

Faculdade de Letras

A AUTOAVALIAÇÃO COMO
INSTRUMENTO DE
AUTORREGULAÇÃO DOS
PROGRESSOS DOS ALUNOS

Ficha técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	A AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AUTORREGULAÇÃO DOS PROGRESSOS DOS ALUNOS
Autor/a	Rogério Oliveira Marques
Orientador/a	Doutora María Luisa Aznar Juan
Coorientador/a	
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês e de Espanhol
Data	2015



CONTEÚDOS

INTRODUÇÃO	4
PARTE I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA.....	6
1.O contexto socioeducativo	7
1.1.A escola	7
1.2.A turma	9
2.Reflexão sobre a prática pedagógica	12
PARTE II –A AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AUTORREGULAÇÃO DOS PROGRESSOS DOS ALUNOS	14
1. Enquadramento Teórico	14
1.1. A avaliação das aprendizagens: definição e evolução do conceito	16
1.2. Modalidades de avaliação	19
1.3. A autoavaliação como instrumento de autorregulação das aprendizagens.....	25
2. Enquadramento Metodológico.....	34
2.1 Objetivos da investigação	34
2.2. Instrumentos de recolha e tratamento de dados	35
3. Apresentação dos resultados e proposta didática	38
3. 1. Resultados da análise	38
3.2. Proposta de trabalho.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
BIBLIOGRAFIA.....	58
ANEXOS	66

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Atividades onde foram sentidas mais dificuldades	43
Tabela 2- Grau de eficácia de interiorização dos conteúdos	43
Tabela 3- Origem dos erros cometidos (segundo os alunos)	44
Tabela 4- Estratégias a valorizar para ultrapassar as dificuldades detetadas (segundo os alunos)	45
Tabela 5- Grau de dificuldade com o qual os alunos são capazes de se autocorriger	46
Tabela 6- Importância dada ao feedback do professor	46
Tabela 7- Tipos de feedback já recebido pelos alunos	46
Tabela 8- Opinião dos alunos relativamente à importância de saber classificar os erros cometidos	47

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Estratégias usadas nas aulas de Espanhol. Frequência de utilização	42
Gráfico 2- Importância da preparação de uma tarefa escrita	49

INTRODUÇÃO

Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. [...] no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino.

Perrenoud (1999, p.173)

O presente trabalho servirá como conclusão para um processo que se iniciou com a obtenção da licenciatura em Línguas Modernas, variante de Inglês/Espanhol e que se prolongou na frequência do mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol/Alemão/Francês no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Inclui uma caracterização e reflexão sobre as atividades do estágio pedagógico, além do estudo de uma temática de natureza científico-didática, verificada empiricamente no contexto da Prática Pedagógica.

Coincidindo com a conclusão deste ciclo de estudos, este relatório serve como um momento privilegiado para uma reflexão que incidirá sobre a prática pedagógica realizada, sobre o local onde se realizou, sobre os parceiros escolhidos para a sua implementação, mas que servirá ainda para que se reflita sobre um aspeto fundamental da nossa prática diária enquanto docentes: a avaliação, ao sublinhar as suas características e pressupostos que nos são mais queridos, a saber, a função formadora que se deseja ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem (Valadares e Graça, 1998, p.44), um processo sistemático de acompanhamento das mudanças no aluno, nas suas dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras, tornando-se, desta forma, um instrumento formativo que conduza a uma regulação permanente das aprendizagens e da evolução do discente.

Sabemos que esta característica formativa e formadora atribuída à avaliação é amplamente conhecida e aceite pela grande maioria dos docentes, no entanto a experiência granjeada ao longo de mais de vinte e cinco anos de serviço, mostra-nos que estas vertentes da avaliação são frequentemente ultrapassadas, em termos de importância, por outra das dimensões que se lhe faz corresponder: a medição, a classificação, em suma, a atribuição de uma nota ou de um nível quantitativo.

É com alguma desilusão que vamos assistindo no nosso dia-a-dia a debates inócuos sobre os resultados obtidos nos testes sumativos, sobre as médias encontradas a partir desses resultados, sobre o facto da nota atribuída ao aluno ser um prémio ou um castigo consoante aquilo que o aluno revelou ao longo do ano ou do

período, se se aproximou do padrão desejado ou se ainda não cumpriu o que dele era desejado, não nos apercebendo de qualquer indício do interesse em olhar para esses resultados com um olhar que possibilite, ou favoreça até, o desenvolvimento de estratégias a aplicar como consequência das realizações dos alunos e que conduziriam indubitavelmente à sua melhoria.

O mesmo se passa com a autoavaliação. Esta que é, na nossa opinião, a modalidade-chave para se conseguir alcançar e desenvolver no aluno a tão almejada autonomia é, ela também, relegada para uma posição de mero figurante por grande parte dos professores, sendo pouco mais do que uma inconsequente formalidade burocrática que ocorre no final do período e cujos resultados (normalmente muitíssimo vagos e gerais) pouco ou nada influem no desenvolvimento do processo educativo a implementar.

Esta posição dos docentes é, todavia, compreensível, já que sofrem um sem fim de pressões (por parte dos órgãos de gestão das escolas, dos pais, dos alunos, do Ministério da Educação- veja-se o quanto a presença da avaliação externa condiciona o desempenho e a avaliação privilegiada por um docente, por exemplo), no entanto, o mais preocupante é que esta forma de agir tem uma implicação direta na forma como os próprios alunos encaram a avaliação. A avaliação sumativa, sinónimo de avaliação medidora, classificativa e criadora de diferenças é, frequentemente, a sua única fonte de preocupação.

Estamos desta forma muito longe do tipo de avaliação que os próprios normativos, nomeadamente o Despacho Normativo 98-A/92 e o Decreto-Lei nº. 30/2001, consideram ser “a principal modalidade de avaliação do Ensino Básico”, aquela à qual se deva dar primazia e que se deseja afastada de uma avaliação tradicionalista, massificada e classificadora.

Este trabalho tem como ponto inicial uma revisão da literatura que permita perceber a evolução do conceito de avaliação (Parte II) e paralelamente clarificar os objetivos atribuídos às diferentes modalidades de avaliação, procurando estabelecer relações entre elas e perceber os papéis que desempenham e como vão influenciar a nossa participação nas atividades pedagógicas (como avalio, o que avalio, quando avalio, de que forma avalio e com que objetivo avalio).

Pela sua importância, destacaremos o papel da avaliação formativa/formadora e da autoavaliação, procurando traçar um quadro suficientemente claro das suas potencialidades enquanto promotoras do sucesso educativo. Procuraremos ainda introduzir ou clarificar alguns dos conceitos associados a essas modalidades (regulação/ autorregulação das aprendizagens, reflexão/autorreflexão, metacognição/ processos metacognitivos e autonomia).

Acreditamos que, no final desta reflexão realizada com base na bibliografia consultada, a nossa posição relativamente àquilo que se deve esperar da avaliação estará bem clara.

Na parte seguinte deste relatório, apresentaremos o enquadramento metodológico. A nossa intenção inicial foi desenvolver um conjunto de atividades junto dos alunos que nos permitissem verificar a sua posição em relação à autoavaliação das suas aprendizagens e desenvolver, embora de forma embrionária, dadas as limitações de ordem temporal, algumas estratégias que pudessem servir-lhes como ponto de partida para uma nova forma de pensarem a sua avaliação, desconstruindo processos já interiorizados ou reforçando as suas boas práticas. Para esse fim, estabelecemos as questões de investigação que desejávamos ver respondidas e, em consequência, elaboramos os objetivos que nortearão o nosso trabalho.

A metodologia utilizada para o tratamento dos dados passou pela apresentação de vários questionários (4) compostos por perguntas fechadas ou de resposta mais aberta, onde os alunos mostraram a sua opinião, o conhecimento que possuem relativamente a conceitos ligados à avaliação e a sua posição relativamente às aprendizagens já realizadas na disciplina de Espanhol.

A análise das respostas permitiu a elaboração de atividades práticas relacionadas com os objetivos traçados, nomeadamente ao nível da utilização de ferramentas como a reflexão/autorreflexão e regulação/autorregulação.

Concluiremos este trabalho apresentando brevemente as nossas considerações finais sobre as diversas temáticas sobre as quais incidiu a nossa reflexão e as referências bibliográficas às quais se seguirão os anexos.

PARTE I - A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Ao longo desta primeira parte do relatório, faremos uma contextualização e descrição da prática pedagógica em geral. Para concretizar tal desiderato, proporemos, em primeiro lugar, uma descrição do contexto socioeducativo no qual se desenvolveram as aulas, aludindo, por um lado à escola, e por outro ao grupo de alunos. As características do centro e dos alunos, aliadas ao desenrolar das aulas, permitiram-nos proceder a uma reflexão geral sobre a prática pedagógica que apresentaremos no ponto dois desta primeira parte.

Para as descrições realizadas neste primeiro capítulo, basear-nos-emos principalmente em fontes bibliográficas extraídas do sítio da internet da Parque Escolar (PESC), do Projeto Educativo (PE), do Projeto Curricular (PC) da Escola

Secundária Alves Martins e das informações cedidas pelos serviços administrativos e pela orientadora de estágio da escola.

1-O contexto socioeducativo.

A contextualização socioeducativa do meio no qual levamos a cabo a prática pedagógica supervisionada é imprescindível para compreender o modo como se desenvolve o trabalho do estágio e os resultados obtidos na aplicação do tema monográfico. Assim, ao longo deste capítulo, apresentaremos, em primeiro lugar, uma breve caracterização da Escola Secundária Alves Martins e, em segundo lugar, traçaremos um perfil da turma.

1.1. A escola.

Para se poder proceder a uma breve caracterização da Escola Secundária Alves Martins, aspeto pelo qual iremos iniciar a nossa abordagem socioeducativa, baseamos-nos principalmente na informação fornecida pelo Projeto Educativo de Escola (Ministério da Educação, 2009-12 e 2014-2017), pelo Projeto Curricular de Escola (Ministério da Educação, 2010), assim como pelo sítio da Parque Escolar.

Segundo as informações retiradas da Parque Escolar¹ a Escola Secundária Alves Martins está situada na Avenida Infante Dom Henrique, numa zona central da cidade de Viseu, e foi fundada em 1849 como Liceu Central de Viseu. Teve como primeiro reitor o Padre José de Oliveira Berardo e 1911. O nome deste estabelecimento foi mudado para Liceu Nacional Central de Alves Martins, em honra do Bispo de Viseu, Dom António Alves Martins. É, atualmente, uma das três escolas secundárias da cidade, a par da Escola Secundária Emídio Navarro e da Escola Secundária Viriato.

A Escola sofreu, entre 2008 e 2009, um projeto de intervenção ao abrigo das diretrizes definidas pelo Programa de Modernização das escolas do Ensino Secundário promovido e supervisionado pela Parque Escolar, de modo a torná-la mais adequada aos novos modelos de aprendizagem contemporâneos e aos novos parâmetros que regem a qualidade ambiental e a eficácia energética. As obras de beneficiação incidiram sobre os três pavilhões. Na sua construção original, este estabelecimento de ensino era constituída por dois blocos onde se situavam as salas de aulas que se posicionavam de forma simétrica e que envolviam um corpo central que incorporava uma arcada que funcionava como espaço de convívio para os alunos da escola.

Como a reformulação de que foi alvo, a escola passou a ser composta por um núcleo central onde estão localizadas os espaços mais utilizados pelo público. Foram

¹ Portal da Parque Escolar [em linha] disponível em <http://www.parque-escolar.pt/pt/escola/064> [Data de consulta: 12/11/2014]

ainda acrescentados à estrutura original dois novos edifícios que se destinam, por exemplo, às aulas de Artes, fazendo com que a escola conte com 55 salas de aula.

Atualmente, a escola incorpora um bloco central onde estão localizados o átrio, os espaços dedicados aos órgãos de gestão da escola, os serviços administrativos, salas de aulas e o ginásio/auditório. No piso superior, está situada a biblioteca escolar. Este piso inclui ainda diversas salas de aula. O piso -1 da instituição inclui as áreas de convívio dos alunos e a área de trabalho dos professores, uma sala polivalente e é completado por salas de aula. O piso -2 integra uma área de acesso às instalações desportivas, espaço que foi, ele também, alvo dessa ação de remodelação.²

De acordo com os dados do Projeto Educativo (Ministério de Educação, 2014-2017, p 40-41), a Escola Secundária Alves Martins integrava, no ano letivo de 2013-2014, 1823 alunos no ensino diurno. Estes alunos dividiam-se entre o ensino básico (146) e o ensino secundário (1677). Estes 1677 alunos, por seu turno, estão divididos pelos diversos cursos propostos pela escola, a saber: o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias frequentado por 996 alunos; o Curso de Ciências Socioeconómicas frequentado por 181 alunos; o Curso de Artes Visuais que conta com 196 alunos; o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades que integra 282 alunos e o Curso Profissional- Áudio Visuais frequentado por 22 alunos. Além destes cursos que integram a oferta formativa diurna, a escola recebe ainda 340 alunos que frequentam o Ensino Recorrente.

Em termos de pessoal não docente, a escola conta com 16 assistentes técnicos, 35 assistentes operacionais e 1 psicóloga. Relativamente ao pessoal docente, a escola tem ao seu serviço 164 professores, divididos pelos 4 departamentos curriculares que se subdividem em 16 grupos disciplinares. Neste particular, destacamos as 4 docentes pertencentes ao grupo disciplinar 350- Espanhol (disciplina lecionada, quer no ensino básico, quer no secundário).

Além desta breve caracterização da escola, acreditamos ser relevante abordar as linhas mestras do Projeto Educativo de Escola relativo ao triénio 2014-2017, nomeadamente as que se inserem nas Metas da Escola, já que são estas diretrizes que norteiam a atuação de toda a comunidade diretiva e docente na busca do sucesso educativo. Das várias metas traçadas, destacaríamos as seguintes, dada sua importância para os objetivos gerais da escola:

² Portal da CCG Arquitectos [em linha] disponível em <http://www.ccg-arquitectos.pt/index/php/seleccionados/equipamentos-e-servicos/escolaalvesmartins> [Data de consulta: 12/11/2014]

-Promoção do sucesso escolar- meta que prevê que se dê resposta, em tempo útil, às previsíveis situações de insucesso escolar.

-Melhoria dos resultados escolares- que define a manutenção das médias dos testes intermédios e dos exames nacionais num nível superior às respetivas médias nacionais; que aponta para uma subida das médias dos testes intermédios e dos exames nacionais nas disciplinas onde se registarem médias abaixo dessa média nacional; que determina a obtenção de uma percentagem de classificações positivas, na classificação interna, por disciplina que se situe acima dos 85% nos 7º e 10 anos, acima dos 90%, nos 8º e 11º anos e acima dos 95%, nos 9º e 12º anos e que projeta ainda que os resultados inferiores à média global da disciplina na escola não excedam 1,5 valores, no secundário, e 5 décimas, no ensino básico.

-Melhoria da prática letiva- onde destacaríamos, pela sua relevância em termos da promoção do sucesso dos alunos, os pontos que definem o objetivo de melhorar a média das classificações dos alunos, por turma, numa determinada disciplina e ao longo do ano e o que prevê diminuir a percentagem dos alunos, por turma e por disciplina, ao longo do ano letivo.

Projeto Educativo (Ministério da Educação, 2014-2017,
pp. 33,34)

A definição e o cumprimento destas metas terão certamente um reflexo direto no modelo de ensino preconizado na escola e na escolha das estratégias a aplicar ao nível das turmas que a compõem. São metas traçadas para a obtenção do sucesso educativo dos alunos e que influenciarão o trabalho desenvolvido pelos docentes das diferentes disciplinas e pelos seus alunos.

Por todo o exposto, deverá ser consensual reconhecer que a Escola Secundária Alves Martins é um estabelecimento de ensino que oferece aos seus alunos todas as condições para que estes obtenham o sucesso que almejam e que a colocam entre as escolas melhor classificadas no ranking nacional.

1.2- A turma.

Este é, evidentemente, um fator ao qual se deve atribuir uma enorme importância se pretendermos realmente efetuar um trabalho eficaz junto dos nossos alunos.

O currículo da disciplina que lecionamos não consegue traduzir o caráter individualizado do processo de ensino- aprendizagem que desejamos implementar no nosso dia-a-dia enquanto docentes conscientes. As metas, objetivos e conteúdos aí apresentados não têm em conta a especificidades e a heterogeneidade dos discentes

que constituem as turmas com as quais temos que trabalhar. Cabe então ao professor partir desse documento de cariz geral e adaptá-lo aos alunos com os quais desenvolve a sua ação educativa. Para que este processo seja efetuado com sucesso, é evidente que o docente tem que ter uma consciência efetiva das influências exercidas pelo meio onde os estudantes vivem, pelas famílias das quais são oriundos, pelas expectativas que apresentam relativamente ao que a escola que frequentam lhes pode proporcionar, quer relativamente ao seu futuro académico e profissional. Todas essas variáveis terão indubitavelmente um papel de extrema importância na forma como estes encararão a sua aprendizagem.

Esta preocupação deve então levar o professor a refletir sobre a realidade socioeducativa dos seus alunos, de forma a adaptar a sua prática letiva às características do meio e dos estudantes.

Foi essa preocupação que me levou a traçar um retrato o mais completo possível da realidade própria do estabelecimento de ensino onde exerci o meu estágio- procurando dar a relevância devida à sua caracterização, ao seu corpo docente, às condições que este oferece aos alunos que a frequentam e às metas e objetivos que este se propõe atingir e são parte fundamental do seu Projeto Educativo- e dos alunos com os quais trabalhei. Neste particular, com os dados fornecidos pelos diretores de turma, elaborei um perfil dos alunos da turma, destacando os seus dados biográficos, o seu histórico recente ao nível do seu percurso escolar, as suas expectativas académicas e profissionais, por serem, como anteriormente referido, aspetos que poderão influenciar o seu desempenho escolar. Como professor estagiário, fiquei afeto a uma turma de Espanhol nível 1, do 10º ano. Este grupo é formado por alunos provenientes de três turmas diferentes: do 10º C (do Curso Científico- Humanístico de Ciências e Tecnologias), do 10º R e do 10º S (ambas do Curso Científico- Humanístico de Línguas e Humanidades). A constituição da turma sofreu algumas alterações em termos do número de estudantes ao longo da primeira metade do presente ano letivo, com diversas entradas e saídas, tendo o número de alunos que a integram se fixado em 21 a partir do mês de fevereiro de 2015.

Apesar de pertencerem a turmas diferentes e até a cursos diferentes, o grupo apresenta-se como sendo bastante homogêneo, tanto a nível etário, como ao nível das expectativas, como ainda ao nível do seu histórico académico.

No que diz respeito a sua idade, o grupo é constituído por 21 estudantes cujas idades são compreendidas entre os 14 e os 16 anos, sendo que 5 deles têm 14 anos, 15 completaram já os 15 e um dos discentes perfeitamente já os 16 anos.

Praticamente todos os alunos do grupo residem em Viseu ou nos arredores da cidade. Apenas uma aluna reside fora da zona urbana da cidade.

O percurso escolar da maioria dos discentes pautou-se pelo sucesso, já que dos 21 apenas 6 conheceram retenções (uma das alunas ficou retida no 10º ano e cinco alunos ficaram retidos no 9º ano).

Os alunos da turma apresentaram sempre um comportamento bastante positivo, facto que é comprovado pela inexistência de problemas disciplinares no histórico académico da grande maioria deles. Apenas um dos alunos apresenta faltas disciplinares ao longo da sua vida escolar.

Os discentes revelaram, ao longo do ano letivo presente, bastante empenho e trabalho durante as aulas a que assisti e durante as que lecionei. São alunos participativos, preocupados e atentos que trabalham de forma a obter bons resultados académicos. Este facto não pode ser dissociado das suas expetativas académicas: todos eles pretendem prosseguir estudos superiores e concluir uma licenciatura. Os cursos preferidos pelos alunos são os de Engenharia (6), Direito (5), Psicologia (3), Arquitetura (1) e Teatro (1). Dois dos alunos pretendem seguir uma carreira empresarial e três deles, embora pretendam ingressar numa universidade, ainda não decidiram o rumo a escolher.

Ao longo deste ano letivo, foi possível verificar que os alunos são, na sua grande maioria, extrovertidos e sempre motivados para a realização das diversas tarefas que lhes foram propostas. Revelaram interesse e uma boa participação, quer nas atividades de cariz individual, quer quando lhes era solicitada a realização de atividades de grupo. Esta postura por eles assumida permitiu-lhes atingir os objetivos traçados para a disciplina, o que se traduziu numa avaliação global muito positiva.

Como referi anteriormente, é vital para o tipo de abordagem a eleger na nossa prática letiva sermos capazes de traçar este tipo de perfil da turma, já que este permitir-nos-á, em função das informações que temos, moldar as nossas práticas de forma a que estas se coadunem com aquilo que os alunos esperam de nós e com os objetivos que estes traçaram para a sua vida académica presente e futura. Não se trata de trabalhar com alunos enquanto figuras padronizadas e desprovidas de características individualizantes, mas antes de prestar atenção à diversidade e aos anseios de cada um e de trabalhar para que esses anseios e expectativas sejam cumpridos.

2- Reflexão sobre a prática pedagógica.

Findo este ano de estágio, cabe-me fazer uma reflexão sobre o que foi o meu desempenho e sobre a minha evolução ao longo destes meses. Este é ainda o momento ideal para refletir sobre as expetativas com as quais abracei esta nova etapa

da minha vida enquanto professor, de forma a perceber se estas foram totalmente concretizadas.

O ano letivo que terminou viu-me então dedicar-me a um novo desafio: a realização do segundo ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O fator principal que me levou a dar este novo passo foi a perspectiva de poder vir a lecionar, no agrupamento de escolas a cujo quadro pertença e onde leciono as disciplinas de Francês e de Inglês, a disciplina de Espanhol.

O ensino das línguas é uma tarefa onde são partilhadas, independentemente da língua ensinada, um conjunto de capacidades, de competências e de formas de atuar. A minha experiência demonstrou-me que, apesar das singularidades próprias a cada idioma, o objetivo será sempre o mesmo: desenvolver, planificar, aplicar um conjunto de estratégias e de atividades as mais adequadas possível às circunstâncias que compõem ou moldem o nosso ambiente de trabalho para que os nossos alunos consigam comunicar na língua que lhes pretendemos ensinar.

Assim sendo, poderia, à primeira vista, não retirar nada de significativo desta nova experiência. A minha expectativa era, todavia, o oposto: abracei este projeto com a certeza que este iria contribuir para me tornar melhor professor de línguas estrangeiras.

Embora seja para mim uma prática natural por em causa os métodos de trabalho utilizados, repensar as estratégias, diversificar os materiais e as atividades de forma a ir ao encontro das motivações, interesses e dificuldades dos alunos, estas práticas ocorrem normalmente de uma forma mais individualizada. O estágio teve o condão de me levar a refletir sobre todos estes aspetos de uma forma sistemática e partilhada. Todas as trocas de ideias, de opiniões, todas as sugestões ou críticas ouvidas ou proferidas pelos elementos do núcleo de estágio serviram para alargar o leque de opções à minha disposição na hora de planificar a minha atividade, para permitir a reflexão sobre as minhas práticas e formas de pensar e atuar, comparando-as com outras perspectivas.

Neste particular, devo dizer que as minhas expectativas foram plenamente cumpridas.

Considero que a melhoria sentida foi ainda mais evidente ao nível do ensino do espanhol. Desde o início, procurei assumir uma postura pautada pela responsabilidade, quer na relação com os elementos do núcleo de estágio (no cumprimento dos prazos, no rigor posto nas hétéro e autoavaliações), quer na forma de encarar a minha prática pedagógica.

Creio ter sempre demonstrado um bom espírito de iniciativa que se refletiu na criação dos materiais apresentados e na forma como conduzo as minhas aulas. A experiência acumulada permitiu-me evidenciar grande desenvoltura na relação estabelecida com os alunos e na maneira como as aulas se concretizaram: consegui criar com os discentes uma ótima relação que possibilitou que as aulas se tornassem muito participadas e onde o humor me serviu para cativar todos os estudantes e os mais tímidos em particular.

Ao longo das aulas, preocupei-me sempre em fomentar a participação de todos. Estas foram preparadas de forma a apresentar um desenvolvimento lógico e a implicar todas as competências. Embora esta fase de planificação tenha sido uma óbvia preocupação, nem sempre foi possível cumprir tudo o que fora planificado. Nesses casos, consegui adaptar o plano inicial à realidade da aula. Mesmo nesses casos as atividades foram articuladas de forma coerente e lógica e atingidos os objetivos que me propunha atingir.

Durante a realização das diferentes tarefas propostas, preocupei-me sempre em utilizar a língua espanhola, quer nas indicações dadas aos alunos, quer nas explicações, nunca tendo recorrido à tradução. Procurei ainda fomentar a participação dos discentes em espanhol, questionando-os, dirigindo o seu discurso através do *feedback* que lhes ia fornecendo. Os erros dos alunos foram sempre alvo de correção conjunta.

As aulas foram conduzidas de forma segura e considero ter criado atividades motivadoras, diversificadas e eficazes que foram o veículo para a concretização dos objetivos definidos para cada unidade.

Ao nível linguístico, embora considere ter revelado desde o início uma fluência adequada, houve necessidade de corrigir alguns erros pontuais que se verificaram nas primeiras intervenções. As melhorias nesse aspeto foram evidentes.

Em suma, considero que este ano de estágio foi importante, constituindo uma ótima experiência formativa para a minha prática pedagógica futura.

PARTE II- A AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AUTORREGULAÇÃO DOS PROGRESSOS DOS ALUNOS

A segunda parte do nosso trabalho apresentar-se-á dividida em três pontos. Começaremos por realizar um enquadramento teórico, no qual exporemos a posição de diversos autores relativamente aos conceitos que desejamos clarificar e em cuja

obra encontrámos o suporte para justificar as práticas que desejamos ver implementadas. Procederemos à apresentação de algumas definições para o conceito de avaliação e traçaremos uma breve evolução histórica deste conceito. Em seguida, propomos uma abordagem e clarificação das diferentes modalidades de avaliação, colocando a ênfase na avaliação formativa e na autoavaliação, por serem, na nossa opinião, as que melhor servirão os interesses dos nossos alunos.

No segundo ponto, procederemos ao enquadramento metodológico, enunciando os objetivos da investigação e apresentando os instrumentos utilizados para recolher e tratar os dados obtidos.

O terceiro ponto será dedicado à apresentação dos resultados que decorreram da recolha e do tratamento da informação e proceder-se-á à explanação da nossa proposta didática.

1-Enquadramento teórico.

Afirmar que a avaliação é um dos aspetos fundamentais, senão o mais relevante, do processo de ensino aprendizagem, que esta pode ser um eixo central de todo o dispositivo pedagógico (Jorba e Sanmartí, 1993, p. 20), é um lugar-comum. Segundo esses autores (1993, p.21), é sobre a avaliação que se constrói todo o trabalho escolar, já que deve ser ela a condicionar o que, quando e como se ensina, assim como os ajustes que devem ser efetuados para que se possa atender à diversidade de necessidades que encontramos em cada turma e até em cada aula.

Pela enorme importância de que este conceito se reveste e pelas funções que lhe são usualmente associadas³, este terá que merecer por parte do avaliador uma atenção redobrada.

É também um lugar-comum afirmar que o processo de avaliar é uma tarefa extremamente delicada e complexa. Esta complexidade advém em grande parte da polissemia própria do termo “avaliação”, dos significados que lhe são atribuídos e que foram sendo moldados ao longo dos tempos, quer pelas diferentes instâncias políticas dominantes, pelas tendências pedagógicas vigentes e pelas correntes de pensamento, psicológicas ou didáticas sobre as quais a avaliação se foi alicerçando. Esta característica da avaliação é bem expressa por Valadares e Graça (1998, citados por Martins, 2009, p.19), quando afirmam que «o desenvolvimento dos sistemas educativos e a evolução de modelos pedagógicos deram origem a várias concepções de avaliação educativa».

³ Segundo Valadares e Graça (1998, p. 46) estas funções são as de classificadora, de certificação de competências e de seleção do aluno no interior do sistema educativo.

Também as funções que lhe são tradicionalmente associadas aumentam a faceta complexa que envolve a avaliação das aprendizagens: uma função de caráter social, de seleção e de classificação e outra de caráter pedagógico, de ajuste do processo de ensino-aprendizagem, de reconhecimento das mudanças que devem, progressivamente, ser introduzidas neste processo para que todos os alunos aprendam de forma significativa (Jorba e Sanmartí, 1993, p.22).

Para Alves (2004, citado por Soares, 2007, p.6) «cada sociedade exige num dado momento da sua evolução um determinado sistema de avaliação [...] que possa dar respostas às exigências que lhe são colocadas», o que confere a este conceito um caráter dinâmico e remete para o papel transformador desempenhado por diferentes tipos de influências que moldarão as concepções avaliativas consoante os tipos de abordagens desejados pelos órgãos de soberania e o perfil das práticas pedagógicas e do aluno defendidos pelas instâncias competentes.

A complexidade deste processo de avaliação é ainda reforçada pela presença das diferentes modalidades de avaliação que estão ao serviço do docente (sumativa, formativa, diagnóstica e autoavaliação), modalidades cuja preponderância e cujos papéis foram mudando ao longo do tempo. O conhecimento que cada professor tem do papel e dos objetivos de cada uma dessas modalidades e a forma como e quando decide fazer uso de cada uma é outro dos fatores que tornam esse conceito tão complexo.

Por fim, a importância e a complexidade atribuídas ao processo de avaliar estão intimamente ligadas aos intervenientes nesse mesmo processo: nele intervêm pessoas (alunos, professores, pais, órgãos diretivos e o próprio Ministério da Educação), seres individuais com características próprias, com pontos de vista distintos, prioridades e modos de encarar esse processo que tendem a privilegiar determinada posição em detrimento de outra. Será, como afirma Fernandes (2007, p.598), a avaliação entendida ainda como mera medição? Será o seu papel principal o de classificar, selecionar ou certificar ou pelo contrário deverá, como o concebe Perrenoud (1999, p.173), ser encarada como um processo formativo que visa ensinar o aluno a aprender e o professor a ensinar?

Desta forma, cremos ser legítimo começar este capítulo com a apresentação, ainda que sucinta, de algumas das definições de Avaliação que nos foram propostas pela bibliografia consultada e com um breve retrato histórico das diversas fases pelas quais passou esse conceito. Num segundo ponto, referir-nos-emos aos diferentes tipos de avaliação. Isto permitir-nos-á compreender a evolução pela qual este conceito passou e apresentar a sua conceção atual. A análise desses pressupostos permitir-nos-á fazer a ponte para o terceiro ponto do capítulo: a autoavaliação como instrumento de autorregulação das aprendizagens. Esta análise diacrónica tem, na nossa opinião,

uma importância acrescida já que nos permite testemunhar a evolução pela qual passou o papel do aluno neste processo e que o transformou de ator passivo em protagonista. Essa centralidade que o aluno passou a ocupar no processo da avaliação das aprendizagens alcança a sua plenitude quando dedicamos a nossa atenção à importância desempenhada pela autoavaliação.

1.1- A avaliação das aprendizagens: definição e evolução do conceito.

A consulta do significado da palavra “Avaliar” no Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1995, p.178) nunca conseguirá traduzir a importância e a complexidade desse processo que é a avaliação das aprendizagens:

Avaliar, v. tr. determinar a valia ou o valor de; apreciar o merecimento de; aquilatar; reconhecer a força de, a grandeza de; estimar, prezar; orçar; computar; v. refl. reputar-se; ter-se em conta; julgar-se como.(Dicionário Universal da Língua Portuguesa, 1995, p. 178)

De forma a lograr traçar um perfil mais adequado desse conceito, recorreremos a alguma bibliografia disponível e selecionámos algumas definições que considerámos ser as mais abrangentes possível, que estivessem em sintonia com a nossa perspectiva e que servissem de ponto de partida para a análise do nosso tema.

Uma das definições que nos mereceu uma análise atenta foi a fornecida por Carrasco (1989, citado por Fernandes, 2009, p.25). Para este autor, a avaliação é vista como sendo «um modo de expressar um juízo subjectivo sobre uma actividade complexa bem como os vários graus de apreciação para poder determinar com certa precisão os valores que atribuímos à realidade em causa».

Na opinião de Vélez (1996, citado por Gendre, 2008, p.6), a avaliação não é uma mera forma de acreditação mas implica uma valoração que reúne aspetos tanto quantitativos, como qualitativos.

A definição que passamos agora a apresentar remete para uma visão mais tradicional da avaliação que se assemelha muito à de classificar ou de medir. Para Ferreira (1997, citado por Fernandes, 2009, p.28), «a avaliação ao assumir o significado de medição e de classificação, centra-se nos resultados de aprendizagem dos alunos e é realizada no fim de um determinado processo de ensino-aprendizagem, exprimindo-se quantitativamente». Segundo o nosso ponto de vista, este enfoque remete para o paradigma behaviorista onde a ênfase principal era colocada nos produtos da aprendizagem, em que a avaliação assentava em objetivos pré-definidos e em que era evidente a dificuldade em lidar com aspetos relacionados com a subjetividade ou, como afirmam Valadares e Graça (1998, p.42), até no paradigma psicométrico, em que

era dada uma grande ênfase à medição de produtos de aprendizagem e onde se avalia a capacidade que os alunos tinham em reproduzir nas provas de avaliação os conhecimentos transmitidos pelo professor durante as aulas.

Em termos históricos, este tipo de avaliação inserir-se-ia no período a que Valadares e Graça (1998, p.40) definem como sendo o período das baterias de testes e da expansão das estruturas educativas que se situou cronologicamente nos anos 40, 50 e 60 do século XX.

Guba e Lincoln (1989, citados por Fernandes, 2012, p.14) referem-se a este período como sendo a geração da avaliação como medida, uma época em que avaliação e medida eram consideradas sinónimos.

Para Fernandes (2012, p.16), esta conceção da função de avaliar reflete uma postura muito redutora, caracterizada pela aplicação de um ou mais testes durante um determinado período de tempo cujos resultados conduziram à atribuição de uma classificação quantitativa. Trata-se de uma perspectiva onde a avaliação sumativa, classificativa e seletiva são as privilegiadas, em que o único objeto da avaliação são os conhecimentos demonstrados pelos alunos de quem não é esperada qualquer tipo de participação nesse processo e em que a avaliação é referida por uma norma ou padrão e onde os resultados dos alunos são comparados entre si e em relação à concretização dos objetivos previamente traçados.

Já para Valadares e Graça (1998, p.45) a avaliação é encarada como «um processo sistemático e planificado de recolha de informação destinada a formular juízos de valor com base nos quais se tomam determinadas decisões».

Ferreira (2007, citado por Fernandes, 2012, p. 28) caracteriza a avaliação das aprendizagens como um «processo de emissão de um juízo de valor, exprimido de forma qualitativa ou quantitativa, dependendo da função e das finalidades da avaliação, que conduz, conseqüentemente, à tomada de decisões diferentes».

Estas últimas definições mostram um enorme afastamento da abordagem tradicional. É evidente a influência do paradigma cognitivista que defende uma avaliação baseada em psicologias construtivistas e cognitivistas, onde o processo de aprendizagem é o protagonista, «em que o processo de avaliação é inseparável do contexto em que a aprendizagem tem lugar e cujo principal objetivo é o conhecimento do desempenho de tarefas diversificadas de aprendizagem que envolvem um processo de desenvolvimento cognitivo, afectivo e psicomotor» (Valadares e Graça, 1998, p.42).

A definição proposta por Ferreira (2007) vem completar as anteriores, acrescentando-lhes um aspeto que consideramos essencial: o papel que desempenha ao nível da regulação das aprendizagens, papel essencial que moldará as atuações e

definirá as estratégias a aplicar pelo professor na sua busca de soluções para adequar o seu desempenho às especificidades e individualidade dos seus alunos numa busca permanente para alcançar o sucesso.

A avaliação assume uma função de regulação do processo de ensino-aprendizagem, pela intervenção face às dificuldades dos alunos e pela análise feita pelo professor das estratégias de ensino utilizadas. Ferreira (2007, citado por Fernandes 2012, p.27)

Esta conceção da avaliação das aprendizagens sublinha a importância que deve desempenhar o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Avaliar está longe de ser um mero processo de classificar, está agora ao serviço do aluno. São as dificuldades que o aluno sente ao longo do processo que estarão na base da definição das estratégias a utilizar pelo docente ou na sua redefinição, caso as dificuldades reveladas pelos alunos nos mostrem que essas não são as mais adequadas. A sua função reguladora é a que mais a afasta do mero papel de instrumento de classificação a que durante muito tempo foi reduzida a avaliação. Esta passa agora a ter um papel formativo ou formador.

Além das funções classificadora, de certificação e de seleção que eram apanágio da avaliação tradicional, surge agora uma nova função da avaliação, a sua função pedagógica que tem como objetivo principal o de orientar a ação do aluno e a do professor. Orientar essa ação significa que permitirá diagnosticar as dificuldades do discente de forma a poder ajudá-lo a descobrir os processos mais adequados que lhe permitirão progredir nas suas aprendizagens.

A avaliação entra agora num novo domínio, o da meta-aprendizagem e assume-se como um contributo valioso para que o aluno consiga aprender a aprender (Valadares e Graça, 1998, p.46). É evidente que a avaliação continua a ter as funções de cariz social que apresentava anteriormente (classificação, seleção e certificação), mas adquire um novo e importante papel na promoção de uma mudança no aluno.

Esta conceção da avaliação remete para o conceito de avaliação autêntica preconizado por Kohonen (2000, citado por Gendre, 2008, p.6). Para ele, a avaliação autêntica se refere aos procedimentos para avaliar o progresso do aluno utilizando atividades e tarefas que integram os objetivos da aula, os currícula e a atuação da instrução e da vida real.

Como educadores conscientes das responsabilidades que nos são exigidas pelos nossos alunos, pais e restantes membros da comunidade educativa, é com este tipo de avaliação que nos identificamos. É óbvio que não poderia ser de outra forma: se o sucesso dos nossos alunos é realmente aquilo que buscamos, como poderíamos entender a avaliação como sendo apenas uma forma de classificar os seus desempenhos e nada fazermos quando essa classificação é a forma mais direta do

falhanço dos nossos estudantes? É a nossa convicção que ser professor é muito mais do que medir os conhecimentos dos discentes e é por isso que não conseguimos conceber o processo de avaliar dissociado do próprio processo de ensinar.

1.2- Modalidades de avaliação.

O processo avaliativo compreende, como é sobejamente aceite, avaliação diagnóstica ou inicial, avaliação formativa, sumativa e a autoavaliação.

Segundo Jorba e Sanmartí (2003, p.25) essas diferentes modalidades da avaliação distinguem-se mais pelos objetivos que cada uma se propõe atingir do que pelos instrumentos que utiliza para alcançar determinada meta, sendo que o mesmo instrumento poderá ser relevante para diferentes modalidades. É a finalidade com que se recolheu e analisou a informação facultada por esses diferentes instrumentos que irá determinar o tipo de avaliação realizada.

Na última conceção de avaliação apresentada, verifica-se um esbater de fronteiras entre essas diferentes modalidades, já que todas parecem concorrer para o mesmo objetivo, o de diagnosticar dificuldades, alterar e adequar estratégias em função do diagnóstico, individualizar um processo anteriormente visto como massificado. Em suma, todas as modalidades de avaliação procuram ser uma contribuição válida para a promoção do sucesso dos alunos.

A avaliação sumativa, numa perspetiva que não deixa de ser algo tradicional, continua a ser uma avaliação, que para Jorba e Sanmartí (1993, p.25) tem como objetivo principal estabelecer balanços confiáveis dos resultados obtidos pelo aluno no final de um processo de aprendizagem (frequentemente confundido com o final da cada período ou final do ano letivo). Privilegia a recolha de informações sobre os desempenhos dos alunos mediante a aplicação de instrumentos que tornem possível medir os conhecimentos a serem avaliados.

Esta continua ainda hoje, e apesar de toda a evolução das conceções relativas à avaliação que tentámos retratar, a ser encarada como um processo de classificação. Segundo Jorba e Sanmartí (1993, p.25), este tipo de avaliação desempenha sobretudo a função social de assegurar que os desempenhos académicos dos estudantes respondam à exigências do sistema.

É evidente que, até nesta perspetiva mais redutora, a avaliação sumativa pode ter uma função formativa, já que permite aos professores saber se os seus alunos adquiriram as competências que deveriam dominar e se possuem os pré-requisitos que serão necessários para as suas aprendizagens futuras, ou ainda poderá permitir definir que aspetos deverão ser alterados mediante as dificuldades reveladas.

Neste sentido, a avaliação sumativa passaria a ser mais um instrumento ao serviço da busca do sucesso dos alunos. A experiência diz-nos, todavia, que esta realidade está longe de ser a mais difundida nas nossas escolas, onde a avaliação sumativa se confunde, para professores, alunos, pais e restantes membros da comunidade educativa, com a atribuição de uma nota por parte do professor.

A avaliação diagnóstica ou inicial tem como principal objetivo determinar a situação de cada aluno antes de se iniciar um determinado ciclo de ensino/aprendizagem para poder adaptá-lo às suas necessidades (Jorba e Sanmartí, 1993, p. 23). Este tipo de avaliação é essencial para que nos seja possível, a partir do despiste anteriormente realizado, modificar as nossas estratégias e as atividades a propor, de modo a que estas estejam adequadas aos alunos com os quais iremos trabalhar e, assim, conseguirmos que a nossa atividade contribua para o seu sucesso.

Ribeiro (1997, citado por Dias, 1999, p.15) vem retomar os aspetos anteriormente destacados quando afirma que a avaliação diagnóstica tem como intenção principal a de averiguar qual é a posição do aluno relativamente às novas aprendizagens que este terá que realizar e às aprendizagens anteriores que servirão de base àquelas de modo a conseguir antecipar futuras dificuldades e, como é frequentemente o caso, resolver as dificuldades atuais.

Como podemos observar, a tónica continua a ser posta na importância deste tipo de avaliação para a adequação do nosso ensino, dos nossos objetivos, das atividades a desenvolver aos conhecimentos já adquiridos ou não pelos nossos alunos, tendo sempre em atenção a promoção do seu sucesso educativo.

Esta busca do sucesso e da implementação de um processo de autorregulação da aprendizagem por parte do aluno é o aspeto mais evidente da denominada avaliação formativa.

Este termo foi aplicado por Scriven em 1967, numa clara intenção de, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971), estabelecer uma distinção entre a avaliação sumativa, entendida como uma forma de medição das competências atingidas, e uma outra forma de avaliação, que se ocuparia essencialmente dos processos desenvolvidos para promover a aprendizagem.

Para Black e Williams (1998, citados por Vieira, 2013, p.4), esta modalidade avaliativa incluirá todas as informações recolhidas por alunos e professores que podem ser utilizadas de um ponto de vista diagnóstico para ajustar e adequar o processo de ensino-aprendizagem, tendo sempre a melhoria desse processo como objetivo principal.

A avaliação formativa reflete uma concepção de ensino para a qual, segundo Jorba e Sanmartí (2003, p. 24), aprender deverá ser entendido como um longo processo através do qual o aluno tem a possibilidade de reestruturar o seu conhecimento a partir do conjunto das atividades que vai realizando. Nesta perspectiva, os erros constituem um objeto de estudo, já que permitem um conhecimento da natureza das representações ou das estratégias que o aluno assume para a sua aprendizagem.

Creemos que a definição que Abretch (1991, citado por Pacheco, 1993, p.4) propõe é ainda mais completa. Segundo esse autor, a avaliação formativa não tem como objetivo verificar o conhecimento adquirido pelo aluno, constitui antes uma interrogação sobre o processo que levará à aquisição desse conhecimento. É essa interrogação que irá proporcionar ao aluno a possibilidade de refletir sobre a validade do trabalho realizado durante o seu percurso de modo a detetar eventuais lacunas que podem afetar a sua aprendizagem. É esta reflexão que lhe permitirá procurar os meios mais adequados para resolver as dificuldades que conseguiu diagnosticar. O feedback que estes momentos de reflexão proporcionam constitui a base para um trabalho de regulação sistemático das suas aprendizagens.

A tónica continua aqui a ser posta no carácter processual da aprendizagem e na importância que deve ser atribuída às atividades já realizadas. Introduce, todavia, um conceito que consideramos de suma importância para a evolução do processo de ensino-aprendizagem: a regulação das aprendizagens que será realizada pelos alunos ao refletirem sobre as dificuldades diagnosticadas aquando da sua reflexão sobre as atividades anteriormente realizadas. É esta forma de atuação do aluno que lhe possibilitará adquirir a autonomia necessária para que possa desempenhar um papel ativo na sua aprendizagem.

Essa dimensão reguladora que se lhe reconhece processa-se, segundo Cortesão (1993, citado por Vieira, 2013, p.5), em dois níveis: ao nível da regulação do dispositivo pedagógico, sempre que o professor, analisando os efeitos da sua ação, a modifica ajustando-a às necessidades dos seus alunos e ao nível da regulação da atividade do aluno logo que a reflexão que deverá decorrer desses momentos avaliativos lhe permita tomar consciência das suas lacunas, levando-o a reconhecer e a corrigir os erros cometidos.

Quer para o professor, quer para o aluno, os dados fornecidos pela avaliação formativa serão então um ponto de partida para que o discente se torne protagonista da sua aprendizagem, promovendo momentos de reflexão que irão criar as condições necessárias para o desenvolvimento ou reforço de estratégias de metacognição, motivação e autorregulação (William e Thompson (2007, citado por Vieira, 2013, p. 8),

estratégias fundamentais para que lhe seja possível recorrer à autoavaliação como um instrumento promotor do seu sucesso.

A evolução retratada é, para além de um reflexo das mudanças ocorridas ao nível das conceções sociais, pedagógicas e didáticas do próprio conceito da avaliação das aprendizagens, fruto de uma imposição legal por parte da tutela que se consubstancia nos documentos legais por ela emitidos. Analisando alguns dos documentos emanados do Ministério da Educação que estiveram em vigor nos últimos 30 anos, é impossível não dar razão a Pacheco (1993, p.4) quando este afirma que, à luz dos normativos publicados desde 1983 em Portugal, a avaliação formativa é «a principal modalidade de avaliação do ensino básico [...]».

Também Fernandes (2007, p.588) afirma que «pelo menos desde 1992 que a legislação educativa portuguesa define claramente que a avaliação formativa, com as funções de melhorar as aprendizagens e o ensino, deve predominar na sala de aula». Para este autor, esta deve fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem e privilegiar os seguintes parâmetros:

- a). A autoavaliação e autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos;
- b). a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação;
- c). a participação dos alunos e diversos intervenientes no processo de avaliação;
- d). a transparência de procedimentos;
- e). a definição de critérios relativos às competências;
- f). o feedback que os professores proporcionam aos alunos de forma sistemática.

Fernandes(2007, pp 588-589).

De forma a procurar comprovar essa importância crescente atribuída à avaliação formativa pelos documentos legais que regem a nossa conduta enquanto docentes, começámos por analisar o Decreto-Lei n.286/89, de 29 de agosto⁴. Neste, encontram-se desde logo as sementes para uma avaliação que se afaste da avaliação globalizante e de cariz classificativo. No seu artigo 10º, defende que o regime de avaliação dos alunos deve estimular o sucesso educativo de todos eles, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão dos discentes.

⁴ Disponível em <http://dre.tretas.org/dre/37328/> . [Data da consulta: 02/03/2015]

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86)⁵ tinha já estabelecido as bases para uma democratização e pluralismo do ensino e para a implementação de um sistema de ensino que promova o sucesso dos alunos. O ensino começa a ser entendido como sendo objeto de uma avaliação continuada, que deve ter em conta diferentes aspetos relacionados com todos os intervenientes.

No entanto, é com a entrada em vigor do Despacho-Normativo nº.98-A/92⁶ que o papel da avaliação formativa é devidamente reconhecido. No ponto 18º., declara-se que «A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico». Esta tem como papel principal o de informar alunos, encarregados de educação, professores e outros agentes educativos sobre a qualidade do processo educativo e sobre o cumprimento dos objetivos do currículo. É nesta perspetiva que se preconiza que este tipo de avaliação venha a contribuir decisivamente para o estabelecimento de metas intermédias que favoreçam a confiança própria na prossecução do sucesso educativo, que se venham a adotar novas metodologias e medidas educativas que sirvam de apoio ou de adaptação curricular, sempre que se detetarem dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino-aprendizagem. É ainda reforçado o caráter sistemático e contínuo desta modalidade de avaliação, propondo-se que a recolha de dados realizada pelo professor seja a base para a sua aplicação.

Relativamente à avaliação sumativa, este normativo defende que esta deve ter em conta a avaliação formativa, dando desta forma origem a uma decisão sobre a progressão ou retenção do aluno e procurando afastar a conceção de uma avaliação sumativa meramente classificativa.

O reconhecimento da importância que a avaliação formativa deve assumir na nossa prática docente é, desta forma, sublinhado de maneira inequívoca.

Este destaque que lhe é atribuído é retomado no Despacho Normativo nº.338/93⁷, onde é tornado claro, no seu ponto 3º., que a avaliação tem como objetivo principal «auxiliar os alunos na tomada, ou reformulação, de decisões que possam influir na promoção e consolidação do seu próprio processo educativo [...]».

O Decreto-Lei nº.30/2001 vem contribuir, ele também, para esse reforço do papel da avaliação formativa ao estabelecer uma consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens, tornando a avaliação parte do processo de ensino-aprendizagem e conferindo uma importância especial à evolução do aluno ao longo do

⁵ Disponível em http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf. [Data de consulta:08/04/2015]

⁶ Disponível em http://www.prof2000.pt/users/ecae_sever/despac13555.htm . [Data de consulta: 30/03/2015]

⁷ Disponível em http://area.fc.ul.pt/pt/legislacao/Despacho%20Normativo%20338_93.pdf. [Data de consulta: [30/03/2015]

seu percurso escolar. Nas finalidades estabelecidas para a avaliação, pode-se ler que «a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens».

À luz deste documento, a avaliação das aprendizagens visa apoiar o processo educativo para que todos os alunos consigam alcançar o sucesso. A importância atribuída ao aluno é claramente reforçada ao defender-se que se deve reajustar as metodologias e os recursos em função das necessidades e pontos fortes dos alunos, através da concretização dos projetos curriculares de turma e de escola.

O ponto 6º., na sua alínea b)., confere a «primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de autoavaliação regulada, e a sua articulação com os momentos de avaliação sumativa».

Analisando os normativos seguintes (Decreto-Lei nº. 74/2004, de 26 de maio, e o Decreto-Lei nº. 139/2012, de 5 de julho⁸) é evidente o retomar desta conceção e da relevância de que reveste a avaliação formativa.

A noção aqui veiculada da forma sistemática em que a avaliação formativa deve ser levada a cabo e a referência ao papel da autoavaliação remete-nos, inclusive, para a conceção de “avaliação formadora”, ou “Évaluation Formatrice”, que teve origem numa pesquisa conduzida nos anos 1974-1977, no liceu Marseillveyre, em Marselha, por J.J Bonniol (Nunziati, 1990, p.48).

Este trabalho teve como objetivo o estudo dos efeitos de uma transformação dos comportamentos dos avaliadores relativamente ao desempenho dos alunos com dificuldades. Os objetivos desta ação passavam por criar as condições para que os alunos se apropriassem dos critérios de avaliação dos docentes, ao mesmo tempo que adquiriam uma capacidade de autogestão dos seus erros e de domínio de instrumentos de antecipação e de planificação da sua ação. Esta é uma conceção que nos interessa particularmente, já que pressupõe que a autoavaliação seja assumida como uma competência primordial, trazendo modificações profundas ao dispositivo pedagógico,

Creemos que as definições apresentadas e a análise dos normativos sintetizam de forma clara os pressupostos que fundamentam a implementação da avaliação formativa e que a tornam, na nossa perspetiva, uma prática pedagógica indispensável: a avaliação indissociável do processo de ensino-aprendizagem, uma avaliação que esteja ao serviço da evolução do aluno e da busca do seu sucesso, a avaliação como

⁸ Disponíveis respetivamente em http://www.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2015/01/373_74_2004.pdf e em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf. [Data de consulta:08/04/2015]

fenômeno que favoreça a criação de situações de reflexão ativa que proporcionem ao aluno a possibilidade de ser o protagonista da sua aprendizagem, permitindo-lhe adquirir capacidades de autocontrolo, autorregulação e autoavaliação da sua aprendizagem graças ao reforço da sua metacognição. São ainda apresentados como sendo uma parte importante deste processo em busca da autonomia do aluno conceitos como o feedback recebido e a forma como o erro é encarado por professores e alunos.

O sucesso da implementação deste tipo de avaliação na nossa prática docente diária abre a porta à implementação da outra modalidade de avaliação que consideramos fundamental para o sucesso dos alunos: a autoavaliação, onde todos estes conceitos e conceções serão retomados e reforçados.

1.3- A autoavaliação como instrumento de autorregulação das aprendizagens.

Creemos ter deixado claro, na nossa abordagem anterior, a importância que as nossas práticas pedagógicas nos levam a atribuir à avaliação formativa, ou melhor, à avaliação formadora⁹. Queremos distinguir aqui o papel de cada uma, não por menosprezar a importância da avaliação formativa, mas sobretudo porque é no seio da avaliação formadora que é concedido à autoavaliação o papel primordial para o sucesso dos alunos.

Como referimos anteriormente, a avaliação formadora atribui à autoavaliação uma inegável preponderância como força reguladora do processo de aprendizagem do aluno, que terá que realizar um conjunto de reflexões que o ajudarão a corrigir os seus erros, a adotar as estratégias mais adequadas para resolver os seus problemas ou a alterar estratégias por ele já definidas.

Creemos ser pertinente nesta fase do nosso trabalho apresentar algumas definições de autoavaliação¹⁰ e trazer alguns conceitos que lhe estão intimamente ligados, (metacognição, autorregulação, autonomia e *feedback*), assim como fazer uma breve referência à forma como o erro deve ser trabalhado junto dos alunos.

Na citação que a seguir propomos, destacam-se desde logo algumas das características principais da autoavaliação das aprendizagens: a sua força motivadora, o seu papel no despertar nos alunos de uma consciência relativamente àquilo que são as suas forças e as suas fraquezas de modo a que sejam capazes de, de uma forma autónoma, orientar a sua aprendizagem. O aluno é aqui entendido como o

⁹ termo sugerido por Scallon, em 1982.

¹⁰ É de realçar que não nos estamos a referir a um momento de avaliação que os alunos realizam de forma isolada e pontual acerca dos resultados ou do desempenho tido anteriormente, mas à avaliação feita pelo aluno de uma forma sistemática ao longo de um processo de aprendizagem.

protagonista da aprendizagem, o elemento central desse processo, numa visão puramente construtivista.

The main potential for self-assessment, however, is in its use as a tool for motivation and awareness raising: helping learners to appreciate their strengths, recognize their weaknesses and orient their learning more effectively. Council for Cultural Co-operation (2001, p.165)

Na sua prática diária, o aluno deve poder situar o estado da sua progressão, identificar os seus pontos fortes, o que deve ainda melhorar e descobrir ao longo desse processo as melhores formas de o fazer, tanto no que diz respeito às suas produções, como às suas ações (St. Pierre, 2004, p.33). Este é o ponto base para podermos definir o que é a autoavaliação: uma ação reflexiva sobre o que foi feito, sobre o caminho escolhido para fazer algo, uma apreciação, um juízo de valor sobre o nosso desempenho.

Na opinião de Scallon (2004, citado por St.Pierre, 2004, p.34), a autoavaliação é «uma apreciação, uma reflexão crítica sobre o valor de certas ideias, trabalhos, situações, ações, percursos educativos, em termos qualitativos a partir de critérios determinados pelo próprio aluno».

Gendre (2008, p.7) afirma que o aluno, a partir das tarefas que vai realizando, e a cuja apreciação tem posteriormente acesso, pode fazer uma reflexão e uma análise consciente sobre o seu processo de aprendizagem e sobre os resultados que lhe estão subjacentes. Com a ajuda do *feedback*, dos comentários e das observações que colhe, deve ser capaz de identificar os seus pontos fortes e os seus pontos fracos na sua aprendizagem e descobrir a melhor maneira de orientar o seu trabalho, numa perspectiva de melhoria dos seus desempenhos e da obtenção do êxito. É essa análise que, ao implicar uma reflexão, o levará a formular perguntas que conduzirão a uma tomada de decisões que lhe serão úteis para controlar e orientar a sua aprendizagem (Kohonen, 2000 citado por Gendre, 2008, p.7).

Ao criar-se as condições para este tipo de avaliação, reconhece-se-lhe uma importante função formativa e educativa e favorece-se o desenvolvimento progressivo da aprendizagem, a responsabilização e a autonomia intelectual do aluno (St.Pierre, 2004, p.35).

Esta última definição, retomando o essencial do que foi dito anteriormente, realça a autonomia que se busca desenvolver no aluno. A avaliação não é agora unicamente colocada nas mãos do professor, deseja-se que o discente se torne responsável pela sua própria aprendizagem ao demonstrar essa capacidade de refletir não só sobre aquilo que já fez, mas também sobre tudo o que irá fazer a partir desse momento de reflexão.

Sinclair (2000, citado por Gendre, 2008, p.8) apresenta-nos uma definição de autonomia que abarca várias dimensões. Para esse autor, a autonomia integra as seguintes características:

- a). É a demonstração de um conjunto de capacidades para atuar numa determinada situação de aprendizagem, que pressupõe um elevado grau de consciência metacognitiva e conhecimento sobre como se processa a aprendizagem;
- b). implica a vontade, por parte do aluno, para tomar decisões sobre a sua própria aprendizagem;
- c). é uma capacidade, a de tomar decisões de maneira responsável, que não é inata, logo deverá ser desenvolvida na aula;
- d). é uma demonstração da motivação necessária para desenvolver a sua aprendizagem, independentemente da situação, da tarefa ou do seu estado anímico;
- e). não consiste em colocar o aluno em situações nas quais tenham de ser independentes, mas sim guiá-los e ajudá-los de forma gradual no desenvolvimento de uma consciência metacognitiva;
- f). é um estado que requer uma consciência metacognitiva do processo da aprendizagem, uma reflexão consciente para a tomada de decisões do aluno.

Acreditamos que a explicação de Sinclair é bastante clara e completa ao apresentar aquilo que se pretende ser, o perfil de um aluno autónomo. No entanto, esta definição ganha uma força ainda maior ao introduzir o conceito de consciência metacognitiva, ou metacognição, aspeto indissociável da autoavaliação enquanto mecanismo regulador das aprendizagens. Dado que essa regulação é realizada pelo próprio transforma-se em autorregulação.

Veiga Simão (2005, citado por Ferreira, 2009, p.3504) vem, por sua vez, completar o anteriormente exposto, afirmando que a autorregulação depende dos três componentes seguintes:

- A rede funcional de representações sobre a tarefa;
- os processos de produção, que se traduzem em comportamentos para a realização da tarefa;
- a regulação metacognitiva, que consiste na análise intencional, distanciada e crítica do processo de realização de uma tarefa, com vista a ajustar as estratégias cognitivas e as ações do aluno face aos critérios de avaliação.

Para Ferreira (2009, p.3503) a autorregulação da aprendizagem surge na sequência da autoavaliação. Nunca poderia existir, na sua opinião, autorregulação sem que antes o aluno não tivesse realizado a avaliação da sua própria aprendizagem. Para este autor, é neste processo de reflexão, feito pelo aluno acerca dos seus erros e de escolha das estratégias pedagógicas mais adequadas à superação destes erros ou problemas, que consiste a autorregulação.

Das contribuições que acabamos de expor, pode-se então aferir o papel fundamental da autorregulação da aprendizagem, já que é através da sua aplicação que o aluno reflete sobre o que realizou, mas sobretudo porque parte desta reflexão para tomar as melhores decisões possíveis que lhe possibilitem alcançar o sucesso nas tarefas subsequentes.

O conceito de metacognição acaba por estar sempre intimamente ligado à autoavaliação e à autorregulação da aprendizagem. Não é possível ao estudante, mesmo que este consiga avaliar de forma correta o seu desempenho, mesmo que tenha a noção dos passos a seguir para o melhorar, tomar as medidas decisivas para a sua aprendizagem sem acionar competências metacognitivas: à medida que o aluno vai exercendo as operações de autorregulação, inicialmente com a ajuda do seu professor, e, progressivamente, de forma autónoma, vai adquirindo metaconhecimentos que lhe permitem ir conhecendo cada vez melhor a sua forma de atuar e de aprender, e, assim, regular melhor a sua aprendizagem. (Allal, 2001; Doly, 1999, citados por Ferreira, 2009, p.3505).

O aluno vai criando ao longo do seu percurso escolar, e graças aos mecanismos de autoavaliação e autorregulação que emprega de forma sistemática, um conjunto de estruturas, de metaconhecimentos que, segundo Borkowski *et al*, (1985, citado por Mayor e González-Marqués, 1993, p.6), congregam uma série de componentes interativos e dependentes: conhecimentos das estratégias específicas, assim como da sua eficácia e âmbito de aplicação, que se adquire com instrução detalhada e prática continuada e que se alastra a outras estratégias de forma semelhante; um conhecimento racional que surge da observação das semelhanças e diferenças entre estratégias a utilizar num ou em vários domínios e que permite ao aprendente estruturar essas competências com base nas propriedades compartilhadas; um conhecimento de uma estratégia geral baseada na generalização e associado à imagem da sua eficácia; procedimentos de aquisição metacognitiva que permitem adquirir conhecimentos e competências de ordem superior, como são a seleção e controlo das estratégias adequadas a uma determinada tarefa, descobrir novas estratégias que não foram ensinadas e autorregular o funcionamento cognitivo, facilitando a sua aplicação em situações diferentes das experimentadas.

Podemos completar a definição de metacognição com as palavras de Flavell (1978, citado por Gendre, 2008, p.10), para quem «a metacognição faz referência ao conhecimento dos próprios processos cognitivos, dos resultados destes processos e de qualquer aspeto que se relacione com eles, ou seja, a aprendizagem das propriedades relevantes da informação e dos dados» ou com a de Burón (1997, citado por Gendre, 2008, p.10), que se refere à função autorreguladora da metacognição que considera representar «os processos mentais que têm lugar na aprendizagem e que remetem para como se realizam, quando se deve usar um ou outro, que fatores ajudam ou interferem na sua operacionalização».

Brown *et al* (1982, citado por Gendre, 2008, p.10) afirmam ainda que a metacognição implica ainda a regulação da atividade mental. Estes assinalam quatro categorias associadas à autorregulação do aluno:

- A predição- as decisões que os alunos devem tomar para a realização de uma tarefa;
- a planificação da tarefa em função dos recursos ou estratégias de que dispõe e que vão ser necessários na realização da dita tarefa;
- a monitorização- momento em que os alunos tomam consciência de como estão a desenvolver a tarefa e reformulam as estratégias que tinham previamente planificado;
- a avaliação dos resultados, onde se inclui a autoavaliação.

Creemos que ficou bem explícito nesta nossa apresentação o papel da autoavaliação como modalidade de avaliação formadora por excelência. Todos os processos que se desenvolvem com a implementação das estratégias e processos descritos propõem-se criar um ambiente em que o aluno seja o protagonista da sua aprendizagem e avaliação, em que este consiga aprender aprendendo e em que consiga apropriar-se das melhores estratégias e tomar as decisões mais adequadas (servindo-se da reflexão, da autorregulação e da sua consciência metacognitiva) para alcançar o êxito pedagógico. Esse papel é reforçado por Pinto e Santos (2006, citados por Ferreira, 2009, p. 3502) que apontam várias vantagens que advêm do facto de serem os alunos a avaliarem as suas aprendizagens e tomarem as suas próprias decisões de regulação:

- Melhor consecução dos efeitos da regulação na superação de dificuldades, de erros e de problemas durante o seu processo de aprendizagem;
- maior autonomia e responsabilidade na aprendizagem, criando-se assim uma estratégia duradoura para uma diferenciação pedagógica.

Não restará dúvidas que a autoavaliação, constitui a modalidade de avaliação com a qual mais nos identificamos, por todas as funções que ela desempenha como catalisadora da evolução das aprendizagens dos alunos. Por esse motivo, após uma análise do Programa de Espanhol- Nível de Iniciação, 10. Ano, ficámos agradavelmente surpreendidos com o destaque que esta modalidade de avaliação recebe.

Nos objetivos gerais (Programa de Espanhol – Nível de Iniciação, 10º. Ano, p.8) preconiza-se que se deve: «Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade e da autonomia»; na secção relativa à autonomia na aprendizagem (Programa de Espanhol – Nível de Iniciação, 10º. Ano, p.12), é referido que «um dos objetivos nucleares do programa é preparar o aluno para aprender a aprender, tornando-o mais autónomo na aprendizagem da língua»; é propostos a seguir e ainda nesta secção «desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas; fomentar a autonomia, compreendendo e aplicando os critérios para a autoavaliação, controlando os seus erros e fixando-se metas e procedimentos de superação».

Já na secção relativa às sugestões metodológicas (Programa de Espanhol – Nível de Iniciação, 10º. Ano, p.19), é sugerido que se «centre todo o trabalho didático no seu protagonista, o aluno» devendo «responsabilizar-se o aprendente na tomada de decisões no que se refere à sua própria aprendizagem». Também o Quadro Europeu Comum de Referência citado nesta publicação (Programa de Espanhol – Nível de Iniciação, 10º. Ano, pp.3,4), advoga a utilização de «uma metodologia voltada para a ação», atribuindo “um papel central à avaliação formativa e à autoavaliação integradas no processo de ensino-aprendizagem”.

Fizemos várias referências ao erro durante este capítulo, o que é perfeitamente lógico, pois grande parte do processo de reflexão levado a cabo durante a autoavaliação e posterior autorregulação incide sobre o que não está correto, sobre as incorreções cometidas pelo aluno durante a realização de qualquer tipo de atividade. Há no entanto uma enorme diferença entre o tratamento dado aos erros neste processo e a carga negativa que lhes era atribuída na avaliação tradicional: faz-se agora uma abordagem positiva do erro.

Nunziati (1988, p.60), ao referir-se ao erro, afirma que, embora este sempre ou quase sempre tenha sido encarado como um indicador das fraquezas ou até das limitações intelectuais de quem o comete, é na verdade uma demonstração do processo de assimilação ao qual o aluno se encontra submetido. Este mostra a forma como o novo conhecimento é assimilado por cada aluno e sempre que persistir, torna-se uma prova de que os dispositivos de remediação aplicados são insuficientes.

Para Santos (2002, p. 4), o erro, sendo um fenômeno inerente à aprendizagem, representa uma coerência própria de uma dada representação, isto é, revela uma concepção associada a uma dada representação que o aluno formou. Segundo a autora, o objetivo que se deseja alcançar é que o aluno seja ele próprio capaz de fazer a sua autocorreção do erro, sendo por isso necessário compreender a natureza do erro para o ultrapassar.

Na mesma senda, Pinto e Santos (2006, citados por Ferreira, 2009, p.3504) afirmam que, embora o erro ou a dificuldade sejam normais nos alunos, o erro deve ser objeto de uma análise consciente por parte daqueles de forma a compreender o porquê de ter errado e assim encontrar de forma autônoma as estratégias e o percurso mais adequado para ultrapassar essa dificuldade.

O tratamento do erro é também destacado no Programa de Espanhol – Nível de Iniciação, 10º. Ano (p.23), onde se afirma que os erros são passos necessários e inevitáveis no processo de aprendizagem. Constituem uma forma de ensaiar as hipóteses que se vão construindo sobre o funcionamento da língua, para comprovar a sua validade, daí que a análise dos erros revele muitas das estratégias que o aprendente utiliza no caminho da aquisição da nova língua. Se os alunos e professores estiverem cientes que os erros são necessários e iniludíveis para aprender perde-se o medo de dar erros e trabalha-se sobre eles como meio de saber como se aprende e como se pode progredir.

Estas palavras cobram uma enorme importância, já que implicam a forma como o professor se posiciona perante os erros dos seus alunos, a maneira ou maneiras que ele privilegia para contribuir para que essas dificuldades sejam ultrapassadas. Neste sentido, e segundo Santos (2002, p.3), cabe ao professor interpretar o significado dos erros, formular hipóteses explicativas do raciocínio do aluno para o poder orientar.

É no seguimento deste tipo de concepção que surge o papel do feedback.

A importância do feedback está bem patente nas palavras de Stefani (1998, citado por Oscarson, 2009, p.80): «O feedback do professor e a aprendizagem dos alunos devem ser inseparáveis. Se se separarem, o aspeto formativo da aprendizagem é perdido. É através do feedback que o aluno recebe do seu professor ou dos seus companheiros que lhe será possível perceber o que precisa de ser melhorado num determinado trabalho realizado ou a realizar.

No entanto, nem todas as informações que fornecemos aos nossos alunos podem ser entendidas como sendo um feedback, ou pelo menos como sendo um feedback adequado. Este ponto de vista é evidente quando Stefani (1998, citado por Oscarson, 2009, p. 81) afirma que demasiados professores acreditam que uma nota, um comentário, ou uma palavra de louvor ou incentivo são suficientes. Para o autor,

aquilo que os alunos realmente querem, é uma informação que esteja diretamente ligada ao seu desempenho e serem guiados naquilo que precisam de fazer para melhorarem.

Black *et al* (2004, citados por Oscarson,2009, p.81) comungam desta opinião, afirmando que o feedback não pode ser automaticamente visto como parte da avaliação formativa. Para o autor, este só se torna formativo se ajudar realmente o aluno a melhorar.

Será então pertinente saber definir o que é um bom feedback ou um feedback efetivo.

Na opinião de Black e Williams (1998, citados por Bruno e Santos, 2010, p.4), o feedback tem mais potencialidades para cumprir os seus objetivos quando se cumprem os seguintes requisitos:

- a). Se concentrar em erros específicos e nas estratégias menos adequadas e fizer sugestões acerca da forma como se pode melhorar o desempenho do aluno;
- b). estimular a correção dos erros, fazendo o aluno pensar;
- c). fazer o mínimo de sugestões, apenas as necessárias para que os alunos cheguem à resposta por eles próprios;
- d). fomentar a procura de soluções alternativas;
- e). se focar mais no processo do que no produto;
- f). for implementado de uma forma sistemática.

Não podendo deixar de concordar com o exposto, acreditamos que estes requisitos são apenas alguns dos exigidos a um bom feedback. Assim, cremos que o contributo dado por Nicol (2005, p.7) poderá acrescentar informação valiosa. Este autor define no seu trabalho sete boas práticas de feedback, que considera serem facilitadoras da autorregulação:

- a). Ajudar a clarificar, na mente do aluno, o que são os “bons desempenhos” (ao nível dos objetivos, critérios, padrões esperados...);
- b). facilitar o desenvolvimento da autoavaliação na aprendizagem;
- c). fornecer informações de qualidade sobre a aprendizagem dos alunos;
- d). desenvolver o diálogo professor-aluno;
- e). reforçar crenças motivacionais positivas, assim como a autonomia;

- f). favorecer oportunidades para diminuir as diferenças entre o desempenho atual do aluno e o desejado;
- g). fornecer ao professor informações que possam ser usadas para reformular ou moldar a sua prática pedagógica.

Com a implementação de um feedback adequado, o aluno poderá realmente assumir-se como um aprendente autónomo, construindo e utilizando os seus processos metacognitivos para autoavaliar o seu percurso de aprendizagem.

Foi evidente ao longo deste capítulo a importância que todos os autores citados atribuem ao aluno, colocando-o numa posição de protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Este protagonismo só poderá existir na prática se ao aluno forem concedidos os instrumentos necessários para que seja capaz de ser autónomo e de estar motivado para a aprendizagem. Esta motivação e esta autonomia decorrem da importância que o docente atribuir à autoavaliação como fator gerador da autorregulação e dos mecanismos metacognitivos, da forma como saberá manusear o feedback e abordar os erros.

Esta é deveras a posição que gostaríamos de ver assumida em todas as escolas e em todas as aulas, uma posição que favoreça a evolução e melhoria dos nossos alunos, onde o papel central de todo o processo educativo é desempenhado pelo aprendente que se vai gradualmente tornando autónomo e responsável pela sua própria aprendizagem, uma conceção do ensino enquadrada pelos documentos legais em vigor e pelos documentos orientadores da nossa prática letiva.

2. Enquadramento metodológico.

Neste segundo capítulo faremos uma descrição da metodologia de investigação, das questões que estiveram na base da nossa investigação, assim como dos objetivos que decorrem dessas perguntas.

Apresentaremos ainda os instrumentos escolhidos para procedermos à recolha de dados e os resultados dessa recolha, obtidos através de tratamento estatístico (usando o programa SPSS¹¹).

Partilharemos, por fim, as propostas de atividades que planeámos e executámos com os alunos da turma e referiremos outras atividades didáticas passíveis de serem usadas, a forma como decorreu a sua implementação e o feedback que estas nos deram.

¹¹ SPSS- Software utilizado para estatística e tratamento de dados.

2.1. Objetivos da investigação.

Esta secção do nosso trabalho tem como finalidade perceber até que ponto as posições apresentadas no enquadramento teórico deste relatório - e fundamentadas pela revisão bibliográfica realizada- são familiares aos alunos da turma com a qual trabalhamos. Procurámos saber que significado têm para eles os conceitos anteriormente abordados, pedindo-lhes que dessem a sua opinião sobre:

- O que é que significa “ser avaliado”;
- o papel de cada uma das modalidades de avaliação;
- o que entendem por autoavaliação;
- como se posicionam perante os erros que cometem;
- a importância que atribuem ao *feedback*;
- que tipo de *feedback* lhes é normalmente dado;
- que tipo gostariam de receber.

Ao tentarmos conhecer as posições dos estudantes sobre esses tópicos, foi também nossa intenção levá-los a refletir sobre as suas aprendizagens já realizadas, assumindo uma postura autoavaliativa.

Desta forma, os objetivos que nos propúnhamos atingir foram os seguintes:

- 1). Ajudar os alunos a refletir sobre as competências/conteúdos já adquiridos e sobre os que ainda não tinham sido adquiridos, assim como refletirem sobre o porquê do seu insucesso nessas áreas;
- 2). perceber como encaram a avaliação nas suas diferentes modalidades;
- 3). procurar consciencializá-los do papel que a autoavaliação desempenha na sua aprendizagem;
- 4). levá-los a distinguirem os diferentes tipos de erros que cometem na utilização da língua espanhola e promover a aplicação de mecanismos de autorregulação;
- 5). levá-los a reconhecer a importância do feedback como forma de desencadear os mecanismos de metacognição e autorregulação.

Em suma, iremos tentar adaptar ao ambiente da aula e implementar na nossa prática pedagógica real todos os fundamentos teóricos que apresentámos na secção anterior e que defendemos por serem aqueles com os quais nos identificamos.

Para atingir estes últimos dois objetivos, foi proposta a realização de alguns trabalhos práticos que serviram para comprovar se os alunos tinham realmente conseguido interiorizar os conceitos que pretendíamos e se demonstravam o seu domínio na prática.

2.2. Instrumentos de recolha e tratamento dos dados.

É evidente que as poucas aulas (15) que lecionámos à turma nunca nos poderiam dar um retrato completo das suas posições e muito menos seriam suficientes para conseguirmos desenvolver um trabalho de fundo, que partisse das respostas fornecidas, para desenvolver uma predisposição já existente para uma prática autoavaliativa e autorreguladora ou alterar crenças e conceções já enraizadas nos alunos. Apesar dessas limitações evidentes, conseguimos, através da aplicação do método de recolha de dados escolhido, informações valiosas para, pelo menos, iniciar um trabalho que poderá deixar algumas marcas positivas na forma como os alunos encararão as práticas de autoavaliação.

Fizemos já referência ao método de recolha escolhido: o questionário em que eram propostas aos alunos questões fechadas ou abertas de apresentação de opinião e itens de escolha da opção, de entre uma determinada escala de valores, que mais se adequava à opinião que pretendiam manifestar. Esta foi a nossa escolha por acreditarmos tratar-se de um método de aplicação rápida e que permite também um tratamento célere das contribuições dos inquiridos. Além disso, está, na nossa opinião, em sintonia com os objetivos que delineámos. O seu preenchimento não nos pareceu criar qualquer tipo de problemas aos alunos, já que nos preocupámos em apresentar questões que fossem o mais claras e precisas possível e não apresentassem ambiguidades ao nível da linguagem. O questionário nº1 (Anexo 1) apresentava questões relacionadas com as diferentes modalidades de avaliação e algumas questões relacionadas com a forma como os alunos encaravam a autoavaliação e a importância que lhe atribuíam.

O questionário nº2 (Anexo 2) pretendia que os alunos avaliassem, partindo de uma determinada escala de valoração (“nunca ou quase nunca”, “às vezes”, “normalmente” e “sempre”) aspetos relacionados com a sua aprendizagem e o seu comportamento relativamente às diferentes competências da língua espanhola (vocabulário, gramática, compreensão oral, expressão e interação oral e expressão escrita). Este tipo de questionário seria evidentemente mais importante se fosse aplicado num momento intermédio de um processo de aprendizagem e comparado aos resultados obtidos pelos alunos. Serviria para desencadear uma reflexão para avaliar a postura até então assumida pelo aprendente, mantê-la e melhorá-la, se os resultados fossem positivos, ou alterá-la se os resultados não correspondessem ao

desejado pelo aluno e professor. Este tipo de questionário faria ainda mais sentido se fosse aplicado com alguma regularidade.

O questionário 3 (Anexo 3) apresentava, no grupo 1, uma lista de itens relativos às atividades já realizadas ao longo do ano letivo. Foi pedido aos alunos que assinalassem aquelas que tiveram mais dificuldades em realizar. No grupo 2, foram apresentados conteúdos concretos já lecionados. Os alunos tiveram que avaliar o seu domínio de cada um dos itens através da atribuição de uma menção (insuficiente, suficiente, bom e muito bom).

Creemos que este tipo de questionário, se aplicado de forma regular, pode ser um auxiliar valioso para promover uma autorreflexão dos alunos que os levará certamente a procurar soluções para os problemas que diagnosticaram.

O grupo 3 abordava a problemática do erro cometido, tendo os alunos que tentar refletir sobre os motivos que os poderiam ter levado a cometer os erros que lhes tinham sido apontados.

O grupo 4 tinha a ver com as estratégias que o discente poderia utilizar para melhorar o seu desempenho após ter diagnosticado as suas dificuldades. Mais uma vez foi-lhe pedido que avaliasse a relevância das estratégias propostas partindo de uma escala de valores proposta (nada importante, importante, importante e muito importante).

Com as respostas que os alunos iriam fornecer no grupo 5, pretendíamos saber com que grau de facilidade o aluno inquirido consegue corrigir os erros quando estes lhe são apontados. A opinião do aluno foi traduzida selecionando uma das opções propostas (muito facilmente, facilmente, com alguma dificuldade, com muita dificuldade, não consigo).

Finalmente, no grupo 6 e 7 a ênfase foi posta no feedback. No grupo 6, era solicitado ao discente que se referisse à importância que o feedback do professor tem para ele (muito importante, importante, pouco importante ou inútil), enquanto no grupo 7, quisemos saber que tipo de feedback já fora atribuído ao aluno. Foram apresentadas várias formas em que o feedback se pode materializar e os alunos escolheram aquelas que lhes eram familiares.

O questionário nº4 (Anexo 4) foi apresentado após a realização do último trabalho prático. Nele, os discentes tinham que fazer apelo a estratégias de autorregulação e a estratégias metacognitivas para procederem à correção de um texto apresentado e posteriormente melhorarem os seus textos.

Para uniformizar e facilitar o trabalho prático e, ao mesmo tempo, despertar os alunos para uma reflexão sobre a natureza diversa dos erros que cometemos na

aprendizagem de uma língua estrangeira, foi-lhe entregue e analisado um quadro contendo uma lista possível de códigos de erros (Anexo 5).

No primeiro grupo, foi pedido aos discentes que expressassem a sua opinião sobre a importância que atribuem ao facto de saber classificar os erros que lhes são apontados. A sua opinião foi novamente expressa através da atribuição de uma menção qualitativa (muito importante, importante, pouco importante e inútil). Em seguida, foi-lhes pedido que justificassem a menção atribuída.

No grupo 3, foi solicitada a opinião dos alunos relativamente a importância que um trabalho de reflexão pode ter na prevenção de futuros erros. Atribuíram novamente uma menção qualitativa (muito importante, importante, pouco importante e inútil) para traduzir a sua posição relativamente ao item apresentado. Como acontecera no grupo anterior, foi-lhe então solicitado que explicassem a sua posição.

No grupo 5, os inquiridos tiveram que formular um juízo de valor relativamente à importância deste tipo de feedback.

Na tarefa prática que apresentaremos em seguida (Propostas de Trabalho), os alunos tiveram que realizar um trabalho de preparação para escreverem um texto sobre o tema proposto. Esta tarefa foi pensada, já que o questionário nº2 apresentava um item, relativo à expressão escrita («Faço primeiro uma lista de ideias, de palavras, etc... e só depois escrevo o rascunho») cujas respostas nos levaram a pensar que esta forma de agir, ao contrário daquilo que é preconizado pelos defensores da avaliação formativa, não é muito utilizada pelos alunos. Para comprovar se os alunos tinham agora uma opinião diferente, ou pelo menos mais positiva relativamente a essa forma de agir, tiveram que avaliá-la a partir da escala de valoração (muito importante, importante, pouco importante e inútil) e, em seguida, expor as razões da sua avaliação.

O grupo 7 foi pensado para verificar se a opinião dos alunos sobre este tipo de avaliação e sobre a sua importância tinha evoluído relativamente à apresentada aquando do preenchimento do questionário 1.

3-Apresentação dos resultados e proposta didática.

Uma vez apresentados os objetivos da nossa investigação e a metodologia de trabalho, dedicamos o capítulo seguinte à apresentação dos resultados da análise e da proposta didática.

3.1- Resultados da análise.

O tratamento e análise dos dados, fornecidos pelos alunos através das suas respostas aos questionários, foram realizados recorrendo a procedimentos de natureza diversa, consoante o tipo de resposta exigida pela questão.

Como referido, o Questionário 1 procurou, através da apresentação de algumas perguntas fechadas, conhecer as opiniões dos discentes sobre diferentes conceitos ligados ao processo da avaliação, tendo a ênfase sido dada à autoavaliação.

Tendo sido analisadas as respostas dos 11 alunos que entregaram o questionário, verificámos que estes apresentam uma visão bastante limitada desses conceitos:

a). Ser avaliado, para os inquiridos, remete sobretudo para a atribuição de uma nota em função dos resultados obtidos ao longo do ano.

Aluno 1:- «Ser avaliada, para mim é qualificar as minhas qualidades e defeitos enquanto aluna e dar uma nota. A nota que mais se adequa ao meu desempenho»

Aluno 2:- «Ser avaliado é ser avaliado durante os momentos de avaliação sumativa (testes) e durante as aulas: comportamento, TPC, participação...»

Aluno 3:- «Ser avaliado é saber o que sabemos e o que não sabemos sobre a língua que estamos a estudar [...] com a atribuição de uma nota {...}»

A maior parte dos alunos apresenta assim uma visão do ato de ser avaliado muito ligada às tendências próprias de um tipo de avaliação tradicional: avaliar é classificar, é meramente atribuir uma nota.

Apenas dois dos estudantes inquiridos se referem ao ato de ser avaliado como uma forma de realizar um ponto da situação sobre o seu trabalho de modo a ficar a saber o que está bem e o que têm que melhorar.

b). No caso da avaliação diagnóstica, parecem não subsistir grandes dúvidas: todos os alunos se referem a ela como uma forma do professor saber o nível de conhecimentos anteriormente adquiridos por eles. Todos têm a noção de que esta avaliação “não conta”:

Aluno 3:-«Avaliação para ver como o aluno está em relação à matéria, mas não conta».

Aluno 4:-«É uma avaliação feita no início de cada ano escolar para os professores saberem os nossos conhecimentos».

Ficou claro que os alunos entendem esta avaliação como algo que se faz apenas no início de cada ano, não a relacionando diretamente com a avaliação formativa.

c). Também no que diz respeito à avaliação formativa parece haver consenso entre os inquiridos. Todos referem ser um tipo de avaliação realizada ao longo do ano e que serve para informar o aluno sobre o seu nível de aprendizagem. Aparecem, no entanto, algumas opiniões mais redutoras que a associam à realização de fichas:

Aluno 5: -“« Avaliação formativa é avaliar o ponto de situação em que nos encontramos através de testes, mini-testes...»

Aluno 6: «Concretizada através de exercícios e fichas de trabalho para dar a conhecer ao aluno a que nível ele se encontra»

Não existe, nas opiniões recolhidas, qualquer referência, nem à aplicação de estratégias de remediação, nem ao facto dessa avaliação ser importante também para o professor que, através do observado, poderá adequar os seus métodos e estratégias pedagógicas.

d). A avaliação sumativa é, para a maioria dos alunos, sinónimo de testes e de classificação. Resume-se em muitos casos à média dos testes realizados:

Aluno 6: - «[...] é feita a partir de testes escritos {...}».

Aluno 7: -«Resulta da soma dos testes e dos trabalhos para classificar o aluno».

Aluno 2: -«Um teste onde são avaliados alguns conhecimentos lecionados nas aulas»

Aluno 4- «É a média das notas dos três períodos letivos».

É uma visão extremamente redutora, embora seja talvez aquela que mais vezes lhe é associada. Não há qualquer indício que a possa relacionar com uma função formativa.

e). No que diz respeito ao conhecimento do que é a autoavaliação e à opinião que têm dela, os alunos dividem-se em dois grupos segundo as conceções que lhe associam: para uns, a autoavaliação é apenas pedir uma nota que avalie o seu desempenho, normalmente realizado durante um período:

Aluno 4:- «Autoavaliação, para mim, é para pedirmos a nota que desejamos ter e não a que gostávamos de ter [...]».

Aluno 2: - «É o momento em que refletimos sobre o trabalho que foi feito e expressamos a nota que achamos ser merecida».

Aluno 8:- «É a nota que o aluno propõe para si mesmo».

Para outros, é um momento de reflexão e avaliação do trabalho realizado.

A tónica é posta na «nota que se pede no final de um período». Esta parece ser a ideia generalizada, não há qualquer referência ao facto de ser uma avaliação sistemática, que deve ocorrer em todos os momentos. Este carácter pontual da autoavaliação é demonstrado por um dos estudantes, quando afirma:

Aluno 9: - «Deve ser realizada no final do período através do preenchimento da ficha».

Todos os alunos têm, no entanto, a noção da importância da autoavaliação, embora apenas um deles se refira à reflexão que dela advém:

Aluno 5: -«(Os momentos de autoavaliação) são importantes, servem para refletir sobre o que está mal e como podemos melhorar isso e apercebermo-nos do que está bem e que devemos manter».

Quando inquiridos sobre se a autoavaliação pode desempenhar um papel relevante na melhoria dos resultados, dois dos alunos responderam negativamente. Os restantes consideraram que será importante para a concretização desse desejo:

Aluno 10:- «Sim, porque com a autoavaliação apercebemo-nos dos erros que estamos a cometer e assim podemos tentar corrigi-los. Assim, para a próxima fazemos melhor».

Estas conceções e opiniões que os alunos formulam, embora algo confusas, são conceções e opiniões que cremos ser partilhadas por muitos dos alunos de outras escolas. Esta constatação não se baseia em dados científicos, mas na nossa experiência enquanto professores. Esta posição deve ser motivo de alguma preocupação, não pelas opiniões em si, mas sobretudo por serem o reflexo das práticas educativas levadas a cabo pelos professores que os acompanharam ao longo do seu percurso escolar. Esta posição dos alunos é uma clara demonstração de que as práticas e conceções avaliativas de muitos docentes estão longe de ser aquelas que se preconiza e se deseja. Alterar essas conceções terá que ser uma das nossas principais lutas.

O questionário nº2 pretendia favorecer uma reflexão por parte dos alunos relativamente a comportamentos e estratégias de atuação de que fazem uso nas diferentes competências associadas às línguas estrangeiras. Tinham que avaliar a frequência com a qual as realizavam.

Os dados obtidos são apresentados no seguinte gráfico:

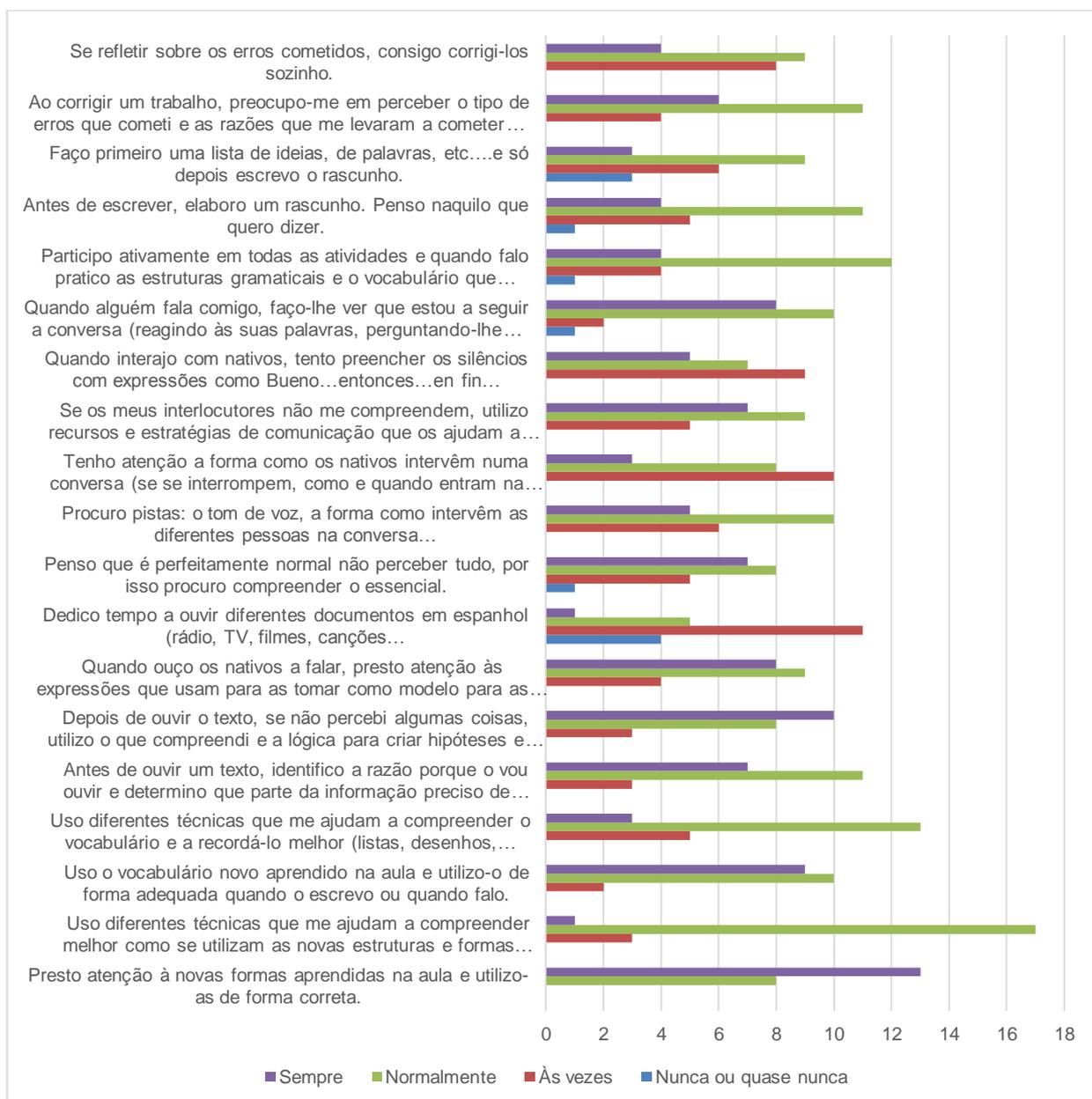


Gráfico 1: Estratégias usadas nas aulas de Espanhol. Freqüência da sua utilização.

O tratamento dos dados recolhidos deste inquérito e a análise dos resultados que constam do gráfico nº1 poderiam, caso não existisse a limitação de tempo que já referimos, permitir ao docente trabalhar com os seus alunos a definição de novas estratégias de atuação para cada competência que fossem mais adequadas às suas características e às suas necessidades.

O quadro aqui apresentado é bastante geral e uma reflexão, partindo mais uma vez das dificuldades sentidas pelos discentes numa ou noutra das competências, poderia transformá-lo numa abordagem mais individualizada que seria, cremos nós, um contributo valioso para a implementação de um sistema de trabalho mais pessoal

e que atribuisse ao aluno um papel de relevo na construção de objetivos e das estratégias que irão permitir a sua consecução.

O questionário 3 propunha (no grupo 1) que os alunos refletissem e selecionassem de entre as expostas as atividades nas quais sentiram uma maior dificuldade.

Itens	η	Porcentagem
Compreender o que ouviste	7	33,3%
Compreender o que leste	1	4,8%
Responder oralmente às questões que te foram feitas	9	42,9%
Responder por escrito às questões que te foram feitas	2	9,5%
Aplicar o presente dos verbos regulares	2	9,5%
Utilizar corretamente as formas dos verbos irregulares	9	42,9%
Aplicar o vocabulário específico das diferentes unidades estudadas	1	4,8%
Reproduzir os sons da língua	7	33,3%
Fazer perguntas	6	28,6%
Criar textos relacionados com os temas desenvolvidos	6	28,6%
Interagir com colegas e professor em língua espanhola	9	42,9%

Tabela 1: Atividades onde foram sentidas mais dificuldades.

No segundo grupo, era apresentada uma lista dos conteúdos já trabalhados nas aulas e os discentes tiveram que se pronunciar sobre o grau de eficácia com que tinham conseguido interiorizar esses conteúdos.

	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	η	%	η	%	η	%	η	%
Saudar/despedir-te	1	4,8%	0	0,0%	7	33,3%	13	61,9%
Pedir dados/informações pessoais	0	0,0%	2	9,5%	12	57,1%	7	33,3%
Responder/dar informações pessoais	0	0,0%	1	4,8%	11	52,4%	9	42,9%
Descrever-te/descrever alguém fisicamente	0	0,0%	3	14,3%	12	57,1%	6	28,6%
Descrever-te/descrever alguém psicologicamente	0	0,0%	4	19,0%	14	66,7%	3	14,3%
Falar dos espaços escolares, disciplinas e materiais escolares	0	0,0%	3	14,3%	16	76,2%	2	9,5%

Descrever atividades escolares	1	4,8%	3	14,3%	13	61,9%	4	19,0%
Descrever a tua rotina diária	1	4,8%	1	4,8%	13	61,9%	6	28,6%
Pedir informações sobre a rotina diária de outrem	0	0,0%	3	14,3%	14	66,7%	4	19,0%
Expressar preferências	1	4,8%	1	4,8%	10	47,6%	9	42,9%
Expressar a frequência	1	4,8%	1	4,8%	11	52,4%	8	38,1%
Perguntar e dizer as horas	1	4,8%	3	14,3%	10	47,6%	7	33,3%
Utilizar corretamente os verbos irregulares no presente	0	0,0%	6	28,6%	13	61,9%	2	9,5%
Utilizar o vocabulário da família	0	0,0%	1	4,8%	13	61,9%	7	33,3%
Descrever os compartimentos de uma casa	0	0,0%	2	9,5%	13	61,9%	6	28,6%
Expressar a posse usando os determinantes possessivos	0	0,0%	4	19,0%	14	66,7%	3	14,3%
Falar das atividades de ócio	1	4,8%	2	9,5%	13	61,9%	5	23,8%
Convidar alguém/ aceitar ou declinar um convite	1	4,8%	0	0,0%	13	61,9%	7	33,3%
Relatar um acontecimento passado	0	0,0%	3	14,3%	14	66,7%	4	19,0%
Pedir/responder a questões em lojas ou restaurantes	0	0,0%	3	14,3%	10	47,6%	8	38,1%
Expressar acordo ou desacordo	1	4,8%	3	14,3%	10	47,6%	7	33,3%
Dar conselhos	0	0,0%	5	23,8%	12	57,1%	4	19,0%
Utilizar os pronomes pessoais complementos	0	0,0%	6	28,6%	10	47,6%	5	23,8%

Tabela 2: Grau de Eficácia de interiorização dos conteúdos.

A análise dos dados permitir-nos-ia diagnosticar as principais dificuldades que, na opinião dos alunos, ainda persistem na aprendizagem de alguns conteúdos e preparar e implementar situações educativas que pudessem servir para retomar e reforçar esses conhecimentos.

No seguimento da reflexão anterior, foi solicitado aos alunos que apontasse, de entre as listadas, as causas que, na sua opinião, pudessem tê-los levado a cometer os erros que lhe tinham sido apontados.

Itens	n	Percentagem
Desconhecimento do vocabulário específico da unidade.	3	3,7%
Não ter conjugado corretamente as formas verbais.	17	21,0%
Não ter aplicado corretamente algumas das regras gramaticais já lecionadas.	10	12,3%
Ter escrito com erros de ortografia.	12	14,8%
Ter usado algumas palavras/estruturas decalcadas da tua língua materna.	10	12,3%
Não ter usado a acentuação correta.	12	14,8%
Ter trocado o género das palavras.	2	2,5%
Não ter realizado as concordâncias entre sujeito/verbo ou determinantes/ substantivos	6	7,4%
Não ter conseguido reproduzir alguns sons da língua espanhola.	9	11,1%

Tabela 3: Origem dos erros cometidos (segundo os alunos)

Procurando seguir uma via lógica, pediu-se depois aos inquiridos (grupo 4) que se pronunciassem sobre a eficácia das estratégias proposta para lhes permitir ultrapassar as dificuldades sentidas.

	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ler em voz alta	3	14,3%	2	9,5%	12	57,1%	4	19,0%
Ouvir/repetir	2	9,5%	5	23,8%	11	52,4%	3	14,3%
Rer ler as respostas e refletir sobre os erros cometidos	1	4,8%	3	14,3%	15	71,4%	2	9,5%
Fazer de novo as atividades previamente realizadas e corrigidas e comparar os resultados.	2	9,5%	4	19,0%	11	52,4%	4	19,0%
Estar com mais atenção nas aulas	0	0,0%	2	9,5%	8	38,1%	11	52,4%
Participar nas aulas em língua espanhola	0	0,0%	2	9,5%	9	42,9%	10	47,6%
Estudar mais	2	9,5%	2	9,5%	10	47,6%	7	33,3%

Copiar as palavras nas quais cometeste erros ortográficos	2	9,5%	2	9,5%	14	66,7%	3	14,3%
Fazer um glossário pessoal por tema	2	9,5%	5	23,8%	7	33,3%	7	33,3%
Fazer uma autoavaliação periódica dos teus progressos	1	4,8%	10	47,6%	10	47,6%	0	0,0%
Trabalhar em pares/grupo durante a tua correção.	1	4,8%	9	42,9%	9	42,9%	2	9,5%
Elaborar uma lista dos erros cometidos com maior frequência por categorias (ortografia, conjugação, estruturas gramaticais...)	2	9,5%	6	28,6%	12	57,1%	1	4,8%
Utilizar o Feedback do professor para refletir sobre o erro cometido e sobre a forma para o ultrapassar.	1	4,8%	4	19,0%	9	42,9%	7	33,3%

Tabela 4: Estratégias a valorizar para ultrapassar as dificuldades detetadas (segundo os alunos).

Tentando fazer a ponte para uma abordagem de conceitos ligados à metacognição e autorregulação das aprendizagens, os alunos tiveram que se pronunciar sobre o grau de facilidade com que são capazes de se autocorrigir quando, através de alguma forma de feedback, lhes são apontadas as incorreções cometidas.

	Muito facilmente	Facilmente	Com alguma dificuldade	Com muita dificuldade	Não consigo
\bar{x}	6	12	3	0	0
Percentagem	28,6%	57,1%	14,3%	0,0%	0,0%

Tabela 5: Grau de facilidade com o qual os alunos são capazes de se autocorrigir

No grupo 6, quisemos testemunhar a importância dada pelos alunos ao feedback que lhes é dado pelo seu professor durante ou após a realização de determinada tarefa:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Inútil
\bar{x}	12	9	0	0
Percentagem	57,1%	42,9%	0,0%	0,0%

Tabela 6: Importância dada ao feedback do professor.

Finalmente, e dadas as opiniões muito positivas que os alunos revelaram ter sobre a importância do feedback, foi-lhes pedido que escolhessem de entre uma pequena lista as formas que já tinham experimentado. Foi-lhes ainda solicitado que apontassem outros tipos de *feedback* já utilizado pelos seus professores para os apoiar na sua aprendizagem.

Itens	n	Percentagem
Indicações sobre o tipo de erro cometido (Tempo! Pessoa! Ortografia!...)	17	73,9%
Comentários	11	47,8%
Colocação de símbolos para assinalar os erros, assinalar palavras que faltam...	15	65,2%
Perguntas feitas pelo professor	10	43,5%

Tabela 7: Tipos de feedback já recebido pelos alunos

Deve ser referido que os alunos não se pronunciaram sobre outras formas de *feedback*.

Como acontecera com o questionário anterior, este proporcionou-nos uma série de informações que deveriam ser utilizadas para uma planificação mais eficaz das estratégias e atividades a implementar nas aulas seguintes.

Partindo das áreas onde os alunos revelaram mais ter mais dificuldades, teriam que ser desenvolvidas estratégias que visassem o reforço e a superação dessas lacunas. Estaríamos a centrar o nosso trabalho em aspetos concretos do processo de aprendizagem dos nossos estudantes, fazendo um diagnóstico sistemático dos problemas que afetam a sua aprendizagem e aplicando as atividades de remediação e consolidação mais adequadas a cada caso, permitindo dessa forma que os discentes pudessem depois realizar um trabalho mais autónomo na busca dessa superação. Estas são as premissas da avaliação formadora que defendemos.

É evidente que, para ter a eficácia desejada e permitir os ajustamentos necessários, este tipo de questionário deveria ser aplicado com alguma frequência, desejavelmente no final de cada unidade de aprendizagem.

No questionário 4, foram apresentadas perguntas de seleção e perguntas abertas para saber a opinião dos alunos sobre a importância de saberem classificar os seus erros ou os erros de outrem e a importância desse conhecimento para a sua progressão.

Quando aprendes espanhol...	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Inútil
	N %	N %	N %	N %
Saber classificar os erros cometidos em trabalhos realizados (por ti ou por outrem) é:	6 40,0%	9 60,0%	0 0,0%	0 0,0%
Para evitar que se cometam os mesmos erros em trabalhos futuros, este trabalho de reflexão pode ser:	6 40,0%	9 60,0%	0 0,0%	0 0,0%
Consideras que este tipo de Feedback é:	5 33,3%	10 66,7%	0 0,0%	0 0,0%
A preparação que fizeste para realizar a tarefa de escrita que te foi proposta (traçar objetivos, fazer uma lista do vocabulário necessário, dos verbos e tempos verbais...) foi	5 33,3%	7 46,7%	3 20,0%	0 0,0%
Saber classificar os erros cometidos em trabalhos realizados (por ti ou por outrem) é:	6 40,0%	9 60,0%	0 0,0%	0 0,0%

Tabela 8: Opinião dos alunos relativamente à importância de saberem classificar os erros cometidos.

Ao analisar as respostas, verificámos que os alunos atribuem uma importância elevada ao saber classificar os erros cometidos.

Podemos destacar as seguintes razões dessa importância:

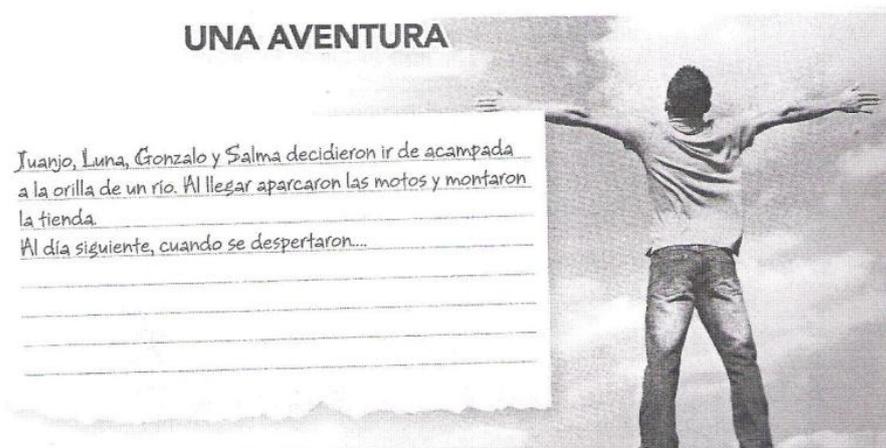
Aluno 9: -«Se classificarmos os erros cometidos, estamos a aprender com eles e estamos a progredir».

Aluno 13: -«É com os erros que se aprende».

Aluno 14: -«Ao analisarmos os nossos erros, faz-nos não voltar a errar».

Estas posições espelham bem a disponibilidade que os alunos demonstram para realizar esse trabalho de autorreflexão e autorregulação, tendo consciência das vantagens que dele advêm. Cabe aos seus professores dinamizar essa estratégia e passarem a abordar os erros numa perspetiva semelhante e não com um intuito punitivo.

No grupo 6, os alunos tiveram que refletir sobre a importância de se fazer uma preparação atenta antes de iniciar um texto escrito.



Extraído de Pacheco, L y Sá, D, (2013): Endirecto.com 1: Areal Editores, S.A, p.151.

Imagem 1- Proposta de trabalho escrito- Parte 1

Vas a continuar la historia de Juanjo, Luna, Gonzalo y Salma (escribe 6/7 líneas). Para preparar la tarea, tendrás en primer lugar que hacer las actividades siguientes:

1-Completa la tabla con los elementos que vas a necesitar para escribir tu historia:

Verbos	Tiempos verbales/ marcadores temporales	Vocabulario/ sustantivos	adverbios	adjetivos	Conectores
- encontrar - pasar - bañarse - hablar - salir - viajar - ser	- P. Indefinido - Ayer - Presente - P. perfecto/ - Imperfecto	- río - bosque - agua	- muy	- frío - maravilloso	pero y además después pues ya que a causa de por eso

Creado por Rogério Marques, el profesor en prácticas.

Imagem 2-Proposta de trabalho escrito- Parte 2 (sugestão do aluno)

Esta tarefa fora-lhes proposta por este aspeto não ser, segundo o que a maioria deles testemunhou, um hábito de trabalho valorizado. Procurou-se, como esta atividade, inverter essa tendência, mostrando as vantagens que a fase preparatória tem para uma realização positiva de qualquer tipo de atividade.

Nesta fase, após terem realizado a tarefa proposta, ter redigido o seu texto e terem recebido o feedback sobre a sua produção, a opinião dos alunos parece ter sofrido uma mudança bastante evidente: quando comparada com o que fora exposto

aquando da sua resposta à pergunta e.2 do questionário 2 (onde 3 dos alunos inquiridos afirmavam nunca ou quase nunca realizarem este tipo de preparação para a escrita, e 7 afirmaram fazê-lo apenas às vezes) a mudança de ponto de vista é evidente. Esta nova tendência revelada parece querer provar que, quando são propostas aos discentes atividades que provem ser relevantes para a sua evolução, estes reconhecem-lhes esse valor, alterando a sua postura de forma voluntária.

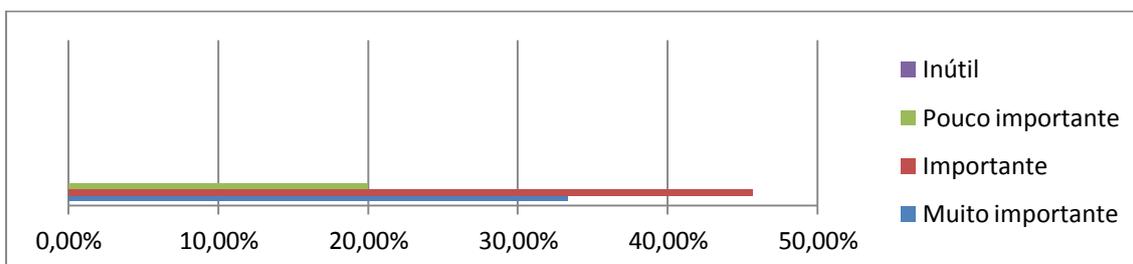


Gráfico 2: Importância da preparação de uma tarefa de escrita.

É essa a perspetiva que temos que seguir se quisermos mudar a mentalidade dos nossos alunos perante a aprendizagem. A motivação dos nossos alunos para encararem uma atividade ou um processo passa pela nossa vontade de os motivar.

As explicações apresentadas pelos discentes são bastante elucidativas:

Aluno 4 -«Foi bastante importante para minimizar a presença de erros pois com isto fomos obrigados a ver e a rever o vocabulário e os verbos que utilizaríamos no texto».

Aluno 2: - «Para conseguir organizar melhor as nossas ideias».

O grupo 7 do questionário 4 foi inteiramente dedicada à autoavaliação. A nossa intenção foi repetir, no último questionário proposto, e depois de termos trabalhado com os alunos durante algumas aulas, as perguntas feitas no primeiro questionário para, desta forma, verificar se as opiniões e conceções dos alunos relativamente a esta modalidade avaliativa tinham evoluído, como era o nosso desejo.

É evidente que não se poderia esperar uma mudança completa no que diz respeito às ideias que os alunos têm deste conceito, para nos aproximarmos deste objetivo seriam necessárias muito mais aulas, muitas mais atividades e um feedback mais sistemático. Neste novo questionário ainda houve respostas muito semelhantes às fornecidas no anterior (alguns alunos ainda referiram o facto da autoavaliação dever ser realizada no fim de cada período, por exemplo). No entanto foi com agrado que assistimos a uma grande evolução do entendimento que uma grande parte dos discentes tem agora do papel principal dessa forma de avaliar:

Aluno 14: -«(A autoavaliação) deve ocorrer depois de termos realizado o trabalho».

Aluno 9: -«(A autoavaliação deve ocorrer) antes dos exercícios».

Aluno 2: -«A autoavaliação ajudar-me-á a progredir na disciplina de Espanhol pois é um momento de reflexão e retrospectiva da nossa parte onde avaliamos o que foi feito e o que podemos fazer para melhorar».

Aluno 4 -«Ao fazer a nossa autoavaliação, vamos refletir».

Aluno 5: -«Ao fim de cada tarefa. Devemos fazer uma retrospectiva e uma avaliação própria do nosso trabalho».

Aluno 15: -«Representa a forma como cada um se desenvolve ao longo das aulas».

Aluno 13 : -«(A autoavaliação) deve ocorrer todos os dias. Posso ver o que fiz de errado e para a próxima corrigir os meus erros e fazer melhor».

3.2- Propostas de trabalho.

Ao longo das aulas por nós lecionadas, foram realizados trabalhos práticos que serviram para comprovar se os nossos objetivos tinham sido alcançados.

Para além da forma como as aulas foram conduzidas, nomeadamente durante os momentos em que os alunos intervinham oralmente e optámos, de uma forma gradual, não corrigir imediatamente as incorreções detetadas, mas antes questionar o aluno dando-lhe o feedback que considerámos adequado para que ele próprio se apercebesse do erro e procurasse corrigi-lo, foram apresentados alguns trabalhos escritos.

Após a análise dos dados do questionário 2, foi solicitado aos alunos que realizassem um trabalho escrito sobre um dos temas já trabalhados nas aulas. Após cada aula lecionada, os alunos teriam, como forma de consolidar os conteúdos e competências trabalhadas, que realizar uma tarefa escrita (a realizar em casa, devido às limitações de tempo já referidas).

Desses trabalhos, foi feita uma recolha dos erros mais frequentemente cometidos pela generalidade dos discentes.

Com base nessa listagem de incorreções, foi criado um texto (Anexo 6) que a turma, em conjunto, teve que corrigir. Esta foi a forma encontrada para levar os alunos a ativar todos os mecanismos de autorreflexão, autorregulação e metacognição ao

terem que detetar os erros presentes, classificá-los de acordo com o quadro que lhes fora fornecido (Anexo 5) e finalmente proporem uma correção. Além de motivante, esta atividade serviu para que os alunos se apercebessem que sabem corrigir-se, que dominam uma série de mecanismos que nunca tinham utilizado antes e, por isso, desconheciam possuir. Este foi o primeiro, mas enorme, passo para a descoberta da sua autonomia.

Durante esta tarefa, os alunos tiveram então, de forma inconsciente como acontece normalmente, que demonstrar essa sua capacidade de autorreflexão, que mostrar o valor das aprendizagens já adquiridas e a sua capacidade de as transferirem para novas situações comunicativas, ou seja, tiveram que mostrar as suas capacidades metacognitivas.

Findo este trabalho, e de forma a verificar se a atividade anterior tinha desempenhado o papel desejado, foi solicitado aos discentes que criassem um produto seguindo o modelo do que lhes tinha sido proposto.

Os alunos realizaram a tarefa solicitada e esta foi recolhida. Foram por nós apontados os erros cometidos e deixadas algumas indicações seguindo os códigos que tinham sido distribuídos de forma a facilitar a autocorreção. Os alunos procederam então a sua correção, recebendo, sempre que o necessitaram o feedback oral do professor.

A título de exemplo, são agora transcritas duas das produções dos alunos e respetivo feedback escrito do professor:

Exemplo 1

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS - 2014/2015



2-Puedes ahora escribir una versión provisional de tu historia;

Juanjo, Luna, Gonzalo y Salma decidieron ir de acampada a la orilla de un río. Al llegar aparcaron las motas y montaron la tienda.

Al día siguiente, cuando se despertaron, tomaron el desayuno y fueron bañarse al río. El agua estaba muy fría, pero ya estaban habituados.

Como ellos hacían parte de un grupo de Scouts fueron hacer escalada y piragüismo.

En un determinado momento, uno de ellos cayó en la agua y se ha rotó la rodilla.

Luna ha llamado una ambulancia para ayudar a Gonzalo.

Pasado dos horas Gonzalo dió informaciones sobre su ferimento que ha mejorado también ha dicho que fuera para su casa a reposar.

3-Ahora que los errores que has cometido han sido destacados y que has reflexionado sobre como corregirlos, puedes escribir la historia final cambiando lo que no estaba correcto.

Al día siguiente, cuando se despertaron, tomaron el desayuno y fueron bañarse al río. El agua estaba muy fría, pero ya estaban habituados.

Como ellos hacían parte de un grupo de scouts fueron hacer escalada y piragüismo.

En un determinado momento, uno de ellos cayó en el agua y se ha rotó la rodilla.

Luna ha llamado una ambulancia para ayudar a Gonzalo.

Pasado dos horas, Gonzalo dió informaciones sobre su ferimento que había mejorado, y también ha dicho que había ido para su casa a reposar.

No entanto, a nossa experiência prova-nos que qualquer atividade realizada nas nossas aulas tem o potencial para desencadear esses mecanismos, opinião que parece partilhar Hadji (2000, citado por Vieira, 2013, p.35) quando, ao referir-se aos instrumentos de avaliação formativa, afirma que «[...] não há um instrumento de avaliação [...] a virtude formativa não está no instrumento, mas sim, se assim se pode dizer, no uso que fazemos dele».

O instrumento de avaliação, a atividade didática, a postura do professor só têm que criar o contexto que seja propício à reflexão de todos sobre o que fazer para desencadear todos os mecanismos anteriormente descritos e que permitam o diagnóstico de situações em que ocorre uma aprendizagem inadequada e levem à tomada das melhores decisões para as melhorar. Neste caso, até as decisões incorretas tomadas por alunos e professores são importantes, já que conduzirão a um novo processo de reflexão, ativando de novo todos esses mecanismos.

Os “testes escritos”, elemento básico da avaliação sumativa classificadora, podem ser, como sempre foi nosso hábito, um ponto de partida para a tão apregoada reflexão. A correção de um teste sumativa passa por um trabalho individual desenvolvido num ambiente em que se favorece a reflexão e a partilha. Os erros cometidos, as decisões que sabemos agora estar erradas (graças ao feedback dado pelo professor aquando da correção) são analisados com atenção e é feita uma autocorreção regulada e reguladora do trabalho realizado, reforçando-se desta forma as competências que se pretendiam desenvolver.

Apesar dessa nossa posição, consideramos que instrumentos como o relatório, as checklists, a observação direta e diária do trabalho dos nossos alunos e sobretudo o portefólio são formas bastante fidedignas de acompanhar a visão que os discentes têm da sua forma de trabalhar, das suas dificuldades e das estratégias para as ultrapassar.

Nesse particular, o portefólio será, na nossa opinião, o instrumento que melhor cumprirá essa função. Arter e Spandel (1992, citados por Klenowski, 2002, p.3), definem o portefólio da seguinte forma: «[...] a purposeful collection of student work that tells the story of the student’s efforts, progress, or achievement in a (a) given area (s). This collection must include [...] and evidence of student self-reflection».

Esta definição sublinha a característica fundamental do portefólio: a sua natureza processual e a participação ativa dos alunos ao retratarem o que sabem e podem fazer. Outra das dimensões significativas é o reconhecimento que se atribui à reflexão do estudante sobre o processo de aprendizagem, ao papel central da autoavaliação e autorreflexão do aluno e a oportunidade que este tem de mostrar como são atingidos os objetivos desses seu trabalho (Klenowski, 2002, p.3).

Independentemente do instrumento escolhido é importante que, como foi já referido por diversas vezes, este tipo de atividades se tornem uma presença constante nas nossas salas. Só desta forma é que essa maneira autónoma e reguladora de atuar dos nossos estudantes perante a sua aprendizagem se pode tornar uma resposta/reflexo ao estímulo que passará a constituir qualquer tarefa proposta, qualquer intervenção oral ou escrita que os alunos realizam, realizaram ou se preparam para realizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados ao fim deste trabalho, consideramos importante fazer uma breve retrospectiva sobre o que foi exposto ao longo das diversas partes que o compõem: a nossa identificação com o tema escolhido, de que forma a nossa posição foi apoiada ou reforçada pela bibliografia consultada, se os objetivos traçados foram parcialmente ou totalmente atingidos. Deixaremos ainda uma reflexão sobre as práticas de implementação da avaliação formativa/autoavaliação nas nossas escolas, reflexão que passa sobretudo da nossa experiência e que se baseiam nas reações observadas em novos alunos quando, no início do nosso trabalho conjunto, procuramos envolvê-los neste tipo de práticas.

O nosso objetivo ao selecionar o tema do nosso relatório foi o de refletir, e de partilhar essa reflexão, sobre uma prática que nos é bastante familiar e à qual reconhecemos um extenso conjunto de virtudes.

Ao longo da minha experiência como professor de línguas, sempre se privilegiou um tipo de aulas em que a comunicação fosse o ponto central. Para tal, é necessário implicar os alunos, torna-los intervenientes ativos e fazendo deles protagonistas desse processo. Esta nossa postura permite-nos perceber que, em todas as disciplinas, o aluno aprende melhor quando aprende sozinho, quando aprende por ele próprio, quando se sente motivado para aprender. Na nossa prática, qualquer intervenção do aluno, qualquer atividade proposta é um veículo privilegiado para incentivar o aluno a refletir sobre o que realizou ou sobre a forma como irá iniciar ou desenvolver uma atividade. Sempre que se procede à correção ou à preparação de alguma tarefa é o aluno que, com o devido apoio do professor, assume o comando desses momentos.

Esta forma de atuar, que se foi reforçando e aperfeiçoando ao longo dos anos era, todavia, uma forma instintiva de agir, um modo de atuar ditado pela perceção que tínhamos das necessidades dos alunos e daquilo que entendíamos ser a melhor forma de os ajudar. A revisão biográfica realizada na preparação deste relatório demonstrou-nos que a nossa maneira de agir e que a forma como sempre encarámos a avaliação e

a autoavaliação eram partilhadas por outros que se propunham, através da sua obra, torná-la uma prática corrente. Todos os autores cuja obra ajudou a organizar este trabalho partilham das nossas crenças relativamente à forma como se deve processar o processo de ensino-aprendizagem, defendendo um tipo de avaliação que se afaste o mais possível da classificação pura e uma forma de atuar onde as palavras de ordem são a autonomia, a motivação, a reflexão ou a autorregulação, palavras e conceitos que nascem de um tipo de avaliação formadora.

Essa revisão bibliográfica, nomeadamente ao nível da análise dos documentos legais que regulamentam a avaliação (como foi o caso dos diversos decretos-lei ou dos Despachos normativos que definem o papel da avaliação formativa e da autoavaliação e cujo conteúdo foi referido aquando do tratamento do enquadramento teórico integrado na parte II deste relatório) conferiu às nossas práticas uma força acrescida já que temos agora consciência que estamos a desenvolver um tipo de trabalho preconizado pela nossa tutela.

Vocábulos e conceitos como autorregulação, metacognição passaram a fazer parte das nossas reflexões para ilustrar formas de atuar às quais há muito prestávamos a nossa atenção.

O trabalho que, integrado no estágio realizado, pretendemos desenvolver teve esses objetivos (definidos na parte II): procurar fazer com que os alunos partilhassem a nossa posição relativamente à importância que a autoavaliação tem na sua evolução diária, na melhoria da qualidade das suas produções, que eles transformassem essas práticas autorreflexivas e autorreguladoras algo de instintivo e natural.

É evidente que estes objetivos, como já referimos, não poderiam ser atingidos durante um período de trabalho com esses estudantes tão reduzido. Acreditamos que houve, no entanto, uma mudança de atitude dos alunos que, no início, mostraram ter da autoavaliação e da avaliação formativa uma ideia muitíssimo redutora e que demonstraram, no final do nosso trabalho em conjunto, ter adquirido outra perceção desses conceitos e de tudo o que envolvem. Essa posição inicial revelada pelos alunos, embora algo dececionante, não foi totalmente inesperada. A posição dos alunos reflete, como já tivemos a oportunidade de referir, a posição dos seus professores no que concerne a avaliação: os alunos não tinham a mesma perceção que nós temos da avaliação, porque as práticas dos seus professores não atribuem à avaliação formativa, nem à autoavaliação a importância que nós lhe atribuímos...

Esta constatação seria o ponto de partida para um novo trabalho de investigação que se propusesse descobrir, junto dos professores, as razões que continuam a levar muitos docentes a realizarem um tipo de avaliação tradicional e antiquada onde a classificação é rainha. Esta reflexão leva-nos a recordar as palavras de Perrenoud

(1999, p.173) que dizia que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Este autor não se referia às mudanças das escalas de avaliação quantitativa, à construção de escalas, ao regime de médias (todas elas mudanças de fácil concretização), mas sim a mudanças no sentido de uma avaliação formativa. As suas palavras relativas a esta forma de atuar resumem aquilo que nós consideramos essencial que todos venham a assumir como comportamento padrão nas nossas escolas: «a ideia-base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança». Perrenoud (1999, p.173)

Este é o caminho a seguir, não o caminho seguido por todos. É natural ouvir-se nas escolas apregoar as vantagens da avaliação formativa, utilizar este termo quando são solicitadas propostas de melhoria do desempenho dos alunos. A forma de atuação de muitos docentes contradiz, no entanto, as suas palavras. Será por falta de conhecimento do que é realmente uma avaliação formativa ou formadora, do que incorpora a autoavaliação? Serão as pressões exercidas por elementos estranhos ao processo de aprendizagem demasiado fortes? Será uma demonstração da acomodação dos docentes a práticas demasiado enraizadas? Será uma falta de vontade de arriscar ao deixar o aluno assumir um papel mais importantes, receando perder o controlo da aula? Será mais fácil e mais rápido continuar a implementar uma avaliação sumativa baseada nos dois testes por período e pelas fichas intermédias, corrigir, entregar e passar à unidade seguinte?

Creio que estas são questões importantes e que importaria que todos colocássemos a nós próprios. Talvez levassem a uma autorreflexão que nos levasse a repensar as nossas práticas, procurando ao encontro do que deveria ser o elemento mais importante da nossa prática pedagógica: o aluno. Tratando-se então do elemento central do universo escolar, é para ele que se devem dirigir todos os nossos esforços enquanto docentes, esforços que o tornem esse elemento dinâmico e autónomo, capaz de criar os seus próprios caminhos. A busca de estratégias, de atividades e de métodos pedagógicos e didáticos deve ser uma preocupação diária. No entanto, para que todos estes objetivos sejam alcançados, nunca podemos perder de vista o aluno como ser individual, afetado pelo meio social, cultural e familiar que o rodeia e que nele deixa suas marcas e que pode ser um fator inibidor ou potenciador das suas capacidades e expectativas. Conhecer o *background* dos nossos alunos, a dinâmica da escola e da turma onde se inserem é assim uma necessidade fulcral que pode facilitar ou, pelo contrário, dificultar a implementação de todas as nossas estratégias pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaiz, V e Barbosa, J (1994). Auto-avaliação [Versão eletrónica]. *Pensar avaliação, melhorar aprendizagem. Lisboa: IIE, 1994*. Acedido em 15 de novembro de 2014, em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/au_to_avaliacao.pdf
- Barreira, C e Pinto, J (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005) [Versão eletrónica]. Acedido em 09 de maio de 2015.
- Barreiro, M (2009). Avaliação formativa-Representações e práticas de professores de línguas estrangeiras [Versão eletrónica]. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga. Universidade do Minho*. Acedido em 02 de março de 2015, em:
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t8/t8c266.pdf>
- Conselho da Europa (2001). Portfolio Europeu de Línguas- Educação Básica 10-15 anos [Versão eletrónica]. Acedido em 04 de abril de 2015, em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/portefolio_europeu_linguas_2_3ciclo.pdf
- Coronado-Aliegro, J (2006). The effects of self-assessment on the self-efficacy of students studying Spanish as a foreign language [Versão eletrónica]. Acedido em 23 de fevereiro de 2015, em: <http://d-scholarship.pitt.edu/9914/>.
- Council for Cultural Co-operation (2000). *Modern Languages: Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge University Press.
- Cox, H (2009). Les instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorregulation [Versão eletrónica]. *Mémoires de*

la fin d'études à la HEP-VS. Acedido em 04 de março de 2015, em :
https://doc.rero.ch/record/22451/files/Heidi_Cox.pdf

Decreto-Lei Nº46/86 de 14 de outubro, Diário da República nº237, I série, Assembleia da República, Lisboa.

Decreto-Lei Nº74/2004 de 26 de março, Diário da República nº73, I série A. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei Nº50/2011 de 08 de abril, Diário da República, nº70, I série, Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei Nº139/2012 de 05 de julho, Diário da República nº 124, I série, Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de junho.

Despacho Normativo Nº338/93 de 21 de outubro, Diário da República nº 247, I série B, Ministério da Educação, Lisboa.

Dias, H (1999). Avaliação das aprendizagens-Que significado lhe atribuem os docentes das tecnologias de saúde? [Versão eletrónica]. Trabalho de Investigação no âmbito do Curso de Estudos Superiores em Metodologia do ensino das Ciências. Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, Lisboa. 54 pp. Acedido em 08 de abril de 2015, em
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/776/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem.pdf>

Dias, S e Santos, L (2008). Porque razão é importante identificar os erros e dificuldades dos alunos? O feedback regulador. *Projeto AREA* [Versão eletrónica]. Acedido em 25 de março de 2015, em:
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5315/1/Dias,%20S%20%26%20Santos%20%282008%29.pdf>

Fernandes, D (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. [Versão eletrónica]. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), pp.21-50. Acedido em 12 de abril de

2015, em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>

Fernandes, D (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português [Versão eletrónica]. *Educação e pesquisa, São Paulo, v.33, pp.581-600. Set/dez. 2007.* Acedido em 02 de março de 2015, em <http://pt.slideshare.net/ProjectoFenix/domingos-fernandes-avaliao-das-aprendizagens>

Fernandes, D (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens [Versão eletrónica]. Acedido em 12 de abril de 2015, em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5526/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20no%20domi%CC%81nio%20das%20aprendizagens.pdf>

Fernandes, D (2012). A avaliação das aprendizagens [Versão eletrónica]. *Projeto Fénix.* Acedido em 15 de março de 2015, em <http://pt.slideshare.net/ProjectoFenix/domingos-fernandes-avaliao-das-aprendizagens>

Fernandes, I (2009). O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar. [Versão eletrónica]. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento e Aprendizagem da criança. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. 110 pp. Acedido em 12 de abril de 2015, em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/422/1/msc_imsfernandes.pdf

Ferreira, C (2009). Analisando práticas de auto-avaliação de alunos do primeiro ciclo do Ensino Básico português. [Versão eletrónica]. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Universidade do Minho, 2009, pp.3501-3512.* Acedido em 12 de abril de 2015, em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/qipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t8/t8c258.pdf>

García Montero, I (2003). La autorregulación del aprendizaje escolar [Versão eletrónica]. *Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas- CIPS*. Acedido em 12 de março de 2015, em:

http://biblioteca.clacso.org.ar/Cuba/cips/20130705115548/Garcia_Montero.pdf

Gendre, J (2008). La autoevaluación y coevaluación en una enseñanza centrada en la práctica reflexiva [Versão eletrónica]. *Didáctica de la Lengua y la Literatura- Programa de Doctorado*. Acedido em 26 de março de 2015, em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_13Pardo.pdf?documentId=0901e72b80e1916f

Harris, M (1997). Self-assessment of language learning in formal settings [Versão eletrónica]. *ELT Journal Volume 51/1, January 1997. Oxford University Press*. Acedido em 23 de fevereiro de 2015, em: eltj.oxfordjournals.org/content/51/1/12.full.pdf

Inácio, M (1997). Como os professores lidam com os erros dos alunos [Versão eletrónica], Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. 99.pp. Acedido em 12 de abril de 2015, em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/595>

Johnson, K (2008). *An introduction to foreign language learning and teaching*. 2ª edição. Harlow, Pearson Education Limited.

Jorba, J e Sanmartí, N (2003). A função pedagógica da avaliação. Em Ballester, M (eds) *Avaliação como apoio à aprendizagem*, Artmed, Porto Alegre.

Klenowski, V (2002). *Developing portfolios for learning and assessment*. London, Routledge Falmer.

Leite, M (2004). Do dizer ao fazer-Um olhar sobre a avaliação dos alunos a partir dos conselhos dos professores [Versão eletrónica]. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,

- Universidade do Porto. 232.pp. Acedido em 12 de abril de 2015, em:
<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/50331>
- Martins, E (2009). A importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem [Versão eletrónica]. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior, Covilhã. 135.pp. Acedido em 12 de abril de 2015, em:
<http://hdl.handle.net/10400.6/2553>
- Mayor, J; Suengas, A e González-Marqués (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar [Versão eletrónica]. Acedido em 26 de abril de 2015, em www.ual.es/~dalonso/metacognicion.doc
- Ministério da Educação- Departamento do Ensino Secundário (2001). Programa de Espanhol-10º. Ano- Formação Específica-Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. Sonsoles Fernandes (Coordenadora-Autora).
- Nicol, D e McFarlane, D (2005). Formative assessment and Self-regulated learning- A model and seven principles of good feedback practice [Versão eletrónica]. Acedido em 09 de março de 2015, em:
<http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/rap/docs/nicol.dmd.pdf>
- Nunziati, G (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice [Versão eletrónica]. *Cahiers pédagogiques-nº280- Janvier 1990, pp.47-64*. Acedido em 25 de março de 2015, em: www.barbepedagogie.fr/.../r7102_61_nunziati.pdf
- Oscarson, A (2009). *Self-assessment of writing in learning English as a foreign language [Versão eletrónica]. Goteborg Studies in Education Sciences 277- Goteborgs Universitet. Acedido em 23 de fevereiro de 2015, em:*
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505960.pdf>
- Pacheco, J (1993). O novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico: do contexto europeu ao contexto da experimentação dos programas e das mudanças

curriculares [Versão eletrónica]. *Revista portuguesa de Educação*, 1993,6(2), 1-22, 1993, I.E-Universidade do Minho. Acedido em 30 de março de 2015, em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/544/1/1993,6%282%29,1-22%28JoseAugustoPacheco%29.pdf>

Pacheco, J (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada [Versão eletrónica]. *Repositório UM*. Acedido em 11 de abril de 2015, em: <http://hdl.handle.net/1822/13270>

Perrenoud, P (1991). Avancer vers l'observation formatrice et une pédagogie différenciée [Versão eletrónica]. *Journal de l'enseignement primaire*, novembre 1991, n.º.34, pp.14-17. Acedido em 26 de março de 2015, em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_17.html

Perrenoud, P (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. Em Estrela, A e Nóvoa, A (orgs), *Avaliações em educação: novas perspectivas*, Porto Editora, Porto.

Perrenoud, P (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles [Versão eletrónica]. *L'éducateur*n.º.2, 9 février 2001, pp.19-25. Acedido em 12 de abril de 2015, em : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_01.html

Ribas, R e Aquino, A (2008). La corrección de errores como instrumento didáctico [Versão eletrónica]. Acedido em 06 de maio de 2015, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2003-2004/08_ribas.pdf

Santos, L (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? [Versão eletrónica]. *Texto elaborado para o DEB*. Acedido em 04 de março de 2015, em: <http://hdl.handle.net/10451/4884>

- Santos, L e Gomes, A (2006). Self-assessment and appropriation of assessment criteria [Versão eletrónica]. Acedido em 25 de março de 2015, em: <http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20internacionais/santosgomes2006.pdf>
- Santos, L (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora [Versão eletrónica]. Acedido em 25 de março de 2015, em: <http://hdl.handle.net/10451/5286>
- Silva, E (2008). A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação [Versão eletrónica]. *Estudos em avaliação educacional*, v.19, jan/abr. 2008, pp.91-110. Acedido em 25 de março de 2015, em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1420/1420.pdf>
- Silva, L (2013). A autoavaliação-Um pilar para o sucesso dos alunos [Versão eletrónica]. Tese de Mestrado em Ensino Precoce do Inglês. Escola Superior de Educação do Porto, Porto. 99pp. Acedido em 02 de março de 2015, em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/4000/1/DM_LilianaSantos_2013.pdf
- Soares, C (2007). A auto-avaliação em línguas estrangeiras: Concepções e práticas dos professores [Versão eletrónica]. Área de Especialização e Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Porto, Porto. 166 pp. Acedido em 15 de novembro de 2014, em: <http://hdl.handle.net/1822/7619>
- Spiller, D (2009). Assessment: feedback to promote student learning [Versão eletrónica]. *Teaching Development/ wahang whakapakari Ako- University of Waikato*. Acedido em 09 de março de 2015, em: http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/6_AssessmentFeedback.pdf
- St Pierre, L (2004). *L'habileté d'autoévaluation: pourquoi et comment la développer?* [Versão eletrónica]. *Pédagogie Collégiale*, vol.18, n.º.1, octobre 2004. Acedido em 04 de março de 2015, em: http://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/St_Pierre_18_1.pdf
- Vale, L ; Ferreira, R e Santos, L (sd). O erro como ponte para a aprendizagem das equações: o caso da Maria [Versão eletrónica]. Acedido em 24 de março de 2015,

em:

http://cmup.fc.up.pt/cmup/eiem/grupos/documents/24.Vale_Ferreira%20e%20Santos.pdf

Valadares, J e Graça, M (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. 1ª edição. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, pp.41-67

Vieira, I (2013). A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem [Versão eletrónica]. Tese de Mestrado em Supervisão pedagógica. Universidade Aberta, Lisboa. 161 pp. Acedido em 01 de novembro de 2014, em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2934/1/A%20autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20como%20instrumento%20de%20regula%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem-Isabel%20Vieira.pdf>

ANEXOS

Núcleo de práticas de Español

Anexo 1

**A AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA MELHORAR O
DESEMPENHO DOS ALUNOS**

Nome:			
Ano:	Turma:	Nº:	Data:

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se no trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Língua Moderna-Inglês e Espanhol e os dados dele extraídos servirão de apoio à realização do Relatório Final do mestrando Rogério de Oliveira Marques.

Responde ao questionário seguinte:

1. Que significa, para ti, “*ser avaliado*” numa determinada disciplina? _____

2. Define os seguintes conceitos ligados à avaliação:

2.1: Avaliação de diagnóstico: _____

2.2: Avaliação formativa: _____

2.3: Avaliação sumativa: _____

2.4: Autoavaliação: _____

3. Que importância tem, para ti, os momentos de autoavaliação? _____

3.1. Como e quando devem ser realizados esses momentos de autoavaliação? _____

3.2. Consideras que a autoavaliação pode desempenhar um papel relevante na melhoria dos teus resultados a uma determinada disciplina? De que forma? _____

Núcleo de prácticas de Español

Anexo 2

A AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA MELHORAR O DESEMPENHO DOS
ALUNOS

Nome:			
Ano:	Turma:	Nº:	Data:

QUESTIONÁRIO nº2

Este questionário enquadra-se no trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Língua Moderna-Inglês e Espanhol e os dados dele extraídos servirão de apoio à realização do Relatório Final do mestrando Rogério de Oliveira Marques.

Quando aprendes espanhol...

1-Nunca ou quase nunca	2-Às vezes	3-Normalmente	4-Sempre				
a)-Gramática							
a.1. Presto atenção à novas formas aprendidas na aula e utilizo-as de forma correta.							
a.2- Uso diferentes técnicas que me ajudam a compreender melhor como se utilizam as novas estruturas e formas gramaticais e a recordá-las melhor (procuro situações para as utilizar, repito-as mentalmente, comparo-as com estruturas similares de outras línguas que conheço...)							
b-Vocabulário							
b.1-Uso o vocabulário novo aprendido na aula e utilizo-o de forma adequada quando o escrevo ou quando falo.							
b.2- Uso diferentes técnicas que me ajudam a compreender o vocabulário e a recordá-lo melhor (listas, desenhos, mapas conceituais, procuro exemplos da sua utilização em contextos concretos...)							
c- Compreensão oral							
c.1- Antes de ouvir um texto, identifico a razão porque o vou ouvir e determino que parte da informação preciso de compreender. Também adianto hipóteses e antecipo o que vou ouvir.							
c.2- Depois de ouvir o texto, se não percebi algumas coisas, utilizo o que compreendi e a lógica para criar hipóteses e reconstruir a informação de que necessito.							
c.3- Quando ouço os nativos a falar, presto atenção às expressões que usam para as tomar como modelo para as minhas futuras produções orais.							
c.4- Dedico tempo a ouvir diferentes documentos em espanhol (rádio, TV, filmes, canções...)							
c.5- Penso que é perfeitamente normal não perceber tudo, por isso procuro compreender o essencial.							

c.6- Procuo pistas: o tom de voz, a forma como intervêm as diferentes pessoas na conversa...				
d- Expressão e interação oral				
d.1- Tenho atenção a forma como os nativos intervêm numa conversa (se se interrompem, como e quando entram na conversa,,,) e tento fazer o mesmo.				
d.2- Se os meus interlocutores não me compreendem, utilizo recursos e estratégias de comunicação que os ajudam a compreender (explico o que quero dizer por outras palavras, utilizo palavras de outro idioma, faço gestos, mímicas...)				
d.3- Quando interajo com nativos, tento preencher os silêncios com expressões como <i>Bueno...entonces...en fin...</i>				
d.4- Quando alguém fala comigo, faço-lhe ver que estou a seguir a conversa (reagindo às suas palavras, perguntando-lhe coisas, solicitando explicações...)				
d.5- Participo ativamente em todas as atividades e quando falo pratico as estruturas gramaticais e o vocabulário que aprendi nas aulas.				
e-Expressão escrita				
e.1- Antes de escrever, elaboro um rascunho. Penso naquilo que quero dizer.				
e.2- Faço primeiro uma lista de ideias, de palavras, etc....e só depois escrevo o rascunho.				
e.3- Ao corrigir um trabalho, preocupo-me em perceber o tipo de erros que cometi e as razões que me levaram a cometer esses erros.				
e.4- Se refletir sobre os erros cometidos, consigo corrigi-los sozinho.				

Núcleo de práticas de Español

A AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA MELHORAR O DESEMPENHO DOS
ALUNOS

Anexo 3

Nome:			
Ano:	Turma:	Nº:	Data:

QUESTIONÁRIO nº3

Este questionário enquadra-se no trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Língua Moderna-Inglês e Espanhol e os dados dele extraídos servirão de apoio à realização do Relatório Final do mestrando Rogério de Oliveira Marques.

Responde ao questionário seguinte:

1 Quais das atividades abaixo listadas tiveste mais dificuldades em realizar

1-Compreender o que ouviste	
2-Compreender o que leste	
3-Responder oralmente às questões que te foram feitas	
4-Responder por escrito às questões que te foram feitas	
5-Aplicar o presente dos verbos regulares	
6-Utilizar corretamente as formas dos verbos irregulares	
7-Aplicar o vocabulário específico das diferentes unidades estudadas	
8-Reproduzir os sons da língua	
9-Fazer perguntas	
10-Criar textos relacionados com os temas desenvolvidos	
11-Interagir com colegas e professor em língua espanhola	

2- Faz agora uma reflexão sobre os conhecimentos já adquiridos nas aulas de Espanhol.

Avalia os teus conhecimentos atribuindo a cada item uma classificação entre 1 e 4, sendo que 1 representaria a menção “Insuficiente”; 2 a menção “suficiente”; 3 a menção “bom” e 4 a menção “muito bom”.

	1	2	3	4
1-Saudar/despedir-te				
2-Pedir dados/informações pessoais				
3-Responder/dar informações pessoais				
4-Descrever-te/descrever alguém fisicamente				
5-Descrever-te/descrever alguém psicologicamente				
6-Falar dos espaços escolares, disciplinas e materiais escolares				
7-Descrever atividades escolares				

8-Descrever a tua rotina diária				
9-Pedir informações sobre a rotina diária de outrem				
10-Expressar preferências				
11-Expressar a frequência				
12-Perguntar e dizer as horas				
13- Utilizar corretamente os verbos irregulares no presente				
14- Utilizar o vocabulário da família				
15- Descrever os compartimentos de uma casa				
16-Expressar a posse usando os determinantes possessivos				
17-Falar das atividades de ócio				
18-Convidar alguém/ aceitar ou declinar um convite				
19-Relatar um acontecimento passado				
20- Pedir/responder a questões em lojas ou restaurantes				
21- Expressar acordo ou desacordo				
22- Dar conselhos				
23- Utilizar os pronomes pessoais complementos				

3- Os erros que cometeste foram sobretudo por (assinala os itens que mais se adequam) :

1-Desconhecimento do vocabulário específico da unidade.	
2-Desconhecimento do vocabulário básico da língua espanhola.	
3-Não ter conjugado corretamente as formas verbais.	
4-Não ter aplicado corretamente algumas das regras gramaticais já lecionadas.	
5-Ter escrito com erros de ortografia.	
6-Ter usado algumas palavras/estruturas decalcadas da tua língua materna.	
7-Não ter usado a acentuação correta.	
8-Ter trocado o género das palavras.	
9- Não ter respeitado a estrutura "Ir A".	
10-Não ter realizado as concordâncias entre sujeito/verbo ou determinantes/ substantivos	
11-Não ter conseguido reproduzir alguns sons da língua espanhola.	
OUTRAS SITUAÇÕES:	

4-Que estratégias consideras serem as mais importantes para melhorares o teu desempenho nos domínios onde revelas ter mais dificuldades?

1-Nada importante 2- de pouca importância 3- importante 4 muito importante

	1	2	3	4
1-Ler em voz alta				
2-Ouvir/repetir				
3-Reler as respostas e refletir sobre os erros cometidos				
4-Fazer de novo as atividades previamente realizadas e corrigidas e comparar os resultados.				
5-Estar com mais atenção nas aulas				

6-Participar nas aulas em língua espanhola				
7-Estudar mais				
8-Copiar as palavras nas quais cometeste erros ortográficos				
9- Fazer um glossário pessoal por tema				
10-Fazer uma autoavaliação periódica dos teus progressos				
11-Trabalhar em pares/grupo durante a tua correção.				
12-Elaborar uma lista dos erros cometidos com maior frequência por categorias (ortografia, conjugação, estruturas gramaticais...)				
13- Utilizar o Feedback do professor para refletir sobre o erro cometido e sobre a forma para o ultrapassar.				

5- Quando te são apontados os erros cometidos, consegues corrigi-los:

<u>Muito facilmente</u>	<u>Facilmente</u>	<u>Com alguma dificuldade</u>	<u>Com muita dificuldade</u>	<u>Não consigo</u>

6- Que importância tem para ti o Feedback que te é dado pelo professor?

<u>Muito importante</u>	<u>Importante</u>	<u>Pouco importante</u>	<u>Inútil</u>

7-Que tipo de Feedback te é dado aquando da correção dos trabalhos?

1-Indicações sobre o tipo de erro cometido (<i>Tempo! Pessoa! Ortografia!...</i>)	
2-Comentários	
3-Colocação de símbolos para assinalar os erros, assinalar palavras que faltam...	
4-Preguntas feitas pelo professor	
OUTROS TIPOS:	

Núcleo de práticas de Español**FICHA Nº 1**

Para conseguir corregir los errores de un texto, necesitas tener ayuda de alguien (el *feedback* que te dan tu profesor o tus colegas de clase). Ese *feedback* puede servir para clasificar los errores cometidos según su origen o causa.

Te presentamos ahora algunos de los posibles códigos de autocorrección que encontrarás en tus textos y que te ayudarán a reflexionar sobre lo que necesitas cambiar.

CÓDIGOS DE AUTOCORRECCIÓN:

GEN	-Error de concordancia (masculino/femenino) entre las palabras.
NUM	-Error de concordancia (singular/plural) entre las palabras.
ORT	-Palabra con error ortográfico de cualquier tipo.
CONJ	-Verbo que no está conjugado correctamente.
ORD	-Conjunto de palabras que no está en el orden correcto.
TRAD	-Palabra traducida o adaptada directamente de la lengua materna.
CONF	-Confusión de palabra de cualquier tipo.
VOC	-Palabra imprecisa, inexacta o incorrecta.
ART	-Confusión con el artículo (un/el...) o artículo mal utilizado.
TVB	-Problema en el tiempo verbal (tiempos del pasado, condicional...).
MVB	-Modo verbal (indicativo, subjuntivo, imperativo...) mal utilizado.
ADJ	-Error o confusión con el adjetivo utilizado.
ADV	-Error o confusión con el adverbio utilizado.
PUN	-Error en la utilización de los signos de puntuación.
PRE	-Confusión con la preposición (por/para, en/a...)
PRON	-Confusión o error en la utilización de un pronombre (yo, le, se..)
NEG	-Error en la negación de una acción.
REL	-Palabra mal utilizada para relacionar palabras o frases.
FOR	-Error en la formación o composición de una palabra.
INN	-Palabra innecesaria en una frase.
FAL	-Falta una palabra importante en la frase.
ACE	-Confusión o error en la acentuación de una palabra.
EST	-Problema en la utilización de una estructura gramatical estudiada.
??	-Palabra o frase que no tiene sentido o no se entiende. Necesita ser reformulada.

Núcleo de práticas de Español

FICHA Nº2

Mensaje sin título - Microsoft Word

Archivo Edición Ver Insertar Formato Herramientas Tabla Ventana ?

Enviar Cuentas Para... CC... Asunto:

Holá Rogério,

Las mias vacaciones del verano pasado han sido estupendas! Hiciemos de tudo...

En primero lugar fuimos al playa onde estabamos quince dias. Aprendi a nadar e a hacer un pouco de surf (estoy mejor más sé que tengo de practicar mucho más...) El malo es qué de tanto sol me salieron pecas. Despues fuimos-nos a la montanha. Acampámos en una zoma llena de árboles muy bonitas cerca a un rio donde nos bañamos cada tarde después de pasear por lo bosque.

Los últimos días de vacaciones os pasamos en un pueblo mucho pequeño de Toledo. Es un pueblo muy bonita onde hizo muchos amigos. Nos pasamos el dia a jugar futbol y intentando imitar x Cristiano Ronaldo y compañía. Hablamos mucho y pedi les para hablar conmigo en español para amejorar mia fluencia na lengua. Lo pasamos genial apesar de lo calor que hazia y por eso diome mucha pena el regreso a casa.

Amañana nos volvemos por causa de mis padres que necesitan de volver a su empleos... ¡Que lástima! No voy olvidar esos días...He tirado muchas fotos y enviótelas.

Escribe-me pronto, dime que te parecen las fotos y contame tudo el que hicistes en tus vacaciones, vale?

Marta

Dibujo Autoformas

Pág. Sec. A Lín. Col. GRB MCA EXT SOB Est

- 1- Como hemos comprobado, el mensaje de Marta contiene algunos errores.
 Subraya todos los errores existentes y completa la tabla, escribiendo cada palabra que
 contiene un error en la columna que se refiere a su tipo.

	Error	Corrección
GEN		
NUM		
ORT		
CONJ		
ORD		
TRAD		
CONF		
VOC		
ART		
TVB		

ADV		
PUN		
PRE		
PRON		
REL		
INN		
FAL		
ACE		
EST		
??		