

## **AVALIAÇÃO FORMATIVA – REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS<sup>1</sup>**

Maria Pereira Barreiro  
EB 2,3 de Carteadado Mena  
mariabarreiro@megamil.pt

### **Resumo**

Este artigo procede de um trabalho para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras. Incide sobre representações e percepções das práticas de avaliação formativa dos professores de Línguas Estrangeiras (LE), no pressuposto de que a avaliação formativa promove a regulação do ensino e da aprendizagem ao serviço da autonomia do aluno.

Apresenta uma dimensão colaborativa,<sup>2</sup> e a sua dupla vertente de formação, a da investigadora e a das participantes - visando a reconstrução das práticas - decorre da utilização da investigação-acção como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional.

Optou-se por um estudo de caso descritivo e interventivo, ancorado no paradigma naturalista, defendendo-se uma avaliação não classificativa, cuja preocupação central reside na recolha de informação para regular o ensino e a aprendizagem. Uma avaliação formativa assente na responsabilidade partilhada; na diferenciação pedagógica; na diversidade de enfoques; na variedade de materiais.

O estudo parece confirmar a centralidade da avaliação formativa nos resultados da aprendizagem e práticas que resultam das teorias subjectivas, assumindo-se como contributo para a reconstrução dos modos de pensar e de avaliar, numa atitude (auto)supervisiva.

### **INTRODUÇÃO ou Razão de ser deste estudo**

“Apesar das recomendações resultantes da investigação educacional nesta área e do que se preconiza nos normativos legais, o que parece predominar nas salas de aula são avaliações cujo principal propósito é o de recolher informações para classificar os alunos e não para os ajudar a melhorar e a superar as suas dificuldades. Consequentemente, os testes de papel e lápis são os instrumentos mais utilizados na avaliação interna” (Fernandes, 2007).

No desejo de contribuir para a mudança de práticas avaliativas convencionais, focalizadas nos produtos de aprendizagem, que sobrevalorizam a avaliação com fins classificativos e de carácter marcadamente selectivo e discriminatório (Vieira e Moreira 1993: 46), perspectivou-se este estudo, na convicção de que abrir caminho à reconstrução das práticas implica conhecer conscientemente o que fazemos e como o fazemos. Partilhando da perspectiva de que é preciso *mudar a mira da avaliação* (Crahay, 1996: 311), defende-se uma avaliação formativa não selectiva, entendida como “um processo sistemático e deliberado de recolha de informação

relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem” (Fernandes, 2002: 32).

A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra princípios orientadores sobre o modelo de avaliação a adoptar, quando define o ensino básico como universal e obrigatório e garante o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Em consonância com a mesma lei, o Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho define a avaliação como “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”. Estabelece nos seus princípios a “Primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de auto-avaliação regulada, e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa” e aponta como objecto da avaliação “as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, considerando a concretização das mesmas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma por ano de escolaridade”.

No que respeita às línguas estrangeiras, o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) estabelece como uma das suas competências gerais “Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação” e perspectiva como objectos de avaliação a competência de comunicação e a competência do saber aprender. Para se apropriar de informação e comunicar adequadamente em situações do quotidiano é necessário que o aluno desenvolva um saber linguístico que lhe permita agir em conformidade com os diversos contextos sociais e as suas intenções comunicativas. Quer isto dizer, que não basta ao aluno ter conhecimentos linguísticos sobre a estrutura e léxico da língua, é também necessário que saiba usar esses conhecimentos em diferentes situações comunicativas, produzindo discursos adequados às interacções e convenções sociais e culturais. Assim, o desenvolvimento de competências comunicativas em LE exige que o aluno domine não só as competências linguísticas, mas também as competências sociolinguística e pragmática. (QECRL, 2001: 34/35). Por outro lado, a comunicação e a aprendizagem das línguas envolvem a realização de tarefas que requerem o uso de “conhecimentos e capacidades relacionados com a resolução criativa de problemas de comunicação, pelo uso estratégico de recursos verbais e não verbais disponíveis, em função de objectivos comunicativos”, ou seja, uma “competência estratégica” Vieira e Moreira (1993: 23). Mas tornar-se competente em línguas exige ainda o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação entre a cultura alvo e a cultura mãe, isto é, uma competência intercultural que permita não só o “reconhecimento de traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua” mas também o “reconhecimento de afinidades/ diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira”

(CNEB, 2001: 47). Com efeito, a aprendizagem da língua faz-se pela cultura e a cultura pela língua, uma e outra intrínseca e reciprocamente associadas. Esta competência intercultural advém das teorias do multiculturalismo, que tanta influência tiveram nos últimos vinte anos e que “no han surgido unicamente como respuesta a la constitución del sujeto pedagógico en las escuelas o a la interacción entre el sujeto pedagógico y el sujeto político en sociedades democráticas, sino también como una forma de identificar la importancia de las diferentes identidades en la educación y la cultura. (Torres, 2007: 8). Daí que esta competência intercultural assumia, nos dias de hoje, uma importância crescente e inegável na aprendizagem das LE, pois “como objecto de estudo e instrumento de comunicação e de relação, a língua estrangeira contribui, decisivamente, para a formação global do aluno enquanto indivíduo e cidadão do mundo” (Frade et al., 2001:99), promovendo atitudes e valores como “a compreensão, o respeito e a interdependência democrática entre alunos de quaisquer origem” (Cardoso, 2001: 14/99).

Relativamente à competência do saber aprender, o CNEB, nas competências específicas das LE, define um conjunto de estratégias e procedimentos, que remetem para as componentes da planificação, monitorização e avaliação da dimensão processual da aprendizagem da língua. Assim, na componente da planificação, as práticas de avaliação devem incidir na tomada de decisões, na planificação e identificação das finalidades das tarefas a executar. Na componente de monitorização, devem recair sobre a identificação de dúvidas e dificuldades; organização e utilização adequada dos materiais; mobilização, de entre os recursos disponíveis, aqueles que num determinado contexto permitem a resolução dos problemas de comunicação imprevistos; cooperação produtiva na realização de tarefas; contribuição para a criação de um clima trabalho favorável; estilos de aprendizagem/hábitos de estudo. Na componente da avaliação, os enfoques apontados recaem sobre avaliação da justeza dos processos utilizados; revisão das hipóteses formuladas, se necessário (CNEB, 2001: 53). Neste sentido, avaliar a competência comunicativa e a competência de aprendizagem remete para uma avaliação multidimensional, que só uma avaliação formativa, entendida como parte integrante do processo de ensino e da aprendizagem com recurso a uma variedade de técnicas e instrumentos de recolha de informação, permite; isto não se coaduna com o recurso sistemático aos testes sumativos ou às ditas fichas formativas tradicionais ou o “que se sabe fazer para o teste e que se esquece completamente depois das férias” (Perrenoud, 2001: 7). Contrariamente, a avaliação formativa é factor integrante e regulador da prática educativa; é formativa para todos se for transparente, participada e negociada de forma crítica no processo de ensino e aprendizagem, não tem por fim classificar mas contribuir para a melhoria das aprendizagens, da motivação e auto-estima, passando

necessariamente pelo feedback em tempo útil e pelo papel activo do aluno, numa perspectiva de progressão e/ou redireccionamento da sua aprendizagem. (Hadji, 1992: 59).

Segundo Vieira (1998: 119), “A possibilidade de regular a aprendizagem constitui uma componente fundamental de uma pedagogia para a autonomia”. Para que a função reguladora da avaliação formativa esteja ao serviço de uma pedagogia para a autonomia, o professor deverá assentar a sua acção pedagógica em 3 etapas: 1. recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos; 2. interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas; 3. adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas (Allal, 1986: 180/188). O professor na sala de aula pode operacionalizar a avaliação formativa em momentos distintos a que correspondem 3 formas de regulação: a regulação retroactiva, a regulação interactiva e a regulação proactiva, como mostra a figura 1.



Figura 1: Tipos de regulação da avaliação formativa (Allal, 1986)

Contudo, estes três tipos de regulação da avaliação formativa não se excluem, podem e devem ser combinados no dia-a-dia da prática pedagógica, pois tendo o professor detectado dificuldades através da ficha formativa, pode complementar a recolha de informação com uma estratégia de observação ou adoptar o processo inverso, de modo a diagnosticar as necessidades do aluno e a regular a sua intervenção para um tratamento individualizado. Torna-se assim necessário que a avaliação deixe de ser “uma prática exclusiva do professor para passar a constituir uma prática interactiva e negociada, co-construída por um conjunto de intervenientes cujas funções, sendo diferenciadas, são complementares e igualmente determinantes para a obtenção de um consenso, a interpretação de um problema ou a planificação de uma estratégia educativa” (Vieira e Moreira: 1993: 157). “Só diferenciando as estratégias de ensino, proporcionadas por uma avaliação formativa com função reguladora do processo de ensino-aprendizagem, se torna possível gerir a diversidade” (Ferreira, 2007:69). Limitando-nos ao

conceito de diferenciação da acção pedagógica no plano estritamente didáctico e, partindo do pressuposto de que “Não há avaliação formativa sem diferenciação” (Perrenoud, 1999: 121) e de que a diversidade “pode e deve levar a procedimentos de individualização e de diferenciação das tarefas, das avaliações, dos atendimentos” (Perrenoud 1999: 95), exemplificamos na figura 2, modos de diferenciar práticas pedagógicas.

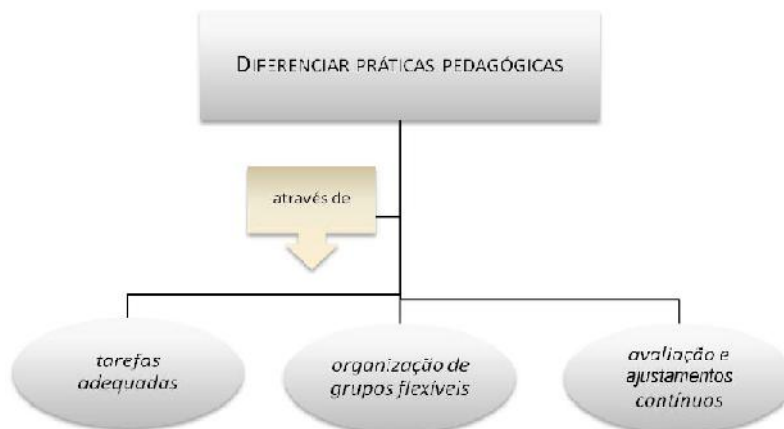


Figura 2: Diferenciação das práticas pedagógicas (adaptada de Tomlinson e Allan, 2002: 29)

Através de uma avaliação contínua das dificuldades e progressos, de tarefas adequadas e da organização de grupos flexíveis, o professor pode dar resposta às necessidades e interesses dos alunos, diferenciando conteúdos, processos e produtos.

Mas mudar e melhorar práticas de avaliação implica conhecer as representações daqueles que avaliam, de modo que o seu “significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem” (Fernandes, 2002: 22), razão pela qual se defende a perspectiva de que “a desocultação, análise e elaboração dos pressupostos práticos, conceptuais e éticos que subjazem [à acção do professor]” (Vieira, 2006: 21) contribuem para a transformação da sua prática. Esta transformação implica a assunção da supervisão com função crítica de formação e aprendizagem, uma aprendizagem sempre imperfeita e inacabada que se vai (re)construindo num *continuum* dinâmico de observação-reflexão-acção. A supervisão da própria prática em que o professor assume uma “supervisão autónoma” (Vieira, 1993:29), porquanto dirige incessantemente um olhar crítico sobre o seu próprio trabalho, não se coaduna com uma atitude de passividade, acomodação e conformismo; pelo contrário, exige um professor reflexivo e autodirigido, consciente da necessidade de autocrítica constante, para a cooperação e para a mudança. Porém a supervisão não se confina à observação-reflexão da própria prática em sala de aula, isto é, à auto-supervisão. Na coordenação de um departamento curricular, o professor-cordenador não pode deixar de exercer as funções e competências de supervisão, na medida em

que é seu dever supervisionar o processo de monitoração das práticas pedagógicas dos professores que coordena, quer esta se faça directamente em sala de aula, quer indirectamente de forma descritiva e reflexiva, pois nem sempre se torna necessário ou é possível recorrer à observação directa. É pois nesta atitude de “agente activo da sua formação e profissional crítico” (Moreira, 2005: 50/51) que se alicerçam as razões de ser deste estudo e se privilegia uma visão de educação assente no postulado de que “um profissional autónomo forma sujeitos autónomos” (Vieira, 2006: 18).

### **Sobre os objectivos**

Partindo do pressuposto de que a avaliação formativa, assente nos princípios da diferenciação, da responsabilidade partilhada entre os seus intervenientes, da diversidade de enfoques comunicativos e de aprendizagem, com recurso a variedades de tarefas e instrumentos, promove a regulação do processo de ensino e de aprendizagem e a autonomia do aluno, pretendeu-se, no estudo realizado: a) conhecer as representações do grupo de professores sobre avaliação das aprendizagens em línguas estrangeiras; b) caracterizar indirectamente as suas práticas de avaliação das aprendizagens confrontando-as com as suas representações; c) reconstruir as representações e práticas de avaliação formativa; d) produzir materiais de avaliação formativa das aprendizagens das LE.

Este estudo de caso desenvolveu-se num contexto natural, indissociável das razões que presidiram à escolha do tema e a investigadora, consciente das suas necessidades de formação na tripla dimensão das suas funções (de professora, de coordenadora de um departamento curricular e membro da comissão de avaliação docente), posicionou-se num paradigma reflexivo do desenvolvimento profissional, procurando desenvolver práticas de auto-supervisão e de supervisão dos seus pares.

### **Sobre os métodos**

A investigação desenvolveu-se em duas fases distintas: na primeira fase, de natureza descritiva e com função de diagnose, procedeu-se à caracterização das representações e percepções das práticas perfilhadas pelas professoras, recorrendo-se para o efeito à aplicação de um questionário semi-estruturado constituído por 3 secções, e à análise quantitativa e qualitativa dos dados. A secção A, destinada a recolher informação sobre dados pessoais e profissionais das inquiridas; a secção B, dividida em duas partes, B1 – Avaliação formativa e B2 – Auto-avaliação (ver nota 1). A secção B1 tinha como propósito recolher informação sobre representações das participantes no domínio da avaliação formativa das aprendizagens. É constituída por vinte afirmações sobre as quais as respondentes deveriam indicar o seu grau de

concordância. Congrega as dimensões das finalidades, intervenientes e instrumentos, estruturadas nas sub-dimensões que se apresentam no quadro que se segue (quadro 1) e que remetem para a resposta às seguintes questões: quem deve avaliar? Com que meios? Para que fins?

Dimensões da avaliação	Sub-dimensões	Representações das práticas de avaliação (questões)	Itens
Finalidades	Diferenciação	Uma avaliação justa deve tratar todos os alunos da mesma maneira.	B 1.2
		A avaliação permite encarar os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento de aprendizagem	B 1.7
		A avaliação formativa permite o acompanhamento e a intervenção diferenciada do professor	B 1.12
		A avaliação formativa respeita a individualidade de cada aluno (rítmos, estilos de aprendizagem, interesses, ponto de partida, progressos...)	B 1.13
		A avaliação formativa permite diferenciar conteúdos, processos e produtos de aprendizagem	B 1.19
	Regulação e Feedback	A avaliação permite fornecer feedback em diferentes formas, frequência e distribuição	B 1.3
		A avaliação formativa tem por finalidade rever a matéria dada.	B 1.8
		A avaliação formativa deve incidir nos resultados da aprendizagem	B 1.9
		A avaliação formativa permite regular a prática pedagógica.	B 1.15
		A nota dos testes é a única forma de fornecer feedback aos alunos e encarregados de educação	B 1.20
	Diagnóstico	A avaliação formativa permite levar o aluno a explicitar as etapas para chegar à realização da tarefa.	B 1.1
		A avaliação formativa permite diagnosticar dúvidas e necessidades do aluno.	B 1.10
	Co-responsabilização	A avaliação formativa permite providenciar mecanismos de interajuda na turma e dividir responsabilidades	B 1.5
	Consistência	A avaliação formativa permite dar mais consistência à classificação.	B 1.17
Intervenientes	Pais	Os pais devem ser chamados a pronunciar-se sobre avaliação dos seus educandos.	B 1.6
	Alunos	Os alunos devem ser informados dos conteúdos, propósitos e meios de avaliação.	B 1.11
	Professor	A avaliação é da responsabilidade do professor.	B 1.18
Instrumentos	Classificativo	A melhor forma de avaliar os alunos é através de testes sumativos	B 1.4
	Formativo	A ficha formativa é o instrumento privilegiado da avaliação formativa	B 1.14
Uma avaliação individualizada exige um instrumento de avaliação diferente para cada aluno		B 1.16	

Quadro 1: Dimensões do questionário (B1) sobre representações das práticas de avaliação formativa.

A secção C, dividida em duas secções, destinava-se a recolher informação sobre as percepções das práticas avaliativas das participantes. A C1, constituída por 13 afirmações (5 com enfoque nas componentes estratégica, linguística/gramatical, sociolinguística e pragmática da competência comunicativa; 8 incidem sobre as estratégias de planificação, monitorização e avaliação da competência de aprendizagem), apresentava duas colunas: uma para as inquiridas assinalarem as suas respostas relativas aos momentos em que promovem práticas de avaliação

formativa, a outra para as respostas relativas à auto-avaliação, apresentando-se para o efeito a seguinte designação: **FT**- no final de certas tarefas; **FU**- no final de unidade; **FP**- no final de período. A secção C2, constituída por uma questão de resposta aberta, permitia às participantes referir outros aspectos. Com o propósito de caracterizar indirectamente as práticas, confrontando-as com as representações e percepções que as participantes denotam da sua própria actuação, procedeu-se ainda à análise qualitativa do conteúdo de 30 instrumentos de avaliação formativa utilizados pelas professoras no ano lectivo 2007/08, tendo-se elaborado para o efeito uma grelha cujas dimensões e enfoques de avaliação são os mesmos da secção C1 do questionário e que se apresentam no quadro 2.

Dimensões da avaliação	Sub-dimensões	Enfoques
A. Competência Comunicativa	A.1. Linguística ou gramatical	Funcionamento da língua (gramática/vocabulário)
	A.2. Sociolinguística e pragmática	Capacidade do uso da língua em contextos diversificados de comunicação
	A.3. Intercultural	Conhecimento intercultural do aluno Atitudes e valores do aluno face à cultura alvo
	A.4. Estratégica	Capacidade de resolução de problemas comunicativos (estratégias verbais e não verbais)
B. Competência de aprendizagem	B.1. Planificação	Planificação das actividades a desenvolver
		Identificação das finalidades das tarefas
	B.2. Monitorização	Estilos de aprendizagem e hábitos de estudo.
		Dúvidas e dificuldades de aprendizagem do aluno
		Capacidade de resolução de problemas do aluno (utilização de recursos materiais)
		Capacidade e atitudes do aluno em trabalho colaborativo (pares/grupo)
		Comportamentos e atitudes do aluno em sala de aula.
B.3. Avaliação	Reflexão sobre progressos e resultados das aprendizagens do aluno	

Quadro 2: Dimensões do questionário (C1) sobre percepções das práticas de avaliação formativa

Na segunda fase, de natureza interventiva e com a função de reconstruir as representações e práticas de avaliação das professoras participantes, num sentido emancipatório e colaborativo de desenvolvimento profissional, realizaram-se 6 sessões de formação, sendo que a 1ª e 6ª foram conjuntas, 2 (3ª e 5ª) incidiram sobre a avaliação formativa e 2 (2ª e a 4ª) sobre a auto-avaliação). Emancipatório, porque assente na consciência crítica da acção pedagógica e na (auto) determinação em busca de alternativas de sucesso; colaborativo, porque implicou interacção, questionamento e partilha entre pares na produção de conhecimento útil para a reconstrução das representações e práticas de avaliação. Tal como advoga Moreira (2005: 368), a “colaboração torna o processo de indagação relevante e emancipatório para as partes envolvidas, sobretudo quando realizado em prol daqueles por cuja educação somos responsáveis”. Este programa de formação/intervenção tinha por objectivos: a) Fomentar a discussão e reflexão sobre representações da avaliação das aprendizagens; b) Promover o trabalho colaborativo entre os professores; c) Incentivar a experimentação de tarefas/materiais



de avaliação alternativas; d) Produzir instrumentos de avaliação formativa das aprendizagens; (Re)construir representações da avaliação das aprendizagens.

Na 1ª sessão, apresentou-se o plano de investigação, evidenciaram-se as questões éticas e distribuiu-se o programa de formação/intervenção. Após aplicação do questionário, clarificou-se a grelha para análise dos instrumentos facultados. Foi gratificante a disponibilidade e o interesse das participantes. Na 3ª sessão, foram apresentados os dados recolhidos através do questionário e dos instrumentos de avaliação formativa, com o objectivo de fomentar a discussão e reflexão crítica entre as participantes, estruturando-se para tal um conjunto de questões orientadoras que permitissem complementar, clarificar ou confrontar as representações e as percepções que as professoras detêm da sua própria acção. Recorreu-se à audiogravação, como técnica de recolha de informação para uma análise selectiva do discurso das participantes de forma a integrar e interligar os dados mais significativos. A 5ª sessão foi estruturada em duas partes e assentou na seguinte metodologia: na primeira parte, com intuito de partilhar conhecimentos e contributos da investigação sobre a avaliação formativa, a investigadora envolveu as participantes em tarefas de leitura, interpretação e confronto de práticas, tendo, para o efeito, elaborado e distribuído uma sistematização dos princípios do paradigma behaviorista e construtivista bem como de referenciais da avaliação formativa das aprendizagens, com particular enfoque na sua função de regulação do ensino e da aprendizagem; na segunda parte, visando contribuir para a reconstrução das práticas, a investigadora envolveu as participantes na produção e reconstrução de instrumentos de avaliação formativa das aprendizagens, de acordo com os interesses e necessidades das mesmas, que se serviram, como base de trabalho, quer de instrumentos já utilizados pelo departamento quer de instrumentos da literatura da especialidade, resultando daqui a (re)construção de 20 instrumentos. Para análise destes instrumentos utilizou-se a mesma grelha elaborada para análise dos instrumentos facultados, mantendo-se a mesma estrutura e os mesmos enfoques de avaliação (quadro 2). A 6ª, última sessão de formação, teve por finalidade avaliar o impacto da formação nas participantes do estudo, recorrendo-se, para o efeito, a um questionário de avaliação, estruturado em duas partes e aplicado anonimamente. A primeira parte, secção A, tinha como propósito recolher informação sobre as reapreciações das participantes relativas às representações e práticas de avaliação das aprendizagens e ainda recolher as percepções destas relativamente à produção de materiais de avaliação formativa em LE.

### **Sobre os resultados**

A população do estudo é composta por 11 professoras de LE do Departamento de Línguas, a maioria situa-se entre os 41 e os 50 anos, é detentora do grau de licenciatura, pertence ao quadro

de escola ou quadro de zona pedagógica, apresenta experiência profissional entre os 15 e 27 anos de serviço. Porém, nenhuma assinalou ter recebido formação anterior, no domínio da avaliação formativa. Quando confrontadas com estes resultados, o discurso das participantes remete para a pouca oferta formativa dos Centros de Formação Contínua; consideram a avaliação das aprendizagens uma área problemática e reconhecem a falta de formação neste domínio como factor de constrangimento para a implementação de práticas de avaliação formativa. Apontam ainda para práticas de avaliação que resultam das teorias subjectivas, da capacidade para as combinar com a actividade prática e para a importância do trabalho colaborativo, porque “aprendemos uns com os outros” (C.S.).

Os dados recolhidos através do questionário e do discurso das participantes durante as sessões de formação, levam-nos a deduzir que este grupo de professoras valoriza:

1. Finalidades de diferenciação da avaliação formativa para uma pedagogia mais apropriada à diversidade dos alunos e para a regulação da acção pedagógica, em função das informações recolhidas. Mas estes dados também nos levantam dúvidas quanto ao posicionamento das participantes no que se reporta à representação de uma *avaliação justa*, pois se, por um lado a maioria valorizou a vertente de diferenciação no que toca à aceitação dos erros, ao acompanhamento e intervenção diferenciada, ao respeito pela individualidade do aluno, à diferenciação através de conteúdos, processos e produtos; por outro lado, esta mesma maioria considera que uma avaliação justa deve tratar todos os alunos da mesma maneira.
2. Finalidades de regulação e feedback centrados nos produtos construídos, com função retroactiva, por considerarem “mais fácil avaliar em função de resultados concretos” e pela dificuldade de um acompanhamento durante a realização da tarefa em turmas de “vinte e tais”. As participantes valorizam outras formas de feedback para além da nota dos testes, como a apreciação descritiva ou o diálogo imediato. A frequência e distribuição dependem das solicitações dos alunos com mais dificuldades e das tarefas propostas, sendo que ocorre, preferencialmente, de forma colectiva e parece induzir a acções de remediação para corrigir falhas ou incorrecções através de informação limitada. A sua apropriação por parte do aluno nem sempre reflecte a interiorização da mensagem para o aperfeiçoamento do seu trabalho, e pode resultar numa resposta não desejada pelo professor.
3. A vertente de diagnóstico da avaliação formativa como prática pontual, sobre o produto da matéria dada, para averiguar se os alunos dominam as aprendizagens necessárias a novas aprendizagens antes de inícios de período, de cada unidade ou tema a desenvolver e cujos instrumentos parecem passar, fundamentalmente, pelas fichas de lápis e papel. Este posicionamento vem reforçar a valorização das participantes no que toca à incidência da avaliação formativa nos produtos de aprendizagem e na revisão da matéria dada.

4. A avaliação formativa como estratégia de co-responsabilização entre pares. Reconhecem a organização heterogénea e flexível como um factor positivo na aprendizagem mútua e referem que integram na classificação de final de período outras evidências para além dos testes sumativos.

Relativamente aos instrumentos, as participantes consideram que:

1. A ficha formativa é o instrumento que melhor serve a avaliação formativa. A sua valorização decorre da importância que esta tem para o aluno, na medida em que o orienta na preparação para o teste, pois é aplicada com intenção de rever a matéria dada e contém indicadores muito importantes para o teste sumativo. Embora não atribuam classificação na ficha formativa, levam os alunos a contabilizar as questões certas e erradas ou a atribuir pontuação como forma de os consciencializar sobre o seu próprio trabalho, de tomarem conhecimento do modo como são avaliados através dos testes sumativos e da dificuldade que o professor tem em avaliar.

2. Uma avaliação individualizada exige instrumentos de avaliação diferentes por aluno ou grupos de alunos. Esta avaliação individualizada não aparece explicitamente associada à distribuição do feedback, à interacção, à participação através de perguntas com diferentes graus de dificuldade e de abstracção, às ajudas e aos conselhos em função das necessidades de cada um. O portefólio surge referenciado por apenas uma participante como um instrumento potenciador de diferenciação pedagógica. Prescindir de testes sumativos implicaria fazer uma outra aprendizagem. Embora não considerem os testes sumativos como a melhor forma para avaliar os alunos, afirmam que se sentem obrigadas “porque o sistema exige” e porque “é um conforto ver ali uma avaliação mais objectiva”.

Adicionalmente, as participantes reconhecem:

1. A necessidade de o aluno perceber como vai ser avaliado e o direito de ser informado sobre os conteúdos, propósitos e meios de avaliação. Contudo, quando colocadas perante a questão sobre como envolviam o aluno no processo da avaliação formativa, as representações das participantes parecem associar-se a práticas pouco reflectidas, com alunos pouco conscientes do seu processo de aprendizagem (factor relacionado com o ambiente social) e programas muito extensos que limitam o papel do professor para promover situações de auto-avaliação das aprendizagens.

2. Avaliação formativa como actividade da responsabilidade do professor, que se projecta sobre a aprendizagem dos alunos. O envolvimento dos pais/encarregados de educação passa pelo feedback da situação escolar dos seus educandos e pela solicitação da assinatura, porquanto os consideram mais interessados nos resultados classificativos do que nos processos de aprendizagem. A atitude activa do aluno no processo de regulação das suas aprendizagens dependerá do seu contexto social e do papel do professor.

Da triangulação dos dados recolhidos através do questionário, dos instrumentos de avaliação formativa disponibilizados e do discurso das participantes nas sessões de formação, podemos inferir que:

1. Relativamente à avaliação da competência comunicativa, as práticas deste grupo de professoras parecem centralizar-se prioritariamente no uso da língua em contextos diversificados de comunicação e na componente do funcionamento da língua; recaem, com menor incidência na componente estratégica e nas atitudes e valores do aluno face à cultura alvo. Reconhecem a importância da componente estratégica que dizem praticar na interacção oral, mas consideram ser uma componente muito difícil de explorar na sala de aula, que requer muito tempo, cooperação e vontade do aluno. Apontam ainda factores como a falta de tempo e a pouca curiosidade dos alunos para operacionalizar com mais frequência a componente intercultural da competência comunicativa.
2. Relativamente à competência de aprendizagem, as práticas de avaliação parecem centralizar-se nas dúvidas e dificuldades de aprendizagem dos alunos; recaem com menor incidência nas capacidades e atitudes do aluno em trabalho colaborativo (pares/grupos), a par do enfoque no comportamento e atitudes do aluno na sala de aula que ocorrem, geralmente, através da oralidade. Com menor regularidade, aparece a componente estilos de aprendizagem e hábitos de estudo e a capacidade de resolução de problemas do aluno. Reconhecem o diálogo como estratégia mais eficaz do que a aplicação de um instrumento estruturado para avaliar a componente de planificação e a componente de identificação das finalidades das tarefas a executar.
3. Os instrumentos disponibilizados (30) para análise de conteúdo são, predominantemente, fichas formativas/fichas de trabalho. O único portefólio facultado assemelha-se a uma compilação dos materiais distribuídos na aula. Neste não foram encontrados materiais com enfoque na componente estratégica e na componente intercultural da competência comunicativa. Na competência de aprendizagem, aparecem apenas instrumentos com enfoque na componente de avaliação dos progressos e resultados das aprendizagens do aluno.
4. Os instrumentos (re/)construídos (20) na sessão de formação, resultado da vontade das participantes em produzir instrumentos diferentes das fichas formativas/fichas de trabalho tradicionais, são mais diversificados, envolvem os pais no processo e incidem também na competência de aprendizagem, sendo que os instrumentos de registo do professor se caracterizam por ser mais abrangentes nos enfoques de avaliação. Da preocupação de envolver os pais no processo da avaliação formativa, resultaram dois instrumentos: um para se pronunciarem sobre os TPC, de modo a que gestão e metodologia de correcção resultem de uma negociação entre todos os interessados, alunos, pais e professores; um outro instrumento,

solicitando o envolvimento dos pais em tarefas de comunicação de carácter interpessoal. Dos vários instrumentos, salienta-se a lista de verificação de competências, fruto da necessidade manifestada pelas participantes em possuir um instrumento globalizante e de fácil utilização que lhes permitisse ir registando os progressos dos alunos em qualquer situação educativa, quer num momento de observação directa na sala de aula enquanto o aluno realiza uma tarefa, quer no final de um produto, possibilitando assim uma visão da evolução das competências comunicativa e de aprendizagem. Este é um instrumento que, no entender das participantes, aliviará o esforço mental de recordar a evolução de todos, quer para dar o feedback ao aluno e encarregados de educação, quer nos conselhos de turma, quer para adequar a estratégia de acção às dificuldades de cada um. Os restantes instrumentos concebidos para o aluno e com enfoques mais específicos e contextualizados, não deixam, contudo, de implicar também o professor, os pais/encarregados de educação e assumem particular relevância para o desenvolvimento da competência comunicativa e da competência de aprendizagem, nas componentes de planificação, monitorização e reflexão das aprendizagens.

#### **Sobre o impacto do programa de formação/intervenção**

Os dados obtidos permitem afirmar que a formação foi validada pelas participantes, contribuindo para a produção e adequação de instrumentos, para a reflexão crítica sobre avaliação das aprendizagens, para a partilha de experiências e trabalho colaborativo e para “repensar o modo de leccionar”, abrindo caminho a “outras formas de fazer” mais centradas no aluno e no processo de aprendizagem. A formação foi também considerada relevante para o desenvolvimento profissional das participantes, como evidenciam os seguintes testemunhos:

Esta formação contribuiu, sem dúvida alguma, para o meu desenvolvimento profissional, na medida em que me permitiu fazer uma reflexão crítica sobre as aprendizagens das Línguas Estrangeiras, bem como a importância da partilha e trabalho colaborativo entre professores. Além disso, permitiu que reavaliasse os instrumentos de avaliação, adequando-os aos alunos e colocando-os em prática”.

“Considero agora que a avaliação formativa é um elemento importante no processo de aprendizagem dos alunos e que com ela nos damos conta de algumas dificuldades que os mesmos enfrentam e que por vezes ignoramos”.

“Através da reflexão em parceria com os colegas do Departamento foi possível clarificar dúvidas e enriquecer as minhas práticas pedagógicas com materiais novos criados individualmente ou em grupo”.

“A formação foi muito interessante ao nível da expressão técnica, tendo a reflexão conjunta contribuído para consolidação e aproximação de formas de actuação”.

“ aprendi a reavaliar e a repensar o modo de leccionar e a dar mais importância à auto-avaliação e à avaliação formativa, descentralizando um pouco a avaliação como um papel só do professor. Os meus alunos aprenderam a trabalhar a um ritmo diferente, apercebendo-se passo a passo dos seus progressos. Acho que saí enriquecida, tal como os meus alunos”.

“Esta formação teve o condão de aguçar a minha curiosidade acerca de outras formas de fazer, além de proporcionar a troca de experiências e consciencializar sobre as práticas em curso”

### **Conclusões**

Cruzando os objectivos gizados com os dados recolhidos, podemos considerar que as representações das participantes são convergentes com as percepções das práticas. A população do estudo parece valorizar a centralidade da avaliação formativa nos resultados da aprendizagem, orientada para a revisão da matéria dada, pelo que as dificuldades dos alunos são detectadas no final de tarefa ou de unidade, passando aplicar-se actividades de remediação ou consolidação, procedendo-se assim a uma regulação retroactiva (Allal, 1986). Nas práticas, avaliação formativa aparece predominantemente instrumentalizada em fichas formativas, cujos passos são idênticos aos das fichas sumativas, isto é, com os mesmos enfoques e com tendência para classificar uma avaliação que tem propósitos formativos; eminentemente pedagógica, orientada e controlada pelos professores (Fernandes, 2006). Recai notoriamente sobre a componente linguística, sociolinguística e pragmática da competência comunicativa, na escrita e na oralidade. O diálogo vertical aparece como o espaço privilegiado para o enfoque e feedback formativo na competência de aprendizagem, pela sua natureza personalizada e constante, tomando-se ponto de partida para a actuação pedagógica individualizada (Rosales, 1992). O estudo vem confirmar que a avaliação e a regulação dos processos de aprendizagem continuam sendo os parentes pobres (Perrenoud:1999). Com efeito, as participantes manifestaram falta de formação e práticas de avaliação formativa que se apoiam na experiência profissional individual e no trabalho colaborativo entre pares. Mas se a experiência profissional fornece segurança e permite capitalizar os conhecimentos práticos, reforçando e fermentando competências, ela

pode, paradoxalmente, fomentar rotinas e dispensar a reflexão e o questionamento. Assim sendo, não nos parece de todo abusivo concluir da relevância deste estudo, quer na assunção da (auto)supervisão com função crítica de formação e aprendizagem, quer na posição paradigmática da investigadora de assumir, como coordenadora de um departamento, um papel catalisador no processo de desenvolvimento profissional do grupo de professores que coordena. A diversidade de materiais de avaliação produzidos conforme as necessidades das participantes, a valoração positiva atribuída ao programa de formação/intervenção revelam-se indicadores de contributo para a reconstrução das práticas e representações.

As limitações decorrentes da subjectividade interpretativa dos dados, as crenças da investigadora sobre as práticas avaliativas do grupo de professoras que coordena, bem como o número reduzido de participantes e o contexto único em que se desenvolveu a investigação, são factores críticos e limitadores neste tipo de estudo, que não permitem qualquer tentativa de generalização nem de transferibilidade para outros contextos educativos. No entanto, estas limitações não impedem que se reforce a validade ecológica do estudo e a sua aplicabilidade em situações semelhantes.

---

#### Notas

<sup>1</sup> Texto inserido no projecto “Formação, Supervisão e Pedagogia: compreender e transformar contextos profissionais” financiado pelo CIED da Universidade do Minho.

<sup>2</sup> Este estudo apresenta uma dimensão colaborativa, porquanto os instrumentos de recolha de dados foram elaborados em cooperação com outra investigadora do departamento, Manuela da Costa, também a realizar o seu mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, no domínio da auto-avaliação das aprendizagens. Assim, o questionário aplicado às participantes e que se apresenta dividido em 3 secções é comum às duas investigadoras na secção A (caracterização das participantes) e secção C (percepção das práticas). A secção B está dividida em duas partes, sendo a B1 relativa a este estudo (avaliação formativa) e a B2, pertencente ao estudo da outra investigadora (auto-avaliação). Também a planificação e as sessões de formação foram realizadas e dinamizadas pelas duas investigadoras, embora os dados relativos às sessões 1, 3, 5, 6 sejam respeitantes a este estudo. Os dados das sessões 1, 2, 4, e 6 são relativos ao estudo sobre a auto-avaliação. A grelha de análise de conteúdo dos materiais disponibilizados pelas participantes foi, de igual modo, elaborada conjuntamente pelas duas, bem como o questionário de avaliação da formação. Todavia, a análise dos dados recolhidos através destes instrumentos teve um enfoque diferenciado, de acordo com os objectivos propostos em cada um dos estudos.

#### Referências

**Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, P. (1986).** *A avaliação formativa num ensino diferenciado.* Coimbra: Almedina.

**Cardoso, C. (2001).** *Gestão Intercultural do Currículo, 3º ciclo.* Lisboa: colecção Educação Intercultural, Ministério da Educação.

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

**Crahay, M. (1996).** *Podemos lutar contra o insucesso escolar?.* Lisboa: Instituto Piaget.

---

**Fernandes, D.** (2002). "Para uma teoria da avaliação formativa". *Revista Portuguesa de Educação*, nº 002, vol19, pp.21-50.

**Fernandes, D.** (2007). "A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português". Retirado em 25 de Julho de 2008 de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>.

**Ferreira, C. A.** (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto editora

**Frade, M. J. e Bringel, M. M.** (2001). Interculturalidade no 3º ciclo. Línguas Estrangeiras. In Cardoso, C. (coord), *Gestão Intercultural do Currículo, 3º ciclo* (pp.97-126). Lisboa: colecção Educação Intercultural, Ministério da Educação.

**Hadji, C.** (1992). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils* (3e édition). Paris: EDF Éditeur.

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

**Perrenoud, P.** (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

**Perrenoud, P.** (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. (1ª edição). Porto: Asa.

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

**Tomlinson, C. A. e Allan, S. D.** (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

**Torres, C. A.** (2007). "El lugar de las diversidades y de las ciudadanias en la Sociologia de la Educación". *Revista Portuguesa de Educação*, nº1, vol20, pp. 7-45, CIED - Universidade do Minho.

**Vieira, F. & Moreira M.A.** (1993). *Para Além dos Testes...A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

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



---

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