBLEMAS ENCONTRADOS**

Dificuldade na expressão de expectativas face ao portefólio

e na compreensão de alguns itens

---

Quadro 3.9 – Caracterização do questionário “A Minha Aprendizagem”

O segundo questionário -“Reflexão sobre a minha aprendizagem” (Anexo 2) -, aplicado em Abril de 2007, quase no final da experiência pedagógica, foi preenchido também em aula.

Este questionário teve como finalidade proporcionar ao aluno um momento de reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, e teve uma introdução que apelava à sinceridade e seriedade necessária ao preenchimento do mesmo. O principal objectivo foi contribuir para a avaliação da intervenção. As respostas foram autónomas. Está dividido em seis dimensões que no conjunto fornecem informação sobre concepções e práticas de aprendizagem, no que diz respeito a:

- A. Atitudes face à escola e ao inglês
- B1. Contributos do portefólio para a aprendizagem
- B2. Utilidade dos instrumentos de regulação da aprendizagem
- B3. Grau de satisfação com o portefólio
- B4. Sugestões a outros alunos sobre o portefólio
- B5. Sugestões para professores sobre o portefólio

A primeira dimensão teve por base o primeiro questionário, no sentido de comparar informação e verificar se haveria transformações ao longo da experiência pedagógica. Todas as outras dimensões incidem sobre aspectos do uso do portefólio, visando colher opiniões dos alunos.

Segue-se uma apresentação dos itens das dimensões A, B1 e B2.

### A. Atitudes face à escola e ao Inglês

1. Gosto de vir à escola.
2. Gosto de estudar.
3. Tenho confiança na minha capacidade de aprender.
4. Gosto de aprender Inglês.
5. Aprender Inglês é fácil.
6. Quando as actividades de Inglês são difíceis fico desmotivado(a).
7. Sinto-me satisfeito(a) com a minha aprendizagem do Inglês.

Escala: Sim, Nem Sempre, Não

### B.1. O meu portefólio tem ajudado a:

1. Conhecer-me melhor como aluno(a) (como aprendo melhor).
2. Identificar os meus pontos fortes.
3. Identificar as minhas necessidades / dificuldades.
4. Resolver as minhas dificuldades.
5. Reflectir sobre os meus progressos
6. Organizar melhor o meu estudo.
7. Fazer actividades do meu interesse.
8. Desenvolver a minha criatividade.
9. Expressar opiniões pessoais e dar sugestões sobre as aulas.
Outras (acrescenta): .

Escala: Muito, Pouco, Nada, Não tenho a certeza

### B.2. Que utilidade têm tido os seguintes materiais?

1. "Now I can!"
2. "Activities for my Portfolio"
3. "Self-assessment Card"
4. "Logbook"
5. "Portfolio Assessment"
6. "Books I Have Read"

Escala: Útil, Pouco útil, Nada útil, Não tenho a certeza

As respostas registadas nas dimensões B3, B4 e B5 permitiriam conhecer o grau de satisfação geral com o portefólio, assim como recolher sugestões dos alunos para outros colegas e professores (resposta aberta).

Por ser utilizado no final da experiência pedagógica, não se esperava que os alunos continuassem a revelar a mesma dificuldade encontrada no questionário inicial, o que acabou por se verificar. Ao analisar as respostas registadas pelos diferentes alunos, verificou-se que a principal limitação residiu na expressão de justificações/sugestões nas questões de resposta aberta.

O quadro 3.10 resume as características deste questionário.

<b>MOMENTO DE APLICAÇÃO</b>
Final da experiência pedagógica (Abril 2007)
<b>DIMENSÕES</b>
Atitudes face à escola e ao inglês
Contributos do portefólio para a aprendizagem
Utilidade dos instrumentos de regulação da aprendizagem
Grau de satisfação com o portefólio
Sugestões a outros alunos sobre o portefólio
Sugestões para professores sobre o portefólio
<b>OBJECTIVOS</b>
Promover a aprendizagem auto-regulada
Avaliar a intervenção pedagógica
Identificar potencialidades ou constrangimentos da implementação do portefólio
<b>PROBLEMAS ENCONTRADOS</b>
Dificuldade na expressão de justificações e sugestões

Quadro 3.10 – Caracterização do questionário “Reflexão sobre a Minha Aprendizagem”

### ***Instrumentos de Regulação da Aprendizagem***

Estes instrumentos sintetizados no quadro 3.11, tinham como principais objectivos didácticos desenvolver no aluno a capacidade de auto-regulação e verificar o progresso efectuado na aprendizagem da língua estrangeira. Foram postos em prática quinzenalmente, mensalmente ou trimestralmente.

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO/ TIPO DE INFORMAÇÃO RECOLHIDA	
II. Instrumentos de Regulação	
“Now I Can”	Progressos na língua inglesa
“Logbook”	Reflexão sobre a aprendizagem
“Self-assessment Card”	
“Activities for my Portfolio”	Actividades mobilizadas
“Books I Have Read”	Estratégias de leitura
“Portfolio Assessment”	Avaliação do portefólio

Quadro 3.11 – Instrumentos de regulação da aprendizagem

O instrumento “Now I Can” (anexo 3) integra um conjunto de 53 competências e visa levar o aluno a reflectir sobre os seus progressos na aprendizagem, nomeadamente nas capacidades de ouvir, ler, falar e escrever, bem como no domínio que entende possuir da gramática e do vocabulário, no desempenho que alcança em trabalho de grupo e no conhecimento que possui sobre a aprendizagem realizada e sobre a cultura inglesa. Segue-se um exemplo:

<b>1 – LISTENING</b>	Consigo...
a) Perceber e seguir instruções simples.	
c) Perceber palavras referentes a vocabulário novo.	
d) Perceber um diálogo simples sobre tópicos que conheço	
(...)	

Mensalmente, os alunos verificavam a sua aprendizagem, utilizando três sinais: -  
Consigo bem:  $\sqrt{\sqrt{\sqrt{\quad}}}$  Não consigo bem:  $\sqrt{\sqrt{\quad}}$  Não consigo:  $\sqrt{\quad}$ .

Após tomar consciência das dificuldades, através do preenchimento do instrumento “Now I Can”, o aluno assinalava no instrumento “Activities for my Portfolio” (anexo 6) as estratégias e actividades de que necessitaria para progredir na aprendizagem. Este instrumento incidia sobre actividades ou estratégias que o aluno poderia mobilizar para desenvolver competências, onde concluía ter maior grau de dificuldade. Registava a sua realização através do sinal  $\sqrt{\quad}$ : Actividade já desenvolvida. Segue-se um exemplo:

<b>2 – READING</b>
• Compreender histórias simples e ilustradas.
• Compreender e seguir instruções simples.
• Compreender textos simples sobre outras culturas.
(...)

Quanto ao instrumento de regulação de aprendizagem “Logbook” (anexo 4), visava implicar, mais uma vez, o aluno no controlo dos progressos obtidos na língua inglesa. É constituído por quatro frases incompletas para que o aluno, ao analisar a sua aprendizagem, possa discernir e objectivar o que aprendeu durante um período de tempo, o que considerou mais interessante, onde se deparou com mais dificuldades e a que estratégias deve recorrer para ultrapassar essas mesmas dificuldades. De salientar que este instrumento foi preenchido semanalmente pela maior parte dos alunos, apesar de ter ficado definido, por sugestão dos mesmos, que seria necessário preenchê-lo quinzenalmente.

I – Esta semana aprendi _____ _____
II – O mais interessante foi _____ _____
III – Tive dificuldades em _____ _____
IV – Posso ultrapassar estas dificuldades se _____ _____

No que concerne ao instrumento de regulação de aprendizagem “Self-Assessment Card” (Anexo 5), era preenchido individualmente em casa e visava desenvolver a capacidade de auto-regulação através da reflexão retrospectiva sobre trabalhos a incluir no portefólio:

1 - Fiz este trabalho para: ____ resolver dificuldades. ____ expandir conhecimentos. ____ treinar a língua. Outra razão: _____
2 – <u>Gostei muito</u> de fazer este trabalho. ____ <u>Gostei</u> de fazer este trabalho. ____ <u>Não gostei</u> de fazer este trabalho. ____
3 – Senti: ____ <u>muitas</u> dificuldades. ____ <u>poucas</u> dificuldades. ____ <u>nenhumas</u> dificuldades.

Outros comentários: \_\_\_\_\_

No instrumento de regulação da aprendizagem “Books I Have Read” (Anexo 7) que incidia sobre as impressões dos alunos relativamente à leitura de livros em Inglês, para além da identificação do autor do livro, do título e da apresentação das razões que levaram a que o aluno tenha gostado ou não da história que leu, era-lhe solicitado que mencionasse a personagem, o enredo e aspectos principais que conseguiu retirar da leitura que efectuou:

Book title:		
Author:	Date Started:	Date Completed:
The main character in this story is:		
The setting of the story is:		
What is the story about?		
I liked / did not like the story because:		

Este instrumento foi preenchido no final da leitura de cada um dos livros. Saliente-se que a leitura extensiva era uma actividade opcional que constava das actividades sugeridas no instrumento “Activities for my Portfolio” (Anexo 6), e por esse motivo constatou-se que alguns alunos apenas preencheram este questionário uma ou duas vezes por período. No entanto, é de salientar que esta foi uma das actividades mais solicitadas pela maioria dos alunos, que registaram as datas de início e final da leitura de histórias, por vezes com diferença de apenas um dia:

“...comecei a ler o livro – *The Shoemaker and the elves* – dia 28/02/2007 e terminei dia 28/02/2007...I liked the story because it talks about magic.” (Registo do aluno F, no instrumento “Books I Have Read”, Fevereiro 2007)

“Levei também para a aula alguns pequenos livros que tinha, escritos em Inglês, seis dos quais com a tradução por baixo. Os alunos demonstraram grande interesse em levá-los para ler, e rapidamente estes foram distribuídos. Pena que não chegaram para todos, mas ficou acordado que assim que os livros fossem entregues seriam lidos pelos alunos que não tiveram oportunidade de os levar.” (Diário da Investigadora, Janeiro 2007)

Pelo facto das questões da ficha de leitura surgirem escritas em inglês e exigirem a justificação da satisfação obtida e o posicionamento quanto às características do livro, os

alunos manifestaram algumas dificuldades em redigir as respostas e por vezes abstiveram-se de responder a algumas questões.

O instrumento de regulação de aprendizagem “Portfolio Assessment”(Anexo 8) serviu para avaliar o portefólio e foi elaborado com base nos critérios de avaliação, estabelecidos em colaboração com os alunos, como já foi referido. Tem uma pequena introdução onde se informa o aluno que o mesmo serve para avaliar o seu portefólio e receber a avaliação de um colega. Posteriormente cada um redigia a sua auto-avaliação e a do colega. Segue-se o exemplo de uma das avaliações:

“Está a precisar de melhorar a apresentação, estão aqui poucos trabalhos, há que empenhar mais nas tarefas para estar bom.” (Registo do aluno J, Março 2007)

Foi aplicado a primeira vez no final do segundo período escolar, quando todos os alunos o preencheram numa aula de Inglês em que foi feita a reflexão de avaliação final de período e, uma segunda vez no terceiro período, tendo sido preenchido por poucos alunos. A principal limitação encontrada no uso deste instrumento foi a falta de tempo para o seu preenchimento no final da aula, o que implicou que tivessem de realizar esta tarefa em casa e nem todos a cumprissem.

ASPECTOS A AVALIAREM NO PORTEFÓLIO	Auto-avaliação	Avaliação do colega
Apresentação e organização		
Diversidade de trabalhos		
Criatividade		
Esforço e empenhamento		
Reflexão sobre a aprendizagem		

Os alunos reflectiam sobre a qualidade do portefólio e registavam as suas avaliações globais, utilizando uma escala de três níveis:

√ – Bom

? – É preciso melhorar um pouco

?? – É preciso melhorar muito

O objectivo principal foi promover a auto-avaliação e a hetero-avaliação por parte dos alunos, como forma de contribuir para a consciencialização do real valor do trabalho, atribuído pelo próprio e por outrem. De realçar que a auto-avaliação e a hetero-

avaliação revelaram-se pouco concordantes, facto demonstrado em situações em que para o mesmo aspecto avaliado as avaliações distavam entre si dois níveis, sendo o nível mais elevado sempre atribuído pelo aluno que estava a fazer a auto-avaliação.

Na apresentação de sugestões de melhoria para o portefólio avaliado quase sempre foram registadas as que se referiam aos aspectos que obtiveram o nível mais baixo da escala utilizada (?? – É preciso melhorar muito).

### **Sugestões de melhoria**

<b>Minhas</b>	<b>Do(a) colega</b>
Comentário da professora:	

Neste mesmo instrumento, está contemplado um espaço para que o professor possa registar os seus comentários relativamente ao portefólio: salientar os aspectos positivos, orientar as melhorias a efectuar, apoiar na superação das dificuldades encontradas e fazer a monitorização do portefólio em parceria com o aluno.

Feita a caracterização dos diferentes instrumentos de regulação da aprendizagem, apresentam-se em síntese os seus principais aspectos no quadro 3.12.

---

#### **OBJECTIVOS PRINCIPAIS**

Promover a aprendizagem auto-regulada

Recolher dados sobre a construção do portefólio

Identificar potencialidades ou constrangimentos da implementação do portefólio

---

#### **DIMENSÕES**

Progressos na língua inglesa (competências)

Reflexão sobre a aprendizagem

Actividades/estratégias mobilizadas

Estratégias de leitura

Avaliação do portefólio

---



<b>Questão 2</b> Que dificuldades estão a sentir? Como podemos resolvê-las?	Dificuldades:  Estratégias:
<b>Questão 3</b> Acham que a construção do portefólio vos está ajudar a aprender melhor? Porquê?	

Neste instrumento, registou-se a data de realização e duração das entrevistas, assim como a identificação dos alunos entrevistados. Seguiam-se as questões orientadoras do diálogo e anotações sobre as respostas. Contrariamente a todos os outros instrumentos aplicados individualmente, a entrevista fez-se a grupos de trabalho, num total de cinco grupos em Janeiro e os mesmos grupos em Abril.

Neste guião de entrevista está presente, ainda, um local para registar sugestões fornecidas pelos alunos e outros aspectos que se considere pertinente anotar.

SUGESTÕES FORNECIDAS AOS ALUNOS
OUTROS ASPECTOS A REGISTRAR

As entrevistas possibilitaram, em momentos de “balanço”, fazer a monitorização da experiência através do diálogo. Optou-se pela sua realização em grupos por motivos de ordem prática (gestão do tempo), mas também para diminuir potenciais factores de constrangimento (por exemplo, inibição) e elevar a eficácia do feedback, que muitas vezes era útil para vários alunos de cada grupo.

### **MOMENTO DE APLICAÇÃO**

1ª Entrevista – Início do II Período

2ª Entrevista – Final do II Período

---

**DIMENSÕES**

Satisfação com o portefólio;  
Dificuldades sentidas e estratégias propostas;  
Implicações do portefólio na aprendizagem alcançada;  
Sugestões.

---

**OBJECTIVOS**

Promover a aprendizagem auto-regulada  
Apoiar a monitorização da experiência  
Identificar potencialidades ou constrangimentos  
da implementação do portefólio

---

**PROBLEMAS ENCONTRADOS**

Dificuldade que alguns alunos manifestaram em se expressarem oralmente,  
exigindo uma intervenção constante da professora

---

Quadro 3.13 – Caracterização da entrevista realizada aos alunos

As entrevistas não foram transcritas, pois não se pretendia fazer uma análise exaustiva das mesmas. Da sua audição resultou a selecção de excertos considerados significativos para ilustrar aspectos da experiência. A gravação das entrevistas constitui, portanto, uma fonte secundária.

***Diário da Professora - Investigadora***

O diário de investigação serviu para reflectir sobre esta experiência pedagógica, nomeadamente no que concerne ao uso e construção do portefólio, e ao contexto de ensino. Nesta reflexão, simultaneamente prospectiva e retrospectiva, pretendeu-se ir atribuindo sentido à experiência, com vista a um melhor conhecimento profissional e a uma melhor actuação supervisiva. O diário promove a explicitação dos próprios processos mentais da professora-investigadora e permite registar o processo cognitivo subjacente ao seu desenvolvimento profissional:

“...um profissional que se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas estratégias, torna-se apto para o exercício da flexibilidade cognitiva e de acção, capacidades sem as quais não é possível nenhuma reconstrução do conhecimento. (Sousa, 1998: 151)

<b>MOMENTO DE APLICAÇÃO</b>
Final de cada aula desde o dia 16/10/2006 até ao final experiência pedagógica
<b>ENFOQUE</b>
Escrita livre onde anotou as vicissitudes, os avanços e recuos que foi sentindo no decorrer da experiência, relatando episódios significativos da mesma
<b>OBJECTIVOS</b>
Promover a auto-supervisão da prática profissional
<b>PROBLEMAS ENCONTRADOS</b>
Dificuldade em delimitar o âmbito da reflexão sobre as aulas: seria demasiado abrangente, redutor, repetitivo, supérfluo, pertinente?

Quadro 3.14 – Caracterização do diário da investigadora

Não tendo em si mesmo finalidades investigativas, este diário da professora–investigadora teve como função prioritária apoiar o desenvolvimento da experiência, e ilustrar aspectos referidos neste capítulo e no que se segue.

Feita a caracterização dos instrumentos de recolha de informação, no ponto seguinte, faz-se referência aos critérios de qualidade e limitações do estudo.

### **3.4. Critérios de Qualidade e Limitações do Estudo**

Na realização deste trabalho, desde a pesquisa bibliográfica à definição e aplicação dos métodos, pretendeu-se que a investigação fosse imbuída de significado e qualidade.

No que concerne ao significado da informação, defende Chaudron (citado em Vieira, 1998: 199) que a inteligibilidade de um estudo é condição indispensável à sua transferabilidade e, no caso particular da investigação–acção em educação, é impreterível

que ele seja interpretável não apenas pela comunidade académica, mas principalmente pelos professores. De forma a aumentar o significado do estudo, isto é, de criar a possibilidade de o estudo ser interpretado por outrem e possa desse modo ter alguma utilidade acrescida, foram tidos em consideração quatro aspectos: 1– clareza na explicitação dos pressupostos teóricos que orientam o estudo; 2 – utilizar indicadores, excertos ou exemplos que clarifiquem os conceitos e/ou dimensões usadas na análise da informação; 3 – aproximar e tornar explícita a relação entre as vertentes teórica e empírica, entre os conceitos e as estratégias de acção no estudo de caso; 4 – considerar a natureza dos participantes e do seu contexto de acção quando se interpreta a informação recolhida.

O facto de se tratar de um estudo em contexto natural – sala de aula – reforça a sua validade ecológica e a sua aplicabilidade em situações similares. Contudo, a duplicidade de papéis da professora-investigadora na investigação participante, permitindo garantir a naturalidade e autenticidade dos acontecimentos, o que é uma vantagem em relação a outros tipos de investigação, cria também a possibilidade de gerar ambiguidades decorrentes da subjectividade de quem investiga a sua própria acção. Daqui a necessidade de usar e triangular diferentes fontes de evidência, como é o caso deste estudo, de forma a evitar uma visão redutora do fenómeno em análise.

O valor dos resultados obtidos neste tipo de estudo tem sobretudo que ver com a sua relevância no contexto em que foi realizado, embora contribua igualmente para uma compreensão das implicações do uso de portefólios e possa apoiar o desenho de experiências pedagógicas semelhantes.

Para a realização desta experiência pedagógica foram fornecidas informações e solicitada autorização aos órgãos de gestão da escola, e foram facultados esclarecimentos aos alunos e aos encarregados de educação quanto à finalidade do estudo, à confidencialidade de informação recolhida e ao anonimato dos sujeitos envolvidos:

“...fiz uma sessão de esclarecimento sobre a minha acção com a turma... Foi agradável ver a aceitação com que os órgãos de gestão receberam a implementação deste estudo na escola. Espero que assim continue, que esta receptividade e abertura sejam constantes... (Diário da Investigadora, Setembro 2006)

“... os alunos estavam a apreciar a ideia que com eles estava a partilhar, pareceram duvidar que iriam ter um papel permanente na monitorização da sua aprendizagem, mas parece que me deram o benefício da dúvida ...” (Diário da Investigadora, Novembro 2006)

Da clarificação e aprovação dos objectivos do estudo pelos intervenientes, resultou desde logo um clima de confiança, autenticidade e colaboração profícua, favorável ao desenvolvimento do plano de trabalho traçado.

Algumas limitações foram emergindo, umas associadas à própria natureza da investigação e outras relacionadas com o valor atribuído, no seio da escola, a este tipo de estudo.

O tempo começou por ser a primeira limitação, embora tenha sido alargado o período inicialmente previsto para a consecução da investigação. Perante o confronto com a informação e a progressiva consciência da amplitude do trabalho, cedo se concluiu que, por mais tempo que houvesse, iria ser sempre insuficiente. Houve necessidade de reformular e reorganizar o trabalho pedagógico ao longo da experiência, como é próprio da investigação-acção, procurando responder às necessidades que iam emergindo, mas reconhece-se que o desenvolvimento de competências é um processo lento e difícil de avaliar. Por outro lado, também para a professora esta era uma abordagem nova, o que criou alguns constrangimentos no discernir do percurso a tomar.

A definição do quadro teórico do estudo e dos autores a ele associado foi outra das dificuldades, também relacionada com a escassez de tempo para o amadurecimento e segurança necessários à realização de opções sustentadas.

As condições de intervenção, apesar da disponibilidade de todos os intervenientes, actuaram, por vezes, como factores de limitação na realização deste trabalho:

“...quando poderei realizar as entrevistas? Mais um dia em que não foi possível encontrar salas disponíveis...Os alunos estão a ficar impacientes, querem mesmo realizar as entrevistas, é bom ver esse empenho e esse interesse, e temos que estar sempre a adiar, isso angustia-me e preocupa-me!” (Diário da Investigadora, Janeiro 2007)

“Os alunos não trouxeram os seus portefólios, estão a ficar descuidados, pelo menos alguns deles podiam mostrar-se mais aplicados. Fico à espera da mudança e a torcer para que os atrasos constantes não colidam com a realização desta investigação, sinto-me entre a expectativa dos resultados, das evidências da aprendizagem que os alunos já terão realizado e a incerteza quanto à capacidade que terei para continuar com a investigação. “ (Diário da Investigadora, Março 2007)

A abundância de informação recolhida e a sua análise, associadas ao duplo papel de professora e investigadora, foram outras limitações.

Pese embora a natureza exploratória deste estudo e a reduzida dimensão do grupo de alunos, a informação recolhida apoia a ideia de que o portefólio de aprendizagem, ao ser utilizado na disciplina de Inglês, conduz à promoção da aprendizagem auto-regulada do aluno na construção do seu próprio processo de aprendizagem, ao desenvolvimento de processos metacognitivos e ao desenvolvimento da autonomia. Dado que se trata de uma metodologia recente no nosso país, sobre a qual importa construir conhecimentos práticos de utilidade para os professores, acredita-se que estudos como este podem ser relevantes e devem ser realizados em diversos contextos do ensino das línguas. É para a análise da informação que voltamos de seguida a atenção.

## CAPÍTULO 4. AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

4.1 Representações da Aprendizagem e Percepções do Uso do Portefólio

4.2 Regulação da Aprendizagem

Neste capítulo faz-se a sistematização da informação recolhida, para a avaliação da experiência. Os dados obtidos foram primeiramente analisados numa perspectiva global do grupo-turma e, numa segunda fase, numa perspectiva diferencial, focalizada em quatro alunos. Articulam-se análises qualitativas e quantitativas, organizadas em função das fontes de informação, o que dá origem a duas secções principais (v. quadro 4.1): uma centrada nas representações da aprendizagem e percepções do uso do portefólio, tendo por base os questionários (anexos 1 e 2), e outra focada na regulação da aprendizagem, baseada nos instrumentos de regulação da aprendizagem (anexos 3, 4, 5, 6, 7 e 8).

TEMAS E FONTES DE INFORMAÇÃO
<b>SECÇÃO 4.1 – REPRESENTAÇÕES DA APRENDIZAGEM E PERCEPÇÕES DO USO DO PORTEFÓLIO</b>
<i>A Minha Aprendizagem</i>
<i>Reflexão Sobre a Minha Aprendizagem</i>
<b>SECÇÃO 4.2 – REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>
<i>Now I Can</i>
<i>Logbook</i>
<i>Self-assessment Card</i>
<i>Activities for my Portfolio</i>
<i>Books I Have Read</i>
<i>Portfolio Assessment</i>

---

Quadro 4.1 – Variedade de instrumentos de recolha de informação

#### **4.1. Representações da Aprendizagem e Percepções do Uso do Portefólio**

O questionário intitulado “A Minha Aprendizagem” (anexo 1), como já foi referido, foi respondido por 20 alunos, em Dezembro de 2006. Está dividido em seis dimensões que no conjunto fornecem informação sobre o aluno relativa a:

- A. Atitudes face à escola
- B. Atitudes face ao Inglês
- C. Recursos disponíveis em casa que podem ajudar no Inglês
- D. Actividades realizadas fora da sala de aula para Inglês
- E. Dificuldades sentidas no Inglês
- F. Expectativas face ao portefólio

Sobre a primeira dimensão – atitudes face à escola –, o tratamento quantitativo das respostas apresenta-se no gráfico 4.1, onde se pode observar que a maioria dos alunos da turma revela gosto pela frequência da escola (18 alunos), relações saudáveis com os colegas (19 alunos) e com os professores (16 alunos), e confiança nas suas capacidades de aprendizagem (17 alunos).

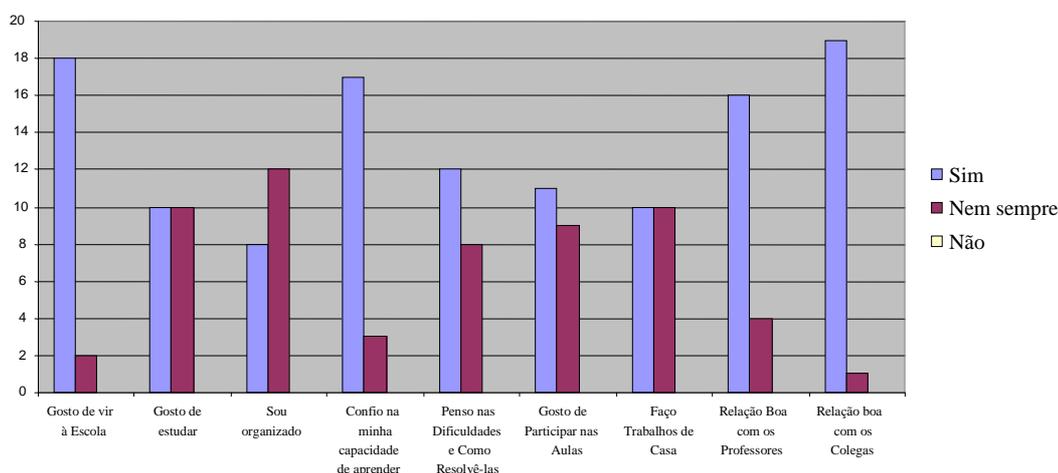


Gráfico 4.1 – Atitudes face à escola (1º Momento)

Apenas cerca de metade da turma regista que faz os trabalhos de casa (10 alunos), gosta de estudar (10 alunos), gosta de participar nas aulas (11 alunos) e costuma pensar nas dificuldades e da forma como resolver essas mesmas dificuldades (12 alunos). De salientar, ainda, que só 8 alunos se consideram organizados no estudo, representando 40% da turma. Alguns destes dados indicam que a utilização do portefólio pode ser uma forma de contribuir para o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem dos alunos.

Na segunda dimensão, sobre as atitudes face ao Inglês (gráfico 4.2), verifica-se que a maior parte dos alunos gosta de estudar Inglês (18 alunos) e considera que o sucesso depende de si próprio (16 alunos). De igual modo, regista-se que a maioria dos alunos (18 alunos) gosta de trabalhar em pares ou grupos, ainda que apenas três alunos contem com a colaboração dos colegas para o esclarecimento de dúvidas. Quanto à última questão, a maioria dos alunos refere que se sentem satisfeita com o grau de aprendizagem realizado na disciplina (18 alunos). Quando confrontados com a questão sobre a desmotivação que podem sentir quando as actividades propostas na disciplina de Inglês são difíceis, a maioria responde negativamente, embora mais de metade dos alunos considerem que nem sempre é

fácil aprender Inglês e que nem sempre colocam as suas dúvidas aos colegas ou à professora.

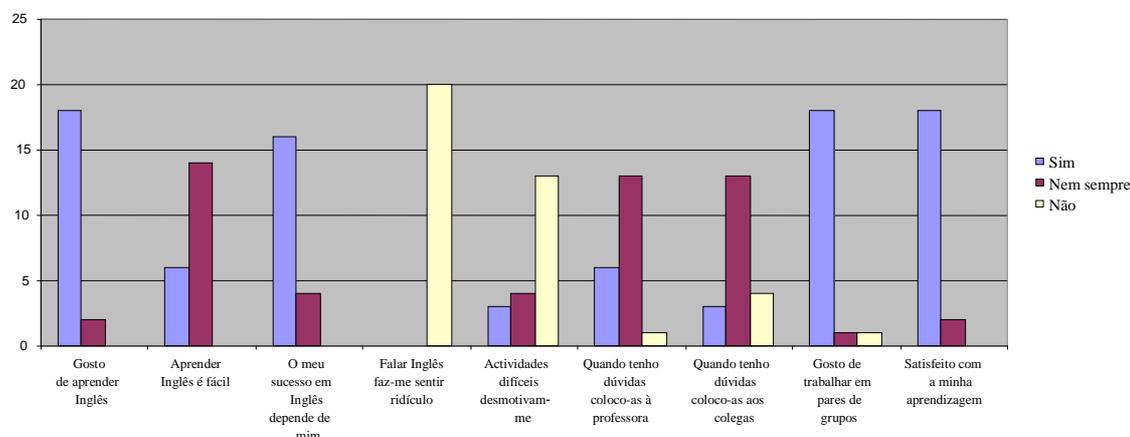


Gráfico 4.2 – Atitudes face ao Inglês (1º Momento)

Perante estes resultados, pode inferir-se que o uso de estratégias de regulação e a promoção da colaboração podem ajudar os alunos a resolver melhor as suas dificuldades. Concorda-se com Vieira quando afirma: “Só uma pedagogia para a autonomia pode [contribuir] para desenvolver alunos mais responsáveis e motivados, com um papel pedagógico reforçado, com poder discursivo, alunos que aprendem a aprender e que mantêm uma postura reflexiva face ao processo de ensino/aprendizagem da língua” (Vieira, 1998: 40).

A dimensão seguinte incidia sobre os recursos que os alunos têm disponíveis em casa e que podem contribuir para a aprendizagem da língua inglesa. Das respostas obtidas (gráfico 4.3), conclui-se que os alunos possuem vários recursos de aprendizagem, embora apenas cerca de metade possua internet, enciclopédia e gravador de voz.

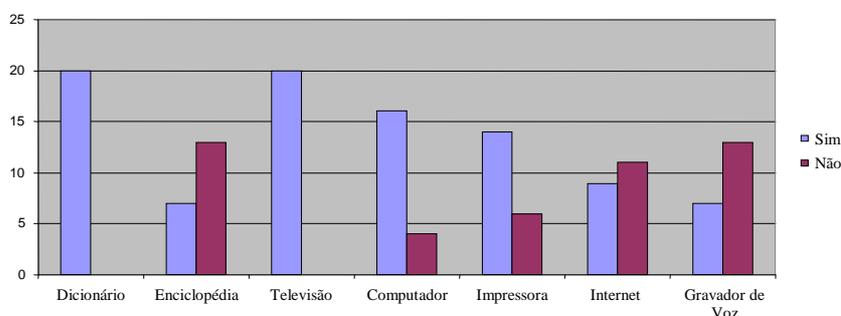


Gráfico 4.3 - Recursos disponíveis em casa

A dimensão D (gráfico 4.4) incidia sobre as actividades extra-aula. Destaca-se o facto da maior parte dos alunos registar que estuda regularmente Inglês, faz os trabalhos de casa solicitados pelos professores, realiza revisões da matéria explorada semanalmente, utiliza o manual e o caderno diário para resolver dúvidas e costuma pedir ajuda a outros alunos ou amigos para superar dificuldades. Saliente-se a discordância entre esta última questão e a questão anterior sobre colocar dúvidas aos colegas (gráfico 4.2 acima).

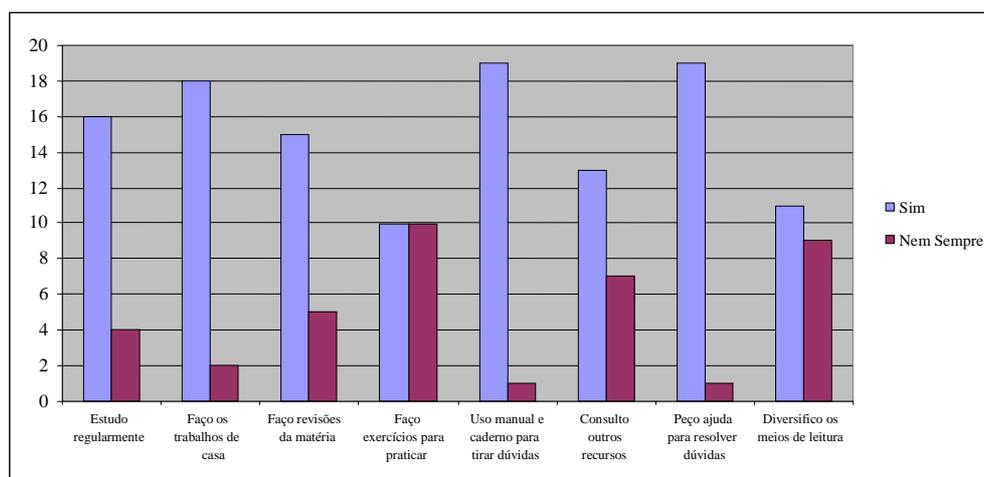


Gráfico 4.4 – Actividades realizadas fora da sala de aula

As respostas são menos favoráveis no que diz respeito a actividades que exigem mais iniciativa dos alunos, como realizar exercícios seleccionados por se próprios e diversificar recursos de leitura em Inglês (por exemplo, contos, textos, filmes ou jogos de computador). Esta situação indicia alguma dependência face ao professor. A experiência realizada procurou contrariar esta atitude de dependência, responsabilizando o aluno pela sua aprendizagem (Hopkins, 1993).

Na dimensão que incidia sobre as dificuldades no Inglês (gráfico 4.5), a maioria dos alunos regista poucas ou nenhuma dificuldades nas áreas indicadas. Contudo, e de acordo com a observação e a avaliação dos alunos, pode dizer-se que estas representações de si próprios são pouco realistas, revelando que pouca consciência das reais dificuldades que, com o decorrer do projecto, se tornaram evidentes. Estas dificuldades situavam-se, por exemplo, ao nível da expressão oral, vocabulário e organização do estudo, e o uso do portefólio viria a mostrar-se útil na sua consciencialização e superação.

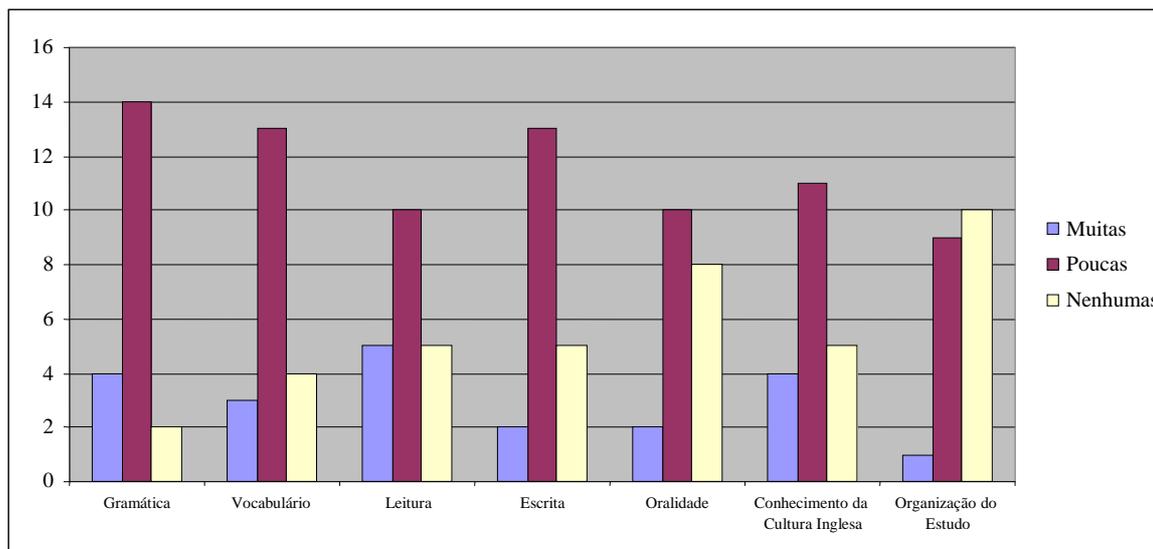


Gráfico 4.5 – Dificuldades sentidas no Inglês

As últimas dimensões deste questionário referem-se ao portefólio, nomeadamente às expectativas dos alunos face ao seu grau de interesse e aos contributos que podem advir da sua construção (gráficos 4.6 e 4.7).

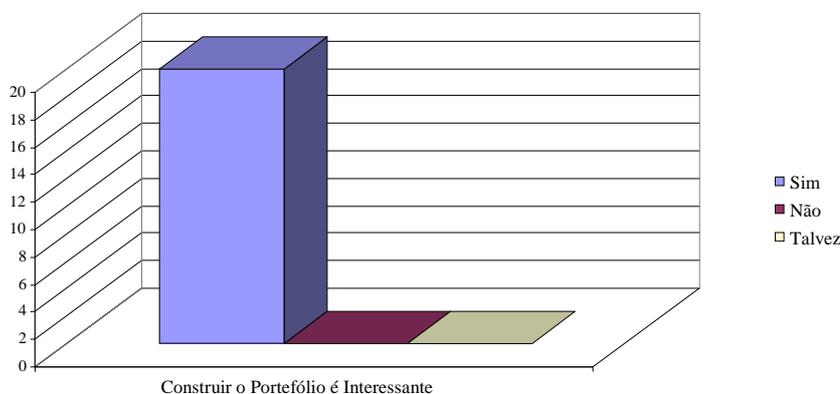


Gráfico 4.6 – Expectativas face ao portefólio

Releve-se o facto de todos os alunos terem registado que consideram interessante a ideia de construir um portefólio. Ao serem indagados quanto ao que gostariam que fossem os contributos/vantagens do portefólio, quase todos assinalam os diferentes aspectos apresentados (v. gráfico 4.7), revelando expectativas elevadas quando à utilidade deste instrumento. Para tal terá contribuído a sua sensibilização prévia, incluindo o contacto com a experiência de outros e o manuseamento de portefólios. Como se pode observar, os alunos consideram que com a construção do portefólio poderão conhecer-se melhor no que toca à sua aprendizagem, identificar os seus pontos fortes e as necessidades

e/ou dificuldades com que se deparam, resolver as próprias dificuldades por si detectadas, organizar melhor o seu estudo, desenvolver actividades que vão ao encontro dos seus interesses, desenvolver a sua criatividade e emitir opiniões sobre as aulas, contribuindo assim para a construção da sua própria aprendizagem.

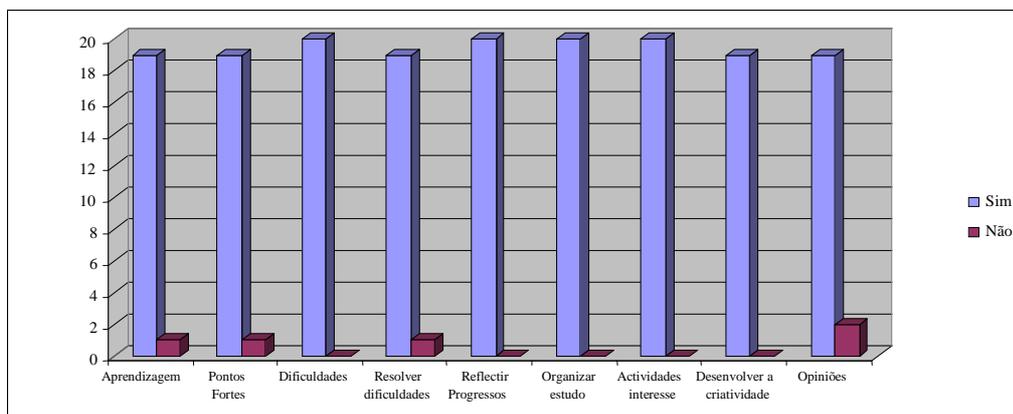


Gráfico 4.7 – Vantagens associadas ao portefólio

Este questionário inicial permitiu verificar o ponto de partida em que os alunos se encontravam antes de construir um portefólio, no que concerne às atitudes face à escola e à disciplina de Inglês, aos recursos disponíveis em casa, às actividades realizadas fora da aula de Inglês e às expectativas face ao portefólio. Os objectivos que norteavam este questionário foram amplamente alcançados, visto que permitiu conhecer melhor a turma em dimensões importantes para a experiência a realizar. Em geral, as respostas revelam: atitudes positivas face à escola e à aprendizagem, com variações nalguns aspectos como o gosto pelo estudo, a organização do estudo, a percepção da dificuldade do Inglês e a resolução colaborativa de dúvidas; a posse de alguns recursos úteis à aprendizagem; a realização de algumas actividades extra-aula, embora com um grau moderado de iniciativa; uma percepção pouco realista das dificuldades na disciplina; uma expectativa elevada quanto ao potencial valor do portefólio na sua aprendizagem. Em todas as dimensões, e embora as respostas tendam a ser maioritariamente positivas, há sempre algumas respostas de sentido contrário, indicando a existência de alunos menos envolvidos na aprendizagem. Pensamos que o portefólio pode potenciar as capacidades de todos os alunos, de forma diferenciada, mostrando-se ajustado à diversidade que caracteriza as turmas em geral, e esta em particular.

O segundo questionário, “Reflexão sobre a Minha Aprendizagem” (Anexo 2), foi aplicado no final da intervenção pedagógica e está dividido em seis dimensões que fornecem informação sobre as representações dos alunos acerca de:

- A. Atitudes face à escola e ao inglês
- B. Avaliação da prática do portefólio
  - B1. Contributos do portefólio para a aprendizagem
  - B2. Utilidade dos instrumentos de regulação da aprendizagem
  - B3. Grau de satisfação com o portefólio
  - B4. Conselhos para outros alunos
  - B5. Conselhos para professores

O questionário teve como finalidade proporcionar ao aluno um momento de reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, fornecendo dados relevantes para a avaliação da experiência.

Na primeira dimensão (gráfico 4.8), onde se retomam aspectos do primeiro questionário, verifica-se que, mais uma vez, a maior parte dos alunos refere que gosta de vir para a escola mas nem sempre gosta de estudar, e tem confiança nas suas capacidades para aprender. A maioria continua a gostar de aprender Inglês e sente-se satisfeita com o grau de aprendizagem realizado. Continua a haver alguma percepção de dificuldade da língua e alguma desmotivação face a actividades consideradas difíceis.

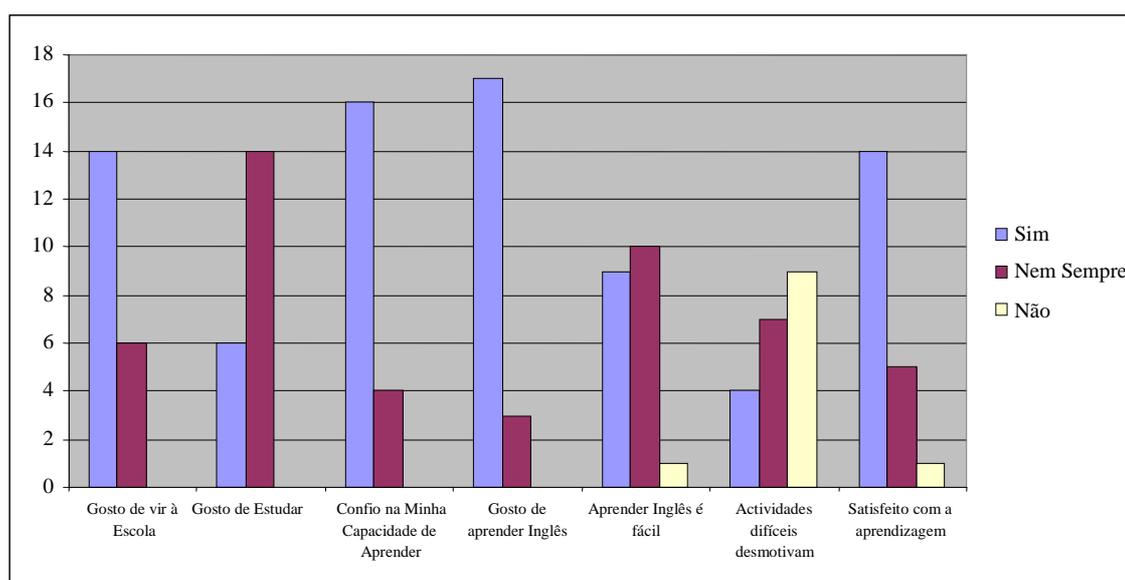


Gráfico 4.8 – Atitudes face à escola e ao Inglês (2º Momento)

Alguns registos dos alunos dão conta da consciencialização de dificuldades e do que pode ajudar a vencê-las. Por exemplo:

“...é muito difícil aprender estes nomes, mesmo ao ver as respostas dos colegas de grupo sinto-me atrapalhada quando tenho que dizer os nomes das profissões...as fichas facilitam um pouco”  
(Registo do aluno A)

“... eu sei que sou capaz mas preciso de repetir mais vezes...” (Registo do aluno F)

A segunda dimensão incidia sobre os contributos que podem advir da construção do portefólio (gráfico 4.9). Segundo as respostas obtidas, este parece ter correspondido às expectativas iniciais dos alunos (cf. gráfico 4.7 acima). A maioria considera que o portefólio acarreta mais-valias para o auto-conhecimento e para o conhecimento de como decorre a aprendizagem, permitindo identificar pontos fortes, identificar e resolver dificuldades, reflectir sobre o progresso efectuado, organizar o estudo e desenvolver a criatividade. A questão que registou maior número de respostas no nível “Muito” reporta-se ao facto do portefólio permitir realizar actividades que vão ao encontro dos interesses do aluno. De facto, esta é uma das suas principais vantagens – possibilitar uma aprendizagem diferenciada e relevante -, da qual dependem outras.

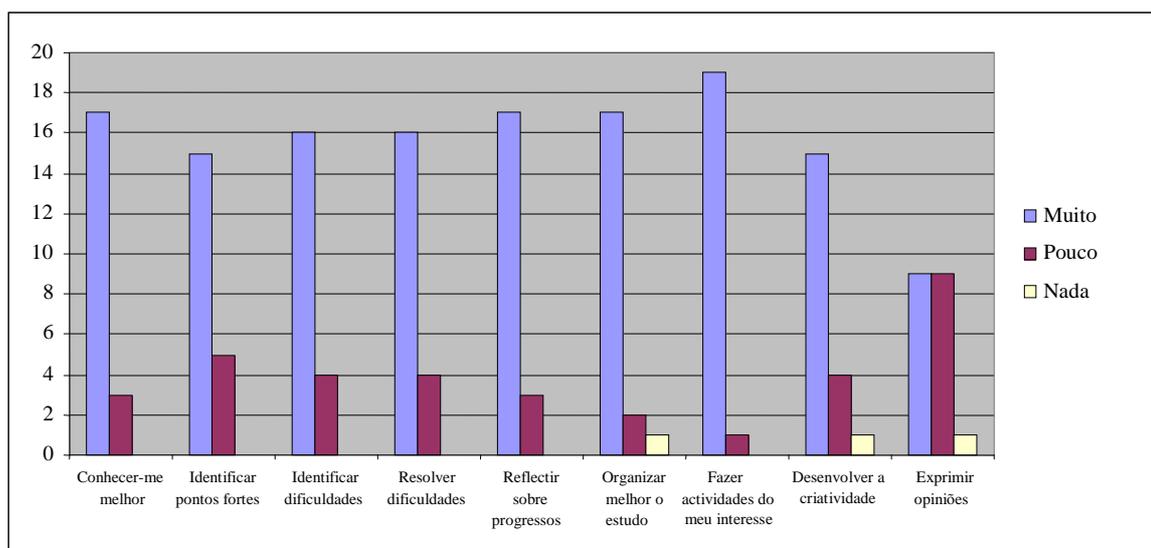


Gráfico 4.9 – Contributos do portefólio para a aprendizagem

Esta avaliação valida o uso do portefólio como instrumento que promove a autodirecção dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia. Um dos aspectos centrais dessa autodirecção é a consciencialização do processo de aprendizagem, pois ela é condição da apropriação do acto de aprender:

“...não estou habituado a dar a minha opinião de como aprendi, aprendi e pronto...é interessante ver que até consigo ultrapassar algumas dificuldades ...” (Registo do aluno R)

“...poder escolher alguns trabalhos para a minha avaliação é bom e fico com mais interesse na disciplina de Inglês” (Registo do aluno C)

Na terceira dimensão, indagava-se os alunos quanto à utilidade atribuída aos instrumentos de regulação de aprendizagem (gráfico 4.10). Saliente-se que não foi obtida qualquer resposta que demonstrasse incerteza na valorização dos instrumentos ou considerasse qualquer deles nada útil, o que indica que é reconhecido valor pedagógico a todos eles. Tendo em consideração que estes instrumentos eram centrais na construção do portefólio, podemos afirmar que estes dados reforçam os do gráfico anterior, relativos ao contributos positivos do portefólio para a aprendizagem.

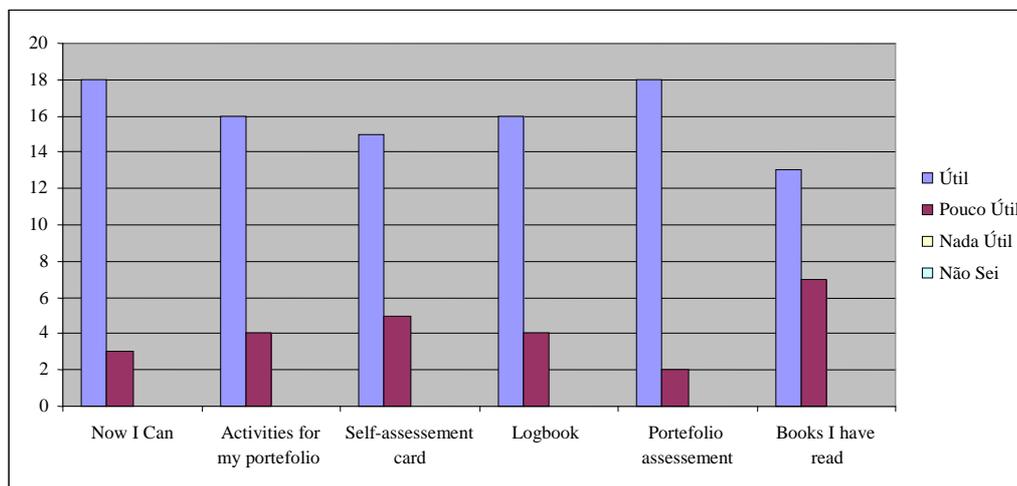


Gráfico 4.10 – Utilidade dos instrumentos de auto-regulação

O grau geral de satisfação dos alunos com o portefólio foi elevado (gráfico 4.11), o que leva quase todos os alunos a recomendar que seja usado por outros alunos (gráfico 4.12). Questionados acerca do que diriam aos colegas acerca do portefólio (gráfico

4.13), realçam o facto de valer a pena construí-lo, apesar de não ser de fácil organização, porque permite reflectir sobre os progressos na aprendizagem, descobrir dificuldades atempadamente e desenvolver capacidades, é uma forma divertida de estudar e torna os alunos mais responsáveis pela sua aprendizagem.

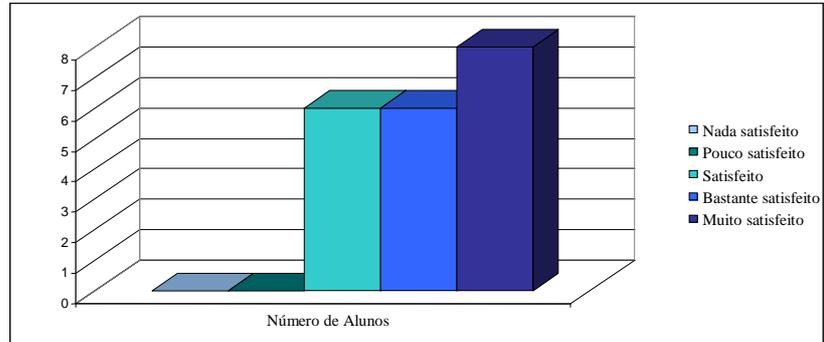


Gráfico 4.11 – Grau de satisfação com o portefólio

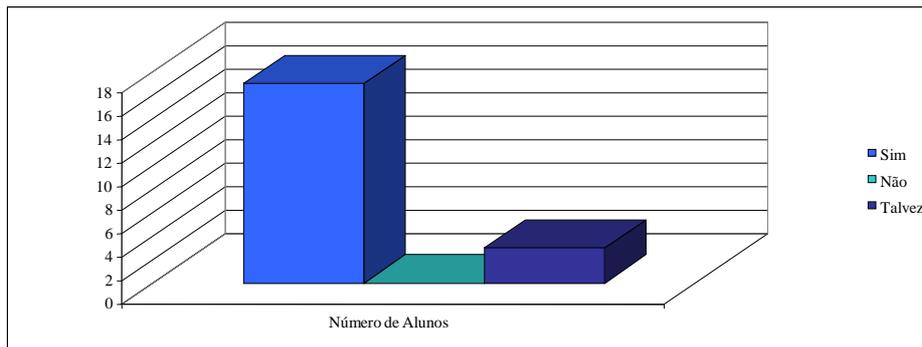


Gráfico 4.12 – Recomendação do uso do portefólio

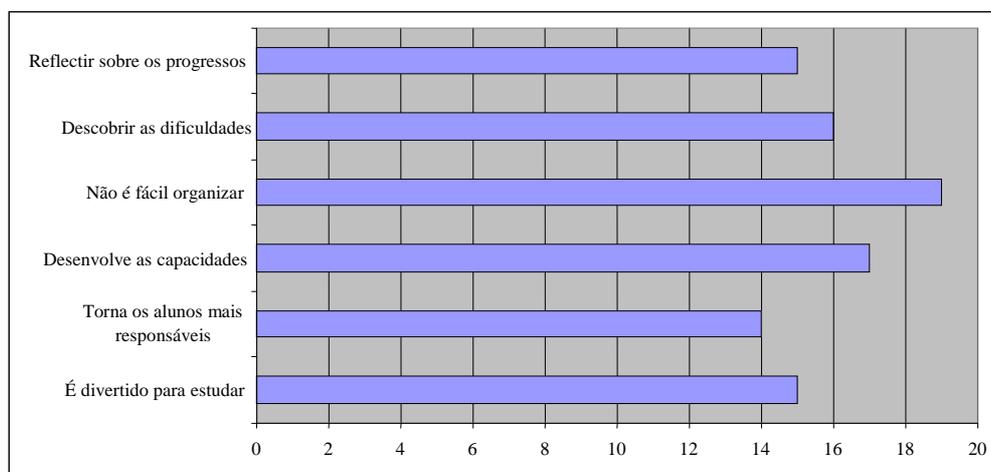


Gráfico 4.13 – Ideias a transmitir aos colegas

Para os professores que usam portefólios, os alunos deixam registadas várias sugestões (gráfico 4.14), relevando-se que mais de metade da turma considera que deve ser dada continuidade ao portefólio e faz referência à importância das fichas de reflexão.

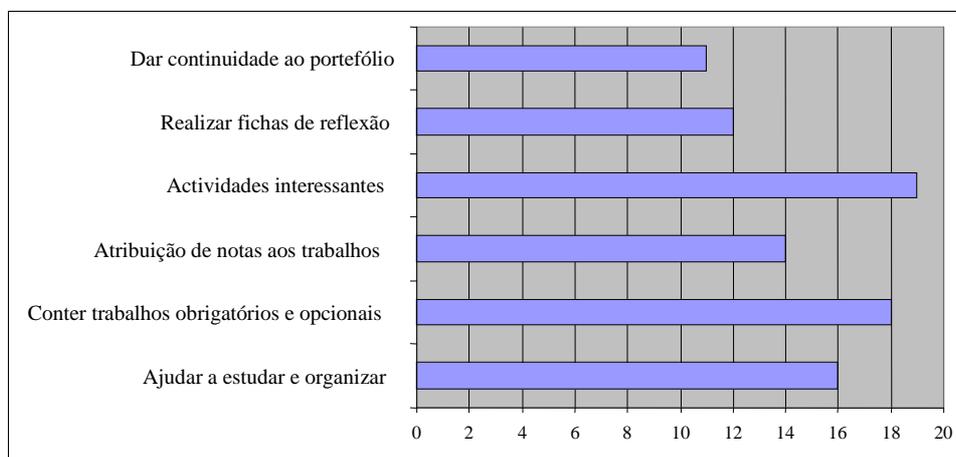


Gráfico 4.14 – Sugestões para os professores

Este questionário permitiu concluir que os alunos avaliaram muito positivamente o uso do portefólio, reconhecendo-lhe vantagens que a literatura refere e que se pretendia operacionalizar com esta experiência.

O ponto seguinte centra-se mais detalhadamente em aspectos da regulação da aprendizagem, focando-se nos casos de quatro alunos com características diferenciadas. Esta opção decorreu da necessidade de redução da informação, esperando-se que os casos seleccionados possam ilustrar semelhanças e variações no modo como os alunos regulam a sua aprendizagem.

## **4.2. REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

O quadro 4.2 retoma os instrumentos de regulação da aprendizagem utilizados e o tipo de informação aí recolhida, parte da qual será mobilizada nesta secção, relativamente a quatro alunos (referidos pelas iniciais do seu nome: A, B, F, e J). Procurar-se-á ilustrar aspectos gerais e específicos do modo como realizaram a regulação da sua aprendizagem. No final, apresentam-se alguns dados gerais das entrevistas.

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO E TIPO DE INFORMAÇÃO RECOLHIDA	
<i>Instrumentos de Regulação:</i>	<i>Tipo de Informação:</i>
“Now I Can”	Progressos na língua inglesa
“Logbook”	Reflexão sobre a aprendizagem
“Self-assessment Card”	Auto-avaliação da aprendizagem
“Activities for my Portfolio”	Actividades mobilizadas
“Books I Have Read”	Estratégias de leitura
“Portfólio Assessment”	Avaliação do portefólio
Entrevistas realizadas aos alunos	Identificação de dificuldades e avaliação da experiência

Quadro 4.2 – Instrumentos de Regulação da Aprendizagem

Começando com algumas considerações genéricas, teremos por base alguns aspectos relacionados com a autonomia na aprendizagem, adaptados de Vieira (1998: 39): motivação, relação interpessoal, comunicação, organização da aprendizagem e sistema apreciativo dos sujeitos. Verificou-se que os quatro alunos, embora de modo diferenciado, evidenciaram progresso nestes aspectos. Começemos com alguns testemunhos do seu envolvimento na aprendizagem:

“...foi difícil mas ainda bem que a professora queria que falássemos em Inglês, agora quando chego à aula já sou capaz de cumprimentar em Inglês...e até gosto de ler alto sem vergonha de errar.” (Registo do aluno A, Março 2007)

“...gostei de fazer aquela ficha em grupo em que via as respostas dos colegas...e quando discordei da resposta tinha razão...” (Registo do aluno A, Novembro 2006)

“...agora já posso dizer em casa os nomes dos alimentos em Inglês...” (Registo do aluno B, Novembro 2006)

“...estou mesmo a gostar de trabalhar com o portefólio...se estivesse mais empenhado tinha conseguido melhor nota no teste.... devia ter estudado mais um pouco...” (Registo do aluno B, Março 2007)

“... quando a professora nos pôs a trabalhar em grupo fizemos a ficha rápido ...” (Registo do aluno B, Março 2007)

“...tive que desenhar várias partes da casa para aprender o mobiliário...até foi fácil saber as profissões com o filme que vimos ...” (Registo do aluno F, Novembro 2006)

“...sou capaz de dizer o verbo em diferentes situações...” (Registo do aluno J, Dezembro 2006)

“...se ler várias vezes vou fixar os nomes dos edifícios...” (Registo do aluno J, Fevereiro 2007)

Ao longo da experiência, foi-se verificando o seu fortalecimento motivacional face ao processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Foram observados vários indicadores desta motivação em estreita relação com a auto-regulação da aprendizagem: valorização da prática da língua; convicção sobre capacidades pessoais para aprender; incremento de autoconfiança e percepção de sucesso; identificação e superação de dificuldades; colaboração entre pares.

Ao nível da relação interpessoal, desenvolveram alguma independência face à professora, patente em atitudes e comportamentos como: postura pró-activa e crítica face à aprendizagem; responsabilidade na tomada de decisões; capacidade de tomar iniciativas na resolução de problemas; à vontade com o erro e assunção do risco na sua superação; participação na auto-avaliação, em cooperação com a professora; capacidade de autodirecção na definição de metas, estratégias e formas de avaliação da aprendizagem; desenvolvimento de uma preferência por valores como a colaboração e interdependência, em detrimento da competição e do individualismo.

Ao nível da comunicação, constatou-se um fortalecimento do poder discursivo dos alunos, traduzido de várias formas em sala de aula e também nos registos do portefólio: manifestação de intenções próprias; reflexão sobre a sua aprendizagem; opiniões sobre o ensino; auto-avaliação das aprendizagens; criatividade nos trabalhos livres desenvolvidos.

Ao nível da organização da aprendizagem, os seus portefólios revelam o desenvolvimento de uma capacidade generalizada de aprender a aprender, muito apoiada no uso dos instrumentos de auto-regulação. Esta capacidade pode inferir-se a partir de indicadores como: facilidade, maior ou menor, de reflexão sobre a língua e sobre a aprendizagem; conhecimento metacognitivo adequado sobre processos de produção e interpretação linguística; mobilização de estratégias de aprendizagem diversificadas; diversidade de formas de aprender; uso eficaz de recursos disponíveis na resolução de problemas linguísticos; organização das formas de registo e de estudo; capacidade de

transferência e adaptação a novas situações linguísticas; compreensão do processo educativo.

Finalmente, ao nível do sistema apreciativo, os alunos formam desenvolvendo uma abordagem de descoberta face ao saber e ao processo de ensino e aprendizagem, traduzida de diversas formas: abertura à inovação pedagógica, capacidade de se posicionar criticamente em relação a si e à aula; facilidade de adaptação a novas formas de ensinar e de aprender a língua; reflexão sobre as práticas e teorias subjectivas.

Em suma, pode dizer-se que a implementação do portefólio favorece uma pedagogia para a autonomia, de natureza âmbito construtivista, e que só esta pode levar à manifestação de todos estes sinais, contribuindo para desenvolver “alunos mais responsáveis e motivados, com um papel pedagógico reforçado, com poder discursivo, alunos que aprendem a aprender e que mantêm uma postura reflexiva face ao sistema de aprendizagem” (Vieira, 1998: 40). Fica evidente, nos registos efectuados pelos alunos, que a implementação do portefólio não foi uma tarefa fácil, mas com o decorrer do tempo acabou por ser encarada como algo de natural e essencial ao seu agir intencional no percurso de aprendizagem. Esta mudança veio a repercutir-se na qualidade dos portefólios e no modo como ia decorrendo a sua elaboração.

Contudo, há diferenças no modo como estes quatro alunos se envolveram na construção do portefólio, assim como no seu grau de aquisição linguística:

*Aluno F* Não se empenhou na construção do portefólio; obteve nível 2.

*Aluno A* Empenhou-se na construção do portefólio, apesar das dificuldades evidenciadas; obteve nível 3.

*Aluno J* Empenhou-se na construção do portefólio; obteve nível 4.

*Aluno B* Empenhou-se na construção do portefólio; obteve nível 5 (em quase todas as disciplinas).

Embora a utilização destes critérios na selecção dos quatro alunos não pressuponha a existência de uma relação causal linear entre o (investimento no) portefólio e a classificação, pressupõe que possa existir alguma relação entre o modo como os alunos se envolveram na regulação da sua aprendizagem e o seu desempenho linguístico, nomeadamente porque o portefólio constituía um instrumento central na aprendizagem destes alunos.

O instrumento “Now I Can” (anexo 3) visava levar o aluno a reflectir sobre os seus progressos na aprendizagem, nomeadamente nas capacidades de ouvir, ler, falar e escrever, no conhecimento sobre a cultura inglesa, no domínio da gramática e do

vocabulário, no desempenho em trabalho de grupo e no conhecimento sobre a aprendizagem realizada. O aluno F preencheu esta ficha três vezes e os colegas quatro vezes. A tabela 4.1 sintetiza o número total de auto-avaliações (“consigo”, “não consigo bem”, “não consigo”) realizadas pelos quatro alunos nas diferentes competências, recordando-se que para cada uma delas se indicava um conjunto de estratégias de aprendizagem, o que explica o número elevado de registos por competência.

<b>COMPETÊNCIAS AUTO-AVALIADAS</b>	<i>Consigo bem</i>	<i>Não consigo bem</i>	<i>Não consigo</i>
1 listening	52	64	4
2 reading	35	66	4
3 speaking	34	75	11
4 writing	23	47	2
5 grammar	16	43	1
6 vocabulary	27	58	5
7 working in pairs/groups	36	39	0
8 thinking about learning	42	47	1
9 knowing about the English culture	27	32	1

Tabela 4.1 – Selecção de estratégias

A primeira observação a fazer é que os registos se distribuem nos dois primeiros pontos da escala, o que indicia uma percepção elevada ou moderada de auto-eficácia. De facto, é escassa a percepção da sua ausência (“não consigo”). No entanto, quando comparamos os dados dos alunos na resposta “consigo bem” (tabela 4.2), notam-se algumas diferenças, salientando-se um aumento progressivo de registos do aluno F (menor empenhamento no portefólio/ nível 2) para o aluno B (empenhamento no portefólio/ nível 5). Assim, parece haver uma relação entre percepção de auto-eficácia, empenhamento no portefólio e nível de aquisição linguística. Embora não seja possível dizer o que influencia o quê, é provável que quanto mais dificuldades linguísticas tiver um aluno, menor seja a sua percepção de auto-eficácia. Esta percepção revela consciência das dificuldades, mas também pode significar falta de auto-confiança, o que pode influenciar, por sua vez, a motivação e o investimento na aprendizagem.

COMPETÊNCIAS AUTO-AVALIADAS [CONSIGO BEM]	ALUNO F	ALUNO A	ALUNO J	ALUNO B
1 listening	3	8	14	27
2 reading	2	5	10	18
3 speaking	4	0	5	25
4 writing	1	4	5	13
5 grammar	0	3	5	8
6 vocabulary	1	3	8	15
7 working in pairs/groups	0	10	11	15
8 thinking about learning	0	4	15	23
9 knowing about the English culture	1	3	11	12

Nota: O valor “zero” na competência 3 (“speaking”) do aluno A pode-se justificar pelas suas dificuldades de dicção, notando-se que evitava, sempre que possível, expressar-se oralmente em inglês.

Tabela 4.2 – Auto-avaliação de competências: “Consigno bem”

O instrumento “Activities for My Portfolio” (anexo 6) tinha como objectivo levar o aluno a seleccionar o tipo de actividades a desenvolver para superar as dificuldades identificadas no instrumento “Now I Can” (anexo 3). As frequências obtidas na selecção de actividades são apresentadas na tabela 4.3.

ACTIVIDADES MOBILIZADAS	ALUNO F	ALUNO A	ALUNO J	ALUNO B	Total
1 listening	1	0	3	3	7
2 reading	1	1	5	7	14
3 speaking	0	0	3	0	3
4 writing	1	3	7	7	18
5 grammar	0	1	3	4	8
6 vocabulary	0	0	4	2	6
7 working in pairs/groups	0	0	1	0	1
8 thinking about learning	0	2	1	6	9
9 knowing about the English culture	0	0	1	1	2
<b>Total</b>	3	7	28	30	68

Tabela 4.3 – Actividades mobilizadas pelos alunos

A tabela mostra que os alunos mobilizaram, sobretudo, actividades de leitura e escrita, e que a sua distribuição é novamente diferenciada, verificando-se que os alunos J e B são os que mais actividades realizaram para resolver dificuldades, sendo também os que

obtiveram melhor classificação final na disciplina (níveis 4 e 5). Este dado pode levar-nos a colocar a hipótese de que o investimento na auto-regulação, neste caso a selecção e realização de actividades para melhorar a aprendizagem, pode de facto produzir efeitos. Por outro lado, também é possível que os alunos com mais dificuldades de aprendizagem da língua tenham menos capacidade de decisão sobre como as superar, o que resulta num menor investimento na auto-regulação.

Quanto ao instrumento de regulação “Logbook” (anexo 4), visava implicar o aluno no controlo dos progressos obtidos na língua inglesa através do completamento de quatro frases sobre: o que aprendeu durante um período de tempo (uma semana), o que considerou mais interessante, onde se deparou com mais dificuldades e a que estratégias deve recorrer para ultrapassar essas mesmas dificuldades. A tabela 4.4 apresenta a frequência de preenchimento deste instrumento, mostrando a mesma tendência verificada anteriormente: o número de registos aumenta da esquerda para a direita – quanto maior a competência linguística do aluno, maior parece ser o seu investimento na reflexão sobre aprendizagem.

<b>AUTO-AVALIAÇÃO</b>	<b>ALUNO F</b>	<b>ALUNO A</b>	<b>ALUNO J</b>	<b>ALUNO B</b>	<b>Total</b>
1 esta semana aprendi...	5	4	7	8	24
2 o mais interessante foi...	3	4	7	8	22
3 tive dificuldade em...	2	4	7	8	21
4 posso ultrapassar estas dificuldades...	2	4	7	8	21
<b>Total</b>	<i>12</i>	<i>16</i>	<i>28</i>	<i>32</i>	<i>88</i>

Tabela 4.4 – Registos de auto-avaliação (“Logbook”)

O tipo de registo também é diferente entre os alunos. Vejamos um exemplo na tabela 4.5, que sintetiza os registos reflexivos realizados na aula do dia 9 de Março de 2007. Podemos verificar, à medida que avançamos do aluno F para o aluno B, uma capacidade crescente de abstracção e de reflexão metalinguística e metaprocessual, particularmente evidente no aluno B.

	<i>Esta semana aprendi...</i>	<i>O mais interessante foi...</i>	<i>Tive dificuldade em...</i>	<i>Posso ultrapassar estas dificuldades se...</i>
<b>ALUNO F</b>	“O verbo <i>to have got</i> e o pequeno-almoço inglês”	“Fazer a ficha sobre o verbo.”	“Escrever frases usando o verbo.”	“Treinar mais em casa.”
<b>ALUNO A</b>	“ <i>Human body</i> e vocabulário da comida.”	“A actividade do pequeno-almoço na cantina e a canção do corpo humano.”	“Memorizar todas as palavras do <i>human body</i> .”	“Copiar e dizer as palavras várias vezes.”
<b>ALUNO J</b>	“Palavras novas sobre o corpo humano e alimentação.”	“O jogo sobre o corpo humano e o pequeno-almoço inglês.”	“Pronunciar correctamente as palavras.”	“Pedir ajuda à professora e usar o gravador para repetir as palavras.”
<b>ALUNO B</b>	“A fazer a minha descrição física e vocabulário relacionado com a comida.”	“O <i>English breakfast</i> , porque gostei de comer o que os ingleses habitualmente comem.”	“Fazer a minha descrição, porque fiquei um pouco baralhado com o verbo <i>to be</i> e <i>to have got</i> .”	“Se procurar exemplos de descrições feitas em livros de inglês e treinar fazendo mais descrições.”

Tabela 4.5 – Exemplos de registos de auto-avaliação (“Logbook”)

O instrumento “Self-assessment card” (anexo 5) era preenchido individualmente, em casa, e visava desenvolver a capacidade de auto-regulação ao nível da explicitação de justificações para a realização de trabalhos opcionais. A tabela 4.6 indica as razões apresentadas, verificando-se também aqui diferenças do aluno F para o aluno B quanto ao número de actividades, número de razões e sua diversidade.

<b>RAZÃO DO TRABALHO</b>	<b>ALUNO F</b>	<b>ALUNO A</b>	<b>ALUNO J</b>	<b>ALUNO B</b>	<b>Total</b>
1 Resolver dificuldades	0	5	3	4	12
2 Expandir conhecimentos	0	1	5	4	10
3 Treinar a língua	2	0	2	2	6
4 Outra razão	0	0	1 – escrita	0	1
Nº de trabalhos realizados	2	6	11	10	29

Tabela 4.6 – Razões da realização dos trabalhos opcionais

Neste instrumento, o aluno podia ainda indicar o seu grau de satisfação na realização do trabalho e as dificuldades experimentadas. As tabelas 4.7 e 4.8 sintetizam a informação relativa aos quatro alunos, verificando-se que gostaram dos trabalhos realizados e que não sentiram muitas dificuldades na sua realização.

<b>SATISFAÇÃO</b>	<b>ALUNO F</b>	<b>ALUNO A</b>	<b>ALUNO J</b>	<b>ALUNO B</b>	<b>Total</b>
1 Gostei Muito	2	1	7	6	16

2 Gostei	0	5	1	2	8
3 Não Gostei	0	0	0	0	0

Tabela 4.7 – Grau de satisfação com os trabalhos opcionais

DIFICULDADES	ALUNO F	ALUNO A	ALUNO J	ALUNO B	Total
1 Muitas	0	1	1	0	2
2 Poucas	2	5	4	4	15
3 Nenhumas	0	0	3	4	7

Tabela 4.8 – Dificuldades sentidas nos trabalhos opcionais

Para finalizar, o aluno podia registar outros comentários que considerasse oportuno tecer. Os alunos J e B apresentaram a sugestão da professora solicitar mais trabalhos obrigatórios e destacam que com a construção do portefólio conseguiram reflectir sobre a matéria, identificar algumas dificuldades e superá-las.

O instrumento “Books I Have Read” (anexo 7) incidia sobre as impressões dos alunos relativamente à leitura de livros em Inglês, uma actividade opcional que constava das actividades sugeridas no instrumento “Activities for My Portfolio” (anexo 6). Para além da identificação do autor do livro, do título e da apresentação das razões que levam o aluno a gostar ou não da história lida, era-lhe solicitado que mencionasse a personagem principal, o contexto e o enredo da história. A tabela 4.9 sintetiza os registos efectuados, sendo o aluno B o que apresenta registos mais completos e correctos.

DIMENSÕES	ALUNO F	ALUNO A	ALUNO J	ALUNO B
1 Book Title	1-incompleto	Não Apresentou	1-completo	2-completo
2 Autor	1-identificado		1-identificado	2-identificado
3 The main character in their story is	1-identificado		1-identificado	2-identificado
4 The setting of the story	1-ausente		1-ausente	2-presente
5 What is the story about	1-identificado		1-identificado	2-identificados
6 I like/did not like the story because	1-satisfeito		1-não satisfeito	2-satisfeito

Tabela 4.9 – Registos de leitura

Este instrumento era preenchido no final da leitura de cada um dos livros. Dado que a leitura era uma actividade opcional, constatou-se que alguns alunos apenas preencheram o instrumento uma ou duas vezes por período. Por sua vez, o aluno A nunca preencheu este registo, embora tivesse realizado a actividade de leitura por duas vezes, tal como foi anotado pela professora-investigadora no seu registo de livros requisitados. É de

salientar que esta foi uma das actividades mais solicitadas pela maioria dos alunos, que registaram as datas de início e final da leitura de histórias com diferença apenas de um dia. A principal razão apresentada para a insatisfação com a leitura dos livros reporta-se à dificuldade em perceber muitas palavras e a desmotivação que isso acarreta. No entanto, por se tratar de livros ilustrados de forma apelativa sobre temas divertidos, esta foi uma actividade a que toda a turma aderiu de forma muito positiva.

O instrumento de regulação de aprendizagem “Portfolio Assessment” (anexo 8) servia para avaliar o portefólio e foi elaborado com base nos critérios de avaliação estabelecidos em colaboração com os alunos na aula de Inglês, como já foi referido. Este instrumento tem uma pequena introdução onde se informa o aluno que o mesmo serve para avaliar o seu portefólio e receber a avaliação de um colega, na seguinte escala: A-bom, B-melhorar e C- melhorar muito. As tabelas 4.10 e 4.11 apresentam os registos de avaliação dos portefólios dos quatro alunos (os algarismos indicam o número de avaliações).

	Apresentação			Diversidade			Criatividade			Esforço			Reflexão		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Aluno F	1				1			1			1				1
Aluno A			1			1			1			1	--	--	--
Aluno J		2			2			2			2				2
Aluno B	2				2		2			2				2	

Quadro 4.10 – Auto-avaliação do portefólio

	Apresentação			Diversidade			Criatividade			Esforço			Reflexão		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Aluno F			1			1			1			1	1		
Aluno A			1			1			1			1			1
Aluno J	1	1		1	1		2			2				2	
Aluno B	2			2			2			2			1	1	

Tabela 4.11 – Avaliação do portefólio pelos colegas

Destacam-se algumas divergências entre a auto-avaliação e a hetero-avaliação, principalmente no aluno F, cuja auto-avaliação é superior à hetero-avaliação em todos os critérios. Nota-se também que os alunos têm percepções diferenciadas quanto à qualidade dos seus portefólios, sendo o aluno A o que se detecta mais dificuldades e o aluno B o que se revela mais satisfeito. No que concerne às sugestões apresentadas entre os alunos, surgem aspectos como:

- Mais criatividade
- Diversificar os trabalhos
- Maior empenho e esforço
- Prestar mais atenção ao portefólio
- Melhorar a organização
- Trabalhar mais no *logbook*
- Fazer mais reflexões
- Ter mais cuidado com as reflexões

Neste mesmo instrumento havia um espaço para que a professora pudesse registar os seus comentários ao portefólio, salientando os aspectos positivos, orientando as melhorias a efectuar, apoiando na superação das dificuldades encontradas e fazendo, em parceria com o aluno, a monitorização da construção do portefólio. Seguem-se excertos dos comentários registados em Março em cada um dos quatro portefólios, verificando-se que se reconhece a existência de diferentes graus de empenhamento e níveis de desempenho, em concordância com dados que têm vindo a ser apresentados:

“F, realmente também acho que te devias esforçar mais. O teu portefólio está muito desorganizado, as fichas de reflexão não estão preenchidas ou (...) foram feitas de forma descuidada. (...) é uma pena que não tenhas realizado nenhum trabalho opcional pois ias, de certeza, ultrapassar algumas das tuas dificuldades. Experimenta!” (comentário ao portefólio do aluno F, Março 2007)

“(...) debes aplicar-te mais na organização do portefólio...não te esqueças de ir preenchendo o ‘logbook’ para detectares as tarefas em que sentes mais dificuldades...” (comentário ao portefólio do aluno A, Março 2007)

“(...) penso que debes dedicar mais algum tempo ao teu portefólio, pois ele está um pouco desorganizado. Verifiquei também que tens dedicado algum tempo ao preenchimento do teu ‘logbook’. Parabéns pelos trabalhos opcionais.” (comentário ao portefólio do aluno J, Março 2007)

“Parabéns B! O teu portefólio está muito bem organizado e as fichas de reflexão têm sido preenchidas com cuidado. (...) os teus trabalhos opcionais são muito interessantes e demonstram o empenho em aprofundar os teus conhecimentos. Continua o bom trabalho!” (comentário ao portefólio do aluno B, Março 2007)

A tabela 4.12 apresenta a frequência de preenchimento dos diferentes instrumentos de regulação da aprendizagem. Salienta-se o facto dos alunos J e B, que obtiveram melhores resultados finais, terem sido os que mais utilizaram estes instrumentos, o que parece reforçar a relação entre a regularidade da prática da auto-regulação e o desempenho dos alunos.

<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>ALUNO F</b>	<b>ALUNO A</b>	<b>ALUNO J</b>	<b>ALUNO B</b>
1 <i>Now I Can</i> (mensal)	3	3	4	4
2 <i>Logbook</i> (semanal)	5	4	7	8
3 <i>Self-Assessment Card</i> (pós-actividade)	2	6	8	8
4 <i>Activities for My Portfolio</i> (iniciativa pessoal) <sup>1</sup>	3	7	28	30
5 <i>Books I Have Read</i> (opcional)	1	0	1	2
6 <i>Portfolio Assessment</i> (final do 2º e 3º período)	1	1	2	2

<sup>1</sup> N° de actividades realizadas

Tabela 4.12 – Frequência do uso dos instrumentos de regulação da aprendizagem

Embora os portefólios elaborados pelos alunos apresentem características singulares dos seus autores e documentem percursos de aprendizagem diferenciados, foi também possível encontrar semelhanças ao nível das suas reflexões, monitorizações e avaliações. Uma análise dos registos dos quatro alunos revela a existência de tópicos de reflexão recorrentes, a seguir ilustrados:

#### *Relação entre os materiais/tarefas e as aprendizagens*

“...adorei as figuras sobre as rotinas diárias e o acetato que a ‘stora’ mostrou (...) assim ficamos mais interessados no tema...” (Registo do aluno F)

“...tive que desenhar várias partes da casa para aprender o mobiliário ...”

“... até foi fácil saber as profissões com o filme que vimos em grupo...” (Registos do aluno B)

#### *Papel do portefólio*

“... trabalho interessante que torna a disciplina mais agradável...” (Registo do aluno J)

“...para o teste tenho a matéria toda organizada é só rever...” (Registo do aluno B)

“...ajudou a orientar o estudo e a forma de pensar...” (Registo do aluno F)

“...precisava de mais tempo para organizar...” (Registo do aluno A)

#### *Comunicação entre os alunos*

“...gosto muito de trabalhar em grupo e de entrar em debate com os meus colegas...”

“...não gosto quando alguns alunos pensam que sabem tudo ...” (Registos do aluno A)

### *Consciência de dificuldades e estratégias de aprendizagem*

“...tive tantas dificuldades em escrever ...quando não entendi as palavras deixei de perceber o texto... é difícil trabalhar com o dicionário, perco-me...”

“...já consigo colocar as minhas dúvidas à ‘stora’ sem medo de errar...às vezes tenho medo de escrever mal e então não respondo... podia ter melhor nota se estudasse mais um pouco” (Registos do aluno F)

“...tive que perguntar à professora se a segunda resposta da ficha estava bem, parece-me que ainda não domino ...” (Registo do aluno B)

“...no grupo do teste para identificar os sinónimos tive dificuldade...se tivesse ouvido a professora teria feito melhor...” (Registo do aluno J)

### *Tomada de decisões*

“...hoje decidi que vou passar de novo as últimas fichas...vou pedir à ‘stora’ para me por noutro grupo...” (Registo do aluno J)

As entrevistas, como mencionado anteriormente, foram realizadas em dois momentos distintos – quase no início da intervenção e no final da mesma. Foram feitas em grupo, áudio-gravadas, e actuaram como momentos de regulação colaborativa da aprendizagem, permitindo identificar dificuldades e soluções. Os dados qualitativos decorrentes da sua audição permitiram a identificação de várias dimensões da aprendizagem: grau de satisfação, dificuldades, estratégias de superação e melhorias na aprendizagem. O quadro 4.13 sintetiza a informação recolhida, ilustrada com exemplos dos enunciados dos alunos no âmbito da turma, em geral.

DIMENSÃO	SUB-DIMENSÕES	EXEMPLOS DE RESPOSTAS
<i>Grau de Satisfação</i>	Gostaram Menos	“fazer os trabalhos obrigatórios” “as reflexões porque não sei o que colocar”
	Gostaram Mais	“gosto da maneira como são dadas as aulas” “poder escolher os trabalhos para o portefólio”
<i>Dificuldades</i>	Seleccção dos Trabalhos	“é difícil saber que trabalho fazer”
	Gestão do Tempo	“demoro muito tempo a arrumar as fichas”
	Organização do Portefólio	“às vezes não sei em que secção colocar um trabalho”
	Redacção dos Trabalhos	“é difícil escrever textos em inglês”

	Reflexões	“é difícil pensar sobre o que aprendemos durante a semana” “é difícil saber as dificuldades”
<b><i>Estratégias de Superação</i></b>	Autónomas	“recorri ao dicionário para ver significados” “escrever as palavras ajuda-me a memorizá-las” “a leitura e os filmes trouxeram mais vocabulário” “escrevi tantas vezes que já não esqueço”
	Colaborativas	“foi fácil aprender na actividade de grupo” “perguntei à professora e então percebi”
<b><i>Melhoria na Aprendizagem</i></b>	Aproveitamento	“consegui melhor nota”
	Motivação	“as aulas passavam muito depressa” “gostei muito de fazer o trabalho”
	Monitorização	“para me corrigir fui ao dicionário”
	Trabalho independente	“fui à Internet à procura de informação”
	Esforço	“merecia um três, esforcei-me”

Tabela 4.13 – Síntese de dados das entrevistas

O quadro evidencia potencialidades e constrangimentos da construção de portefólios, assim como a importância de acompanhar os alunos no sentido de os ouvir, conhecer as suas reacções e corresponder às suas necessidades. A análise efectuada nesta secção permite compreender o papel central da regulação da aprendizagem na elaboração de portefólios, ilustrando variações entre alunos com diferentes perfis.

### ***Em síntese... potencialidades e constrangimentos do uso de portefólios***

Tendo em consideração os dados apresentados e a observação da professora-investigadora, podemos afirmar que a experiência foi bem sucedida, embora reconhecendo que, como acontece com qualquer abordagem pedagógica, os ganhos são diferenciados de aluno para aluno.

A motivação para a construção do portefólio foi progressiva e, no final do ano lectivo, a turma em geral manifestava um grande interesse em continuar a experiência no ano lectivo seguinte. Os momentos reflexivos contínuos parecem ter sido um contributo importante na auto-regulação da aprendizagem, possibilitando a identificação de dificuldades e de estratégias de superação. Ficou também patente que os alunos foram desenvolvendo a forma como participavam em discussões abertas, manifestando as suas opiniões espontaneamente e colocando dúvidas, demonstrando um clima de abertura que a professora-investigadora procurou facilitar e que está implícito na implementação do portefólio. Os alunos passaram a definir com a professora os objectivos das tarefas a

realizar, conhecendo estratégias diversificadas consoante os objectivos a atingir e as tarefas propostas, e seleccionando as que melhor se ajustavam a si próprios e à especificidade da tarefa. Isto é, foram-se apropriando das três variáveis do conhecimento metacognitivo apontadas por Flavell (1999): auto-conhecimento, conhecimento da tarefa e conhecimento das estratégias a utilizar. Passaram a utilizar essas estratégias para melhorar o processo de aprendizagem, sendo capazes de gerir melhor o seu tempo aquando da realização de uma tarefa, explicar os processos mentais utilizados na selecção de estratégias em função dos objectivos das tarefas, e realizar com mais eficácia a monitorização da aprendizagem. Conclui-se, ainda, que com a utilização do portefólio de aprendizagem, o grupo foi capaz de analisar, com a ajuda da professora, a adequação das estratégias escolhidas, ouvindo os colegas e partilhando com eles as estratégias utilizadas, e reflectindo sobre os seus erros para os poder corrigir. Destaca-se a mais-valia que subjaz à capacidade do aluno avaliar o seu progresso na aprendizagem da língua, com base na partilha de informação e na auto-avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Esta forma de agir na educação, em que o aluno tem um papel activo na resolução dos seus problemas de aprendizagem, pressupõe que só é possível o aluno ser agente activo da sua própria aprendizagem se for capaz de recorrer, de forma consciente, a estratégias metacognitivas que lhe permitem planificar, monitorizar e avaliar a sua aprendizagem, por forma a tornar-se um aluno progressivamente mais autónomo.

Pode afirmar-se que, analisados os resultados, a experiência conseguiu atingir os objectivos inicialmente traçados: motivar o aluno para o desenvolvimento do portefólio, promover a aprendizagem auto-regulada do aluno na construção do seu próprio processo de aprendizagem e identificar potencialidades ou constrangimentos da implementação do portefólio.

Tendo a professora partido à procura de respostas a questões da sua própria prática, chega à conclusão de que o uso do portefólio pode assumir-se como ponto de partida para promover uma prática reflexiva, auto-supervisiva e dialógica, promotora do desenvolvimento de alunos mais autónomos. Este trabalho de investigação permitiu-lhe desenvolver procedimentos auto-reguladores do ensino, que levaram à tomada de consciência de pontos fortes e pontos fracos, ajudando a repensar e reformular a acção futura.

Como aspectos mais satisfatórios, pode relevar-se, desde logo, a utilidade deste trabalho para melhorar o uso de portefólios, contribuindo para reformular estratégias,

redesenhar instrumentos e melhorar a prática futura. O desenvolvimento da experiência proporcionou também uma reflexão entre a professora e os alunos sobre os objectivos e estratégias de desenvolvimento do portefólio e os critérios e modo de avaliação do portefólio. Neste sentido, a clarificação de uma prática de avaliação para a autonomia foi fundamental para a tomada de consciência da importância deste aspecto em trabalhos futuros.

Surgiram, no entanto, alguns constrangimentos que devem ser referidos, por poderem ser impeditivos do uso desta estratégia por outros professores. Desde logo, a dificuldade inicial em motivar os alunos para a implementação de uma estratégia que poderá ser desconhecida para professores e alunos, que à partida será trabalhosa e para a qual os alunos terão de despender algum tempo e esforço:

“Apesar do diálogo, perguntas e respostas sobre para que serviam os portefólios e sobre o que lá poderiam incluir, percebi que talvez não tivesse sido a melhor forma de falar pela primeira vez sobre o assunto (...) não pude reprimir um sentimento de desalento, notei na expressão dos alunos desinteresse e a noção de que para eles o portefólio não passava de um dossier para guardar as fichas que iriam fazer nas aulas de Inglês (...)” (Diário da Investigadora, Outubro 2006)

A gestão do tempo para conseguir corrigir todos os trabalhos dos portefólios e fornecer *feedback* em tempo útil, de modo a manter os alunos motivados, é outra dificuldade. A questão do tempo surge também quando se pensa que é necessário cumprir uma programação, em regra extensa, e que as aulas são sempre muito poucas para desenvolver todas as competências essenciais:

“Mais uma vez o tempo destinado à actividade parece não ter sido o mais correcto, apesar de terem sido 45 m, pois os alunos demonstraram alguma relutância ou talvez vergonha de participar na discussão (...). A minha preocupação relativamente ao atraso no cumprimento da planificação aumenta cada vez mais, pois cada vez estou mais atrasada. Apesar de achar que o portefólio não é a principal razão do meu atraso, penso que também terá alguma influência.” (Diário da Investigadora, Fevereiro 2007)

Por se tratar de alunos tão novos, na faixa etária entre os nove e os onze anos, e por se ter verificado que esta estratégia constituía uma incógnita absoluta, sentiu-se a necessidade de efectuar, extra-aula, uma orientação individual dos alunos. Este acompanhamento, prestado muitas vezes no final das aulas, constituiu também um

obstáculo, pois era impossível a alguns alunos permanecerem na escola após as aulas, além de nem sempre ter sido fácil encontrar um espaço físico para reunirmos.

“(...) quando chegámos, a sala estava ocupada por dois professores que iriam pesquisar na net (...) Ou seja, as duas salas estavam ocupadas.” (Diário da Investigadora, Janeiro 2007)

Apesar destas dificuldades de tempo e espaço, o acompanhamento possibilitou um conhecimento mais aprofundado de cada aluno, o que facilitou a indicação de soluções mais individualizadas, além de ter proporcionado uma relação mais próxima entre professora e alunos.

Finalmente, é necessário salientar que o uso de portefólios se torna tanto mais difícil quanto maior for o número de alunos. Neste caso, foi utilizado apenas com uma turma, mas a sua generalização pode reduzir a sua eficácia, nomeadamente no que diz respeito ao acompanhamento do professor, com repercussões na melhoria das aprendizagens dos alunos. Por outro lado, a sua generalização a outras disciplinas do currículo exigiria outras formas de implementação, como por exemplo a criação de um portefólio selectivo das diferentes disciplinas em vez de um portefólio por disciplina, o que implicaria maior coordenação entre os professores e, provavelmente, uma pedagogia mais interdisciplinar.

Em suma, trata-se de uma estratégia que, não sendo fácil de operacionalizar, apresenta desafios que importa enfrentar, pelo valor pedagógico que apresenta no desenvolvimento de um ensino reflexivo e de uma aprendizagem progressivamente mais autónoma.

## CAPÍTULO 5. CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E INVESTIGAÇÃO FUTURA

Este projecto de investigação teve como ponto de partida o estudo sobre o contributo do portefólio no desenvolvimento dos alunos, e concomitantemente no sucesso dos mesmos, na disciplina de Inglês, nomeadamente ao nível das competências reflexivas. Apoiado teoricamente na teoria construtivista e em princípios da aprendizagem auto-regulada, proporcionou-se, aos alunos, um conjunto de tarefas individuais e cooperativas de planificação, monitorização e avaliação das aprendizagens.

Apesar das limitações, de entre as quais assumem particular relevância as relativas à observação e documentação da experiência, a análise e tratamento da informação recolhida e ao tempo para efectuar esta diversidade de tarefas, assim como as dificuldades sentidas no apoio aos alunos nas dificuldades sentidas perante o desenvolvimento de tarefas desconhecidas, para eles, até ao momento, ao mesmo tempo que se pretendia que desenvolvessem competências de auto-regulação, parece possível concluir que o uso de portefólios apresenta diversas potencialidades.

Acredita-se que a maior conclusão que se pode retirar deste estudo é que os processos de reflexão são, benéficos e representam um valioso contributo para uma educação que se quer cada vez mais participada e responsável. Salienta-se ainda que perante determinadas situações, poderá existir uma sensação de menor segurança e aptidão para proporcionar ao aluno um apoio mais adequado, tendo este trabalho também constituído um precioso contributo no desenvolvimento profissional e pessoal da investigadora. Assim, a auto-supervisão de experiências pedagógicas é necessária à melhoria do uso do portefólio, principalmente por se tratar de uma metodologia pouco enraizada nas práticas educativas em Portugal.

A análise de toda a informação recolhida através dos vários instrumentos de recolha de dados permite retirar um conjunto de inferências.

- Enorme empatia que a grande maioria dos alunos revelou em relação ao portefólio, e a vontade explícita em continuar a utilizá-lo.
- Progresso ao nível de competências reflexivas e de auto-regulação individual, ao longo da intervenção pedagógica, perceptível quando se comparam os dados recolhidos nas primeiras aulas e depois no final.
- Progresso no desempenho global dos alunos, que no final da intervenção pedagógica se traduziu numa turma mais empenhada, motivada, interessada e participativa.

- Progresso ao nível das aprendizagens relativas ao Saber-Ser / Saber Estar dos alunos.

O conjunto dos dados relativos ao desempenho dos alunos aos níveis do Saber-Ser / Saber-Estar e cognitivo dos alunos conduz a outras conclusões:

- Os alunos com melhor sucesso académico tendem a ser também os que apresentam melhor desempenho ao nível do Saber-Ser / Saber-Estar o que leva a concluir, com alguma prudência, que estas duas competências estão intimamente relacionadas e foram mutuamente desenvolvidas.

Este projecto de investigação-acção, relacionado com as implicações do uso do portefólio de aprendizagem no desenvolvimento de competências, pretende ser um contributo para educadores interessados em inovar e, essencialmente, facilitar o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Os resultados do projecto indiciam que, pelo seu poder motivador, o portefólio pode contribuir para o enriquecimento da prática lectiva, desde que seja utilizado com criatividade e enquadrado numa pedagogia para a autonomia, podendo ter um visível impacto na dinâmica do processo de educação dos alunos, quer em termos de aproveitamento, quer em termos de empenho, interesse e trabalho autónomo. Trata-se de um instrumento que pode incentivar os alunos a aprender, sem que suscite dificuldades de articulação com os conteúdos programáticos estipulados.

Com efeito, os alunos que participaram neste estudo aderiram com grande entusiasmo ao uso de portefólio, apercebendo-se da sua utilidade para contribuir na melhoria do processo individual da aprendizagem da língua estrangeira. As expectativas e o entusiasmo que manifestaram levou-os à superação de diversas dificuldades, incrementando um sentimento de confiança, tendo-se tornado desinibidos face ao erro e, ainda, desenvolvendo uma predisposição para a monitorização e experimentação de novas formas de acção na aprendizagem da língua inglesa. Progressivamente, as aulas de inglês, foram-se tornando “especiais” dado que foram criados espaços onde os alunos reflectiam sobre os seus próprios processos cognitivos, tornando-se agentes cada vez mais activos da sua própria aprendizagem.

Entende-se que o uso de portefólios, apesar das potencialidades que apresenta, requer tempo, esforço e persistência, tanto da parte dos alunos quanto do professor. Este terá de ser um prático reflexivo, aberto ao diálogo juntamente com os alunos e predisposto

a analisar o seu trabalho como parte de informação indispensável à melhoria das suas práticas. Em suma, e como ficou demonstrado nesta experiência, o uso de portefólios promove e exige a auto-supervisão continuada dos processos de educação em línguas.

Esta postura auto-supervisiva aproxima o ensino da prática investigativa e combate a sua estagnação, ao mesmo tempo que facilita uma aproximação a uma pedagogia para a autonomia, na qual um dos principais princípios orientadores será a centralização do ensino na aprendizagem. É aqui que o uso de portefólios constitui uma mais-valia, para professores e alunos.

Com base na presente investigação é possível apresentar sugestões para futuras pesquisas que suportadas pelos mesmos princípios teóricos, poderão colmatar eventuais erros cometidos, conduzir a resultados melhor fundamentados e trazer outros contributos à melhoria da qualidade da aprendizagem da língua inglesa.

Desde logo, considera-se interessante que pudesse ser dada continuidade a este tipo de estudo, no sentido de aprofundar os efeitos das estratégias experimentadas, por se considerar que a questão temporal é muito pertinente no processo de construção de portefólios, já que este pressupõe modificações, adaptações sucessivas para aperfeiçoar modos de concretização, assim como tempo para a apropriação e consolidação, pelos alunos e professores, de novas práticas pedagógicas.

Destacam-se, em seguida, sugestões para investigações futuras que se consideram pertinentes:

- A. Uma investigação longitudinal com uma ou mais turmas, desde o 5º ano até ao final do 6º ano, na disciplina de inglês;
- B. Um estudo alargado a todas as turmas do mesmo ano de escolaridade na disciplina de inglês, em determinada escola, proporcionando aos alunos e professores uma partilha mais alargada de experiências;
- C. Um estudo com uma turma, mas alargado a várias disciplinas no mesmo ano lectivo, permitindo explorar o portefólio como estratégia multi/inter/transdisciplinar.
- D. Uma investigação com uma amostra alargada de professores de inglês, através da qual se possa inferir a percepção dos professores sobre a importância do portefólio no desenvolvimento de competências diversas.

- E. Um estudo de análises de conteúdo da nova reorganização curricular para o ensino da língua estrangeira, que identifique espaços de mudança facilitadores da introdução, na sala de aula do portefólio de aprendizagem.

Este e outros tipos de estudos possibilitariam uma melhor compreensão de uma prática cujos contornos são ainda largamente desconhecidos no contexto português, abrindo caminho a processos de implementação mais fundamentados e, possivelmente, mais generalizados nas escolas

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alarcão, I.** (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.** (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J.** (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, C. & Araújo e Sá, M.H.** (2004). “A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do Francês Língua Estrangeira - contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem”. In Araújo e Sá, M. H., Ançã, M. Helena & Moreira, A. (coords) (2004). *Transversalidades em Didáctica Das Línguas. Estudos Temáticos 2*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, C.** (1995). “Do processo de observação à reconstrução da interacção pedagógica: um projecto de formação de professores de língua estrangeira”. In Alarcão I. (ed.), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.
- Araújo, S.** (2006). *Auto-regulação e Aprendizagem Cooperativa na Leitura Extensiva – Um Estudo de Caso no Ensino de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Beltrán, J.; Moraleda, M.; Alcañiz, E.; Calleja, F. & Santiuste, V.** (1990). *Psicologia de la Educacion*. Madrid: Eudema Universidad Manuales.
- Bernardes, C. & Miranda F.** (2003). *Portefólios - Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, C. & Campos, J.** (2003). *Como Abordar... o Portfólio na Sala de Aula*. Porto: Areal Editores.
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. & Zabala, A.**; (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula*. Porto: Edições Asa.

- Conselho da Europa** (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H.** (2002). “O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, nº 1, pp. 221-244.
- Diário da República** (1986). Lei nº 46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa.
- Dörnyei, Z.** (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z.** (2001b). *Teaching and Researching*. Harlow: Pearson Education.
- Ellis, G. & Sinclair, B.** (1998). *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernandes, D.** (coord.) (s/d). “Portfolios: Para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva”. *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa. IIE. (ME). B/10.
- Fernandes, D.** (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Flavell, M.; Miller, S. & Miller, P.** (1999). *Desenvolvimento Cognitivo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fonseca, V.** (1998). *Aprender a Aprender – A Educabilidade Cognitiva*. Lisboa: Notícias Editorial, Coleção Pedagogia.
- Freire, P.** (1986). *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P.** (1992). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P.** (1996). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Grangeat, M.** (1989). *A Metacognição - Um Apoio ao Trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hadfield, J.** (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Handal, G. & Lauvås, P.** (1987). *Promoting Reflective Teaching: Supervision in Action*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hopkins, D.** (1993). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Bristol: Open University Press.
- Hutchings, P.** (1998). *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching To Advance Practice*. Washington DC: American Association for Higher Education.
- Kincheloe, J.** (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Klenowski, V.** (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessement*. London: Routledge Falmer.
- Kohonen, V.** (2000). "Developing the European language portfolio as a pedagogical instrument for advancing student autonomy". In L. Karlsson; F. Kjisik & J. Nordlund (eds). *All together now*. Helsinki: Helsinki University.
- Leite, E.** (1992, 2ª ed.). *Trabalho de Projecto – Leituras Comentadas (2)*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Marques, R.** (1997). *Escola Currículo e Valores*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Martins, G.** (2008). *O Portefólio como Instrumento de Desenvolvimento e Avaliação de Competências – Um Estudo de Caso na Disciplina de Inglês*. Dissertação de Mestrado não publicada, Braga: Universidade do Minho.
- McDonough, J. & McDonough, S.** (1997). *Research Methods for English Language Teachers*. New York: St Martin Press.

- Ministério da Educação** (s/d). *Programa de Inglês. Programa e Organização Curricular*. Ensino Básico, 2º ciclo. Lisboa.
- Moreira, M. A.** (2001). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês*. Lisboa. Instituto de Inovação educacional.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J.** (1986). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Novak, J. & Gowin, D.** (1999). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Edições.
- Nóvoa, A.** (1992). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nunan, D.** (1998). *The Learner-Centred Curriculum – A Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunes, J.** (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P.** (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Postic, M.** (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pujolás, P.** (2001). *Atención a la Diversidad y Aprendizaje Cooperativo en la Educación Obligatoria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Raya, M. J.** (1997). *The Learning Autobiographies in Language Learning*. Barcelona: English Language and Literature Studies, vol.8, pp. 83 - 101.
- Raya, M. J., Lamb, T. & Vieira, F.** (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe*. Dublin: Authentik.
- Richards, J.** (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C.** (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

- Sá-Chaves, I.** (2000a). *Formação Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I.** (2000b). *Portfolios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I.** (org.) (2005). *Os «Portfolios» Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L., Portugal, I. & Lima, J.** (2003). *Livro do Professor – Guia Prático*. Porto: Edições Asa.
- Santos, M. E. M.** (1998). *Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente Fundamentado*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schön, D.** (1998). *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Simão, A. M. V.** (2005). “ O ‘portfolio’ como instrumento na auto-regulação da aprendizagem. Uma experiência no ensino superior pós-graduado”. In Sá-Chaves, I. (org.). *Os «Portfolios» Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, C.** (1998). “Porta-fólio, um instrumento de avaliação de processos de Formação, investigação e intervenção”. In Almeida, L. & Tavares, J. (eds.). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J.** (1994). *Para Intervir em Educação, Contributos dos Colóquios CIDINE*. Aveiro: Edições CIDINE.
- Ushioda, E.** (1996). *The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- Van Lier, L.** (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Essex: Longman.

- Vieira, F.** (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Vieira, F & Moreira, M.** (1993). *Para Além dos Testes – A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Vieira, F.; Moreira, M.; Barbosa, I; & Paiva, M.** (orgs.) (2002). *Pedagogy for Autonomy and English Learning*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa I.; Paiva, M. & Fernandes, I.** (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vygotsky, L. S.** (1998). *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes Editora.
- Willis, J.** (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman.
- Zabala, A.** (2001). “Os pontos de vista didáticos”. In Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M.** (1987). *Los Diarios de los Profesores como Documentos para Estudiar Cualitativamente los Dilemas Prácticos de los Profesores*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Zabalza, M.** (1995). “A avaliação no contexto da reforma”. In Zabalza, M. & Pacheco, J. (eds.). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Zabalza, M. & Pacheco, J.** (1995). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- Zeichner, K. & Liston, D.** (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

# ANEXOS

## **Anexo 1**

**Questionário “A Minha Aprendizagem”**

Projecto Portefólio, Paula Guedes, Escola E. B. 2, 3, 2006/07

Nome: _____
Idade: _____ Ano: _____ Turma: _____ Data: _____

# A MINHA APRENDIZAGEM



➤ Este questionário tem como finalidade conhecer-te melhor enquanto aluno(a).  
Preenche-o com seriedade e esforça-te por seres sincero(a).

## A. Atitudes face à escola

	Sim	Nem sempre	Não
1. Gosto de vir à escola.			
2. Gosto de estudar.			
3. Sou um(a) aluno(a) organizado(a) no meu estudo.			
4. Tenho confiança na minha capacidade de aprender.			
5. Costumo pensar nas minhas dificuldades e como as resolver.			
6. Gosto de participar nas aulas.			
7. Faço os trabalhos de casa.			
8. Dou-me bem com os professores.			
9. Dou-me bem com os colegas da turma.			

## B. Atitudes face ao Inglês

	Sim	Nem sempre	Não
1. Gosto de aprender Inglês.			
2. Aprender Inglês é fácil.			
3. O meu sucesso no Inglês depende principalmente de mim.			
4. Falar Inglês faz-me sentir ridículo(a).			
5. Quando as actividades de Inglês são difíceis fico desmotivado(a).			
6. Quando tenho dúvidas de Inglês, coloco-as à professora.			
7. Quando tenho dúvidas de Inglês, coloco-as aos colegas.			
8. Gosto de trabalhar em pares ou grupos nas aulas de Inglês.			
9. Sinto-me satisfeito(a) com a minha aprendizagem do Inglês.			

### C. Recursos disponíveis em casa que podem ajudar no Inglês

	Sim	Não
1. Que recursos tenho em minha casa?		
1.1 Dicionário		
1.2. Enciclopédia		
1.3. Televisão		
1.4. Computador		
1.5. Impressora		
1.6. Internet		
1.7. Gravador de voz		

### D. Actividades realizadas fora da sala de aula para Inglês

	Sim	Não
1. Estudo Inglês regularmente, pelo menos duas vezes por semana.		
2. Faço sempre ou quase sempre os trabalhos de casa.		
3. Faço revisões da matéria das aulas, pelo menos uma vez por semana.		
4. Às vezes, faço exercícios à minha escolha para praticar o Inglês.		
5. Costumo usar o manual e o caderno diário para resolver as minhas dúvidas.		
6. Costumo consultar outros recursos (gramáticas, dicionários...) para resolver as minhas dúvidas.		
7. Peço ajuda a colegas, amigos, familiares para resolver as minhas dúvidas.		
8. Tento ler várias coisas em Inglês (jogos de computador, contos, textos na Internet...).		

### E. Dificuldades sentidas no Inglês

	Muitas	Poucas	Nenhumas
1. Em que áreas tenho sentido dificuldades?			
1.1. Gramática			
1.2. Vocabulário			
1.3. Leitura			
1.4. Escrita			
1.5. Oralidade (ouvir/falar)			
1.6. Conhecimento da cultura inglesa			
1.7. Organização do estudo			

## F. Expectativas face ao portefólio

Achas que a ideia de construir um portefólio é interessante?

Sim\_\_\_\_ Não\_\_\_\_ Não sei/Talvez\_\_\_\_

<b>B1. Gostaria que o meu portefólio me ajudasse a:</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1.1. Conhecer-me melhor como aluno(a) (como aprendo melhor).		
1.2. Identificar os meus pontos fortes.		
1.3. Identificar as minhas necessidades / dificuldades.		
1.4. Resolver as minhas dificuldades.		
1.5. Reflectir sobre os meus progressos (auto-avaliar-me na leitura, na oralidade, na escrita, na gramática, no vocabulário...).		
1.6. Organizar melhor o meu estudo.		
1.7. Fazer actividades do meu interesse.		
1.8. Desenvolver a minha criatividade.		
1.9. Expressar opiniões pessoais e dar sugestões sobre as aulas.		
1.10. Outras (acrescenta):		

Obrigada por responderes ao questionário!

## **Anexo 2**

**Questionário “Reflexão sobre a Minha  
Aprendizagem”**

# REFLEXÃO SOBRE A MINHA APRENDIZAGEM

➤ Este questionário tem como finalidade proporcionar-te um momento para reflectires sobre o teu processo de aprendizagem. Preenche-o com seriedade e esforça-te por seres sincero(a).



## A. Atitudes face à escola e ao Inglês

	Sim	Nem sempre	Não
1. Gosto de vir à escola.			
2. Gosto de estudar.			
3. Tenho confiança na minha capacidade de aprender.			
4. Gosto de aprender Inglês.			
5. Aprender Inglês é fácil.			
6. Quando as actividades de Inglês são difíceis fico desmotivado(a).			
7. Sinto-me satisfeito(a) com a minha aprendizagem do Inglês.			

## B. O meu portefólio

### B1. Acho que o meu portefólio me tem ajudado a:

	Muito	Pouco	Nada	Não tenho a certeza
1.1 Conhecer-me melhor como aluno(a) (como aprendo melhor).				
1.2 Identificar os meus pontos fortes.				
1.3 Identificar as minhas necessidades / dificuldades.				
1.4 Resolver as minhas dificuldades.				
1.5 Reflectir sobre os meus progressos (auto-avaliar-me na leitura, na oralidade, na escrita, na gramática, no vocabulário...).				
1.6 Organizar melhor o meu estudo.				
1.7 Fazer actividades do meu interesse.				
1.8 Desenvolver a minha criatividade.				
1.9 Expressar opiniões pessoais e dar sugestões sobre as aulas.				
1.10 Outras (acrescenta):				

<b>B2. Que utilidade têm tido os seguintes materiais?</b>	<b>Útil</b>	<b>Pouco útil</b>	<b>Nada útil</b>	<b>Não tenho a certeza</b>
2.1 "Now I can!"				
2.2 "Activities for my portfolio"				
2.3 "Self-assessment card"				
2.4 "Logbook"				
2.5 "Portfolio assessment"				
2.6 "Books I have read"				

**B3. Sentes-te satisfeito com o teu portefólio?**

<b>Nada satisfeito</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Muito satisfeito</b>
------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-------------------------

**B4. Aconselharias um colega de outra turma a construir um portefólio na disciplina de Inglês?**

Sim  Não  Talvez

**B4.1. O que lhe dirias?**

---

---

---

---

---

**B5. Que conselhos darias aos professores que usam portefólios na disciplina de Inglês?**

---

---

---

---

---

## **Anexo 3**

**“Now I Can!” Ficha de auto-avaliação dos alunos**

# NOW I CAN!

Name: \_\_\_\_\_

A. De vez em quando, por exemplo uma vez por mês, é importante verificares o teu progresso na língua inglesa. Utiliza um lápis para que possas mudar e/ou acrescentar coisas à medida que avanças e usa o seguinte código:

Consigo bem: √√√ Não consigo bem: √√ Não consigo: √



## 1 - LISTENING



• Consigo...

a) Perceber e seguir instruções simples.									
b) Associar o que ouço a uma imagem, objecto, etc.									
c) Perceber palavras referentes a vocabulário novo.									
d) Perceber um diálogo simples sobre tópicos que conheço.									
e) Perceber músicas e canções e acompanhá-la com mímica e gestos.									
f) Perceber perguntas simples sobre mim.									
g) Perceber histórias simples e ilustradas.									
h) Perceber outras pessoas quando falam comigo calma e claramente.									

## 2 - READING



• Consigo...

a) Relacionar palavras com imagens.									
b) Escolher palavras de uma lista para completar diálogos, textos, etc.									
c) Compreender histórias simples e ilustradas.									
d) Compreender e seguir instruções simples.									
e) Compreender textos simples sobre outras culturas.									
f) Encontrar informação num texto simples sobre assuntos que eu conheço.									
h) Compreender mensagens escritas simples (frases simples, parágrafos pequenos etc.)									

## 3 - SPEAKING



• Consigo...

a) Cumprimentar outras pessoas e apresentar-me.									
b) Pedir coisas que preciso na sala de aula.									
c) Dar informações simples sobre mim (nome, idade, nacionalidade, falar sobre preferências).									
d) Fazer descrições simples (ex.: direcções, rotina diária, actividades de tempos livres, etc.).									
e) Falar sobre o que vejo numa imagem.									
f) Cantar uma música ou lengalenga.									
g) Perguntar e responder a questões simples.									
h) Participar numa conversa sobre assuntos que conheço.									

## 4 - WRITING



• Consigo...

a) Copiar palavras e frases sem dar erros.									
b) Escrever palavras básicas, frases ditas pelo professor ou pelos meus colegas.									

c) Escrever o vocabulário que aprendi nas aulas.						
d) Organizar informação em frases ou parágrafos simples.						
e) Escrever frases e parágrafos pequenos e simples sobre mim, a minha família, as minhas preferências, etc.						

## 5 - GRAMMAR



- Consigo...

a) Compreender as regras de gramática.						
b) Usar correctamente as regras de gramática enquanto falo.						
c) Usar correctamente as regras de gramática na escrita.						
d) Comparar as regras de gramática da língua inglesa com as da língua portuguesa.						

## 6 - VOCABULARY



- Consigo...

a) Perceber a explicação de palavras desconhecidas.						
b) Memorizar o vocabulário e usá-lo correctamente.						
c) Usar palavras novas quando falo.						
d) Usar palavras novas quando escrevo.						
e) Perceber o significado de palavras novas pelo contexto.						
f) Aprender palavras novas fora da sala de aula.						

## 7 - WORKING IN PAIRS/GROUPS



- Consigo...

a) Participar com interesse e empenho no trabalho de grupo.						
b) Colaborar da melhor forma, respeitando as regras.						
c) Aprender com os colegas.						
d) Ajudar os colegas sempre que é necessário.						
e) Respeitar as ideias e opiniões dos colegas.						

## 8 - THINKING ABOUT LEARNING



- Consigo...

a) Ter uma atitude positiva na aprendizagem.						
b) Identificar as minhas dificuldades.						
c) Identificar os meus progressos.						
d) Procurar formas de resolver as minhas dificuldades.						
e) Realizar tarefas por iniciativa própria sobre um assunto que gosto ou em que tenho dificuldades.						
f) Compreender as avaliações que a professora faz da minha						

## 9 - KNOWING ABOUT THE ENGLISH CULTURE



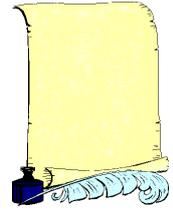
- Consigo...

a) Ter interesse pela cultura inglesa.						
b) Perceber os costumes e tradições inglesas.						
c) Estar atento e participar nos debates.						
d) Procurar informação sobre tópicos do meu interesse.						

## **Anexo 4**

**“Logbook” Ficha de reflexão dos alunos I**

# Logbook



Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

I – Esta semana aprendi \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

II – O mais interessante foi \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

III – Tive dificuldades em \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

IV – Posso ultrapassar estas dificuldades se \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

I – Esta semana aprendi \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

II – O mais interessante foi \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

III – Tive dificuldades em \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

IV – Posso ultrapassar estas dificuldades se \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

I – Esta semana aprendi \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

II – O mais interessante foi \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

III – Tive dificuldades em \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

IV – Posso ultrapassar estas dificuldades se \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Anexo 5**

**“Self-assessment Card” Ficha de reflexão dos alunos  
II**

# SELF-ASSESSMENT CARD

Título do trabalho: \_\_\_\_\_

Data do trabalho: \_\_\_\_\_ Aluno(a): \_\_\_\_\_

- 1 - Fiz este trabalho para: \_\_\_\_\_ resolver dificuldades.  
\_\_\_\_\_ expandir conhecimentos.  
\_\_\_\_\_ treinar a língua.  
Outra razão: \_\_\_\_\_

- 2 – Gostei muito de fazer este trabalho. \_\_\_\_\_  
Gostei de fazer este trabalho. \_\_\_\_\_  
Não gostei de fazer este trabalho. \_\_\_\_\_

- 3 – Senti: \_\_\_\_\_ muitas dificuldades.  
\_\_\_\_\_ poucas dificuldades.  
\_\_\_\_\_ nenhumas dificuldades.



Outros comentários: \_\_\_\_\_

Título do trabalho: \_\_\_\_\_

Data do trabalho: \_\_\_\_\_ Aluno: \_\_\_\_\_

- 1 - Fiz este trabalho para: \_\_\_\_\_ resolver dificuldades.  
\_\_\_\_\_ expandir conhecimentos.  
\_\_\_\_\_ treinar a língua.  
Outra razão: \_\_\_\_\_

- 2 – Gostei muito de fazer este trabalho. \_\_\_\_\_  
Gostei de fazer este trabalho. \_\_\_\_\_  
Não gostei de fazer este trabalho. \_\_\_\_\_

- 3 – Senti: \_\_\_\_\_ muitas dificuldades.  
\_\_\_\_\_ poucas dificuldades.  
\_\_\_\_\_ nenhumas dificuldades.



Outros comentários: \_\_\_\_\_

## **Anexo 6**

**“Activities for my Portfolio” Ficha de reflexão dos  
alunos III**



## **Anexo 7**

**“Books I Have Read” Ficha de reflexão dos  
alunos IV**

# BOOKS I HAVE READ



Name: \_\_\_\_\_

Book title:		
Author:	Date Started:	Date Completed:
The main character in this story is:		
The setting of the story is:		
What is the story about?		
I liked / did not like the story because:		

Book title:		
Author:	Date Started:	Date Completed:
The main character in this story is:		
The setting of the story is:		
What is the story about?		
I liked / did not like the story because:		

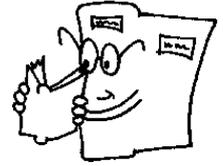
Book title:		
Author:	Date Started:	Date Completed:
The main character in this story is:		
The setting of the story is:		
What is the story about?		
I liked / did not like the story because:		

Book title:		
Author:	Date Started:	Date Completed:
The main character in this story is:		
The setting of the story is:		
What is the story about?		
I liked / did not like the story because:		

## **Anexo 8**

**“Portfolio Assessment” Ficha de reflexão dos  
alunos V**

# Portfolio ASSESSMENT



Esta ficha serve para avaliares o teu portefólio e receberes a avaliação de um(a) colega.

Escala de avaliação: ✓ – Bom ? – É preciso melhorar um pouco ?? – É preciso melhorar muito

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

ASPECTOS A AVALIAR NO PORTEFÓLIO	Auto-avaliação	Avaliação do colega
Apresentação e organização		
Diversidade de trabalhos		
Criatividade		
Esforço e empenhamento		
Reflexão sobre a aprendizagem		

## Sugestões de melhoria

Minhas	Do(a) colega

Comentário da professora:



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

ASPECTOS A AVALIAR NO PORTEFÓLIO	Auto-avaliação	Avaliação do colega
Apresentação e organização		
Diversidade de trabalhos		
Criatividade		
Esforço e empenhamento		
Reflexão sobre a aprendizagem		

## Sugestões de melhoria

Minhas	Do(a) colega

Comentário da professora:

## **Anexo 9**

### **Registos das Entrevistas sobre os Portefólios**

## REGISTOS DAS ENTREVISTAS SOBRE OS PORTEFÓLIOS

DATA	DURAÇÃO	ALUNOS

QUESTÕES	ANOTAÇÕES
<b>Questão 1</b> Neste momento, na construção do vosso portefólio, de que estão a gostar mais? Porquê? E menos? Porquê?	Gostam mais:  Gostam menos:
<b>Questão 2</b> Que dificuldades estão a sentir? Como podemos resolvê-las?	Dificuldades:  Estratégias:
<b>Questão 3</b> Acham que a construção do portefólio vos está ajudar a aprender melhor? Porquê?	

SUGESTÕES FORNECIDAS AOS ALUNOS

OUTROS ASPECTOS A REGISTRAR

## **Anexo 10**

**Planificação de Departamento / Inglês**

PLANIFICAÇÃO DE DEPARTAMENTO / INGLÊS

EYES AND SPIES 5º ANO

2006 / 2007

OBJECTIVOS	UNIDADES / LANGUAGE FUNCTIONS/VOCABULARY	GRAMMAR	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO
<p>Desenvolver competências que conduzam a uma eficaz comunicação em Língua Inglesa</p> <p>Compreender e produzir diferentes tipos de textos orais e escritos</p> <p>Usar a Língua Inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento</p> <p>Conhecer aspectos da cultura Inglesa</p>	<p><b>The United Kingdom.</b></p> <p><b>Classroom English.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Using classroom language.</li> <li>• Asking permission.</li> </ul> <p><b>Unit 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Greeting</li> <li>• Introducing yourself / other people</li> <li>• Talking about personal information (name, age, country, birthday)</li> <li>• Spelling</li> </ul> <p><b>Vocabulary</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Names</li> <li>• Cardinal numbers</li> <li>• Countries</li> <li>• Family</li> <li>• Ordinal numbers</li> <li>• Months</li> <li>• Days of the week</li> </ul> <p><b>Unit 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Talking about favourites</li> <li>• Identifying objects</li> </ul> <p><b>Vocabulary</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colours</li> <li>• School subjects</li> </ul> <p><b>Unit 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Talking about people's jobs</li> <li>• Talking about other people</li> </ul> <p><b>Vocabulary</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jobs</li> <li>• Buildings</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imperatives</li> <li>• May</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proper nouns</li> <li>• Interrogative: What, How old, Where... from, When</li> <li>• Verb <i>to be</i> (Present Simple): am, is, are</li> <li>• Personal pronouns: I, you, he, she, it</li> <li>• Possessive adjectives: my, your, his, her</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrative pronouns: this, that</li> <li>• Indefinite article: a, an</li> <li>• Interrogative: What colour</li> <li>• Word order</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verb <i>to be</i> (Present Simple)</li> <li>• Personal pronouns (singular/plural)</li> <li>• Possessive adjectives (singular/plural)</li> <li>• Regular/irregular nouns</li> <li>• Interrogative: Who</li> </ul>	<p>Observação directa</p> <p>Trabalho de par/ grupo</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Fichas formativas</p> <p>Fichas sumativas</p> <p>Fichas de remediação</p>	<p><b>1º Período</b></p> <p><b>de Setembro</b></p> <p><b>a</b></p> <p><b>de Dezembro</b></p>



OBJECTIVOS	UNIDADES / LANGUAGE FUNCTIONS	GRAMMAR	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO
<p>Desenvolver competências que conduzam a uma eficaz comunicação em língua Inglesa</p> <p>Compreender e produzir diferentes tipos de textos orais e escritos</p> <p>Usar a Língua Inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento</p> <p>Conhecer aspectos da cultura Inglesa</p>	<p><b>Unit 7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Talking about time</li> <li>• Talking about habits and routines</li> </ul> <p><b>Vocabulary</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Time</li> <li>• Basic verbs (everyday actions)</li> </ul> <p><b>Unit 8</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Talking about ability</li> </ul> <p><b>Vocabulary</b></p> <p>Basic verbs (abilities)</p> <p><b>Unit 9</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Talking about actions happening now</li> </ul> <p><b>Vocabulary</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Basic verbs (actions happening now)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrogatives: What time, How</li> <li>• Present simple</li> <li>• Adverbs of frequency</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verb can (present simple)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Present continuous</li> </ul>	<p>Observação directa</p> <p>Trabalho de par/ grupo</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Fichas formativas</p> <p>Fichas sumativas</p> <p>Fichas de remediação</p>	<p><b>3º Período</b></p> <p><b>de Abril</b></p> <p><b>a</b></p> <p><b>de Junho</b></p>

## **Anexo 11**

### **Grelha de Classificações**

## Grelha de Classificações

2º Ciclo do Ensino Básico

Ano escolar 2006 / 2007

5º ano - 1º período

	L. Port.	Inglês	Hist. GP	Matemática	Ciências N	EVT	Ed. Musical	Ed. Física	Ed. Moral	Área Projecto
1- A	3	2	2	2	2	3	3	3	4	ST
2- A	3	3	3	3	3	3	4	3	NI	ST
3- A	3	4	4	4	4	2	3	3	4	NS
4- B	4	4	4	4	4	4	5	4	5	SB
5-C	3	3	3	3	3	3	3	3	4	ST
6-D	2	2	2	2	2	2	2	4	3	ST
7-D	3	4	3	3	4	3	3	3	4	SB
8-F	2	3	3	3	2	3	3	4	4	ST
9-F	3	3	3	3	3	3	3	3	4	ST
10-I	2	3	2	3	3	2	2	3	3	NS
11-I	4	4	4	4	4	3	5	4	5	SB
12-I	3	3	3	3	3	3	5	3	4	ST
13-J	4	4	4	4	4	3	5	4	5	SB
14-J	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	
15-L	2	2	2	3	2	2	3	3	4	ST
16-M	3	4	3	3	3	3	5	3	5	ST
17-M	3	4	3	3	3	3	4	3	5	SB
18-R	3	4	3	4	3	3	4	3	4	ST
19-R	4	4	3	4	4	3	5	3	5	SB
20-R	3	3	3	3	3	3	3	3	4	SB
21-V	3	4	3	3	4	3	5	3	4	SB

a) – Aluno avaliado ao abrigo do Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto – alínea b) nº1 Artº 11º. NI – Não inscrito ST – Satisfaz NS – Não satisfaz SB – Satisfaz bem

## Grelha de Classificações

2º Ciclo do Ensino Básico

Ano escolar 2006 / 2007

5º ano - 2º período

	L. Port.	Inglês	Hist. GP	Matemática	Ciências N	EVT	Ed. Musical	Ed. Física	Ed. Moral	Área Projecto
1- A	3	3	2	3	2	2	2	3	4	ST
2- A	3	3	3	2	3	3	3	3	NI	ST
3- A	3	4	4	3	4	3	3	3	4	ST
4- B	5	5	5	5	5	4	5	4	5	SB
5-C	3	3	2	3	3	3	3	4	4	ST
6-D	2	2	2	2	2	2	3	4	3	NS
7-D	3	3	3	2	3	3	3	3	5	SB
8-F	3	2	2	2	2	3	3	4	4	ST
9-F	3	3	2	2	2	3	3	3	5	ST
10-I	2	2	2	2	2	3	3	3	3	NS
11-I	4	4	4	4	5	4	5	4	5	SB
12-I	3	3	2	3	3	3	4	3	5	ST
13-J	4	4	5	4	4	3	5	4	5	ST
14-J	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	a)	NI	a)
15-L	2	2	2	2	2	2	2	3	4	ST
16-M	4	3	3	3	3	4	4	4	5	ST
17-M	4	3	3	2	3	4	4	3	5	SB
18-R	3	3	3	3	3	3	4	3	5	ST
19-R	4	5	4	4	4	4	4	4	5	SB
20-R	3	3	2	3	3	3	3	3	5	SB
21-V	3	4	3	3	3	3	4	4	5	SB

a) – Aluno avaliado ao abrigo do Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto – alínea b) nº1 Artº 11º. NI – Não inscrito ST – Satisfaz NS – Não satisfaz SB – Satisfaz bem

## Grelha de Classificações

2º Ciclo do Ensino Básico

Ano escolar 2006 / 2007  
5º ano - 3º período

	L. Port.	Inglês	Hist. GP	Matemática	Ciências N	EVT	Ed. Musical	Ed. Física	Ed. Moral	Área Projecto	
1- A	3	<b>3</b>	2	3	3	3	3	3	5	ST	Transitou
2- A	3	<b>3</b>	3	3	3	3	3	3	NI	ST	Transitou
3- A	4	<b>4</b>	4	3	4	3	3	3	5	SB	Transitou
4- B	5	<b>5</b>	5	5	5	4	5	4	5	SB	Transitou
5-C	3	<b>4</b>	3	3	3	3	4	3	5	ST	Transitou
6-D	2	<b>2</b>	2	2	2	2	2	4	4	NS	Não Transitou
7-D	4	<b>3</b>	3	3	3	3	4	3	5	SB	Transitou
8-F	3	<b>2</b>	2	2	3	3	3	4	4	ST	Transitou
9-F	3	<b>3</b>	2	3	3	3	4	3	5	ST	Transitou
10-I	3	<b>3</b>	2	2	3	3	3	3	4	NS	Transitou
11-I	5	<b>5</b>	4	5	5	4	5	4	5	SB	Transitou
12-I	3	<b>3</b>	3	3	3	3	4	3	5	ST	Transitou
13-J	4	<b>4</b>	5	5	5	3	5	4	5	SB	Transitou
14-J	a)	<b>a)</b>	a)	a)	a)	a)	a)	a)	NI	a)	Transferido
15-L	2	<b>2</b>	2	2	2	2	3	3	4	ST	Não Transitou
16-M	4	<b>4</b>	4	3	3	4	5	4	5	ST	Transitou
17-M	4	<b>4</b>	4	3	3	4	4	3	5	SB	Transitou
18-R	3	<b>3</b>	3	4	3	3	4	3	5	ST	Transitou
19-R	5	<b>5</b>	5	5	5	4	5	4	5	SB	Transitou
20-R	3	<b>3</b>	3	3	3	3	3	3	5	SB	Transitou
21-V	4	<b>4</b>	3	3	3	3	5	4	5	SB	Transitou

a) – Aluno avaliado ao abrigo do Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto – alínea b) nº1 Artº 11º. NI – Não inscrito ST – Satisfaz NS – Não satisfaz SB – Satisfaz bem

## **Anexo 12**

### **Características da Turma**

Projecto Curricular de Turma, Escola E. B. 2, 3, 2006/07

**CARACTERÍSTICAS DA TURMA (Caracterização sócio-biográfica)**

Esta caracterização tem como base a análise da informação recolhida em inquéritos dirigidos aos alunos.

**CONSTITUIÇÃO DA TURMA:**

Idade	Rapazes	Raparigas	TOTAL
9	3	3	6
10	7	7	14
11	1	0	1
TOTAIS	11	10	21

**ESCOLARIDADE DOS PAIS:**

	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano	Bach.	Lic.
<b>Pai</b>	0	3	0	2	1	1	6	0	0	2	0	2
<b>Mãe</b>	1	3	1	2	1	0	2	0	1	3	1	3

**IDADES DOS PAIS:**

Idades	< 30 anos	30-40 anos	41-50 anos	> 50 anos
<b>Pai</b>	2	6	10	1
<b>Mãe</b>	3	7	8	0

**PROFISSÃO DOS PAIS:**

Profissão do pai		Profissão da mãe	
Trolha	2	Desempregada	3
Empregado Restaurante	1	Técnica Administrativa	1
Bancário	2	Chefe Administrativa	1
Militar	1	Empresária	1
Empresário	1	Doméstica	4
Cantoneiro	2	Funcionária Pública	1
Agricultor	1	Empregada de Armazém	1
Construtor Civil	1	Professora	2
Funcionário Público	1	Cozinheira	1
Vendedor	1	Telefonista	1
Comerciante	2	Educadora de Infância	1

Motorista	1	Empregada de Balcão	1
Director de Segurança e Medicina no Trabalho	1		
Camionista	1		
Engenheiro	1		

**SAÚDE DOS ALUNOS:**

Dific. Visuais	Alergias	Problemas Respiratórios	Epilepsia	NEE
3	4	1	1	1

**VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS:**

Nº de Repetências	3
Ano Escolar	2º, 3º e 4º

Frequentaram o Pré-Escolar	19
Estudam todos os dias	18

**TEMPO DE ESTUDO:**

**LOCAL DE ESTUDO:**

TEMPO DE ESTUDO	N.º ALUNOS
20 minutos	3
30 minutos	1
1 hora	7
1 h. 15 m.	1
2 horas	6

LOCAL DE ESTUDO	N.º ALUNOS
Quarto	12
Escritório	2
Sala	3
Cozinha	1

**DISCIPLINAS PREFERIDAS:**

DISCIPLINA	N.º DE ALUNOS
Língua Portuguesa	14
Inglês	9
Ed. Física	8
História	5

**DISCIPLINAS COM MAIS DIFICULDADES:**

DISCIPLINA	N.º DE ALUNOS
Matemática	16
Ciências da Natureza	3

### PRETENSÕES DOS ALUNOS:

PROFISSÃO DESEJADA	N.º ALUNOS	PROFISSÃO DESEJADA	N.º ALUNOS
Professora	1	Assistente Social	1
Médico	2	Cozinheiro	1
Arquitecto	1	Médico Investigador	1
Polícia	1	Veterinária	2
Militar	1	Futebolista	2
Educadora de Infância	3	Piloto Fórmula 1	1
Inspectora da Polícia Judiciária	1	Pediatra	1
Enfermeira	1		

### RAZÕES APONTADAS PARA O INSUCESSO:

RAZÕES	Nº ALUNOS
Falta de atenção / concentração.	16
Dificuldades de compreensão da linguagem dos professores.	15
Falta de hábitos de estudo.	15
Falta de interesse pela disciplina.	15
Indisciplina.	14

### RESUMO DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA

A turma 02 do 5º Ano de Escolaridade é constituída por 21 alunos sendo 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade. A grande maioria dos alunos vive com os dois progenitores e com os respectivos irmãos.

A maior responsabilidade na educação dos filhos é atribuída às mães, que representam a maior parte dos Encarregados de Educação (dezoito, num total de vinte e um). Tal facto encontra justificação na maior disponibilidade das mesmas, uma vez que a maioria trabalha perto de casa e algumas delas são domésticas ou encontram-se desempregadas.

A idade dos pais varia entre os 27 e os 52 anos.

Em relação ao número de irmãos, verifica-se que oito alunos têm um irmão, dois têm mais que um e seis vivem só com os pais. De referir que três alunos contam com a presença de avós no seu agregado familiar e que a aluna nº 1, A, reside com a prima e com a sua

família. Esta situação é devida ao facto da sua mãe ter já falecido, tendo a aluna e a sua irmã ficado a cargo da prima, que é também a sua encarregada de educação.

Quando questionados acerca do tempo que despendem diariamente para estudar, os alunos apresentaram uma grande variação de respostas. Os menos estudiosos afirmam estudar 20 minutos por dia, ou mesmo nem estudar diariamente, enquanto que os mais aplicados admitem estudar 2 horas.

Em relação ao local de estudo, a maioria (doze alunos) prefere estudar no quarto, enquanto que os restantes afirmam estudar na sala, no escritório ou na cozinha.

No que concerne às disciplinas que mais apreciavam, os alunos apresentaram uma grande diversidade nas respostas, sendo a Matemática aquela onde se verificam mais dificuldades.

Em relação às aspirações profissionais dos alunos, verifica-se que a maioria pretende seguir uma profissão que requer habilitações literárias de nível superior.

De referir que vinte alunos nunca ficaram retidos em nenhum ano, o que permite concluir que a generalidade dos alunos tem apresentado um bom desempenho.

## Dificuldades diagnosticadas (Reunião intercalar do 1º período)

O Conselho de Turma identificou os seguintes problemas resultantes do diagnóstico feito quer em relação aos alunos, quer em relação ao contexto escolar:

- Dificuldades em cumprir as regras definidas para a sala de aula, o que prejudica a atenção / concentração e uma participação organizada.
- Dificuldades de expressão oral e escrita nas diversas disciplinas em alguns alunos.
- Dificuldades de atenção/ concentração.
- Falta de métodos de trabalho e hábitos de estudo.
- Não realização dos trabalhos de casa.
- Falta de responsabilidade / autonomia.
- Dificuldades de cálculo mental e raciocínio lógico matemático.
- Dificuldade na realização de trabalho em equipa.
- Ritmos de aprendizagem diferenciados.
- Falta de autonomia, sistematização e aplicação de conhecimentos inerentes aos conteúdos leccionados.

### CASOS PARTICULARES

- J nº ...

Conforme atestado médico, o J revela:

- Rendimento intelectual global abaixo da média (deficiência mental ligeira a moderada).
- Dificuldades de percepção, de atenção e de memória visual imediata.
- Défice grafo-perceptivo.

Perante estas dificuldades o aluno frequenta as aulas de Ensino Especial e só acompanha os colegas de turma nas disciplinas de Expressões, Ciências da Natureza, Língua Portuguesa (90 m.), Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Beneficia de condições especiais de avaliação.

## Foram também referidos os seguintes alunos:

Alunos	Problemas	Propostas de actuação	
		Na sala de aula	Fora da sala de aula
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revela falta de estudo e de hábitos de trabalho;</li> <li>- Dificuldades de concentração e atenção.</li> <li>- Problemas de dicção;</li> <li>- Pouca participação nas aulas;</li> <li>- Falta de interesse pelo estudo;</li> <li>- Pouca autonomia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio mais individualizado e solicitar mais a sua participação na sala de aula;</li> <li>- Aumentar a frequência de interações orais aluno/professor</li> <li>- Reforçar o controle sobre os trabalhos de casa;</li> <li>- Elaborar materiais específicos que ajudem a aluna a superar as suas dificuldades;</li> <li>- Incentivar e valorizar os hábitos e métodos de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar um maior envolvimento dos responsáveis pela aluna;</li> <li>- Solicitar ao encarregado de educação o encaminhamento da aluna para a terapia da fala.</li> <li>- Aumentar as informações ao encarregado de educação;</li> <li>- Incentivar a frequência do apoio educativo.</li> <li>- Apoio à disciplina de Matemática.</li> </ul>
<b>D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades de atenção e concentração;</li> <li>- Dificuldades de interpretação e compreensão;</li> <li>- Aquisição e relação de conhecimentos;</li> <li>- Falta de interesse pelo estudo;</li> <li>- Pouca autonomia;</li> <li>- Pouca participação nas aulas.</li> <li>- Revela falta de estudo e hábitos de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio mais individualizado e solicitar mais a sua participação na sala de aula;</li> <li>- Exigir mais responsabilidade.</li> <li>- Incentivar e valorizar os hábitos e métodos de trabalho.</li> <li>- Reforçar o controle sobre os trabalhos de casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar um maior envolvimento da família .</li> <li>- Apoio às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.</li> <li>- Aumentar as informações ao encarregado de educação.</li> </ul>
<b>L</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de estudo e de hábitos de trabalho;</li> <li>- Dificuldades de concentração e atenção.</li> <li>- Participação desorganizada nas aulas;</li> <li>- Falta de interesse pelo estudo;</li> <li>- Dificuldades de aquisição e relação de ideias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio mais individualizado e solicitar mais a sua participação na sala de aula;</li> <li>- Aumentar a frequência de interações orais aluno/professor</li> <li>- Reforçar o controle sobre os trabalhos de casa;</li> <li>- Incentivar e valorizar os hábitos e métodos de trabalho.</li> <li>- Exigir mais responsabilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar um maior envolvimento dos responsáveis pela aluna;</li> <li>- Aumentar as informações ao encarregado de educação;</li> <li>- Incentivar a frequência dos apoios educativos.</li> <li>- Apoio às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.</li> </ul>
<b>I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades de concentração e atenção, irrequieto, imaturidade.</li> <li>- Comportamento perturbador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exigir mais responsabilidade.</li> <li>- Incentivar e valorizar os hábitos e métodos de trabalho.</li> <li>- Orientar o aluno dando-lhe pistas para que ele melhore o seu comportamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar um maior envolvimento da família.</li> <li>- Solicitar ao encarregado de educação um possível acompanhamento psicológico.</li> <li>- Apoio à disciplina de Língua Portuguesa.</li> <li>- Aumentar as informações ao encarregado de educação.</li> </ul>

## **Medidas a adoptar para potenciar o sucesso escolar**

Após uma análise atenta dos problemas diagnosticados, definiram-se as seguintes estratégias a implementar:

→ Definir regras de comportamento dentro da sala de aula e responsabilizar os alunos pela observância destas regras na sala de aula.

→ Incentivar e orientar os métodos e hábitos de trabalho;

→ Inculcar e desenvolver o sentido de responsabilidade e autonomia;

→ Valorizar e estimular o trabalho de grupo ou em pares.

→ Inculcar o espírito de cooperação, compreensão e respeito pelos outros.

→ Valorizar o espírito de iniciativa;

→ Treinar as capacidades de análise/síntese/avaliação de situações concretas;

→ Incentivar os alunos para a leitura;

→ Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação com recurso às novas tecnologias.

→ Diferenciar, sempre que possível, métodos de ensino e situações de avaliação, através de trabalhos facultativos sobre os assuntos estudados.

→ Proporcionar aos alunos situações que lhes permitam desenvolver o espírito de cooperação, solidariedade, compreensão e respeito pelos outros.

Durante o processo de ensino / aprendizagem os professores recolherão elementos através de técnicas e instrumentos específicos para o efeito tais como:

→ Registos de observação.

→ Intervenções orais e escritas dos alunos durante as aulas.

→ Trabalhos individuais e de grupo.

→ Trabalhos de casa.

→ Fichas de diagnóstico.

→ Fichas formativas.

→ Aplicação de testes

## **Anexo 13**

### **CrITÉrios da Avaliação do Portefólio**

## Critérios de Avaliação do Portefólio

<b>Qualidades demonstradas</b>	<b>Excelente</b>	<b>Satisfaz Bem</b>	<b>Satisfaz</b>	<b>Necessita de mais esforço</b>
<b>Criatividade (10%)</b>	Os trabalhos realizados são todos originais (únicos).	O portefólio tem alguns trabalhos originais.	O portefólio tem poucos trabalhos originais.	O portefólio tem apenas um ou nenhum trabalho original.
<b>Apresentação / Organização (10%)</b>	Limpo, agradável e fácil de consultar. Contém índice e segue o esquema definido.	Limpo e fácil de consultar. Contém índice, mas nem sempre segue o esquema.	Pouco limpo e um pouco difícil de consultar. Contém índice, mas não segue o esquema.	Descuidado. Não tem índice e não segue qualquer esquema.
<b>Diversidade de trabalhos (ex. audição, leitura, gramática, vocabulário, etc.) (10%)</b>	Contém trabalhos bastante diversificados.	Contém alguns trabalhos diversificados.	Contém trabalhos pouco diversificados	Não tem trabalhos diversificados.
<b>Correcção (10%)</b>	Os trabalhos foram todos corrigidos.	Entre 5 e 7 dos trabalhos foram corrigidos.	Entre 3 e 4 dos trabalhos foram corrigidos.	Entre 1 e 2 dos trabalhos foram corrigidos.
<b>Autonomia / responsabilidade (20%)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fez todos os trabalhos obrigatórios.</li> <li>- Contém 8 ou mais trabalhos opcionais.</li> <li>- Cumpre as regras de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fez quase todos os trabalhos obrigatórios.</li> <li>- Contém entre 5 – 7 trabalhos opcionais.</li> <li>- Cumpre quase todas as regras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fez poucos trabalhos obrigatórios.</li> <li>- Contém entre 3-4 trabalhos opcionais.</li> <li>- Não cumpre a maior parte das regras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não fez os trabalhos obrigatórios.</li> <li>- Contém entre 1-2 trabalhos opcionais.</li> <li>- Não cumpre as regras.</li> </ul>
<b>Diagnóstico das dificuldades e definição de objectivos (20%)</b>	Diagnosticou com consciência as suas dificuldades. Desenvolveu sempre os objectivos.	Diagnosticou com consciência as suas dificuldades e quase sempre desenvolveu objectivos.	Diagnosticou superficialmente as suas dificuldades e nem sempre desenvolveu objectivos.	Não fez o diagnóstico das suas dificuldades.
<b>Reflexões (20%)</b>	Fez reflexões de todos os trabalhos. Fez sempre o diário das aulas.	Fez reflexões de quase todos os trabalhos. Fez quase sempre o diário das aulas.	Fez poucas reflexões. Raramente fez o diário das aulas.	Não fez reflexões nem o diário das aulas.

(Nota: Adaptado de grelha de avaliação de portefólios da professora Madalena Proença)