

ISPA - INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DM  
MATO/A.1

TESE DE MESTRADO PSICOLOGIA EDUCACIONAL  
1998/2000

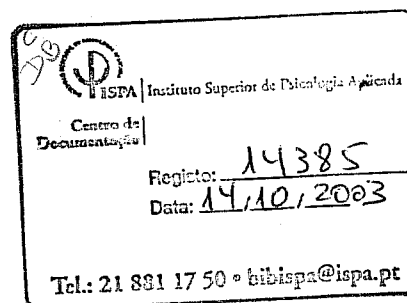
Concepções sobre Avaliação e Práticas de Avaliação dos  
Professores sobre Textos Livres de Alunos do 1º Ciclo

Ana Cristina Amaral Pedra Vieira de Matos - Nº 1254

ORIENTADOR: Prof. Dra Glória Ramalho

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

2001



*O estudo que iremos abordar no âmbito do mestrado em Psicologia Educacional, procura constituir uma reflexão sobre a temática da avaliação dos alunos ao nível do 1º ciclo do ensino básico.*

*Pretendemos obter uma perspectiva de como os docentes falam sobre as práticas avaliativas dos docentes do 1º ciclo, sobretudo ao nível da escrita dos alunos do 3º e 4º anos de escolaridade.*

*Pretendemos deixar claro que apenas nos propomos ilustrar algumas atitudes e práticas avaliativas dos docentes do 1º ciclo, sempre limitadas à relatividade de amostra e que estes dados só poderão adquirir significado quando reportados aos contextos escolares estudados*

*O desenvolvimento deste trabalho teve como orientador a Prof. Dra. Glória Ramalho a quem agradeço toda a orientação, apoio, dedicação e disponibilidade revelada no decurso de todo este estudo.*

*Agradeço também aos Coordenadores e professores de todas as escolas que se disponibilizaram a participar de alguma forma neste trabalho.*

*À minha família, especialmente ao meu marido, devo e agradeço o apoio e carinho que sempre me deu, sobretudo nas horas de maior cansaço e desgaste e que se revelou determinante em todo este percurso*

Évora, 22 de Março de 2001

## INDICE

<b>CAPÍTULO I</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	24
	A Avaliação dos Alunos	26
	Didáctica da Escrita	27
	Correcção da Escrita	28
	Fases da Carreira Docente e Concepções Didácticas	29
	Objectivos Gerais	31
	Hipóteses	32
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO</b>	
1.	A Avaliação ao Longo do Tempo	34
2.	Princípios Gerais da Moderna Avaliação Escolar	41
3.	Evolução do Conceito de Avaliação em Portugal	44
3.1.	As Reformas dos anos 70	46
3.2.	Anos 80- A fundamentação da Reforma	48
3.3.	Anos 90- A Aplicação da Reforma	49
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>A ACTUAL FILOSOFIA DA AVALIAÇÃO</b>	
1.	A Avaliação no Âmbito da Reforma do Sistema Educativo	52
2.	Pressupostos da Actual Filosofia de Avaliação	54
2.1.	Algumas Limitações do Actual Sistema de Avaliação	59
2.2.	Modalidades de Avaliação	62
	A avaliação Formativa	63
	A avaliação Sumativa	65
	A avaliação Aferida	69
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA</b>	
1.	Da Linguagem Oral à Escrita	71
2.	A Fala- Raiz da Escrita	72
3.	A Linguagem Antes da Escola	75

4.	A Idade Ideal para Aprender a Escrever	76
5.	Concepções Precoces Acerca da Linguagem Escrita	78
5.1.	O Papel das Práticas Familiares na Construção destas Concepções	86
6.	Concepções Tradicionais sobre Escrita- A Escrita como Habilidade Motora	89
7.	Concepções Actuais de Escrita- A Escrita como Criação	91
7.1.	O Papel do Professor	93
8.	O Texto Livre- A Escrita como Instrumento que Prolonga a Fala	94
9.	O Texto Livre no Âmbito da Pedagogia de Freinet	96
10.	A Escrita- Complexidade de um Processo Cognitivo	100
11.	A Escrita- Estratégias e Limites do Sistema Alfabético	103
12.	O Erro	107
12.1.	Construção de Norma Ortográfica	109
12.2.	Factores que Poderão Influenciar a Aprendizagem da Ortografia	110
12.3.	Autonomia e Dimensão Pedagógica do Erro	113
12.4.	Estratégias de Actuação	116

## **CAPÍTULO V A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA ESCRITA**

1.	A Avaliação da Competência Escrita	118
1.1.	Evolução das Concepção e Práticas de Correção de Escrita dos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Reforma de Veiga Simão à Actualidade	119
1.2.	Paradigma Actual da Correção da Escrita	133
1.3.	Perspectiva Construtivista de Avaliação	134
1.4.	Correcção Durante o Processo	136
1.5.	Auto-avaliação e Auto-regulação das Aprendizagens	138
1.6.	Limitações da Auto-regulação Funcional das Aprendizagens	142
2.	A Avaliação da Escrita no Âmbito da Relação Pedagógica	144

2.1.	Interacção Formativa	144
2.2.	Partilhar a Tarefa de Corrigir	147
2.3.	Explicitação dos Critérios de Avaliação	149
2.4.	Avaliação Formativa e Zona de Desenvolvimento	152
	Potencial	
<b>CAPÍTULO. VI</b>	<b>Experiência 1</b>	
1.	Metodologia	155
1.1.	Amostra	155
1.2.	Corpus	155
1.3.	Tipo de Estudo e de Instrumentos	155
1.4.	Procedimentos	157
1.4.1.	recolha de dados	157
1.4.2.	análise dos dados	158
2.	Análise dos Resultados Obtidos por Questionário Junto dos Professores	158
3.	Discussão dos Resultados Obtidos por Questionário Junto dos Professores	227
<b>CAPÍTULO VII</b>	<b>Experiência 2</b>	
1.	Metodologia	239
1.1.	Amostra	239
1.2.	Corpus	239
1.3.	Tipo de Estudo e de Instrumentos	240
1.4.	Procedimentos	240
1.4.1.	recolha de dados	240
1.4.2.	análise dos dados	241
1.4.2.1.	intervenções correctivas	241
1.4.2.1.1.	definição das categorias das intervenções correctivas	242
1.4.2.2.	análise de conteúdo dos comentários	244
2.	Análise dos Resultados Obtidos Através dos Textos Junto dos Professores	247
2.1.	Intervenções correctivas	247

2.1.1.	intervenção correctivas efectuadas por todos os docentes	247
2.1.2.	intervenção correctivas efectuadas por cada grupo de docentes	248
2.2.	Comentários dos Professores Sobre a Escrita dos Alunos	251
2.2.1.	comentários de todos os docentes sobre a escrita dos alunos	251
2.2.2.	comentários de cada grupo de docentes sobre a escrita dos alunos	252
3.	Apresentação e Discussão dos Resultados Obtidos Através dos Textos dos Alunos Corrigidos por Professores	253
<b>CAPÍTULO VIII</b>	<b>DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS</b>	259
	CONCLUSÃO	266
	BIBLIOGRAFIA	269
	ANEXOS	285
Anexo A	Questionário	288
Anexo B	Grelha de análise da formação dos Pic e Pfc no âmbito da avaliação dos alunos	295
Anexo C	Grelha de análise da formação dos Pic e Pfc no âmbito da avaliação dos alunos	296
Anexo D	Grelha de análise dos instrumentos de avaliação Utilizados pelos Pic e Pfc	297
Anexo E	Total de intervenções efectuadas pelos Pic e Pfc	298
Anexo F	Análise de conteúdo dos comentários dos professores	299
Anexo G	Análise de conteúdo dos comentários dos professores	300
Anexo H	Análise de conteúdo dos comentários dos professores	301
Anexo I	Análise de conteúdo dos comentários dos professores	302
Anexo J	Análise de conteúdo dos comentários dos professores	303
Anexo L	Análise de conteúdo dos comentários dos professores	304
Anexo M	Análise de conteúdo dos comentários dos professores	305
Anexo N	Análise de conteúdo dos comentários dos professores	306
Anexo O	Análise de conteúdo dos comentários dos professores (geral)	307

## Lista de Figuras

<b>FIGURA Nº1:</b> Distribuição das idades dos inquiridos-----	159
<b>FIGURA Nº2:</b> Distribuição dos inquiridos por anos de serviço-----	159
<b>FIGURA Nº3:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	159
<b>FIGURA Nº4:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	160
<b>FIGURA Nº5:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	160
<b>FIGURA Nº6:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	160
<b>FIGURA Nº7:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	161
<b>FIGURA Nº8:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	161
<b>FIGURA Nº9:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	161
<b>FIGURA Nº10:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	162
<b>FIGURA Nº11:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	162
<b>FIGURA Nº12:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	162
<b>FIGURA Nº13:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	163
<b>FIGURA Nº14:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	163
<b>FIGURA Nº15:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	163
<b>FIGURA Nº16:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	164
<b>FIGURA Nº17:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	164
<b>FIGURA Nº18:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	164
<b>FIGURA Nº19:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	165
<b>FIGURA Nº20:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	165
<b>FIGURA Nº21:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	165
<b>FIGURA Nº22:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	166
<b>FIGURA Nº23:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Instrumentos de avaliação que utilizo"-----	167
<b>FIGURA Nº24:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Instrumentos de avaliação que utilizo"-----	167
<b>FIGURA Nº25:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Instrumentos de avaliação que utilizo"-----	168
<b>FIGURA Nº26:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Instrumentos de avaliação que utilizo"-----	168
<b>FIGURA Nº27:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Instrumentos de avaliação que utilizo"-----	168
<b>FIGURA Nº28:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão	

<i>"Instrumentos de avaliação que utilizo"</i> -----	169
<b>FIGURA Nº29:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Instrumentos de avaliação que utilizo"</i> -----	169
<b>FIGURA Nº30:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Instrumentos de avaliação que utilizo"</i> -----	169
<b>FIGURA Nº31:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Classifico as produções"</i> -----	172
<b>FIGURA Nº32:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Classifico as produções"</i> -----	172
<b>FIGURA Nº33:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Classifico as produções"</i> -----	172
<b>FIGURA Nº34:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Classifico as produções"</i> -----	172
<b>FIGURA Nº35:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Classifico as produções"</i> -----	173
<b>FIGURA Nº36:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Classifico as produções"</i> -----	173
<b>FIGURA Nº37:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Classifico as produções"</i> -----	173
<b>FIGURA Nº38:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Classifico as produções"</i> -----	173
<b>FIGURA Nº39:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Classifico as produções"</i> -----	174
<b>FIGURA Nº40:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Classifico as produções"</i> -----	174
<b>FIGURA Nº41:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Classifico as produções"</i> -----	174
<b>FIGURA Nº42:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Classifico as produções"</i> -----	174
<b>FIGURA Nº43:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"As apreciações que faço"</i> -----	175
<b>FIGURA Nº44:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"As apreciações que faço"</i> -----	175
<b>FIGURA Nº45:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"As apreciações são sobre..."</i> -----	176
<b>FIGURA Nº46:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"As apreciações são sobre..."</i> -----	176
<b>FIGURA Nº47:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"As apreciações são sobre..."</i> -----	176
<b>FIGURA Nº48:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"As apreciações são sobre..."</i> -----	177
<b>FIGURA Nº49:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"As apreciações são sobre..."</i> -----	177
<b>FIGURA Nº50:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"As apreciações são sobre..."</i> -----	177
<b>FIGURA Nº51:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"As apreciações são sobre..."</i> -----	178
<b>FIGURA Nº52:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"As apreciações são sobre..."</i> -----	178
<b>FIGURA Nº53:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"As apreciações são sobre..."</i> -----	178
<b>FIGURA Nº54:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"As apreciações são sobre..."</i> -----	179
<b>FIGURA Nº55:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Os comentários que produzo"</i> -----	180

<b>FIGURA Nº56:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários que produzo”-----	180
<b>FIGURA Nº57:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	180
<b>FIGURA Nº58:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	181
<b>FIGURA Nº59:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	181
<b>FIGURA Nº60:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	181
<b>FIGURA Nº61:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	182
<b>FIGURA Nº62:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	182
<b>FIGURA Nº63:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	182
<b>FIGURA Nº64:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	183
<b>FIGURA Nº65:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	183
<b>FIGURA Nº66:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	183
<b>FIGURA Nº67:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	184
<b>FIGURA Nº68:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	184
<b>FIGURA Nº69:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	184
<b>FIGURA Nº70:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	185
<b>FIGURA Nº71:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	185
<b>FIGURA Nº72:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	185
<b>FIGURA Nº73:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	186
<b>FIGURA Nº74:</b> Distribuição das respostas dos Pic à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	186
<b>FIGURA Nº75:</b> Distribuição das respostas dos Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	186
<b>FIGURA Nº76:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos á questão “Quando dou uma prova / trabalho”-----	188
<b>FIGURA Nº77:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc á questão “Quando dou uma prova / trabalho”-----	188
<b>FIGURA Nº78:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão “Quando dou uma prova / trabalho”-----	188
<b>FIGURA Nº79:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc á questão “Quando dou uma prova / trabalho”-----	189
<b>FIGURA Nº80:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão “Quando dou uma prova / trabalho”-----	189
<b>FIGURA Nº81:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão “Quando dou uma prova / trabalho”-----	189
<b>FIGURA Nº82:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão “Quando dou uma prova / trabalho”-----	190
<b>FIGURA Nº83:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão	

"Quando dou uma prova / trabalho"-----	190
<b>FIGURA Nº84:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos á questão "Quando dou uma prova / trabalho"-----	190
<b>FIGURA Nº85:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando dou uma prova / trabalho"-----	191
<b>FIGURA Nº86:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos á questão "Quando dou uma prova / trabalho"-----	191
<b>FIGURA Nº87:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando dou uma prova / trabalho"-----	191
<b>FIGURA Nº88:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Habitualmente defino para cada prova / trabalho"-----	192
<b>FIGURA Nº89:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Habitualmente defino para cada prova / trabalho"-----	192
<b>FIGURA Nº90:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Habitualmente defino para cada prova / trabalho"-----	192
<b>FIGURA Nº91:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Habitualmente defino para cada prova / trabalho"-----	193
<b>FIGURA Nº92:</b> Distribuição da importância dada pelo total de inquiridos à questão "Habitualmente defino para cada prova / trabalho"-----	193
<b>FIGURA Nº93:</b> Distribuição da importância dada pelos Pic à questão "Habitualmente defino para cada prova / trabalho"-----	193
<b>FIGURA Nº94:</b> Distribuição da importância dada pelos Pfc à questão "Habitualmente defino para cada prova / trabalho"-----	194
<b>FIGURA Nº95:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	195
<b>FIGURA Nº96:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	195
<b>FIGURA Nº97:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	195
<b>FIGURA Nº98:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	196
<b>FIGURA Nº99:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	196
<b>FIGURA Nº100:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	196
<b>FIGURA Nº101:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	197
<b>FIGURA Nº102:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	197
<b>FIGURA Nº103:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	197
<b>FIGURA Nº104:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	198
<b>FIGURA Nº105:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	198
<b>FIGURA Nº106:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	198
<b>FIGURA Nº107:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	199
<b>FIGURA Nº108:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	199
<b>FIGURA Nº109:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	199
<b>FIGURA Nº110:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	200

<b>FIGURA Nº111:</b> Distribuição da importância dada pelo total de inquiridos à questão <i>"Grelhas de correcção que utilizo"</i> -----	200
<b>FIGURA Nº112:</b> Distribuição da importância dada pelos Pic à questão <i>"Grelhas de correcção que utilizo"</i> -----	200
<b>FIGURA Nº113:</b> Distribuição da importância dada pelos Pfc à questão <i>"Grelhas de correcção que utilizo"</i> -----	201
<b>FIGURA Nº114:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	202
<b>FIGURA Nº115:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	202
<b>FIGURA Nº116:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	202
<b>FIGURA Nº117:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	203
<b>FIGURA Nº118:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	203
<b>FIGURA Nº119:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	203
<b>FIGURA Nº120:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	204
<b>FIGURA Nº121:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	204
<b>FIGURA Nº122:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	204
<b>FIGURA Nº123:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	205
<b>FIGURA Nº124:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	205
<b>FIGURA Nº125:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	205
<b>FIGURA Nº126:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	206
<b>FIGURA Nº127:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	206
<b>FIGURA Nº128:</b> Distribuição da importância dada pelo total de inquiridos à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	206
<b>FIGURA Nº129:</b> Distribuição da importância dada pelos Pic à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	207
<b>FIGURA Nº130:</b> Distribuição da importância dada pelos Pfc à questão <i>"Correcção das produções"</i> -----	207
<b>FIGURA Nº131:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"</i>	208
<b>FIGURA Nº132:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"</i> -----	208
<b>FIGURA Nº133:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"</i>	209
<b>FIGURA Nº134:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"</i> -----	209
<b>FIGURA Nº135:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"</i>	209
<b>FIGURA Nº136:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"</i> -----	210
<b>FIGURA Nº137:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"</i>	210
<b>FIGURA Nº138:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão	

<i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----</i>	210
<b>FIGURA Nº139:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão	211
<i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"</i>	
<b>FIGURA Nº140:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----</i>	211
<b>FIGURA Nº141:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"</i>	211
<b>FIGURA Nº142:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----</i>	212
<b>FIGURA Nº143:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"</i>	212
<b>FIGURA Nº144:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----</i>	212
<b>FIGURA Nº145:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"</i>	213
<b>FIGURA Nº146:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----</i>	213
<b>FIGURA Nº147:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"</i>	213
<b>FIGURA Nº148:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----</i>	214
<b>FIGURA Nº149:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"</i>	214
<b>FIGURA Nº150:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----</i>	214
<b>FIGURA Nº151:</b> Distribuição da importância dada pelo total de inquiridos a cada itens da questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----</i>	215
<b>FIGURA Nº152:</b> Distribuição da importância dada pelos Pic a cada itens da questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----</i>	215
<b>FIGURA Nº153:</b> Distribuição da importância dada pelos Pfc a cada itens da questão <i>"Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----</i>	216
<b>FIGURA Nº154:</b> Distribuição da importância dada pelos inquiridos à questão nº10-----	216
<b>FIGURA Nº155:</b> Distribuição da importância dada pelos Pic à questão nº10-----	216
<b>FIGURA Nº156:</b> Distribuição da importância dada pelos Pfc à questão nº10-----	217
<b>FIGURA Nº157:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"A informação que transmito aos pais diz respeito a..."-----</i>	218
<b>FIGURA Nº158:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"A informação que transmito aos pais diz respeito a..."-----</i>	218
<b>FIGURA Nº159:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"A informação que transmito aos pais diz respeito a..."-----</i>	218
<b>FIGURA Nº160:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"A informação que transmito aos pais diz respeito a..."-----</i>	219
<b>FIGURA Nº161:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"A informação que transmito aos pais diz respeito a..."-----</i>	219
<b>FIGURA Nº162:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"A informação que transmito aos pais diz respeito a..."-----</i>	219
<b>FIGURA Nº163:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>"A informação que transmito aos pais diz respeito a..."-----</i>	220
<b>FIGURA Nº164:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>"A</i>	

<i>informação que transmito aos pais diz respeito a...</i> -----	220
<b>FIGURA Nº165:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>“A informação que transmito aos pais diz respeito a...”</i> -----	220
<b>FIGURA Nº166:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>“A informação que transmito aos pais diz respeito a...”</i> -----	221
<b>FIGURA Nº167:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>“A informação que transmito aos pais diz respeito a...”</i> -----	221
<b>FIGURA Nº168:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>“A informação que transmito aos pais diz respeito a...”</i> -----	221
<b>FIGURA Nº169:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>“A informação que transmito aos pais diz respeito a...”</i> -----	222
<b>FIGURA Nº170:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>“A informação que transmito aos pais diz respeito a...”</i> -----	222
<b>FIGURA Nº171:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>“A informação que transmito aos pais diz respeito a...”</i> -----	222
<b>FIGURA Nº172:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>“A informação que transmito aos pais diz respeito a...”</i> -----	223
<b>FIGURA Nº173:</b> Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão <i>“A informação que transmito aos pais diz respeito a...”</i> -----	223
<b>FIGURA Nº174:</b> Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão <i>“A informação que transmito aos pais diz respeito a...”</i> -----	223
<b>FIGURA Nº175:</b> Distribuição da importância dada pelo total de inquiridos à questão <i>“A informação que transmito aos pais diz respeito a...”</i> -----	224
<b>FIGURA Nº176:</b> Distribuição da importância dada pelos Pic à questão <i>“A informação que transmito aos pais diz respeito a...”</i> -----	224
<b>FIGURA Nº177:</b> Distribuição da importância dada pelos Pfc à questão <i>“A informação que transmito aos pais diz respeito a...”</i> -----	225

## Lista de Quadros

<b>QUADRO Nº1:</b> Aspectos mais pertinentes da avaliação formativa-----	68
<b>QUADRO Nº2:</b> spectos mais pertinentes da avaliação sumativa-----	69
<b>QUADRO Nº3:</b> Frequência da distribuição das idades dos inquiridos-----	159
<b>QUADRO Nº4:</b> Frequência dos inquiridos por anos de serviço-----	159
<b>QUADRO Nº5:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	159
<b>QUADRO Nº6:</b> Frequência das respostas dos Pic e dos Pfc à questão: "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	160
<b>QUADRO Nº7:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	160
<b>QUADRO Nº8:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	160
<b>QUADRO Nº9:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	161
<b>QUADRO Nº10:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	161
<b>QUADRO Nº11:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	161
<b>QUADRO Nº12:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	162
<b>QUADRO Nº13:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	162
<b>QUADRO Nº14:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	162
<b>QUADRO Nº15:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	163
<b>QUADRO Nº16:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	163
<b>QUADRO Nº17:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	163
<b>QUADRO Nº18:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	164
<b>QUADRO Nº19:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	164
<b>QUADRO Nº20:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	164
<b>QUADRO Nº21:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	165
<b>QUADRO Nº22:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	165
<b>QUADRO Nº23:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	165
<b>QUADRO Nº24:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"-----	166
<b>QUADRO Nº25:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Instrumentos de avaliação que utilizo"-----	167
<b>QUADRO Nº26:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Instrumentos de avaliação que utilizo"-----	167
<b>QUADRO Nº27:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Instrumentos de avaliação que utilizo"-----	168
<b>QUADRO Nº28:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Instrumentos de avaliação que utilizo"-----	168
<b>QUADRO Nº29:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Instrumentos de avaliação que utilizo"-----	168

QUADRO Nº30:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Instrumentos de avaliação que utilizo" -----	169
QUADRO Nº31:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Instrumentos de avaliação que utilizo" -----	169
QUADRO Nº32:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Instrumentos de avaliação que utilizo" -----	169
QUADRO Nº33:Resposta do total de inquiridos à questão "Quando qualifico as produções dos alunos" -----	170
QUADRO Nº34:Resposta dos Pic à questão "Quando qualifico as produções dos alunos" -----	171
QUADRO Nº35:Resposta dos Pfc à questão "Quando qualifico as produções dos alunos" -----	171
QUADRO Nº36:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Classifico as produções" -----	172
QUADRO Nº37:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Classifico as produções" -----	172
QUADRO Nº38:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Classifico as produções" -----	172
QUADRO Nº39:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Classifico as produções" -----	172
QUADRO Nº40:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Classifico as produções" -----	173
QUADRO Nº41:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Classifico as produções" -----	173
QUADRO Nº42:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Classifico as produções" -----	173
QUADRO Nº43:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Classifico as produções" -----	173
QUADRO Nº44:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Classifico as produções" -----	174
QUADRO Nº45:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Classifico as produções" -----	174
QUADRO Nº46:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Classifico as produções" -----	174
QUADRO Nº47:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Classifico as produções" -----	174
QUADRO Nº48:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "As apreciações que faço"-----	175
QUADRO Nº49:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "As apreciações que faço" -----	175
QUADRO Nº50:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "As apreciações que faço" -----	176
QUADRO Nº51:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "As apreciações que faço" -----	176
QUADRO Nº52:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "As apreciações que faço" -----	176
QUADRO Nº53:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "As apreciações que faço" -----	177
QUADRO Nº54:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "As apreciações que faço" -----	177
QUADRO Nº55:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "As apreciações que faço" -----	177
QUADRO Nº56:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "As apreciações que faço" -----	178
QUADRO Nº57:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão As	

apreciações que faço” -----	178
QUADRO Nº58:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “As apreciações que faço” -----	178
QUADRO Nº59:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “As apreciações que faço” -----	179
QUADRO Nº60:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários que produzo” -----	180
QUADRO Nº61:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários que produzo”-----	180
QUADRO Nº62:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	180
QUADRO Nº63:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	181
QUADRO Nº64:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	181
QUADRO Nº65:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	181
QUADRO Nº66:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	182
QUADRO Nº67:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	182
QUADRO Nº68:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	182
QUADRO Nº69:Frequência das respostas dos pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	183
QUADRO Nº70:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	183
QUADRO Nº71:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	183
QUADRO Nº72:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	184
QUADRO Nº73:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	184
QUADRO Nº74:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	184
QUADRO Nº75:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	185
QUADRO Nº76:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	185
QUADRO Nº77:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	185
QUADRO Nº78:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	186
QUADRO Nº79:Frequência das respostas dos Pic à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	186
QUADRO Nº80:Frequência das respostas dos Pfc à questão “Os comentários dizem respeito a...”-----	186
QUADRO Nº81:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “Quando dou uma prova / trabalho”-----	188
QUADRO Nº82:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “Quando dou uma prova / trabalho”-----	188
QUADRO Nº83:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “Quando dou uma prova / trabalho”-----	188
QUADRO Nº84:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “Quando dou uma prova / trabalho”-----	189

QUADRO Nº85:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Quando dou uma prova / trabalho"-----	189
QUADRO Nº86:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando dou uma prova / trabalho"-----	189
QUADRO Nº87:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Quando dou uma prova / trabalho"-----	190
QUADRO Nº88:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando dou uma prova / trabalho"-----	190
QUADRO Nº89:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Quando dou uma prova / trabalho"-----	190
QUADRO Nº90:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando dou uma prova / trabalho"-----	191
QUADRO Nº91:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Quando dou uma prova / trabalho"-----	191
QUADRO Nº92:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando dou uma prova / trabalho"-----	191
QUADRO Nº93:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Habitualmente defino para cada prova / trabalho"-----	192
QUADRO Nº94:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Habitualmente defino para cada prova / trabalho"-----	192
QUADRO Nº95:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Habitualmente defino para cada prova / trabalho"-----	192
QUADRO Nº96:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Habitualmente defino para cada prova / trabalho"-----	193
QUADRO Nº97:Frequência da importância dada pelo total de inquiridos à questão "Habitualmente defino para cada prova / trabalho"-----	193
QUADRO Nº98:Frequência da importância dada pelos Pic à questão "Habitualmente defino para cada prova / trabalho"-----	193
QUADRO Nº99:Frequência da importância dada pelos Pfc à questão "Habitualmente defino para cada prova / trabalho"-----	194
QUADRO Nº100:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	195
QUADRO Nº101:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	195
QUADRO Nº102:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	195
QUADRO Nº103:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	196
QUADRO Nº104:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	196
QUADRO Nº105:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	196
QUADRO Nº106:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	197
QUADRO Nº107:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	197
QUADRO Nº108:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	197
QUADRO Nº109:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	198
QUADRO Nº110:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	198
QUADRO Nº111:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Grelhas de correcção que utilizo"-----	198
QUADRO Nº112:Frequência das respostas do total de inquiridos à	

questão " <i>Grelhas de correcção que utilizo</i> "-----	199
QUADRO Nº113:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão " <i>Grelhas de correcção que utilizo</i> "-----	199
QUADRO Nº114:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão " <i>Grelhas de correcção que utilizo</i> "-----	199
QUADRO Nº115:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão " <i>Grelhas de correcção que utilizo</i> "-----	200
QUADRO Nº116:Frequência da importância dada pelo total de inquiridos à questão " <i>Grelhas de correcção que utilizo</i> "-----	200
QUADRO Nº117:Frequência da importância dada pelos Pic à questão " <i>Grelhas de correcção que utilizo</i> "-----	200
QUADRO Nº118:Frequência da importância dada pelos Pfc à questão " <i>Grelhas de correcção que utilizo</i> "-----	201
QUADRO Nº119:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	202
QUADRO Nº120:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	202
QUADRO Nº121:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	202
QUADRO Nº122:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	203
QUADRO Nº123:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	203
QUADRO Nº124:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	203
QUADRO Nº125:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	204
QUADRO Nº126:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	204
QUADRO Nº127:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	204
QUADRO Nº128:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	205
QUADRO Nº129:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	205
QUADRO Nº130:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	205
QUADRO Nº131:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	206
QUADRO Nº132:Frequência da importância dada pelos Pic e Pfc à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	206
QUADRO Nº133: Frequência da importância dada pelo total de inquiridos à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	206
QUADRO Nº134:Frequência da importância dada pelos Pic à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	207
QUADRO Nº135:Frequência da importância dada pelos Pfc à questão " <i>Correcção das produções</i> "-----	207
QUADRO Nº136:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão " <i>Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim</i> "-----	208
QUADRO Nº137:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão " <i>Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim</i> "-----	208
QUADRO Nº138:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão " <i>Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim</i> "-----	209
QUADRO Nº139:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão " <i>Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim</i> "-----	209

QUADRO Nº140:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"	209
QUADRO Nº141:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----	210
QUADRO Nº142:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"	210
QUADRO Nº143:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----	210
QUADRO Nº144:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"	211
QUADRO Nº145:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----	211
QUADRO Nº146:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"	211
QUADRO Nº147:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----	212
QUADRO Nº148:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"	212
QUADRO Nº149:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----	212
QUADRO Nº150:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"	213
QUADRO Nº151:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----	213
QUADRO Nº152:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"	213
QUADRO Nº153:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----	214
QUADRO Nº154:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"	214
QUADRO Nº155:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----	214
QUADRO Nº156:Frequência da importância dada pelo total de inquiridos à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----	215
QUADRO Nº157:Frequência da importância dada pelos Pic à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----	215
QUADRO Nº158:Frequência da importância dada pelos Pfc à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim"-----	216
QUADRO Nº159:Frequência da importância dada pelos inquiridos à questão nº10-----	216
QUADRO Nº160:Frequência da importância dada pelos Pic à questão nº10-----	216
QUADRO Nº161:Frequência da importância dada pelos Pfc à questão nº10-----	217
QUADRO Nº162:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "A informação que transmito aos pais diz respeito a..."-----	218
QUADRO Nº163:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "A informação que transmito aos pais diz respeito a..."-----	218
QUADRO Nº164:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "A informação que transmito aos pais diz respeito a..."-----	218
QUADRO Nº165:Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "A informação que transmito aos pais diz respeito a..."-----	219
QUADRO Nº166:Frequência das respostas do total de inquiridos à questão "A informação que transmito aos pais diz respeito a..."-----	219

<b>QUADRO Nº167:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	219
<b>QUADRO Nº168:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	220
<b>QUADRO Nº169:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	220
<b>QUADRO Nº170:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	220
<b>QUADRO Nº171:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	221
<b>QUADRO Nº172:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	221
<b>QUADRO Nº173:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	221
<b>QUADRO Nº174:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	222
<b>Quadro nº175:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	222
<b>Quadro nº176:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	222
<b>Quadro nº177:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	223
<b>Quadro nº178:</b> Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	223
<b>Quadro nº179:</b> Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	223
<b>Quadro nº180:</b> Frequência dada pelo total de inquiridos a cada itens da questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	224
<b>Quadro nº181:</b> Frequência dada pelos Pic a cada itens da questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	224
<b>Quadro nº182:</b> Frequência dada pelos Pfc a cada itens da questão “A informação que transmito aos pais diz respeito a...”-----	224
<b>QUADRO Nº183:</b> Grelhas de análise da formação dos Pic e dos Pfc no âmbito da avaliação dos alunos-----	226
<b>QUADRO Nº184:</b> Grelha de análise dos instrumentos de avaliação utilizados pelos inquiridos-----	226
<b>QUADRO Nº185:</b> Grelha de análise dos instrumentos de auto e hetero-avaliação utilizados pelos professores-----	226
<b>QUADRO Nº186:</b> Médias das intervenções correctivas efectuadas pelo total de docentes-----	247
<b>QUADRO Nº187:</b> Médias comparativas das intervenções correctivas efectuadas pelo total de docentes -----	249
<b>QUADRO Nº188:</b> Médias da categoria Substituição nos dois grupos de professores-----	249
<b>QUADRO Nº189:</b> Médias da categoria Acrescentamento nos dois grupos de professores-----	250
<b>QUADRO Nº190:</b> Médias da categoria Supressão nos dois grupos de professores-----	250
<b>QUADRO Nº191:</b> Médias da categoria Deslocação nos dois grupos de professores-----	251
<b>QUADRO Nº192:</b> Médias das categorias dos comentários efectuados pelo total de docentes-----	251
<b>QUADRO Nº193:</b> Médias comparativas das categorias dos comentários efectuados pelos dois grupos de docentes-----	252
<b>QUADRO Nº194:</b> Médias da categoria Instruções Normativas dos	

comentários efectuados pelos dois grupos de docentes-----	252
<b>QUADRO Nº195:</b> Médias da categoria Avaliação dos comentários efectuados pelos dois grupos de docentes-----	253
<b>QUADRO Nº196:</b> Médias da categoria Estratégias Apelativo-Motivacionais dos comentários efectuados pelos dois grupos de docentes-----	253

## ABSTRACT

O trabalho que aqui apresentamos, embora constituindo um todo, com um objectivo comum, o de estudar as concepções dos professores do 1º ciclo, face à avaliação dos alunos e as suas práticas ao nível da correcção dos textos escritos por estes, em diferentes fases da carreira, é constituído por dois momentos: Num primeiro momento procurámos, através da análise de 60 questionários preenchidos por docentes do 1º ciclo do ensino básico, identificar as suas concepções ao nível da avaliação dos alunos, em professores em início e final de carreira.

Numa segunda fase do nosso trabalho, procurámos identificar características funcionais do comportamento correctivo dos docentes, do mesmo nível de ensino, em diferentes fases da carreira, relativamente à escrita dos alunos. Nesta fase utilizámos textos produzidos pelos alunos e corrigidos e anotados por 40 docentes do 1º ciclo do ensino básico; 20 em início de carreira e 20 em final de carreira.

Pretendemos, no final, contrastar os resultados obtidos através dos dois instrumentos de estudo e encontrar uma caracterização do que são as concepções destes professores acerca do acto de avaliação dos alunos e, as práticas desenvolvidas ao nível da correcção de textos de alunos do 3º e 4º anos de escolaridade. Posteriormente, procederemos a uma análise comparativa entre professores em início e professores em final de carreira.

*“Escreve põe o teu pensamento solitário nessa folha em branco e diz o que sentes. Tão silenciosa como essa folha pacífica que te não deve assustar, eu escutarei lendo. Te respeitarei nas tuas ideias, no modo como vais construindo um texto em que te contas. Não tenhas medo. Dos erros de ortografia também não. Se quiseres eu (...) te encaminharei na procura (...) ao escrever sente-te solto, liberto. Fala do que queres, do que te inquieta, do que te interessa, do que gostarias de fazer, de dar... Ousa ser tu próprio, tão livre como se nadasses num lago em plena união com a natureza, como se entre ti e o céu nada mais houvesse do que esse prazer de escrita feliz contigo próprio.”*

Lurdes Marcelo

(Noesis, nº22, 1992)

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

A avaliação pedagógica tem sido alvo de sucessivas transformações e de um longo processo evolutivo. Ao longo do tempo o desenvolvimento dos sistemas educativos e dos modelos pedagógicos foram criando diferentes concepções de avaliação. Os novos processos de avaliação integram-se numa evolução iniciada em 1922 com os primeiros estudos docimológicos de M.me Piéron e Laugier, cujos resultados vieram constatar grande divergência intra-examinadores e que, simultaneamente, colocaram em causa o valor do exame como índice de aptidão escolar e o seu uso eliminatório. Desde então, longo e controverso tem sido o caminho percorrido pela avaliação.

O actual conceito de avaliação foi objecto de um processo de evolução associado à massificação do ensino produzido com a escolaridade obrigatória. Ao longo do tempo, o desenvolvimento dos sistemas educativos e a evolução dos modelos pedagógicos foram dando origem a várias concepções de avaliação que foram coexistindo originando alguma confusão nos discursos e nas práticas.

De acordo com Vila Nova (1997) as ciências da educação confrontam-se actualmente com duas perspectivas de avaliação; uma baseada no paradigma psicométrico na qual se inscrevia a avaliação tradicional e outra baseada no paradigma que se encontra em emergência, o paradigma contextual. A autora chama a atenção para a necessidade de, através da investigação, se caminhar no sentido da construção de uma teoria de avaliação baseada na evolução dos dois paradigmas que actualmente se confrontam, “(...) *humanizando os números (numa perspectiva psicométrica) e introduzindo maior rigor e credibilidade na avaliação dos processos (numa perspectiva contextual).*”. (Vila Nova, 1997, p.16)

Segundo Kuhn (1970) um paradigma é sempre transitório. Assim, a um período normal, em que o paradigma é aceite sem ser posto em causa, segue-se um período em que o paradigma deixa de ser consensual por terem surgido teorias opostas. Neste período, tudo é questionado, admite-se que o paradigma falhou,

mas persiste ainda alguma resistência à mudança que implica a aceitação de um paradigma novo.

A avaliação, enquanto confronto de práticas, tem vindo a desempenhar ao longo do tempo funções sociais (ligadas à função de certificação de competências, de selecção e orientação) e pedagógicas (fornecendo aos intervenientes um feed-back informativo), sendo que estas últimas funções têm vindo a ganhar relevo no contexto educativo desde o início dos anos 70, embora continuando a coexistir uma forte influência social.

No centro de todo este conflito situa-se o professor que tem de procurar gerir as suas práticas, os pedidos institucionais e sociais, os discursos teóricos e normativos sobre avaliação e os efeitos da própria avaliação. Esta situação conflitual gera por vezes, nestes profissionais, uma contradição entre aquilo que gostariam de fazer e o que realmente fazem.

É no âmbito deste conflito que consideramos pertinente tentar examinar como se constrói este complexo processo de avaliação e qual a sua lógica no plano prático, qual a atitude dos professores perante esta dialéctica de paradigmas e de solicitações com as quais se vê actualmente confrontado.

No âmbito das práticas avaliativas dos professores, um dos aspectos que ultimamente tem originado maior polémica, prende-se com a escrita dos alunos, este tema tem gerado alguma controvérsia e é responsável por algumas acusações que recaem sobre a instituição escolar, donde, parece-nos pertinente abordar as concepções e práticas dos professores perante a escrita dos alunos, a forma como procedem quando corrigem e avaliam os trabalhos escritos e as didácticas que transmitem.

Sousa (1999) refere que muitos responsáveis, tanto de dentro como exteriores à instituição escolar, acusam esta de uma crise ao nível do ensino/aprendizagem da língua materna, permitindo que os alunos saiam de lá sem saber escrever e cometendo muitos erros ortográficos.

Verificamos que a concepção de ensino/aprendizagem da linguagem escrita se tem vindo a alterar ao longo dos tempos, fruto de sucessivas reformas educativas que têm atribuído ao professor e alunos diferentes papéis em todo o processo. De uma

acepção normativa e assertiva de escrita, baseada na transmissão de regras e de exercícios de aplicação e reconhecimento de aspectos parcelares da morfologia e sintaxe e na avaliação posterior de todos estes aspectos pelo professor tem-se, progressivamente, caminhado para uma concepção de escrita como construção pessoal, que faz apelo a uma participação mais activa por parte dos alunos e à experimentação de circuitos de escrita pessoais e com sentido.

No entanto, se por um lado os professores devem responder às exigências programáticas da reforma curricular, por outro estão sujeitos, constantemente, a um controle social que a comunidade exerce sobre o desempenho oral e escrito dos seus alunos.

Donde, parece-nos pertinente tentar compreender como se caracterizam as concepções sobre avaliação; o que dizem os professores do 1º ciclo sobre a sua prática avaliativa, e, mais concretamente, como procedem quando têm de corrigir e avaliar a escrita dos seus alunos e quais as indicações e estratégias didácticas que transmitem durante o seu ensino.

Paralelamente, ao longo destes dois estudos complementares, tentámos verificar de que forma estes comportamentos variam em função da permanência destes docentes na carreira, isto é, procurámos aferir se existem diferenças ao nível do comportamento correctivo dos professores em início e final de carreira.

### A Avaliação dos Alunos

Num primeiro momento deste trabalho, através da distribuição de um questionário a docentes do 1º ciclo em início e em final de carreira, procurámos, à semelhança de Pinto (1989), realizar um estudo que nos fornecesse uma caracterização das concepções dos discursos sobre as práticas destes docentes, relativamente à correcção dos trabalhos dos seus alunos.

Ao longo do desempenho da sua prática profissional, o professor encontra-se quotidianamente no centro da confluência entre os discursos teóricos e as exigências sociais e institucionais da avaliação pedagógica. *“Um dos aspectos mais flagrantes da avaliação enquanto prática social e institucional é a contradição entre*

*a sua conceptualização (enquanto objecto de discurso) e as suas práticas.”* .  
(Pinto, 1989, p. 69)

Se por um lado, no plano teórico, o processo de avaliação tem como objectivo principal levar professores e alunos a adequar os seus esforços e acções, no sentido de uma construção contínua do processo ensino/aprendizagem, no plano prático, a avaliação está essencialmente conotada com a ideia de medida, ligada a produtos a factos, ignorando os processos e as interacções professor/aluno e impondo uma opção entre estas duas alternativas.

Neste sentido, procurámos com este estudo investigar como se elabora este complexo processo de avaliação ao nível do discurso dos professores acerca daquilo que é a sua prática correctiva, tentando compreender esta contradição existente e a forma como se manifesta ao nível dos professores em início e em final de carreira.

No segundo momento do nosso trabalho, efectuámos um estudo mais descritivo acerca do comportamento correctivo e de anotação dos textos de alunos do 1º ciclo do ensino básico por parte dos professores em início e final de carreira.

### Didáctica da Escrita

À semelhança do estudo feito por Niza (1995), pretendemos obter uma caracterização das concepções do ensino da escrita de docentes do 1º ciclo em diferentes fases da carreira, através da análise e da categorização das correcções destes docentes, assim como da análise dos discursos escritos que efectuem nos testes dos seus alunos.

Tal como Niza (1995), temos como referência teórica e metodológica a proposta de Bronckart (1985), referente às abordagens dos enunciados como aspectos de comportamento verbal que se relaciona com as diferentes formas de actividade dos sujeitos.

Para Bronckart (1985) o ensino é entendido como um acontecimento discursivo, com regras e expectativas peculiares, que caracterizam o comportamento dos professores e alunos e a própria instituição escolar.

*As actividades humanas fundamentalmente diversas pela sua história, pela inserção social e pelos instrumentos que desenvolvem, definem e delimitam contextos diferentes aos quais os discursos e os textos se articulam (...) As relações de interdependência entre o domínio textual e o domínio contextual devem de ser analisadas em termos de operações linguísticas, as quais constituem um subconjunto de operações psicológicas construídas pelo homem. (Bronckart, 1985, p.8)*

Bronckart (cit. por Backthine, 1984), refere que: "(...) cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados (...)" (p.265). Para este autor, no âmbito de uma determinada actividade humana, constroem-se repertórios e géneros discursivos com características idênticas ao nível da forma e do estilo, donde, em cada âmbito da praxis se construirão diferentes repertórios discursivos.

A opção por este tipo de estudo está relacionada com a crescente importância que a escrita, nomeadamente a escrita livre, tem vindo a assumir ao nível dos textos presentes nos programas de língua portuguesa do 1º ciclo. Paralelamente, relaciona-se também com a respectiva correcção desta mesma escrita que tem igualmente vindo a obter um novo estatuto, distinto do tradicional.

### Correcção da Escrita

Verifica-se que ao longo dos programas de língua portuguesa, desde a Reforma Veiga Simão até ao presente, se tem vindo a assistir à substituição do paradigma normativo-impositivo de correcção da escrita por um paradigma de auto-avaliação e auto-regulação, em que o papel do professor deixa de ser o de corrector impositivo, para passar a ser o de guia e auxiliar do aluno num processo dialógico de resolução dos problemas da escrita, como organizador das propostas dos alunos e dos contextos de escrita.

Por outro lado, as inúmeras investigações no domínio da psicologia da educação, nomeadamente ao nível dos processos implicados na aprendizagem da escrita, têm salientado a necessidade de se proceder à alteração das práticas de ensino-aprendizagem desta competência nas escolas, exigindo cada vez mais aos professores um pensamento reflexivo sobre as suas concepções de escrita.

Têm sido desenvolvidos vários estudos sobre os aspectos cognitivos da revisão da escrita realizada pelos próprios escritores e sobre a sua relação com a qualidade da

escrita final. Em Portugal, Fagundes (1993) dedicou-se ao estudo das operações de revisão que Eça de Queirós efectuou sobre os seus manuscritos e identificou algumas correcções estilísticas, nomeadamente: substituição, supressão, acrescentamento e deslocação.

Niza (1995) baseando-se nesta autora, refere que é possível que os professores efectuem sobre a revisão da escrita dos alunos, comportamentos semelhantes, substituindo, acrescentando e suprimindo ou deslocando palavras ou frases.

Por outro lado, e na opinião desta mesma autora, paralelamente a esta análise de comportamentos, também se revela pertinente o estudo dos comentários escritos que os professores por vezes colocam nestas mesmas produções.

No entanto, a literatura revela-nos que o professor que se substitui ao próprio aluno no acto de correcção da escrita é menos eficaz. *“En las correcciones (...) podemos encontrar tantos signos poco explicativos, utilizados por algunos profesores (...), por ejemplo, con tachaduras, círculos, cruces, etc. (...) éstas señales están vacías de significado para los alumnos y no proporcionan ningún tipo de asistencia a su aprendizaje.”* (Gregori, E., 1999, p.36)

Segundo Fitzgerald (1987) os alunos, muitas das vezes, não conseguem transmitir aquilo que pretendem nos seus textos. Verifica-se que a maior parte das vezes não têm consciência de que as suas produções não estão correctas e não conseguem efectuar as alterações desejáveis, donde, o papel eficaz do professor deveria ser o de auxiliar o aluno na descoberta e realização de uma escrita correcta, através da compreensão do seu raciocínio e na correcção dos seus erros, caminhando, progressivamente, de uma hetero-avaliação para uma auto-avaliação eficaz.

### Fases da Carreira Docente e Concepções Didácticas

Outro dos objectivos deste trabalho consiste em verificar se existe relação entre as diferentes fases da carreira em que se encontram os professores e as suas opções e práticas didácticas.

Existem poucos estudos relacionados com a evolução das práticas pedagógicas, no entanto, Huberman (1979, p.121) refere-se a *“itinerários-tipo”* quando fala do desejo

de partilha de conhecimentos, de alteração de rotinas e de empenho na transmissão de conteúdos que os professores em início de carreira manifestam.

Neste sentido, os professores em final de carreira revelar-se-iam mais prudentes e conservadores em relação à mudança, mais reservados e cépticos em relação às reformas e a todo o tipo de “ameaças” à sua rotina pedagógica.

Afonso (1989, citando Ducros & Finkelstein, 1987) refere que os docentes criam, na maior parte dos casos, uma forte resistência à mudança, na medida em que a percebem como uma ameaça à sua garantia e segurança profissional e pessoal. Os professores têm consciência de que as reformas implicam uma ruptura com uma prática existente, fazendo apelo a novas competências e exigindo um esforço de readaptação do qual eles, por vezes, já não conseguem dispender.

Um estudo desenvolvido por Maurice (1988) junto de 80 professores que participaram numa investigação sobre avaliação das produções escritas da escola do 1º ciclo, revelou que as representações são por vezes contraditórias; à “avaliação escrita de um aluno” os autores associam termos vagos como “apreciar”, “estimar”. Perto de 50% das respostas fazem-se acompanhar de conotações negativas, associando a palavra avaliar a verbos como “criticar”, “julgar” ou sublinham a subjectividade da operação.

Relativamente às práticas de avaliação, surgem pouco coerentes. Ao evocá-las, os professores revelam-se sensíveis às características morfo-sintácticas, gráficas e de apresentação, mas quando são solicitados a classificá-las segundo uma ordem de importância, decidem privilegiar aspectos objectivos como a qualidade das ideias, a personalidade do aluno, no entanto, quando lhes é pedido que explicitem e fundamentem a avaliação desses aspectos, estes abtêm-se na sua maioria.

Outras observações realizadas pela mesma autora, revelam que as práticas mais correntes de avaliação da escrita têm carácter sumativo. A correcção é limitada aos problemas abordados ao nível da frase (ortografia, morfo-sintáctica, vocabulário, pontuação (...)) estas práticas revelam, paralelamente, uma atitude normativa, referindo-se a um modelo cultural de “bons textos”; standardizados, na medida em que utilizam, os mesmos critérios para todos os textos.

Estudos desenvolvidos por Sanches, Rosales, Cañedo e Conde (1994) com o objectivo de comparar o discurso expositivo de professores em diferentes fases da carreira relativamente à sua competência para dar coerência e consistência às suas exposições, embora revelem, ao nível dos professores com mais tempo de serviço, uma maior capacidade de utilização de estratégias e recursos e uma maior continuidade temática de discurso, os autores consideram que apesar de tudo os professores “especialistas” nunca se revelam ao longo da investigação como protótipos a seguir.

Partindo de algumas hipóteses iniciais, das referências bibliográficas, da evolução de concepção de escrita explicitada nos programas de língua portuguesa, e, baseando-nos no estudo desenvolvido por Niza (1995), pretendemos verificar se os professores do 1º ciclo, em diferentes fases da carreira, revelam diferenças ao nível do seu comportamento correctivo e ao nível da interacção discursiva com os textos dos alunos.

Não pretendemos, contudo, admitir que os resultados da nossa investigação assumam um carácter representativo do que dizem os professores do 1º ciclo do ensino básico sobre as práticas avaliativas, na medida em que a profissão docente e as práticas educativas são inúmeras e distintas, resultantes da fragmentação das áreas de formação, das ideologias políticas e pedagógicas, das representações sociais de cada professor, das disciplinas, dos níveis de ensino e da especificidade dos contextos educacionais. Donde, pretendemos deixar claro que apenas nos propomos ilustrar algumas práticas e comportamentos avaliativos dos docentes do 1º ciclo, sempre limitadas à relatividade de amostra que, apesar de aleatória, não consideramos representativa, dada a sua dimensão restrita. Estes dados só poderão adquirir significado quando reportados aos contextos escolares estudados.

### Objectivos Gerais

Neste trabalho, propomos atingir como objectivos gerais:

- Compreender como se desenvolve o discurso dos professores, em início e em final de carreira, acerca das suas práticas avaliativas, no âmbito da avaliação

enquanto processo de controlo e gestão pedagógica dos percursos de aprendizagem dos alunos;

- Verificar que tipo de instrumentos de avaliação os professores, em início e em final de carreira, referem utilizar no processo de avaliação dos alunos;
- Conhecer como entendem os professores, em início e final de carreira, o processo de planificação e avaliação das aprendizagens, se como processo exclusivo ao professor ou envolvendo a partilha com alunos;
- Verificar como se manifestam os comportamentos dos professores, em início e final de carreira, relativamente ao processo de avaliação, enquanto prática em si mesmo e enquanto instrumento social e institucional;
- Identificar o comportamento dos professores, em início e em final de carreira, em situação de ensino da escrita;
- Caracterizar o conteúdo e o funcionamento do discurso produzido por docentes, em início e final de carreira, na interacção com os textos escritos pelos seus alunos;

### Hipóteses

Apesar da não representatividade estatística da amostra utilizada, cremos que a partir dos resultados descritos se poderão retirar algumas tendências importantes, pretendemos nomeadamente verificar as seguintes hipóteses:

hipótese 1)

- Os professores em início de carreira desenvolvem uma prática de avaliação dos seus alunos com maior enfoque nos processos, mais sistematizada e formativa, enquanto que os professores em final de carreira traduzirão uma avaliação mais centrada nos produtos, mais pontual e com um cariz mais sumativo;

hipótese 2)

- Os professores em início de carreira utilizam uma maior diversidade de instrumentos de avaliação que os professores em final de carreira que tendem a limitar-se a efectuar testes sumativos no final de cada período;

hipótese 3)

- Os professores em início de carreira entendem o processo de avaliação como um processo de co-responsabilização entre professores e alunos, enquanto que os professores em final de carreira encaram este processo como tarefa, única e exclusivamente, da sua competência;

hipótese 4)

- Existe uma contradição entre os verdadeiros fins do processo de avaliação e o seu processo de construção enquanto prática social, ou seja; é possível encontrar práticas dominantes que não derivam de uma razão de ser pedagógica, centrada numa perspectiva de partilha e de auto-regulação da avaliação, mas de razões sociais e/ou institucionais, que são mais evidentes nos professores em final de carreira que nos professores em início de carreira;

hipótese 5)

Os professores em final de carreira exercem, sobre os textos dos seus alunos, mais intervenções de substituição e supressão ao nível da expressão, ortografia e pontuação, que os professores em início de carreira que se socorrem mais do acrescentamento e deslocação nas diferentes categorias;

hipótese 6)

- Os docentes em final de carreira tendem a explicitar uma maior número de instruções normativas e juízos avaliativos sobre os textos dos seus alunos que os professores em início de carreira que emitem, preferencialmente, estratégias apelativo-motivacionais;

hipótese 7)

- Os comentários escritos nos textos dos alunos pelos professores em fase adiantada da carreira, tendem a ter características mais directivas e depreciativas que os comentários dos professores em início de carreira, que devem valorizar mais os aspectos positivos das produções, emitindo estratégias de motivação didáctica.

## CAPÍTULO II

### EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

#### 1. A Avaliação ao Longo do Tempo

O conceito de avaliação das aprendizagens dos alunos abarca um extenso campo semântico. O próprio dicionário de língua portuguesa define o termo avaliação como *“determinar, avaliar ou o valor de (...)”* *“apreciar o conhecimento de, reconhecer a força de, estimar, calcular, organizar.”* (s/ data, p.188)

A avaliação é, pois, um termo de enorme complexidade, pelo que terá de ser analisada nas suas vertentes científico-técnica e sócio-político para que se obtenha uma maior clarificação acerca do seu significado. Historicamente, o conceito de avaliação não foi sempre entendido da mesma forma. A avaliação pedagógica, da forma como é hoje conceptualizada, resulta de um longo processo evolutivo do qual podemos destacar determinados momentos demarcantes.

Em termos muito rudimentares, os processos de avaliação têm constituído ao longo da história uma preocupação do homem. As cerimónias de iniciação das tribos primitivas, onde os jovens realizavam testes de resistência e sobre os conhecimentos dos costumes tribais, como condição para entrarem no mundo dos adultos, são exemplos da prática remota de um processo de avaliação.

Na China, a partir de 370 d.c. começaram-se a realizar testes a militares e civis, com carácter competitivo, para seleccionar os mandarins para o exercício civil. Este sistema de avaliação, manteve-se na China até 1905, influenciando as civilizações ocidentais, que o adoptaram, inicialmente, ao campo militar.

Nas universidades medievais utilizavam-se, como forma de exame, os “debates” de ideias, em que os estudantes debatiam, fundamentavam e defendiam as suas ideias. Progressivamente, o aumento da população escolar universitária, paralelamente ao descrédito de que foram alvo os referidos debates, levou a que comesçassem a surgir os exames escritos.

No século XIX, designado de Idade da Reforma, ocorreram inúmeras alterações: A revolução industrial veio trazer a necessidade de permanentes avaliações de estruturas existentes que constituíam a base de uma abordagem empírica da avaliação dos programas educacionais. (Monteiro, 1994)

Paralelamente, a massificação escolar, resultante da escolaridade obrigatória, veio impossibilitar a realização de exames orais, tendo estes sido substituídos por exames escritos. Por outro lado, assistiu-se, progressivamente, ao surgimento de importantes contributos para o desenvolvimento dos instrumentos de avaliação, nomeadamente o contributo dos americanos Horace Mann e Joseph M. Rice.

Na transição do século XIX para o século XX, começa a existir uma preocupação pela medida rigorosa das características psicológicas humanas.

Em 1905, Alfred Binet e Theodore Simon, desenvolvem escalas de inteligência, em França, para detectar os alunos que necessitavam de medidas de ensino especial. Estas escalas são a primeira tentativa bem sucedida de medir processos mentais complexos com um conjunto de tarefas graduadas por ordem crescente de dificuldade.

Os trabalhos de Binet e Simon, enquadram-se já na denominada perspectiva psicométrica da avaliação, na medida em que revelam já uma preocupação pela investigação de padrões observáveis de respostas a determinadas tarefas, quantificando os aspectos subjacentes a determinadas características psicológicas ou educacionais. Procura-se caracterizar a *performance* dos indivíduos e possibilitar a sua ordenação numa escala, traduzindo essa ordenação através de números. O desenvolvimento da psicometria no campo da psicologia repercutir-se-á ao nível pedagógico e terá como consequência a valorização das aprendizagens.

Os anos 20, marcam o início de um período em que a avaliação da aprendizagem passa a ser encarada como uma medida e em que a obsessão pela busca da racionalidade leva à construção de instrumentos de medida que proporcionassem a recolha de informação, através de testes standardizados que permitissem, posteriormente, a validação da medida e a hierarquização dos alunos. A extensão da escolaridade obrigatória e as concepções positivistas da ciência, vêm realçar a importância da objectividade na explicação dos fenómenos e da aplicação do método experimental.

Os estudos docimológicos de Piéron, Mme Piéron e Laugier (cit. por Boavida & Barreira, 1993) com a verificação da discrepância entre os resultados dos testes e as notas escolares, levaram os autores questionar a utilização de exames como forma de avaliar as aptidões dos alunos, colocando em causa a sua validade e fidelidade. Perante isto, o autor propõe estudos no âmbito da explicação e resolução deste fenómeno, particularmente na redução das divergências intra-examinadores e inter-examinadores.

Outros estudos "com base na técnica de multicorreção" foram desenvolvidos com o objectivo de evidenciar as divergências intra e inter-avaliadores no acto de correção. Estes estudos, continuaram a revelar uma grande divergência nos resultados das provas quando sujeitas à avaliação de avaliadores diferentes ou do mesmo avaliador em momentos diferentes.

Baccher (1973, cit. por Noizet & Caverni, 1985) faz referência a um estudo efectuado por Laugier et al. (1934) em que 37 exercícios de um diploma de estudos superiores foram fotocopiados e distribuídos por 2 professores que os corrigiram 2 vezes, com um intervalo de tempo de 3 anos e 10 meses, e em que se verificou, ao nível do coeficiente de correlação que mede o grau de acordo entre as duas avaliações, que quanto maior é o período de tempo que medeia as duas correções, mais o resultado destas se afasta.

Verifica-se assim que os resultados dos estudos de Docimologia vêm reforçar o carácter subjectivo da avaliação, pondo em evidência a sua fragilidade enquanto instrumento de medida. No entanto, apesar de sublinharem a subjectividade avaliativa, estes estudos revelam um handicap ao nível da apresentação de propostas com vista à sua alteração. "*(...) a Docimologia parece mais interessante pelo que denuncia do que pelo que propõe. Se contribuiu para o aparecimento de várias técnicas de controlo não teve êxito na modificação política e social da avaliação e conseqüentemente da própria pedagogia.*" (Dominice, 1979, cit. por Pinto, 1989, p. 37)

Apesar de ter fornecido algumas técnicas sobre a avaliação, a Docimologia não efectuou grandes alterações ao nível da função política e social da mesma, que continuaria a centrar o seu objectivo na apreciação, hierarquização e certificação de saberes, pouco preocupada como processo pedagógico, atribuindo o insucesso do aluno a uma incapacidade deste ou à falta de esforço e empenhamento, nunca

questionando sequer a adaptação do sistema e do processo, aos interesses ou aptidões dos alunos. “ *Foi preciso esperar até aos anos 60 em que se fez notar a influência do pensamento pedagógico vindo dos EUA e (...) o desenvolvimento da psicologia cognitiva para que a Docimologia se transformasse qualitativamente e a avaliação adquirisse novas perspectivas de investigação e de significado.*”. (Pinto, 1989, p.37)

Este momento é marcado pela busca de uma nova racionalidade de avaliação, assente agora na comparação dos desempenhos observados com os desempenhos esperados. Parte-se do pressuposto que o problema das divergências avaliativas se ultrapassa mediante a explicitação dos objectivos dos programas; é nesta sequência que surgem as taxonomias dos objectivos educativos de Bloom que abrangem os vários domínios do conhecimento. A partir daqui, toda a avaliação vai ser descrita em termos de comportamentos esperados que o aluno deve atingir. Neste sentido, o papel do professor passa a ser o de, numa primeira fase, efectuar o diagnóstico de cada aluno, identificando as suas capacidades e dificuldades, seguidamente, e em conjunto com os alunos, passará à definição clara dos objectivos passíveis de serem atingidos por estes, para de seguida proceder à escolha dos materiais e estratégias que melhor permitirão o seu alcance e, finalmente, medir a proximidade a que cada aluno se situa dos objectivos previamente definidos. O professor poderá, em função dos resultados, ajustar os objectivos das etapas seguintes.

Esta metodologia, inscreve-se no âmbito da avaliação de referência normativa, em que o desempenho do aluno é medido por comparação com o desempenho médio do grupo, aceitando-se, paralelamente, que os resultados se distribuem simetricamente em relação a um ponto central, distribuição esta que é representada pela curva de Gauss.

Por oposição à avaliação de referência normativa, surge a avaliação de referência criterial. Este binómio surge em 1963 com Glases (cit. por Ribeiro, 1990), desde então o conceito de norma e critério têm integrado variados textos no âmbito da avaliação.

Apesar de, por vezes, ser estabelecido, entre estes dois conceitos, uma dicotomia, Ferraz, Carvalho, Dantas, Cavaco, Barbosa, Tourais e Neves (1994) chamam-nos a atenção para o facto de que, mais do que dois tipos de avaliação, estamos na

presença de duas interpretações que têm por base referentes distintos, donde, só fará sentido estabelecer fronteiras entre elas, quando o professor se questionar sobre a finalidade da avaliação.

Apesar de tudo, são vários os autores que tentam estabelecer comparação entre estes dois conceitos. Scriven (1991) fala de critérios como indicadores de sucesso, e de norma como desempenho comparativo dos indivíduos no acto de realização de uma mesma tarefa. Merieu (1992) refere-se a critérios como elementos que permitem ao indivíduo avaliar o seu desempenho, comparativamente com os objectivos propostos. Também Landsheere (1979) define norma como o conjunto de regras utilizadas como protótipo na orientação, acção e critério como o modelo utilizado para uma comparação qualitativa. De todas estas definições é possível inferir uma distinção entre avaliação normativa e criterial. Assim, no âmbito da norma, podemos admitir que o desempenho do aluno é medido por comparação com o desempenho médio do grupo. Numa perspectiva criterial o desempenho do aluno é analisado em relação às finalidades e objectivos pretendidos .

Bloom, Hasting e Madeus (1971) insatisfeitos com a função educativa predominante da avaliação, referem que: *“Contrariamente à ideia de utilização de escola para fins selectivos, encontra-se a concepção segundo a qual a educação tem como função primordial promover o desenvolvimento do indivíduo.”* (p. 6). Na opinião destes autores, a escola deveria transformar o comportamento dos alunos e, neste sentido, adoptaram para a aprendizagem dos alunos, o conceito de avaliação formativa que Scriven havia criado a propósito dos meios de ensino (currículo, métodos e manuais).

As razões do insucesso, deixam agora de se centrar no aluno para se passarem a situar na gestão do tempo, reforços, motivação e na hierarquização de informação, numa perspectiva neo-behaviorista de aprendizagem, que postula a modelação do comportamento, através de reforços, e que concebe o processo de aprendizagem como um percurso de fases semelhantes em todos os indivíduos.

Distinguem-se assim três tipos de avaliação: A *avaliação diagnóstica*, que tem por objectivo determinar o nível prévio do aluno para, posteriormente, o colocar no grau de ensino mais adequad; a *avaliação formativa*, que tem com função fornecer feedback ao aluno e professor, relativamente às aprendizagens do aluno e ao processo de aprendizagem, identificando os erros permitindo a sua correcção. De uma maneira geral, trata-se de uma avaliação baseada em critérios, na qual não

são utilizados os resultados do grupo. Por último, a *avaliação sumativa*, que ocorre no final de cada unidade, e que tem por objectivo, graduar ou atribuir notas. Os resultados deste tipo de avaliação são tomados com base na referência à norma.

Pinto (1989) considera que, embora respondendo às exigências de uma nova racionalidade, estas teorias não conseguiram alterar a finalidade da avaliação, na medida em que ainda excluem inúmeros e importantes factores ligados à aprendizagem, nomeadamente a organização escolar e o aluno.

No decurso dos anos 60/70 a abordagem behaviorista é substituída pela abordagem cognitivista, baseada, entre outras, na teoria piagetiana do conhecimento e na pedagogia pela descoberta.

Esta nova perspectiva, desloca a atenção, que anteriormente estava centrada nos resultados do aluno, para o processo de aprendizagem e para o funcionamento cognitivo deste, nomeadamente quanto à representação de uma dada tarefa e quanto aos processos de que se socorre para atingir um determinado objectivo.

Paralelamente, multiplicam-se os meios de observação, argumentando-se que os testes, os exercícios de papel e lápis, não deverão ser os únicos instrumentos a utilizar e defende-se a necessidade de utilização de outros instrumentos, nomeadamente grelhas de observação, listas de verificação e, simultaneamente, o uso da técnica da entrevista e da observação do aluno em interacção com o conhecimento. Outro instrumento ao serviço do professor será a inter-ajuda entre alunos, nomeadamente dos mais capacitados aos alunos com maiores dificuldades. Neste contexto, o conceito de avaliação formativa ganha novo significado, distinto daquele que inicialmente lhe fora atribuído.

Relativamente à qualidade da informação que agora se pretende recolher, tem mais a ver com a forma como o aluno se apropria do conhecimento, representando os erros um papel determinante nesta fase, na medida em que poderão indiciar a natureza das representações ou dos processos em jogo.

Esta perspectiva, de inspiração piagetiana, defende que a motivação da aprendizagem advém do conflito cognitivo, que tem lugar quando as representações do aluno entram em colisão com novos conhecimentos e este (aluno) é forçado a reflectir sobre ambos e a reestruturar de novo o saber a partir

deste confronto: Aqui reside parte da pedagogia do erro. “É o conflito de representações contraditórias (conflito cognitivo) que motiva naquele que aprende a procura de sínteses mais globalizantes. (...) A avaliação cognitiva deve, portanto, fazer emergir as representações dos alunos, de modo a que elas sejam contrariadas.”. (Pinto, 1992, p. 2)

Neste sentido, o papel que caberá ao professor é o de proporcionar ao aluno estratégias de confronto dos seus conhecimentos com outros saberes. Por outro lado, deve organizar uma metodologia que lhe permita actuar como *observador-animador*, atendendo à forma como os alunos actuam na resolução de problemas e, paralelamente, ir auxiliando os alunos com mais dificuldades, através de questões e de pistas que os ajudem. Esta nova postura do professor, distingue-se da postura defendida na perspectiva behaviorista, a qual só lhe permitia agir *à posteriori* e não no decurso das actividades, no sentido de uma regulação interactiva que procurasse entender todo o processo. (Lobo, 1998)

É nos anos 80 que Perret-Clermont põe em evidência o papel das interacções como recurso ao serviço da aprendizagem. Neste sentido, o aluno é concebido como uma entidade dinâmica, cuja objectividade do saber escapa aos instrumentos de avaliação sumativos, na medida em que o seu saber e a sua aprendizagem estão em constante dinâmica.

Também Vygotsky (1978) ao introduzir o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial, declarou que a interacção com um parceiro mais competente pode promover o desenvolvimento cognitivo da criança. No entanto este autor deteve-se, praticamente, na interacção adulto-criança, postulando que o desenvolvimento avança na direcção dos modelos adultos, oferecidos através de uma prática culturalmente apropriada.

A avaliação deixa então de fazer sentido como instrumento de medição das aprendizagens efectuadas, e passa a ser concebida como um instrumento de organização e gestão do processo ensino/aprendizagem, orientando o aluno no seu percurso e ajudando o professor a gerir, avaliar e renovar todo o processo, tendo como meta o sucesso de todos os alunos .

Podemos inferir que esta concepção de avaliação se integra no âmbito da avaliação por referência criterial, em que as aprendizagens dos alunos são apreciadas, não

em relação ao desempenho médio do grupo, mas em relação às finalidades consideradas e aos objectivos orientadores da acção. Esta metodologia, permite ao aluno tomar consciência daquilo que lhe está a ser solicitado e orientar a sua acção para esses objectivos.

Esta nova acepção de avaliação, coloca a ênfase no aluno enquanto indivíduo, defendendo que as “condições internas” da aprendizagem são tão ou mais importantes que as “condições externas”. Neste sentido, Allal (1986) refere que “ (...) é preferível constatar que o aluno está a elaborar uma estratégia prometedora, susceptível de conduzir a uma compreensão real das propriedades da tarefa em questão, a constatar que ele forneceu uma resposta correcta.”. (p. 161)

À semelhança do que se passava no período anterior, continuam a prevalecer os três tipos de avaliação: Avaliação diagnóstica, avaliação sumativa e avaliação formativa.

## 2. Princípios Gerais da Moderna Avaliação Escolar

Na opinião de Valadares e Graça (1998) as práticas avaliativas estão dependentes dos paradigmas que lhe estão subjacentes. No percurso histórico do conceito de avaliação, verificamos a existência de três paradigmas: Paradigma behaviorista, paradigma psicométrico e paradigma cognitivista.

Na opinião dos referidos autores, vive-se hoje um período de confronto e transição entre o paradigma psicométrico e o paradigma cognitivista de avaliação: De um lado encontram-se os defensores de uma prática caracterizada pela rigorosa medição e quantificação, por outro lado, assiste-se à apologia de uma prática que considera o processo de avaliação inseparável do contexto de aprendizagem.

As novas orientações, vão no sentido de considerar a avaliação como uma prática de carácter sistemático e contínuo, que se deverá basear na recolha de informação, por parte do professor, relativa ao processo de aprendizagem do aluno, ao nível de todos os domínios, permitindo assim, uma avaliação e regulação de todo o processo e, paralelamente, a tomada de decisões adequadas às necessidades reais.

A ideia que actualmente prevalece, está mais centrada no aluno enquanto indivíduo, nas suas necessidades e interesses e na forma como este processa a informação. O aluno é implicado e entendido como o principal construtor da sua personalidade. Esta nova perspectiva de avaliação, introduz uma componente dinâmica em todo o processo, na medida em que envolve uma permanente interacção entre a avaliação dos alunos e a avaliação do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Valadares e Graça (1998) teorizam que: *“À concepção behaviorista de avaliação “objectiva” muito voltada para a medição de comportamentos isolados, opõe-se uma avaliação formativa construtivista em que os processos de aprendizagem têm o principal destaque, quer a nível da recolha de informação, quer de interpretação das informações recolhidas.”* (p.43)

Esta concepção de avaliação formativa, está mais centrada nos processos mentais e cognitivos dos alunos, na tentativa de os analisar e compreender o seu funcionamento face às actividades com que é confrontado, do que em quantificar aprendizagens. Neste sentido, os erros deixam de ser vistos como sinais de insucesso indesejáveis, para passarem a ser considerados como potenciais fontes de aprendizagem e indicadores de como se está a processar o conhecimento, permitindo ao professor identificar dificuldades dos alunos e, conseqüentemente, orientar a sua acção.

Lobo (1998) cita Guba e Lincoln (1990) e o seu paradigma de *“avaliação construtivista responsiva”* (p.34), que se baseia na negociação de perspectivas dos diferentes intervenientes e em termos metodológicos num paradigma interpretativo ou hermenêutico.

Verifica-se actualmente a proliferação de uma miscelânea de correntes e perspectivas, cuja combinação privilegia sempre o diálogo e a interacção, no âmbito de uma pedagogia centrada no aluno, nas suas necessidades, interesses e na sua forma de encarar o mundo.

Relativamente à avaliação dos alunos e ao processo ensino-aprendizagem, verificamos que se estão a desenvolver dois tipos de trabalho: Por um lado desenvolvem-se estudos no sentido de criar um conceito de avaliação que abarque vários saberes, como é o caso de Scriven (1994) no seu conceito de *“Avaliação*

como *Disciplina*", aplicável a qualquer campo (educação, medicina, indústria) e o CREATE (Center Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation), que refere a utilidade da avaliação como uma "*transdisciplina*" (cit. por Lobo, 1998, p.36). Por outro lado, de uma forma mais específica, estudam-se, por exemplo, os efeitos dos testes standardizados.

No entanto, apesar de muitos trabalhos e estudos terem sido desenvolvidos, a realidade é que se continua a desconhecer muito a especificidade da realidade da sala de aula: Que metodologias são utilizadas pelos professores? Que técnicas de avaliação utilizam? Que estratégias de trabalho desenvolvem com os alunos? Foi neste sentido que alguns grupos de trabalho, nomeadamente trabalhos integrados por Nunziati e Bonniol e por Stiggins e Conklin (1992) desenvolveram estudos onde, procurando ultrapassar o fosso entre a teoria e a prática educativa, tentaram teorizar os processos educativos, controlando e investigando a sua aplicação em campo, na tentativa de melhor compreenderem a realidade educativa e de intervir na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Nunziati e Bonniol, no âmbito de investigações desenvolvidas na Academia d'Aix-Marseille, distinguem avaliação formativa de avaliação formadora, referindo que, enquanto na primeira a regulação da aprendizagem era feita através de estratégias pedagógicas ligadas ao professor, na segunda encontra-se nas mãos dos alunos. A tónica é colocada no processo de auto-avaliação dos alunos, que se devem apropriar dos materiais de avaliação e desenvolver a sua autonomia. Neste sentido, o papel do professor deixa de ser o de simples avaliador exterior, para passar a assumir contornos de orientador e facilitador de todo o processo.

Por outro lado, Stiggins e Conklin, concebem a avaliação como uma actividade "*discreta e integrada*" (1992, p.37) na medida em que consideram que é possível identificar sequências como a resolução de exercícios, a elaboração de testes, entre outros, e, paralelamente, consideram-na uma actividade integrante do processo de ensino-aprendizagem. Na opinião destes investigadores, o conhecimento deste ambiente avaliativo exige uma imersão na cultura da escola e de sala de aula: Estudando as representações e práticas dos professores e as opiniões e atitudes dos alunos.

Lobo (1998) critica ambas as perspectivas acusando a primeira de muito restritiva e a segunda de pouco normativa. Neste sentido, a autora prefere optar pela

concepção de avaliação assistida pela aprendizagem, que refere compatível com a multiplicidade de práticas e com a legislação portuguesa vigente.

### 3. Evolução do Conceito de Avaliação em Portugal

Durante muito tempo a educação constituiu hegemonia da Igreja Católica, cujo principal objectivo era o ensino do latim, havendo quem a apelidasse de “escola gramática”.

No século XVI, algumas descobertas e o início da navegação vieram fazer sentir a necessidade do “*progresso tecnológico*”, impunham-se novas exigências, novos saberes e novas competências que se reflectiram na educação, a qual começou a revelar uma tendência mais “*utilitarista*”. (Cunha, cit. por Pinto, 1994)

Mais tarde, o período da Renascença e a Reforma vieram reforçar esta tendência inovadora, estabelecendo como objectivos da educação a sua generalização e a evolução das cidades. Em 1919 houve uma tentativa para que a educação passasse a ser obrigatória dos 6 aos 12 anos de idade, tendo, inclusivamente, surgido a proposta de construção de espaços próprios para o seu funcionamento e se comesçassem a remunerar os professores pelo seu trabalho.

No século XVIII, houve uma tentativa de criar línguas alternativas ao latim, visando responder às necessidades dos comerciantes, industriais e navegadores. À semelhança do que se passava na Europa, também em Portugal foi crescendo a ideia de que a educação era uma responsabilidade nacional. No tempo do Marquês do Pombal, embora sem efeito, foi feita uma tentativa de quebrar com o quadro tradicional de ensino, tendo sido criados os graus de Ensino Primário, Secundário e Superior. Todavia, só após a revolução de 1820, no âmbito da reforma de Fonseca de Magalhães, foi constituída uma Comissão de Instrução Pública que levou a cabo uma revisão profunda do sistema escolar e que, entre outras medidas, deu consagração legal ao princípio da escolaridade obrigatória.

Em 1836, criaram-se duas vias diferenciadas de formação: Os liceus e as escolas secundárias. As primeira eram destinadas aos alunos que pretendessem prosseguir

os estudos superiores e as segundas tinham a função de formar futuros quadros da administração pública.

No início do século XX, começou-se a dar maior atenção ao Ensino Primário que em 1911 é dividido em Elementar, Complementar e Superior, tendo-se, inicialmente, limitado a obrigatoriedade da sua frequência aos três primeiros anos, que mais tarde, em 1919, é alargada para cinco anos, tendo em 1916 sido reduzido novamente para 4 anos.

Até ao século XIX, os sistemas de avaliação centravam-se na oralidade. Só a partir daí se começaram a desenvolver técnicas de medição, dando posteriormente origem ao movimento de medida psicométrica.

Só no século XX, a avaliação escrita começa a ganhar força, centrando-se, inicialmente, nos domínios da inteligência e das atitudes, assente em princípios de objectividade, fidelidade e validade. Esta nova teoria reduzia-se a uma classificação qualitativa traduzida pelas qualificações de “*mau*”, “*mediocre*”, “*suficiente*”, “*bom*” ou “*muito bom*”. O aluno poderia ficar retido no final de cada ano se não atingisse os objectivos, e, no final do 1º ciclo, teria de se submeter a um “*exame de admissão aos liceus*”, caso desejasse continuar os estudos ou pretendesse um diploma comprovativo de frequência com aproveitamento do 1º ciclo. Estes exames eram de âmbito nacional e eram constituídos por uma prova escrita e uma prova oral, sendo que a primeira abrangia as áreas da Matemática, Desenho e Língua Portuguesa e as segundas as áreas de História e Geografia de Portugal, Língua Portuguesa Matemática e Ciência Naturais. Os resultados destes exames eram traduzidos pelas designações de “Aprovado” e “Não Aprovado”.

Em 1964, foi criado o Ciclo Complementar que acrescentava mais dois anos ao Ensino Primário e que visava dar resposta à necessidade de mão-de-obra qualificada e de desenvolvimento económico de Portugal.

Relativamente ao Ensino Liceal, encontrava-se dividido em três ciclos, marcados por uma avaliação assente em provas escritas e chamadas orais com carácter selectivo e eliminatório.

No mesmo ano, é lançado o ensino à distância, denominado de Telescola, constituída pelo ensino televisivo do programa equivalente ao do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, que tinha como objectivo dar resposta à formação das

populações rurais e suburbanas. Quatro anos mais tarde é extinto o “*exame de admissão aos liceus*”, de âmbito nacional, e que os alunos tinham de realizar para transitarem do Ensino Primário para o Ensino Liceal. É então condição de matrícula no 1º ano do Ciclo Preparatório a aprovação no exame de ciclo complementar do Ensino Primário. No início dos anos 70, o Ensino Básico (Primário e Preparatório) é alvo de profundas alterações estruturais.

### 3.1. As Reformas dos Anos 70

No início dos anos 70 a educação em Portugal sofre profundas alterações e novas preocupações surgem. Tudo isto se deve à situação política portuguesa com a substituição de Salazar por Marcelo Caetano.

Após alguns anos de atraso relativamente à Europa, Veiga Simão prepara dois documentos - *Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*- onde manifesta a necessidade de criar uma rede de ensino pré-escolar, do prolongamento de escolaridade mínima obrigatória até aos 14 anos, da expansão do ensino superior e da estruturação do ensino permanente. Este trabalho deu origem a uma lei que data de 25 de Julho de 1973.

Em Abril de 1974, a queda do regime ditatorial deu origem a uma grande instabilidade em todas as áreas, nomeadamente ao nível educacional. A *democratização* no ensino, que na altura de Veiga Simão significava a generalização e o prolongamento da escolaridade mínima obrigatória, assume agora contornos relacionados com a necessidade de uma participação activa dos intervenientes educativos nas tomadas de decisão da escola e a generalização do sucesso educativo .

Relativamente à avaliação, este período também é marcado por algumas manifestações de descontentamento relativamente aos exames, conotados com a discriminação e selecção individual. Paralelamente, no ano lectivo de 1976/77, o Ministério da Educação publica os critérios que deviam estar na base da avaliação dos alunos no 7º e 8º anos de escolaridade, onde se distinguia três tipos de avaliação: Avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa (Lobo, 1998).

A democratização do ensino deu origem à criação do Ensino Secundário Unificado, que garantia a frequência de uma via única, independentemente das futuras opções dos alunos. Outras medidas, igualmente consagradas, tiveram a ver com a garantia da igualdade de oportunidade e com a consagração de escolaridade obrigatória de seis anos. Paralelamente, foram alterados os currículos, tornando-os mais flexíveis e aproximados da realidade social emergente, embora não tenham tido grandes reflexos, na medida em que não foram acompanhados de uma organização geral do sistema escolar, com objectivos articulados e coerentes.

Diversificou-se o ensino secundário, embora de forma pouco coordenada, continuando a registar-se, na prática, um sentido exclusivamente académico e elitista da escola.

O conceito de avaliação de Bloom, assente numa pedagogia por objectivos, começa a entrar na escola e a educação começa a ser entendida como um processo de crescimento. Bloom, classificava a avaliação em três tipos: Diagnóstica, Formativa e Sumativa, a primeira com função de diagnóstico, a segunda com um objectivo regulador e a última com fins de certificação. (Leal, 1994)

Bloom defende que, desde que se cumpram determinadas condições, 95% dos alunos terão capacidade para aprender o que a escola tem para ensinar. Neste sentido, pretendia-se substituir a tradicional Curva de Gauss por uma Curva em J, ou seja: Abandonava-se a ideia de que apenas metade dos alunos tinha capacidade para ultrapassar a média, sendo os restantes votados ao insucesso, para se passar a defender um ensino que se ajustasse aos pré-requisitos cognitivos e motivacionais dos alunos e que fizesse uso de estratégias diversificadas de individualização, conseguindo-se assim que a maioria dos alunos atingisse o domínio das aprendizagens escolares. (Leite, Pacheco, Moreira, Terrasêca, Carvalho & Jordão, 1995, p.19)

Neste período, a avaliação assume um papel importante no processo de concretização da filosofia educativa "*aprender a aprender*", através da operacionalização de práticas educativas de cariz formativo.

No entanto estas práticas formativas, geradoras de um ensino individualizado e diferenciado e de uma atitude de auto-responsabilização, tiveram pouca expressão

ao nível das práticas dos professores, devido à falta de estratégias de formação. *“As experiências orientaram-se mais no sentido dos alunos utilizarem os critérios de avaliação dos professores no ensino, do que para práticas de autogestão das dificuldades e dos processos de decisão ou de planificação da acção.”* (Leite, et al, 1995, p.20)

A utilização dos objectivos estruturadores, que serviam de guia de acção, foram a medida mais divulgada entre nós. Os programas escolares eram divididos em unidades e estas em secções mais reduzidas, de forma a permitirem uma rápida e fácil aquisição e um controlo mais eficaz, com recurso a grelhas e outros instrumentos de avaliação classificados de behavioristas pela psicologia da educação, na medida em que se defendia que reduziam a aprendizagem a uma sequência de estímulos a que o aluno respondia mecanicamente. Era uma avaliação de tipo formativo, mas pouco formadora, em que o objectivo da aprendizagem se centrava mais na instrução que na auto-formação. (Leite, et al, 1995, p.21)

### 3.2. Anos 80- A Fundamentação da Reforma

Os anos 80 foram palco de profundas transformações sociais, nomeadamente um aumento populacional relacionado com os retornados das ex-colónias africanas e com o regresso de emigrantes. Neste contexto, revelou-se necessário alterar a lei, sentida também como descontextualizada dos ideais do novo regime político.

Ao nível do sistema educativo começou a ser preparada e foi depois aprovada a Lei de Bases (Lei Nº. 46/86, de 14 de Outubro), em que se defendia um maior e efectivo sucesso educativo, uma maior autonomia da gestão escolar, uma relação de maior proximidade escola/comunidade e a criação de novas saídas profissionais. Nesta altura foram criados alguns grupos como a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e a Comissão Nacional de Educação (CNE).

Paralelamente, procedeu-se à profissionalização de professores do ensino básico e secundário, levadas a cabo por instituições do ensino superior, a par de um crescente interesse pelas matérias da educação. Apesar disto, os professores sentiam que as reformas estavam a ser planeadas sem que para tal fosse auscultada a sua opinião, enquanto profissionais operacionais, conhecedores da

realidade educativa concreta, “(...) os professores enquanto corpo profissional, têm tido uma participação reduzida na Reforma do Sistema Educativo Português; os “grupos políticos” e os “experts pedagógicos” têm liderado este movimento, acentuando o fosso que separa os actores dos decisores” (Nóvoa, in Grácio, cit. por Lobo, 1998, p.42). Por tudo isto a classe docente encontrava-se insatisfeita e crescia no seu seio um mal-estar profissional.

Em 1983, o Despacho nº.23/ME/83 vem incrementar a noção de avaliação contínua até ao final do ensino secundário, traduzindo-se no ensino primário por uma apreciação qualitativa, do 5º ao 9º ano por uma escala de 1 a 5, e no ensino complementar unificado por uma escala de 1 a 20. O referido despacho extingue ainda os exames no final do 9º e 11º anos de escolaridade.

### 3.3. Os anos 90- A Aplicação da Reforma

Nos anos 90, assistimos a um aprofundar dos acontecimentos e das medidas consagradas durante os anos 80, nomeadamente: Começou-se a verificar uma maior atenção na heterogeneidade dos alunos e com as minorias étnicas, foram concedidos apoios e incentivos à formação contínua de professores, iniciou-se a integração dos três primeiros ciclos a nível organizacional e curricular, de professores e de recursos, através das Escolas Básicas Integradas, e, paralelamente, uma maior e mais abrangente participação e responsabilização dos encarregados de educação no percurso escolar dos alunos no âmbito de uma política de distribuição de responsabilidades. (Lobo, 1998)

Os anos 90 foram também marcados por uma mudança de política educativa. O paradigma quantitativo em educação foi substituído pelo paradigma qualitativo. Actualmente, todas as decisões políticas, reivindicações sindicais e discurso da sociedade, são proclamadas em nome da qualidade do ensino e do retorno a valores essenciais.

Os 6 anos que medeiam 1986-1992 (a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e a publicação de Despacho que regulamenta a avaliação da aprendizagem), foram anos de sucessivas transformações e de substituição de documentos legais devido, em parte, à instabilidade política (sucodem-se 4

ministros). Na opinião de Lobo (1998), é possível definir três fases até à aprovação do diploma final (Despacho Normativo nº98-A/92). (Lobo, 1998)

Numa primeira fase, denominada de *modelo teórico subjacente*, a autora refere-se à Lei de Bases enquanto suporte do projecto para um Sistema de Avaliação dos alunos. Nesta Lei encontra-se explícita a obrigação do estado contribuir “*para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadão livres, responsáveis, autónomos e solidários.*” De “*espírito democrático e pluralista*” a que é assegurado o “*direito à diferença*”, o equilíbrio entre o “*saber e o saber fazer a teoria e a prática.*” Ao longo de todo este discurso, subjaz uma preocupação com o processo de educação do aluno, assente numa perspectiva formativa.

De acordo com Lobo (1998) este discurso encerra uma concepção de avaliação defendida pelos construtivistas, na medida em que considera o indivíduo como um ser culturalmente em formação. Postula-se que o aluno deve ser encarado como um todo, sendo por isso necessário avaliá-lo globalmente.

Numa segunda fase, denominada por *opinião da comunidade educativa* e que tem início com a preparação do que viria a ser o Despacho nº.162/ME/91, sobre a avaliação dos alunos, a autora refere-se a dois estudos que foram levados a cabo pelo Instituto de Inovação Educacional, a pedido da Secretaria de Estado da Reforma que tinham como objectivo a recolha da opinião dos professores do ensino não superior, das escolas, estabelecimentos de Ensino Superior e Associações de Pais, acerca das medidas constantes no Projecto e mais tarde sobre o Despacho nº162/ME/91 de avaliação dos alunos. Depois de analisados, os resultados destes estudos foram tornados públicos e o Projecto foi sujeito a pequenas alterações e viria a tornar-se Despacho em Outubro do mesmo ano.

Entretanto, começaram a tornar-se públicas as opiniões dos diferentes especialistas em educação. De uma forma geral, verificou-se que as posições menos críticas foram aquelas que foram veiculadas pelos professores e pelas associações de pais, o que, de acordo com Lobo (1998) decorre da ausência de confronto com a realidade. Por outro lado, verificou-se que os discursos mais opostos ao projecto vieram dos especialistas.

Embora introduzindo mudanças radicais no sistema de avaliação, o Despacho 162/ME/91 provocou controvérsia e semeou a discórdia entre professores e especialistas em educação, sobretudo no que concerne à instituição de classes de nível, à dimensão classificativa da avaliação formativa, às provas aferidas com efeito na classificação dos alunos e à reintrodução da escala de 0 a 20 no Ensino Básico. Verifica-se assim que, embora publicado em Diário da República, este Despacho não chega a ser posto em prática.

Numa terceira e última fase, denominada de *documento final*, a autora refere que mesmo antes da generalização da Reforma Educativa surge o Despacho Normativo nº 98-A/92 que vem revogar o Despacho nº162/ME/91. O novo Despacho Normativo surge, sem que, previamente, tenham existido negociações com parcerias educativas ou tenham sido levadas em atenção indicações resultantes de uma experimentação.

Cunha (cit. por Lobo, 1998, p.66) estabelece a comparação entre os dois despachos e refere que as medidas de promoção da igualdade de oportunidades e da promoção da qualidade foram profundamente alteradas, na medida em que se impõe um "*sistema de nível uniforme*", em que a avaliação sumativa retoma a periodicidade anterior, mantendo a exclusividade do carácter quantitativo de avaliação, em que a escala de 0 a 20 foi novamente substituída pela escala de 1 a 5 e em que as provas aferidas se tornaram facultativas e sem efeito na progressão dos alunos.

Apesar de todas as alterações que virá a provocar, muitos são os autores que continuam a rezear pela eficácia da sua aplicação, e que acreditam que o problema está ainda longe de ser resolvido, uma vez que consideram que a aplicação destas medidas não está a ser acompanhada da mobilização de recursos físicos e humanos capacitados para dar respostas ao carácter da sua exigência.

O próprio CNE revela alguma apreensão pela aplicação de um despacho que não chegou a ser testado e recomenda alguns procedimentos, como a criação de dispositivos de apoio a algumas escolas, a informação dos encarregados de educação acerca do seu novo papel em todo o processo e aconselha que seja feita uma análise dos efeitos do despacho na avaliação das aprendizagens dos alunos.

### CAPÍTULO III

## A ACTUAL FILOSOFIA DA AVALIAÇÃO

#### 1. A Avaliação no Âmbito da Reforma do Sistema Educativo

Em Portugal, é relativamente consensual a ideia de que a escola tem de mudar para começar a dar resposta aos novos desafios, dando novo sentido ao que se aprende, dando resposta eficaz à heterogeneidade do actual público escolar e reduzindo os elevados índices de insucesso escolar.

As mudanças em educação são contudo muito lentas, na medida em que implicam também transformar instituições e mentalidades, o que não se faz sem risco e sem tempo.

Em Portugal, a recente história da educação, dá-nos conta de passos significativos ao nível de transformações do nosso sistema de ensino. Recordemos que há alguns anos atrás, os elevados índices de analfabetismo, que acompanhavam um sistema escolar autoritário selectivo e reprodutor de desigualdades sociais, não constituía escândalo social. No entanto, hoje, são elevadas as expectativas em relação à função da escola na sociedade, exige-se uma *escola "integradora de saberes que prepare para o exercício da cidadania, capaz de recriar o sentido social e pessoal da formação."* (Ferraz, Carvalho, Conceição, Cavaco, Barbosa, Tourais & Neves, s.d.)

Para dar resposta a estas e outras solicitações da sociedade, a escola terá de desenvolver e adaptar o seu sistema de avaliação, no sentido de o orientar fundamentalmente para a regulação contínua e individualizada da aprendizagem dos alunos, uma avaliação formativa e formadora.

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro, é criado um "*quadro mais coordenado e global de reforma e desenvolvimento do sistema.*" (Tavares, 1992, p.54). Nesta lei, ficam enunciados os princípios de **obrigatoriedade de acesso e sucesso escolar**, princípios estes,

que, embora constituíssem, há já alguns anos, objectivo principal da educação, continuaram sempre actuais.

Assim, a escolaridade mínima obrigatória passa para nove anos, assiste-se à diversificação do ensino secundário e superior e à definição de um sistema de formação inicial de professores e dos princípios comunitários na administração das escolas. “ *O alargamento da escolaridade obrigatória exige da escola portuguesa novas formações para além da instrução no conhecimento básico, entre eles (...) a educação para a cidadania. É esta a maior mudança e a que implica a mais profunda reforma da escola em Portugal*”. (Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1993, p.14)

O princípio da democratização e de universalização do ensino, defendendo a tese de que a escola não pode continuar a seleccionar os alunos, remete-nos para a componente qualitativa em educação, ultrapassando agora o fenómeno de massificação que dominou numa primeira fase, procurando contribuir para uma melhoria da excelência educativa. Este princípio é operacionalizado em várias medidas, nomeadamente; na redefinição da administração e gestão das escolas, na organização dos currículos em ciclos e através do carácter contínuo e individualizado do ensino-aprendizagem, com o objectivo de generalizar o sucesso educativo.

Actualmente todas as decisões políticas e reivindicações sindicais, são apresentadas em nome da qualidade. Num depoimento sobre os desafios dos anos 90, Roberto Carneiro (in Grácio, 1992) comparou o estado da educação em Portugal referindo: “(...) *pelas características quantitativas e pulsões expansionistas, o sector educativo português assemelha-se ainda ao de países em desenvolvimento. Pelas preocupações de qualidade e de retorno a valores essenciais, ele identifica-se com os combates em curso nos países mais desenvolvidos.*” (p. 65)

A reforma curricular constitui o principal instrumento de modificação dos objectivos do ensino básico. Este novo currículo não constitui uma simples lista de disciplinas e matérias a serem ensinadas de forma directiva, ele vem apelar à participação activa dos alunos em contextos que apelam ao saber fazer, à iniciativa individual, à interdisciplinaridade e à educação para a cidadania e valores e não, somente, para o saber clássico.

Muitos autores defendem que as mudanças curriculares se fazem mais através da alteração do sistema de avaliação do que de outros aspectos formais do currículo.

A avaliação tem desempenhado, na realidade, uma função determinante em todo o processo educativo, funcionando como regulador e bússola orientadora dos caminhos a percorrer. A avaliação interage com professores e alunos, interferindo nas suas motivações, nos seus planos de trabalho, e, conseqüentemente, nas expectativas das famílias.

O novo sistema de avaliação do ensino básico, instituído pelo Despacho Normativo nº 98-A/92, decorre claramente dos princípios e objectivos definidos pela Lei de Bases, relativamente à sua concepção de educação e aos seus princípios orientadores de universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico.

*(...) a **filosofia geral** do sistema de ensino, decorrente da actual reforma do sistema educativo em Portugal, bem como os **pressupostos** e a lógica organizativa dos modelos de avaliação nos ensinos básico e secundário, privilegiam os processos em vez dos resultados, a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos atitudinais e instrumentais em vez de conhecimentos de índole académico-racionalista, a construção de saberes e valores em vez da sua reprodução, o sucesso escolar em vez das repetências e selecção.*  
(Machado, 1997, p.17)

A alteração do sistema de avaliação é, como se viu, uma parte integrante da reforma curricular, resultante de uma mudança de objectivos e organização da escola básica obrigatória.

## 2. Pressupostos da Actual Filosofia de Avaliação

O novo sistema de avaliação, inicialmente consagrado no Despacho Nº 162/ME/91 e, posteriormente, revogado pelo Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho, pretende criar condições para o sucesso de todos os alunos, estabelecendo percursos individuais de aprendizagem, procurando a superação de dificuldades, através da gestão participada, com vista a uma condução eficaz do processo, no âmbito de um espírito formativo e construtivo de aprendizagem.

De acordo com Pacheco (1993) o novo regime de avaliação enquadra-se nas recentes alterações de que foram alvo os sistemas educativos dos países europeus, nomeadamente; Espanha, França Inglaterra e Holanda, com o objectivo de elevar o nível de conhecimentos e competências dos alunos, resultante da pressão do desenvolvimento económico e social e de facilitar ao aluno uma formação geral, caracterizada pela qualidade e pelo sucesso educativo.

Algumas das grandes alterações que o novo sistema de avaliação introduz têm a ver com a progressão e a retenção dos alunos. Partindo do pressuposto de que os objectivos educacionais da escola básica dizem respeito a ciclos de aprendizagem e não a anos, a retenção só deve ocorrer, preferencialmente, no final de cada ciclo. Postula-se que a progressão na escolaridade é o resultado normal dos alunos na escola, salvaguardando-se a aplicação de mecanismos de compensação educativa para os alunos com necessidades específicas de educação.

No caso dos alunos que mesmo assim não apresentem níveis mínimos para ingressar no ciclo seguinte, só deverão ser retidos no final de cada ciclo, devendo, neste caso, proceder-se à elaboração de um plano relativo ao currículo e às actividades a desenvolver no ano seguinte, que contemple unicamente as dificuldades do aluno, evitando que este repita, pura e simplesmente, a totalidade do currículo.

A responsabilidade pela avaliação passa a ser mais partilhada, envolvendo professores, pais/encarregados de educação e alunos, que são sistematicamente chamados a participar neste processo.

Relativamente às modalidades de avaliação, dá-se um enorme realce à avaliação formativa, referindo que esta deve de considerar os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se desenvolve, e deve funcionar como reguladora do processo ensino/aprendizagem com carácter sistemático e contínuo, permitindo:

- informar alunos, pais, professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem;

- orientar o professor em relação à adequação da sua intervenção na aprendizagem dos alunos, nomeadamente na selecção de métodos, estratégias e recursos educativos adaptados às necessidades educativas de cada um;

-auxiliar os alunos na auto-gestão e auto-regulação das suas aprendizagens;

-a detecção de desajustamentos, dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, permitir a adopção de medidas de apoio ou de adaptação curricular.

A avaliação sumativa assume carácter pontual, "(...) ocorre ordinariamente no final de cada um dos períodos lectivos e no final de cada ciclo(...)" (Despacho Normativo nº98-A/92), deixando de ser entendida como uma mera constatação de factos e aferição das competências, para passar a ser concebida como uma prática de regulação de conhecimentos.

De acordo com Matos Vilar (1992), "(...) a avaliação sumativa que se traduz por um juízo globalizante, deve ser entendida como procedimento de controlo de qualidade de um processo interactivo, sempre com a finalidade de garantir, em projectos e/ou programas futuros, se parta com novos e mais ricos conhecimentos". (p.30)

O novo sistema de avaliação instituiu também a avaliação aferida com o objectivo de fazer o controlo da qualidade do sistema, no que concerne aos objectivos mínimos do currículo nacional obrigatório. Esta avaliação não tem qualquer impacto ao nível do progresso escolar dos alunos, visando, somente, a avaliação do sistema. "A avaliação aferida destina-se a medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos, definidos a nível nacional por cada ciclo de ensino básico, visando o controlo da qualidade do sistema de ensino, a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e, ainda, a confiança social no sistema escolar." (Despacho Normativo nº 98-A/92). Esta nova modalidade de avaliação favorece a *pedagogia do pensar*, apelando à estimulação e socialização, em detrimento de uma pedagogia condutista, instrutiva, racionalista e académica.

Relativamente à uniformidade curricular mantida até aí, assiste-se a uma ruptura com este paradigma tradicional, postulando-se uma gestão flexível do currículo, em que o Ministério da Educação apenas define os objectivos mínimos de ciclo, cabendo às escolas o papel na definição de objectivos mais específicos, que atendam às características do meio socio-económico-cultural, do meio em que a escola está integrada, criando espaços de transdisciplinaridade necessários à formação pessoal e social dos alunos.

O referido diploma consagra igualmente uma concepção de certificação dual, ou seja: Aos alunos que terminarem com aproveitamento o ensino básico ser-lhes-á atribuído o *diploma de ensino básico*; aos alunos que, tendo atingido a idade limite da escolaridade obrigatória e não tendo aproveitamento, ser-lhes-á atribuído um *certificado de frequência* da escolaridade obrigatória, para efeitos administrativos vários, nomeadamente o acesso a um emprego.

Relativamente à pergunta *quem avalia?*, assiste-se a uma mudança de enfoque. O professor deixa de ser o único interveniente neste processo para passar a partilhá-lo com os pais, alunos e administração, em condições estabelecidas no regulamento interno da escola. Passa-se a dar grande ênfase à participação activa do aluno no processo de avaliação, nomeadamente através da auto-avaliação, levando este à auto-regulação e orientação da sua aprendizagem.

O percurso escolar do aluno passa também a ser registado num *processo individual*, no qual devem contar todos os elementos relevantes (resultados, classificações, planos), por forma a criar condições para um efectivo acompanhamento individualizado.

Em suma, o conceito de avaliação do novo sistema, mais do que um instrumento para classificar os alunos, surge como um verdadeiro "*instrumento*" para uma reflexão sobre todo o processo de ensino/aprendizagem. No entanto, de acordo com alguns autores, para que esta nova concepção de avaliação se concretize, ela terá de ser acompanhada de uma mudança epistemológica de outros componentes tais como: As finalidades da intervenção educativa, o conceito e o alcance dos conteúdos, os modelos e processos de ensino/aprendizagem e os modelos de interacção didáctica. (Vilar, 1996, p.11)

Também Perrenoud (1992) identifica oito áreas que irão ser afectadas no sentido da mudança, se se optar por uma avaliação verdadeiramente formativa. Entre estas mudanças destacam-se: *As relações entre as famílias e a escola*, que deverão ser clarificadas e desenvolvidas no âmbito de uma maior proximidade; *a organização e gestão das aulas*, optando-se por um ensino mais individualizado e próximo dos interesses e motivações dos alunos; *os métodos e as práticas de ensino*, que deverão passar a ser mais diversificados e activos; *o contrato pedagógico* e a função aluno, que deverá decorrer no sentido de uma confiança recíproca e da construção de uma cultura comum; *a concertação e a política do*

*estabelecimento de ensino*, em que professores e outros técnicos comecem a desenvolver um trabalho de pesquisa e de colaboração; os *programas* e os *objectivos* que deverão ser tornados mais flexíveis e mais próximos de realidade; os *sistemas de selecção e orientação*, através da partilha negociação das decisões; e por último, as *satisfações profissionais e pessoais* com o desenvolvimento e a auto-realização dos actores. “(...) *do exposto parece resultar que o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico não é tão inócuo quanto poderá parecer à primeira vista, designadamente aos olhos dos menos visados (...).*” (Vilar, 1996, p.11)

Mais recentemente, foi elaborado uma proposta de organização curricular do ensino básico, datada de Março de 2000, que entre outras medidas advoga uma perspectiva integrada de currículo e avaliação. Postula-se uma inversão do actual papel da avaliação: Caracterizada, actualmente, como demasiado centrada na avaliação de carácter sumativo e confundida com o acto de classificar, deverá passar a assumir contornos mais formativos, mais centrada nos processos que nos produtos.

Preconiza-se, no entanto, que será condição necessária para esta mudança de enfoque uma alteração ao nível do papel dos professores. “*Na verdade, a modificação que se espera nestes procedimentos vai depender essencialmente da sua compreensão e apropriação pelos docentes, como condição essencial para pôr em prática uma avaliação efectivamente formativa (contínua, sistemática, centrada nos processos educativos, participada, individualizada e alinhada com a aprendizagem), de acordo com o espírito e a letra do Despacho n.º 98-A/92.*” (Diário da República nº180, II série de 5 de Agosto de 2000, p.13021)

Paralelamente, defende-se ainda a necessidade de se ultrapassar o actual “divórcio” entre currículo e avaliação, caminhando no sentido desta última ultrapassar o seu actual papel de selecção e promoção, para passar a constituir-se como “(...) *processo de promoção de estratégias individualizadas de fomento das aprendizagens (...) como instrumento para combater o abandono escolar e promover iniciativas da escola dirigidas para a prática da discriminação positiva.*” (Diário da República nº180, II série de 5 de Agosto de 2000, p.13021)

## 2.1. Algumas Limitações do Actual Sistema de Avaliação

São vários os autores, nomeadamente Boavida e Barreiros (1992), Alves (1992), Pacheco (1993), entre outros, que numa análise comparativa salientam os aspectos importantes do novo modelo de avaliação face ao que era pedido anteriormente, nomeadamente: A importância atribuída à avaliação formativa, o apelo à participação activa dos encarregados de educação e o regime de progressão dos alunos. Também o Conselho Nacional de Educação (1993) analisou o referido despacho e considerou-o, de uma forma global, mais positivo que o anterior, especialmente no que concerne à importância atribuída à avaliação formativa, à co-responsabilização da escola pelas aprendizagens dos alunos e pelo aumento da participação dos encarregados de educação.

Paralelamente, o CNE apontou algumas limitações e dificuldades intrínsecas que se relacionam com algumas contradições contidas no referido documento. Assim, o CNE refere alguns aspectos que irão dificultar a implementação do diploma, nomeadamente: A relação que é estabelecida entre avaliação formativa e sumativa, a concepção dos apoios educativos e os objectivos curriculares mínimos.

O CNE chamou ainda a atenção para a necessidade de, previamente, se ter testado o referido diploma e de se ter procedido ao levantamento das condições necessárias à sua implementação, assim como a criação de dispositivos de apoio a algumas escolas e a informação dos encarregados de educação acerca do novo papel que são agora chamados a desempenhar.

Lobo (1998) acrescenta ainda que o novo diploma contém algumas incoerências, nomeadamente ao defender o sucesso de todos, assegurando o “direito à diferença”, que, de acordo com a autora, significa que se tenha de conceder especial atenção a cada aluno, tentando compreender a sua evolução e a consequente obtenção ou não dos níveis considerados mínimos, o que, segundo Lobo, constitui característica de uma pedagogia para a mestria.

Lobo (1998) questiona ainda a formulação de objectivos mínimos ao nível de disciplina, deixada agora a cargo dos professores e todas as exigências e novos papéis que foram atribuídos a estes profissionais sem uma prévia formação. De acordo com a autora “(..) se se pretende obter qualidade no ensino, parece obrigatória e urgente a formação de professores.”. ( p.67)

Também Afonso (1999) defende que a criação de uma escola para todos poderia ter sido concretizada pela oportunidade aberta pelo novo modelo de avaliação, caso se tivesse investido significativamente na formação de competências profissionais. Como refere Leite, et al., (1995), *“O professor que não haja passado por um percurso de auto-formação que lhe permita rever princípios e meios de acção privilegia, no tempo e no espaço de ensino-aprendizagem, as actividades que conferem no aluno a possibilidade de resposta às questões que defrontará na ficha, no teste, na prova (...) e pouco mais.”* (p.30)

A introdução do actual modelo de avaliação no ensino básico provocou, no seio da classe docente, um conjunto de reacções complexas e diversas. Afonso (1999) efectuou um inquérito por questionário no segundo ano de implementação do novo modelo de avaliação (1993/4), que aplicou a uma amostra de 178 professores do ensino básico e secundário, destinados a recolher as opiniões destes profissionais relativamente ao conteúdo e implicações do referido normativo.

Os resultados deste estudo revelaram um superficial conhecimento do diploma por parte dos professores, assim como um enviesamento na sua compreensão e aplicação, cujas consequências são confirmadas pelos inquiridos, que em quase 58% dos casos concordam não haver, como seria de esperar, *“(...) uma melhoria da qualidade do ensino nas turmas sujeitas ao novo modelo de avaliação.”* (p.35)

Congruente com este cepticismo, o mesmo estudo revela que os professores não demonstram grande entusiasmo com as possibilidades abertas pelo Despacho Normativo n.º98-A/92, cuja concretização passaria de uma assunção, sem reservas, da centralidade da avaliação formativa no processo pedagógico. No entanto, o que se verifica, é que os professores não conseguem relacionar avaliação formativa com autonomia profissional e democratização da escola básica, o que revela bem a resistência e dificuldades que o novo modelo de avaliação tem encontrado.

O autor apresenta ainda alguns dados relativos a relatórios escolares diversos que comprovam esta realidade e ilustram, como designa Afonso (1999); *“(...) a crença racionalista que enfermou a reforma educativa (e que) acabou por permitir processos de regressão cultural.”* (p.38). Como exemplo o autor refere-se a determinados casos em que foi verificado, em dois períodos lectivos, uma redução média de níveis negativos em torno dos 50%, o que, segundo o autor, vem levantar

sérias interrogações sobre as práticas avaliativas, na medida em que se duvida que estes resultados sejam efeito da aplicação de medidas de apoio e recuperação ou de um aumento de empenho por parte dos alunos para conseguirem transitar de ano. (Afonso,1999, p.41)

Por tudo o que ficou dito, parece manifestamente irrealista sustentar que o modelo de avaliação pode continuar a ser aplicado sem alterações ao nível dos factores que têm produzido desvios e distorções relativamente aos princípios e objectivos nele consagrados, nomeadamente a falta de dispositivos pedagógicos de formação dos professores. No entanto, Afonso, acrescenta ainda o factor precaridade e fragilidade de condições de muitas escolas que inviabilizam a concretização do novo modelo.

Apesar da manifesta recusa ao actual modelo de avaliação, tal como é assumida pelos professores, a mesma não demonstra, como refere Leite, et al., (1995) *“(...) como é que o modelo tradicional (...) está mais adequado à aprendizagem (...) tudo parece demonstrar que os professores carecem de atitudes com vista a identificar os espaços de autonomia que possuem, a reflectir as suas práticas.”*. (p.50)

No entanto, os autores chamam ainda a atenção para a forma como o actual modelo de avaliação surge nas escolas, distanciado do quotidiano escolar, ignorando a opinião e propostas dos professores: Determinado por despacho, impõe uma mudança institucionalizada sem que, previamente, se tenha efectuado um estudo sobre as condições concretas dos espaços educativos, com vista a disponibilizar estratégias e recursos necessários para a sua eficaz implementação.

De acordo com Perrenoud (1991) *“(...) é inútil insistir na avaliação formativa onde não existe nenhum espaço de manobra para os professores, onde a diferenciação não passa de um sonho nunca realizado, porque as condições de trabalho, o número de alunos nas turmas, a sobrecarga de programas, a rigidez dos horários ou qualquer outra imposição fazem do ensino expositivo uma fatalidade ou quase.”*. (cit. por Perrenoud, 1992, p.156 )

## 2.2. Modalidades de Avaliação

A avaliação, à semelhança de qualquer sistema natural, conserva a sua estrutura e as suas funções graças a um equilíbrio dinâmico determinado pelos seus mecanismos reguladores.

O novo sistema de avaliação, decorre da necessidade de dar cumprimento a dois documentos legais: A Lei 46/86, que refere a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino como princípios básicos, visando a formação geral comum a todos os portugueses e a promoção do sucesso escola e o decreto-lei 286/89, de 29 de Agosto, referente à reestruturação curricular, que aponta para o papel da avaliação enquanto controlo da qualidade do ensino e enquanto estímulo ao sucesso de todos, respeitando os vários ritmos de aprendizagem.

Neste sentido, o novo sistema de avaliação assume a importância das diferentes modalidades de avaliação, assim como a clara distinção entre as mesmas, nomeadamente, a avaliação formativa, sumativa, especializada e aferida.

O novo sistema de avaliação atribui especial ênfase ao carácter formativo da mesma referindo que “(...) a avaliação deve considerar os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se desenvolve.”, acrescentando ainda que, enquanto elemento crucial na regulação de uma prática educativa integral, a avaliação formativa deverá ter carácter sistemático e contínuo, de modo a determinar os diferentes componentes do processo de ensino e de aprendizagem, orientar a intervenção do professor assim como a auxiliar os alunos a formular ou reformular decisões ao longo do seu processo educativo. (Despacho Normativo nº98-A/92)

Outra modalidade de avaliação preconizada pelo novo modelo de avaliação é a avaliação sumativa, que se constitui essencialmente como “(...) a confrontação do desenvolvimento global do aluno à luz dos objectivos curriculares do ciclo e/ou ano curricular que ele frequente.” (Vilar, 1996, p.13)

No entanto, a nova conceptualização de avaliação sumativa, amplia consideravelmente a concepção, segundo a qual, avaliar não se limita apenas à mediação dos conhecimentos, como mera constatação de factos, mas antes, como procedimento de controlo da qualidade de um processo interactivo, tendo em conta

a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Ela deverá constituir-se como s mula da avalia o sistem tica e cont nua (avalia o formativa), entretanto utilizada.

Relativamente   avalia o aferida, pretende medir o cumprimento dos objectivos definidos a n vel nacional, por forma a garantir a qualidade do sistema de ensino e o aperfei amento dos curr culos, visando o garante da confian a da sociedade educativa em rela o ao sistema de ensino.

Por  ltimo,   igualmente instituída a avalia o especializada, que se prev  concebida por professores, director de turma e outros t cnicos de educa o e se destina a alunos com necessidades espec ficas, que necessitem de uma programac o individualizada.

Tendo em considera o a pontualidade e especificidade das  ltimas duas modalidades de avalia o, centrarei de seguida o meu trabalho nas modalidades de avalia o dos alunos que considero verdadeiramente fundamentais: A avalia o formativa, a avalia o sumativa e a avalia o aferida.

### A Avalia o Formativa

O conceito de avalia o formativa decorre de uma mudan a de  nfase da avalia o devido a factores como a obrigatoriedade cada vez mais prolongada do ensino, assim como da sua massifica o. Neste sentido, a escola n o poder  continuar a seleccionar os alunos, dever  sim, ajud -los a atingir o m ximo do seu rendimento, "*(...) contrariamente   ideia de utiliza o da escola para fins selectivos, encontra-se a concep o segundo a qual a educa o tem como fun o primordial promover o desenvolvimento do indiv duo.*". (Bloom, Hastings & Madaus, 1971, p.6)

Estes autores, insatisfeitos com a fun o educativa predominante, adoptaram o conceito de avalia o formativa, que Scriven havia criado, aplicando-o agora   aprendizagem do aluno.

Numa primeira fase, denominada de behaviorista, a avalia o formativa, usada durante o processo de ensino-aprendizagem, era uma avalia o baseada na defini o de objectivos que determinavam os resultados da aprendizagem. Neste sentido, o professor, em conjunto com os alunos, procedia   defini o clara dos objectivos pass veis de serem atingidos. Posteriormente, o professor ia adoptando

métodos e actividades que lhe surgissem como os mais adequados, para no final proceder à aferição da proximidade a que o aluno se encontrava das metas pré-definidas. Em função destes resultados o professor ajustava ou reajustava os objectivos das etapas seguintes.

Posteriormente, o paradigma construtivista vem reagir contra este conceito de avaliação, condenando o excessivo ênfase colocado nas “condições externas” de aprendizagem, em detrimento das “condições internas”, ou seja; “(...) *é preferível constatar que o aluno está a elaborar uma estratégia prometedora, susceptível de conduzir a uma compreensão real das propriedades da tarefa em questão, a constatar que ele forneceu uma resposta correcta.*”. (Allal, 1991, p.161)

Defende-se agora que a recolha de informação, deve incidir sobre os processos de aprendizagem, assumindo o professor o papel de observador-animador, sempre atento à forma e ao comportamento que revelam os alunos aquando da resolução dos problemas. Deverá ir registando e incitando à interacção e, paralelamente, ajudar os alunos com mais dificuldades. Esta nova concepção do papel do professor, distingue-se da função reguladora defendida pelos behavioristas que lhe permitia somente agir *à posteriori* e não no âmbito de uma regulação interactiva que procurasse compreender o processo para poder intervir.

Apesar de discutida desde os anos 60 nos EUA, a expressão avaliação formativa só foi introduzida em Portugal no início dos anos 70, onde, apesar da sua prática ter sido preconizada, mesmo em documentos oficiais, a partir de 76, só há pouco tempo se tornou familiar no círculo de professores.

Durante muito tempo o acto de avaliar estava desligado do processo de ensino/aprendizagem, ocorrendo no final de uma determinada etapa, com o objectivo de classificar a qualidade e quantidade de aprendizagens; a avaliação revestia-se de um carácter normativo e sumativo.

A entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente do Despacho Normativo nº98-A/92 de 12 de Junho, veio introduzir uma ruptura de paradigma, referindo a avaliação dos alunos do ensino básico como um elemento essencial para uma prática educativa integrada, “(...) *permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades*

*dos alunos*” (ponto 7), assumindo um “*carácter sistemático e contínuo*” (ponto 8) e com principal enfoque na avaliação formativa.

Com esta nova concepção de avaliação, enfatizou-se o respeito pela individualidade do aluno, num universo onde impera a heterogeneidade sócio-cultural. A avaliação formativa é uma avaliação individualizada e diferenciada, tanto nos ritmos de aprendizagem de cada aluno, como nos seus diferentes domínios (cognitivo, afectivo e motor), em que as metas a atingir por cada um são fixadas a partir de critérios estabelecidos em função de cada aluno no início de cada etapa de ensino/aprendizagem.

Nesta perspectiva, o papel da escola será o de adequar a prática pedagógica às reais necessidades de cada aluno, levando-os a atingir as metas propostas, na tentativa de ultrapassar o tradicional «fatalismo pedagógico», passando o professor a assumir o papel de promotor do sucesso educativo de todos os alunos numa perspectiva construtivista de aprendizagem.

No entanto, enveredar por este tipo de avaliação, com características formativas, pressupõe mudar a escola; tanto nos aspectos organizacionais (espaço de sala de aula, organização dos horários, número de alunos por turma, número de turmas por professor, etc (...)), nos aspectos de cultura escolar (ultrapassar o individualismo e apostar num trabalho de partilha de conhecimentos e colaboração intra e extra escolar) e nos aspectos da prática pedagógica (participação real dos alunos no processo, ensino individualizado e alteração das metodologias).

### Avaliação Sumativa

A filosofia subjacente ao novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico entende a avaliação sumativa “(...) como um procedimento de controlo da qualidade de um processo interactivo, sempre com a finalidade de garantir que, em projectos e/ou programas futuros, se parta com novos e mais ricos conhecimentos”. Do novo despacho resulta evidente que a avaliação sumativa “(...) tem em conta a qualidade do processo de ensino-aprendizagem”. A avaliação dos alunos deixa de se reportar apenas à qualidade das suas aprendizagens para se passar a reportar a outros domínios mais abrangentes. De acordo com esta nova conceptualização de avaliação sumativa, avaliar sumativamente significa mais do que medir os resultados, mais do que uma mera constatação de factos, ela surge

agora como instrumento de controlo da qualidade das aprendizagens, ao serviço dos alunos e do sucesso educativo . (Despacho Normativo nº98-A/92)

A avaliação sumativa, consiste num balanço do que o aluno aprendeu, num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos seus conhecimentos, competências e capacidades. Consiste numa avaliação periódica, que visa comparar o grau de consecução atingido no final de um período de aprendizagem, com os objectivos terminais previamente definidos. Devido ao facto de ocorrer no final de um processo de ensino-aprendizagem, os seus efeitos repercutem-se, apenas, no ciclo de estudos seguintes.

De acordo com o despacho instituído, a avaliação sumativa *“(...) ocorre ordinariamente no final de cada um dos períodos lectivos e no final de cada ciclo.”*. Assim, a unidade de tempo deixa de ser o ano lectivo para passar a ser o “período lectivo” e o “ciclo de estudos”, (com o objectivo de confrontar o desenvolvimento global do aluno com os objectivos gerais desse ciclo) (Despacho Normativo nº98-A/92).

Outro aspecto relevante na proposta do novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, diz respeito à possibilidade que a avaliação sumativa confere em matéria de aplicação de apoios e complementos educativos, bem como a apresentação das correspondentes propostas de recuperação. Ou seja, a avaliação sumativa, ao adquirir um estatuto de carácter formativo, vem reforçar ainda mais o papel da avaliação formativa, constituindo-se como súmula de uma avaliação sistemática e contínua (avaliação formativa).

Por outro lado, a avaliação no final de ciclo, constituiu-se como um balanço globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno, dando origem à decisão sobre a progressão ou retenção deste. Em qualquer das situações, trata-se sempre de uma avaliação periódica que compara o grau de consecução do aluno com os objectivos terminais previamente definidos.

Relativamente aos intervenientes no processo de avaliação sumativa, o despacho refere que *“(...) é da responsabilidade de todos os professores e técnicos de educação que integram o conselho de turma, assumindo o director de turma*

*especial responsabilidade pela coordenação dos trabalhos e pela garantia da natureza globalizante e integrante da avaliação.*” (Despacho Normativo nº98-A/92)

No entanto, a grande inovação do novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, consiste na obrigatoriedade da existência de “(...) *critérios gerais da avaliação sumativa, aos quais o conselho de turma, ou o professor se tem de referenciar.*”. A definição destes critérios é da competência do conselho escolar no 1º ciclo e constituem-se como uma referência obrigatória para a concepção e concretização do Projecto Curricular de escola.

Vilar, defendendo o interesse da existência destes critérios refere, “*Efectivamente, não pode haver processo de ensino e aprendizagem que não tenha por referência esses critérios. Admitir o contrário é admitir a possibilidade de, por exemplo, conduzirmos numa estrada deserta sem indicações e/ou sinais de trânsito. Quando assim acontece, e disso não temos dúvidas, daí até nos perdermos vai um passo(...)*”. (Vilar, 1996, p.19)

Apesar de tudo, vários são os autores e estudos que constataam, na prática, uma enorme incoerência entre as directrizes do actual sistema de avaliação e a prática de avaliação que decorre no actual sistema de ensino. Verifica-se que os professores, pais e alunos, continuam ligados a uma concepção tradicional de avaliação e, paralelamente, a manifestar expectativas consentâneas com um quadro conceptual de avaliação tradicional, conotado com as classificações e seriações. A este propósito Vilar refere: “*Como convencer agora à luz da nova legislação, os professores, os alunos, os encarregados de educação e os próprios inspectores do ensino de que a classificação de um teste escrito, por se tratar de um instrumento de avaliação formativa, é cientificamente insustentável e, para além disso, uma forma ilegítima de torrear a avaliação?*”. (1996, p. 20)

O problema que se coloca tem a ver com a dificuldade que existe em ultrapassar a crença, quase dogmática, baseada nos modelos quantitativos de avaliação. Ultrapassar o actual dilema de quadros conceptuais, não passa apenas pela implementação de normas legislativas, implica, acima de tudo, uma vontade de mudar as práticas e as filosofias, implica uma nova atitude perante a educação e perante a vida.

Nos quadros seguintes: “Aspectos mais pertinentes da avaliação formativa” e “Aspectos mais pertinentes da avaliação sumativa”, adaptados dos Cadernos de Avaliação 5 do IIE (1992) encontra-se uma síntese dos aspectos mais salientes das duas modalidades de avaliação atrás estudadas.

Quadro nº1 Aspectos mais pertinentes da avaliação formativa

<b>AValiação formativa</b>				
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	principal modalidade de avaliação			
	carácter sistemático e contínuo			
	notação descritiva e qualitativa			
<b>JUÍZO GLOBALIZANTE</b>	conhecimentos			
	competências			
	capacidades			
	atitudes			
	destrezas			
<b>PERIODICIDADE</b>		constante		
<b>NOTAÇÃO</b>		qualitativa		
<b>INTERVENIENTES NA ELABORAÇÃO</b>	professores			
	encarregados de educação			
	alunos			
	outros técnicos de educação			
<b>INTERVENIENTES NO PREENCHIMENTO</b>	professores			
	encarregados de educação			
	alunos			
	outros técnicos de educação			
<b>FINALIDADES</b>	<b>informar</b>	professor	<b>sobre</b>	cumprimento dos objectivos curriculares
		alunos		qualidade do processo ensino-aprendizagem
encarregado de educação				
	<b>motivar os alunos</b>			

Quadro nº2 Aspectos mais pertinentes da avaliação sumativa

<b>AValiação SUMATIVA</b>				
<b>CARACTERÍSTICAS</b>		mede saberes em relação		
		carácter pontual		
		notação quantitativa		
		carácter de legitimação social		
<b>JUÍZO GLOBALIZANTE SOBRE</b>		conhecimentos	<b>com critérios definidos pelo</b>	C. Pedagógico
		competências		C. Escolar
		capacidades		
		atitudes		
<b>PERIODICIDADE</b>		final de período		
		final de ciclo		
		final de ano		
<b>NOTAÇÃO</b>		descritiva		
<b>INTERVENIENTES NA ELABORAÇÃO</b>		professores		
<b>INTERVENIENTES E PREENCHIMENTO</b>		professores		
		técnicos de educação		
<b>FINALIDADES</b>	<b>decisão sobre</b>	apoios e complementos educativos		
		regime de progressão do aluno		
		obtenção de diploma		

### Avaliação Aferida

A avaliação aferida no contexto da avaliação dos alunos do ensino básico surgiu com o actual sistema de avaliação dos alunos e é caracterizada como uma modalidade de avaliação que consiste na aplicação de testes elaborados por especialistas ao nível do Ministério da Educação, sujeitos a aplicação experimental prévia e a uma correcção e classificação standardizadas. (Vila Nova, 1997)

No caso do ensino básico, estas provas são aplicadas no final do 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, na medida em que visam os objectivos curriculares mínimos de ciclo e se pretende obter dados sobre cada um dos ciclos de escolaridade.

Contrariamente ao que chegou a ser legislado, mas que viria a ser revogado pelo Despacho 98-A/92, as provas aferidas não se destinam a ter qualquer efeito sobre a classificação final dos alunos, não possuindo portanto qualquer efeito sobre a sua progressão escolar. O objectivo desta avaliação é a avaliação do processo, o controlo da qualidade do ensino e a confiança social no sistema escolar (Vila Nova, 1997), permitindo, paralelamente, o conhecimento concreto da realidade e a

tomada de decisões ao nível educativo. *“Trata-se (...) de uma avaliação externa (à escola ou, pelo menos, ao professor) do grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos, através da avaliação de conhecimentos e destrezas demonstradas pelos alunos em provas aferidas.”*. (Lemos, et al., 1993, p.46)

Na opinião de Conceição (1994) a avaliação aferida define-se como um processo de recolha e análise de informação necessária à formação de juízos sobre o mérito e a qualidade e à tomada de decisões acerca do sistema educativo, das suas componentes e processos que aos diferentes níveis (macro, meso e micro) nele têm lugar.

No âmbito da discussão sobre a pertinência da avaliação aferida, têm-se gerado acesas controvérsias, consoante as perspectivas em confronto, traduzindo-se estes debates em dois extremos: Um pela defesa dos exames nacionais frequentes e outro na defesa da sua abolição total, sublinhando o seu carácter contingente e a arbitrariedade que preside à sua classificação.

A tudo isto Vila Nova refere: *“(...) condenaram-se os exames sob a acusação de “traumatizarem” candidatos. Não devemos recear tais situações “traumatizantes”- é indispensável preparar educandos para a vida, para enfrentarem situações difíceis e de alta tensão psicológica.”*. (1997, p.29)

## CAPÍTULO IV

### CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DA ESCRITA

#### 1. Da Linguagem Oral à Escrita

A comunicação humana existe desde os primeiros homens que habitaram a terra.

O homem, desde o início, teve necessidade de se expressar e de comunicar entre si os seus desejos, sentimentos e necessidades. A voz, os sons, a fala e os gestos são recursos de que o homem dispõe para interagir e que o acompanham ao longo de seu desenvolvimento. No entanto, estes recursos naturais estão, espacial e temporalmente, condicionados. Foi a necessidade de ultrapassar estes limites que levou o homem primitivo a recorrer a outros meios de comunicação, tais como as inscrições ou marcas em objectos que antecedem o surgimento da linguagem escrita.

Inicialmente, o homem codificava as mensagens através de sinais de natureza pictórica, símbolos figurativos, descritivos, de objectos, que foram evoluindo para formas de escrita cada vez mais associadas à linguagem oral, pelo uso de signos convencionais. A utilização de desenhos na transcrição de mensagens, dá lugar a um sistema ideográfico ou logográfico, através da correspondência de um sinal gráfico a cada palavra, são exemplo disto os sistemas de escrita do Oriente, como o sistema sumérico, egípcio e chinês. No entanto, e como resposta a novas necessidades, a escrita evolui para a forma fonético-silábica.

Para Vygotsky, os sistemas de signos, compostos pela linguagem falada e escrita, são criados pelo homem ao longo da história para dar resposta às necessidades humanas e do progresso, e vão evoluindo e modificando-se. O autor estabelece comparação entre o desenvolvimento da criança, com a aquisição da linguagem falada e escrita, e as transformações culturais pelo uso do domínio dos sistemas de signos, referindo que são estes que marcam o desenvolvimento individual, tanto da criança como da sociedade. Para Vygotsky, a actualização de signos é uma característica humana e permite aceder a níveis de funcionamento superiores, porque *“(…) con la aparición del lenguaje interior surge la acción voluntaria*

*compleja como sistema de autorregulación que se reaza com la ayuda del proprio lenguaje del niño, al principio exteriorizado y luego interiorizado.*". (Vygotsky, cit. por Luria, 1984 a, p.125)

## 2. A Fala- Raiz da Escrita

Durante muito tempo a escrita foi vista como um "código de segunda ordem", "derivada da linguagem oral". A aprendizagem da escrita, vista como dependente e acompanhante da leitura, tem sido subvalorizada, não assumindo relevo enquanto função independente, levando professores e psicólogos, muitas das vezes, a considerarem como resolvido o problema de aprendizagem de uma, quando se tenha obtido competência na outra.

Mais recentemente, alguns linguistas têm referido as especificidades da linguagem escrita, defendendo para esta um estatuto de autonomia em relação à linguagem oral, concebendo a ortografia como a reprodução de uma escrita autorizada, e não como a simples transcrição da língua oral. Este novo enfoque vem alterar a forma como se concebe a aprendizagem da ortografia. Vygotsky (1962) refere que a linguagem escrita é uma função particular da linguagem, que se desenvolve por diferenciação da linguagem falada. Para Lerner, a escrita "(...) é o tipo mais elevado e complexo de comunicação. Na hierarquia de competências linguísticas é a última a ser aprendida (...) A proficiência da linguagem escrita requer, além duma base adequada de competências em linguagem oral, muitas outras competências (...)". (1989, p.396)

Alves Martins e Niza (1998) salientam as diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita, decorrente da sua utilização em situações diferentes, nomeadamente, o facto da linguagem oral pressupor uma relação directa entre interlocutores e a linguagem escrita não. As autoras referem ainda o facto de, em situação de linguagem oral, o contexto situacional ser partilhado, o que não acontece na linguagem escrita, necessitando, para tal, de recriar mentalmente a situação em que acontece a mensagem, com referência ao local, circunstâncias e pessoas, exigindo um elevado nível de explicitação do discurso.

Paralelamente, a linguagem oral, contrariamente à escrita, é controlada pela situação de produção imediata, não exigindo uma planificação do que se vai dizer a

*prior*, enquanto que a linguagem escrita impõe uma visão geral antecipadora do texto. Por outro lado, enquanto a linguagem oral corresponde numa sequência de sons, ritmos, melodias e pausas, produzidos ao longo do tempo, à linguagem escrita corresponde uma sequência de marcas, organizadas num espaço, a fim de adquirirem significado. Por último, enquanto que a linguagem oral é transitória, temporal e utiliza o sistema auditivo, a linguagem escrita é permanente, espacial e visual.

A língua escrita corresponde a um sistema de sinalização concreto, organizado em gramáticas e dicionários, o que a diferencia da fala. Na oralidade utiliza-se uma combinação de sons ou fonemas que constitui um sistema grafo-fonético, que, embora interfira na linguagem escrita como elemento de apoio, não é suficiente, na medida em que não se verifica uma correspondência exacta entre grafemas e fonemas. Um fonema pode ter várias grafias (o fonema /s/ pode assumir as grafias s, x, ç).

Para além do sistema grafo-fonético, a escrita contempla também o sistema ideográfico, caracterizado pela globalidade significativa. As crianças deverão familiarizar-se com estas diferenças para poderem um dia desenvolver habilidades de escrita.

No entanto, embora a linguagem oral e escrita possuam características específicas que as diferenciam, elas estão intimamente relacionadas, fazendo parte do mesmo sistema de intercomunicação humana.

As teorias interaccionistas, nomeadamente Vygotsky e Bruner, defendem a inter-relação entre desenvolvimento da linguagem oral e escrita, referindo que a linguagem oral cumpre uma intenção comunicativa como a escrita e a leitura em situação de interacção social.

De acordo com Rebelo e Atalaia (1978), a fala contribui, no início da expressão escrita, para auxiliar as crianças. Estas acompanham, normalmente, a expressão escrita, de movimentos de lábios, ditando palavras e frases a si própria. Na opinião das autoras *"A vocalização deve representar o papel de estímulo que orienta a mão quando escreve, sendo certamente um movimento necessário do processo, na medida em que auxilia a organização do pensamento que se produz na escrita."* (Rebelo & Atalaia, 1978, p.8)

Nazarova (1952, cit. por Rebelo, 1990) dá grande ênfase ao papel dos estímulos produzidos pelo sistema fonador ao nível da ortografia. Através de alguns estudos, esta investigadora demonstrou que se os movimentos vocais forem impedidos de se manifestar, o número de erros tem tendência a aumentar. A interpretação da autora vai um pouco de encontro às afirmações de Luria (1963) ao considerar a linguagem como um instrumento ao serviço do pensamento e da regulação do comportamento e não apenas como instrumento de comunicação.

Também Rebelo (1990) no decurso de um estudo em que observa e regista o comportamento de alguns alunos em fase inicial de escrita, conclui que no início da expressão escrita os acompanhamentos sub-vocais desempenham um papel regulador na produção gráfica. Estes movimentos terão contudo tendência a desaparecer com a automatização da escrita, ressurgindo posteriormente perante dificuldades ortográficas.

Segundo Mann (1986, cit. por Rebelo, 1993) “(...) o que a criança aprende sobre o sistema de linguagem, através da linguagem oral, proporciona uma base de conhecimento para a leitura e escrita, e o que a criança aprende sobre a linguagem através da escrita, aperfeiçoa a leitura e a linguagem oral.”. (p.132)

Peças (1993) refere que não faz sentido falar de escrita sem reflectirmos um pouco na fala. O autor remete-nos então para o período da gestação, onde a fala já desempenha um papel importante na relação mãe/filho, podendo mesmo chegar a determinar a qualidade do desenvolvimento linguístico da criança. Os bebés aprendem a falar porque desde a sua concepção que estão envolvidos num universo de fala, na medida em que os adultos utilizam a fala para interagir com eles, na expressão de sentimentos, de sensações, de ensinamentos. Peças refere-se a esta fala como a fala com sentido, com alma, feita de palavras, gestos, atitudes, sons e corpo, que constitui para a criança uma fonte de aprendizagem. A criança aprende a falar “(...) para comunicar, para juntar o verbo aos olhos, ao sorriso e aos gestos que já diziam tantas coisas.”. (Peças, 1993, p.53). É nesta fase que o reforço e a atitude de valorização constante da mãe, face às primeiras tentativas de fala, se revelam de primordial importância.

A competência linguística de uma criança é tanto mais rica e estruturada quanto maior tenha sido a quantidade e qualidade de interacções verbais que a construiu. A competência linguística da criança desenvolve-se, sobretudo, em actos de fala

interactiva, e é sobre e com esta competência linguística que a criança vai entrar e trabalhar na escola, construindo e aperfeiçoando aprendizagens, nomeadamente a da escrita. Este facto remete-nos para a fundamentalidade do percurso linguístico antes do ensino formal.

### 3. A Linguagem antes da Escola

*“Quando a criança entra para a escola, ela não é uma tábua rasa que possa ser moldada pelo professor conforme a forma que ele preferir (...) psicologicamente a criança não é um adulto em miniatura.”* (Piaget, cit. por Ferreira, 1996, p.151)

Durante muito tempo, existiu a ideia generalizada de que a criança só aprendia a ler e a escrever quando entrava para a escola, não possuindo até aí qualquer concepção acerca destas competências.

De acordo com Alves Martins (1993) esta ideia parte de duas concepções erradas: A ideia de que as crianças não aprendem se não forem ensinadas, e de que a aprendizagem da leitura e da escrita se baseia sobretudo na percepção. Hoje, está mais ou menos generalizada a ideia de que o ser humano inicia a sua aprendizagem a partir do momento em que nasce. Nos primeiros contactos com o ambiente, a mãe, o meio familiar e, mais tarde, no meio escolar e social, a criança vai estabelecendo inter-relações, mediante as quais vai interiorizando, alternando e aprofundando o conhecimento.

Na opinião de Alves Martins (1999) quando entram para a escola as crianças já têm elaborado hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita e sobre as suas funções e objectivos, que estão directamente relacionadas com as oportunidades e os contextos de interacção que mantiveram. Por outro lado, Luria (1929, cit. por Ferreira, 1996) refere que *“(...) a história da escrita começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.”* (p.151)

#### 4. A Idade Ideal para Aprender a Escrever

Abordando a questão da aprendizagem da escrita numa perspectiva genética, verificamos que muito se tem escrito sobre a idade ideal para a criança iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Existe a ideia generalizada de que o trabalho da criança, com e sobre a escrita, surge aos seis anos, no momento da sua entrada para a escola. No entanto, a maior parte dos autores defende que aos seis anos é já muito tarde para a criança iniciar e descoberta do código escrito.

Muitos pais e educadores postulam que a criança só aos seis anos atinge a "maturidade" para efectuar a aprendizagens da leitura e da escrita, defendendo que até aí elas devem descobrir e viver experiências no campo perceptivo. Este tipo de análise é, de acordo com a maior parte dos autores, um pouco superficial e dicotómica, assente numa prática escrita escolástica e formal, contrária a uma perspectiva mais actual que concebe que a palavra oral e escrita deverá surgir no âmbito da actividade espontânea da criança em interacção, das suas necessidades perante as questões e solicitações com que vai sendo confrontada.

Ferreiro refere:

*Não se chega às operações concretas aos seis anos ou na primeira série. Chega-se depois de múltiplos conflitos, de compensações parciais, de tentativas falhas de resolver problemas. Não se chega por um miraculoso processo de maturação, que nos levaria tranquilamente de um estágio para o seguinte. No processo de reestruturação, a interacção com o mundo externo desempenha um papel primordial. Reconhecer os níveis de estruturação esquecendo os processos estruturantes leva a uma visão parcial - e, portanto deformada - do processo cognitivo. (1985, cit. por Lerner, 1996, p.116)*

A escrita deve ser vista como uma actividade e um instrumento igual a tantos outros, que permitem a comunicação com o mundo e com as pessoas, pelo que não o devemos subtrair ao mundo da criança, propiciando antes situações que a auxiliem a apropriar-se e a integrar a escrita na sua experiência quotidiana.

A questão da maturidade prende-se com a questão das aptidões e habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever. Assim, quando se analisa a literatura

sobre a aprendizagem da língua escrita, encontramos trabalhos dedicados a estabelecer uma lista de capacidades ou aptidões necessárias a esta aprendizagem, nomeadamente: Lateralização espacial, discriminação visual e auditiva, coordenação viso-motora, boa articulação, entre outras. Estes trabalhos relacionam directamente, numa perspectiva reducionista, a aprendizagem da leitura e escrita, com um conjunto de capacidades motoras e perceptivas da criança e só possível mediante a educação formal.

Na opinião de vários autores, embora todos estes factores se correlacionem positivamente com o rendimento escolar na leitura e na escrita, não poderão nunca ser considerados a sua causa.

Esta perspectiva, descarta o aluno enquanto sujeito activamente cognoscente, o sujeito definido por Piaget, empenhado na busca do seu próprio conhecimento e na descoberta do mundo que o rodeia.

Assim, uma criança que cresce rodeada de textos e de marcas escritas, em casa e na rua, uma criança que partilha com os pais o acto de leitura e escrita, deve ir construindo concepções relativamente a este.

Num marco de referência piagetiano, que postula que os estímulos não actuam directamente, mas são antes transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito, é a criança que é colocada no centro de toda a aprendizagem e não aquele que, supostamente, conduz a essa aprendizagem (o método e o professor).

Neste sentido, ninguém está totalmente preparado para uma tarefa antes de ser confrontado com ela, é esse confronto que desenvolve e exercita a capacidade.

Também Vygotsky (1978) ao definir o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial, relaciona desenvolvimento com aprendizagem, partindo do pressuposto de que a aprendizagem nunca parte do zero, encerrando sempre uma pré-história. O autor postula a necessidade de se distinguir entre desenvolvimento efectivo e desenvolvimento potencial, só assim se poderá efectivamente definir o verdadeiro nível de desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky (1979, a) a aprendizagem ideal é aquela que se antecipa ao desenvolvimento, ou seja: Apesar de aprendizagem não equivaler ao

desenvolvimento, ela pode converter-se em desenvolvimento, iniciando inúmeros processos evolutivos. A perspectiva vygotskyana destaca-se de um ponto de vista fatalista, de acordo com o qual a aprendizagem deveria seguir fatalmente o desenvolvimento. O ponto de vista de Vygotsky assume-se interaccionista, na medida em que concebe a aprendizagem como uma interacção entre o nível de desenvolvimento actual da criança e o nível de desenvolvimento potencial

*(...) el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de dicho proceso. Así pues, la noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el «buen aprendizaje» es sólo aquel que precede al desarrollo. (Vygotsky, 1979 a, p.137)*

Inúmeros estudos têm revelado que o contacto tardio da criança com a escrita é o principal responsável pelo insucesso na aprendizagem e desenvolvimento de competências linguísticas. Donde, postula-se a urgência da “*descolarização da aprendizagem da leitura e da escrita*”, valorizando o papel que outros universos poderão desempenhar no desenvolvimento da competência escrita da criança, nomeadamente o papel do universo familiar.

##### 5. Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita

*(...) o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado em um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. (Luria 1929/30, cit. por Ferreiro, 1996, p.154)*

A aprendizagem da língua escrita é, na maior parte dos casos, abordada como uma aprendizagem carregada de formalismos e marcada pela escolástica e pelo didactismo. Escrevia-se para aprender a transcrever, a codificar, num processo monótono e desprovido de significado de fragmentação: Grafia para um lado, análise fonética para o outro; letras cirurgicamente separadas.

Vygotsky (cit. por Garton & Pratt, 1991) refere o processo de escrita como “(...) *un tanto artificial en comparación con la naturalidad del lenguaje hablado. En el curso natural del desarrollo el niño tiene oportunidades de desplegar muchas de las habilidades requeridas más tarde para la escritura.*” (p.59)

Actualmente, o conceito de escrita tem evoluído no sentido de se transformar num acto de prazer, de liberdade. Desprovido de quaisquer constrangimentos ou imposições, sugerindo-se que a aprendizagem da escrita deve seguir um trânsito natural da aprendizagem da fala, “*aprender a falar falando e a escrever escrevendo*”.

Vygotsky (1979) teoriza que a importância da aprendizagem escrita se constituir como um processo natural. O autor evoca Montessori e a sua perspectiva lúdica da aprendizagem da escrita, através de jogos, por forma a surgir naturalmente a “*cultivarse más que imponerse*”. “*Seguendo por este camino, el niño se acerca a la escritura como una etapa natural en su desarrollo, no como un entrenamiento desde fuera.*” (Vygotsky, 1979 a, p.177)

Quando em fase inicial a criança alcançou as bases da correspondência e representa correctamente as palavras “*ao seu nível*”, mas escreve incorrectamente as palavras que se consideram demasiado difíceis para ela, o adulto acha graça. O mesmo não se verifica quando a criança escreve incorrectamente muitas palavras, levantando no adulto a uma preocupação excessiva, chegando a impedir a criança de escrever ou desmotivando-a.

Esta reacção do adulto, é tanto mais surpreendente se tivermos em conta que não se verifica de igual forma noutras áreas do desenvolvimento, sobretudo ao nível da linguagem oral. Quando as crianças pronunciam incorrectamente determinada palavra os pais não se alarmam nem proíbem a criança de falar, antes a ajudam na procura da correcção, motivando-a a falar mais, na medida em que reconhecem que a fala implica treino, constituído por um caminho de tentativas, uma vez falhadas outras conseguidas. Porque não hão-de proceder também assim os adultos em relação à aprendizagem da escrita das crianças?

Garton & Pratt referem que isto acontece porque:

*A idea dominante es que la escritura es una habilidad muy compleja que requiere enseñanza formal y que cualquier idea equivocada que desarrollo el*

*niño deberá ser desaprendida antes que el aprendizaje correcto pueda tener lugar. Dado que la escritura há sido vista tradicionalmente como una habilidad que requiere instrucción formal, no se contempla desde una perspectiva evolutiva.* (1991, p.199)

Só uma perspectiva evolutiva de escrita, permite ao aluno descobrir e explorar a linguagem escrita, desenhando o seu projecto de leitor/escritor. Este processo de descoberta começa desde muito cedo.

De acordo com Alves Martins:

*Se é certo que a criança não se pode apropriar sozinha, de uma forma espontânea, de um objecto cultural tão complexo como a escrita, não é no entanto possível desprezar o papel activo que desde muito cedo, antes da entrada para a escola, desempenha na apropriação desse saber; essa apropriação própria e criativa e não apenas pela imitação de modelos adultos impostos do exterior.* (1987, p.499)

Assim, ao longo do seu desenvolvimento, a criança vai, progressivamente, descobrindo a linguagem escrita, criando hipóteses e conceptualizações acerca desta, dos seus princípios, funções e objectivos. Estas hipóteses e representações sobre a linguagem escrita são denominadas por Alves Martins e Niza (1998) de *Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita*.

Vygotsky (1979, p.161) denomina estas concepções de “*pré-história*”, referindo que uma tarefa prioritária da pesquisa científica é revelar a *pré-história* da linguagem escrita na criança, mostrando o que a leva até à sua descoberta, quais são os pontos importantes pelos quais este desenvolvimento pré-histórico passa, e qual a relação entre este processo e o aprendizado escolar.

Ou ainda quando refere “(...) *não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançada pela criança antes da entrada para a escola.*”. (Vygotsky, 1977, p.40)

A mesma ideia é partilhada por Luria (1929) quando teoriza; “*A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.*”. (cit. por Ferreiro 1996, p.51)

Alves Martins e Niza (1998) referem-se às concepções precoces sobre a linguagem escrita nas suas vertentes *funcionais, figurativas e conceptuais*.

Relativamente às *concepções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita*, as autoras referem-se à descoberta, por parte da criança, dos sentidos e razões da escrita, que sendo determinados pelo contexto no qual a criança se insere, condicionam as relações que esta irá estabelecer com a aprendizagem, assim como a construção do seu projecto de leitor/escritor.

No que concerne às *concepções precoces acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita*, entende-se as representações que as crianças vão construindo acerca dos aspectos formais da leitura e da escrita, as características e convenções do universo gráfico, os termos técnicos utilizados no ensino da leitura e das regras convencionais de escrita. O conhecimento destes aspectos da linguagem escrita, antes do ensino formal, determinam a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever. Alves Martins e Niza, referem que "(...) *diversos autores (...) mostraram que os resultados em leitura e escrita no final do primeiro ano de escolaridade se relacionam com os conhecimentos que as crianças têm acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita antes de serem alfabetizadas*". (1998, p.62)

Por último, as autoras referem-se às *concepções precoces acerca dos aspectos conceptuais da linguagem* que se prendem com as hipóteses que as crianças organizam e criam acerca da natureza da linguagem escrita, ou seja, do que a escrita simboliza e representa. Alves Martins e Niza salientam também a necessidade do professor possuir esta informação ao serviço de uma planificação eficaz, uma vez que estas concepções irão interagir com as aprendizagens que as crianças irão efectuar.

Ferreiro e Teberosky (1980) procuram estabelecer a forma como as crianças, antes do ensino formal, se apropriam da escrita, revelando que no início desta aprendizagem, as crianças, muitas das vezes, não compreendem de imediato a relação entre linguagem oral e sistema de escrita alfabética, aquisição esta que se vai elaborando ao longo da sua interacção com o mundo, através de hipóteses de representação evolutivas, até à representação da escrita alfabética e que está directamente relacionada com a qualidade das interacções estabelecidas e com os vários tipos de suporte de escrita existente no seu meio.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1980) é assim possível identificar cinco períodos no processo de apropriação da linguagem escrita:

Num *primeiro* período, as crianças procuram distinguir entre marcas gráficas figurativas e não figurativas. Na opinião de Alves Martins e Mendes (1987) podem também surgir neste nível, algumas tentativas de correspondência entre a escrita e o referente, fazendo variar o número de letras em função da dimensão do referente. Podem surgir, nesta fase, tentativas de correspondência entre o tamanho ou quantidade das letras e o objecto referido.

Num *segundo* período, as crianças começam a verificar que a referentes diferentes correspondem ortografias diferentes. A criança começa a estabelecer condições formais de legibilidade, nomeadamente uma quantidade mínima de grafemas e uma variedade intra-figural, como condição indispensável para a leitura. Como normalmente, neste nível, as crianças possuem ainda um repertório diminuto, fazem variar a posição das letras para exprimir diferentes significados.

Num *terceiro período* a criança começa a estabelecer relações entre a linguagem oral e escrita, começa a compreender que a escrita é uma representação de partes sonoras da fala, e que a cada grafia corresponde uma sílaba oral, ou seja: A hipótese silábica. Esta fase representa já um grande progresso em relação à fase anterior, na medida em que a criança começa a perceber que a linguagem escrita reenvia para a linguagem oral.

Num *quarto período* dá-se a passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética. As crianças começam a compreender que para escrever diversas palavras terão de fazer uma análise da oralidade que ultrapasse a sílaba. Nesta fase é fundamental a prática da escrita do nome próprio e de outras palavras familiares que induza a um conflito entre a hipótese silábica de escrita e essas mesmas formas gráficas e, conseqüentemente, leve a uma desequilíbrio dessa hipótese. Surge então a hipótese alfabética que leva a criança à compreensão dos princípios alfabéticos de escrita.

Numa *última fase*, as escritas produzidas pelas crianças já são claramente escritas com características alfabéticas, começando agora a ser confrontadas com problemas de índole ortográfica.

Todos estes níveis revelam que a criança começa por uma representação *semântica* e termina numa representação *fonética*

Besse (1989) realizou um estudo semelhante ao de Ferreiro e Teberosky (1980) junto de crianças de língua francesa em idade pré-escolar. Também este autor classificou as respostas em 5 grupos. Nesta classificação, Besse introduz, no primeiro grupo, a designação de *recusas de escrita*, designação esta que não aparece no trabalho de Ferreiro e Teberosky (1980). Relativamente aos restantes quatro grupos, Besse fá-los corresponder a conceptualizações sucessivas que não devem, de acordo com o autor, ser interpretadas como consequências obrigatórias pelas quais passam todas as crianças. O autor classificou essas conceptualizações da seguinte forma:

- 1º grupo- Recusa de escrita
- 2º grupo- Produção escrita sem conservação do oral
- 3º grupo- Ajustamento escrito/oral
- 4º grupo- Análises fonéticas
- 5º grupo- Escritas alfabéticas

Em Portugal também foram efectuados alguns estudos sobre as conceptualizações infantis acerca da língua escrita. Para além dos já referenciados estudos efectuados por Alves Martins et al. (1987), Alves Martins (1993), podemos ainda encontrar os estudos desenvolvidos por Capela Martins (1989), Gamboa (1991). Todos estes autores utilizaram uma metodologia semelhante à referida nos trabalhos anteriores e encontraram respostas muito próximas às de Ferreiro (1980) e Besse (1989).

Apesar das semelhanças, os trabalhos de Alves Martins et al. (1987) distinguem-se pelo facto de, ao longo da entrevistas efectuadas, se ter verificado alguma evolução ao nível das respostas das crianças envolvidas. Pelo que a autora conclui que, paralelamente, ao trabalho de avaliação do desenvolvimento, se estaria a contribuir para esse mesmo desenvolvimento. De acordo com os autores esta constatação vem validar ainda mais a teoria de Vigotsky (1978) em que este distingue zona de desenvolvimento efectivo (o que a criança consegue fazer sozinha) e zona de desenvolvimento potencial (o que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto).

Luria (1930) estabelece um paralelismo entre a evolução dos processos de apropriação da linguagem escrita nas crianças e a evolução histórica de escrita:

*A evolução das habilidades culturais de contagem e escrita envolvem uma série de estágios nos quais uma técnica é continuamente descartada em favor da outra. Cada estágio subsequente suplanta o anterior; só após ter passado pelos estágios em que inventa seus próprios expedientes e aprendido os sistemas culturais que evoluíram ao longo dos séculos elas - as crianças - chegam ao estágio de desenvolvimento característico do homem avançado, civilizado. (cit. por Ferreiro, 1996, p.257)*

O percurso evolutivo do processo de apropriação da linguagem escrita é um percurso complexo que ilustra a especificidade dos problemas cognitivos que a criança enfrenta para aceder ao domínio da escrita. Paralelamente, salienta o papel da criança como sujeito activo, no processo de descoberta e exploração da escrita, sujeito este definido na teoria de Piaget como sujeito cognoscente, que procura activamente descobrir e conhecer o mundo que o rodeia, interagindo com ele *"(...) não é um sujeito que espera que alguém que possui o conhecimento o transmita a ele, por um acto de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através das suas próprias acções sobre os objectos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o seu mundo."* (Ferreiro & Teberosky, 1986, p.26)

Também Bruner, na sua teoria sobre o desenvolvimento do conhecimento, concebe o homem como um criador e um aprendiz activo. Relativamente ao domínio da linguagem, Bruner postula que a criança a adquire, através de um aumento progressivo de competência. A linguagem surge então como um problema que a criança deverá resolver através de uma construção activa, com recursos concretos ou abstractos. *"Esa construcción normalmente adopta la forma de comprobación de hipótesis por parte del niño, quien busca confirmación reputación del input de información en relación a la base de conocimiento y almacenada."* (Garton & Pratt, 1991, p.61)

Todo este processo de apropriação da linguagem escrita passa, na opinião de Alves Martins e Niza (1998) por três fases distintas:

Inicialmente, numa fase denominada pelas autoras de *cognitiva*, a criança elabora uma representação sobre as funções da linguagem escrita, ou seja, para que serve saber ler e escrever, e uma representação sobre a sua natureza, numa tentativa de descoberta das suas características e a forma como se relaciona com a linguagem oral.

Numa segunda fase, denominada de fase de *domínio*, a criança direcciona a sua atenção para o treino das várias operações necessárias à leitura;

*(...) a criança tem que aprender a tratar o código -reconhecimento directo das palavras, utilização das correspondências grafo-fonológicas para ler palavras desconhecidas- e tratar, semanticamente e conceptualmente o texto, procurando o seu sentido - questionar o texto, antecipar elementos sintácticos ou semânticos, organizar logicamente os elementos identificados, memorizar informações semânticas, o significado do texto. (Alves Martins & Niza, 1998, p.18)*

Numa última fase, denominada de fase de *automatização*, a criança já consolidou de tal forma as operações necessárias à leitura e escrita, que a processa de forma quase mecanizada, sem ter necessidade de pensar conscientemente sobre elas.

Muitos dos problemas de algumas crianças, ao nível da linguagem escrita, prendem-se com o facto de algumas destas fases não se encontrarem convenientemente consolidadas. Muitas das vezes, são problemas ligados à fase cognitiva, sobretudo se trata de crianças provenientes de meios sócio-económico-culturalmente desfavorecidos, com contactos pobres com a linguagem escrita e que, posteriormente, ao entrarem para a escola, não se tem em consideração o seu handicap ou os professores não se encontram sensibilizados para a importância que esta fase desempenha em todo o processo de aprendizagem, não lhe dedicando qualquer atenção.

A aprendizagem da leitura e da escrita é assim considerada como uma tarefa cognitiva em que a criança tem, em primeiro lugar, de adquirir conceitos para posteriormente os poder transformar em procedimentos automatizados.

*(...)Parece-nos, (...) poder afirmar que o percurso geral do desenvolvimento das conceptualizações infantis se dá "de fora para dentro", ou seja, da utilização de uma linguagem puramente exterior à escrita para uma consideração da escrita em si própria e por si própria enquanto linguagem. No início, a criança dialoga com a escrita - interroga-a, interpreta-a, fala sobre ela (...). (cit. por Alves Martins, 1999, s.p.)*

Esta ideia vai de encontro ao processo de *internalização* definido por Vygotsky (1979 a, p.138), quando se refere a uma operação que inicialmente representa uma actividade externa e que, progressivamente, vai sendo reconstruída começando a ocorrer internamente. Este processo só é possível, de acordo com o autor, graças a mecanismos semióticos como a linguagem. Vygotsky (1979 a), apresenta um

esquema, segundo o qual a criança caminha de uma linguagem social a uma linguagem interior: Sendo que numa fase inicial a linguagem se reveste de um carácter dialogal e situacional, cuja origem reside no contacto comunicativo com os outros e na sua actividade sobre o meio, evoluindo para formas de linguagem egocêntrica e desta para formas de linguagem interna, ao serviço do pensamento, do planeamento e da solução de problemas. *“El lenguaje surge, en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna.”*. (Vygotsky, 1979 a, p. 138)

Também para Luria, a linguagem enquanto *“segundo sistema de sinais”* altera a percepção da criança e facilita o processo de elaboração de um sistema de associações diferenciadas. (1959, cit. por Ferreiro, 1996)

Assim, a criança, ao verbalizar a tarefa, liberta-se das impressões imediatas e edifica, a partir das regras verbais, um *“sistema de autoregulação superior”*.

Efectivamente, o tema principal da teoria evolutiva de Vygotsky, prende-se com a progressiva autonomia das crianças pelo uso da linguagem, começando a fazer uso desta, não só para comunicar, mas também para planificar e gerir a sua conduta. O discurso que inicialmente acompanhava a actividade, começa agora a precedê-la *“(…) el habla, el medio de comunicación básico, se convierte también en un medio de análisis y de síntesis de la realidad más profundo, y lo que es fundamentalmente más importante, en «un regulador más elevado de la conducta».*” (Luria & Yudovich, 1984, p.14)

*Não se pode ensinar a escrever e a ler, é a criança que aprende a escrever e a ler. E porque aprender é um acto afectivo, um movimento de avanço que se faz dos sentidos feitos para o fazer de novos sentidos, o papel que nos exige (pais, professores e educadores) é o de facilitar as condições para o percurso acontecer.* (Peças, 1993, p. 58)

### 5.1. O Papel das Práticas Familiares na Construção destas Concepções

O estudo que temos vindo a desenvolver, revela o carácter construtivo e cognitivo do processo de apreensão da linguagem escrita, e a sua enorme complexidade, contribui para contrariar a ideia de escolarização deste processo, revelando que as

crianças vão, ao longo do seu desenvolvimento, e antes do ensino formal, colocando hipóteses sobre as características da linguagem escrita, hipóteses essas que estão directamente relacionadas com as suas vivências e interacções com os variados suportes escritos.

De acordo com Ferreiro (1990) nenhuma criança dos nossos dias, que convive diariamente com inúmeras situações que implicam a escrita e a leitura, e que vive rodeada de vários tipos de suporte escrito, inicia a sua aprendizagem formal sem qualquer conhecimento acerca da linguagem escrita.

Vários estudos desenvolvidos têm vindo a registar que as práticas familiares e sociais, das quais as crianças participam, determinam as concepções que estas irão desenvolver acerca da linguagem escrita, quer nos seus aspectos funcionais, figurativos ou conceptuais e determinarão "(...) a construção de um projecto de leitor-escriptor, ou seja no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita.". (Rogavas-Chaveau, cit. por Alves Martins & Niza, 1998, p.49)

Verifica-se que muitas das dificuldades dos jovens alunos, na aprendizagem da língua materna, resultam, não tanto de deficiências congénitas, mas antes de factores externos que interferem na evolução psicológica e mental da criança. Entre estes factores destacam-se o meio sócio-económico-familiar, existindo vários estudos que destacam a relação directa entre classe social e competência linguística.

Partindo do pressuposto que as crianças provêm de diferentes classes sociais, as suas condições de aprendizagem serão forçosamente diferentes, conforme a sua experiência anterior foi mais rica ou mais pobre de estímulos.

Por muito restrito que tenha sido o envolvimento familiar, social e cultural da criança, quando entra para a escola ela já possui uma *competência linguística* que é a sua, carregada de "*marcas culturais*" próprias, produto de uma determinada génese biopsicosocial. Assim sendo, podemos concluir que a competência linguística de uma criança é tanto mais rica e estruturada, quanto maior tenha sido a quantidade e qualidade das interacções verbais que a construiu e organizou.

Wells (1981,1985, cit. por Caldeira, 1997) realizou um importante estudo longitudinal com um grupo de 32 crianças durante os dois primeiros anos de escola. Os resultados deste estudo vêm evidenciar a importância dos conhecimentos sobre a linguagem escrita que as crianças possuem antes do ensino formal. Paralelamente, colocam ainda a tónica na importância do contacto precoce da criança com práticas sociais de escrita no seu ambiente familiar e a relação deste contacto com o sucesso escolar.

Também Kroll (1983) através de um estudo com crianças em idade escolar, evidenciou como factor decisivo para uma boa aprendizagem da leitura/escrita, a relação dos pais destas crianças com a escrita e a leitura e a partilha que faziam dessa relação com os seus filhos.

Vygotsky, postula que o funcionamento individual está determinado exclusivamente pelo funcionamento social e que a estrutura dos processos mentais do indivíduo reflecte o meio social do qual derivam, "*La actividad mental humana se desenvuelve en condiciones de auténtica comunicación com el entorno, en el transcurso de la cual el niño adquiere de los adultos la experiencia de muchas generaciones.*". (Vigotsky, cit. por Luria & Yudovich, 1984, p.11)

Assim, crianças de famílias sócio-económico-culturalmente mais favorecidas, chegam à escola com um maior conhecimento acerca dos aspectos funcionais figurativos e conceptuais da linguagem escrita que as crianças dos meios económicos mais desfavorecidos, na medida em que puderam experienciar um conjunto de vivências e interações com os vários suportes escritos, experiências estas, na maior parte dos casos, ligadas à observação e percepção de actividades de leitura e escrita no seu meio envolvente, particularmente no meio familiar, ou mesmo experiências sócio-interactivas de leitura e escrita com adultos.

Vygotsky (1979 a) e Bruner, defendem que a linguagem falada e escrita deveriam desenvolver-se de forma natural, através da interacção da criança com as pessoas da cultura em que cresce. "*(...) la necesidad de que la escritura se enseñe de modo natural (...) Montessori há demostrado que el parvulario es el lugar apropiado para aprender a leer y escribir; ello significa que el mejor método es aquel según el cual los niños no aprenden a leer y a escribir, sino que estas dos actividades se encuentran en situaciones de juego.*". (Vigotsky a, 1979, p.177)

Actividades como a leitura de livros, a escrita diante da criança, a escrita partilhada de listas de compras e a disposição de material de escrita, contribuem para que a criança desenvolva, naturalmente, as suas tentativas de escrita. O contacto com os diversos tipos de suporte e conteúdos de escrita, são, de acordo com a literatura, óptimas actividades para estimular na criança o gosto e interesse pela escrita, auxiliando-a na sua apropriação como instrumento de saber, de descoberta e acção sobre o mundo que a rodeia.

Em todo este processo, é indiscutível o papel que os pais desempenham, ajudando a promover competências de leitura e escrita nos seus filhos. No entanto, qualquer intervenção deverá ser ponderada, sem pressas nem pressões à criança. *“A pedra angular do processo é a atenção à criança e a construção de uma atitude, por parte do adulto, que motive a curiosidade e o interesse, para que a relação com a escrita surja naturalmente num processo mais vasto e diversificado de comunicação.”.* (Peças, 1993, p.61)

Ora, é com, e sobre a sua competência linguística que a criança, ao entrar na escola, vai poder ampliar e construir outras aprendizagens, nomeadamente a aprendizagem da escrita.

## 6. Concepções Tradicionais sobre a Escrita- A Escrita como Habilidade Motora

Até há relativamente pouco tempo, a aprendizagem da escrita era conotada com um conjunto de habilidades motoras, nomeadamente aspectos que tinham a ver com a lateralização espacial, discriminação visual e auditiva, coordenação visomotora e outras capacidades perceptivo-motoras, que se julgava útil treinar, até à perfeição, antes do ensino formal, na medida em que determinariam o sucesso ou insucesso na aprendizagem.

Esta visão, é hoje apontada como uma perspectiva reducionista da questão na medida em que, embora necessária, ela está longe de determinar a aprendizagem da escrita, antes se inter relaciona com esta de uma forma dinâmica. Hoje, considera-se que a aprendizagem da escrita não se pode confundir com o domínio de um conjunto de habilidades motoras ou de outros pré-requisitos que se treinam

antes de se começar a escrever, mas antes com uma prática efectiva da escrita. *Aprende-se a escrever escrevendo.*

A escola tradicional caracteriza-se por considerar que o ponto de partida para as aprendizagens é algo exterior à criança, algo que está consubstanciado em programas, e que se tem de seguir de forma linear e dogmática. Neste contexto, o professor subtrai a escrita ao universo experiencial da criança, tratando-a como um assunto formal e de escola, como uma tarefa da exclusiva competência do professor e não centrada no aluno.

A prática educativa desta escola, baseia-se em estilos de liderança autocráticos, onde a criança é entendida como um mero receptor de informação que lhe é transmitida pelo “*mestre*”, numa perspectiva condutista de aprendizagem, que confunde métodos de ensino com processos de aprendizagem do sujeito, na medida em que concebe as respostas como resultados de estímulos. Esta perspectiva distingue-se da perspectiva piagetiana, que estabelece a distinção entre métodos de ensino e processos de aprendizagem, postulando que os estímulos não actuam directamente, mas antes são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito, o que equivale a colocar o sujeito (aluno) no centro de todo o processo e não aquele que supostamente conduz essa aprendizagem (método ou professor).

Verifica-se que a maior parte dos métodos que servem a iniciação à escrita, e que são utilizados no âmbito deste paradigma de escola tradicional, não respeitam a língua como constructo intrapessoal, nomeadamente a progressão clássica de escrita, que consiste em começar pelas vogais seguidas da combinação de consoantes com vogais, até chegar à formação das primeiras palavras por duplicação silábica (ex: popó), que constitui uma tentativa de reprodução da sequência oral. Esta metodologia, para além de negligenciar os conhecimentos prévios da criança, parte também do pressuposto errado de que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma.

Estas práticas apresentam-se como uma retórica monocórdica, repetitiva e directiva, que procura “*encher*” as mentes dos alunos, levando-os a partilhar, passiva e impositivamente, de uma “*ideologia cognitiva*” que muitas vezes nada lhe diz, ao invés de ser partilhada por estes como instrumento que lhes prolonga a fala, o corpo e o pensamento.

## 7. Concepções Actuais da Escrita- A Escrita como Criação

Quando fizemos seis anos, compraram-nos uma mala e disseram-nos ser altura de entrarmos para a escola, local onde alguém nos ensinaria a ler e a escrever. Actualmente, passados 10, 20, 30 anos, poucos de entre nós nos tornámos escritores, não necessariamente escritores de livros, mas pessoas com capacidade de utilizar a escrita como instrumento cultural, de identidade, de comunicação e crescimento. (Peças, 1993, p.59)

Neste contexto, a escola constitui-se como o principal espaço de contacto com a escrita, cabendo-lhe a tarefa de desenvolver, nos alunos, o gosto por esta, auxiliando-os na promoção do seu projecto de escritor.

Partindo deste pressuposto, o conceito de escola actual, defendido por vários autores, deve deslocar o eixo, tradicionalmente centrado no professor, na base de uma relação aluno (passivo) / professor (omnisciente), para uma base de relação aluno (activo) / professor (facilitador). A principal tarefa do professor, de acordo com o descrito por Vygotsky (1979, a), deve ser criar condições para que os alunos aprendam a escrever por iniciativa própria, despertando-lhes o interesse e o desejo pela escrita e não a promoção de práticas rotineiras e impositivas. *“A diferencia de lo que ocurre con la enseñanza del lenguaje hablado, en el que los niños avanzan espontáneamente, el lenguaje escrito se basa en una instrucción artificial. (...) convirtiéndose así en algo cerrado en sí mismo y relegando a un segundo término el lenguaje escrito vivo.”* (Vygotsky, 1979 a, p.159)

Perrenoud, refere que *“ Pour la plupart des élèves du monde, lire et écrire restent des tâches imposées, des devoirs, des choses qu’il faut faire pour être «respectable» plutôt que pour des raisons personnelles. Il pourrait en être autrement si ces apprentissages avaient un sens moins scolaire(...) »* (1999, p.111)

Por outro lado, esta nova concepção rejeita a concepção tradicional de que a aprendizagem da escrita só se processa em contextos formais de ensino e que deve de seguir a aprendizagem da leitura, não concebendo o aluno como sujeito activo no processo de aprendizagem e que, paralelamente, negligencia o conhecimento que a criança possui antes da entrada na escola. *“ En lugar de basarse en las necesidades de los niños a medida que se van desarrollando y en*

*sus actividades, la escritura se les presenta desde fuera, de las manos del profesor.*" (Vygotsky , 1979, a) , p.160). Este novo enfoque adopta uma perspectiva evolutista, de acordo com a qual as crianças, às quais são proporcionados estímulos e condições apropriadas, aprenderão muitas concepções acerca da linguagem escrita antes da sua entrada na escola

Alguns estudos revelam que os professores com mais tempo de serviço demonstram uma excessiva preocupação com a aprendizagem da correspondência fonema/grafema por parte dos alunos, para que, subseqüentemente, estes aprendam a juntar as sílabas para construir palavras. Esta concepção de escrita pressupõe uma progressão linear de aprendizagem por parte de criança, previamente planificada pelo professor. Estudos mais recentes, vêm refutar esta concepção, em prol de uma proposta construtivista de aprendizagem da linguagem escrita, caracterizada pela construção progressiva do significado do sistema alfabético e seus usos sociais.

Na opinião de Ferreira e Teberosky (1980) a aprendizagem é entendida como "*(...) uma actividade construtiva, em que, quem aprende, se interroga desde o início sobre a natureza global daquilo que está a aprender, construindo sucessivas representações sobre o objecto da aprendizagem, representações essas que vão evoluindo, que se vão transformando através da interacção com os outros.*" (cit. por Alves Martins, 1993, p.48)

São vários os autores e os estudos que têm revelado a importância da escrita interactiva, em que as crianças, em situação de grupo ou de pares, partilham os escritos e comentam o seu conteúdo e forma. Assim, o trabalho em pequenos grupos, constituídos por crianças de diferentes níveis e diferentes conhecimentos, acerca da linguagem escrita, permite que ambos progridam, na medida em que serão levados a confrontar os seus conhecimentos acerca da tarefa com os diferentes pontos de vista dos colegas e, conseqüentemente, a sentirem necessidade de reorganizarem o seu pensamento.

Dentro destes princípios, verifica-se uma crescente valorização dos indivíduos, sobretudo do aluno, como sujeito activamente interveniente em todo o processo, caracterizado como portador de determinados interesses, vivências e conhecimentos que não se podem desprezar. Os princípios da actual Reforma Educativa enquadram-se nesta perspectiva ao valorizar as aprendizagens *activas*,

*significativas, diversificadas, integradas e socializadoras*, promovendo a formação de cidadãos críticos, conscientes e activamente intervenientes na sociedade em que se inserem.

Ora, é através da linguagem que as crianças se exprimem, exploram a sua identidade, atribuem um sentido a si próprias e ao seu lugar no mundo. Verificamos assim que no 1º ciclo, no âmbito de um currículo integrado de disciplinas, num sistema monodocente, a língua assume um papel instrumental ao serviço de outros saberes. A passagem para currículos especializados, por disciplinas, exigindo ao aluno a apreensão de vocabulário específico e de modos de expressão próprios, vem solicitar a todos os professores, e não somente ao professor de língua portuguesa, um maior empenhamento na ajuda aos alunos. Todos os professores, no âmbito de todas as disciplinas, deverão desenvolver uma prática que possibilite o desenvolvimento linguístico dos seus alunos.

O ponto 3 do Despacho Normativo nº98-A/92 refere que: *"(...) nos três ciclos do ensino básico todos os professores devem no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita."*

Assim, todos os professores deverão estar sensibilizados para as diferentes formas de utilização da língua, entendendo-a e assumindo-a como um projecto que faz parte da sua própria disciplina e da sua prática pedagógica: *"O português (...) pode ser considerado como um veículo de todos os conhecimentos proporcionados pela escola, pois quando se discute a Matemática, Ciências da Natureza ou Química fala-se e lê-se em português. A todo o momento da vida escolar, tudo reconduz ao português que pode ser visto como uma espécie de "educação permanente" instalada em todas as disciplinas."* (Rezende, 1989, p.81)

### 7.1. O Papel do Professor

No âmbito desta nova concepção de ensino, o papel do professor já não é o de um mero transmissor de conhecimentos, mas o de facilitador da aprendizagem, de guia e orientador. O professor deve procurar conhecer os seus alunos, nomeadamente as suas capacidades linguísticas, motivações e interesses, de forma a poder

adoptar o seu discurso ao público a que se dirige, prevendo estratégias a adoptar para os ajudar a ultrapassar os problemas, particularmente auxiliando aqueles que, por motivos sócio-económico-culturais, se encontram mais “*desfavorecidos*” ao nível dos pré-requisitos para iniciar a aprendizagem formal da escrita. Para tal, o professor deve adoptar uma atitude de pesquisa e de procura de novos saberes, não se limitando a utilizar “*receitas*” pedagógicas, veiculadas pelos colegas, assumindo uma atitude de procura de novas soluções mais adaptadas a cada situação concreta.

*O papel do professor define-se por uma ajuda ao desenvolvimento da criança organizando e preparando o meio e os meios que lhe permitirão elevar-se, favorecendo a experimentação das crianças. Através das interacções que são estabelecidas entre a criança e as aprendizagens que contribuam para que ela se possa exprimir correctamente, pelo discurso oral, pela leitura e pela escrita. (Cruz, 1993, p.101)*

Lerner, também se refere a esta nova concepção de professor teorizando:

*(...) como fazer para que a autoridade do professor seja utilizada não para impor as suas ideias, mas para propor situações problemáticas que tornem necessária a elaboração de novos conhecimentos pelas crianças, para conduzir o processo de aprendizado à reconstrução do conhecimento válido, para legitimar o direito dos alunos a reelaborar o conhecimento pondo em acção suas próprias conceitualizações (...). (1996, p.114)*

Apesar de todos os discursos e narrativas que acentuam a importância do papel activo da criança no seu processo de crescimento e conhecimento, Russel (1986) acusa os cursos de formação inicial de professores de praticarem uma excessiva valorização da componente teórica, desvalorizando, paralelamente, uma prática que sensibilize os futuros professores para a necessidade de uma atitude reflexiva, baseada no binómio investigação-acção.

## 8. O Texto Livre- A Escrita como Instrumento que Prolonga a Fala

*A expressão livre e criadora se deve assumir como paradigma fundamental na formação social e cívica dos indivíduos (...) como instrumento único de criação e recriação duma mensagem diferenciada e personalizada (...) como função dinâmica e específica de cada indivíduo, como instrumento que nos prolonga a fala, o corpo, a mão, o pensamento, como elo entre Eu e o Eu, entre Eu e o Outro. (Peças, 1993, p.64)*

Na acepção tradicional de escrita, o texto constitui-se como uma reprodução do discurso instituído, caracterizado por uma automatizada e estereotipada concepção de linguagem, onde não há criação mas repetição, e onde a língua submete o indivíduo a uma fala abreviada e impessoal. Nesta perspectiva, o saber não se assume como criativo, mas subalterno, justificado pela necessidade de expor conhecimentos factuais e teóricos, avaliados com base no conteúdo, em detrimento da originalidade e clareza, numa acepção normativizante.

A concepção clássica de escrita, ainda vigora nas perspectivas que continuam a considerar as produções escritas como um processo composto por uma série progressiva de estádios que tem origem na definição de temas a tratar, passando pela definição das características do texto, o reler e o avaliar até ao seu formato final.

No entanto, as actuais concepções de escrita vêm substituir o "*paradigma geral de retórica tradicional, pelo paradigma da retórica reinventada*". (Niza, 1995, p.89). A escrita passa a ser concebida como um acto espontâneo e libertador, no qual a criança é envolta num processo criativo e dinâmico de comunicação e crescimento, sem constrangimentos de tempo ou modelo, numa experiência de avanço, em que se projecta para mais longe e para mais dentro. Esta reinvenção, criação e transformação também está presente em Gomes, quando refere:

*Explorando criativamente as possibilidades da linguagem ou usando de forma eficaz aquilo que ela lhe permita e impõe, o indivíduo exprime a sua relação com a realidade, relação esta que será tanto mais singular quanto mais ela puder driblar as imposições da língua, violar normas, inventando, assim, um novo modo dizer as coisas, inventando, assim, as coisas, inventando, enfim, uma galáxia da realidade. (1993, p.142)*

Actualmente, embora preconizando um paradigma de escrita livre, libertadora e criativa, defende-se a necessidade de se proporcionar, previamente, à criança o contacto com modelos correctos e normatizados de escrita, para que esta possa desenvolver e interiorizar os aspectos conceptuais e semânticos de uma escrita correcta e, posteriormente, a partir desta desenvolver um modelo de escrita livre, pessoal na qual grave o testemunho da sua individualidade e criatividade.

Neste sentido, o Ministério da Educação remeteu a todas as escolas um documento de orientação curricular (numa versão de trabalho ainda para discussão), onde se encontram descritas algumas competências que todos os alunos deverão ter

oportunidade de desenvolver no seu percurso ao longo do ensino básico. Ao nível da língua portuguesa este documento propõe como situações educativas actividades que proporcionem o contacto da criança com diferentes discursos orais e escritos em diferentes variedades do português, assim como a prática de “(...) *exercícios de destreza e precisão caligráfica (...) exercícios de automatização de regras ortográficas, (...) exercícios de escrita de textos memorizados, (...) registos escritos de produções do património oral e exercícios de automatização de rotinas diiscursivas (...)*”. (Departamento de Educação Básica, 1999, p.3-16)

Masó, Causa, Danés, Costa e Masdevall (1998), referem também que: “*Antes de proponer una actividad de escrita, el profesor se asegurará de haber propuesto a sus alumnos modelos adecuados que los orienten. Habrá explicado, leído, mostrado y comentado textos semejantes al que los propone escribir.*”. (1998, p.82)

## 9. O Texto Livre no âmbito da Pedagogia de Freinet

O texto livre surge no âmbito da pedagogia de Freinet e da concepção da Escola Moderna que, combatendo o pessimismo escolástico ao nível das orientações educativas oficiais e das concepções dos professores da França de 1925, faz nascer um novo paradigma de escrita que “(...) *consagra a aptidão da criança para pensar e para se exprimir e para passar de um estado de menoridade mental e afectiva à dignidade de um ser capaz de construir experimentalmente a sua personalidade e de orientar o seu destino.*”. (Freinet, 1975, p. 27)

Muitas das vezes utiliza-se o texto livre sem que este realize os seus objectivos principais, ou seja, pede-se à criança que produza um texto num determinado tempo e com um determinado tema. Esta prática não poderá satisfazer os objectivos fundamentais da produção livre, de espontaneidade, expressão e de diálogo com o Eu e com o Outro.

Freinet defende que um “ (...) *texto livre deve ser realmente livre.*”. (1973, p. 21). O texto livre deve decorrer da espontaneidade, e da necessidade que a criança sente de projectar, no papel, aquilo que lhe vai na alma. A criança escolherá o dia, a hora e o momento em que deseja escrever, será também ela que optará pelo tema que a

motivada, e assim, na aula, no recreio, em casa, no baloiço ou no jardim, a criança escreverá textos “à *imagem da vida*” (Freinet, 1973, p. 21), sobre aquilo que mais a inspira.

Gomes refere; “(...) certamente nem todas produzem textos livres (...) se conseguirem imprimir-lhe a marca da sua subjectividade, da sua “autoridade”, chegarão, no mínimo, a diferenciar-se, a satisfazer-se, e a auto-satisfação diante da obra é o mais poderoso impulso para reactivar a criação.” (1994, p.142)

No entanto, uma vez fomentado o gosto pela produção livre, Freinet alerta para a necessidade de se continuar a promover e motivar esta prática, referindo metaforicamente “A erva e as flores não cresceriam num terreno que uma falsa consciência tivesse tornado estéril. É-nos necessário encontrar o húmus a partir do qual a vida retomará o seu ciclo benéfico.” (1973, p.22). De acordo com o autor, impõe-se, nesta fase, a necessidade de encontrar estratégias de potencialização desta nova vontade que as crianças sentem em se exprimir. Foi assim que Freinet fez nascer a correspondência e o jornal escolar que, ao mesmo tempo que enriqueciam as significações das escritas, lhe atribuíam um carácter social e funcional.

O exercício do texto livre só fará sentido no contexto de uma pedagogia de liberdade e de gestão democrática propostas por Roger (1985), quando considera que “(...) a pessoa só pode comunicar com os outros se lhe for permitido ser ela mesma. Só nestas condições podemos aceitar as outras pessoas, os seus sentimentos e atitudes e as poderemos ajudar a tornar-se pessoa”. (p.124)

O texto livre só é possível no âmbito de uma metodologia livre, natural, compreendida numa dimensão social, onde a escola e o meio se entrecruzam e interagem diariamente, diluindo fronteiras e preconceitos. Só assim é possível nunca escassearem as temáticas de estudo, levando o aluno a prospectar a vida à sua volta questionando, pesquisando e examinando o mundo que o rodeia, promovendo nele um desejo de utilizar a escrita como forma de contactar com os seus semelhantes, de ressuscitar costumes, conhecer melhor as montanhas e os rios e subir às árvores para que, mais perto do céu, se sinta mais próximo de si.

A Metodologia Natural de Freinet, assenta nos princípios de expressão, aperfeiçoamento e cooperação, definindo um processo em que a criança é aceite

tal como é, tendo expressão livre e activa no seu processo de aprendizagem, processo este que decorre de um desenvolvimento pessoal, promotor de um equilíbrio entre o indivíduo e os seus interesses. Postula-se que a experiência funciona como promotora de toda a aprendizagem, integrada numa dinâmica de grupo, definida como participativa e prática, pelo "*prazer de aprender fazendo*" (Freinet, 1983, p. 87), envolvendo o meio e a acção do indivíduo.

A aprendizagem da leitura e da escrita partem das vivências de cada indivíduo, da sua necessidade natural de conhecer, procurar e investigar, compreendida sempre numa dimensão social de aprendizagem. Daqui, a necessidade de uma abertura da escola à comunidade, valorizando o mundo da criança, num espírito de aceitação e integração das experiências sociais e individuais.

Neste sentido, cabe ao professor criar as condições ambientais e humanas, no contexto de uma "*pedagogia libertária*", um ambiente que faculte uma aprendizagem livre e espontânea, possibilitando ao aluno a explicitação livre e sem constrangimento das suas ideias, reacções, ansiedades e problemas, sem o constrangimento do tempo, do tema ou de formatos pré-existentes.

Também o programa do Ensino Básico refere como objectivo "*(...) escrever e ler sem receio, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas*". (1990, p.108). Nesta perspectiva, a escola assume-se como uma comunidade promotora de vida, onde o professor é um estimulador de interesses, de necessidades e, acima de tudo, um colaborador, desenvolvendo um papel de condutor e orientador do processo de aprendizagem do aluno, favorecendo a experimentação e a interacção com as aprendizagens.

No entanto, defende-se, paralelamente, que este acto de espontaneidade da escrita deverá ser antecedido e acompanhado de actividades que conduzam a criança ao contacto com formas correctas de escrita, desenvolvendo exercícios de reescrita de textos conhecidos que lhe proporcionem modelos de escrita correctos e a "*automatização das regras ortográficas*" (DEB, 1999, p.10)

Na opinião de Freinet, o papel que cabe ao professor no acto de correcção dos textos livres, não deverá ser o de corrector/inquisidor, que assinala e censura os

erros, mas sim, o de, num acto de partilha com a criança da sua escrita, orientá-la, ajudá-la a exprimir melhor o seu pensamento, completando, ordenando e embelezando o texto, "(...) *contribuir humildemente com a nossa parte de professor e ajudar o autor a fazer melhor*". (Freinet, 1973, p.38). O próprio programa de Língua Portuguesa refere ainda que "(...) *na escola cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocas de experiências e saberes.*". (1990, p. 99)

A prática de texto livre enquadra-se nos pressupostos epistemológicos da reforma curricular e, portanto, nos objectivos dos novos programas, nomeadamente quando se refere que: "(...) *é necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem funcionalmente as produções das crianças em circuitos comunicativos (...) Dar aos alunos a possibilidade de escrever, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita (...) partir e apoiar-se nas suas produções significa construir com as crianças um percurso de descoberta e redescoberta da Língua*", (1990, p.107), ou ainda quando se estabelece como objectivos, ao nível dos quatro anos de escolaridade, o desenvolvimento do "(...) *gosto pela escrita por iniciativa própria*", a experimentação de "*múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha (...))*". (1990, p.107)

Todo o enquadramento metodológico necessário à prática do texto livre é, também ele, consentâneo com os paradigmas da Reforma, na medida em que, partindo dos interesses e motivações dos alunos, respeitando o seu ritmo, individualidade e valores, contribuindo para a promoção da autonomia, responsabilidade e criatividade, visando o desenvolvimento integral, global e harmonioso dos alunos, procura transformá-los em cidadãos conscientes e activamente intervenientes no mundo em que vivem.

Para Niza (1995) a importância da escrita livre, reside no facto de permitir a explicitação livre de conhecimentos, reacções e problemas, ao mesmo tempo que funciona como processo estruturante dos novos conhecimentos, ao invés de se limitar a testar conhecimentos e convenções formais da escrita.

Daqui decorre a pertinência de se analisar também a problemática da correcção das produções livres dos alunos, questão esta que não tem sido pacífica, sobretudo ao nível das práticas dos professores.

#### 10. Escrita- Complexidade de um Processo Cognitivo

*Assim como a linguagem não consegue abarcar toda a complexidade do pensamento, também a escrita não consegue registar todas as sonoridades que produzimos falando para comunicar o que pensamos. É tudo uma procura, uma tentativa de acertar, de conseguir a perfeição. Mas é também bonito sermos nós próprios a descobrir o caminho. (Marcelo, 1992, p.37)*

Desde há algum tempo que na opinião pública se generaliza a ideia de que a escola está em crise, e são, neste contexto, colocados em causa, tanto a organização escolar como o desempenho dos professores. Uma das críticas que mais se produz tem a ver com o ensino/aprendizagem da língua materna, acusando-se os professores e o sistema de ensino em geral de não prepararem os alunos com competências linguísticas, nomeadamente ao nível da escrita, caracterizada por um excesso de erros ortográficos.

Na opinião de Sousa (1999) estas acusações são muito vagas e comportam uma visão reducionista de escrita, na medida em que não têm em consideração os complexos processos cognitivos implicados na mesma. No entanto, o autor refere que esta acusação não parece referir-se a aspectos criativos da escrita, mas sim a aspectos formais, sobretudo aspectos ortográficos.

A expressão escrita, foi durante muito tempo, apanágio de minorias sociais e elites intelectuais, só muito recentemente, devido à generalização da escolaridade obrigatória, se generalizou, tendo vindo a tornar-se sinónimo de qualidade do saber, passando a ser sobrevalorizada como forma de avaliação dos alunos. *“É neste contexto que assistimos (...) à polémica sobre a importância do domínio formal da língua. Realçando uns o primado da comunicação e outros a utilização correcta e padronizada do código linguístico.”* (Sousa, 1999, p.14)

Uma opinião partilhada por muitos autores é a de que a escrita é uma forma de expressão da linguagem em forma de letras, que se organiza de forma

convencional e linear. A noção de escrita apresentada pelo Dicionário Enciclopédico é descrita como; “ (...) *a forma de expressão da linguagem que supõe uma comunicação simbólica com a ajuda de sinais que variam segundo as civilizações.*”. (1998, p. 846)

A maioria dos autores concebe a escrita como a codificação das ideias em letras, oposta à leitura. “*Escrever é pôr ideias nos símbolos escritos de uma determinada língua. De certo modo, é o oposto da leitura, que é a compreensão de ideias, expressas nos símbolos escritos de uma determinada língua.*”. (Gagné, 1985, p.200)

Esta perspectiva, parte do pressuposto de que a leitura e escrita são aprendizagens que se efectuam por um único processo indissociado, apesar dos últimos estudos realizados terem vindo a destacar a necessidade de distinguir entre processo de leitura e processo de escrita, classificando este último como processo cognitivo complexo, susceptível de ser estudado autonomamente, uma vez que investigações referiam problemas ortográficos em muitos leitores classificados de bons.

A escrita é hoje estudada sob diferentes perspectivas, nomeadamente por psicólogos, linguístas, fonologistas, neurologistas, que buscam uma explicação e compreensão integrada dos processos implicados na produção escrita.

Todas as definições de escrita parecem postular que a sua aprendizagem implica muito mais do que escrever bem as palavras. Apesar da escrita se constituir como um processo de codificação da linguagem pelo meio de sinais gráficos convencionais, ela implica também o domínio do seu sistema sintáctico e semântico.

*A proficiência da linguagem escrita requer, além de uma base adequada de competências com linguagem oral (...), a capacidade de guardar uma ideia na mente enquanto se está a formulá-la em palavras e em frases; a competência para planificar a forma gráfica correcta para cada letra e palavra; e a memória visual e motricidade suficientes para integrar relações complexas de olho/mão.* (Lerner, 1989, p.396)

Esse instrumento cultural que é a escrita foi, ao longo dos tempos, codificada de formas diferentes pelos diversos povos. De uma forma geral, podemos distinguir quatro tipos de sistemas em função do tipo de unidades que representam: Os

sistemas pictográficos, que como atrás referimos, representam os objectos através do seu desenho; os sistemas ideográficos, que representam as palavras; os sistemas silábicos, que representam as sílabas; e os sistemas alfabéticos, que representam os fonemas.

Os sistemas alfabéticos de escrita revelam uma enorme componente económica e versátil, na medida em que um reduzido número de símbolos dá origem a uma infinidade de mensagens. O seu grande valor reside na representação que fazem dos fonemas que, não existindo realmente, constituem-se apenas como uma abstracção desses sons, (signos arbitrários).

O sistema de escrita da língua portuguesa é alfabético que, tal como todos os outros sistemas alfabéticos, é construído na base de que as palavras podem ser segmentadas num número limitado de fonemas e que cada fonema se pode representar isoladamente através de um símbolo. Este facto leva a que, em cada língua, se estabeleçam as regras de correspondência entre os fonemas e os grafemas.

Assim, podemos constatar a existência de línguas cujo sistema de representação da escrita é fonologicamente transparente, denominadas de línguas regulares, nas quais a cada fonema corresponde um grafema e a cada grafema corresponde um fonema (correspondência unívoca e constante como é o caso da língua finlandesa e servo-croata). Por outro lado, existem as línguas fonologicamente opacas ou profundas, onde a correspondência não é regular, na medida em que a um determinado fonema poderão corresponder vários grafemas; é o caso da língua francesa e dinamarquesa. Nos casos mais extremos de opacidade pode registar-se uma ausência quase total de relação entre as formas escritas das palavras e a sua pronúncia.

No sistema de escrita português verifica-se também alguma opacidade, na medida em que não existe uma correspondência linear fonema-grafema, a letra "e", por exemplo, pode ter diferentes realizações orais, como na caso das palavras beber, medo, burro. Por outro lado, existem fonemas que são representados por mais do que uma letra "lh", "nh".

Outra das diferenças entre os vários sistemas de escrita é a forma como as unidades da fala são representadas na escrita. Enquanto que, por exemplo, na

escrita chinesa, a ordenação temporal das unidades de fala é vertical, no sistema de escrita português encontram-se representadas da esquerda para a direita e de cima para baixo.

A escrita é um processo bastante complexo que evolui da aprendizagem do traçado das letras, memorização e distinção de caracteres do conhecimento e aplicação de regras ortográficas à capacidade para criar unidades diversas de linguagem escrita (palavras, frases ou textos) e sua consequente utilização como instrumento e competência para exprimir sentimentos e ideias.

A aprendizagem da leitura e da escrita exige assim, por parte das crianças, uma enorme capacidade reflexiva e metalinguística, ou seja, de compreensão sobre todos os aspectos formais da língua, que mais do que ensinados, terão de ser descobertos pelas crianças.

#### 11. Escrita- Estratégias e Limitações do Sistema Alfabético

Em línguas alfabéticas como a portuguesa, a ortografia parecia depender de simples processos de codificação/descodificação, num sistema de transformação de fonemas em grafemas. Porém, vários estudos vieram alterar esta perspectiva, chamando a atenção para a existência de determinadas arbitrariedades ao nível da correspondência fonema/grafema, sendo que, a um mesmo fonema, poderão corresponder vários grafemas e a um mesmo grafema poderão corresponder fonemas diferentes. De acordo com Delgado (1978) "*(...) o código escrito contém dois níveis de arbitrariedades, o primeiro diz respeito à relação do signo gráfico com o signo linguístico, e o segundo relaciona-se com a não univocidade dessa relação.*". (cit. por Sousa, 1999, p. 66)

Ellis (1984) refere que a escrita não é mediada pela fonologia. De acordo com este autor uma aprendizagem correcta de escrita não equivale a uma codificação correcta de sons através de grafemas, mas sim a "*(...) enriquecer uma estrutura que guarda a forma gráfica da palavra (graphemic word production unit) à qual temos acesso quando necessário.*". (cit. por Sousa, 1999, p.56)

Sousa (1999, citando Seymour e Porpodos, 1998) refere que, para escrever, o indivíduo pode fazer uso de dois tipos de conhecimentos conceptualmente distintos: A via fonológica não lexical e a via lexical.

De acordo com este autor, quando o sujeito ouve uma palavra, esta será sujeita a uma análise acústica que emitirá um código que vai permitir o reconhecimento da palavra em termos fonético/fonológicos. No caso de desconhecer a palavra, o indivíduo terá de optar por uma via não lexical, através da qual a representação da palavra é processada e convertida em grafemas por intermédio da correspondência fonema/grafema. No caso da palavra ser familiar do indivíduo, este activará uma unidade de reconhecimento no sistema semântico que disponibilizará a representação gráfica da palavra correcta. O sistema semântico é uma estrutura da memória a longo prazo onde ficam armazenadas as significações, a fonologia e a grafia das palavras conhecidas. A representação é, posteriormente, deslocada para o "*armazém grafémico*" que é uma memória operativa da via fonológica e directa. Citolier (1996) denomina esta segunda via de *via ortográfica*, caracterizada pelo autor como uma espécie de "*armazém*" onde se encontram arquivadas todas as representações ortográficas de palavras já processadas.

Estas duas vias, de acordo com Baron (1980, cit. por Sousa, 1999) podem ser usadas simultânea ou alternadamente pelo indivíduo. No entanto, e de acordo com Oscar de Sousa, quando inicia a escrita, a criança recorre predominantemente à via fonológica, uma vez que o seu léxico oral é mais vasto que o ortográfico. Todavia, à medida que ela vai enriquecendo o léxico ortográfico e se vai dando conta da não correspondência entre fonema e grafema, ela vai progressivamente recorrendo à via léxico-ortográfica.

A investigação científica tem verificado que o contacto com a leitura e a escrita vai permitindo, progressivamente, à criança um enriquecimento do seu "*armazém*" léxico-fonográfico e léxico-ortográfico, e quanto mais diversificado e rico for este contacto, melhor desempenho ela revelará na sua produção escrita. "*Serão, pois, necessários muitos anos de exercício de leitura e de interiorização de formas gráficas das palavras para se poder dominar a ortografia de uma língua, sem correspondência entre fonemas e grafemas, razão pela qual aparece como uma tarefa sempre inacabada.*" (Sousa, 1999, p.277)

Muitas das práticas habituais de ensino da escrita basearam-se nos métodos sintéticos que trabalham ao nível da correspondência entre o código oral e escrito, entre o som e a grafia, num processo ascendente, das partes *-letras-* ao todo *-palavra-*, transformando a aprendizagem da leitura numa simples associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos, associação esta que, como vimos no caso da língua portuguesa, não se estabelece linearmente, dado que o signo linguístico é arbitrário e convencional. Para que as crianças apreendam os conceitos e arbitrios da linguagem escrita, elas terão de ser capazes de pensar sobre a linguagem. (Alves Martins, 1993)

Ferreiro e Teberosky (1986) referem possuir uma concepção distinta do processo de aprendizagem da escrita. De acordo com as autoras, a aprendizagem constitui um processo dinâmico que se vai progressivamente alargando e enriquecendo, e não um somatório de conhecimentos. *“Um processo de aprendizagem que não passa pela aquisição de elementos isolados que logo irão progressivamente se juntando, mas sim pela constituição de sistemas onde o valor das partes vai-se redefinindo em função das mudanças no sistema total.”* (Ferreiro & Teberosky, 1986, p.26)

Esta ideia torna-se tanto mais pertinente se postularmos que o sujeito que vai aprender escrita nunca parte do zero, ele possui sempre algum conhecimento acerca da sua língua, a partir do qual, o professor deverá partir para o levar a aceder a formas mais elaboradas do saber. *“Não faremos pouco do problema do recorte da fala nos seus elementos mínimos (fonemas), porém o apresentaremos de maneira diferente: não se trata de ensinar as crianças a fazer uma distinção, mas sim de levá-las a se conscientizarem de uma diferença que já sabiam fazer”*. (Ferreiro & Teberosky, 1986, p.24)

Trata-se de criar contextos de aprendizagem ricos em linguagem escrita, em que a criança é levada a interagir, reflectir e descobrir a sua língua, numa marca de referência piagetiana de conhecimento, que postula uma atitude activa do sujeito cognoscente em relação ao mundo que o rodeia, um sujeito que cresce num mundo cheio de estímulos, que questiona e que se espanta e que constrói teorias acerca das coisas e do mundo. Um sujeitos que não se limita a esperar pelas instruções dos adultos para começar a organizar conceitos sobre a vida.

A partir dos trabalhos efectuados por Piaget, sabe-se que a aprendizagem não constitui um mecanismo passivo, mas antes um processo activo de reconstrução do saber. Os conhecimentos e as representações que o aluno possui *à priori*, são determinantes na forma como irá integrar e interpretar as aprendizagens. Se as novas aprendizagens estiverem descontextualizadas e longe dos seus pré-requisitos, o aluno manifestará dificuldades em as integrar nos seus esquemas de pensamento; se pelo contrário, os novos conhecimentos forem significativos para o aluno e estiverem próximos da sua capacidade de interpretação, então ele facilmente os integrará nas suas estruturas cognitivas. A aprendizagem constitui-se assim como um processo de construção, em que o indivíduo vai organizando e gerindo as novas aquisições em função dos seus esquemas *à priori*.

A este propósito Ferreiro e Teberosky referem:

*Até que ponto é sustentável a ideia de que se tem de passar por rituais de “ma - me - mi - mo - mu” para aprender a ler? Qual a justificativa para se começar pelo cálculo mecânico das correspondências grafema/fonema para se proceder, e somente então, a uma compreensão do texto escrito? É justificável essa concepção da iniciação leitura - escrita, concebida como uma iniciação às cegas (isto é, com ausência de um pensamento inteligente) dos grafemas em fonemas? (Ferreiro & Teberosky, 1986, p.28)*

Na acepção piagetiana, o conhecimento objectivo não se processa de uma forma linear, ele é fruto de aquisições, fruto de sistemáticas reestruturações globais. Reestruturações estas muitas das vezes “*erróneas*”. A noção de *erro construtivo* assume assim, na teoria piagetiana, um papel fundamental na construção do saber. Na opinião deste autor, o conhecimento só se atinge através de um conflito cognitivo que leve o sujeito a pôr em causa o conhecimento adquirido, para o voltar a estruturar de uma forma mais completa. Neste sentido, compete ao professor: “*A preparação de um ambiente que faculte uma aprendizagem livre e espontânea, possibilitará que a criança integre as aprendizagens básicas (...) conduzindo a “rupturas”, isto é, que permitam à criança pôr em causa o seu saber ou a sua experiência anterior, levando-a a organizar os seus conhecimentos através de novos gestos que conduzam a novos projectos de trabalho.*” (Cruz, 1993, p.102)

## 12. O Erro

*“(...) a escrita tem vindo a ser e continua a ser considerada mais como um processo de aprendizagem com vista a fazer bem as formas das letras, soletrar, não cometer erros ortográficos e aplicar regras gramaticais do que como expressão do pensamento e da linguagem.”*. (Allard & Sundblad, 1987, cit. por Rebelo, 1993, p. 43)

De acordo com a opinião de muitos autores, continua a prevalecer, nas nossas escolas, uma definição de escrita como processo essencialmente formal, ligado a performances gramaticais, em detrimento de uma concepção criativa que possibilite a expressão livre do pensamento. Neste sentido, o erro é encarado, por muitos professores, como um falhanço, uma falta e um handicap do aluno que deve ser evitado, criticado ou mesmo punido. A este propósito Ferreiro, refere: *“A visão escolar tradicional focaliza os grafemas e esquece os sistemas (...) vai do concreto ao abstracto.”* . (1996, p. 62)

Como consequência, o aluno começa a revelar um comportamento de inibição e evitamento, assumindo uma atitude de aprendizagem defensiva, não promotora do desenvolvimento de uma atitude crítica ou criativa, na medida em que se encontra mais preocupado em controlar a sua actividade, evitando falhas, do que em desenvolver uma atitude espontânea perante as aprendizagens que realizou.

Nesta perspectiva, o erro é negativo, intimidante, e limitador da espontaneidade e criatividade do aluno.

Anjos (1960) no decurso do discurso proferido na sessão solene da abertura das aulas da Escola Normal de Luís de Camões, referindo-se ao momento ideal para efectuar a correcção dos trabalhos dos alunos, salienta que na escola não existe tempo, nem lugar para efectuar correcções, uma vez que, na opinião deste autor, o professor não deve permitir que os erros ocorram, acrescentando ainda que quando o aluno comete um erro irá, provavelmente, repeti-lo mais tarde tornando-se, a partir daí, difícil a sua correcção por parte do professor.

O erro é aqui entendido como algo a evitar, como uma “doença crónica” que, uma vez instalada, torna difícil a sua cura.

O processo de aprendizagem da linguagem oral é natural, decorre de uma aprendizagem espontânea, que pressupõe uma adaptação progressiva a estruturas

gramaticais, feita com base em tentativas e erros. Por outro lado, a escrita depende de processos cognitivos complexos e exige determinados contextos possibilitadores de aprendizagem. No entanto, a atitude do adulto perante os erros de oralidade e erros de escrita é diferente, assumindo uma atitude de desculpabilização e reforço no primeiro caso e de intolerância e culpabilização no segundo. Esta atitude, na opinião de Sousa (1999), é apenas reveladora do desconhecimento acerca da complexidade do processo de aprendizagem da escrita, na medida em que também esta é um processo que implica uma atitude activa da criança na descoberta das características desse código e que, à semelhança da oralidade, também não é linear, mas antes feita de avanços e recuos, de descobertas e de erros.

O conceito de “*erro ortográfico*” é um conceito relativo, na medida em que está ligado a uma norma que evolui. O conceito de *ortograficamente correcto* ou *incorrecto* está dependente da norma ortográfica em vigor, norma esta que não é estática, alterando-se ao longo dos tempos, dando origem a que uma mesma palavra apresente ortografias distintas ao longo dos tempos. “*As normas ortográficas (...) são invenções históricas, sujeitas à intervenção consciente.*” (Coulmas, 1989, cit. por Morais & Teberosky, 1994, p.19)

Ainda na opinião destes estudiosos, a ideia de ortografia como norma imutável e a consequente noção de erro ortográfico, com a sua acepção de culpa, são apenas uma invenção social relativamente recente que se liga a factores que têm a ver com a universalização da escolaridade obrigatória e com a divulgação através dos meios de comunicação social. O caso da Língua Portuguesa é um exemplo paradigmático desta ideia, na medida em que, ao longo da história da língua, se têm verificado diversas propostas e alterações ao nível das normativas ortográficas, na tentativa de se aproximar da etimologia do vocabulário.

Marcelo, referindo-se a esta noção de culpa, induzida pelos fantasmas dos erros e as transformações sofridas na ortografia das palavras, incita a criança a ultrapassá-la referindo:

*Deixa os medos. Os compromissos. Tu vales a pena. Escreve. E se os fantasmas dos erros ortográficos te obscurecerem a ideia que te iluminou, repara nas diversas grafias da palavra uua-, uunha, uua, uuã.(...)Se abrires um livro de 1383, escrito por esse repórter fabuloso que foi Fernão Lopes, encontrarás a sua oscilação entre escrever uma, as dificuldades são de todos*

*os tempos e continuarão a ser (...) É tudo uma procura, uma tentativa de acertar, de conseguir perfeição. Mas é tão bonito sermos nós próprios a descobrir o caminho. (1992, p.37)*

### 12.1. Construção da Norma Ortográfica

Os diversos trabalhos sobre a psicogénese da escrita efectuados por Ferreiro, Teberosky, Carraher, Rego, Martins e Mendes, revelaram que a aprendizagem do sistema da escrita alfabética e o conhecimento das suas restrições é anterior à aprendizagem da norma ortográfica.

*(...) por volta dos cinco anos de idade (...) sabem, por exemplo, a forma das letras, a direcção da escrita na linha e sua orientação, a necessidade de variedade interna e quantidade mínima de grafemas num conjunto de letras para que esta seja considerada escrita. A certa altura, compreendem que na notação alfabética as letras notam unidades equivalentes a fonemas e aprendem o valor convencional das letras. (Morais & Teberosky, 1994, p. 22)*

Também Maurice (1988) refere que, apesar da necessidade do domínio dos aspectos morfo-sintácticos, o professor deve ter em conta aspectos de ordem pragmática, semântica e em relação à estrutura textual própria de cada tipo de texto.

Para Gomes e Teberosky, o reconhecimento do carácter reprodutivo da ortografia, sob o ponto de vista social, não implica uma aprendizagem passiva na qual o aluno se limite a memorizar e reproduzir mecanicamente os conhecimentos ditados pela norma.

O facto do aluno cometer erros de ortografia quando escreve as palavras conforme as pronuncia ou quando regulariza a notação dos grafemas irregulares, é também revelador do carácter construtivo do processo de aprendizagem ortográfico, na medida em que, por exemplo, a criança não regulariza os verbos irregulares por imitação e reforço, mas sim porque procura na língua uma regularidade e coerência. (Gomes & Teberosky, 1994; Ferreiro & Teberosky, 1986)

Estes factos dão-nos conhecimento de uma criança que não se limita a receber, por meio de métodos especialmente construídos para o efeito, conhecimentos sobre a ortografia e as suas normas, mas que se empenha, activamente, na procura e descoberta desse conhecimento.

*No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta (...) aparece uma criança que procura activamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto mas sim criação original. (Ferreiro & Teberosky, 1986, p.22)*

A aprendizagem da ortografia convencional é um prolongamento da aprendizagem das leis do sistema alfabético, interrelacionando-se com este (Curto, Morillo & Teixidó, 1993). Na opinião destes autores, a aprendizagem da ortografia deve decorrer de uma forma natural e não através de leis e estratégias impositivas, as quais o aluno terá de seguir, sob a pena de ser penalizado. Os autores propõem assim cinco estratégias para a aprendizagem da ortografia:

1. aprendendo a observar as regularidades produzidas na escrita das palavras;
2. usar os conhecimentos prévios sobre ortografia para tentar antecipar e formular hipóteses acerca da escrita;
3. identificar o problema ortográfico e reflectir sobre as possíveis soluções;
4. proceder, individual ou colectivamente, à análise das hipóteses razoáveis de resolução dos problemas ortográficos;
5. Mobilizar estratégias e recursos para ter acesso a uma norma ou modelo de resolução do problema. (Curto, Morillo & Teixidó, 1993, p.146)

A aprendizagem da ortografia surge no decurso de uma interacção entre restrições da palavra escrita (a frequência com que surge na língua impressa e a regularidade dos seus grafemas) e as características do indivíduo (frequência do contacto com a escrita impressa, escolaridade, consciência fonológica) e envolve, simultaneamente, por parte do indivíduo, um processo de reelaboração das representações internas sobre os estímulos e as restrições. Pelo que as alterações no desempenho ortográfico, estariam relacionadas com as alterações dos níveis de explicitação das representações ortográficas. (Morais & Teberosky, 1994)

## 12.2. Factores que Poderão Influenciar a Aprendizagem da Ortografia

A noção de correcto e incorrecto só se pode aplicar à linguagem escrita, particularmente no âmbito da ortografia; a notação de uma palavra tem de obedecer

a uma forma autorizada pela norma, pelo que, só assim, se poderá considerar correcta ou incorrecta. O mesmo não acontece com a linguagem oral que não pode ser avaliada em termos quantitativos de "certa" ou "errada", uma vez que teremos de atender ao contexto, grupo e situação social da comunicação. (Coberiu, 1978, cit. por Morais & Teberosky, 1994)

Como atrás especificámos, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é anterior à aprendizagem de norma ortográfica: Os trabalhos desenvolvidos por vários autores, nomeadamente por Ferreiro e Teberosky (1979) e por Martins e Mendes (1987), revelam que as crianças aprendem as restrições do sistema alfabético de escrita antes das restrições ortográficas.

Durante toda esta aprendizagem, a criança não se limita a receber, passivamente, as instruções e normas do adulto, ela interage e participa activamente em todo este processo.

Vários estudos, desenvolvidos ao nível dos efeitos da consciência fonológica sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, deixam evidenciar a influência que a habilidade metalinguística de segmentação de fonemas, morfemas e a capacidade de identificação da sílaba tónica das palavras parece ter ao nível da aprendizagem das restrições ortográficas em línguas distintas. (Morais & Teberosky, 1994)

Jaffre (1988) referindo-se a algumas estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar os aspectos ortográficos da escrita, distingue entre actividades "différees" e actividades "décrochées". Relativamente às primeiras, desenvolvem-se no âmbito de uma colaboração entre professor e alunos, com o objectivo de analisar as dificuldades encontradas e procurar resolvê-las. Esta actividade pressupõe a elaboração de alguns "outils évolutifs" como ficheiros, dicionários, entre outros. Relativamente a este tipo de actividade, o autor refere que o uso do manual é aqui dispensado, uma vez que o objectivo que se pretende não é o de aprender uma lição, mas o de "disposer d'un réservoir concret de faits organisés, modélisés et réutilisables en fonction des besoins." (Jaffre, 1988, p.21), acrescentando ainda que, na resolução de problemas linguísticos, a procura e a iniciativa das crianças é essencial.

Relativamente às actividades denominadas por Jaffre de "décrochées", caracterizam-se por momentos inspirados em propostas e actividades encontradas

nos manuais. No entanto o autor refere por fim que, apesar de tudo, ambas as actividades são necessárias e poderão complementar-se se forem convenientemente utilizadas pelo professor.

*La résolution de problèmes apparaît comme une démarche modulaire. Différents types d'activités y coexistent avec des objectifs spécifiques (production/analyse) mais tous contribuent, par les relations qu'ils entretiennent, à la mise en place de compétences de nature diverse (...) l'apprentissage et l'enseignement, conjugués, doivent permettre d'écrire avec le moins d'erreurs possible. (Jaffre, 1988, p.18)*

Outro factor que, de acordo com os mesmos autores, parece ter influência sobre esta aprendizagem, tem a ver com o tempo de escolarização vivido pelo indivíduo. Os autores citam alguns estudos desenvolvidos no Brasil por Alverenga et al. (1989); Carraher (1985); Morais (1986), que revelam uma correspondência directa entre o avanço da escolaridade e a diminuição dos erros ortográficos.

Paralelamente, Cagliari (1985) e Paiva (1984) observaram nos seus estudos, junto de crianças brasileiras, uma influência do dialecto no seu rendimento ortográfico, na medida em que tendiam a transcrever os modos de pronunciar típicos do seu dialecto popular, no entanto, outros trabalhos vêm acrescentar que esta "contaminação" nem sempre é previsível ou limitada à escrita das representações do seu dialecto.

Por outro lado, verificou-se também que a exposição à linguagem escrita impressa, influência, determinantemente, a capacidade de notar palavras com ortografia irregular. Trabalhos desenvolvidos por Stanovich e West (1989); Stanovich e Cunningham (1992, cit. por Morais & Teberosky, 1994, p.24) constataram, em pesquisas realizadas junto de estudantes universitários, que o desempenho em notar palavras irregulares era diferente conforme os sujeitos tinham mais ou menos contacto com a linguagem escrita impressa. A exposição a este tipo de palavras iria assim provocar a formação de um léxico mental que detinha as imagens das palavras irregulares e ao qual o indivíduo poderia aceder sempre que necessitasse. Groff, (1982, 1984, cit. por Morais & Teberosky, 1994, p.25), realizou vários estudos que revelam que as pessoas tendem a errar mais aquelas palavras que raramente têm oportunidade de ver escritas.

### 12.3. Autonomia e Dimensão Pedagógica do Erro

Tradicionalmente, o erro era conotado com uma carga negativa sendo, por isso, perseguido e condenado, provocando no aluno uma maior preocupação com a escrita e o receio de errar do que com a expressão das suas ideias.

Um dos aspectos centrais da avaliação formativa é a mudança de enfoque relativamente ao estatuto do erro na aprendizagem dos alunos. A avaliação formativa, enfatizada nos actuais programas de 1º, 2º e 3º ciclos, passa também pela gestão pedagógica do erro, que deverá ser encarada como ocorrência natural no percurso de aprendizagem do aluno, e utilizado como fonte de informação pelo professor e alunos. *“Escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções (...)”* (Programa do 1º ciclo, 1990, p.108)

Uma pseudo denominada *“pedagogia para o sucesso”*, ao fazer uma abordagem negativa do erro, condenando-o, evitando-o e utilizando-o como método de selecção, está, paralelamente, a privar os alunos das enormes vantagens que uma utilização pedagógica e orientada do mesmo pode trazer em termos de descoberta e investigação pessoal.

Baldy refere que *“O erro não é apenas uma resposta não certa, algo falso que deve de ser corrigido, é o culminar de um raciocínio com lógica própria, e que há que compreender para procurar ultrapassar.”* (1987, p.15, cit. por Abrecht, 1994, p.133)

À semelhança deste autor muitos outros defendem hoje que o erro, longe de ser encarado como um handicap do aluno que deverá ser evitado, pode ser uma fonte de informação, podendo, quando convenientemente analisado e trabalhado, constituir fonte de novas aprendizagens, na medida em que leva o aluno a explicitar aquilo que efectivamente sabe, levando-o a desfazer equívocos e confusões, ao mesmo tempo que lhe permite aceder a novos saberes. (Barbosa, 1994; Ferreira, & Teberosky, 1986)

Reuter (1984, cit. por Abrecht, 1994) traça alguns princípios sobre os quais se poderá fundamentar uma *“nova prática do erro”* e de ensino em geral. Na opinião do referido autor, o erro não deve ser simplesmente eliminado, uma vez que nos pode transmitir indicação acerca de um processo, como tal, ele deverá ser usado e

analisado, procurando determinar-se a sua lógica e sentido. *“Em vez de nos preocuparmos em eliminar o risco de errar, devemos antes, tentar desenvolver o processo de detecção-correcção-utilização dos erros”* (Morin, cit. por Reuter, 1984, cit. por Abrecht, 1994, p.134)

Na opinião de Pais e Monteiro (1996) o erro deverá ser analisado com base em duas finalidades: O diagnóstico e identificação das dificuldades, na tentativa de descobrir as suas causas e a busca de formas de actuar para as ultrapassar.

Nunziati (1990) considera que os erros só poderão ser eficazmente corrigidos por quem os comete. Neste sentido, o autor defende que o professor deveria proporcionar ao aluno a apropriação dos critérios de avaliação e o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, com o objectivo de promover nestes uma atitude de auto-avaliação.

Também Pais e Monteiro (1996) partindo do pressuposto de que, de uma forma geral, hoje os alunos se expressam incorrectamente e revelando um desconhecimento das regras de funcionamento da língua, defende que uma forma de ultrapassar, ou tentar minorar esta situação, passaria por levar os alunos a escrever mais e, paralelamente, levá-los a reflectir sobre os seus próprios erros de expressão escrita, particularmente em situação de colaboração e interajuda. Outra estratégia apontada pelas mesmas autoras, passaria pelo recurso à construção de materiais de auto-correcção, que o aluno utilizaria com o apoio do professor.

Oriol-Boy oferece-nos também uma metodologia para o uso didáctico dos erros, ou borrões “brouillons”, colocando a seguinte questão: *“Le brouillon étant le lieu où sont conservées les traces de l’activité métadiscursive et/ou métalinguistique, du débat interne à celui lit-écrit, pourquoi ne pas apprendre à (ré) écrire en l’étudiant?”* (1988, p.21)

Na opinião da autora, a partir de observação dos seus próprio erros ou borrões, as crianças são, progressivamente, levadas a estabelecer uma tipologia de correcção e a elaborarem estratégias de reparação dos erros, construindo estratégias de remediação.

Neste sentido, Oriol-Boy (1998) refere algumas estratégias para o uso didáctico dos erros, nomeadamente actividades que implicam a reescrita do erro, levando o aluno

a uma análise reflexiva dos seus riscos; a escrita pelo aluno da razão de cada um dos seus erros e dos erros dos seus colegas, que levará posteriormente a um confronto instrutivo; exercícios de apropriação progressiva de gestos correctores, que implicam que os alunos efectuem, supressões, substituições e deslocamentos sobre textos distribuídos pelo professor, que, posteriormente, serão objecto de confronto e discussão.

Estas sequências de exercícios, prepararão o aluno para a passagem de uma postura de re-leitor/corrector, conduzindo-o, progressivamente, a uma autonomia em relação à correcção-alteração dos seus próprios textos.

Relativamente a esta última actividade, caracterizada por uma progressiva autonomia do aluno face à escrita, a autora refere que as suas grandes vantagens residem no facto de possibilitarem a interacção da escrita e da leitura, o conflito sócio-cognitivo e o desenvolvimento, no aluno, de uma competência metacognitiva.

“ (...) *il est clair que le travail sur les brouillons est fondamental car il permet de s'approprier les activités «méta», nécessaires à une bonne connaissance de la langue dans ses usages ordinaires aussi bien qu'artistiques.*” (Oriol-Boy, 1988, p.21)

O erro é, nesta perspectiva, encarado como um fenómeno inerente à aprendizagem e construção do conhecimento, que acontece por tentativas e hipóteses. Para uma eficaz abordagem do erro, deve proceder-se à sua relativização, evidenciando o que nele existe de significativo e pertinente para a aprendizagem, utilizando-o como oportunidade de obter uma visão crítica sobre o saber, o processo que lhe dá origem, ao serviço de uma aprendizagem personalizada e interactiva.

O erro está também ao serviço do professor, uma vez que lhe permite ir identificando dificuldades no aluno e, em função dele, organizar e orientar as suas formas de actuação.

Na medida em que deve estar ao serviço da aprendizagem, a avaliação formativa passa também pela gestão pedagógica dos erros, uma das suas preocupações centrais deve residir numa mudança de atitude face ao erro, encarando-o como fonte de informação para professor e alunos e como ocorrência natural dos percursos de aprendizagem.

*“A exploração do erro permite desencadear novas aprendizagens; obriga a identificar e explicitar aquilo que efectivamente se sabe; ajudando a desfazer equívocos e confusões; convocando novos saberes, quer de ordem metodológica quer de ordem substantiva.”*. ( Amor, 1993, cit. por Barbosa & Ferraz, 1995)

Abrecht (1994, cit. por Barbosa & Ferraz, 1995) resume alguns dos traços fundamentais do novo enfoque sobre o erro, ao considerá-lo um processo produtivo que não deve ser eliminado mas integrado na aprendizagem; uma abertura para a pluralidade de modos de aprendizagem, revelando diferentes estilos cognitivos e contribuindo para a planificação de estratégias de ensino diferenciadas e, finalmente, como uma parte integrante da aprendizagem e da construção do conhecimento.

Só nesta perspectiva o erro pode ganhar uma dimensão pedagógica, permitindo ao professor compreender e ajudar o aluno a “entrar” no seu pensamento e a compreender a sua lógica. (Hadji, 1992, cit. por Barbosa & Ferraz, 1995)

Ferreiro e Teberosky (1986) referem ainda que não basta identificar os erros, analisando-os indiferenciadamente, sendo necessário compreender as suas causas, distinguir entre os erros, aqueles que se podem assumir como construtivos na génese das conceitualizações sobre a escrita.

#### 12.4. Estratégias da Actuação

Se teoricamente é relativamente pacífica a ideia de que o erro deve ser integrado como componente do processo de aprendizagem, na prática torna-se mais complicado e várias questões se colocam. Vários autores, nomeadamente Norrisch (1983) e Barbosa e Ferraz (1995), defendem que qualquer estratégia a utilizar deve, numa primeira fase, passar pela tipificação dos erros dados pelos alunos. O professor deve agir, assim, de forma adequada a cada situação concreta, tendo em conta as características dos alunos, a área do conhecimento e os contextos de ensino-aprendizagem, na procura de uma categorização funcional. Esta categorização deve constituir uma prática sistematizada a utilizar pelo professor, na tentativa de compreender a origem dos erros cometidos pelos alunos e no sentido de proporcionar novas aprendizagens.

Norrisch (1983) apresenta uma tipologia de categorização dos erros cometidos pelos alunos que poderia ser utilizada na operacionalização do estatuto positivo do erro, auxiliando o professor a compreender o mecanismo que está na sua origem, encetando estratégias para auxiliar o aluno a ultrapassá-lo.

Norrisch distingue assim entre:

1. o erro (error) propriamente dito que se verifica quando o aluno não possui um conhecimento, sendo levado a desviar-se substancialmente da resposta correcta;
2. o engano (mistake) que consiste num desvio inconsciente, em que o aluno uma vez acerta, outras erra;
3. o lapso (lapse) ou desvio esporádico. Na origem deste erro está, normalmente, a falta de atenção e concentração e caracteriza-se como um desvio esporádico em que, regra geral, o aluno acerta e pontualmente erra;
4. a escorregadela (careless slip) situação em que por descuido ou desatenção o aluno responde de forma correcta mas não exactamente ao que lhe fora perguntado.

Esta tipologia foi constituída a partir do ensino de línguas estrangeiras mas vários autores validam a sua aplicação noutros domínios disciplinares. Reconhecem, contudo, a relatividade dos critérios de avaliação, referindo que, qualquer tipologia de erros será sempre discutível.

Barbosa e Ferraz (1995) propõem algumas estratégias utilizadas pelos professores para uma melhor compreensão dos erros, tendo em vista uma actuação mais pedagógica e mais eficaz, nomeadamente: Precisar a origem do erro, identificar o tipo de dificuldades inerentes ao erro, criar um desequilíbrio adequado que provoque nova tentativa de resolução de problemas e, por último, desenvolver competências de auto-avaliação. Bourassa e Leblanc (1991) postulam que, em situação de resolução de problemas, podem surgir dificuldades ligadas ao acesso à informação, problemas de resolução, problemas de verificação e de generalização;

## CAP V

### A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA ESCRITA

#### 1. Avaliação da Competência Escrita

Na opinião de Cardinet: *"O sucesso de todas as crianças graças à intervenção correctiva do mestre, é, pois, um sonho impossível"*, (1993, p.244) na medida em que, na realidade, o professor debate-se com uma série de variáveis contextuais que o impedem de operacionalizar todos os processos de uma verdadeira avaliação formativa. De entre os inúmeros obstáculos que se colocam ao professor, Cardinet destaca o facto de, na maior parte das vezes, a avaliação formativa ser conotada com uma actividade exclusiva do professor, opondo-se desta forma ao princípio construtivista de aprendizagem, que a concebe como fruto da interacção do sujeito com o meio.

Por outro lado, Paquay-Beckers e De Bal (cit. por Cardinet, 1993) salientam que uma avaliação individualizada e sistematizada do aluno é, na maior parte dos casos, incompatível com o decurso normal da aula, uma vez que implica muita disponibilidade por parte do professor. Finalmente, Cardinet refere ainda que a estrutura rígida das aulas, dos horários e a ausência do apoio, constituem, na maior parte das vezes, factores obstaculizantes a uma prática formativa da avaliação.

Curto, et al. acrescentam que: *"(...) no es posible corregirlo todo a la vez. Ni todo lo que escribi un alumno (...) si queremos corregirlo todo, lo más probable es que lo hogamos mal (...) y, además, que no le sirva al alumno de gran cosa. La correccion debe ser útil para el alumno, y su objetivo no es el de tranquilizar al profesor ni tampoco a los padres."* (1993, p.151)

A maior parte dos autores postula que a avaliação do aluno, como prática hegemónica do professor, cria, perante este e o aluno, uma relação assimétrica, marcada pelas relações de poder, pela escolástica, didactismo e formalismo, no âmbito de uma pedagogia directiva que a maior parte dos estudos desenvolvidos têm vindo a contestar.

Cardinet postula assim que o professor deve interferir o menos possível no processo avaliativo, devendo optar por uma "regulação funcional", nomeadamente através dos companheiros de carteira e de tarefas de interacção entre os alunos, levando-os à prática da auto-observação, com base em critérios previamente fornecidos ou através da utilização de material de auto-correcção.

*Não é só possível como desejável que o professor organize as actividades na aula de modo a que os alunos possam ter um feedback informativo independentemente dele(...) O professor que avalia os próprios alunos cria uma dissimetria na sua relação com eles (...) O ideal seria, sempre que possível, pôr o aluno numa situação real em que pudesse aperceber-se, directamente, do resultado da sua acção, conforme atinge, ou não, a finalidade prática que procura (...)* (Cardinet, 1993, p.245)

Neste sentido, Pais e Monteiro (1996) referem que uma forma de ultrapassar os obstáculos colocados à prática de uma individualização do acto de corrigir, seria a construção de materiais de auto-correcção que cada aluno utilizaria durante o seu processo de aprendizagem, com a supervisão do professor.

#### 1.1. Evolução das Concepções e Práticas de Correção da Escrita dos Alunos do 1º ciclo do Ensino Básico- Da Reforma de Veiga Simão à Actualidade

Este ponto do trabalho tem como objectivo uma abordagem das concepções do ensino e correção da competência escrita dos alunos presente nos programas do 1º ciclo do ensino básico, aprovados desde a Reforma de Veiga Simão até à actualidade.

*Escrever significa que um indivíduo é capaz de comunicar pensamentos ou sentimentos com o auxílio de signos visíveis, compreendidos pelos outros. Mas até chegar a este ponto será preciso percorrer um longo caminho. A linguagem escrita é densa de símbolos e de poder. É valorizada nos programas escolares porque é a linguagem dos que dominam a sociedade. A sua aquisição valoriza o professor e o aluno, pois é necessário ensinar a ortografia, talvez o aspecto mais elementar e menos importante, e a própria língua escrita, na medida em que ela é a produção de alguém que sabe utilizar este instrumento para comunicar, para transmitir o pensamento.* (Rebelo, 1990, p.91)

#### A Reforma de Veiga Simão

A Lei n.º 5/73, conhecida pela designação de "Reforma de Veiga Simão", tinha como objectivo alterar profundamente a estrutura e o âmbito do "ensino básico",

onde era visível o carácter socialmente discriminatório, marcado pela excelência do 1º ciclo liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico.

Esta lei previa o ensino obrigatório com a duração de oito anos, sem revogar no entanto, expressamente, disposições anteriores que a dispensavam, nomeadamente o exposto no decreto-lei n.º38969 de 27 de Outubro de 1952, onde se encontram salvaguardadas algumas situações em que os menores eram dispensados de frequentar o ensino primário.

Nesta altura, a existência de um só livro, a ser adaptado por todos os professores, é ilustrativo da intenção de controlo do estado sobre a formação dos alunos. Estes manuais eram utilizados pelo professor como guia da sua acção e prática pedagógica. No entanto, existem indicações que incentivam, embora de forma muito incipiente, a leitura e a consulta de outros suportes escritos, nomeadamente de jornais, revistas, mas salvaguardando-se sempre a necessidade de se verificar previamente o seu "(... ) *ajuste à mentalidade infantil (...)* A *selecção destas leituras deverá ser feita com rigoroso cuidado, e, porque se trata de prática nova, cujos resultados importa oportunamente estudar, deverá registar-se a leitura.*" (Programa do 1º ciclo do Ensino Básico de 1968, p.7)

Paralelamente, regista-se uma grande atenção dada à caligrafia e à postura ideal que o aluno deverá assumir para que esta resulte perfeita desde o primeiro ano de escolaridade, altura na qual o professor deve de começar a incutir no aluno um esforço por desenhar bem os grafismos, evitando que este adopte " (...) *formas erradas e defeituosas que mais tarde será difícil de eliminar.*" (Programa do 1º ciclo do Ensino Básico, 1968, p.6)

Neste sentido, o programa refere; "*A posição do corpo (...); a forma de segurar caneta ou o lápis; a pressão dos dedos; a posição do papel e da lousa- são pormenores que a solicitude do professor não deixará de atender, para assim evitar graves defeitos na escrita e sérias deformações físicas.*" (Programa do 1º ciclo do ensino básico, 1968, p.6)

Tal como a caligrafia, também a ortografia é alvo de exaustivas recomendações, nomeadamente, apelando-se, sistematicamente, ao "(...) *cumprimento da ortografia oficial.*" desde os primeiros anos de escolaridade. (Programa do 1º ciclo do Ensino Básico, 1968, p.2)

O erro é sempre conotado com uma carga negativa, e como tal, é concebido como algo a evitar, através de insistentes recomendações e do desenvolvimento da sensibilidade por um espírito patriota que zele por um desempenho ortográfico correcto e normatizado. *“Os erros a evitar são não apenas os de ortografia mas também os de sintaxe. As crianças não são sensíveis a este aspecto do problema da correcção se o professor estimular neles o amor pelo que é nacional.”*. (Programa do 1º ciclo do Ensino Básico, 1968, p.8)

O ensino da língua portuguesa sobreleva, nos currículos desta época, em tempo e importância o de qualquer outra área do conhecimento. É atribuída uma enorme ênfase à leitura e à escrita, no sentido de preparar jovens com competência para *“(...) bem compreender, bem falar, bem escrever.”*. (Programa do 1º ciclo do Ensino Básico, 1968, p.5)

Preconiza-se que o ensino da leitura e da escrita deverá ir ao encontro dos interesses e vivências das crianças, partindo da sua realidade, para acederem a novos e mais correctos conhecimentos. Encontramos já aqui presente a componente motivacional e funcional que a leitura e a escrita deverão desempenhar durante a aprendizagem, despertando nos alunos o interesse e a curiosidade pelo conhecimento.

A escola terá de: *“(...) ir ao encontro da vida concreta das crianças, ajustar-se quanto possível ao seu modo de ser e ao ambiente que respiram, para depois, a partir da realidade, ensinar a bem falar, ler bem e bem escrever.”*. (Programa do 1º ciclo do Ensino Básico, 1968, p.5)

Relativamente à composição escrita, faz-se grande referência à prática da redacção, baseada em observações, leituras de textos ou cartas familiares. Paralelamente, faz-se a apologia da prática do texto livre, que permita à criança a oportunidade de manifestar as suas ideias, sentimentos e volições. Esta prática de expressão livre é também indicada para a expressão oral. *“(...) dê o professor a cada criança, a oportunidade de revelar o que sente, o que sabe e o que pensa e também o que gostaria de ter ou de saber.”*. (Programa do 1º ciclo do Ensino Básico, 1968, p.5)

Apesar de se verificar uma apologia da prática de escrita livre e espontânea do aluno, esta ainda é recomendada como prática que se deve verificar de forma

prudente a acutelada, com o prévio acompanhamento do professor, que deverá ocupar-se de promover nos alunos um *"Equilibrado espírito crítico (...)"*. (Programa do 1º ciclo do Ensino Básico, 1968, p.6)

Continua a imperar uma concepção muito normativizada e impositiva de escrita, na qual o professor propõe, previamente, um ou vários temas aos alunos para, posteriormente, estes desenvolverem.

*"Combinem-se, para isto, prudentemente (...) métodos diversos, propor um só tema para todos os alunos; propor temas diversos por grupos ou individualmente; dar a escolher entre os vários temas:"* (Programa do 1º ciclo do Ensino Básico, 1968, p.8)

Relativamente à abordagem gramatical, verifica-se uma preocupação pelo seu aspecto funcional e contextualizado, tendo sempre como ponto de partida um texto ou frases dos alunos, e não um mero exercício retórico e pontual de aplicação de regras pré-fabricadas. Procura-se que as noções gramaticais surjam espontaneamente das vivências dos alunos e sejam, por estes, entendidas e aplicadas como regras necessárias para uma correcta expressão escrita e oral com uma vertente funcional.

*O presente programa inicia o estudo da gramática, não pela fonética como habitualmente se vinha fazendo, mas pela sintaxe, até aqui deixada para último lugar. Corresponde essa inovação do predomínio que se julgou dever dar (...) ao aspecto funcional da língua (...). Por agora a língua servirá essencialmente de caminho para o conhecimento geral. As noções gramaticais serão dadas a propósito, ocasionalmente (...).* (Programa do 1º ciclo do Ensino Básico, 1968, p.8)

### Revisão dos Programas

Os objectivos do ensino primário, em vigor no ano lectivo de 1973-74, haviam sido aprovados pela Portaria n.º 23485 de 16 de Julho de 1968.

Este programa veio ser sujeito a uma revisão em Maio-Junho de 1974, com vista ao ano de 1974-7, que introduziu importantes inovações relativamente aos conteúdos e métodos.

Esta revisão vem sobrevalorizar a necessidade de promover nos alunos a expressão livre e espontânea, através de situações que proporcionem à criança

um ambiente de abertura, compreensão, confiança e conforto, a fim de que esta se desiniba e sinta necessidade de expressar os seus desejos e opiniões. *“Uma escola em que impere o medo, em que o professor, numa atitude rígida ou com frequentes mudanças de humor, pretenda que o aluno “faça coisas” não é, de modo algum, propício à desinibição das crianças.”*. (Programa para o ano lectivo de 1974-75, p.23)

Verifica-se também o apelo à diversificação de exercícios de aplicação da leitura e da escrita, desenvolvendo na criança a capacidade de se adaptar a novas situações, motivando-a.

Paralelamente, condena-se a cópia como exercício monótono e rotineiro, que não deverá constituir prática diária, mas apenas um de entre vários exercícios que a criança deverá desenvolver.

Recomenda-se ainda o uso de papel liso durante o primeiro anos de escolaridade, permitindo à criança uma exercitação dos grafismos em liberdade, sem constrangimento de espaço pré-determinado.

Continua a verificar-se a apologia da composição escrita de tema livre, relacionada com as vivências das crianças, estimulante e adaptada aos seus interesses.

A preocupação pela ortografia e caligrafia é aqui menos evidente e menos apelativa.

No mesmo ano lectivo (1974-75) procedeu-se, de novo, a uma revisão mais aprofundada do mesmo programa, cujo lançamento veio a acontecer no ano lectivo de 1975-76, sob o Despacho do então Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, mantendo-se em vigor até ao ano lectivo de 1979-80.

Esta revisão, surge no âmbito da alteração política e ideológica do pós 25 de Abril e da necessidade de alterar o conteúdo dos programas que serviam o regime fascista e, portanto, incompatíveis com a construção de uma sociedade democrática.

Esta remodelação, ocorre num período extremamente curto, ditado pela necessidade de garantir a actividade escolar, e previu-se vigorarem, em regime de experiência, pelo menos durante três anos, tempo durante o qual se iria proceder à

auscultação da opinião dos professores. *“Com eles substitui-se o regime de classes pelo de fases de aprendizagem, com a duração de dois anos cada. A justificação desta medida, apresentada na “Introdução” assentava sobretudo na necessidade de individualização da prática educativa tendo em vista o respeito pela individualidade de cada aluno.”*. (GEP, 1986, p.23-24)

O referido programa contém, no início, uma pequena abordagem ao processo de desenvolvimento psicológico da criança, dividido em fases, dos 0 aos 15 anos e que encerra uma abordagem do desenvolvimento psico-motor, intelectual, afectivo, social e de consciência moral, incluindo, paralelamente, indicações acerca das atitudes que os educadores deverão adoptar em cada um dos períodos do desenvolvimento da criança (período infantil, primeira infância, segunda infância, terceira infância e pré-adolescência).

Esta pequena abordagem pretende levar os professores a contactar com o funcionamento do desenvolvimento infantil e a reflectir acerca das práticas e atitudes a promover junto dos diferentes alunos, tendo em conta as suas necessidades.

Outra das grandes inovações tem a ver com a alteração do regime de classes com a duração de um ano lectivo e com o carácter eliminatório para o regime de fases de aprendizagem, com a duração de dois anos. De acordo com o programa, esta orientação é fundamentada pelo desenvolvimento psicológico da criança, que durante a idade escolar, percorre duas fases, cuja diferenciação qualitativa é determinada por factores de natureza individual, e pela necessidade de individualização da acção educativa, beneficiando, essencialmente, as crianças de meios sócio-económico-culturais desfavorecidos. (Programa de 1975/6, p.13)

Ao longo de todo o programa e de todas as fases, regista-se uma grande valorização da promoção do espírito crítico, livre, criativo e criador da criança, incitando-a manifestar, sem receios, as suas experiências e vivências: *“A actividade pedagógica alicerça-se no mundo da criança, não devendo a escola dissociar a aprendizagem da experiência vivida pelo aluno.”*. (Programa de 1975/6, p.13)

Simultaneamente, verifica-se uma valorização do trabalho colectivo, referindo-o como favorecedor do espírito de fraternidade e cooperação necessária à

construção de uma sociedade democrática. *“O programa do ensino primário elementar aprovado em 1975 funda-se numa filosofia da educação de sentido humanista e democrático. O acento tónico da acção educativa é colocado sobre a criança enquanto sujeito. A educação é entendida como desenvolvimento multilateral da personalidade.”* (Fernandes, 1981, p.173)

A expressão oral assume, ao longo de todo o programa, uma relevância particular, chamando-se a atenção do professor para a necessidade de estimular e promover, nos alunos, a expressão livre de ideias, opiniões e desejos.

A expressão oral encontra-se ao longo de todas as áreas; ao nível do “Meio Físico e Social”, verificamos que a expressão oral se manifesta de diferentes formas (conversar, dramatizar, interpretar oralmente, responder a perguntas, fazer perguntas, discutir, relatar, entrevistar e reflectir em voz alta, elaborar inquéritos).

A própria expressão escrita é concebida como consequência do aperfeiçoamento da expressão oral e surge como consequência desta.

A escrita é entendida como actividade livre e libertadora, através da qual o aluno deve expressar opiniões, conhecimentos e desejos. Os formatos escritos recomendados, assumem as mais variadas formas: Avisos, anúncios, cartazes, convites, bilhetes, registos (...).

Verifica-se uma diversificação dos vários suportes escritos a utilizar pelos alunos, que vão desde postais, fotografias, livros, passando por revistas e histórias. A este nível não se verifica já a anterior preocupação pelo conteúdo dos escritos ou uma necessidade de controlo, por parte do professor, na escolha destes suportes. Agora tudo parece servir de pretexto para incrementar o gosto pela leitura e escrita.

Esta prática está directamente relacionada com uma visão funcional da leitura e da escrita, remetendo sempre para contextos práticos e quotidianos. Paralelamente, não se verifica grande preocupação com os aspectos gramaticais, apenas são feitas algumas referências a exercícios de âmbito gramatical, mas remetendo sempre para uma componente prática.

### Programa de 1978

Em 1978, após três anos considerados como de avaliação dos programas em experiência, foi elaborado e aprovado um novo programa publicado no Diário da República, Portaria n.º 572/79, de 31 de Outubro.

Este programa, designado vulgarmente por “Programa Limão”, surge no decurso do trabalho de auscultação da opinião de professores e outros intervenientes no processo educativo, e da conseqüente recolha das propostas de alteração ao programa de 1975/6.

Dos resultados dos trabalhos foram referidas conclusões para a elaboração deste programa e para a formalização das orientações metodológicas que lhe servem de suporte. “*O novo programa não constitui uma ruptura com as práticas que os professores vêm encetando, pretende antes constituir uma proposta de trabalho que estimule os esforços para a efectuação de “projectos pedagógicos adequados às exigências do desenvolvimento global das crianças no mundo de hoje e no país que construímos.”* (Programa de 1978, p.5)

As directrizes do programa apelam a uma postura, por parte dos professores, no sentido de um “*(...) planeamento constante de toda a vida escolar*” e a uma “*(...) avaliação sistemática e continuada das realizações e o seu nível de execução.*” com vista a atingir os objectivos do programa. (Programa de 1978, p.6)

O actual programa, partilha da filosofia subjacente no programa anterior, nomeadamente, no que concerne ao desenvolvimento do espírito crítico, criativo e criador do aluno, a sua expressão livre de sentimentos, opiniões e desejos: “*Expressar, sem receio, as suas opiniões, sentimentos e juízos críticos (...)*”, tanto na oralidade como na escrita. (Programa de 1978, p.9)

Pretende-se promover a aquisição de processos e actividades de autonomia, cooperação e intervenção no meio escolar e social, com vista a uma efectiva participação na sociedade democrática. Continua a verificar-se a apologia da utilização de diversos suportes escritos, que deverão ser trazidos por alunos e professores para serem trabalhados na sala.

Relativamente à componente gramatical, volta-se a atribuir maior ênfase a esta competência, mas sempre contextualizada em situações concretas e funcionais de compreensão e aplicação.

#### Programa de 1980.

Nos programas de 1975/6, previa-se a sua alteração após três anos de experiência, por isso, em 1978/9, foi elaborado um novo programa, aprovado pela Portaria 572/9 de 31 de Outubro. No entanto, reconheceu-se a impossibilidade de ser colocado em prática, uma vez ter sido verificado não estarem reunidas as condições para o seu sucesso. Perante este condicionalismo, tornou-se necessário a sua suspensão e a alteração aos programas em determinadas áreas, sobretudo ao nível do "*Meio Físico e Social*". Assim, o programa editado em 1980, é apenas uma reestruturação ao programa de 1975 e não um novo programa, na medida em que, na sua generalidade, mantém a mesma estrutura.

De acordo com o referido programa, esta reestruturação vem dar resposta a alguma lacunas verificadas em alguns objectivos, tendo surgido a necessidade de os preencher com novas sugestões de actividades, sobretudo ao nível do tema "*Funcionamento da Língua*", onde, para além dos conteúdos explícitos no programa, foram acrescentados outros que apontam para uma visão actualizada do estudo gramatical, uma nova abordagem que se afaste de uma gramática feita de definições e aplicação de regras de funcionamento memorizadas, uma metodologia renovada da gramática, no sentido de uma prática oral e escrita da língua, que leve ao domínio da mesma pela automatização de estruturas básicas e à posterior abordagem reflexiva de algumas delas. (Programa de 1980, p.73-74)

Retoma-se, paralelamente, uma abordagem mais exaustiva das regras e concepções gramaticais que têm início desde o primeiro ano de escolaridade, com actividades como a identificação de pausas de entoação (forma declarativa, Interrogativa, imperativa e exclamativa), e que vai, progressivamente, adquirindo maior relevo, até ao 4º ano de escolaridade, altura em que este tema atinge uma importância e um relevo importantíssimo; das doze folhas consagradas ao programa do 4º ano de escolaridade, apenas três são destinadas à expressão oral e escrita, sendo que as restantes se encontram dedicadas exclusivamente ao "*Funcionamento da Língua*".

Verifica-se, no entanto, uma concepção prática e funcional de gramática, cuja abordagem é feita, partindo de situações orais e escritas. O próprio programa, no bloco designado de "*Funcionamento da Língua*", refere à guisa de observação: "*Não se exija à criança a memorização de listas de conjugações. Pretende-se fornecer-lhe os instrumentos linguísticos que lhe permitam estruturar o seu pensamento pela prática da língua em situações orais (e escritas) de comunicação despidas ao máximo de artificialismos.*" (Programa de 1980, p.112)

Também Freinet, citado por Marques, enuncia algumas regras fundamentais para a metodologia da aprendizagem da gramática, nomeadamente a *simplicidade* e a *ligação ao concreto* (1998, p.284). Neste sentido, Freinet, postula que o professor deverá partir de:

*(...) textos colocados sob os olhos das crianças para lhes fazer compreender a função habitual do substantivo, do artigo, do adjectivo, do pronome e do verbo. Não se trata de formular definições abstractas (...) Trata-se de levar as crianças, pela prática da linguagem falada ou escrita, a classificar com suficiente precisão as formas verbais sob as rubricas que as gramáticas ignoram para pôr um pouco de ordem no caos das realidades linguísticas. Uma vez que os alunos tenham adquirido estes conhecimentos, pedir-se-lhes-á que os apliquem (...).*  
(Freinet, 1983, p.51)

Freinet, defende assim que a gramática se aprende naturalmente, durante a aprendizagem da leitura e da escrita.

#### Programa decorrente da Reforma Educativa dos finais dos anos 80

Após a definição, por parte da Constituição da República Portuguesa, dos princípios gerais que devem reger a política educativa, a Lei Veiga Simão, nunca regulamentada, ficou caduca, tornando-se necessário uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo.

A partir de 1980, surgiram várias iniciativas legislativas para realizarem este imperativo constitucional que, embora não tivessem sido operacionalizadas, prestaram enorme contributo para os projectos lei.

A necessidade de aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo prende-se, simultaneamente, com a urgência de adequar o ensino à Constituição da República e com a necessidade de clarificar a estrutura do sistema escolar, evitando a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes e contraditórias, e,

paralelamente, criar um quadro estável que viabilize uma reforma global e articulada do sistema educativo. (Pires, 1995)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro) e o decreto-lei n.º 286/89, que estabelecem a Estrutura Curricular, constituem o quadro de referência que serviu de bases para a elaboração do Despacho n.º 139/ME/90 de 16 de Agosto.

Os referidos normativos explicitam claramente uma preocupação pelo ensino e aprendizagem da língua materna, nomeadamente no artigo n.º 47 da Lei de Bases, especialmente no seu ponto 7 em que refere; *“O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todos os outros componentes curriculares do ensino básico e secundário contribuam, de forma sistemática, para o desenvolvimento das capacidades dos alunos ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.”*

Por outro lado, o decreto-lei n.º 286/89, que estabelece os princípios básicos da reestruturação curricular, estabelece: *“Todos os componentes curriculares do ensino básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados escritos em português.”*

Entende-se que o domínio da língua materna é determinante no processo de apropriação dos diversos conteúdos disciplinares condicionando, paralelamente, o sucesso escolar.

O paradigma da *“expressão”* é substituído pelo de *“comunicação”*; o domínio anteriormente designados de *“Expressão Oral”* é substituído pelo de *“Comunicação Oral”*.

Armengaud (1985) refere que o paradigma de comunicabilidade surge com Wittgenstein, o qual rejeita a ideia de pensamento como algo interior ao sujeito e susceptível de ser exteriorizado. De acordo com o autor, pensamento e linguagem interligam-se dialecticamente.

Bakhtine (1997/1929) já anteriormente afirmara que a linguagem oral se constitui como produto da interacção entre pessoas, ao afirmar: *“Qualquer palavra (...) É*

*tão determinada pelo facto de proceder de alguém, como pelo facto de ser dirigida a alguém. Constitui precisamente o produto da interacção entre locutor e auditor. Qualquer palavra serve de expressão a um por relação com o outro. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro.”* (1929, p.124)

Assume pela primeira vez expressividade, no processo de leitura e escrita, a situação de diálogo e cooperação entre alunos, possibilitando-lhes a interacção formativa, promotora do confronto de opiniões e de perspectivas diferenciadas de pontos de vista. Neste sentido, o programa refere como objectivo do domínio da comunicação escrita *“Escrever individualmente ou em grupo, a partir de motivações lúdicas (completar histórias, criar histórias a partir de gravuras desordenadas ou em sequência, banda desenhada, jogos de palavras (...).”* (p.114)

Vários estudos realizados vêm revelando que o trabalho conjunto, entre crianças com iguais ou diferentes níveis de conhecimento, proporcionam o confronto e, conseqüentemente, um avanço cognitivo de todos os elementos.

Para os construtivistas sociais, a construção do conhecimento é entendida como uma actividade só possível pela interacção entre pessoas e os contextos em que se situam. (Foster, 1992)

O programa de 1990, revela também uma preocupação pelo assegurar da efectiva construção das aprendizagens significativas em que o aluno é levado a construir novos significados a partir dos conhecimentos que já possui. Para que tal aconteça, as novas aprendizagens deverão possuir significado lógico para o aluno, estar próximas dos seus conhecimentos, possibilitando ao aluno o estabelecer de relações substantivas entre os seus conhecimentos *à priori* e os novos conteúdos. *“Progressivamente, pelo uso da língua, pela valorização das vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da língua, o aluno evolui para práticas mais normativizadas da comunicação oral e escrita.”* (Programa 1990, p.98)

*“Dar aos alunos a possibilidade de escrever, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita (...), partir e apoiar-se nas suas produções significa construir com as crianças um percurso da descoberta e de redescoberta da língua.”* (Programa 1990, p.107)

Perrénaud, explicita da seguinte forma a sua perspectiva de aprendizagem significativa: *“O sentido constrói-se e não se dá previamente. O sentido constrói-se a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações: O sentido constrói-se em situação, numa interacção e numa relação.”* (1993, p.24)

Paralelamente, preconiza-se o abandono de práticas exaustivas de correcção por parte do professor.

Neste sentido, o paradigma de professor-corrector-avaliador é substituído pela paradigma de aprofundamento da competência escrita dos alunos, pela utilização da auto e hetero-correcção. Preconiza-se uma escrita livre, associada a situações de prazer, sem receios de censura ou medo de errar, que conduza à descoberta do prazer da escrita e o entendimento de que todas as produções poderão ser melhoradas, conduzindo, progressivamente, a práticas mais normativizadas. *“A acção (...), terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o programa integra.”* (Programa 1990, p. 7)

Barbosa e Alaiz (1994), referem, relativamente ao processo de auto-avaliação;

*A apreciação crítica do aluno relativamente ao seu trabalho, ao seu processo de aprendizagem, permite identificar e compreender as etapas que o constituem, analisar e compreender os erros cometidos e os sucessos alcançados (...) Ao debruçarmo-nos sobre o processo de aprendizagem, no sentido de o regular, (...) a auto-avaliação assume-se como um modo de avaliação formativa . Mais, se tivermos em conta que a remediação dos erros só pode efectivamente ser realizada por quem os comete, uma vez que o conhecimento se constrói não por acumulação mas por reconstrução e reestruturação dos saberes adquiridos.* (Barbosa & Alaiz (s.d., p.B11)

O paradigma de correcção normativa das produções escritas dos alunos pelos professores é substituída pela paradigma de *“(...) reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da língua (...)”*. (Programa de 1990, p.98)

Neste sentido, o papel que se passa a exigir ao professor, ultrapassa o de simples corrector, para passar a ser o de; *“Diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas (...) acelerar as aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento.”* (Programa de 1990, p.108)

Outra das propostas inovadoras, consiste na mudança de atitude face ao erro, este, deixa de estar investido de uma carga negativa, como algo a evitar, como falha de aprendizagem que requer uma intervenção correctiva imediata do professor, para passar a ser considerado uma ocorrência natural no processo de aprendizagem e que poderá, inclusivamente, ser utilizado pedagogicamente como revelador da lógica de pensamento e dos processos mentais do aluno.

Abrech (1994) refere a propósito do novo papel que o erro deverá desempenhar num processo de avaliação formativa e formadora: *“O erro é para ser usado, e não, simplesmente, para eliminar. Dá-nos indicações sobre um determinado processo e, por isso, deve ser considerado como produtivo. Não é uma barreira, um obstáculo, mas gerador de energia, um veículo.”* (p.134)

O programa de 1990 apela a uma mudança da atitude do professor face ao erro, que deverá ser o de explorador pedagógico dos erros dos alunos, utilizando-os como forma de compreender os processos mentais implicados e determinados raciocínios incorrectos dos alunos, por forma a planificar a sua intervenção, no sentido de elaborar estratégias de ensino-aprendizagem que auxiliem o aluno a ultrapassá-lo, integrando-o, funcionalmente, nas trocas comunicativas. *“(…) que os alunos experimentem explorem funcional e ludicamente várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas, se sirvam dos seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da língua.”* (Programa de 1990, p.120)

O erro é visto como fenómeno inerente à aprendizagem e à construção do conhecimentos que operam por tentativas e hipóteses.

O presente programa acentua, de forma ainda mais demarcante, a necessidade de estimular e expressão livre dos alunos, na qual o professor deverá desempenhar o papel de gestor de situações e condições materiais e humanas que possibilitem às crianças a manifestação dos seus interesses, sentimentos e experiências. *“Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre (...))”*. (Programa de 1990, p.117)

*“Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria (ter cada aluno um caderno onde possa escrever como souber, o que quiser, quando quiser)”*. (Programa de 1990, p.117)

No entanto prevê-se que esta atitude de envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem e a sua liberdade de expressão contemple também a elaboração de actividades de contacto com uma escrita padronizada e gramaticalmente correcta, nomeadamente através de exercícios como a cópia e o ditado, permitindo-lhe a assimilação de normas gramaticais e o contacto com modelos de escrita correctos. (DEB, 1999)

## 1.2. Paradigma Actual da Correção da Escrita dos Alunos

Inúmeras investigações têm demonstrado que a maior parte dos professores se dedica mais à correção dos aspectos formais da escrita (pontuação, ortografia) do que às incorrecções de conteúdo ou de construção. No entanto, a revisão da literatura, postula uma análise mais qualitativa da escrita das crianças, centrada na análise do discurso, na coerência das ideias e na riqueza do vocabulário, contrariamente a uma abordagem formal, centrada nos aspectos ortográficos.

Niza (citando Haymes, 1984) refere que, actualmente, se vem assistindo à substituição do paradigma da competência linguística pelo paradigma da competência comunicativa. *“Do ponto de vista da acção desta última competência deverá passar a reduzir-se a preocupação por aspectos como a sintaxe, a escolha de palavras ou a ortografia e aumentar-se a consideração por unidades mais complexas e mais globais como o texto, o discurso e a sua enunciação.”* (Niza, 1995, p.129)

A correção formal do texto enquanto elemento de qualidade, que faz apelo a competências cognitivas mais elaboradas, deve constituir uma exigência ao aluno apenas quando este já detenha um relativo domínio sobre a escrita.

Ferreiro (1988), ao identificar os três períodos do processo de apropriação da linguagem escrita, refere que, apenas quando a criança atinge a compreensão plena dos princípios alfabéticos da escrita, se deve começar a abordar os aspectos ortográficos.

*(...) la corrección formal de un texto, desde el punto de vista gramatical, no es lo más importante del acto de escribir. Lo más importante es que el texto consiga comunicar un mensaje claro y comprensible (...) nos otros entendemos el lenguaje como instrumento al servicio de la comunicación. (...) La corrección formal es un elemento de calidad, que requiere un grado dominio del*

*instrumento y que es exigible sólo en determinadas condiciones.* (Curto, et al., 1993, p.149)

Estes autores propõem uma tipologia de correcção de textos que obedece a uma hierarquia de importância:

1. aspectos relacionados com a adequação do sistema comunicativo ao tipo de texto;
2. aspectos relacionados com a coerência do texto, a sua clareza, ordenação, sentido;
3. aspectos de correcção gramatical (parágrafos, frases, pontuação, verbos);
4. correcção ortográfica;
5. aspectos relacionados com a caligrafia, margens, os espaçamentos e a limpeza.

### 1.3. Perspectiva Construtivista de Avaliação

A perspectiva de avaliação que acabamos de abordar, baseia-se no paradigma construtivista do conhecimento, que postula um sujeito activo, empenhado no seu processo de aprendizagem, não se limitando a assumir uma postura de simples receptáculo, na qual o professor «*deposita*» o conhecimento. (Valadares & Graça, 1998, p.15)

De acordo com Valadares e Graça (1998) o construtivismo baseia-se na teoria de Kant ao enunciar que "(...) *não temos acesso ao conhecimento pleno do mundo exterior (...)*" (1998, p.15); neste sentido, o autor defende que, tal como a ciência que vai progressivamente reestruturando os seus modelos do universo, também o ser humano vai reestruturando os seus esquemas mentais acerca do mundo, com base na sua interacção com o exterior. "*O ser humano não nasce com condições transcendentais a priori bem como com ideias inatas acerca do mundo; o ser humano constrói ele próprio, lenta e dificilmente, as suas ideias acerca do mundo que o cerca, as quais constituem apenas uma representação, um cenário, uma imagem possível desse mundo.*". (Valadares & Graça, 1998, p.15)

A educação não deverá ser encarada como uma simples transmissão de conhecimentos, por parte do professor ao aluno, mas sim, como forma de promover

neste último, o espírito crítico e científico, que o leve a procurar o domínio do conhecimento. Neste sentido, o aluno é visto como um sujeito *cognoscente*, que a teoria de Piaget nos ajudou a descobrir, que procura activamente o acesso ao conhecimento, à compreensão da realidade que o rodeia, um sujeito que questiona, que se interroga, procurando construir teorias do mundo. E não um sujeito que espera, passivamente, que alguém lhe dite o conhecimento. De acordo com Ferreiro e Teberosky: *“É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias acções, sobre os aspectos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o seu mundo.”*. (1986, p.26)

Num marco da referência Piagetiana, o conhecimento do sujeito não decorre de uma relação estímulo/resposta. Os estímulos não actuam directamente, são antes transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito, o que torna este conhecimento um conhecimento subjectivo e personalizado e o sujeito um ser intelectualmente activo. Neste sentido, Valadares e Graça referem que: *“(...) a aprendizagem do aluno é uma actividade de exploração pessoal que o conduz a uma reorganização activa de uma rede de significados acerca do Mundo.”*. (1998, p.18)

A este propósito, Mauric refere: *“L'évaluation est d'autant plus “formatrice” que l'élève est associé à leur élaboration et à leur utilisation ce qui implique le recours à des pratiques d'écriture fondées sur une construction progressive du “savoir écrire” par les élèves et caractérisées par: -l'interaction lecture-écriture et la socialisation des écrits (...). La fabrication et l'utilisation d'outils.”*. (1988, p.22)

No entanto, todo este processo não dispensa a participação do professor, ele é um elemento imprescindível no decurso de todo o processo, assumindo o papel de orientador e gestor de todo o processo;

*(...) a apreensão de novos significados para a experiência humana é uma condição necessária para que ocorra uma boa aprendizagem, mas não é uma condição suficiente (...) O papel do professor é o de facilitador e orientador da mudança conceptual que ocorre no aluno, proporcionando-lhe experiências de aprendizagem que revelem a necessidade de modificar as suas concepções.* (Mauric, 1988, p.22)

Longe de postular a não intervenção do professor, o que se defende é a alteração ao nível da sua conduta interventiva, deixando de ser meio de transmissão de um

saber escolástico, para passar a assumir uma atitude de guia, orientador e facilitador do processo de aprendizagem.

Pinto (1994) postula que o papel que se exige hoje ao professor, consiste sobretudo, em organizar situações que levem o aluno ao conflito cognitivo, ou seja, questionando as suas concepções iniciais e construindo um novo saber.

*(...) portanto o trabalho do professor consiste em propor ao aluno uma situação de aprendizagem para que produza seus conhecimentos como resposta pessoal a uma pergunta, fazendo-os funcionar ou modificando-os como resposta às exigências do meio e não a um desejo do professor.(...) Para uma criança ler uma situação como uma necessidade independente da vontade do professor, faz falta uma construção epistemológica intencional. A resolução do problema torna-se então responsabilidade do aluno, que deve encarregar-se de obter um certo resultado. Não é tão fácil. O aluno deve ter um projecto e aceitar a sua responsabilidade. (Brousseau, 1994, cit. por Lenner, 1996, p.115)*

#### 1.4. Correcção Durante o Processo

*A escola tradicional tem o hábito de "juntar" todos os dias, para correcção, os textos livres (...) São eles que, no dia seguinte, dizem categoricamente quais são os bons textos (...) Está aí, mal disfarçada, a velha prática de controle através da autoridade do professor, com o abuso dessa autoridade. (Freinet, 1975, p.15)*

Estudos realizados, revelam que esta acepção de correcção continua bastante actual na prática de muitos professores. No entanto, chamam a atenção para a necessidade de uma mudança de atitude ao nível das concepções e das práticas avaliativas, para a necessidade de substituir a acepção certificativa da avaliação por uma prática formativa. *"O ritmo de aprendizagem dos alunos e a avaliação contínua dos níveis de progressão serão indicadores e os reguladores do processo de aprendizagem. (...) As actividades de avaliação devem ser sempre desenvolvidas num sentido construtivo e encorajador."* (Programa do 1º Ciclo, 1990, p. 98)

Curto et al. (1993), referindo-se às actividades de correcção gramatical, postulam que não devem existir actividades específicas e isoladas de ortografia, pois resultam pouco significativas e eficazes, contrariamente, defendem uma aprendizagem da gramática integrada nas actividades gerais de escrita. *"La corrección forma parte de la tarea de enseñar en cualquier actividad de lenguaje."*

*En este sentido, la revisión de lo que se habla, se lee y se escribe es constante y una parte del proceso de cualquier actividad desde el inicio de la escolaridad.*" (p.148)

Neste sentido, a maior parte dos autores defende uma avaliação integrada na aprendizagem, que ocorre antes e durante e não no final do processo de escrita. Neste contexto, o professor deveria assumir um papel de guia, colaborador e de auxiliar da escrita do aluno, orientando este ao longo de todo o processo, não se limitando a assumir um papel de mero juiz do texto acabado. " *A ajuda do professor na resolução do problema durante a construção de textos escritos contribui mais para o desenvolvimento da escrita do que a imposição de correcções depois de os textos já estarem escritos.*" (Martins, 1999, p.29)

As estratégias de correcção que referimos, não possibilitam que o professor corrija todas as produções dos alunos. No entanto, uma ideia muito difundida junto dos professores é a de que o aluno deve ter sempre contacto com o produto final correcto da sua escrita. Esta ideia dos professores, decorre de uma concepção "condutal " e "mecanicista" de escrita, baseada na reprodução das palavras em detrimento de uma perspectiva reflexiva, que procura recursos, que coloca dúvidas e que busca, activamente, uma concepção correcta da escrita. (Curto1993, p.151)

Na opinião destes autores, não basta ao aluno ter contacto com a versão correcta da escrita, é necessário que ele assuma uma atitude activa na resposta e na construção dessa escrita, no âmbito de uma aprendizagem significativa. Para tal, será necessário que o professor considere os conhecimentos prévios do aluno, ou seja, aquilo que o aluno já consegue fazer sozinho, e por outro lado, aquilo que o aluno conseguirá fazer com a ajuda do professor ou de um aluno mais avançado.

Esta ideia, remete-nos para a concepção de avaliação formativa, mais centrada no processo que no produto final. Assim, no âmbito de uma prática formativa de acção, o professor deverá avaliar o aluno em relação aos seus progressos e não em relação às condutas terminais.

Lerner e Palácios (1995, cit. por Barriga, 1984) referem que a formulação de objectos de conduta, altera o conceito próprio de aprendizagem, ao entendê-lo como um resultado na pessoa, em lugar de o entender como um processo de pessoa.

Vygotsky (1979, a), no âmbito do seu estudo sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, refere que é comum cometer-se o erro de atribuir somente atenção ao nível de desempenho efectivo da criança, valorizando-se em situação de avaliação, somente as aptidões concretas da criança num determinado momento e em relação a um determinado objectivo. De acordo com o autor, só se poderá, efectivamente, definir o nível de desenvolvimento de uma criança se se fizer a distinção entre nível de desenvolvimento efectivo, que se relaciona com o desempenho da criança em situação individual e pontual e o nível de desenvolvimento potencial, que tem a ver com o desempenho que a criança pode atingir mediante a colaboração do adulto.

*Durante una década, ni requiera los pensadores más prestigiosos pusieron en entredicho este presupuesto; nunca se plantearon la posibilidad de que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. (...) El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo. (Vigotsky, 1979 a, p.132-4)*

*(...) o ensino consiste em dar assistência ao desempenho do aluno em seu movimento pela Zona de Desenvolvimento Potencial poderemos dizer que o erro ocorre, quando o auxílio é oferecido nos pontos da ZDP que efectivamente requerem assistência. (Tharp & Gallimore, 1996, p.179)*

É no âmbito desta Zona de Desenvolvimento Potencial que se deve proceder à avaliação do aluno.

### 1.5. Auto-avaliação e Auto-regulação das Aprendizagens

O conceito de auto-avaliação, enquanto processo desenvolvido activamente pelo aluno no conhecimento do seu rendimento educativo, enraíza no conceito de educação como processo de construção pessoal do conhecimento, de ajuda ao sujeito para a sua realização pessoal.

Carrasco (1989) postula que o aluno só acederá à autonomia cultural, na medida em que "actualize", constantemente, as suas capacidades, procurando, ele próprio, respostas e soluções para as questões que se lhe apresentam, julgando, criticando e valorizando o mundo e o conhecimento, caminhando no sentido de uma progressiva autonomia.

Perrenoud, caracteriza o processo de auto-regulação como um processo que “(...) *consiste ici à renforcer les capacités du sujet à gérer lui-même ses projets, ses progrès, ses stratégies face aux tâches et aux obstacles (...) les capacités d'autorégulation cognitive des apprenants sont aussi inégales que les capacités d'autodéfense et d'autorégulation des systèmes vivants.*”. (Perrenoud, 1999, p.110)

A auto-avaliação, no quadro da avaliação formativa, confere um estatuto diferente ao aluno, passando de mero executante de directivas exteriores, para um agente activo, dinâmico, “*manipulador de saberes*”, implicando-o no processo de aprendizagem, como actor, dinamizador e avaliador de todo o seu percurso.

Ao mesmo tempo, permite ao aluno uma análise crítica sobre a sua acção, levando-o a tomar consciência daquilo que fez ou faz, possibilitando-lhe a “(...) *iniciativa e a orientação do aprofundamento, da alteração de direcção ou da consolidação do percurso de aprendizagem.*”. (Abrecht, 1994, p.126)

Perrenoud, refere também que a regulação das aprendizagens deve constituir um processo pessoal da competência do aluno e não do professor, só desta forma o processo de aprendizagem pode ser entendido e apropriado pelo aluno como um processo construtivo e interno, no qual a sua acção é determinante. “*Dans l'esprit humain, toute régulation ne peut être, en dernière instance, qu'une autorégulation, du moins si l'on adhère aux thèses de base du constructivisme: Aucune intervention extérieure n'agit si elle n'est perçue, interprétée, assimilée par un sujet.*”. (Perrenoud, 1999, p.110)

O processo de auto-avaliação está igualmente ao serviço do aluno como instrumento que lhe possibilita um auto-conhecimento das suas capacidades e limitações, conhecimento este que irá motivá-lo nas suas aprendizagens, tendo em consideração as suas possibilidades, interesses e experiências.

Cardinet refere-se ao principal papel da auto-avaliação relativamente à progressão na mestria de conhecimentos:

*A progressão sistemática no sentido de auto-avaliação confunde-se, efectivamente, com a progressão no sentido da mestria, porque o aluno pode alcançar os resultados desejados, se for capaz de analisar, ele próprio, as possíveis críticas ao seu trabalho inicial (...) em vez de interiorizar, mais ou*

*mênos inconscientemente a apreciação global que o professor faz das suas capacidades (...) A auto-avaliação (...) é o meio essencial de transformar o conhecimento do aluno em algo mais do que uma simples competência sobre a qual não reflectem, levando a uma intervenção consciente relativamente a essa mesma competência. (Cardinet, 1998, p.187)*

A auto-avaliação, por parte de cada aluno, da sua forma de agir e das consequências que daí advêm, determina a forma como os seus esforços correspondem a um avanço para a meta proposta; assim, através de uma graduação das dificuldades da tarefa, o juízo positivo que o aluno irá obter ao avaliar a sua realização, irá determinar uma atitude também positiva perante a realização das actividades seguintes.

Vários estudos defendem que só tendo conhecimento dos resultados do seu próprio esforço, o aluno poderá melhorar a sua acção, evitando repetir os mesmos erros. (Carrasco, 1989)

Na sua Teoria Cognitivo-Social, Bandura (1989 cit. por Cerdeira, 1985) acentua o papel das expectativas de auto-eficácia e a importância dos mecanismos auto-reguladores na aprendizagem e na execução. De acordo com o autor, a convicção do sujeito, de que consegue executar com êxito um comportamento requerido, funciona como variável mediadora das suas interacções com o meio. Bandura acrescenta também que a "*auto eficácia percebida*" implica, da parte do sujeito, uma capacidade auto-reflexiva que lhe permite processar cognitivamente as informações que possui sobre si e as suas capacidades. Paralelamente, requer ainda uma capacidade auto-avaliativa, mediante a qual, o sujeito procede à apreciação do valor das discrepâncias entre o seu nível de desempenho e a meta prevista. (Bandura 1979, 1981, 1989, cit. por Cerdeira, 1995, p.140)

Neste sentido, o autor atribui à percepção da eficácia pessoal, uma função auto-motivadora, na medida em que o esforço e o empenhamento do sujeito numa determinada tarefa, depende, em parte, da percepção subjectiva que desenvolve das suas capacidades de execução. Transferindo este conceito para o contexto educativo, podemos concluir que Bandura sugere que os comportamentos escolares e o investimento do aluno nas tarefas, depende do conceito do estudante relativamente à sua capacidade de produzir comportamentos adequados.

O processo de auto-regulação pressupõe a possibilidade das pessoas estipularem objectivos para as suas acções, analisando, paralelamente, as discrepâncias eventuais entre a sua acção e aquela que pretendem obter.

Para a teoria cognitivo-social, a "auto-regulação" constitui-se como estratégia metacognitiva, que integra sub-processos independentes. Entre eles a auto-observação e auto-avaliação. (Bandura, 1987, 1988; Rosenthal, 1984; Schunk, 1985, 1989, & Zimmerman, 1986, 1989, cit. por Cerdeira, 1995, p. 147)

Relativamente à auto-observação, Bandura (1989, cit. por Cerdeira, 1995) acrescenta que, para que o sujeito (aluno) consiga regular os seus processos cognitivos, necessita de recolher e organizar, através da observação das suas acções e dos outros, as informações disponíveis. Este processo, disponibiliza ao sujeito (aluno), informações sobre o seu processo e sobre a progressão das suas aprendizagens que irão funcionar como motivadoras do seu empenho.

No que concerne à auto-avaliação, Bandura (1989, cit. por Cerdeira, 1995) considera também que a auto-regulação pressupõe um mecanismo de auto-avaliação, através da qual o indivíduo (aluno) compara a sua situação presente com um estado desejado (metas), pelo que a percepção de uma discrepância entre o nível actual e a meta, funcionará como motivadora do empenhamento do aluno na melhoria da sua acção.

*Os estudantes que auto-regulam as suas aprendizagens por via da auto-avaliação, confrontando os seus desempenhos com planos hierarquizados de metas e sub-metas, tendem a manifestar um maior interesse pelas aulas, a desenvolver um maior esforço, a solicitar ajuda com maior frequência, a estar mais conscientes dos resultados escolares consequentes aos seus desempenhos, a perceberem-se como mais eficazes e, em consequência, a obter melhores resultados. A percepção de auto-eficácia associa-se pois, intimamente com os procedimentos de auto-avaliação na determinação das aprendizagens. (Cerdeira, 1995, p.151)*

A teoria de Vygotsky postula que as capacidades auto-reguladoras que a criança atinge, através da manipulação do meio, mediada pelos sinais, conduz ao controlo do seu próprio comportamento.

Vygotsky e Luria (cit. por Luria & Yudovich, 1984) referem o facto deste processo de auto-regulação ser, de início, um acto interpessoal, partilhado entre a criança e o adulto, e que, progressivamente, se vai autonomizando. Os autores chamam ainda

a atenção para o facto da qualidade das interacções, numa fase inicial, se repercutir nas capacidades auto-reguladoras da criança.

Reforça-se aqui o fundamental papel do professor no processo de avaliação do aluno, cabendo a este a organização de condições e estratégias de aprendizagem que levem, progressivamente, o aluno à prática da auto-avaliação, proporcionando-lhe orientações sobre as aptidões ou características que devem avaliar, orientando os seus esforços e todo o processo e, paralelamente, convencendo-o de que poderá ele próprio realizar a avaliação e o controle do seu trabalho.

Assim, cabe ao professor ajudar e orientar o aluno no seu percurso auto-avaliativo, até que este seja autónomo e capaz de o fazer por si só.

*Os estudos realizados até agora parecem convergir sobre duas características importantes do ensino adulto que promovem desenvolvimento auto-regulador: a verbalização de planos, racionalizações e objectivos, assim como o abandono sensível e gradual do papel regulador assumido pelo adulto. (...) estudos observacionais de estratégia de ensino, inspirados por conceitos de armação e zona de desenvolvimento proximal, sugerem três factores principais que devem ser levados em conta no que diz respeito às origens sociais da auto-regulação. Primeiro, a actividade cognitiva ou de resolução de problemas da criança é inicialmente regulada socialmente pelo adulto (...). Segundo, a tomada do papel regulatório pela criança, quando bem sucedida, envolve a redefinição da situação-problema em termos dos objectivos e da perspectiva do adulto, com um aumento gradual na responsabilidade assumida pela criança sobre a tarefa executada. Terceiro, o processo de passagem da regulação externa à auto-regulação da resolução conjunta de problemas até à resolução independente. (Guilherme Black, 1996, p.136)*

#### 1.6. Limitações do Processo de Auto-regulação Funcional das Aprendizagens

Muitos autores (Thieron & Delhaxhe, cit. por Jean Cardinet) referem algumas limitações ao nível da metodologia de auto-regulação funcional, nomeadamente ao nível da qualidade e quantidade das interacções entre crianças que necessitam de acompanhamento e orientação do professor.

Outra limitação tem a ver com as regras de trabalho de grupo, impostas muitas das vezes, pelos professores, que impedem as crianças de oporem e confrontarem opiniões.

Paralelamente, o resultado de alguns estudos, nomeadamente estudos desenvolvidos por Jonathan Tudge (1996) alerta-nos para a necessidade de abordar, de uma forma pluridimensional, os efeitos da colaboração entre pares sobre o desenvolvimento. Não basta colocar crianças em situação de interacção, é necessário que estas estejam interessadas na tarefa que lhes é proposta, que partilhem o objectivo de resolvê-lo e que o professor acompanhe esta actividade através de um feedback regulador. *“Em vez de aceitar de maneira causal os benefícios cognitivos de associar uma criança a um parceiro mais competente, deveríamos prestar mais atenção ao próprio processo de interacção.”* (Hedegaard, M., 1996, p.165)

*“Criar uma situação que permita um feedback informativo directo é, pois, uma tarefa muito delicada e cujo sucesso não é, de modo nenhum, evidente.”* (Cardinet, 1993, p.246)

Perrenoud (1999) chama ainda a atenção para o facto da prática de auto-regulação pressupor que o aluno manifeste um forte desejo e capacidade em aprender, caso contrário ele só caminhará pressionado por apelos externos.

*Pour qu’il y ait autorégulation de l’apprentissage, on suppose qu’il faut à l’apprenant un moteur fort (...) un désir de savoir et une décision d’apprendre (Delannoy, 1997). Si l’élève n’apprend pas «pour lui même», si ses incompétences et ses insuffisances (...) ne l’ennuient pas personnellement (...) il n’avancera qu’au gré de rappels à l’ordre externes, car pour lui, il n’y a pas d’enjeu, sauf peut-être un profit ambigu: aller au devant des attentes des adultes, parents et enseignants, pour leur faire plaisir, avoir la paix, être récompensé.* (Perrenoud, 1999, p.111)

Os efeitos da auto-avaliação na regulação da aprendizagem são ainda influenciados pelo tipo de padrões de referência (metas) consideradas pelo sujeito. Vários estudos desenvolvidos vêm revelar que a auto-eficácia percebida e a performance de realização das tarefas melhora se as crianças tiverem conhecimento prévio das metas a atingir. Estes estudos revelaram ainda que a definição das metas, por parte de crianças, influencia positivamente o seu desempenho e percepção de eficácia, contrariamente às crianças que regulam as suas aprendizagens a partir de padrões de referências externas. *“(...) quando se permite aos sujeitos a eleição das suas metas, estes assumem para com elas um compromisso, passando deste modo a considerarem-se responsáveis pelos progressos relativos à sua prossecução, incrementando assim os sub-processos da*

*auto-avaliação e, por isso também, o nível de desempenho e as expectativas de auto-eficácia.*” (Bandura, 1987, cit. por Cerdeira, 1995, p.151)

O conhecimento das metas a atingir por parte dos alunos está directamente relacionado com a explicitação dos objectivos em educação, condição necessária para que o processo de auto-avaliação resulte.

## 2- A Avaliação da Escrita no Âmbito da Relação Pedagógica

### 2.1. Interacção Formativa

*“A avaliação contínua põe a tónica num aspecto importante que constitui um dos pontos mais interessantes da avaliação formativa a interactividade.”* (Abrecht, 1994, p.47)

Jean Cardinet (1988, cit. por Abrecht, 1994, p.129) retoma as ideias de Weiss, defendendo que a avaliação não deve constituir um processo pontual ou isolado, deve antes, situar-se no contexto da relação entre os alunos e os alunos e o professor. Weiss (cit. por Abrecht, 1994, p.48) denomina este processo de *“pedagogia da interacção formativa”*, na medida em que o controle da acção se dá no interior do próprio processo, diferentemente do que se passa na pedagogia para a mestria, em que a regulação da aprendizagem da criança é feita do exterior pelo professor.

Cardinet, postula ainda que a avaliação formativa implica a interacção entre pares, em situações em que os alunos vão produzindo feedback uns com os outros, regulando, interactivamente, as suas aprendizagens, ou seja, o professor, contrariamente a uma perspectiva atomista de avaliação, na qual assume um controle exterior das aprendizagens do aluno, terá agora de desenvolver estratégias de trabalho com os alunos por forma a que, em situação de interacção, estes possam efectuar um feedback avaliativo e auto-regulador das suas aprendizagens. *“A correcção proposta por J. Weiss é simplesmente o efeito de feedback suscitado espontaneamente, pela reacção do parceiro, em qualquer situação de comunicação oral. Não há quem não adapte o seu discurso ao efeito produzido ou que espera produzir.(...) Para pôr em prática esta concepção há pois que organizar situações*

de comunicação apropriadas à linguagem que se pretende suscitar.”. (Cardinet, 1986, p. 6)

Curto, Morillo e Teixidó (1993) postulam, igualmente, a prática de uma avaliação participada, em que professor e alunos devem assumir o papel de corrigidos e correctores. Os autores propõem ainda algumas estratégias cooperativas de correcção de textos em grupo e a pares.

*La estructura (...) tiene la ventaja de que, en la misma acción de escribir, se reparten los papeles entre los alumnos. Mientras uno compone el texto, el outro lo escribe. Mientras uno escribe, el outro controla y corrige lo que va haciendo (...) el profesor estimula el grupo a identificar los problemas del texto (...) Los alumnos intervienen aportando su opinión (...) justificadas (...) El papel del profesor (...) no es de dar la solución. Su papel es el de ordenar la discusión, encauzarla, sugerir pistas, ayudar a razonar, a tomar decisiones por consenso, a consultar dudas, etc. (Curto, Morillo & Teixidó, 1993, p.153)*

O conceito de interacção, encontra fundamentação no conceito de zona de desenvolvimento potencial de Vygotsky, cujos vários estudos desenvolvidos vêm revelar os efeitos benéficos que a criança pode ter em termos de desenvolvimento cognitivo de uma colaboração com parceiros mais competentes.

Paralelamente, no âmbito do quadro de referência Piagetiano, têm sido desenvolvidos modelos relacionados com a colaboração entre crianças, no qual o mecanismo promotor do desenvolvimento é o conflito sócio-cognitivo. “O ensino consiste em dar assistência ao desempenho do aluno em seu movimento pela zona de desenvolvimento proximal. Podemos dizer que o ensino ocorre quando o auxílio é oferecido nos pontos da zona de desenvolvimento proximal que efectivamente requerem assistência(...)”. (Tharp & Gallimore, 1988, cit. por Guillermo Blanck, 1996, p.179)

Assim, a criança, em situação de interacção correctiva, pode chegar a efectuar determinadas aprendizagens que isolada não conseguiria.

Esta definição de ensino, implica um processo de desenvolvimento da criança da regulação social à auto-regulação. A criança, no início sujeita à influência reguladora das acções e discurso de outras pessoas, é levada a engajar-se, ela mesma, de forma independente, em acções e discursos. Progressivamente, a criança vai deixando de exigir menos assistência ao seu desempenho,

aumentando, paralelamente, a sua capacidade de auto-regulação (passagem das regulações interindividuais às regulações intraindividuais).

A auto-regulação torna-se tanto mais necessária se tivermos em conta que o aluno, ao abandonar a educação formal, vai ter necessidade de prosseguir a actualização e a sua formação pessoal. *“Uma escolaridade significativa requer o desenvolvimento de processos que contribuam para que os alunos sejam progressivamente mais activos e mais autónomos na sua própria aprendizagem.”* (DEB, 1999, p.5)

O processo de interacção social pode-se desenvolver no âmbito de relações simétricas ou assimétricas. No âmbito das interacções simétricas desenvolvem-se duas correntes: A *corrente do conflito sócio-cognitivo* resultante da psicologia genética de Piaget, que postula a interacção entre sujeitos com diferentes aceções e conhecimentos, que permite o avanço cognitivo resultante do confronto. É ao procurar ultrapassar o desequilíbrio cognitivo inter-individual, que o sujeito passa pela interiorização de coordenações sociais, ultrapassando o desequilíbrio intra-individual, através de novas realizações individuais.

Outra corrente, denominada de perspectiva *procedimental*, baseada nos trabalhos de Gilly (1988, 1989, 1990, cit. por Cunha, 1996, p.97), vem comprovar a existência de progressos cognitivos resultantes de interacções de co-elaboração sem confrontos visíveis.

Relativamente às interacções assimétricas, entendidas como relações interpessoais em que existem diferenças nos estatutos e papéis dos parceiros, são consideradas como as mais frequentes nas relações familiares e escolares. O estatuto dos parceiros, e as representações que cada um tem do estatuto do outro face ao seu, induzem condutas relacionais diferentes e influenciam a eficácia das actividades em curso. (Winnykamem, 1990)

Os autores que se dedicam ao estudo destas relações revelam que é através da interacção de tutela que a criança desenvolve a sua capacidade de executar determinada tarefa individualmente com êxito, a partir do momento em que ela compreende as indicações do adulto.

Podemos concluir que, enquanto as interações simétricas, baseadas no conflito ou na co-elaboração, remetem para estratégias de trabalho e de avaliação realizadas entre crianças na mesma faixa etária, as interações assimétricas remetem já para um trabalho de interação entre professor e aluno, muito embora o professor possa apenas intervir como orientador da criança no seu processo de auto-avaliação, auxiliando-a a desenvolver mecanismos de auto-regulação intraindividuais.

## 2.2. Partilhar a Tarefa de Corrigir

*"Dado que corrigir serve para aprender, todos deben ser corregidos y correctores. Corrigir no es una tarea exclusiva del profesor."*. (Curto, 1993, p.152)

Gregori (1997) teoriza que, embora os professores comecem já a inovar e diversificar os métodos de ensino, potenciando uma aprendizagem mais compreensiva, persistem ainda em manter as mesmas formas de avaliação, caracterizadas por exames estereotipados, centrados em conceitos e procedimentos de tendência mecânica e memorística.

No entanto, uma perspectiva que conceba a criança como elemento activo no processo de aprendizagem, não dispensa uma atitude igualmente activa desta no processo de avaliação. A este propósito Cardinet, refere que: *"(...) outra objecção teórica relaciona-se com o facto da avaliação formativa ser, habitualmente, concebida como tarefa do professor, quando se sabe que o desenvolvimento cognitivo é fruto de interações de toda a espécie da criança com o meio físico e social."*. (1993, p.244)

Neste sentido, a *auto-avaliação* surge como um processo activo e dinâmico, que permite ao aluno a apropriação dos critérios de avaliação utilizados pelo professor, levando à formação de uma ideia concreta dos fins a atingir e empenhando-o muito mais em todo o processo (Nunziati, 1988). Paralelamente, permite ao aluno, uma auto-regulação de todo o processo de aprendizagem, identificando avanços, handicaps e a distância a que se encontra dos critérios definidos. A possibilidade que o aluno tem de tomar consciência daquilo que fez, contribui para o motivar, dando-lhe a possibilidade de compreender o sentido da sua aprendizagem através da explicação do caminho percorrido.

Também a teoria cognitivo-social de Bandura (1987) acentua o papel das expectativas de auto-eficácia e a importância dos mecanismos auto-reguladores na aprendizagem e na execução.

Bandura (1987) define o conceito de auto-regulação como *"a possibilidade das pessoas estipularem objectivos para as suas acções, bem como a capacidade de analisarem e avaliarem as discrepâncias eventualmente existentes entre o que fazem (ou acreditam poder fazer) e o que desejam obter."* (p.88)

O processo de auto-regulação do conhecimento, permite ao aluno desenvolver um sentimento de eficácia pessoal que actuará como motivador de todo o processo, uma vez que o esforço que o indivíduo despende na resolução de uma dificuldade, ou o número de tentativas efectuadas para atingir uma aprendizagem, depende, directamente, da percepção subjectiva que desenvolve sobre as suas capacidades de execução. (Bandura, 1987)

O processo de auto-avaliação, transforma o aluno num personagem activo de todo o processo, prevendo, gerindo e avaliando todas as etapas da sua aprendizagem. *"Sendo essencialmente auto-avaliação, a avaliação formativa confere um estatuto diferente ao aluno, fazendo dele, já não um simples executante de directivas, mas um autêntico "manipulador de saberes". Permite operacionalizar a implicação do aluno no processo da sua aprendizagem, levá-lo ao domínio criativo do seu próprio caminhar e também a fazer o ponto de situação, dos saberes, mais alargado."* (Abrecht, 1986, p.128)

Cardinet (1993) reforça a importância do processo de auto-avaliação, referindo que cabe ao professor organizar actividade de sala de aula, por forma a permitir aos alunos obter um feedback informativo independentemente dele, interferindo o mínimo possível e organizando os meios para que se crie a possibilidade de uma regulação funcional. De acordo com o autor, este processo poderá ser conseguido através do desenvolvimento de um trabalho de auto-observação, auto-correcção ou da colaboração entre os alunos que poderão, em determinadas circunstâncias, ser fonte de informação uns para com os outros.

Curto et al. (1993) salientam a vantagem da correcção como um acto partilhado entre alunos/professor e alunos/alunos, fazendo, simultaneamente, referência a algumas estratégias de correcção cooperativa.

*La corrección en grupo, com presencia del profesor (...) pude escribir algo especial (...) o elegirse un texto escrito por algún alumno (...) el profesor estimula al grupo a identificar los problemas del texto (...) los alumnos intervienen aportando su opinion (...) Las distintas opiniones deben ser discutidas (...) El papel del profesor, en esta actividad, no es la de dar la solución. Su papel es el de ordenar la discusión, encauzarla, sugerir pistas, ayudar a razonar, a tomar decisiones por consenso (...) Tales situaciones de discusión resultan muy utiles para aprender. (Curto, Morillo & Teixidó, 1993, p.152)*

Vários estudos realizados têm revelado que o trabalho conjunto, díades ou grupos constituídos por crianças com diferentes níveis de conhecimento, sobre a linguagem, permitem o confronto e a troca de opiniões, levando à construção conjunta de conhecimentos e, conseqüentemente, ao avanço cognitivo dos seus elementos. *“Aquilo que uma criança inicialmente consegue produzir com a ajuda explícita de alguém mais experiente passa progressivamente a ser possível sem essa ajuda.”* (Vygotsky, 1977, cit. por Alves Martins & Niza, 1988, p. 244)

### 2.3. . Explicitação dos Critérios de Avaliação

*“(...) a apropriação, pelos alunos, dos objectivos e critérios dos professores, o que leva à formação de uma ideia concreta dos fins a atingir e cria condições para a auto-avaliação”.* (Nunziati, cit. por Abrecht, 1994, p. 51)

Na avaliação escolar, o paradigma de medição objectiva, tem vindo a ser substituído pela paradigma de avaliação como instrumento de regulação, uma vez que, quando orientado pelo paradigma da medida, a avaliação não se encontra ao serviço da aprendizagem, mas sim da selecção e hierarquização dos alunos.

A avaliação deve ser cada vez mais entendida como instrumento de regulação contínua de todo o processo ensino-aprendizagem, no qual se integra e sobre o qual recolhe informação, com o objectivo de orientar a acção pedagógica do professor e a actividade de aprendizagem do aluno.

Uma das condições para a construção de uma avaliação reguladora é a de que os objectivos pedagógicos e os critérios de avaliação sejam claros, conhecidos e assimilados pelos alunos, para que assim se possibilite a estes actores do processo ensino-aprendizagem, a regulação das suas aprendizagens, ou seja: A identificação

dos seus sucessos e insucessos e, conseqüentemente, a orientação das suas acções no sentido de as gerir eficazmente.

Daí a necessidade do professor discutir e negociar com os alunos os critérios de avaliação a adoptar, para que os últimos, tenham conhecimento das metas que deverão atingir e assim construir e avaliar o percurso para lá chegar.

A explicitação dos critérios será tanto mais completa e útil, e atingirá tanto mais os critérios a que se propõe, quanto mais clara for em relação aos comportamentos que os alunos deverão desenvolver para atingir as metas e sobre as características do produto final que o aluno deverá apresentar. (Pais & Monteiro, 1996, p.47)

Para que esta situação se verifique, é necessário ultrapassar alguns obstáculos que a investigação educacional tem permitido destacar, nomeadamente:

- *a insuficiente informação dos alunos*: Os alunos nem sempre são claramente informados acerca das aprendizagens que é suposto terem de realizar, acerca dos objectivos a atingir, das tarefas a desenvolver e o percurso que deverão seguir ao longo de todo este processo;
- *o desconhecimento, por parte dos alunos, dos critérios de avaliação adoptados pelo professor e em relação aos quais vão ser avaliados*: A maior parte das vezes o professor não explicita, ou não explicita claramente aos alunos os critérios em referência aos quais estes vão ser avaliados. Nos casos mais extremos o próprio professor não explicita a si próprio os objectivos em relação aos quais vai avaliar os alunos;
- *as contradições entre os critérios e as tarefas*: Muitas das vezes os professores informam os alunos acerca dos critérios de acordo com os quais os irão avaliar, no entanto, na prática, as situações de aprendizagem que planificam e estruturam não são congruentes com a realização das aprendizagens desejadas;
- *as discrepâncias entre os critérios explicitados e os critérios avaliados*: Muitas das vezes os critérios de avaliação explicitados pelos professores não coincidem com os critérios realmente utilizados, não existindo coincidência entre o que é ensinado e o que é avaliado. De entre os estudos desenvolvidos neste âmbito, destacamos o trabalho realizado por Madalena Feu em 1985 que, baseado no

"*Método da Descoberta de Critérios*", utilizado por Noizet e Caverni (1978), procura entender se os critérios que os professores dizem utilizar na avaliação de uma composição escrita de língua portuguesa, realizada por alunos da 2ª fase, difere dos critérios que utilizam efectivamente na avaliação da mesma. Esta autora conclui que existe realmente uma discrepância entre os critérios que os docentes explicitam utilizar no decurso da sua avaliação e os critérios que efectivamente utilizam. A autora acrescenta ainda que existe, por parte dos professores, uma definição pouco explícita dos critérios de avaliação, o que contribui para que os diferentes alunos se apercebam, de forma diferente, dos critérios utilizados pelo professor.

Verifica-se uma diferente apropriação dos critérios por alunos com estatuto sócio-cultural e escolar diferente, ou seja: A interpretação que os alunos fazem dos critérios de avaliação é feita em função da sua origem sócio-cultural, do estatuto escolar e das representações que ele tem dos vários saberes.

As dificuldades que acabámos de enumerar e que resultam da não explicitação ou explicitação insuficiente dos critérios de avaliação aos alunos, podem ter variadas consequências negativas sobre estes, nomeadamente a insuficiente regulação do seu processo de aprendizagem.

Ultrapassar estas dificuldades, passa por uma correcta, sistemática e clara especificação, pelo professor ( a si próprio e aos alunos), dos critérios de avaliação que utiliza para aferir toda a aprendizagem (IIE, 1994 )

A perspectiva da avaliação formadora, defendida por Nunziati (cit. por Abrecht, 1994, p.52), distingue dois tipos complementares de critérios: Os *critérios de realização* e os *critérios de sucesso*. Os primeiros, indicam, concretamente, aquilo que se espera dos alunos e têm como objectivo a regulação da aprendizagem, permitindo ao aluno uma reorientação. Os segundos, (critérios de sucesso) dizem respeito aos resultados das aprendizagens. Estes últimos critérios, de acordo com Pais e Monteiro (1996, p.47), denominam-se sumativos, uma vez que atendem mais ao produto final que ao processo.

#### 2.4. Avaliação Formativa e Zona de Desenvolvimento Potencial

O conceito de avaliação formativa, no âmbito de uma pedagogia de mestria, centrada no processo de ensino aprendizagem, na organização sistematizada dos itinerários, na recolha de informação qualitativa e regular e numa metodologia activa, subordinada ao princípio construtivista de aprendizagem, está conotada com a zona de desenvolvimento potencial postulada com Vygotsky.

A avaliação formativa, enquanto *“bússola orientadora do processo de ensino aprendizagem”*, como instrumento ao serviço dos professores e alunos para gerir e realimentar todo o processo, adequando as estratégias e metodologias, aos interesses, aptidões e formas de aquisição de aprendizagem dos alunos, e não apenas com função de certificar e diagnosticar conhecimentos, integra-se no conceito desenvolvido de zona de desenvolvimento potencial, na medida em que o objectivo da avaliação deixa de ser o de verificar o pontual nível de aquisições dos alunos (que se reconhece condicionado por inúmeros factores), para passar a ser o de aferir as potenciais capacidades do aluno, os conhecimentos que ele poderá vir a adquirir no futuro. *“La zone proximal de développement nos aide ainsi à connaître les pas futurs de l'enfant et la dynamique de son développement en prenant en considération non seulement les résultats déjà obtenus, mais aussi ceux en voie d'acquisition.”*. (Bronckart & Schneuwly, 1985, p.109 )

O estágio de desenvolvimento do aluno tem assim de ser determinado com base em dois factores: O desenvolvimento actual e a Zona de Desenvolvimento Potencial.

Vygotsky concebe que a criança possui, em qualquer domínio, um conhecimento real que corresponde ao conhecimento que revela quando é individualmente avaliada e um conhecimento em potência em relação a esse mesmo domínio. Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Potencial a diferença entre estes dois níveis, ou seja, entre o nível de desempenho da criança, no exercício de um trabalho individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução da tarefa sob a orientação de parceiros mais competentes, nomeadamente o adulto. (Vygotsky, 1978)

*(...) a criança é capaz de desempenhar muito melhor quando acompanhada e orientada por adultos do que quando deixada sozinha, e pode fazer isto com*

*compreensão e independência. A diferença entre o nível de tarefas resolvidas que podem ser realizadas com o direccionamento e ajuda do adulto, bem como o nível das tarefas resolvidas independentemente, e a zona de desenvolvimento proximal.* (Vygotsky, 1982, p.117, cit. por Moll, 1996, p.167)

Esta questão, de acordo com Bronckart e Schneuwly (1985) vem provocar uma alteração profunda nas teorias que estudam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem na idade escolar, pondo em questão a forma tradicional como é feita a avaliação do desenvolvimento, com base em testes pontuais, que medem o nível de desenvolvimento da criança considerado como limite e em relação ao qual a aprendizagem se deve pautar.

Vygotsky defende uma inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que a aquisição de qualquer habilidade infantil, pressupõe a instrução do adulto em prática escolar. De acordo com este autor, a pedagogia cria processos de aprendizagem que levam ao desenvolvimento e, conseqüentemente, à criação de zonas de desenvolvimento potencial. *"Les processus du développement ne coincident pas avec ceux de l'apprentissage mais suivent ses derniers en donnant naissance à ce que nous avons défini comme zone proximale de développement."* (Bronckart & Schneuwly, 1996, p.144)

No entanto, estes autores salvaguardam que, embora estreitamente ligados, estes dois processos não são exactamente paralelos, ou seja: O desenvolvimento não segue taxativamente a aprendizagem. É por esta razão que o recurso aos testes nas escolas não poderão nunca servir para medir os conhecimentos da criança. A interacção entre aprendizagem e desenvolvimento não pode nunca ser medida através de uma fórmula teórica artificial a apriorística. (Bronckart & Schneuwly, 1996). *"Para valorar el nivel potencial de desarrollo sería necesario presentar al niño un problema cuya solución esté por encima de sus capacidades mentales y permitirle interactuar con otra persona mientras busca la respuesta. Los procesos por los cuales el niño llega a la solución darían una idea más ajustada de sua capacidad intelectual que el simple examen de lo que ya sabía."* (Pratt, 1999, p. 57)

*Un principio inamovible de la psicología clásica es que únicamente la actividad independiente de los niños (...) indica su nivel de desarrollo mental. Este punto de vista se expresa de modo manifiesto en todos los sistemas de testes actuales. Al evaluar el desarrollo mental, sólo se toman en consideración aquellas soluciones que el niño alcanza sin la ayuda de nadie, sin demostraciones ni pistas. (...) No obstante, los psicólogos más recientes han*

*demonstrado que una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo.* (Vigotsky, 1979 a, p.135)

*"(...) portanto a ZDP é um instrumento analítico necessário para planejar a instrução e para explicar seus resultados."* (Moll, 1996, p.342)

Também Gregori (1997) teoriza que a função construtiva da avaliação passa pela necessidade do professor conceber a avaliação a partir da Zona de desenvolvimento Potencial do aluno e não na Zona de Desenvolvimento Real. De acordo com a autora, só desta forma se poderá proporcionar ao aluno um verdadeiro momento de aprendizagem, motivando-o na procura de uma solução inovadora e adequada e, paralelamente, fornecer ao professor informação sobre os mecanismos de aprendizagem do aluno, auxiliando-o na planificação de novos conteúdos. *"Se aboga por la propuesta preferente de una transferencia vertical y de un trabajo en la zona de desarrollo potencial, más que en una zona de desarrollo real, desequilibrando de esta forma la aparente balanza entre lo que se sabe y lo que se puede llegar a saber."* (Gregori, 1997, p.332)

Pinto (1994) salienta que nunca é possível medir com rigor os conhecimentos do aluno, pois o conhecimento não é estático, está em constante dinâmica. De acordo com o autor, a resposta do aluno a uma determinada questão é condicionada por inúmeros factores que a influenciam e determinam, nomeadamente: Contexto, tipo de texto e perguntas, que poderão produzir inúmeros efeitos no processamento da resposta, acontecendo que, por vezes, essas perguntas conduzem o aluno a um processo de evolução durante a própria avaliação.

## CAPÍTULO VI

### Experiência 1

#### 1. Metodologia

##### 1.1. Amostra

A nossa amostra é constituída por 60 professores do 1º ciclo do Ensino Básico assente nos seguintes critérios de escolha: Leccionarem actualmente 3º e 4º anos de escolaridade e pertencerem ao sexo feminino;

Entre os 60 professores que constituem a nossa amostra, 30 encontram-se em fase inicial de carreira (entre 1 a 10 anos de serviço) e os restantes 30 professores encontram-se numa fase de final de carreira (entre 25 a 30 anos de serviço).

A opção por este tipo de amostra prende-se com o facto de pretendermos estudar como se caracteriza o comportamento ao nível da correcção, avaliação e do discurso dos professores relativamente aos trabalhos escritos dos alunos em função das alterações ao nível das propostas programáticas ao longo dos últimos anos, tendo em atenção a experiência profissional.

##### 1.2. Corpus

A recolha de informação foi feita a partir de 60 questionários distribuídos a professores do 1º ciclo, 30 em início de carreira e 30 em final de carreira.

O corpus de análise é constituído pelos resultados dos questionário recolhidos junto da nossa amostra.

##### 1.3. Tipo de Estudo e de Instrumentos

Num primeiro momento, e para tentar testar as hipóteses 1, 2, 3 e 4 do nosso trabalho (p.) , aplicámos um questionário por nós adaptado, com base na versão traduzida e adaptada por Jorge Pinto do questionário "Comment j'évalue" de André Perotti, constituído por 92 questões, organizadas em 10 temas (ver anexo):

1. *Quando eu avalio atribuo uma nota:* Consiste em investigar a diversidade de situações de avaliação e de instrumentos utilizados.

2. *Instrumentos de avaliação que utilizo:* Pretende estudar o tipo de instrumentos mais adoptados pelos professores e inferir quais os fins a que se destinam.
3. *Quando qualifico as produções dos alunos:* Pretende detectar as principais funções da avaliação.  
As funções são as seguintes:
  - afirmações 4,5 e 7- função de regulação
  - afirmação 6 e 2- função de selecção, orientação
  - afirmação 1- função de motivação
  - afirmação 3- função de justificação da acção do professor/sinalização
4. *Classifico as produções:* Consiste em verificar quais os pontos de referência utilizados pelo professor para classificar as produções dos seus alunos e quais as suas fontes de origem.
5. *As apreciações que faço:* Pretende saber se os professores têm como hábito a escrita de apreciações nos trabalhos dos seus alunos, a sua frequência e a que dizem respeito.
6. *Os comentários que produzo:* Tem como principal objectivo saber se o professor tem por hábito a escrita de comentários ao longo da correcção das produções dos seus alunos e, se sim, qual a sua frequência e qualidade.
7. *O modo como eu defino os objectivos e critérios de avaliação:* Pretende-se investigar qual o processo utilizado pelo docente aquando da construção de uma prova ou situação de avaliação do aluno, a sua margem de negociação com este e qual a sua frequência.
8. *Grelhas de correcção que utilizo:* Tem como meta saber o tipo de instrumento utilizado pelo professor na correcção das produções, a forma como o utiliza, a sua frequência e a margem de negociação com os alunos.
9. *Correcção das produções:* Pretende-se conhecer como se processa o acto de correcção das produções dos alunos, qual a sua margem de negociação

com estes, se este processo de avaliação se constitui com um processo de auto ou hetero-avaliação e qual a sua frequência.

10. *Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim aos alunos:*

Tem como objectivo estudar como transmite o professor aos alunos os resultados das suas produções e como trabalha pedagogicamente esse momento, assim como a frequência de tais comportamentos.

11. *A informação que transmito aos pais:* Pretende-se saber a qualidade da informação que é transmitida aos pais e a frequência de tais comportamentos.

#### 1.4. Procedimentos

##### 1.4.1. recolha de dados.

No primeiro momento do nosso trabalho procedemos à distribuição de 60 questionários entre os quais; 30 a professores em início de carreira e 30 a professores em final de carreira que leccionassem a 3º e 4º anos de escolaridade.

O questionário utilizado pretende visar as hipóteses elaboradas no decurso da primeira fase (ver p. 31 e 32).

Sob o ponto de vista do seu conteúdo, este questionário é constituído por questões que se caracterizam, na sua maior parte, como questões fechadas, na medida em que depois de ter sido colocada uma questão é apresentada uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis (designadas por nós de itens), e de entre as quais é solicitado que se indique em que medida cada uma delas corresponde à resposta adequada. As únicas questões que são deixadas em aberto correspondem a uma questão colocada na primeira parte do questionário, que se relaciona com eventuais acções de formação que o inquirido tenha frequentado e uma segunda que tem a ver com eventuais instrumentos de avaliação que o inquirido utilize e que não constem dos itens pré-estabelecidos.

A escala fornecida para resposta a cada item traduz-se, em algumas questões, sob a forma de frequência (sempre/às vezes/nunca) e noutras sob a forma de afirmação ou negação (sim/não). Existe ainda uma questão à qual é solicitada que se estabeleça uma ordem nos itens pré-estabelecidos, em que o número 1

corresponde ao item a que é atribuída mais importância e o 7 corresponde ao item a que é atribuída menos importância.

#### 1.4.2. análise dos dados.

O tratamento da informação obtida através deste questionário realizou-se através da análise estatística dos dados, com recurso aos programas Excel e SPSS para Windows, versão 9.0.

Depois de recolhidos, os questionários, procedeu-se ao cálculo das frequências de cada um dos itens que constituem cada resposta. Os resultados permitiram-nos analisar a frequência e média de cada item, numa abordagem absoluta (ao nível de todos os inquiridos) e numa abordagem comparativa (comparando professores em início e em final de carreira). A investigação da significância dos resultados obtidos foi feita utilizando o Qui-Quadrado.

## 2. Análise dos Resultados Obtidos por Questionário Junto dos Professores

No âmbito dos primeiros quatro objectivos enunciados (ver p. 31 e 32), procedemos à distribuição de questionários por professores do 1º ciclo a leccionarem nos 3º e 4º anos de escolaridade, que procuraram ilustrar as práticas e avaliativas destes profissionais relativamente aos trabalhos escritos dos alunos.

Os resultados são de seguida apresentados, mediante uma ilustração, simultânea, da totalidade obtida em cada uma das questões e graficamente das percentagens relativamente às frequências. A esta apresentação global segue-se a ilustração gráfica dos resultados obtidos pelos professores em início e em final de carreira.

É de referir que nesta fase do nosso trabalho, e para simplificar, iremos utilizar a simbologia Pic e Pfc para nos referirmos respectivamente aos professores em início de carreira e aos professores em final de carreira.

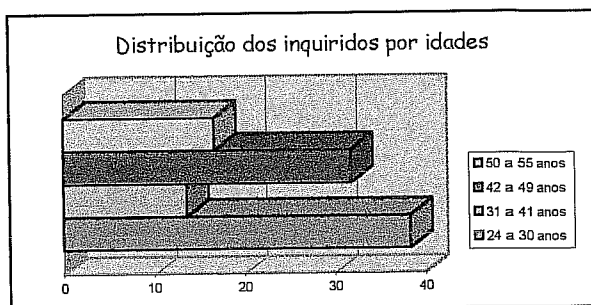
## PARTE I

### CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS

**Quadro nº3** Frequência da distribuição das idades dos inquiridos

Idade	Nº	%
24 a 30 anos	23	38,3
31 a 41 anos	8	13,6
42 a 49 anos	19	31,7
50 a 55 anos	10	16,7

**Figura nº1** Distribuição das idades dos inquiridos

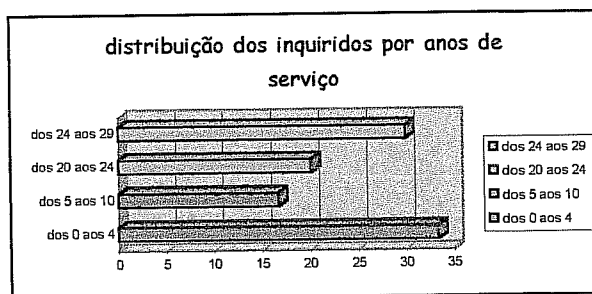


Verificamos que a maior parte dos inquiridos possui idades compreendidas entre os 24 e os 30 anos.

**Quadro nº4** Frequência dos inquiridos por anos de serviço

anos de serviço	Nº	%
dos 0 aos 4	20	33,3
dos 5 aos 10	10	16,7
dos 20 aos 24	12	20,1
dos 24 aos 29	18	29,9

**Figura nº2** Distribuição dos inquiridos por anos de serviço



A maior percentagem da população inquirida dentro das duas faixas etárias tem entre 0 a 4 anos de serviço e entre 24 a 29 anos de serviço.

## PARTE II

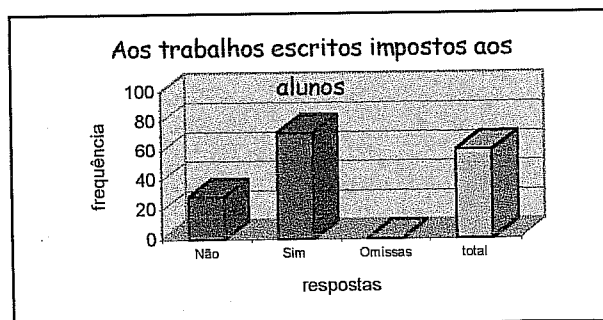
### QUESTÕES

Quando eu Avalio Atribuo uma Nota

**Quadro nº5** Frequência das respostas do total de Inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
Aos trabalhos escritos impostos aos alunos	17	28,3	43	71,7
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0			
Total de respostas dadas	Nº % 60 / 100,0			

**Figura nº3** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"

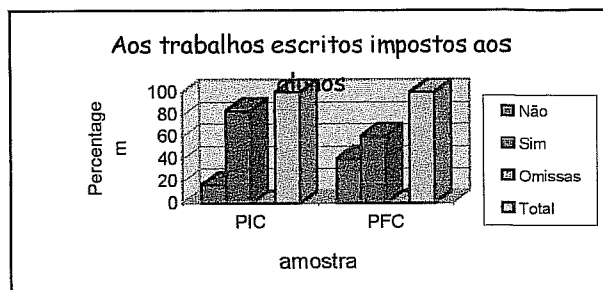


Verificamos que mais do que a maioria dos professores inquiridos (43) refere atribuir uma nota aos trabalhos escritos impostos aos alunos.

**Quadro nº6** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	5	16,7	12	40,0
Sim	25	83,3	18	60,0
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº4** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"

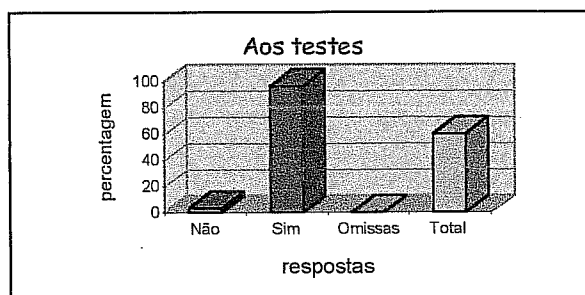


A análise comparativa entre Pic e Pfc, revela-nos que os primeiros atribuem maior importância aos trabalhos escritos impostos aos alunos do que os Pfc. É de salientar que este resultado se revelou estatisticamente significativo ( $\chi=4,022$ ;  $p=0,45$ ).

**Quadro nº7** Frequência das respostas do total de Inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
Aos testes	2	3,3	58	96,7
Total de respostas omitidas	Nº % 0 / 0			
Total de respostas dadas	Nº % 60 / 100,0			

**Figura nº5** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"

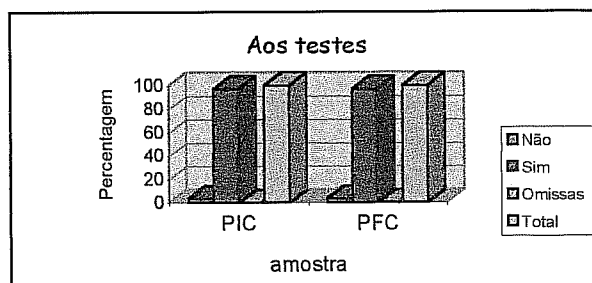


Observamos que praticamente todos os inquiridos referem atribuir uma nota aos testes dos alunos.

**Quadro nº8** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	1	3,3	1	3,3
Sim	29	96,7	29	96,7
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº6** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando eu avalio atribuo uma nota"



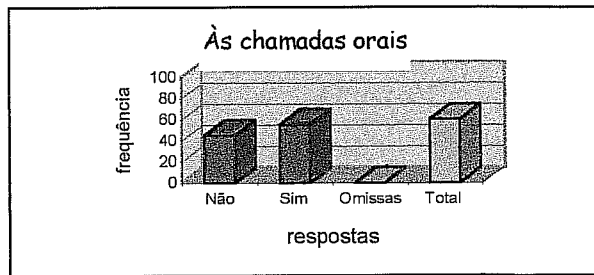
Observamos que ambos os grupos de professores, tanto os Pic, como os Pfc, atribuem muita importância aos testes enquanto instrumento de avaliação.

**Quadro nº9** Frequência das respostas do total de Inquiridos à questão “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
Às chamadas orais	27	45,0	33	55,0
Total de respostas omitidas	Nº % 0 / 0			
Total de respostas dadas	Nº % 60 / 100,0			

Apesar de uma quantidade bastante significativa de inquiridos referir não atribuir uma nota às chamadas orais, a maioria dos mesmo responde que atribui.

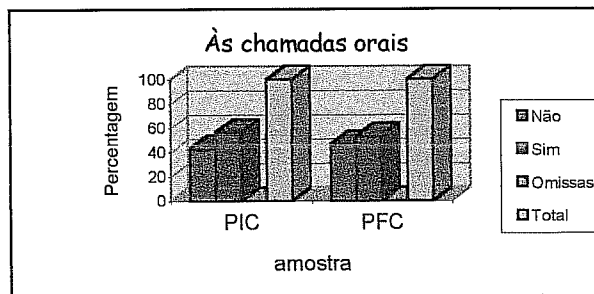
**Figura nº7** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão “Quando eu avalio atribuo uma nota”



**Quadro nº10** Frequência das respostas d dos Pic e Pfc à questão “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	13	43,3	14	46,7
Sim	17	56,7	16	53,3
Total de respostas omitidas	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº8** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão “Quando eu avalio atribuo uma nota”

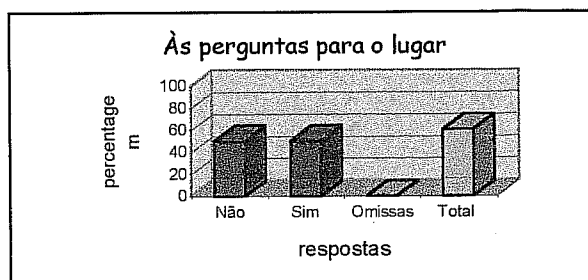


Relativamente à opinião dos Pic e dos Pfc, registamos que ambos se dividem equitativamente quanto à importância atribuída às chamadas orais enquanto instrumento de avaliação, embora se registre uma ligeira prevalência das respostas positivas.

**Quadro nº11** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
Às perguntas para o lugar	50	30,0	50	30,0
Total de respostas omitidas	Nº % 0 / 0			
Total de respostas dadas	Nº % 60 / 100,0			

**Figura nº9** Distribuição das respostas à questão : “Quando eu avalio atribuo uma nota”

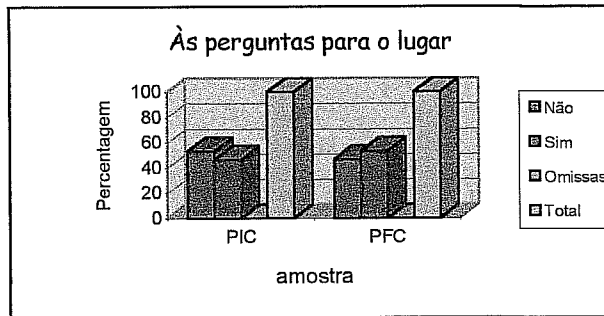


A globalidade dos inquiridos divide-se quanto à importância atribuída às perguntas feitas para o lugar; 30 professores referem não atribuir nota às referidas questões enquanto que outros 30 referem atribuir.

**Quadro nº12** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	16	53,3	14	46,7
Sim	14	46,7	16	53,3
Total de respostas omissas	Nº %		Nº %	
	0 / 0		0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº %		Nº %	
	30 / 100,0		30 / 100,0	

**Figura nº10** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

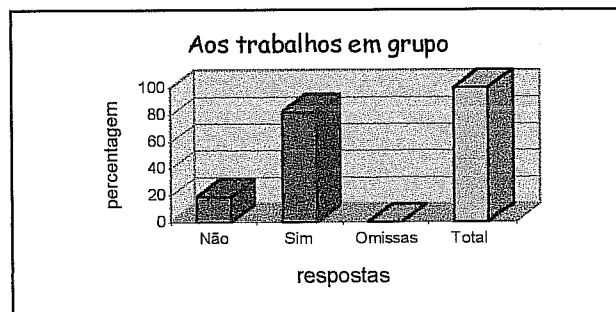


Podemos concluir que os Pfc atribuem, ligeiramente, maior importância, na sua avaliação, às perguntas feitas para o lugar que os Pic.

**Quadro nº13** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
Aos trabalhos em grupo	11	18,3	49	81,7
Total de respostas omitidas	Nº %			
	0 / 0			
Total de respostas dadas	Nº %			
	60 / 100,0			

**Figura nº11** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

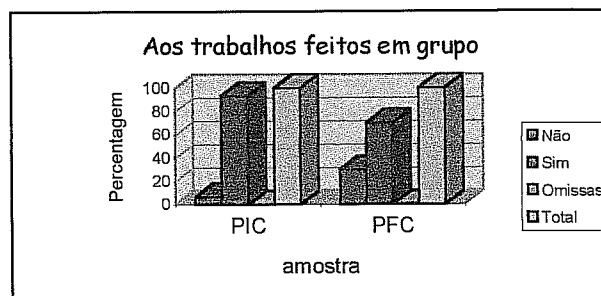


A grande maioria do universo dos inquiridos (49), refere atribuir uma nota aos trabalhos feitos em grupo.

**Quadro nº14** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	2	6,7	9	30,0
Sim	28	93,3	21	70,0
Total de respostas omissas	Nº %		Nº %	
	0 / 0		0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº %		Nº %	
	30 / 100,0		30 / 100,0	

**Figura nº12** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

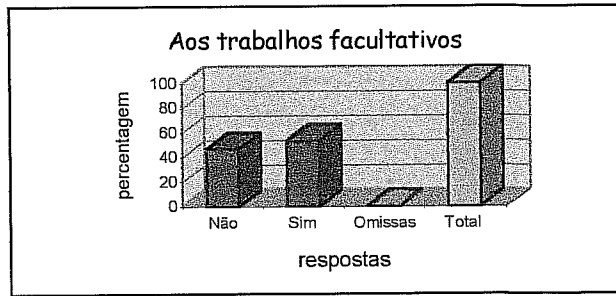


Verifica-se uma diferença significativa ao nível da opinião dos Pic e dos Pfc no que se refere à importância atribuída aos trabalhos realizados em grupo. Verificamos que os Pic sobrevalorizam esta estratégia de trabalho relativamente aos Pfc.

**Quadro nº15** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
Aos trabalhos facultativos	28	46,7	32	53,3
Total de respostas omitidas	Nº % 0 / 0			
Total de respostas dadas	Nº % 60 / 100,0			

**Figura nº13** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

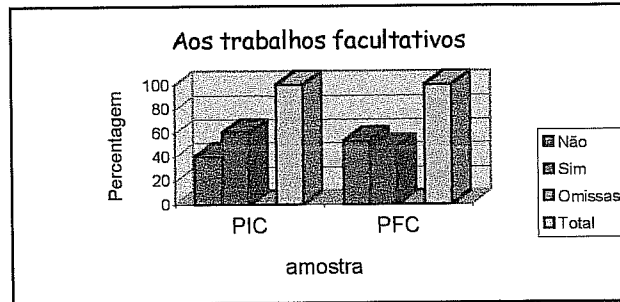


Na totalidade do universo dos inquiridos, uma parte refere atribuir uma nota aos trabalhos facultativos e outra parte refere não atribuir.

**Quadro nº16** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	12	40,0	16	53,3
Sim	18	60,0	14	46,7
Total de respostas omitidas	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº14** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

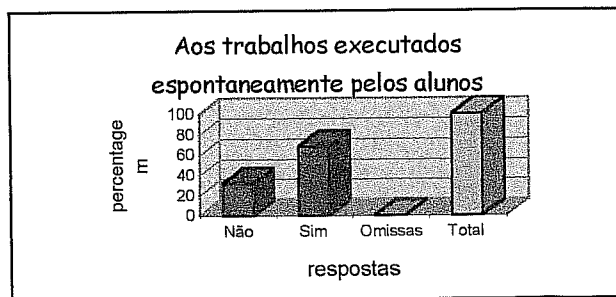


Verificamos que apesar de uma grande percentagem Pic admitir não atribuir uma nota aos trabalhos facultativos, uma maior percentagem destes admite atribuir importância a este aspecto, no acto de avaliação dos alunos. Relativamente aos Pfc, verificamos que é maior a percentagem daqueles que refere não atribuir importância a este tipo de trabalho.

**Quadro nº17** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
Aos trabalhos executados espontaneamente pelos alunos	19	31,7	41	68,3
Total de respostas omitidas	Nº % 0 / 0			
Total de respostas dadas	Nº % 60 / 100,0			

**Figura nº15** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

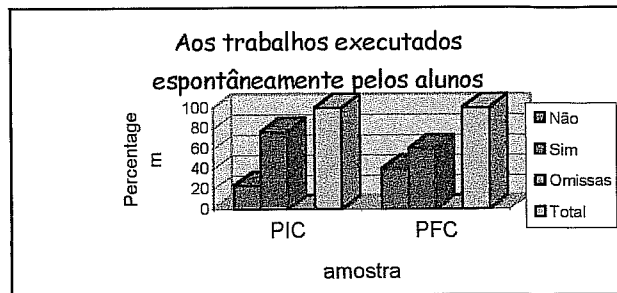


Verificamos que a maioria do universo de inquiridos (41), refere atribuir uma nota aos trabalhos executados espontaneamente pelos alunos, enquanto que só 19 evidenciam não lhe atribuir importância.

**Quadro nº18** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	7	23,3	12	40,0
Sim	23	76,7	18	60,0
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº16** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

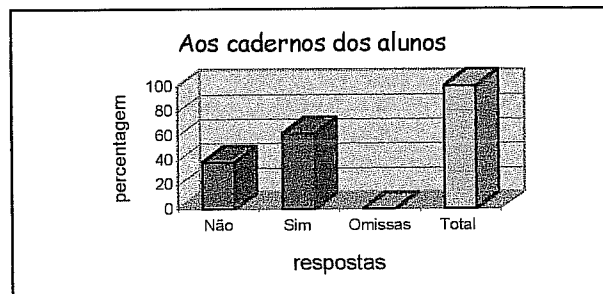


Embora se verifique que tanto os Pic como os Pfc atribuem, na sua maioria, uma nota aos trabalhos executados espontaneamente pelos alunos, verificamos que, comparativamente, são os Pic aqueles que mais ênfase dão a este tipo de tarefa.

**Quadro nº19** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
Aos cadernos dos alunos	23	38,3	37	61,7
Total de respostas omitidas	Nº % 0 / 0			
Total de respostas dadas	Nº % 60 / 100,0			

**Figura nº17** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

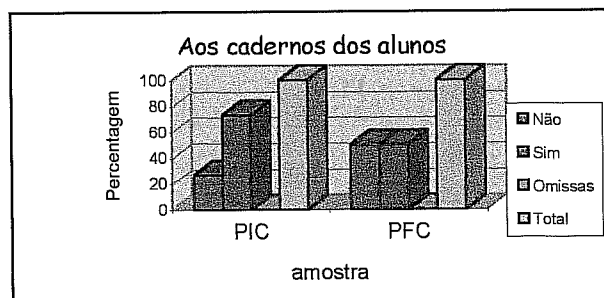


Concluimos que a maioria dos professores inquiridos refere atribuir uma nota aos cadernos dos alunos.

**Quadro nº20** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	8	26,7	15	50,0
Sim	22	73,3	15	50,0
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº18** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”



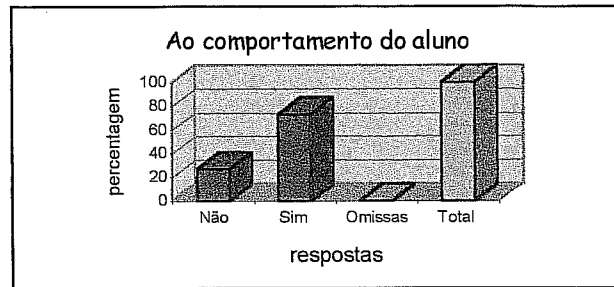
Verificamos que, enquanto que a maioria dos Pic atribui importância de carácter avaliativo aos cadernos dos alunos, os Pfc dividem-se entre aqueles que atribuem importância a esta componente e os que não lhe atribuem.

**Quadro nº21** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
Ao comportamento dos aluno	16	26,7	44	73,3
Total de respostas omitidas	Nº % 0 / 0			
Total de respostas dadas	Nº % 60 / 100,0			

Podemos concluir que a maior parte dos professores inquiridos (44) revela atribuir importância, no acto da avaliação, ao comportamento dos alunos, enquanto que apenas 16 referem não o fazer.

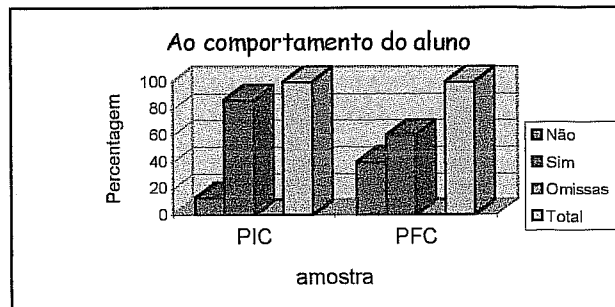
**Figura nº19** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”



**Quadro nº22** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	4	13,3	12	40,0
Sim	26	86,7	18	60,0
Total de respostas omitidas	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº20** Distribuição das respostas do total dos Pic e Pfc à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

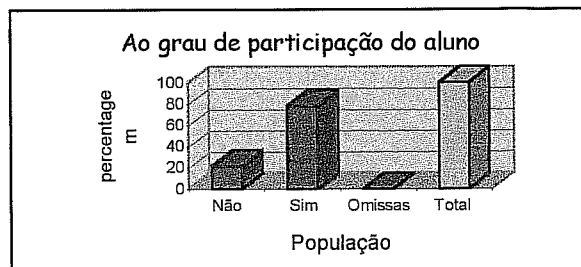


Verificamos que, entre os Pic, é maior a percentagem daqueles que referem atribuir importância ao aspecto comportamental dos alunos no acto de avaliação, na medida em que apenas 13,3% referem não o fazer. Paralelamente, embora a maioria dos Pfc atribuam importância a este aspecto, o valor não é tão significativo quanto nos Pic, (60,0%).

**Quadro nº23** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
Ao grau e qualidade de participação do aluno	13	21,7	47	78,3
Total de respostas omitidas	Nº % 0 / 0			
Total de respostas dadas	Nº % 60 / 100,0			

**Figura nº21** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

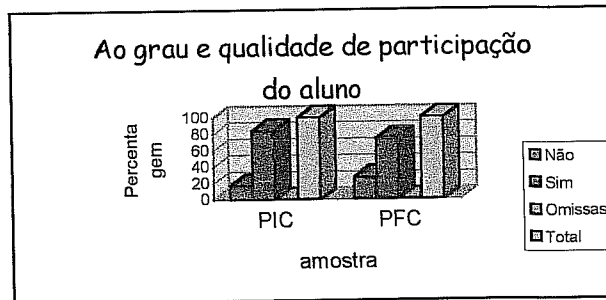


Relativamente ao grau e qualidade de participação dos alunos, aproximadamente 4/5 dos professores inquiridos referem atribuir-lhe importância no acto de avaliação.

**Quadro nº24** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	5	16,7	8	26,7
Sim	25	83,3	22	73,3
Total de respostas omissas	Nº %		Nº %	
	0 / 0		0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº %		Nº %	
	30 / 100,0		30 / 100,0	

**Figura nº22** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando eu avalio atribuo uma nota”



Embora de forma não muito significativa, os Pic atribuem maior valor ao grau e qualidade de participação dos alunos do que os Pfc.

### Análise conclusiva das opiniões do total de inquiridos à questão “Quando eu Avalio Atribuo uma Nota”

Concluimos que, no geral, os professores atribuem, na sua maior parte, sempre uma nota a qualquer um dos itens referidos. No entanto, verificamos que alguns dos itens, nomeadamente aqueles que se referem aos trabalhos de grupo, testes e participação dos alunos, são sobrevalorizados enquanto instrumentos de avaliação.

Paralelamente, verificamos que são os testes, os instrumentos mais valorizados pelos professores no acto da avaliação e que os menos valorizados são as perguntas para o lugar e as chamadas orais. Estes resultados levam-nos a admitir que os inquiridos parecem valorizar, nos alunos, todos os comportamentos e conhecimentos que de alguma forma estão materializados em suporte escrito/papel.

Parece-nos que o tipo de resposta a estas questões vem de encontro ao dilema vivido quotidianamente pelos professores e que está relacionado com a necessidade que estes sentem de realizar uma avaliação continua e de, paralelamente, serem confrontados, socialmente, com a necessidade de formalizar e legitimar o trabalho do aluno. Muitas das vezes os professores são confrontados com esta dicotomia pouco pacífica e que tem constituído fonte de debate entre várias correntes pedagógicas.

### Análise conclusiva comparativa das opiniões do total de inquiridos à questão “Quando eu Avalio Atribuo uma Nota”

Após uma análise comparativa das respostas de ambas as categorias de professores, verificamos que existe, praticamente, um consenso entre Pic e Pfc, relativamente aos instrumentos de avaliação mais valorizados, ou seja; ambos admitem valorizar sobre

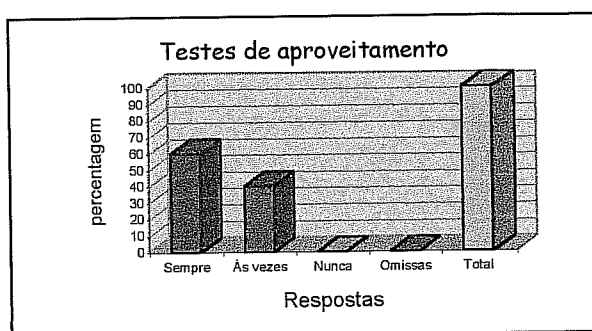
tudo os testes de avaliação, quando têm de atribuir uma nota aos seus alunos, em detrimento do trabalho quotidiano. Por outro lado, relativamente aos aspectos e instrumentos de avaliação menos valorizados, enquanto que os Pic salientam as perguntas para o lugar (53,3), os Pfc destacam os trabalhos facultativos.

### Instrumentos de Avaliação que Utilizo

**Quadro nº25** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Instrumentos de avaliação que utilizo"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
testes de aproveitamento	36	60,0	24	40,0	0	0
total de omissões	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0			
Total de respostas	Nº & 60 / 100,0					

**Figura nº23** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Instrumentos de avaliação que utilizo"

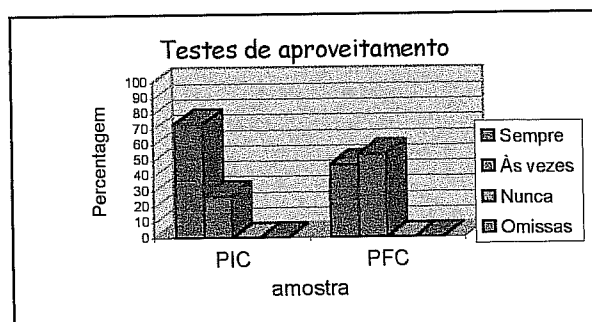


Verificamos que a maior parte dos professores inquiridos refere utilizar como instrumento de avaliação o teste de aproveitamento. Todos os inquiridos, sem excepção, referem fazer uso deste instrumento de avaliação, embora com frequência diferente.

**Quadro nº26** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Instrumentos de avaliação que utilizo"

	PIC		PFC	
	Nª	%	Nº	%
Sempre	22	73,3	14	46,7
Às vezes	8	26,7	16	53,3
Nunca	0	0	0	0
Total de respostas omissas	Nª % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº24** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Instrumentos de avaliação que utilizo"

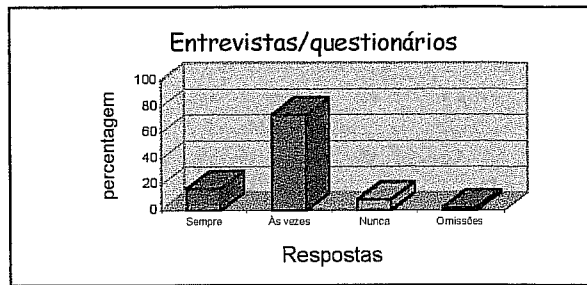


São os Pic aqueles que referem utilizar, com maior frequência, os testes de aproveitamento, enquanto instrumento de avaliação, é de referir que este resultado revelou-se estatisticamente significativo ( $U=330,000$ ;  $P=,037$ ). Verificamos que nem os Pic, nem os Pfc referem nunca utilizar este tipo de instrumento.

**Quadro nº27** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Instrumentos de avaliação que utilizo”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
entrevistas/questionários	10	16,7	44	73,3	5	8,3
Total de omissões			Nº %			
			1 / 1,7			
Total de respostas			Nº %			
			60 / 100,0			

**Figura nº25** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Instrumentos de avaliação que utilizo”

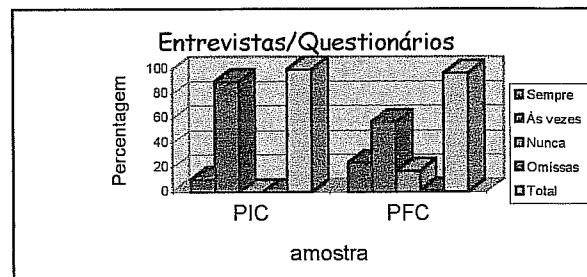


A maioria dos inquiridos refere utilizar, mas apenas às vezes, a técnica da entrevista e questionário como instrumento de avaliação dos alunos. Apenas 10%, de entre o total do universo dos inquiridos, refere utilizar sempre este tipo de instrumento.

**Quadro nº28** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Instrumentos de avaliação que utilizo”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	3	10,0	7	23,3
Às vezes	27	90,0	17	56,7
Nunca	0	0	5	16,7
Total de respostas e omissões	Nº %		Nº %	
	0 / 0		1 / 3,3	
Total de respostas dadas	Nº %		Nº %	
	30 / 100,0		29 / 96,7	

**Figura nº26** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Instrumentos de avaliação que utilizo”



São os Pfc aqueles que referem utilizar com maior frequência a técnica da entrevista e do questionário junto dos seus alunos. No entanto, nenhum dos Pic refere nunca utilizar este tipo de recurso, enquanto que 16,7% dos Pfc reconhecem nunca fazer uso do mesmo.

**Quadro nº29** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Instrumentos de avaliação que utilizo”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
grelhas de observação	22	36,7	30	50,0	8	13,3
Total de omissões			Nº %			
			0 / 0			
Total de respostas			Nº %			
			60 / 100,0			

**Figura nº27** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Instrumentos de avaliação que utilizo”

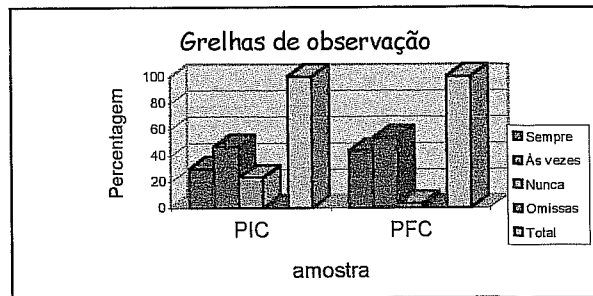


Quase a totalidade dos professores inquiridos, refere utilizar grelhas de observação junto dos seus alunos, embora seja maior a percentagem daqueles que admitem utilizar só às vezes, apenas 8 de entre estes admitem nunca utilizar.

**Quadro nº30** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Instrumentos de avaliação que utilizo"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	9	30,0	13	43,3
Às vezes	14	46,7	16	53,3
Nunca	7	23,3	1	3,3
Total de respostas omissas	Nº 5 0 / 0		Nº % 0 / 0	
total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº28** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Instrumentos de avaliação que utilizo"

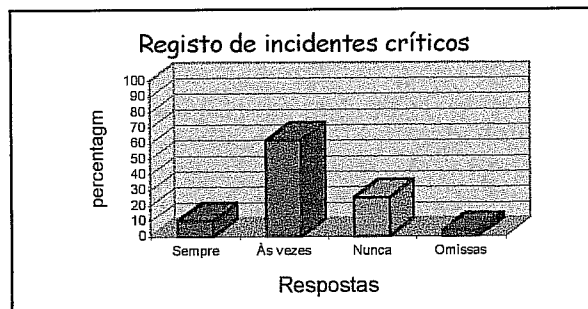


Verificamos que são os Pfc, aqueles que referem utilizar com maior frequência as grelhas de observação dos alunos, é de salientar que este resultado revelou-se estatisticamente próximo da significância desejada ( $U=341,000$ ;  $P=0,76$ ). Uma percentagem relevante de Pic (23,3%) refere nunca fazer uso deste tipo de instrumento.

**Quadro nº31** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Instrumentos de avaliação que utilizo"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Registo de incidentes críticos	6	10,0	37	61,7	15	25,0
Total de omissões	Nº % 2 / 3,3					
Total de respostas	Nº % 60 / 100,0					

**Figura nº29** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Instrumentos de avaliação que utilizo"

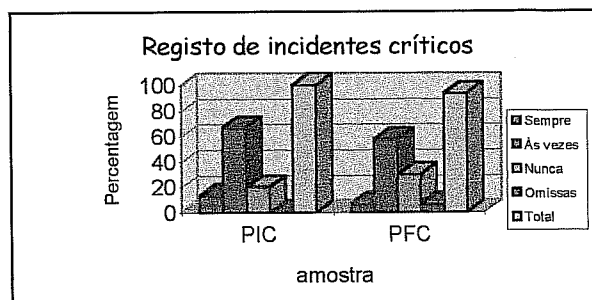


Mais de metade da população inquirida respondeu utilizar sempre ou às vezes, registos de incidentes críticos na sua prática pedagógica, no entanto, é significativamente mais relevante o número de professores que afirma utilizar apenas às vezes.

**Quadro nº32** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Instrumentos de avaliação que utilizo"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	4	13,3	2	6,7
Às vezes	20	66,7	17	56,7
Nunca	6	20,0	9	30,0
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 2 / 6,7	
total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 28 / 93,3	

**Figura nº30** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Instrumentos de avaliação que utilizo"



Os Pic parecem ser aqueles que utilizam, com maior frequência, o registo de incidentes críticos, como instrumento de avaliação dos alunos. Uma percentagem relevante de Pfc (30,0%) reconheceu nunca fazer uso deste instrumento.

Análise global das respostas dos inquiridos à questão “Instrumentos de avaliação que utilizo”

Podemos concluir que o instrumento de avaliação mais utilizado pelos professores inquiridos é o teste de aproveitamento, seguido das grelhas de observação, enquanto que o instrumento menos utilizado parece ser o registo de incidentes críticos.

Análise global comparativa das respostas dos inquiridos à questão “Instrumentos de avaliação que utilizo”

Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados pelos inquiridos, podemos concluir, após uma análise comparativa, que tanto os Pic como os Pfc, atribuem especial atenção aos testes de aproveitamento, enquanto instrumento ao serviço da avaliação dos alunos, embora, comparativamente, sejam os Pic, aqueles que referem utilizar com maior frequência este tipo de instrumento, revelando-se este resultado estatisticamente significativo ( $U=330,000$ ;  $P=,037$ ). Relativamente aos instrumentos referidos como menos utilizados, por parte destes profissionais, destacam-se, no caso dos Pic, as grelhas de observação e nos Pfc os registos de incidentes críticos.

**Quadro nº33** Resposta do total de inquiridos à questão: “Quando qualifico as produções dos Alunos”

	1 (+)	2	3	4	5	6	7 (-)
Estimular a competição na classe	0	1	2	1	8	18	30
Classificar os alunos em diferentes níveis	2	4	2	6	18	17	11
Justificar as minhas apreciações junto das famílias	0	2	4	8	14	20	12
Encorajar os esforços dos alunos	16	23	14	6	0	0	1
Ajudar o aluno a construir uma imagem positiva de si próprio	17	26	9	3	3	2	0
Ajudar o aluno a situar-se face aos seus camaradas	2	3	8	27	8	8	3
Ajudar o aluno a situar-se face aos objectivos a atingir	13	13	22	5	3	3	1

Da análise deste quadro, podemos concluir, que a totalidade dos professores inquiridos refere, que quando qualificam as produções dos alunos, têm como objectivos principais: *ajudar o aluno a construir uma imagem positiva de si próprio, encorajar os seus esforços e ajudá-los a situar-se face aos objectivos a atingir*, ou seja; evoca-se aqui uma avaliação com função de regulação, e de carácter formativo. Paralelamente, referem não ter como objectivo a estimulação da competição entre alunos ou a justificação das suas apreciações junto das famílias, ou seja, desvalorizam uma avaliação de referência normativa assim como e a função de legitimação do trabalho escolar junto das famílias.

Verificamos, que na ordem de importância, apenas nas questões 3.1) e 3.2) se verifica alguma relevância estatística ao nível da diferença de opiniões entre Pic e Pfc, nomeada e respectivamente ; ( $U=342,000$ ;  $P=,086$ ) e ( $U=327,500$ ;  $P=,064$ ).

**Quadro nº34** Resposta dos Pic à questão: **"Quando qualifico as produções dos Alunos"**

	1 (+)	2	3	4	5	6	7 (-)
Estimular a competição na classe	0	3,3	3,3	3,3	16,7	36,7	36,7
Classificar os alunos em diferentes níveis	3,3	6,7	6,7	10,0	23,3	26,7	30,0
Justificar as minhas apreciações junto das famílias	0	3,3	6,7	13,3	23,3	30,0	23,3
Encorajar os esforços dos alunos	30,0	40,0	13,3	13,3	0	0	3,3
Ajudar o aluno a construir uma imagem positiva de si próprio	20,0	46,7	20,0	6,7	3,3	3,3	0
Ajudar o aluno a situar-se face aos seus camaradas	0	6,7	26,7	40,0	16,6	6,7	3,3
Ajudar o aluno a situar-se face aos objectivos a atingir	26,7	16,7	30,0	16,6	10,0	0	0

Relativamente aos objectivos que presidem a qualificação das produções dos alunos, verificamos, por parte dos Pic, a concessão de especial relevo ao encorajamento dos esforços dos alunos, ao mesmo tempo que procuram auxiliá-los a situar-se face aos objectivos a atingir, ou seja; há uma valorização da avaliação enquanto processo de regulação da aprendizagem. Paralelamente, estes profissionais, explicitam que, ao qualificarem as produções, não é seu objectivo estimular a competição na classe ou justificar as suas apreciações junto das famílias.

**Quadro nº35** Resposta dos Pfc à questão: **"Quando qualifico as produções dos Alunos"**

	1 (+)	2	3	4	5	6	7 (-)
Estimular a competição na classe	0	0	3,3	3,3	6,7	23,4	63,3
Classificar os alunos em diferentes níveis	3,3	6,7	6,7	10,0	36,7	30,0	3,3
Justificar as minhas apreciações junto das famílias	0	3,3	6,7	13,3	23,3	36,7	16,7
Encorajar os esforços dos alunos	23,3	36,7	33,3	6,7	0	0	0
Ajudar o aluno a construir uma imagem positiva de si próprio	36,7	40,0	10,0	3,3	6,7	3,3	0
Ajudar o aluno a situar-se face aos seus camaradas	6,7	3,3	3,3	50,0	13,3	16,7	6,7
Ajudar o aluno a situar-se face aos objectivos a atingir	16,7	26,7	43,3	0	0	10,0	3,3

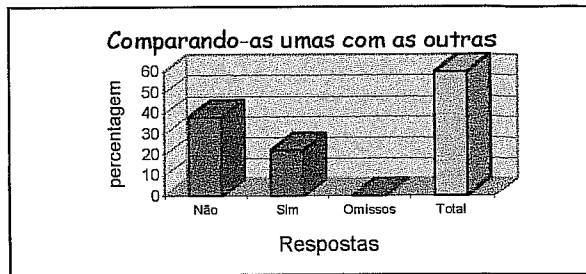
Após a análise do gráfico, verificamos que, quando qualificam as produções dos seus alunos, os Pfc referem ter, sobretudo, como objectivo, ajudar os alunos a construir uma imagem positiva deles próprios e encorajar os seus esforços. Estes docentes revelam valorizar, sobretudo, a componente reguladora da avaliação. Relativamente ao objectivo mais preterido por parte destes professores, destaca-se, demarcadamente, a estimulação da competição entre os alunos e a justificação das suas apreciações junto das famílias.

## Classifico as Produções

**Quadro nº36** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Classifico as produções"

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
comparando-as uma com as outras	38	63,3	22	36,7
Total de omissões	Nº % 0 / 0			
Total de respostas	Nº % 60 / 100,0			

**Figura nº31** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Classifico as produções"

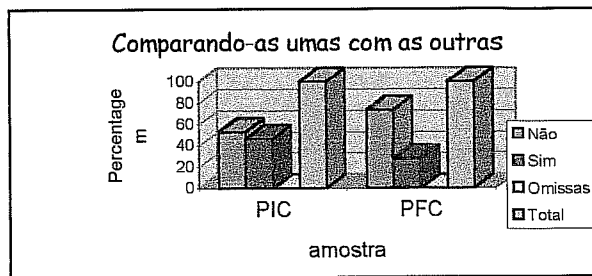


Verificamos que, aproximadamente, 2/3 do total de inquiridos, refere não proceder à classificação das produções através de comparação.

**Quadro nº37** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Classifico as produções"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	16	53,3	22	73,3
Sim	14	46,7	8	26,7
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº32** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Classifico as produções"

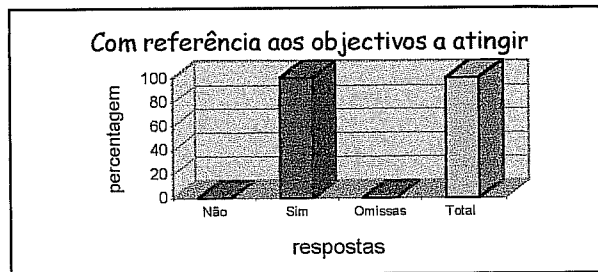


Observamos que a maior parte dos Pic e Pfc respondeu negativamente à questão anterior. É de salientar no entanto, que uma percentagem significativa de Pic (46,7%) refere classificar as produções dos seus alunos por comparação.

**Quadro nº38** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Classifico as produções"

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
com referência aos objectivos a atingir	0	0	100	100,0
Total de omissões	Nº % 0 / 0			
Total de respostas	Nº % 60 / 100,0			

**Figura nº33** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Classifico as produções"

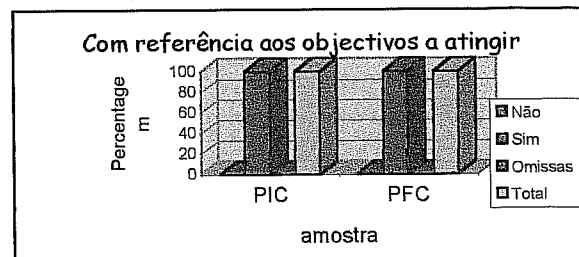


Todos os professores inquiridos revelam classificar as produções dos seus alunos com referência aos objectivos a atingir.

**Quadro nº39** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Classifico as produções"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	0	0	0	0
Sim	30	100,0	30	100,0
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº34** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Classifico as produções"



Verificamos que tanto os Pic como os Pfc enunciam classificar as produções dos seus alunos com referência aos objectivos a atingir.

**Quadro nº40** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Classifico as produções"

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
com referência à minha experiência como professor	33	55,0	27	45,0
Total de omissões	Nº % 0 / 0			
Total de respostas	Nº % 60 / 100,0			

Embora uma grande percentagem de inquiridos refira classificar as produções dos seus alunos com referência à sua experiência enquanto professor, verificamos que a maior parte dos mesmos refere não o fazer.

**Quadro nº41** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Classifico as produções"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	16	53,3	17	56,7
Sim	14	46,7	13	43,3
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

Verificamos que, embora a maioria dos Pic e dos Pfc inquiridos refira não recorrer à sua experiência enquanto professores, no acto de classificação das produções dos seus alunos, uma grande percentagem dos mesmos refere fazê-lo.

**Quadro nº42** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Classifico as produções"

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
discutindo a grelha de avaliação com colegas	36	60,0	24	40,0
Total de omissões	Nº % 0 / 0			
Total de respostas	Nº % 60 / 100,0			

Verificamos que, mais de metade da população inquirida, revela que não tem por prática discutir as grelhas de avaliação, que utiliza, com os seus colegas docentes.

**Quadro nº43** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Classifico as produções"

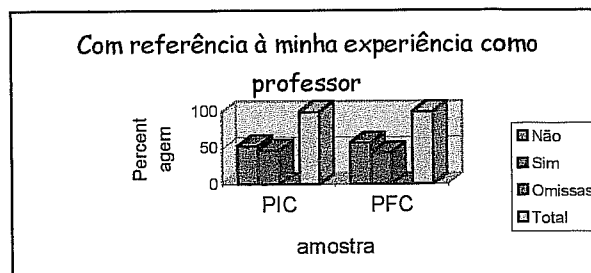
	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	19	63,3	17	56,7
Sim	11	36,7	13	43,3
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

Embora a maioria de Pic e de Pfc refira não discutir com os seus colegas docentes as grelhas de avaliação dos alunos, verificamos que são os Pfc aqueles que em maior percentagem o refere fazer

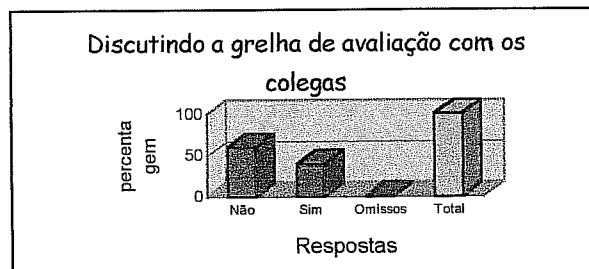
**Figura nº35** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Classifico as produções"



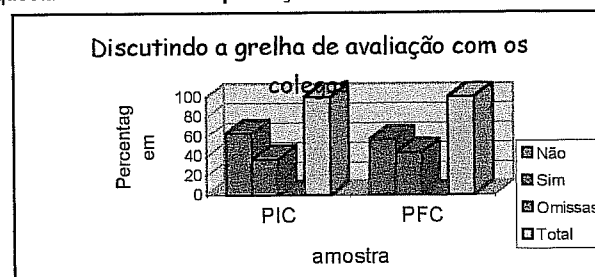
**Figura nº36** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Classifico as produções"



**Figura nº37** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Classifico as produções"



**Figura nº38** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Classifico as produções"



**Quadro nº44** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Classifico as produções"

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
com referência às leituras e formação que tive	21	35,0	38	63,3
Total de respostas omissas	Nº %		1 / 1,7	
total de respostas dadas	Nº %		59 / 98,3	

Verificamos que, aproximadamente, 2/3 dos professores inquiridos (38) respondeu que classifica as produções dos seus alunos com referência às leituras e formação que teve.

**Quadro nº45** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Classifico as produções"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	8	26,7	13	43,3
Sim	22	73,3	16	53,3
Total de respostas omissas	Nº %		0 / 0	
total de respostas dadas	Nº %		30 / 100,0	
			Nº %	
			29 / 96,7	

São os Pic aqueles que, em maior percentagem, referem proceder à classificação das produções dos seus alunos com referência às leituras e formação que realizaram.

**Quadro nº46** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Classifico as produções"

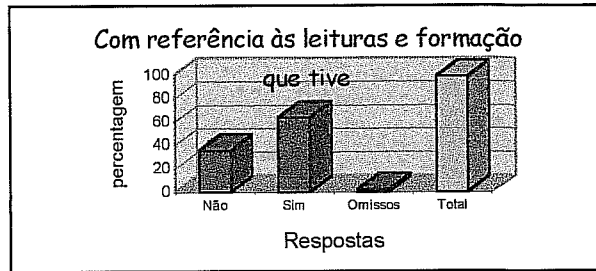
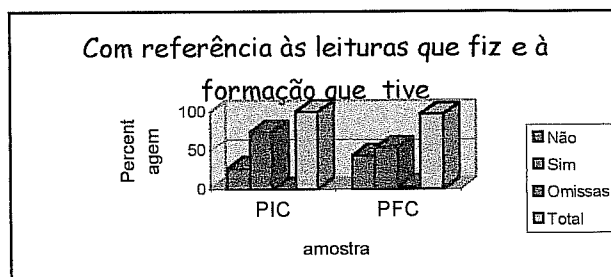
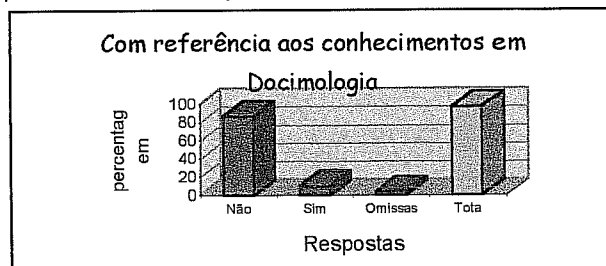
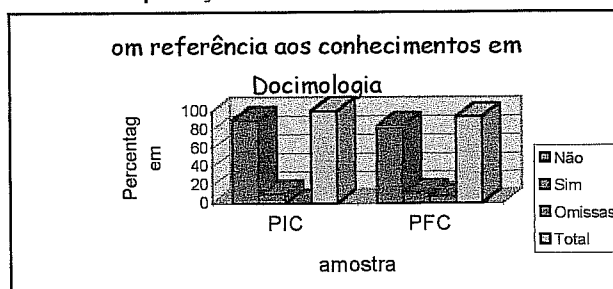
	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
com referência aos conhecimentos em docimologia	52	86,7	6	10,0
Total de respostas omissas	Nº %		2 / 3,3	
total de respostas dadas	Nº %		58 / 96,7	

Apenas 6 professores, ou seja; 10% do universo de inquiridos, refere classificar as produções dos alunos com referência aos seus conhecimentos em docimologia.

**Quadro nº47** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Classifico as produções"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	27	90,0	25	83,3
Sim	3	10,0	3	10,0
Total de respostas omissas	Nº %		0 / 0	
total de respostas dadas	Nº %		30 / 100,0	
			Nº %	
			28 / 93,3	

Verificamos que, praticamente, a totalidade de Pic e de Pfc referem não se basear em conhecimentos docimológicos aquando da classificação das produções dos seus alunos.

**Figura nº39** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Classifico as produções"**Figura nº40** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Classifico as produções"**Figura nº41** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Classifico as produções"**Figura nº42** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Classifico as produções"

### Análise conclusiva das opiniões do total de inquiridos à questão "Classifico as produções"

Da análise feita, podemos concluir, que a classificação das provas dos alunos é feita pelos professores, com vista aos objectivos a atingir, sem revelarem, praticamente, ter em conta os conhecimentos em docimologia. Parece também representar alguma importância, neste acto, a experiência e as leituras feitas por estes profissionais.

### Análise conclusiva Comparativa das opiniões dos inquiridos à questão "Classifico as produções"

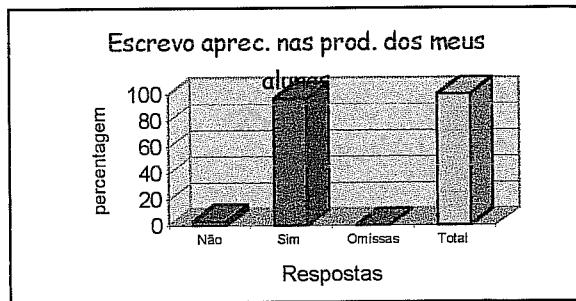
Verificamos que, tanto os Pic como os Pfc, são unânimes em referir que procedem à classificação das produções com referência aos objectivos a atingir, por outro lado, o item mais rejeitado, como aquele que preside à classificação que fazem das produções dos alunos, são os conhecimentos em docimologia

#### As Apreciações que Faço

**Quadro nº48** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "As apreciações que faço"

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
escrevo apreciações nas produções dos alunos	2	3,3	58	96,7
Total de respostas omissas	Nº	%	Nº	%
	0 / 0		0 / 0	
total de respostas dadas	Nº	%	Nº	%
	60 / 100,0		60 / 100,0	

**Figura nº43** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "As apreciações que faço"

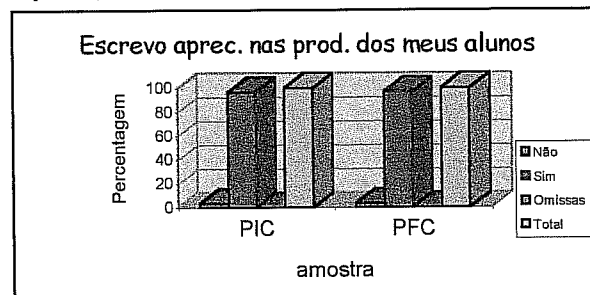


Verificamos que, quase totalidade dos inquiridos, refere ter como hábito a escrita de comentários nas produções dos seus alunos. Apenas dois dos inquiridos refere não o fazer.

**Quadro nº49** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "As apreciações que faço"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	1	3,3	1	3,3
Sim	29	96,7	29	96,7
Total de respostas omissas	Nº	%	Nº	%
	0 / 0		0 / 0	
total de respostas dadas	Nº	%	Nº	%
	30 / 100,0		30 / 100,0	

**Figura nº44** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "As apreciações que faço"



Relativamente aos e aos Pfc, observamos que são unânimes em admitir que escrevem apreciações nas produções dos seus alunos.

Se *Sim* as Apreciações são sobre:

**Quadro nº50** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "As apreciações são sobre.."

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
a qualidade do trabalho	41	68,3	17	28,3	1	1,7
Total de respostas omissas	Nº % 1 / 1,7					
total de respostas dadas	Nº % 59 / 98,3					

**Figura nº45** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "As apreciações são sobre..."

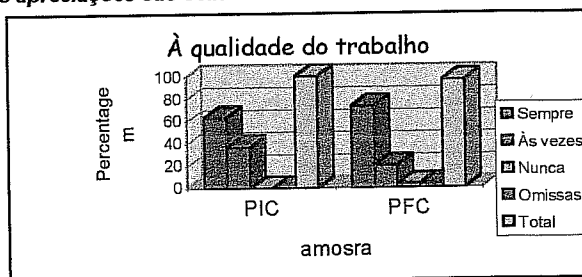


Verificamos que a maioria da população inquirida responde que as apreciações que faz, dizem sempre respeito à qualidade do trabalho do aluno, apenas 1 dos inquiridos refere que a sua avaliação nunca ter a ver com este parâmetro da avaliação.

**Quadro nº51** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "As apreciações são sobre.."

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	19	63,3	22	73,3
Às vezes	11	36,7	6	20,0
Nunca	0	0	1	3,3
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 1 / 3,3	
total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 29 / 96,7	

**Figura nº46** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "As apreciações são sobre..."

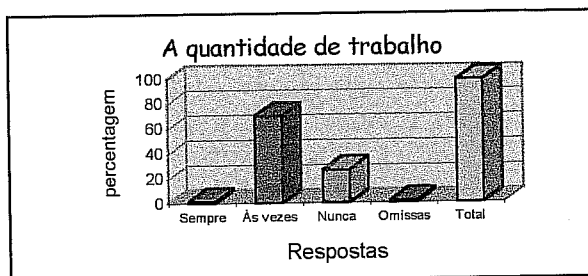


Tanto os Pic como os Pfc na, sua maioria, referem que as suas apreciações dizem sempre respeito à qualidade do trabalho dos alunos, apenas 3,3% dos Pfc refere não fazer apreciações relativamente a este aspecto do trabalho dos alunos.

**Quadro nº52** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "As apreciações são sobre.."

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A quantidade de trabalho	1	1,7	42	70,0	16	26,7
Total de respostas omissas	Nº % 1 / 1,7					
total de respostas dadas	Nº % 59 / 98,3					

**Figura nº47** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "As apreciações são sobre..."



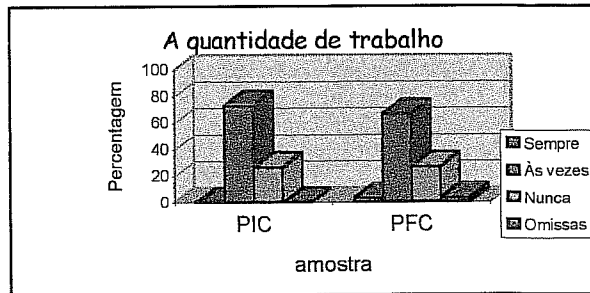
Verificamos que mais de 2/3 a população inquirida refere que as apreciações que efectua aos trabalhos dos alunos dizem respeito, às vezes, à quantidade de trabalho. Apenas 1 dos inquiridos refere que as suas apreciações dizem sempre respeito a este parâmetro da avaliação.

**Quadro nº53** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "As apreciações são sobre.."

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	0	0	1	3,3
Às vezes	22	73,3	20	66,7
Nunca	8	26,7	8	26,7
Total de respostas omissas	0 / 0		1 / 3,3	
total de respostas dadas	30 / 100,0		29 / 96,7	

Tanto os Pic como os Pfc, revelam que apenas às vezes, as suas apreciações, relativamente às produções dos alunos, têm a ver com a quantidade de trabalho. Paralelamente, apenas 3,3% dos Pfc refere fazer as suas apreciações tendo sempre como referência este item.

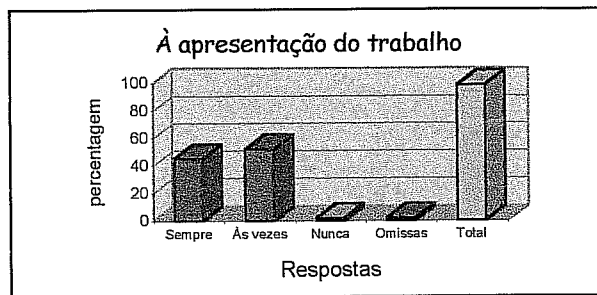
**Figura nº48** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "As apreciações são sobre.."



**Quadro nº54** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "As apreciações são sobre.."

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A apresentação do trabalho	21	45,5	31	51,7	1	1,7
Total de respostas omissas			Nº % 1 / 1,7			
total de respostas dadas			Nº % 59 / 98,3			

**Figura nº49** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "As apreciações são sobre.."

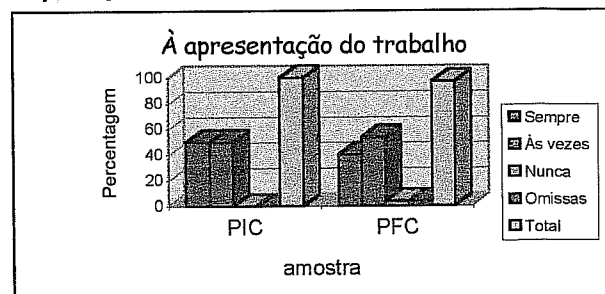


Observamos que os professores inquiridos atribuem muita ou alguma importância à apresentação dos trabalhos dos seus alunos. Apenas um dos inquiridos refere nunca apreciar um trabalho com referência à sua apresentação.

**Quadro nº55** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "As apreciações são sobre.."

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	15	50,0	12	40,0
Às vezes	15	50,0	16	53,3
Nunca	0	0	1	3,3
Total de respostas omissas	0 / 0		1 / 3,3	
total de respostas dadas	30 / 100,0		29 / 96,7	

**Figura nº50** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "As apreciações são sobre.."



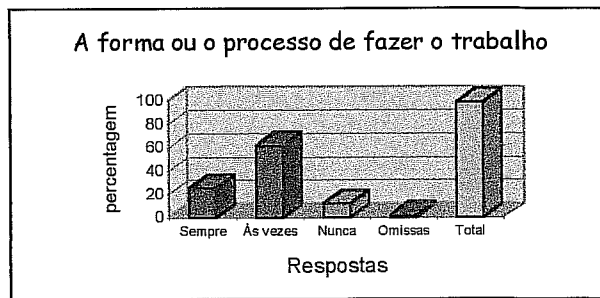
Embora ambos os grupos de professores confessem valorizar muito a apresentação dos trabalhos dos alunos, os Pic parecem atribuir um pouco mais de importância que os Pfc a este item de avaliação.

**Quadro nº56** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “As apreciações são sobre..”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A forma ou processo de fazer o trabalho	15	25,0	37	61,7	7	11,7
Total de respostas omissas	Nº % 1 / 1,7					
total de respostas dadas	Nº % 59 / 98,3					

A maioria dos inquiridos refere, na sua maioria, que só às vezes, as suas apreciações sobre os trabalhos dos alunos, estão relacionadas com a forma ou o processo utilizado pelos mesmos.

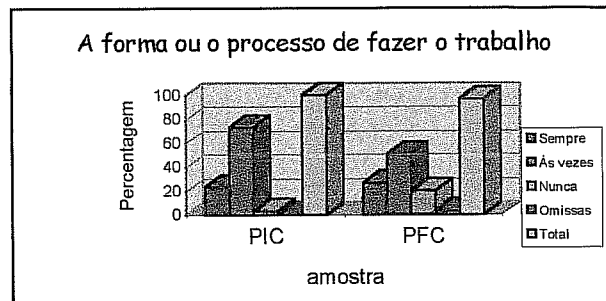
**Figura nº51** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “As apreciações são sobre...”



**Quadro nº57** Frequência das respostas dos Pic e Pfc s à questão: “As apreciações são sobre..”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	7	23,3	8	26,7
Às vezes	22	73,3	15	50,0
Nunca	1	3,3	6	20,0
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 1 / 3,3	
total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 29 / 96,7	

**Figura nº52** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “As apreciações são sobre...”

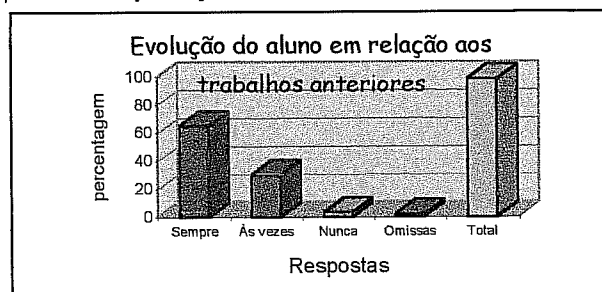


Verificamos que, de uma forma geral, tanto os Pic como os Pfc explicitam tecer, com frequência, apreciações sobre a forma ou o processo utilizado pelos alunos na elaboração do seu trabalho.

**Quadro nº58** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “As apreciações são sobre..”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Evolução do aluno em relação aos trab. anteriores	39	65,0	18	30,0	2	3,3
Total de respostas omissas	Nº % 1 / 1,7					
total de respostas dadas	Nº % 59 / 98,3					

**Figura nº53** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “As apreciações são sobre...”

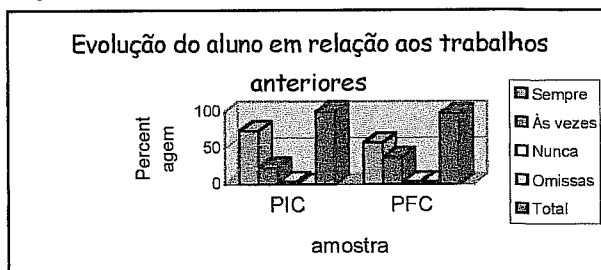


Verificamos que quase totalidade da população inquirida responde que tem por hábito fazer sempre, ou às vezes, apreciações sobre a evolução do aluno em relação aos trabalhos anteriores.

**Quadro nº59** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “As apreciações são sobre..”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	22	73,3	17	56,7
Às vezes	7	23,3	11	36,7
Nunca	1	3,3	1	3,3
Total de respostas omissas	Nº %		Nº %	
	0 / 0		1 / 3,3	
Total de respostas dadas	Nº %		Nº %	
	30 / 100,0		29 / 96,7	

**Figura nº54** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “As apreciações são sobre..”



Embora os Pic se destaquem, parece que tanto estes como os Pfc, efectuem apreciações relativas à evolução do aluno, quando corrigem as produções dos mesmos.

#### Análise conclusiva das opiniões do total de inquiridos à questão “As apreciações que faço são sobre...”

Após uma análise global, verificamos que as apreciações dos professores, relativamente aos trabalhos dos alunos, exerce maior enfoque na componente qualidade e evolução dos alunos em relação aos trabalhos anteriores. Paralelamente, parecem atribuir pouco ênfase à quantidade dos mesmos e ao processo e forma que está na base da sua elaboração. No entanto, partindo do pressuposto que as apreciações constituem um resumo dos comentários efectuados ao longo da correcção, somos levados a considerar que estas, embora denominadas de qualitativas (1 questão), estejam relacionadas com a quantidade de erros. A desvalorização atribuída à questão 4, vem também reforçar esta nossa hipótese. Se esta situação se verificar, os comentários poderão contribuir para acentuar ainda mais as dificuldades dos alunos, repercutindo-se, paralelamente, no seu auto-conceito académico.

#### Análise conclusiva comparativa das opiniões do total de inquiridos à questão “As apreciações que faço são sobre...”

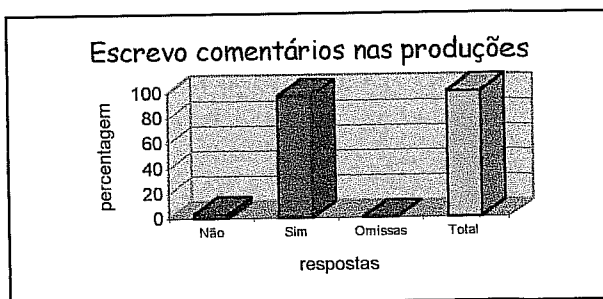
Após uma análise global comparativa das respostas de ambas as categorias de inquiridos, concluímos que, tanto os Pic como os Pfc, são unânimes em admitir que escrevem sempre apreciações nas produções dos seus alunos. No entanto, enquanto os Pic explicitam, em maior percentagem, que as suas apreciações se relacionam com a evolução do aluno em relação aos trabalhos anteriores, os Pfc referem que estas têm, na sua maior parte sempre a ver, com a qualidade do trabalho. Relativamente aos aspectos mais preteridos ao nível das apreciações dos trabalhos dos alunos, ambas as categorias de professores explicitam aspectos que se prendem com a quantidade de trabalho.

## Os Comentários que Produzo

**Quadro nº60** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Os comentários que produzo"

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
Escrevo os comentários nas produções	2	3,3	58	96,7
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0			
Total de respostas dadas	Nº % 60 / 100			

**Figura nº55** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Os comentários que produzo"

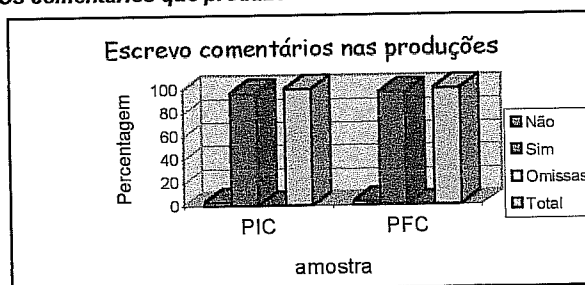


Verificamos que quase todos os inquiridos referem ter por hábito escrever comentários nas produções dos seus alunos apenas 3,3% referem não o fazer

**Quadro nº61** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Os comentários que produzo"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	1	3,3	1	3,3
Sim	29	96,7	29	96,7
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº56** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Os comentários que produzo"



Concluimos que tanto os Pic como os Pfc, referem ter por prática a escrita de comentários nas produções dos seus discentes.

Se Sim, os Comentários dizem Respeito a:

**Quadro nº62** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Os comentários dizem respeito a ..."

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
indicações dos erros	31	51,7	22	36,7	3	5,0
Total de respostas omissas	Nº % 4 / 6,7					
total de respostas dadas	Nº % 56 / 93,3					

**Figura nº57** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Os comentários dizem respeito a..."

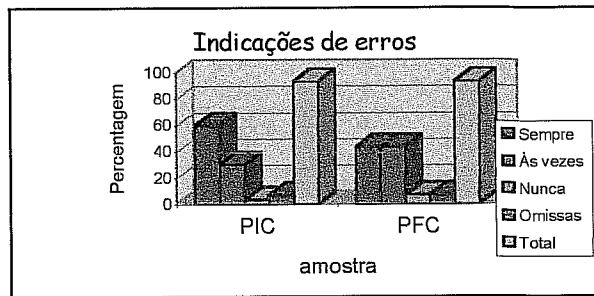


Relativamente à qualidade dos comentários, praticamente a totalidade dos inquiridos refere terem, sempre ou por vezes, a ver com as indicações dos erros. Apenas 5% dos professores refere que os seus comentários nunca têm a ver com este aspecto.

**Quadro nº63** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Os comentários dizem respeito a ..."

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	18	60,0	13	43,3
Às vezes	9	30,0	13	43,3
Nunca	1	3,3	2	6,7
Total de respostas omissas	Nº % 2 / 6,7		Nº % 2 / 6,7	
total de respostas dadas	Nº % 28 / 93,3		Nº % 28 / 93,3	

**Figura nº58** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Os comentários dizem respeito a.."

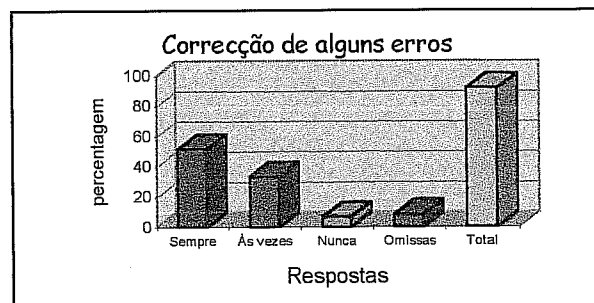


Embora os Pfc também atribuam muita importância a este item, verificamos que são os Pic aqueles que revelam produzir mais comentários acerca das indicações dos erros nas produções dos seus alunos.

**Quadro nº64** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Os comentários dizem respeito a ..."

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
correção de alguns erros	31	51,7	20	33,3	4	6,7
Total de respostas omissas	Nº % 5 / 8,3					
Total de respostas dadas	Nº % 55 / 91,7					

**Figura nº59** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Os comentários dizem respeito a.."

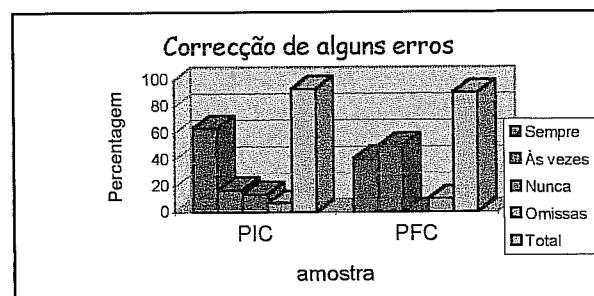


Quase a totalidade dos professores inquiridos refere que os comentários que produz, dizem, sempre ou às vezes, respeito à correcção dos erros dos alunos. Apenas 6,7% dos inquiridos refere nunca o fazer.

**Quadro nº65** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Os comentários dizem respeito a ..."

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	19	63,3	12	40,0
Às vezes	5	16,7	15	50,0
Nunca	4	13,3	0	0
Total de respostas omissas	Nº % 2 / 6,7		Nº % 3 / 10,0	
total de respostas dadas	Nº % 28 / 93,3		Nº % 27 / 90,0	

**Figura nº60** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Os comentários dizem respeito a.."



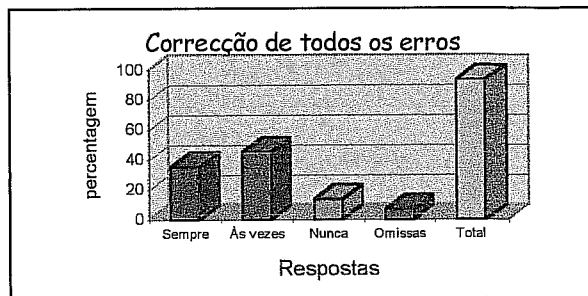
Os Pic são aqueles que comentam mais os erros nas produções dos seu alunos. Os Pfc também referem fazê-lo, mas só às vezes. No entanto, embora 13,3% dos Pic refira nunca o fazer, nenhum dos Pfc o refere.

**Quadro nº66** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Os comentários dizem respeito a ...”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
correção de todos os erros	21	35,0	27	45,0	8	13,3
Total de respostas omissas	Nº % 4 / 6,7					
Total de respostas dadas	Nº % 56 / 93,3					

A maior parte dos professores da nossa amostra refere que escreve sempre (35%), ou às vezes (45%), comentários sobre a correção de todos os erros dos alunos.

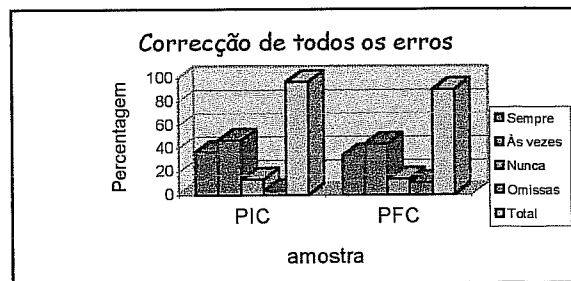
**Figura nº61** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Os comentários dizem respeito a..”



**Quadro nº67** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Os comentários dizem respeito a ...”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	11	36,7	10	33,3
Às vezes	14	46,7	13	43,3
Nunca	4	13,3	4	13,3
Total de respostas omissas	Nº % 1 / 3,3		Nº % 3 / 10,0	
total de respostas dadas	Nº % 29 / 96,7		Nº % 27 / 90,0	

**Figura nº62** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Os comentários dizem respeito a..”

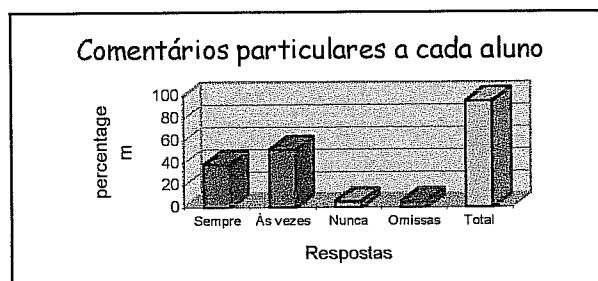


Ambas as categorias de professores reconhecem que escrevem, sempre ou às vezes, comentários acerca da correção de todos os erros.

**Quadro nº68** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Os comentários dizem respeito a ...”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Comentários part. a cada aluno	23	38,3	31	51,7	3	5,0
Total de respostas omissas	Nº % 3 / 5,0					
Total de respostas dadas	Nº % 57 / 95,0					

**Figura nº63** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Os comentários dizem respeito a..”

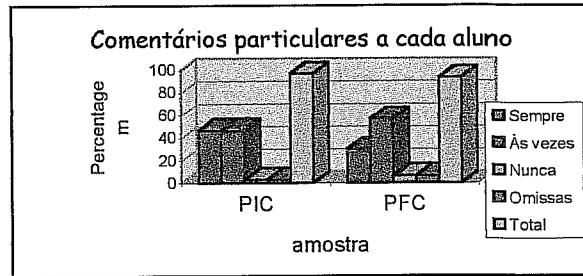


Os inquiridos são unânimes em reconhecer que escrevem, sempre ou às vezes, comentários particulares, nas produções dos seus alunos, apenas 5%, refere não o fazer.

**Quadro nº69** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Os comentários dizem respeito a ..."

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	14	46,7	9	30,0
Às vezes	14	46,7	17	56,7
Nunca	1	3,3	2	6,7
Total de respostas omissas	Nº %		Nº %	
	1 / 3,3		2 / 6,7	
total de respostas dadas	Nº %		Nº %	
	29 / 96,7		28 / 93,3	

**Figura nº64** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Os comentários dizem respeito a.."

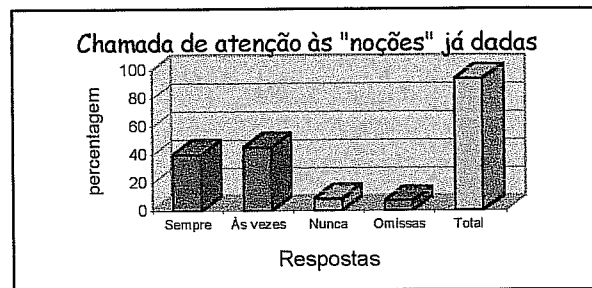


Os Pic, assim como os Pfc, referem escrever, sempre ou às vezes, comentários particulares nas produções dos seus alunos.

**Quadro nº70** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Os comentários dizem respeito a ..."

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Chamada de atenção a "noções" dadas	24	40,0	27	45,0	5	8,3
Total de respostas omissas	Nº %		4 / 6,7			
Total de respostas dadas	Nº %		56 / 93,3			

**Figura nº65** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Os comentários dizem respeito a.."

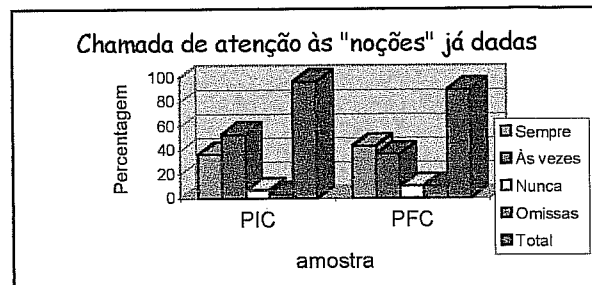


Verificamos que quase a totalidade dos professores da nossa amostra, refere ter por prática, colocar chamadas de atenção a "noções" já dadas, nas produções dos seus alunos, apenas 8,3% refere nunca o fazer.

**Quadro nº71** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Os comentários dizem respeito a ..."

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	11	36,7	13	43,3
Às vezes	16	53,3	11	36,7
Nunca	2	6,7	3	10,0
Total de respostas omissas	Nº %		Nº %	
	1 / 3,3		3 / 10,0	
total de respostas dadas	Nº %		Nº %	
	29 / 96,7		27 / 90,0	

**Figura nº66** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Os comentários dizem respeito a.."

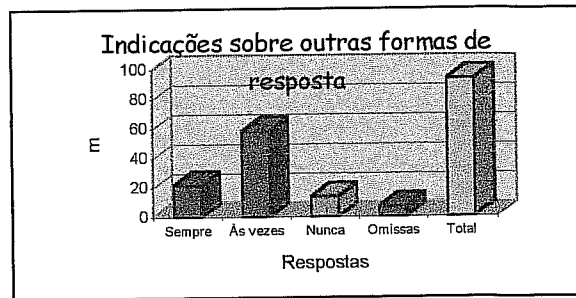


Verificamos que, praticamente, todos os inquiridos, são unânimes em referir que escrevem comentários referentes a chamadas de atenção sobre "noções" já dadas.

**Quadro nº72** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Os comentários dizem respeito a ...”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Indicações sobre outras formas de resposta	13	21,7	35	58,3	8	13,3
Total de respostas omissas	Nº % 4 / 6,7					
Total de respostas dadas	Nº % 56 / 93,3					

**Figura nº67** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Os comentários dizem respeito a..”

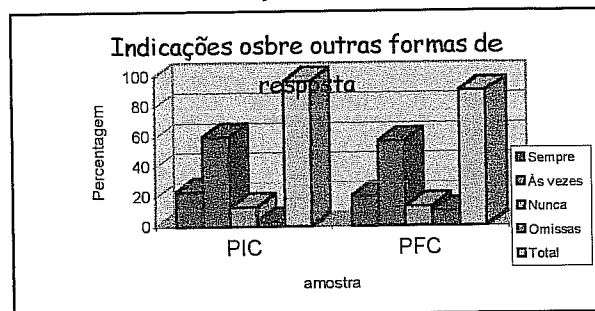


A grande maioria dos professores inquiridos refere que os comentários que escreve, relativamente às produções dos seus alunos, prendem-se, sempre ou às vezes, com indicações sobre outras formas de resposta.

**Quadro nº73** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Os comentários dizem respeito a ...”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	7	23,3	6	20,0
Às vezes	18	60,0	17	56,7
Nunca	4	13,3	4	13,3
Total de respostas omissas	Nº % 1 / 3,3		Nº % 3 / 10,0	
Total de respostas dadas	Nº % 29 / 96,7		Nº % 27 / 90,0	

**Figura nº68** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Os comentários dizem respeito a..”



Verificamos que tanto os Pic como os Pfc, na sua maioria, referem que apenas às vezes, escrevem nas produções dos seus alunos, indicações sobre outras formas de resposta.

**Quadro nº74** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Os comentários dizem respeito a ...”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Felicitações	25	41,7	33	55,0	0	0
Total de respostas omissas	Nº % 2 / 3,3					
Total de respostas dadas	Nº % 58 / 96,7					

**Figura nº69** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Os comentários dizem respeito a..”

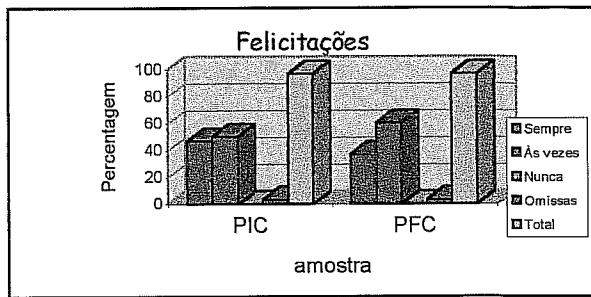


Verificamos que todos os professores inquiridos são unânimes em reconhecer ter por hábito a escrita de comentários de felicitações nas produções dos seus alunos. É de referir que nenhum dos inquiridos respondeu negativamente a esta questão.

**Quadro nº75** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Os comentários dizem respeito a ..."

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	14	46,7	11	36,7
Às vezes	15	50,0	18	60,0
Nunca	0	0	0	0
Total de respostas omissas	Nº % 1 / 3,3		Nº % 1 / 3,3	
total de respostas dadas	Nº % 29 / 96,7		Nº % 29 / 96,7	

**Figura nº70** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Os comentários dizem respeito a..."

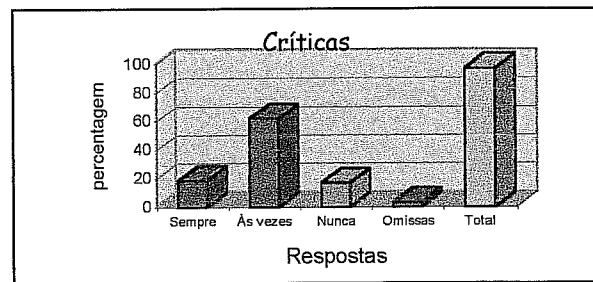


Tanto os Pic como os Pfc explicitam que escrevem sempre ou às vezes comentários de felicitações nas produções dos seus alunos. Nenhuma das categorias de inquiridos refere nunca a fazer.

**Quadro nº76** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Os comentários dizem respeito a ..."

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
críticas	11	18,3	37	61,7	10	16,7
Total de respostas omissas	Nº % 2 / 3,3					
Total de respostas dadas	Nº % 58 / 96,7					

**Figura nº71** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Os comentários dizem respeito a..."

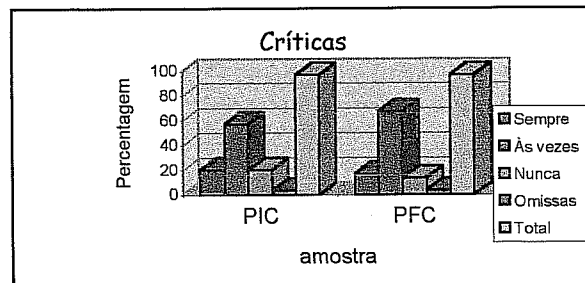


Os inquiridos explicitam na sua maioria que apenas às vezes escrevem críticas nas produções dos seus alunos. Um pequeno número de professores refere tecer sempre críticas.

**Quadro nº77** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Os comentários dizem respeito a ..."

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	6	20,0	5	16,7
Às vezes	17	56,7	20	66,7
Nunca	6	20,0	4	13,3
Total de respostas omissas	Nº % 1 / 3,3		Nº % 1 / 3,3	
Total de respostas dadas	Nº % 29 / 96,7		Nº % 29 / 96,7	

**Figura nº72** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Os comentários dizem respeito a..."

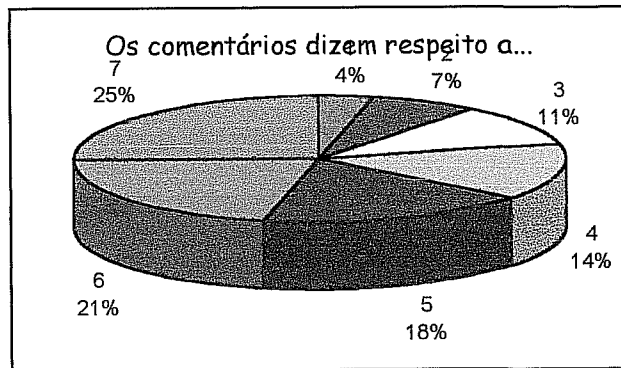


Verificamos que tanto Pic como Pfc explicitam ter por hábito a escrita de comentários, referentes a críticas, nas produções dos seus alunos, embora ambos revelem, na sua maioria, que apenas o faz às vezes.

**Quadro nº78** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Os comentários que produzo dizem respeito a ..."

nº das questões	1	2	3	4	5	6	7
Frequência	6	3	6	11	9	1	15

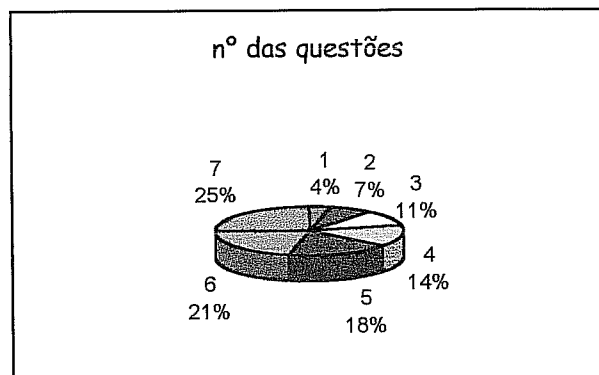
**Figura nº73** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Os comentários que produzo dizem respeito a..."



Concluimos que a qualidade dos comentários escritos pelo total dos inquiridos, nas produções dos seus alunos, dizem, na sua maioria, respeito a comentários particulares a cada aluno e a felicitações.

**Quadro nº79** Frequência das respostas dos Pic à questão: "Os comentários que produzo dizem respeito a ..."

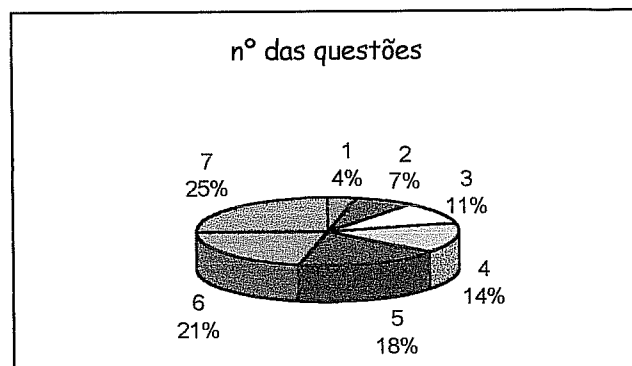
nº das questões	1	2	3	4	5	6	7
Frequência PIC	2	3	3	10	2	1	6



Relativamente aos comentários produzidos pelos Pic, nas produções dos seus alunos, estes referem que os mesmos estão, na sua maior parte, relacionados com comentários particulares a cada aluno e com comentários de felicitações.

**Quadro nº80** Frequência das respostas dos Pfc à questão: "Os comentários que produzo dizem respeito a ..."

nº das questões	1	2	3	4	5	6	7
Frequência a PFC	4	0	3	1	7	0	9



Verificamos que os comentários produzidos pelos Pfc nas produções dos seus alunos estão, na sua maioria, relacionados com felicitações e chamadas de atenção para "noções" já dadas. Contrariamente aos Pic, estes professores não referem ter por hábito a escrita de comentários particulares a cada aluno.

Análise conclusiva das opiniões dos inquiridos à questão "Os comentários que produzo dizem respeito a ..."

Após uma análise geral da questão relativa à qualidade dos comentários produzidos pelos professores nas produções dos seus alunos concluímos que as opiniões emitidas por estes são pouco concretas, não muito claramente definidas, uma vez que a maior parte das vezes optam pela opção às vezes. São, no entanto, os erros, a sua sinalização e correcção que merecem relativo destaque nos comentários dos professores, o que contradiz a questão anterior na qual verificámos que estes docentes declararam como prática mais frequente os comentários particulares a cada aluno e comentários de felicitações. Esta prática revelada pelos docentes vem conotar o erro com uma incapacidade e não como etapa normal no processo de aprendizagem do aluno.

Análise conclusiva comparativa das opiniões dos inquiridos à questão "Os comentários que produzo dizem respeito a..."

Após uma análise geral comparativa das respostas de ambas as categorias de inquiridos podemos concluir que existe uma grande tendência dos inquiridos de ambas as categorias para optarem pela resposta "às vezes" ao longo de todos os itens desta questão, o que nos poderá evidenciar alguma indefinição ou até algum receio destes profissionais pela explicitação daquilo que são os seus reais procedimentos quando comentam os produções dos seus alunos. Apesar de tudo, praticamente todos os inquiridos (96,7%), tanto de Pic como de Pfc, admitem escrever comentários nas produções dos seus alunos, no entanto, enquanto que os Pic explicitam na sua maioria (60%) que estes comentários se relacionam com indicações dos erros, os Pfc referem também este aspecto, paralelamente às chamadas de atenção para as noções já "dadas". No que concerne aos aspectos com menor relevo por parte dos Pic quando efectuam comentários nas produções dos seus alunos estes explicitam que têm a ver com as críticas enquanto que os Pfc enumeram as críticas mas também as indicações sobre outras formas de resposta e a correcção de todos os erros.

## Quando dou uma prova / trabalho:

**Quadro nº81** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
sou eu que defino os objectivos e critérios para todos	8	13,3	34	56,7	13	21,7
Total de respostas omissas			Nº % 5 / 8,3			
Total de respostas dadas			Nº % 55 / 91,7			

A maior parte dos inquiridos refere que, só às vezes, são eles próprios a definir os objectivos e critérios de avaliação para todos os alunos, quando elaboram uma prova/trabalho, apenas 13,3% dos inquiridos refere fazê-lo sempre e uma percentagem ainda significativa, (20%), explicita que nunca o faz.

**Quadro nº82** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	6	20,0	2	6,7
Às vezes	16	53,3	18	60,0
Nunca	8	26,7	5	16,7
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 5 / 16,7	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 25 / 83,3	

Tanto os Pic como os Pfc explicitam que apenas às vezes definem sozinhos os objectivos e critérios de avaliação para todos os alunos, e uma percentagem significativa dos mesmos refere nunca o fazer. É de referir que este resultado revelou-se estatisticamente muito próximo da significância desejada ( $U=330,000$ ;  $P=,066$ ).

**Quadro nº83** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"

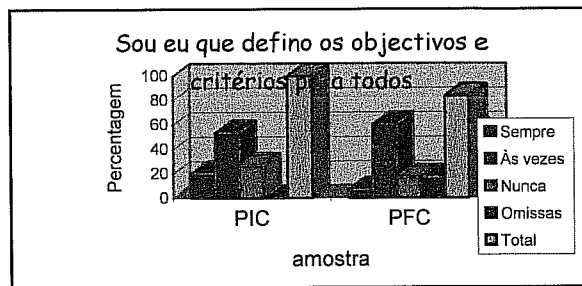
	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
utilizo os objectivos e critérios definidos no programa	23	38,3	34	56,7	2	3,3
Total de respostas omissas			Nº % 1 / 1,7			
Total de respostas dadas			Nº % 59 / 98,3			

Praticamente a totalidade dos inquiridos enuncia que utiliza, sempre ou às vezes, os objectivos e critérios definidos nos programas, sendo que apenas 3,3% dos inquiridos refere nunca o fazer.

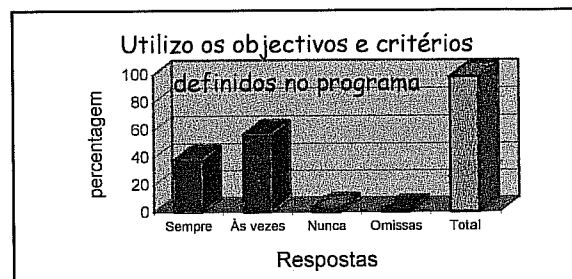
**Figura nº76** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"



**Figura nº77** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"



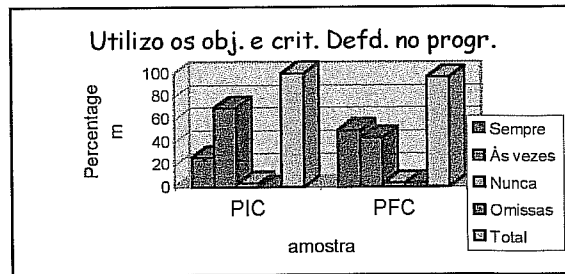
**Figura nº78** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"



**Quadro nº84** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando dou uma prova / trabalho"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	8	26,7	15	50,0
Às vezes	21	70,0	13	43,3
Nunca	1	3,3	1	3,3
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 1 / 3,3	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 29 / 96,7	

**Figura nº79** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão "Quando dou uma prova / trabalho"

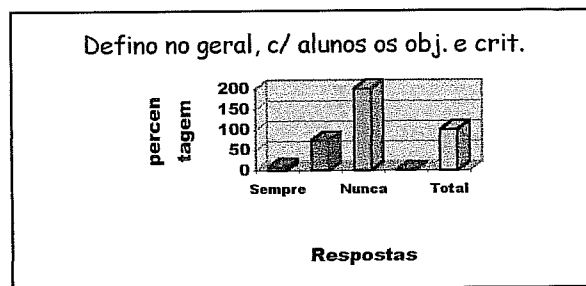


São os Pfc, aqueles que explicitam utilizar mais frequentemente os objectivos e critérios definidos no programa, por oposição aos Pic que referem utilizá-los apenas às vezes..

**Quadro nº85** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Defino no geral com os meus alunos os objectivos e critérios	4	6,7	44	73,3	12	20,0
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0					
Total de respostas dadas	Nº % 60 / 100					

**Figura nº80** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"

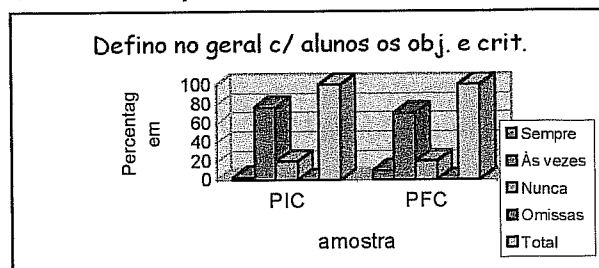


Concluimos que a maioria dos professores inquiridos revela que só às vezes define com os seus alunos os objectivos e critérios de avaliação. Um significativo número de inquiridos reconhece nunca o fazer (20%).

**Quadro nº86** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	1	3,3	3	10,0
Às vezes	23	76,7	21	70,0
Nunca	6	20,0	6	20,0
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº81** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"



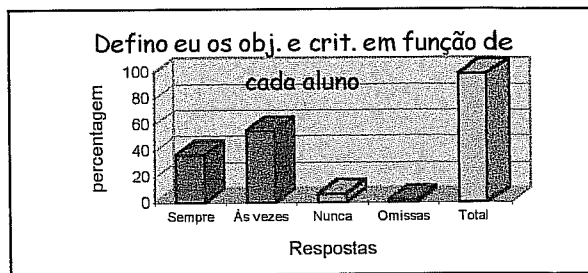
Tanto os Pic como os Pfc, admite que apenas às vezes definem com os seus alunos os objectivos e critérios e uma percentagem significativa dos mesmos (20%) refere mesmo nunca o fazer.

**Quadro nº87** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando dou uma prova / trabalho”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Defino eu os objectivos e critérios mas em função de cada aluno	22	36,7	33	55,0	4	6,7
Total de respostas omissas			Nº % 1 / 1,7			
Total de respostas dadas			Nº % 59 / 98,3			

A quase totalidade de inquiridos admite serem eles próprios, a maior parte das vezes, a definir os objectivos e critérios em função de cada aluno, apenas 6%, de entre estes, refere nunca o fazer.

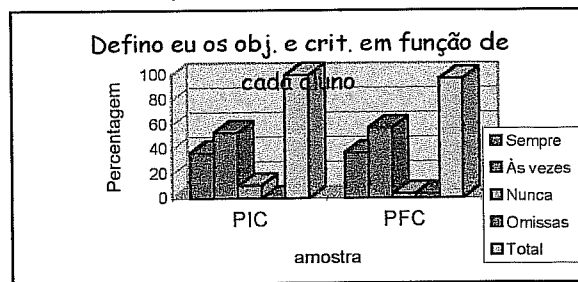
**Figura nº82** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando dou uma prova / trabalho”



**Quadro nº88** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando dou uma prova / trabalho”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	11	36,7	11	36,7
Às vezes	16	53,3	17	56,7
Nunca	3	10,0	1	3,3
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 1 / 3,3	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 29 / 96,7	

**Figura nº83** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Quando dou uma prova / trabalho”

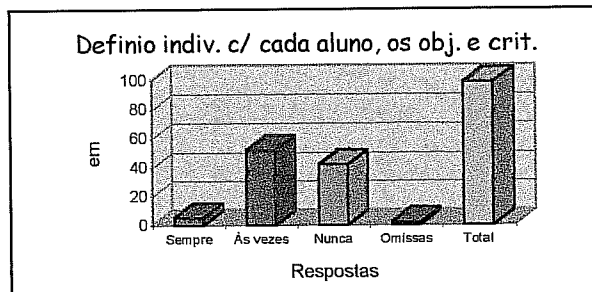


Tanto os Pic como os Pfc explicitam, quase na sua totalidade, serem eles próprios, a maior parte das vezes, a definir os objectivos e critérios mas em função de cada aluno.

**Quadro nº89** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando dou uma prova / trabalho”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Defino individualmente, com cada aluno, os objectivos e critérios	3	5,0	31	51,7	25	41,7
Total de respostas omissas			Nº % 1 / 1,7			
Total de respostas dadas			Nº % 59 / 98,3			

**Figura nº84** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Quando dou uma prova / trabalho”

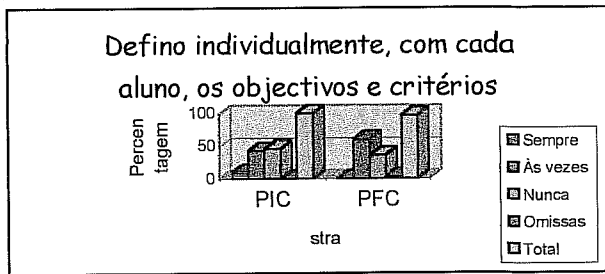


Praticamente todos os professores inquiridos explicitam que apenas às vezes ou mesmo nunca têm por prática, a definição com cada aluno, dos objectivos e critérios de avaliação. Apenas 5% dos inquiridos refere fazê-lo sempre.

**Quadro nº90** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	3	10,0	0	0
Às vezes	13	43,3	18	60,0
Nunca	14	46,7	11	36,7
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 1 / 3,3	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 29 / 96,7	

**Figura nº85** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"

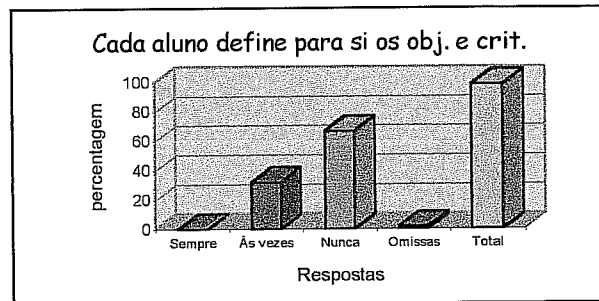


Ambas as categorias de inquiridos referem que apenas às vezes ou nunca procedem à definição de objectivos e critérios de avaliação para cada aluno

**Quadro nº91** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cada aluno define para si os objectivos e critérios	0	0	19	31,7	40	66,7
Total de respostas omissas	Nº % 1 / 1,7					
Total de respostas dadas	Nº % 59 / 98,3					

**Figura nº86** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"

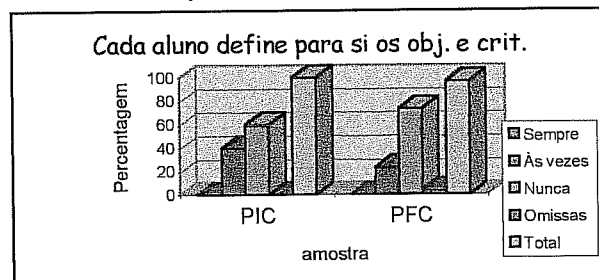


A maioria dos professores inquiridos refere que nunca permite que cada aluno defina para si os objectivos e critérios. Paralelamente apenas 19 de entre estes afirma faz-lo mas apenas às vezes e nenhum o refere fazer sempre.

**Quadro nº92** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	0	0	0	0
Às vezes	12	40,0	7	23,3
Nunca	18	60,0	22	73,3
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 1 / 3,3	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 29 / 96,7	

**Figura nº87** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Quando dou uma prova / trabalho"



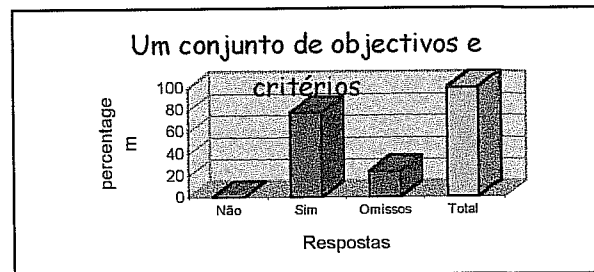
Verificamos que são os Pic aqueles que referem praticar mais a definição individual de objectivos e critérios de avaliação, apesar de tudo verifica-se que uma significativa percentagem de ambas as categorias de inquiridos refira nunca o fazer. É também de salientar que nenhum dos grupos de professores explicita utilizar sempre esta estratégia.

Habitualmente defino para cada Prova /trabalho:

**Quadro nº93** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Habitualmente defino para cada prova/trabalho”

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
Um conjunto de objectivos e critérios	0	0	46	76,7
Total de respostas omissas	Nº %		14 / 23,3	
Total de respostas dadas	Nº %		60 / 100,0	

**Figura nº88** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Habitualmente defino para cada prova/trabalho”

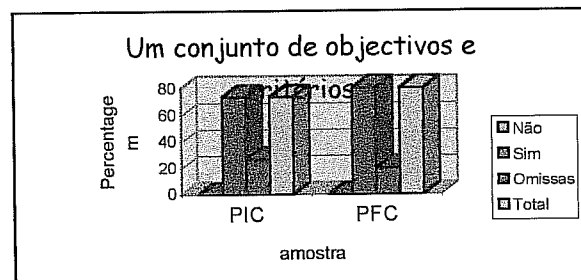


Verificamos que todos os inquiridos são unânimes em referir que definem para cada prova/trabalho um conjunto de objectivos e critérios. É de salientar o elevado número de respostas omissas a esta questão (14).

**Quadro nº94** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Habitualmente defino para cada prova/trabalho”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	0	0	0	0
Sim	22	73,3	24	80,0
Total de respostas omissas	Nº %		8 / 26,7	
Total de respostas dadas	Nº %		22 / 73,3	
			Nº %	
			6 / 20,0	
			24 / 80,0	

**Figura nº89** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Habitualmente defino para cada prova/trabalho”

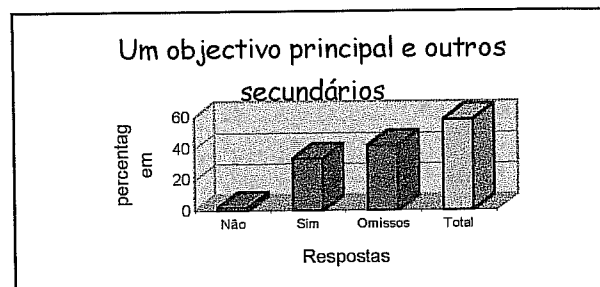


Tanto os Pic como os Pfc enunciam definir para cada prova/trabalho um conjunto de objectivos e critérios, embora se registre um significativo índice de abstenção a esta pergunta.

**Quadro nº95** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Habitualmente defino para cada prova/trabalho”

	Não		Sim	
	Nº	%	Nº	%
Um objectivo principal e outros secundários	15	25,0	20	33,3
Total de respostas omissas	Nº %		25 / 41,7	
Total de respostas dadas	Nº %		35 / 58,3	

**Figura nº90** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Habitualmente defino para cada prova/trabalho”

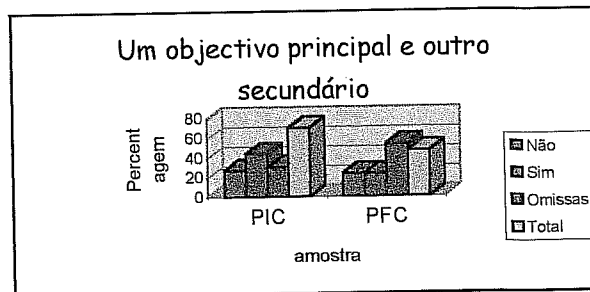


Apesar de um número elevado de inquiridos (15) admitir definir um objectivo principal e outros secundários, um número superior (20) admite também não o fazer.

**Quadro nº96** Frequência das respostas dos Pic ePfc à questão: "Habitualmente defino para cada prova/trabalho"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Não	8	26,7	7	23,3
Sim	13	43,3	7	23,3
Total de respostas omissas	Nº	%	Nº	%
	9 /	30,0	16 /	53,3
Total de respostas dadas	Nº	%	Nº	%
	21 /	70,0	14 /	46,7

**Figura nº91** Distribuição das respostas dos Pic ePfc à questão: "Habitualmente defino para cada prova/trabalho"

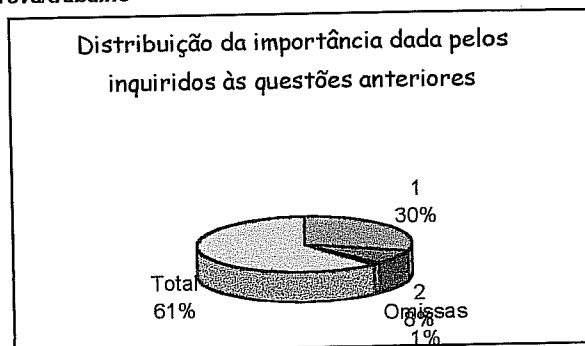


Verificamos que são os Pic aqueles que referem em maior percentagem explicitar um objectivo principal e outro secundário quando dão uma prova/trabalho. Apesar de tudo tanto estes como os Pfc admitem também em grande percentagem não o fazer. Apesar de tudo os inquiridos, sobretudo os Pfc parecem não ter uma opinião claramente definida relativamente a esta questão na medida em que se verifica um elevado índice de abstenções.

**Quadro nº97** Frequência da importância dada pelo total de inquiridos à questão: "Habitualmente defino para cada prova/trabalho"

nº das questões	1		2	
Frequência	Nº	%	Nº	%
	29	48,3	8	13,3
Omissas	Nº %			
	23 / 36,7			
Total	Nº %			
	37 / 63,3			

**Figura nº92** Distribuição da importância dada pelo total de inquiridos à questão: "Habitualmente defino para cada prova/trabalho"

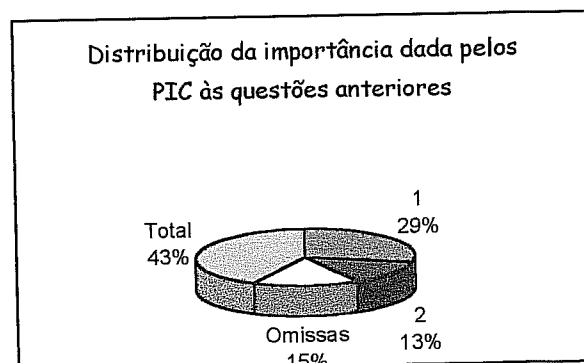


Verificamos que os inquiridos que responderam a esta questão optaram por referir que enunciam um conjunto de objectivos e critérios para as provas/trabalho do seus alunos. É de referir que este resultado se revelou estatisticamente significativo ( $U=123,500$ ;  $P=0,48$ ). É ainda de salientar o elevado índice de abstenções.

**Quadro nº98** Frequência da importância dada Pic à questão: "Habitualmente defino para cada prova/trabalho"

nº das questões	1		2	
Frequência	Nº	%	Nº	%
	15	50,0	7	23,37
Omissas	Nº %			
	7 / 23,3			
Total	Nº %			
	23 / 76,7			

**Figura nº93** Distribuição da importância dada pelos Pic à questão: "Habitualmente defino para cada prova/trabalho"

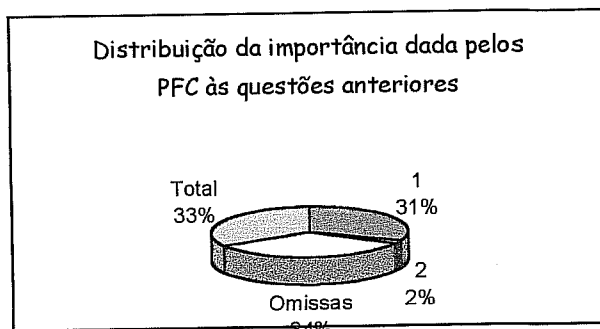


Concluimos que os Pic enunciam definir, na sua maior parte, um conjunto de objectivos/critérios para cada prova/trabalho.

**Quadro nº99** Frequência da importância dada Pfc à questão: “Habitualmente defino para cada prova/trabalho”

nº das questões	1		2	
	Nº	%	Nº	%
Frequência	14	46,7	1	3,3
Omissas	Nº % 15 / 50,0			
Total	Nº % 15 / 50,0			

**Figura nº94** Distribuição da importância dada pelos Pfc à questão: “Habitualmente defino para cada prova/trabalho”



Paralelamente os Pfc defendem também eles em maior percentagem um conjunto de objectivos e critérios para cada prova/trabalho e um objectivo principal e outros secundários.

### Análise conclusiva das opiniões dos inquiridos à questão “O modo como eu defino os objectivos e critérios de avaliação”

De uma análise geral do total de respostas a esta questão, podemos concluir que a maior percentagem de professores inquiridos refere que na preparação de uma prova/trabalho recorrem aos objectivos e critérios definidos no programa ou definem-nos eles próprios em função de cada aluno. A resposta a esta questão é reveladora da formalização da avaliação, na medida em que se centra sobretudo no programa. opção menos partilhada pelos professores foi a prática de cada aluno definir para si os objectivos e critérios.

### Análise conclusiva Comparativa das opiniões dos inquiridos à questão “O modo como eu defino os objectivos e critérios de avaliação”

Após uma análise geral verificamos que embora uma grande percentagem de inquiridos, tanto de Pic como de Pfc tenham optado em grande percentagem por assumir uma postura pouco definida, ilustrada pelo tipo de resposta que deram: “às vezes”, quando solicitados a optar por entre algumas estratégias possíveis de definir objectivos e critérios de avaliação, a maior percentagem de Pic refere que definem eles próprios os objectivos e critérios de avaliação em função de cada aluno enquanto que os Pfc explicitam utilizar os objectivos e critérios definidos no programa. Relativamente às práticas manifestadas como as menos partilhadas por estes profissionais verificamos que é a prática de cada aluno definir para si os objectivos e critérios de avaliação. Por outro lado a opção de ambos os grupos de professores incide sobre o item 7.1, ou seja, referem habitualmente definir para cada prova/trabalho um conjunto de objectivos e critérios, reflectindo um ensino global,

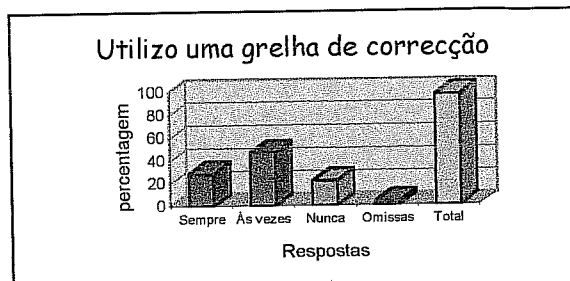
diferente dos outros ciclos em que já existe uma maior segmentação devido ao seu carácter pluridisciplinar.

### Grelhas de correcção que utilizo

**Quadro nº100** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Utilizo uma grelha de correcção	17	28,3	28	46,7	13	21,7
Total de respostas omissas			Nº % 2 / 3,3			
Total de respostas dadas			Nº % 58 / 96,7			

**Figura nº95** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

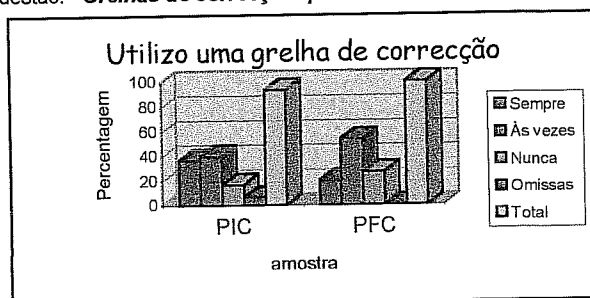


Mais de 1/3 da população inquirida refere que só às vezes faz uso de uma grelha de correcção, e um número significativo dos mesmos refere que nunca utiliza este instrumento de correcção (13).

**Quadro nº101** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	11	36,7	6	20,0
Às vezes	12	40,0	16	53,3
Nunca	5	16,7	8	26,7
Total de respostas omissas	Nº % 2 / 6,7		Nº % 0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº % 28 / 93,3		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº96** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

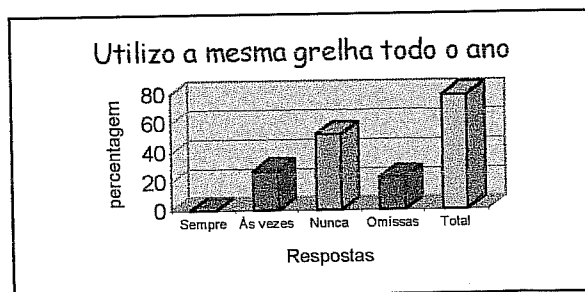


No geral verifica-se que os Pic referem em maior percentagem que os Pfc fazer uso de grelhas de avaliação, embora mais de 50% dos últimos refira que as utilize só às vezes.

**Quadro nº102** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Utilizo a mesma grelha todo o ano	0	0	16	26,7	31	51,7
Total de respostas omissas			Nº % 13 / 21,7			
Total de respostas dadas			Nº % 47 / 78,3			

**Figura nº97** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

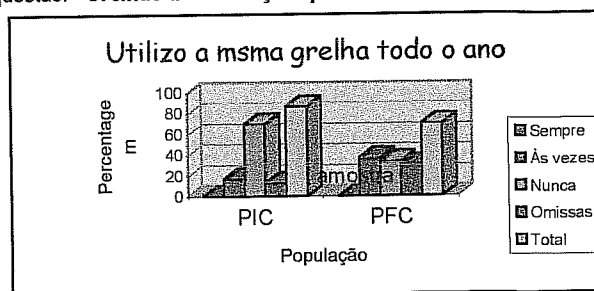


Mais de 50% dos professores inquiridos explicita utilizar a mesma grelha de avaliação durante todo o ano.

**Quadro nº103** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correção que utilizo"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	0	0	0	0
Às vezes	5	16,7	11	36,7
Nunca	21	70,0	10	33,3
Total de respostas omissas	Nº %		Nº %	
	4 / 13,3		9 / 30,0	
Total de respostas dadas	Nº %		Nº %	
	26 / 86,7		21 / 70,0	

**Figura nº98** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correção que utilizo"

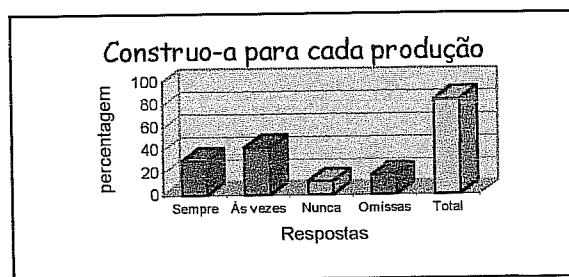


São contudo os Pfc aqueles que explicitam utilizar às vezes a mesma grelha de avaliação durante todo o ano. Mais de 2/3 de Pic referem que nunca utilizam a mesma grelha. É de referir que este resultado se revelou estatisticamente significativo ( $U=182,500$ ;  $P=,018$ ).

**Quadro nº104** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correção que utilizo"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Constro-a para cada produção	18	30,0	25	41,7	7	11,7
Total de respostas omissas	Nº %					
	10 / 16,7					
Total de respostas dadas	Nº %					
	50 / 83,3					

**Figura nº99** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correção que utilizo"

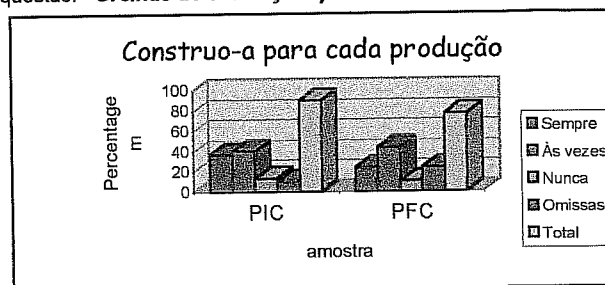


Os inquiridos são praticamente unânimes em referir que constroem, sempre ou às vezes, uma grelha de avaliação para cada produção dos seus alunos, apenas 7 de entre estes refere não o fazer.

**Quadro nº105** Frequência das dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correção que utilizo"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	11	36,7	7	23,3
Às vezes	12	40,0	13	43,3
Nunca	4	13,3	3	10,0
Total de respostas omissas	Nº %		Nº %	
	3 / 10,0		7 / 23,3	
Total de respostas dadas	Nº %		Nº %	
	27 / 90,0		23 / 76,7	

**Figura nº100** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correção que utilizo"

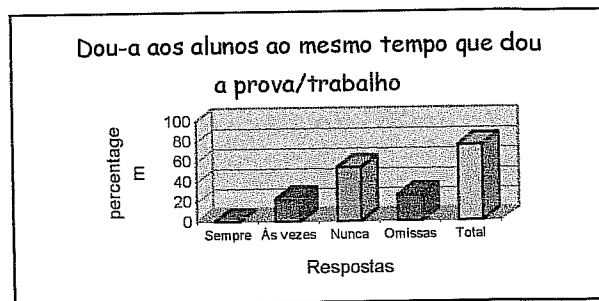


Verificamos que são os Pic aqueles que referem em maior número construir uma grelha de avaliação para cada produção. Embora um número significativo de Pfc o refira fazer às vezes, é muito significativo o seu índice de abstenção pelo que se depreende não possuírem uma opinião claramente definida em relação a esta questão.

**Quadro nº106** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Dou-a aos alunos ao mesmo tempo que dou a prova/trabalho	0	0	13	21,7	32	53,3
Total de respostas omissas			Nº %			
			15 / 25,0			
Total de respostas dadas			Nº %			
			45 / 75,0			

**Figura nº101** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

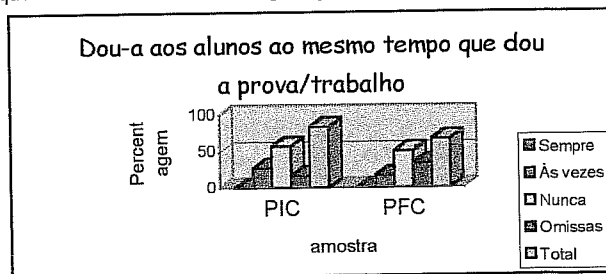


Verificamos que 60% dos professores inquiridos referem não ter como prática entregar a grelha de correcção ao mesmo tempo que entregam a prova/trabalho aos seus alunos. É de referir que nenhum dos inquiridos admite ter sempre esta atitude.

**Quadro nº107** Frequência das respostas dos Pic e Pfc s à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	0	0	0	0
Às vezes	8	26,7	5	16,7
Nunca	17	56,7	15	50,0
Total de respostas omissas	Nº %		Nº %	
	5 / 16,7		10 / 33,3	
Total de respostas dadas	Nº %		Nº %	
	25 / 83,3		20 / 66,7	

**Figura nº102** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

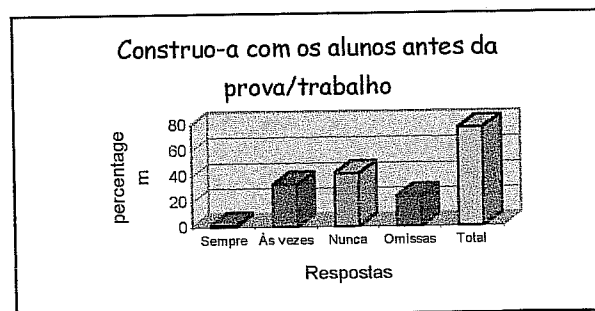


Tanto os Pic como os Pfc optaram na sua maioria por referir que não têm como prática entregar aos alunos a grelha de correcção ao mesmo tempo que entregam a prova/trabalho. Regista-se paralelamente um elevado índice de respostas omissas, sobretudo nos Pfc.

**Quadro nº108** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Construo-a com os alunos antes da prova/trabalho	1	1,7	20	33,3	25	41,7
Total de respostas omissas			Nº %			
			14 / 23,3			
Total de respostas dadas			Nº %			
			46 / 76,7			

**Figura nº103** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

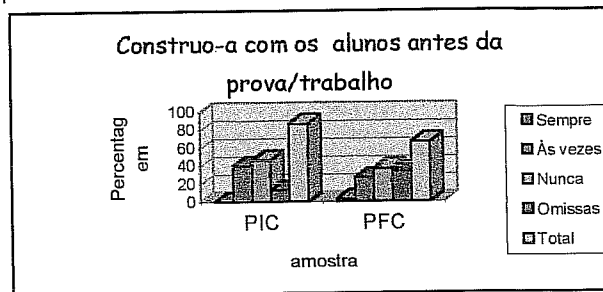


Os inquiridos foram unânimes em referir que apenas às vezes (20), ou mesmo nunca (25) têm como prática a construção das grelhas de correcção com os alunos antes de realização das provas/trabalho. É de registar o elevado número de abstenções, revelador talvez destes professores não terem uma opinião claramente definida acerca desta questão.

**Quadro nº109** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correção que utilizo"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	0	0	1	3,3
Às vezes	12	40,0	8	26,7
Nunca	14	46,7	11	36,7
Total de respostas omissas	Nº	%	Nº	%
	4 / 13,3		10 / 33,3	
Total de respostas dadas	Nº	%	Nº	%
	26 / 86,7		20 / 66,7	

**Figura nº104** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correção que utilizo"

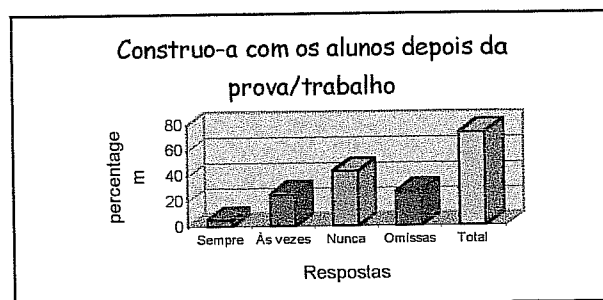


Verificamos que a maior percentagem de professores, tanto em início como em final de carreira explicitam que não têm por hábito a construção de uma grelha de avaliação com os seus alunos antes da prova/trabalho, embora 40% dos Pic refira fazê-lo mas só às vezes.

**Quadro nº110** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correção que utilizo"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Construo-a com os alunos depois da prova/trabalho	3	5,0	15	25,0	26	43,3
Total de respostas omissas	Nº %		16 / 26,7			
Total de respostas dadas	Nº %		44 / 73,3			

**Figura nº105** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correção que utilizo"

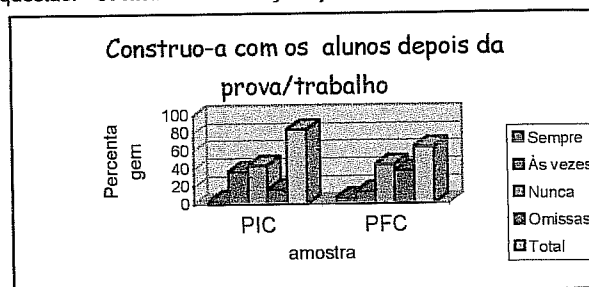


Apenas 3 dos inquiridos enunciam construir a grelha de avaliação com os seus alunos depois da prova/trabalho, pois a maioria refere nunca o fazer ou fazê-lo apenas às vezes.

**Quadro nº111** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correção que utilizo"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	1	3,3	2	6,7
Às vezes	11	36,7	4	13,3
Nunca	13	43,3	13	43,3
Total de respostas omissas	Nº	%	Nº	%
	5 / 16,7		11 / 36,7	
Total de respostas dadas	Nº	%	Nº	%
	25 / 83,3		19 / 63,3	

**Figura nº106** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correção que utilizo"

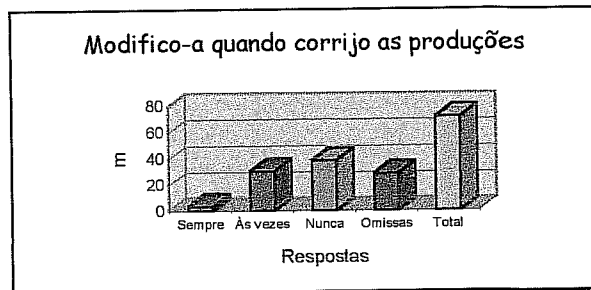


Verificamos que a maior percentagem de inquiridos, tanto em início como em final de carreira responde negativamente a esta questão. No entanto são os Pic aqueles que revelam construir às vezes a grelha de avaliação com os alunos depois da prova/trabalho.

**Quadro nº112** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Modifico-a quando corrijo as produções	2	3,3	18	30,0	23	38,3
Total de respostas omissas			Nº % 17 / 28,3			
Total de respostas dadas			Nº % 43 / 71,7			

**Figura nº107** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

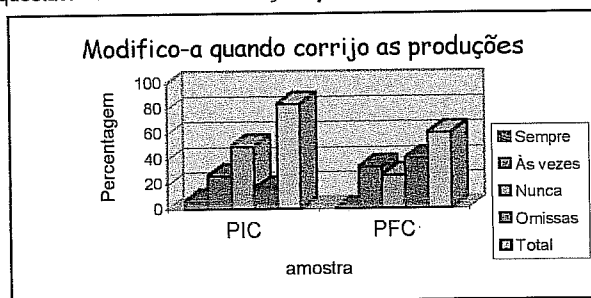


Aproximadamente 1/3 dos professores inquiridos refere que nunca procede à alteração da grelha de correcção das produções dos alunos durante a correcção, embora 18 dos inquiridos explicita que o faça às vezes.

**Quadro nº113** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	2	6,7	0	0
Às vezes	8	26,7	10	33,3
Nunca	15	50,0	8	26,7
Total de respostas omissas	Nº % 5 / 16,7		Nº % 12 / 40,0	
Total de respostas dadas	Nº % 25 / 83,3		Nº % 18 / 60,0	

**Figura nº108** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

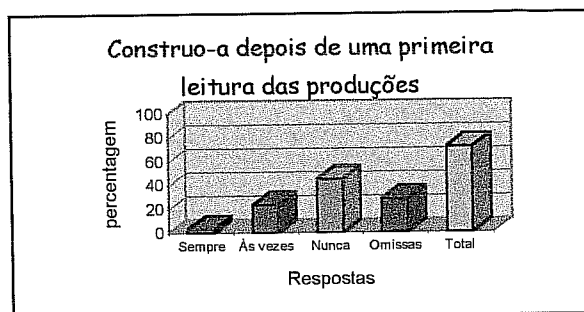


São os Pic aqueles que em maior percentagem referem nunca proceder à alteração das grelhas de correcção enquanto corrigem as produções dos alunos, muito embora 6,7% destes explicita que o faça sempre enquanto que nenhum dos Pfc o admita fazer, estes últimos parecem ter uma opinião muito pouco definida na medida em que se regista praticamente 50% destes não responderam a esta questão.

**Quadro nº114** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Construo-a depois de uma primeira leitura das produções	2	3,3	14	23,3	27	45,0
Total de respostas omissas			Nº % 7 / 28,3			
Total de respostas dadas			Nº % 43 / 71,7			

**Figura nº109** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

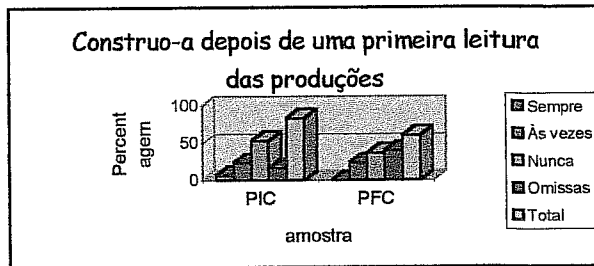


Apenas dois dos inquiridos refere construir a grelha de avaliação só depois da leitura das produções dos alunos, a maioria refere fazê-lo só às vezes ou nunca.

**Quadro nº115** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	2	6,7	0	0
Às vezes	7	23,3	7	23,3
Nunca	16	53,3	11	36,7
Total de respostas omissas	Nº	%	Nº	%
	5	16,7	12	40,0
Total de respostas dadas	Nº	%	Nº	%
	25	83,3	18	60,0

**Figura nº110** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

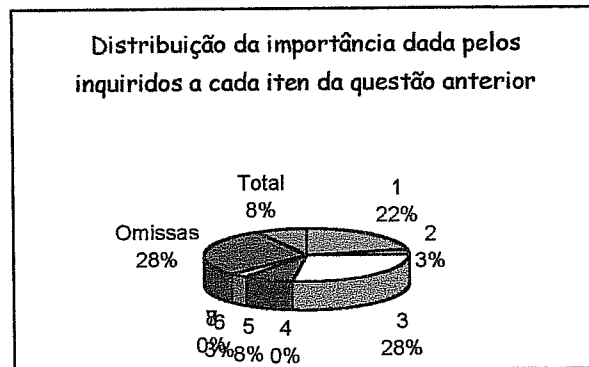


Concluimos que tanto os Pic como os Pfc referem que apenas às vezes ou nunca optam por construir a grelha de avaliação após a leitura das produções. Regista-se um elevado índice de abstenção nesta resposta por parte dos Pfc.

**Quadro nº116** Frequência da importância dada pelos inquiridos à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

nº das questões	1	2	3	4	5	6	7	8
Frequência	23,3	3,3	30,0	0	8,3	3,3	0	0
Omissas	31,7							
Total	68,3							

**Figura nº111** Distribuição da importância dada pelo total de inquiridos à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

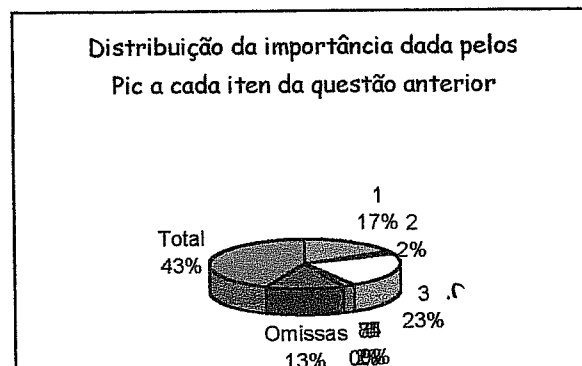


Verificamos que mais de metade dos professores inquiridos refere que utiliza uma grelha de correcção a qual constrói para cada produção.

**Quadro nº117** Frequência da importância dada pelos Pic à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

nº das questões	1	2	3	4	5	6	7	8
Frequência	30,0	3,3	40,0	0	0	3,3	0	0
Omissas	23,3							
Total	76,7							

**Figura nº112** Distribuição da importância dada pelos Pic à questão: "Grelhas de correcção que utilizo"

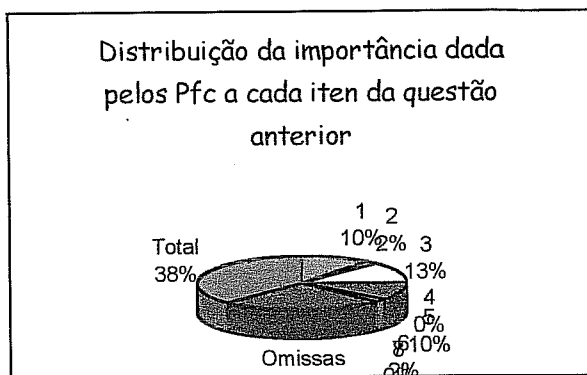


Relativamente aos Pic referem que fazem uso de uma grelha de correcção que é construída para cada produção.

**Quadro nº118** Frequência da importância dada pelos Pfc à questão: *"Grelhas de correcção que utilizo"*

nº das questões	1	2	3	4	5	6	7	8
Frequência	16,7	3,3	20,0	0	16,7	3,3	0	0
Omissas	40,0							
Total	60,0							

**Figura nº113** Distribuição da importância dada pelos Pfc à questão: *"Grelhas de correcção que utilizo"*



Os Pfc referem igualmente que utilizam grelhas de correcção que constroem para cada produção. É de registar o elevado índice de abstenção a esta questão.

### Análise conclusiva das opiniões dos inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"

Após uma análise geral das respostas dos professores inquiridos à actual questão, verificamos que a maior percentagem destes refere que utiliza uma grelha de correcção que constrói para cada produção dos seus alunos. Verifica-se que os professores não revelam ter como prática a partilha da construção das grelhas de correcção com os alunos. Estas respostas acentuam a ideia de que a avaliação é uma tarefa da exclusiva competência do professor, monosprezando-se a concepção de auto-regulação e auto-orientação tão necessárias ao processo de aprendizagem. É de registar, paralelamente, um elevado índice de respostas omissas em quase todos os itens.

### Análise conclusiva comparativa das opiniões dos inquiridos à questão "Grelhas de correcção que utilizo"

Relativamente a questões que se relacionam com as grelhas de correcção que os inquiridos utilizam nas suas provas/trabalho estes profissionais não revelam uma atitude muito definida, uma vez que se regista um elevado índice de omissões e, paralelamente, uma grande percentagem de opções pela resposta "às vezes". No entanto verificamos que tanto os Pic como os Pfc enunciam utilizar uma grelha de correcção, a qual explicitam construir para cada prova/trabalho que dão. Relativamente ao tipo de prática mais rejeitada, destaca-se por parte dos Pic, a nunca utilização da mesma grelha de correcção durante todo o ano e por parte dos Pfc, a prática de não fornecerem a grelha de correcção aos alunos ao mesmo tempo que a prova/trabalho.

## Correcção das Produções

**Quadro nº119** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Correcção das produções"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº
Corrijo sozinho as produções	19	31,7	41	68,3	0	0
Total de respostas omissas	Nº %		0 / 0			
Total de respostas dadas	Nº %		60 / 100,0			

**Figura nº114** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Correcção das produções"

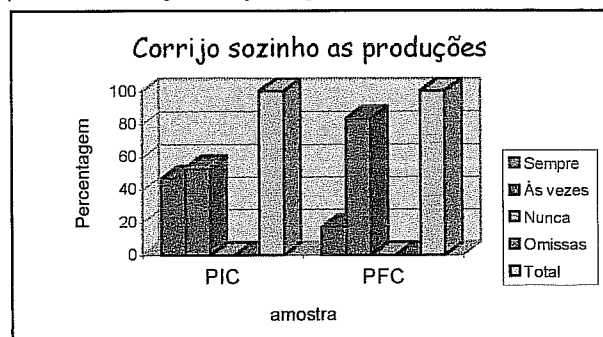


Verificamos que a totalidade dos inquiridos explicitam corrigir sempre ou às vezes sozinhos as produções dos seus alunos e nenhum dos inquiridos opta pela opção nunca.

**Quadro nº120** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Correcção das produções"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	14	46,7	5	16,7
Às vezes	16	53,3	25	83,3
Nunca	0	0	0	0
Total de respostas omissas	Nº %		0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº %		30 / 100,0	

**Figura nº115** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Correcção das produções"

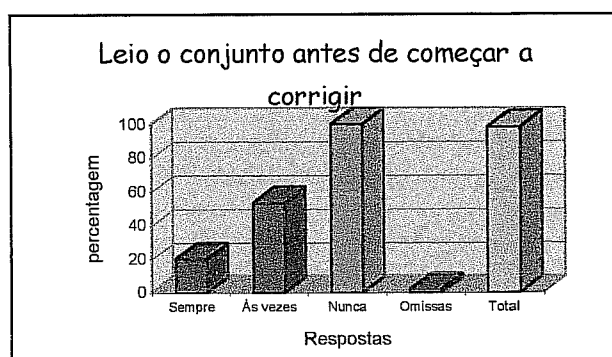


São os Pic aqueles que revelam em maior percentagem corrigir sempre sozinhos as produções dos alunos. A maior percentagem de inquiridos, tanto Pic como Pfc referem fazer-lo mas só às vezes. É de salientar que este resultado se revelou estatisticamente significativo ( $U=315,000$ ;  $P=,013$ ).

**Quadro nº121** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Correcção das produções"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Leio o conjunto antes de começar a corrigir	12	20,0	32	53,3	15	25,0
Total de respostas omissas	Nº %		1 / 1,7			
Total de respostas dadas	Nº %		59 / 98,3			

**Figura nº116** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Correcção das produções"

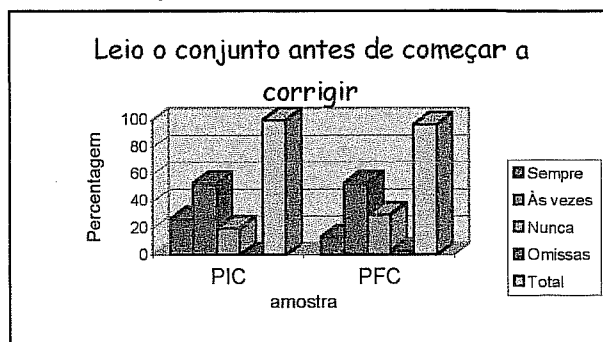


Mais de 2/3 do total dos professores inquiridos refere ler sempre ou às vezes o conjunto de produções dos seus alunos antes de as começar a corrigir, apenas 15 dos inquiridos revelam nunca o fazer.

**Quadro nº122** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Correcção das produções"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	8	26,7	4	13,3
Às vezes	16	53,3	16	53,3
Nunca	6	20,0	9	30,0
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 1 / 3,3	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 29 / 96,7	

**Figura nº117** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Correcção das produções"

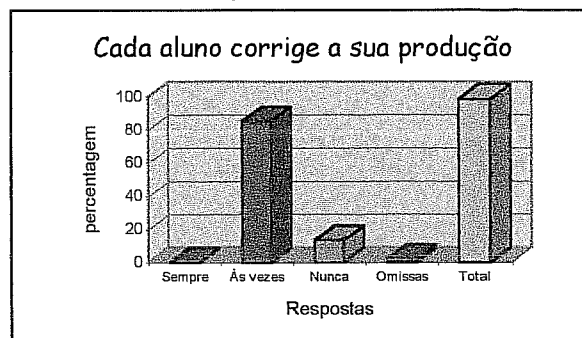


Verificamos que são os Pic os que explicitam em maior percentagem ler sempre o conjunto das produções antes de iniciar a sua correcção, embora a maioria, tanto destes como dos Pfc refira só o fazer às vezes. É no entanto elevado o índice de inquiridos que opta por não responder a esta questão.

**Quadro nº123** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "Correcção das produções"

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cada aluno corrige a sua produção	0	0	51	85,0	8	13,3
Total de respostas omissas	Nº % 1 / 1,7					
Total de respostas dadas	Nº % 59 / 98,3					

**Figura nº118** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "Correcção das produções"

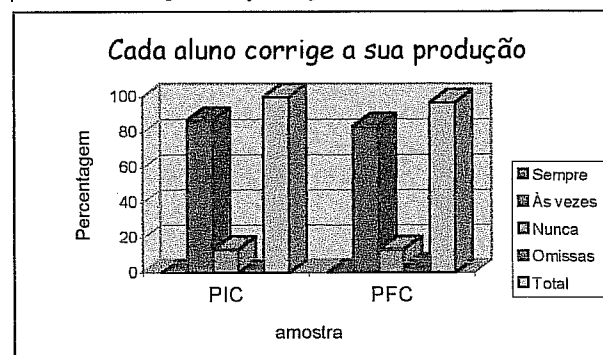


Quase a totalidade dos inquiridos são unânimes em admitir que só às vezes opta por dar a corrigir a cada aluno a sua produção. Nenhum dos professores explicita fazer uso desta técnica sempre, e em contrapartida apenas 8 referem nunca o fazer.

**Quadro nº124** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Correcção das produções"

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	0	0	0	0
Às vezes	26	86,7	5	83,3
Nunca	4	13,3	4	13,3
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 1 / 3,3	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 29 / 96,7	

**Figura nº119** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "Correcção das produções"



No que diz respeito a esta prática, ambos os grupos de inquiridos são praticamente unânimes em admitir que só às vezes dão a corrigir a cada aluno a sua produção. São, paralelamente, unânimes em referir que não têm por prática utilizar sempre esta estratégia de correcção.

**Quadro nº125** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Correcção das produções”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cada aluno corrige a produção do colega	0	0	52	86,7	7	11,77
Total de respostas omissas			Nº	%		
			1	1,7		
Total de respostas dadas			Nº	%		
			59	98,3		

Verificamos que aproximadamente o total dos inquiridos admite que apenas às vezes dá a cada aluno a corrigir a produção de outros colegas, sendo que nenhum dos professores refere utilizar sempre esta prática.

**Quadro nº126** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Correcção das produções”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	0	0	0	0
Às vezes	26	86,7	26	86,7
Nunca	4	13,3	3	10,0
Total de respostas omissas	Nº	%	Nº	%
	0	0	1	3,3
Total de respostas dadas	Nº	%	Nº	%
	30	100,0	29	96,7

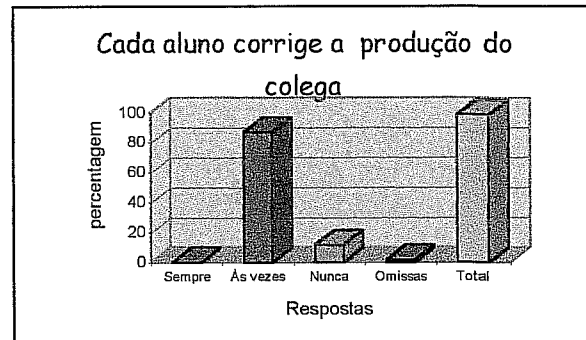
Tanto os Pic como os Pfc são praticamente unânimes em admitir que apenas às vezes permitem que cada aluno corrija a prova do seu colega, e nenhum dos grupos de professores o refere fazer sempre.

**Quadro nº127** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “Correcção das produções”

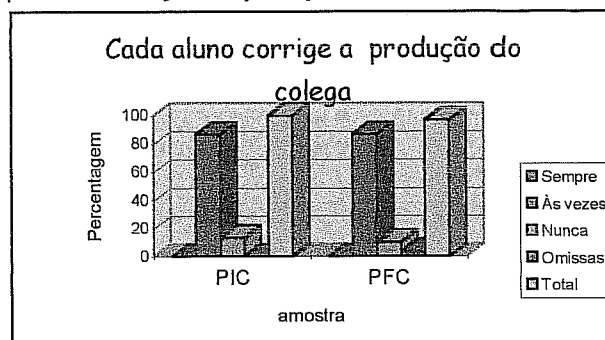
	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Corrijo com cada aluno a sua produção	3	5,0	53	88,3	4	6,7
Total de respostas omissas			Nº	%		
			0	0		
Total de respostas dadas			Nº	%		
			60	100,0		

Apenas 3 do total de professores inquiridos refere que corrige sempre com cada aluno a sua produção, na medida em quase a totalidade explicita fazê-lo, mas só às vezes.

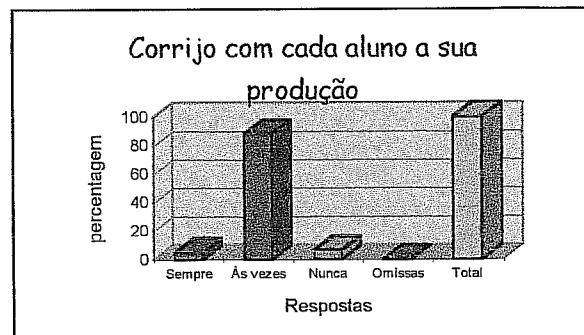
**Figura nº120** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Correcção das produções”



**Figura nº121** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “Correcção das produções”

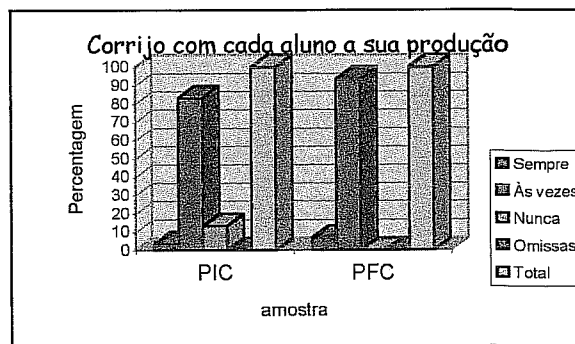


**Figura nº122** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “Correcção das produções”



**Quadro nº128** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: *"Correcção das produções"*

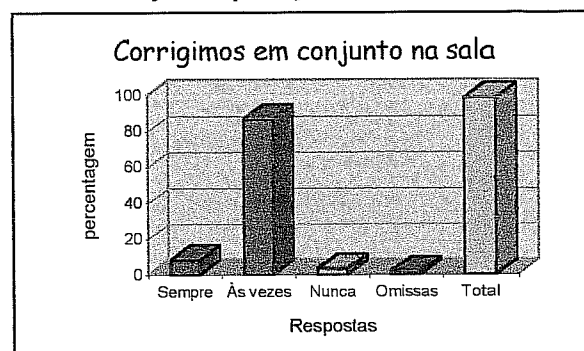
	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	1	3,3	2	6,7
Às vezes	25	83,3	28	93,3
Nunca	4	13,3	0	0
Total de respostas omissas	0 / 0		0 / 0	
Total de respostas dadas	30 / 100,0		30 / 100,0	

**Figura nº123** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: *"Correcção das produções"*

Verifica-se que ambos os grupos de professores são praticamente unânimes em admitir que apenas às vezes corrigem com cada aluno a sua produção. Salienta-se o facto de alguns Pic admitirem nunca praticar este tipo de correcção. É de referir ainda que este resultado se revelou estatisticamente muito próximo da significância desejada ( $U=379,000$ ;  $P=,060$ ).

**Quadro nº129** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: *"Correcção das produções"*

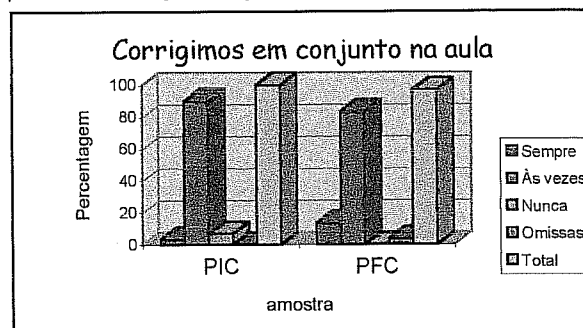
	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Corrigimos em conjunto na sala	5	8,3	52	86,7	2	3,3
Total de respostas omissas	1 / 1,7					
Total de respostas dadas	59 / 98,3					

**Figura nº124** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: *"Correcção das produções"*

Verificamos que a quase totalidade de indivíduos reconhece corrigir apenas às vezes em conjunto com os alunos as suas produções nas aulas, embora apenas 3 de entre estes refira nunca o fazer, só 5 reconhecem fazê-lo sempre.

**Quadro nº130** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: *"Correcção das produções"*

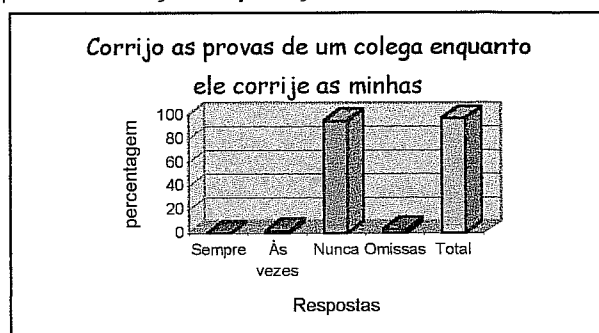
	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	1	3,3	4	13,3
Às vezes	27	90,0	25	83,3
Nunca	2	6,7	0	0
Total de respostas omissas	0 / 0		1 / 3,3	
Total de respostas dadas	30 / 100,0		29 / 96,7	

**Figura nº125** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: *"Correcção das produções"*

Verificamos que ambas as categorias de inquiridos são praticamente unânimes em reconhecer que apenas às vezes optam por corrigir as provas nas aulas em conjunto com os seus alunos. É de salientar que este resultado se revelou estatisticamente significativo ( $U=364,500$ ;  $P=,057$ ).

**Quadro nº131** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: **“Correcção das produções”**

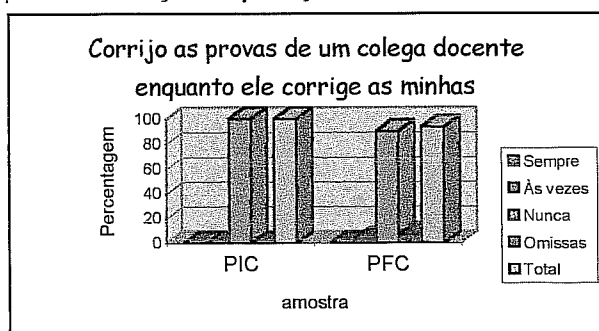
	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Corrijo as provas de um colega docente enquanto ele corrige as minhas	0	0	1	1,7	57	95,0
Total de respostas omissas			Nº % 2 / 3,3			
Total de respostas dadas			Nº % 58 / 96,7			

**Figura nº126** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: **“Correcção das produções”**

Os professores que constituem a nossa amostra são praticamente unânimes em admitir que nunca corrigem as provas de um colega enquanto este corrige as suas, apenas 1 dos inquiridos refere fazê-lo, mas apenas às vezes.

**Quadro nº132** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: **“Correcção das produções”**

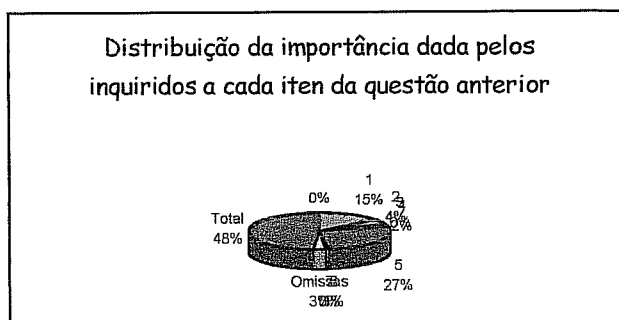
	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	0	0	0	0
Às vezes	0	0	1	3,3
Nunca	30	100,0	27	90,0
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 2 / 6,7	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 28 / 93,3	

**Figura nº127** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: **“Correcção das produções”**

Verificamos que tanto os Pic como os Pfc são praticamente unânimes em referir que não têm como prática a troca com outros colegas da correcção das produções dos seus alunos. Apenas 3,3% dos Pfc admitem utilizar esta prática.

**Quadro nº133** Frequência da importância dada pelo total de inquiridos à questão: **“Correcção das produções”**

nº das questões	1	2	3	4	5	6	7
Frequência	28,3	8,3	0	3,3	53,3	1,7	0
Omissas	5,0						
Total	95,0						

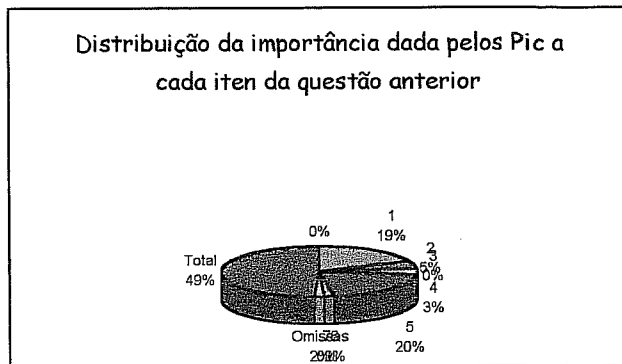
**Figura nº128** Distribuição da importância dada pelo total de inquiridos à questão: **“Correcção das produções”**

Relativamente à correcção das produções dos alunos verificamos, após a análise geral das respostas dos professores inquiridos, que a prática mais adoptada é a correcção individual com cada aluno das respectivas produções, seguida da correcção solitária efectuada pelo docente. As práticas que se revelaram menos partilhadas pelos inquiridos são a auto-correcção e a partilha da correcção com os colegas docentes.

**Quadro nº134** Frequência da importância dada pelos Pic à questão: “Correcção das produções”

nº das questões	1	2	3	4	5	6	7
Frequência	36,7	10,0	0	6,7	40,0	3,3	0
Omissas	3,3						
Total	96,7						

**Figura nº129** Distribuição da importância dada pelos Pic à questão: “Correcção das produções”

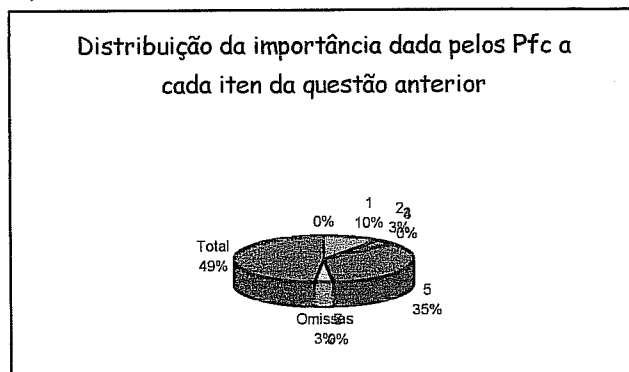


Relativamente aos Pic as práticas mais explicitadas relativamente à correcção das provas parece ser a correcção solitária e a correcção com cada aluno da sua produção.

**Quadro nº135** Frequência da importância dada pelos Pfc à questão: “Correcção das produções”

º das questões	1	2	3	4	5	6	7
Frequência	20,0	6,7	0	0	66,7	0	0
Omissas	6,7						
Total	93,3						

**Figura nº130** Distribuição da importância dada pelos Pfc à questão: “Correcção das produções”



Relativamente aos Pfc optam prioritariamente por corrigir com cada aluno a sua produção, ou, em menor percentagem, optam por corrigir sozinhos.

### Análise global das respostas dos inquiridos à questão “Correcção das produções”

Após uma análise geral verificamos que as práticas que parecem estar mais implementadas nos professores ao nível da correcção das produções dos alunos é a correcção solitária feita pelos próprios. Verificamos que as respostas a esta questão são um pouco vagas na medida em que a quase na totalidade dos casos os professores optaram por uma resposta vaga (às vezes). A prática menos generalizada parece ser a de partilhar a correcção com outros colegas docentes.

### Análise global comparativa das respostas dos inquiridos à questão “Correcção das produções”

Verificamos que quando solicitados a pronunciarem-se sobre a forma como procedem quando corrigem as produções dos seus alunos, tanto os Pic como os Pfc escolheram, em praticamente todos os itens, a opção às vezes, evitando manifestar, de forma

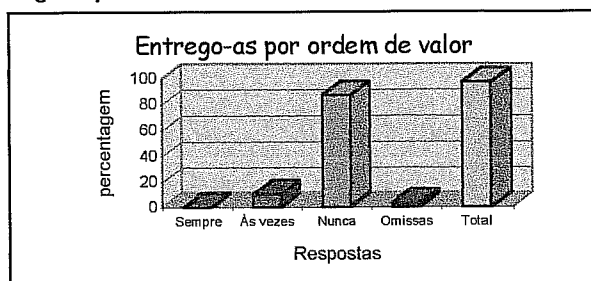
clara, a sua opinião relativamente a esta questão, ou evitando revelar a sua prática. No entanto, são praticamente unânimes em rejeitar a opção “*corrijo as provas de um colega docente enquanto ele corrige as minhas*”. Relativamente à prática mais partilhada por ambos os grupos, destaca-se a correcção solitária das produções dos seus alunos. Este resultado vem comprovar, uma vez mais, o carácter solitário e hegemónico da avaliação, já anteriormente revelado na questão 7 e 8; se é ele que constrói as grelhas e define critérios de avaliação, então é normal que seja também ele a corrigir.

### Como Procedo quando entrega as Produções Corrigidas por Mim:

**Quadro nº136** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Entrego-as por ordem de valor	0	0	6	10,0	52	86,7
Total de respostas omissas	Nº % 2 / 3,3					
Total de respostas dadas	Nº % 58 / 96,7					

**Figura nº131** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

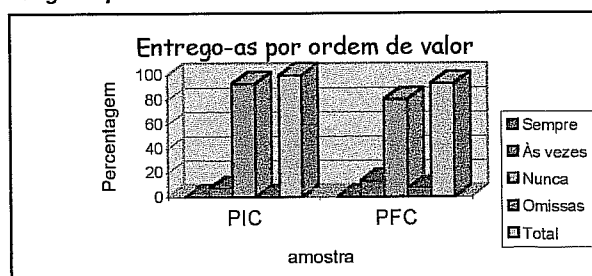


Conclui-se, através das respostas dadas pelos inquiridos, que não têm por hábito a entrega das produções dos alunos por ordem de valor, apenas 10% refere faze-lo às vezes.

**Quadro nº137** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	0	0	0	0
Às vezes	2	6,7	4	13,3
Nunca	28	93,3	24	80,0
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 2 / 6,7	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 28 / 93,3	

**Figura nº132** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

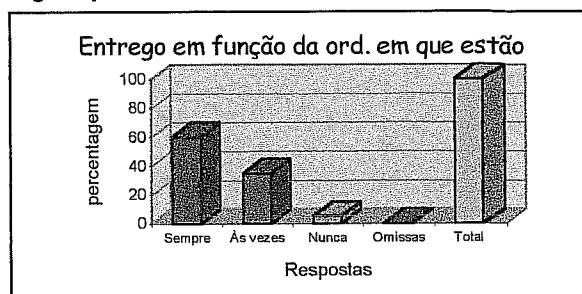


Nenhum dos inquiridos, tanto Pic como Pfc, explicita ter como prática a entrega das provas dos seus alunos por ordem de valor. Praticamente totalidade de ambos os grupos de professores refere nunca o fazer, embora 13,3% dos Pfc admita faze-lo mas só às vezes.

**Quadro nº138** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Entrego-as em função da ordem em que estão	36	60,0	21	35,0	3	5,0
Total de respostas omissas	Nº %		0 / 0			
Total de respostas dadas	Nº %		60 / 100,0			

**Figura nº133** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

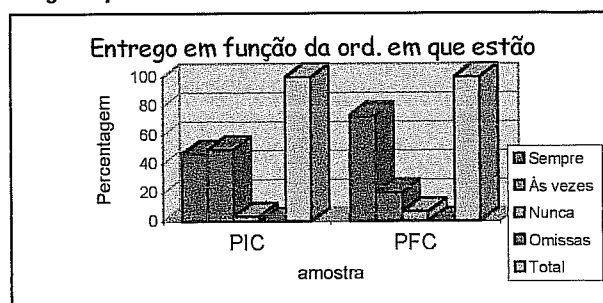


Praticamente todos os professores explicitam que entregam, sempre ou quase sempre, as produções aos alunos, de acordo com a ordem em que se encontram, apenas 5%, de entre, estes refere nunca o fazer.

**Quadro nº139** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	4	46,7	22	73,3
Às vezes	15	50,0	6	20,0
Nunca	1	3,3	2	6,7
Total de respostas omissas	Nº %		0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº %		30 / 100,0	

**Figura nº134** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”



Embora praticamente todos os professores inquiridos, tanto os Pic como os Pfc, explicitem a entrega das produções dos alunos, de acordo com a ordem em que se encontram, verificamos que são os Pfc aqueles que em maior percentagem referem proceder sempre desta forma. É de referir que este resultado se revelou estatisticamente próximo da significância desejada ( $U=342,000$ ;  $P=,064$ ).

**Quadro nº140** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Quando entrego não faço comentários	4	6,7	31	51,7	22	36,7
Total de respostas omissas	Nº %		3 / 5,0			
Total de respostas dadas	Nº %		57 / 95,0			

**Figura nº135** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

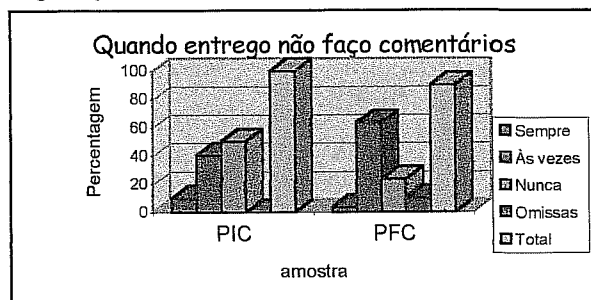


Praticamente todos os inquiridos são unânimes em referir, que quando entregam as produções aos seus alunos, nunca, ou só às vezes, tecem comentários sobre estas. Apenas 6,7%, de entre o total de professores inquiridos, reconhece fazê-lo sempre.

**Quadro nº141** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	3	10,0	1	3,3
Às vezes	12	40,0	19	63,3
Nunca	15	50,0	7	23,3
Total de respostas omissas	0 / 0		3 / 10,0	
Total de respostas dadas	30 / 100,0		27 / 90,0	

**Figura nº136** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

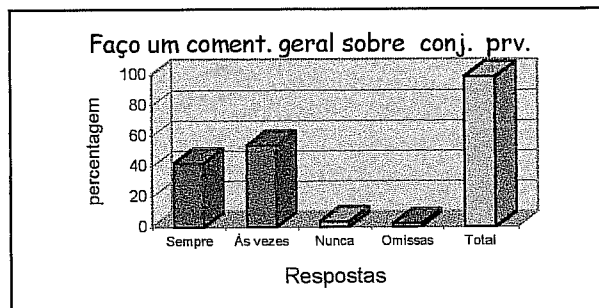


Ambos os grupos de professores explicitam que, raramente ou nunca, fazem comentários, quando procedem à entrega produções aos seus alunos.

**Quadro nº142** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Faço um comentário geral sobre o conjunto das provas	25	41,7	32	53,3	2	3,3
Total de respostas omissas	Nº % 1 / 1,7					
Total de respostas dadas	Nº % 59 / 98,3					

**Figura nº137** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

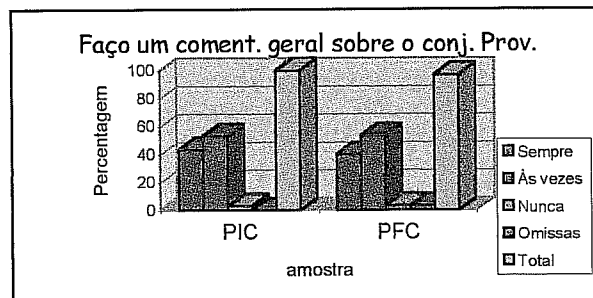


Praticamente a totalidade dos inquiridos explicita que, quase sempre ou sempre, tece um comentário geral sobre o conjunto das provas, aquando da sua entrega.

**Quadro nº143** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	13	43,3	12	40,0
Às vezes	16	53,3	16	53,3
Nunca	1	3,3	1	3,3
Total de respostas omissas	0 / 0		1 / 3,3	
Total de respostas dadas	30 / 100,0		29 / 96,7	

**Figura nº138** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

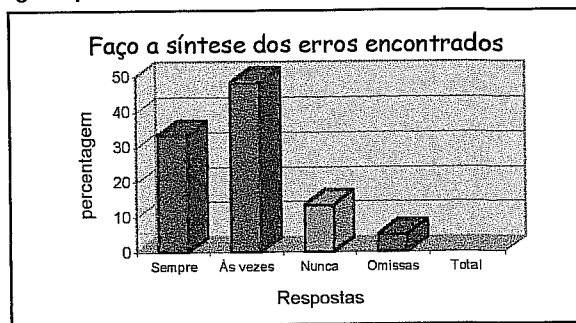


Os Pic e os Pfc, são praticamente unânimes em admitir efectuarem comentários gerais sobre o conjunto das provas, aquando da sua entrega.

**Quadro nº144** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Faço a síntese dos erros encontrados	20	33,3	29	48,3	8	13,3
Total de respostas omissas	Nº % 3 / 5,0					
Total de respostas dadas	Nº % 57 / 95,0					

**Figura nº139** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

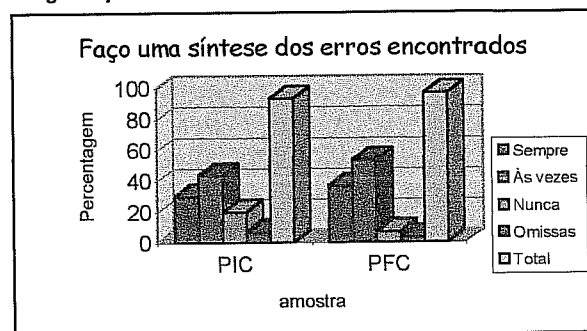


Quase a totalidade dos professores inquiridos, explicita que tem por hábito, na altura da entrega das produções aos alunos, efectuar, sempre ou quase sempre, uma síntese dos erros encontrados.

**Quadro nº145** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	9	30,0	11	36,7
Às vezes	13	43,3	16	53,3
Nunca	6	20,0	2	6,7
Total de respostas omissas	Nº % 2 / 6,7		Nº % 1 / 3,3	
Total de respostas dadas	Nº % 28 / 93,3		Nº % 29 / 96,7	

**Figura nº140** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

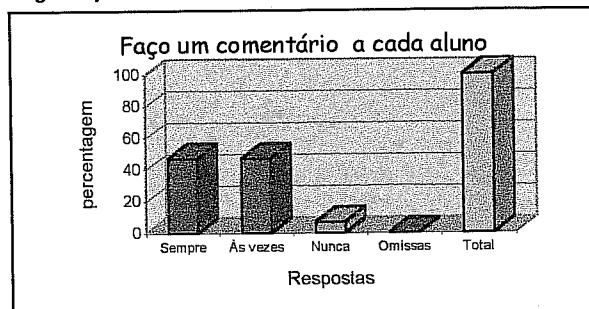


Embora de forma não muito significativa, são contudo os Pfc que explicitam, em maior percentagem, efectuar uma síntese dos erros encontrados ao entregarem as produções corrigidas aos seus alunos. 20% dos Pic referem mesmo nunca ter este tipo de atitude.

**Quadro nº146** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Faço um comentário a cada aluno	28	46,7	28	46,7	4	6,7
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0					
Total de respostas dadas	Nº % 60 / 100,0					

**Figura nº141** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

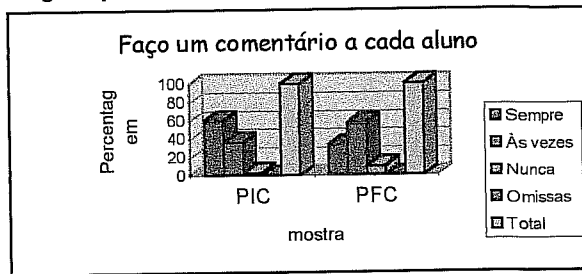


Verificamos que todos os professores inquiridos revelam efectuar, sempre ou às vezes, um comentário a cada aluno, na altura de entrega das suas produções.

**Quadro nº147** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	18	60,0	10	33,3
Às vezes	11	36,7	17	56,7
Nunca	1	3,3	3	10,0
Total de respostas omissas	Nº %		Nº %	
	0 / 0		0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº %		Nº %	
	30 / 100,0		30 / 100,0	

**Figura nº142** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

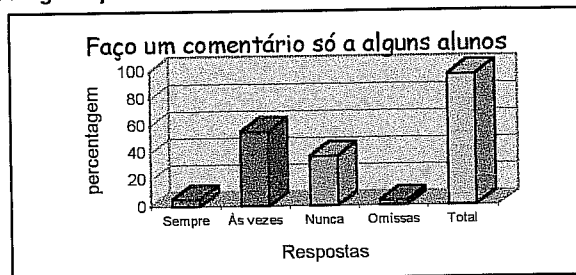


São os Pic, aqueles que em maior percentagem admitem efectuar um comentário a cada aluno, quando procedem à entrega das produções, os Pfc também o explicitam praticar, mas só às vezes. É de salientar que este resultado revelou-se significativo ( $U=322,000$ ;  $P=,034$ ).

**Quadro nº148** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Faço um comentário só a alguns alunos	3	5	33	55,0	22	36,7
Total de respostas omissas	Nº %		2 / 3,3			
Total de respostas dadas	Nº %		58 / 96,7			

**Figura nº143** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

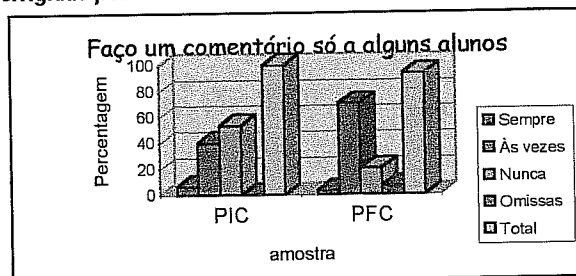


A totalidade de inquiridos divide-se entre aqueles que referem fazer sempre comentários só a alguns alunos e aqueles que explicitam só o fazer às vezes, apenas 5% dos inquiridos admitem fazê-lo sempre.

**Quadro nº149** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	2	6,7	1	3,3
Às vezes	12	40,0	21	70,0
Nunca	16	53,3	6	20,0
Total de respostas omissas	Nº %		Nº %	
	0 / 0		2 / 6,7	
Total de respostas dadas	Nº %		Nº %	
	30 / 100,0		28 / 93,3	

**Figura nº144** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

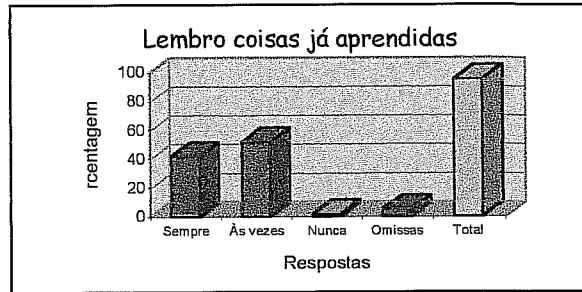


Verificamos que são os Pfc, aqueles que referem, em maior percentagem, efectuar, às vezes, um comentário só a alguns alunos, a maior parte dos Pic (53,3%) explicitam não o fazer. É de referir que este resultado se revelou significativo ( $U=301,000$ ;  $P=,034$ ).

**Quadro nº150** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Lembro coisas já aprendidas	25	41,7	31	51,7	1	1,7
Total de respostas omissas	Nº % 3 / 5,0					
Total de respostas dadas	Nº % 57 / 95,0					

**Figura nº145** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

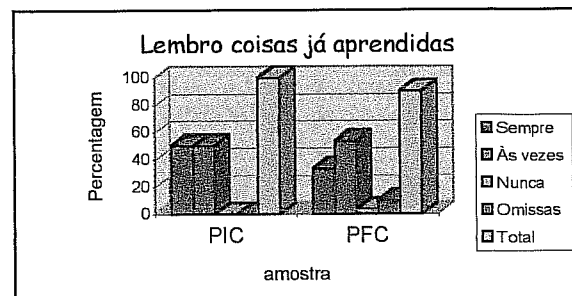


Quase a totalidade dos professores inquiridos explicita que no acto de entrega, aos seus alunos, das produções corrigidas, lembram coisas já aprendidas.

**Quadro nº151** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	15	50,0	10	33,3
Às vezes	15	50,0	16	53,3
Nunca	0	0	1	3,3
Total de respostas omissas	Nº % 0		Nº % 3 / 10,0	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 27 / 90,0	

**Figura nº146** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

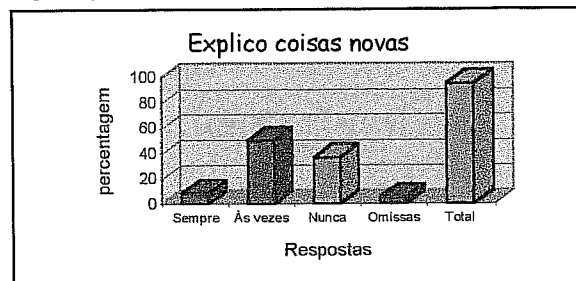


Enquanto que os Pic se dividem entre aqueles que referem que sempre ou só às vezes, no acto da entrega das produções dos alunos, lembra coisas já aprendidas, relativamente aos Pfc é maior a percentagem dos que explicitam que só o fazem às vezes (53,3%).

**Quadro nº152** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Explico coisas novas	5	8,3	30	50,0	22	36,7
Total de respostas omissas	Nº % 3 / 5,0					
Total de respostas dadas	Nº % 57 / 95,0					

**Figura nº147** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”



No acto da entrega das produções corrigidas aos alunos, os inquiridos referem, em maior número, que só às vezes explicam coisas novas.

**Quadro nº153** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	5	16,7	0	0
Às vezes	14	46,7	16	53,3
Nunca	11	36,7	11	36,7
Total de respostas omissas	0 / 0		3 / 10,0	
Total de respostas dadas	30 / 100,0		27 / 90,0	

Comparativamente, são os Pic aqueles que referem em maior percentagem, que no acto de entrega das produções aos alunos explicam coisas novas. Uma grande percentagem de ambos os grupos refere que, apenas às vezes, o faz. Verifica-se que uma significativa percentagem de Pfc abstem-se de responder a esta questão.

**Quadro nº154** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Faço a correcção da prova (oral ou escrita) com os alunos	43	71,7	17	28,3	0	0
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0					
Total de respostas dadas	Nº % 60 / 100,0					

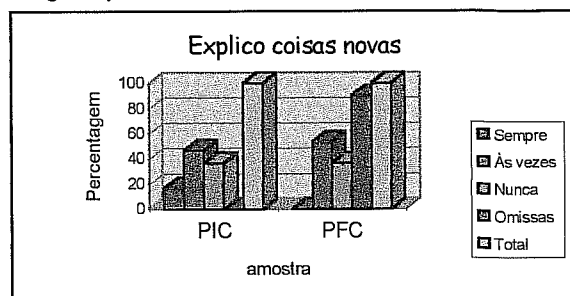
Mais de metade dos professores inquiridos (71%), explicita efectuar a correcção da prova com os alunos, alguns, referem fazer-lo apenas às vezes e nenhum de entre estes admite nunca o fazer.

**Quadro nº155** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

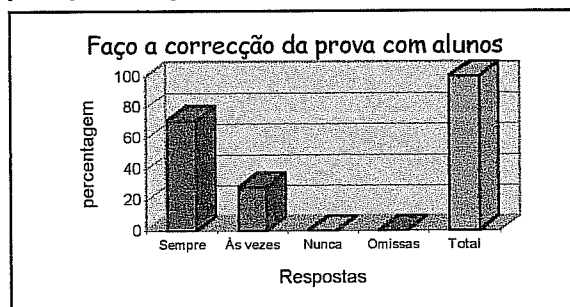
	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	24	80,0	19	63,3
Às vezes	6	20,0	11	36,7
Nunca	0	0	0	0
Total de respostas omissas	0 / 0		0 / 0	
Total de respostas dadas	30 / 100,0		30 / 100,0	

Relativamente à prática da correcção da prova escrita no acto da sua entrega, são os Pic que referem em maior percentagem fazer-lo sempre (80%), embora (63,3%) alguns dos Pfc também reconheça fazer-lo. Nenhuma das categorias de inquiridos admite nunca o fazer.

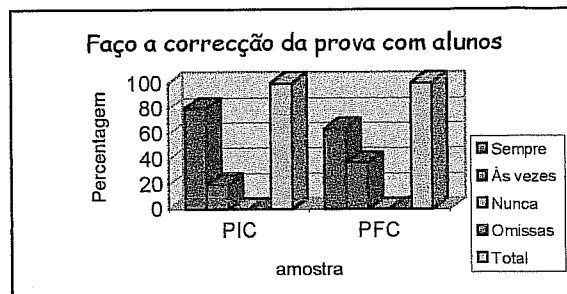
**Figura nº148** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”



**Figura nº149** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”



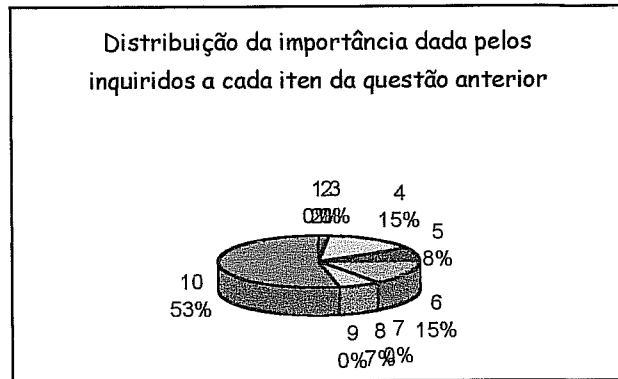
**Figura nº150** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”



**Quadro nº156** Frequência da importância dada pelo total de inquiridos a cada ítem da questão: **“Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim”**

nº das questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	0	1,7	0	15,0	8,3	15,0	0	6,7	0	53,3
Omissas	0									
Total	60									

**Figura nº151** Distribuição da importância dada pelo total de inquiridos a cada ítem da questão: **“Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim”**

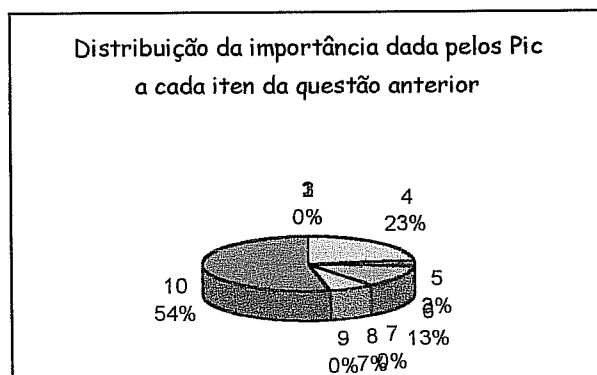


Podemos concluir, que quando solicitados a explicitar qual das anteriores situações consideraram como mais frequente na sua prática pedagógica, os nossos inquiridos referem, em maior número (32) a situação 10, ou seja; a prática da correcção (oral ou escrita) com os seus alunos. Relativamente aos comportamentos menos partilhados por estes docentes no acto da entrega das produções aos alunos, destaca-se a entrega por ordem de valor, a não feitura de comentários ou comentar só algumas produções e a explicação de coisas novas.

**Quadro nº157** Frequência da importância dada pelos Pic a cada ítem da questão: **“Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim”**

nº das questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	0	0	0	7	1	4	0	2	0	16
Omissas	0									
Total	30									

**Figura nº152** Distribuição da importância dada pelos Pic a cada ítem da questão: **“Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim”**

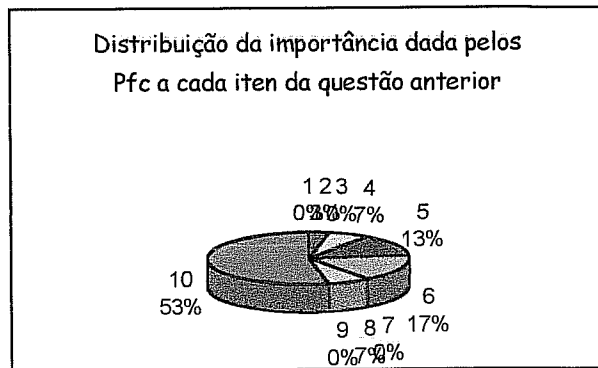


Relativamente aos comportamentos mais explicitados pelos Pic, no acto de entrega das produções aos alunos, destaca-se a feitura da correcção (oral ou escrita) com os alunos. Relativamente aos comportamentos que estes profissionais explicitam como menos frequentes na sua prática são: A entrega por ordem de valor, a entrega em função da ordem em que estão, a não enunciação de comentários, a enunciação de comentários somente a alguns alunos e a explicação de coisas novas.

**Quadro nº158** Frequência da importância dada pelos Pfc a cada item da questão “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

nº das questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	0	1	0	2	4	5	0	2	1	6
Omissas	0									
Total	30									

**Figura nº153** Distribuição da importância dada pelos Pfc a cada item da questão “*Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim*”

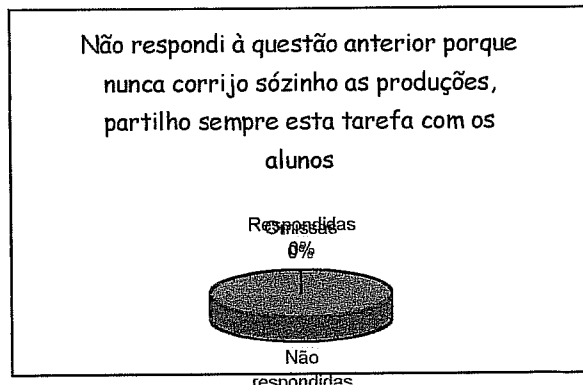


Relativamente a atitude que a maior parte dos Pfc explicita ter, no acto de entrega das produções corrigidas aos seus alunos, destaca-se a feitura da correcção da prova (oral ou escrita) com os alunos. Relativamente aos comportamentos considerados pelos mesmos como menos frequentes são: A entrega das produções de acordo com a ordem em que estão, a emissão de um comentário geral sobre o conjunto das provas e a revisão de coisas já aprendidas.

**Quadro nº159** Frequência da importância dada pelos inquiridos à questão número 10

Não respondi à questão anterior porque nunca corrijo sozinho as produções, partilho sempre esta tarefa com os alunos	0
Total de respostas omissas	0
Total de respostas dadas	100

**Figura nº154** Distribuição da importância dada pelos inquiridos à questão número 10

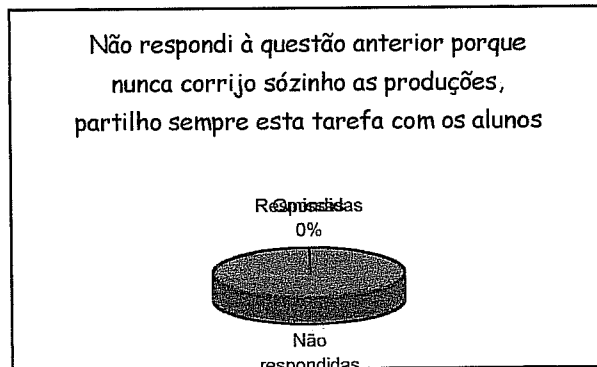


Verificamos que todos os professores inquiridos responderam à questão 10, o que pressupõe que nenhum de entre estes partilhe sempre com alguém (alunos e professores) a tarefa de corrigir.

**Quadro nº160** Frequência da importância dada pelos Pic à questão número 10

Não respondi à questão anterior porque nunca corrijo sozinho as produções, partilho sempre esta tarefa com os alunos	0
Total de respostas omissas	0
Total de respostas dadas	100,0

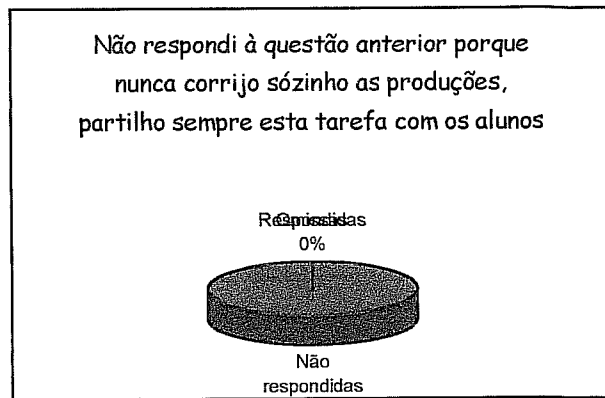
**Figura nº155** Distribuição da importância dada pelos Pic à questão número 10



Verificamos que todos os professores em início de carreira responderam à questão 10, o que pressupõe que nenhum de entre estes partilhe sempre com alguém (alunos e professores) a tarefa de corrigir.

**Quadro nº161** Frequência da importância dada pelos Pfc à questão número 10

Não respondi à questão anterior porque nunca corrijo sozinho as produções, partilho sempre esta tarefa com os alunos	0
Total de respostas omissas	0
Total de respostas dadas	100,0

**Figura nº156** Distribuição da importância dada pelos Pfc à questão número 10

Verificamos que todos os professores em final de carreira responderam à questão 10, o que pressupõe que nenhum de entre estes partilhe sempre com alguém (alunos e professores) a tarefa de corrigir.

#### Análise conclusiva das opiniões dos inquiridos à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim aos alunos"

De uma forma geral podemos concluir que a prática mais partilhada pelos inquiridos, relativamente ao acto de entrega das produções corrigidas aos alunos, é a entrega aleatória, em função da ordem em que estas se encontram, pretendendo-se assim uma certa isenção no tratamento dos alunos. Os inquiridos explicitam ainda que corrigem estas produções em conjunto com os alunos, de forma oral ou escrita. Paralelamente, a prática mais rejeitada pelos professores (52%), é a entrega das produções aos alunos de acordo com a sua ordem de valor.

#### Análise conclusiva comparativa das opiniões dos inquiridos à questão "Como procedo quando entrego as produções corrigidas por mim aos alunos"

Verificamos algum consenso entre Pic e Pfc relativamente a esta questão. Mais uma vez, verificamos uma grande tendência, tanto dos Pic como dos Pfc, pela opção às vezes a todos os itens desta questão. Relativamente à opção mais partilhada pelos Pic e Pfc, relativamente à entrega das produções aos alunos, destaca-se a feitura da correcção (oral ou escrita) das provas juntamente com estes. Relativamente às práticas mais rejeitadas, verificamos, igualmente, algum consenso, na medida em que tanto os Pic como os Pfc, explicitam rejeitar a prática de entrega das produções, tendo em conta a sua ordem de valor.

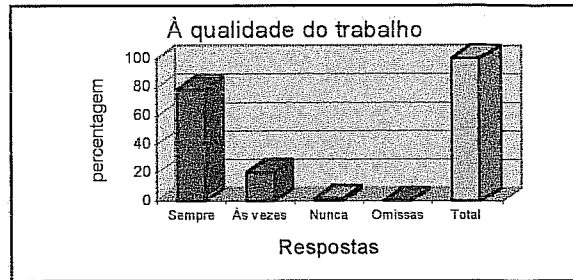
## A Informação que Transmito aos Pais

### A informação que transmito aos pais diz respeito...

**Quadro nº162** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: *"A informação que transmito aos pais diz respeito ..."*

	Sempre		Às vezes		Nunca	
À qualidade do trabalho	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	47	78,3	12	20,0	1	1,7
Total de respostas omissas			Nº % 0 / 0			
Total de respostas dadas			Nº % 60 / 100			

**Figura nº157** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: *"A informação que transmito aos pais diz respeito ..."*

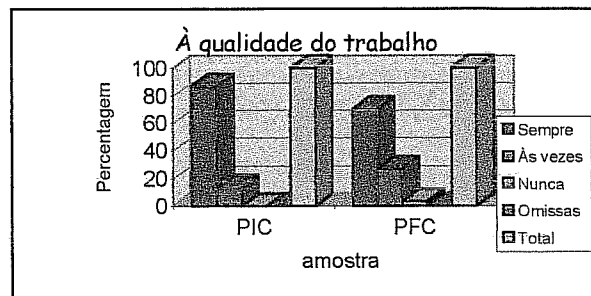


Relativamente à informação que os professores inquiridos referem comunicar aos pais, está, sempre ou quase sempre relacionada com a qualidade do trabalho, apenas um inquirido refere que nunca tem a ver com este aspecto.

**Quadro nº163** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: *"A informação que transmito aos pais diz respeito ..."*

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	26	86,7	21	70,0
Às vezes	4	13,3	8	26,7
Nunca	0	0	1	3,3
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 30 / 100,0	

**Figura nº158** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: *"A informação que transmito aos pais diz respeito ..."*

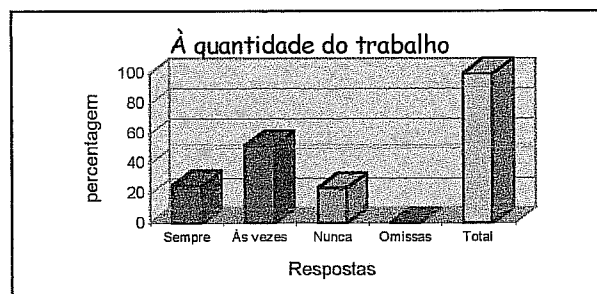


Praticamente a totalidade do inquiridos de ambos os grupos de professores, mas sobretudo de Pic, explicita que a informação que transmite aos pais dos alunos tem sempre a ver com a qualidade do trabalho.

**Quadro nº164** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: *"A informação que transmito aos pais diz respeito ..."*

	Sempre		Às vezes		Nunca	
À quantidade do trabalho	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	15	25,0	31	51,7	14	23,3
Total de respostas omissas			Nº % 0 / 0			
Total de respostas dadas			Nº % 60 / 100			

**Figura nº159** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: *"A informação que transmito aos pais diz respeito ..."*



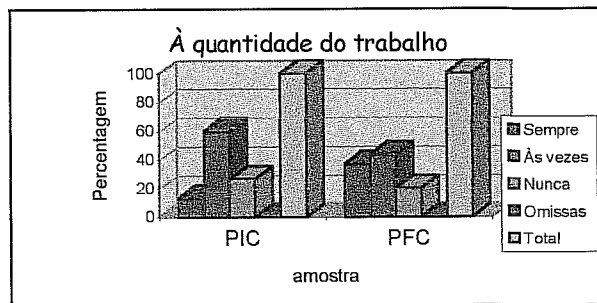
Verificamos que mais de 2/3 dos professores inquiridos explicita que a informação que transmitem aos pais dos seus alunos tem sempre ou quase sempre a ver com a quantidade do trabalho.

**Quadro nº165** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "A informação que transmito aos pais diz respeito ..."

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	4	13,3	11	36,7
Às vezes	18	60,0	13	43,3
Nunca	8	26,7	6	20,0
Total de Respostas omissas	Nº %		Nº %	
	0 / 0		0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº %		Nº %	
	30 / 100,0		30 / 100,0	

De entre os inquiridos, são os Pfc aqueles que referem, em maior percentagem (36,7%), que a informação que transmitem aos pais dos seus alunos, tem sempre a ver com a quantidade de trabalho, embora os Pic também o admitam, mas em menor percentagem (13,3%). Paralelamente, uma grande percentagem de Pic admite fazê-lo, mas só às vezes e aproximadamente 1/3 de ambos explicitam nunca o fazer.

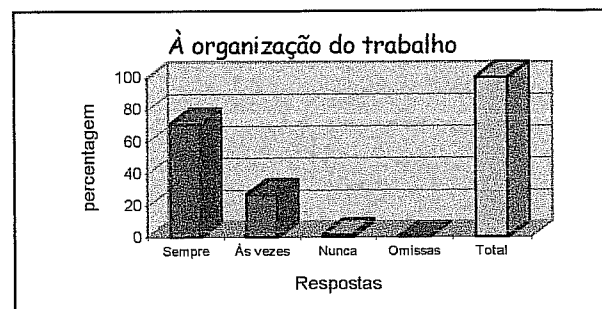
**Figura nº160** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "A informação que transmito aos pais diz respeito ..."



**Quadro nº166** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "A informação que transmito aos pais diz respeito ..."

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
À organização do trabalho	43	71,7	16	26,7	1	1,7
Total de respostas omissas	Nº %					
	0 / 0					
Total de respostas dadas	Nº %					
	60 / 100					

**Figura nº161** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "A informação que transmito aos pais diz respeito ..."

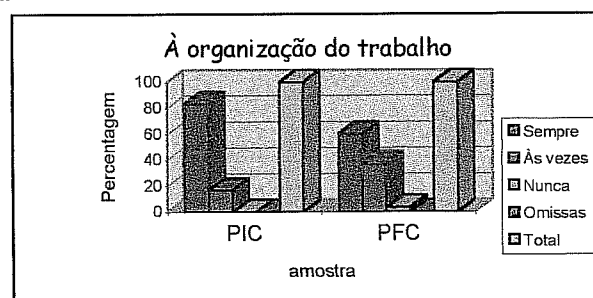


Mais de 2/3 dos inquiridos refere que a informação que transmite aos pais dos seus alunos, tem sempre a ver com a organização do trabalho, apenas um professor refere que esta informação nunca tem a ver com este aspecto.

**Quadro nº167** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "A informação que transmito aos pais diz respeito ..."

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	25	83,3	18	60,0
Às vezes	5	16,7	11	36,7
Nunca	0	0	1	3,3
Total de respostas omissas	Nº %		Nº %	
	0 / 0		0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº %		Nº %	
	30 / 100,0		30 / 100,0	

**Figura nº162** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "A informação que transmito aos pais diz respeito ..."

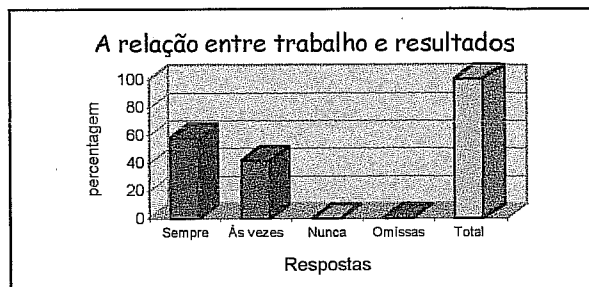


Verificamos que são os Pic, aqueles que referem em maior percentagem, quase a totalidade, que as informações transmitidas aos pais dos seus alunos, estão sempre relacionadas com a organização do trabalho, embora os Pfc também o refiram mas numa percentagem menos significativa (60,0). É de salientar que este resultado se revelou estatisticamente significativo ( $U=342,500$ ;  $P=,042$ ).

**Quadro nº168** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “A informação que transmito aos pais diz respeito ...”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
À relação entre trabalho e resultados	35	58,3	25	41,7	0	0
Total de respostas omissas	Nº %		0 / 0			
Total de respostas dadas	Nº %		60 / 100			

**Figura nº163** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “A informação que transmito aos pais diz respeito ...”

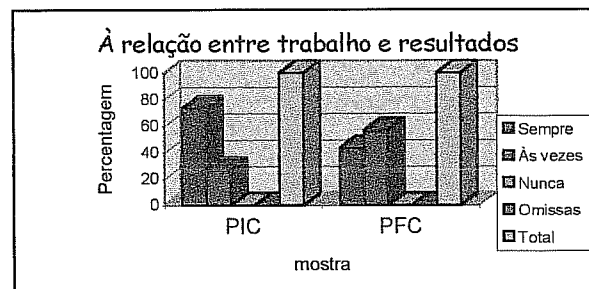


Verificamos que os professores inquiridos são unânimes em referir, que sempre ou quase sempre, as informações que transmitem aos pais dos seus alunos, têm a ver com a relação entre o trabalho destes e os resultados obtidos.

**Quadro nº169** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: “A informação que transmito aos pais diz respeito ...”

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	22	73,3	13	43,3
Às vezes	8	26,7	17	56,7
Nunca	0	0	0	0
Total de respostas omissas	Nº %		0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº %		30 / 100,0	

**Figura nº164** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: “A informação que transmito aos pais diz respeito ...”

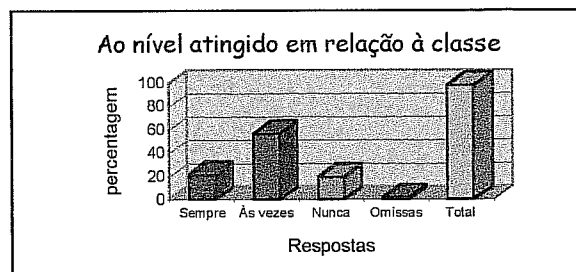


São os Pic aqueles que explicitam, em maior percentagem, que a informação que comunicam aos pais dos seus alunos está sempre relacionada com a relação entre trabalho e resultados atingidos. Relativamente aos Pfc, referem, maioritariamente, que apenas o fazem às vezes. Nenhum dos grupos de inquiridos refere nunca o fazer. É de salientar que este resultado se revelou estatisticamente significativo ( $U=315,000$ ;  $P=,019$ ).

**Quadro nº170** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: “A informação que transmito aos pais diz respeito ...”

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ao nível atingido em relação à classe	13	21,7	34	56,7	12	20,0
Total de respostas omissas	Nº %		1 / 1,7			
Total de respostas dadas	Nº %		59 / 98,3			

**Figura nº165** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: “A informação que transmito aos pais diz respeito ...”



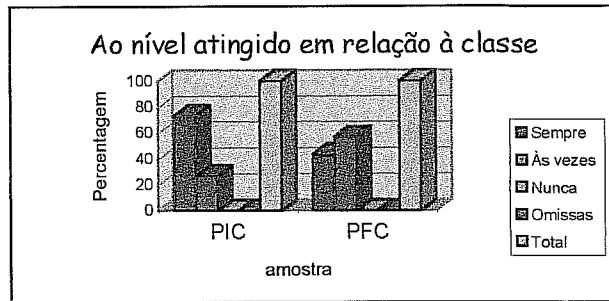
Mais de 2/3 dos professores inquiridos, admite que as informações dadas aos pais sobre os seus alunos, se relaciona com o nível atingido em relação à classe.

**Quadro nº171** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "A informação que transmito aos pais diz respeito ..."

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	9	30,0	4	13,3
Às vezes	15	50,0	19	63,3
Nunca	6	20,0	6	20,0
Total de respostas omissas	Nº	%	Nº	%
	0 / 0		1 / 3,3	
Total de respostas dadas	Nº	%	Nº	%
	30 / 100,0		29 / 96,7	

Verificamos que são os Pic aqueles que explicitam em maior percentagem transmitir, sempre, informações aos pais dos seus alunos relacionada, sempre ou quase sempre, com o nível atingido por estes em relação à classe.

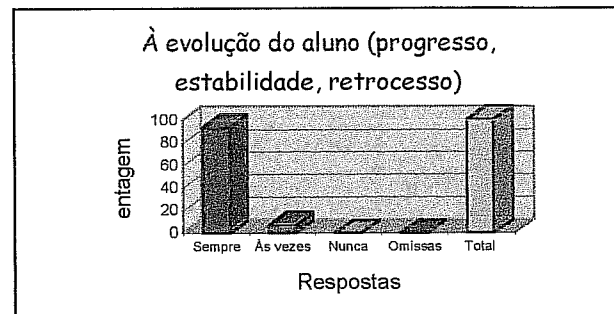
**Figura nº166** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "A informação que transmito aos pais diz respeito ..."



**Quadro nº172** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: "A informação que transmito aos pais diz respeito ..."

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
À evolução do aluno (progresso, estabilidade, retrocesso)	56	93,3	4	6,7	0	0
Total de respostas omissas	Nº		%			
	0 / 0					
Total de respostas dadas	Nº		%			
	60 / 100					

**Figura nº167** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: "A informação que transmito aos pais diz respeito ..."

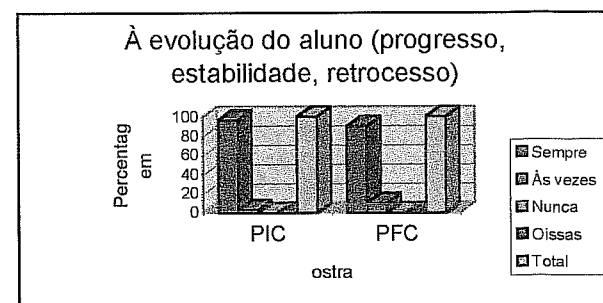


Praticamente todos os professores são unânimes em admitir que as informações que transmitem aos pais dos seus alunos estão sempre relacionadas com a evolução do destes, apenas 6,7% dos inquiridos explicita fazê-lo apenas às vezes e nenhum refere nunca o fazer.

**Quadro nº173** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: "A informação que transmito aos pais diz respeito ..."

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	29	96,7	27	90,0
Às vezes	1	3,3	3	10,0
Nunca	0	0	0	0
Total de respostas omissas	Nº	%	Nº	%
	0 / 0		0 / 0	
Total de respostas dadas	Nº	%	Nº	%
	30 / 100,0		30 / 100,0	

**Figura nº168** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: "A informação que transmito aos pais diz respeito ..."

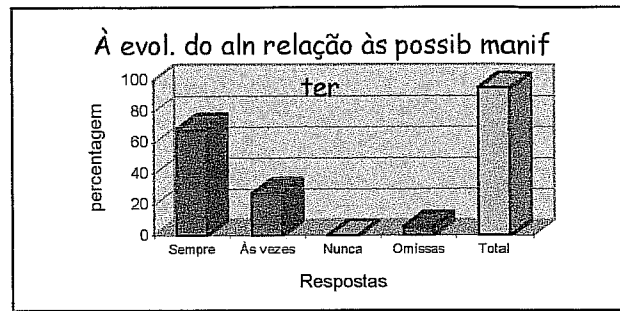


verificamos que ambas as categorias de inquiridos, Pic e Pfc, são praticamente unânimes em referir que a informação que transmitem aos pais dos alunos está sempre relacionada com a sua evolução.

**Quadro nº174** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: *"A informação que transmito aos pais diz respeito ..."*

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
À evolução do aluno em relação às capacidades que manifesta ter	41	68,3	16	26,7	57	0
Total de respostas omissas	Nº % 3 / 5,0					
Total de respostas dadas	Nº % 57 / 95,0					

**Figura nº169** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: *"A informação que transmito aos pais diz respeito ..."*

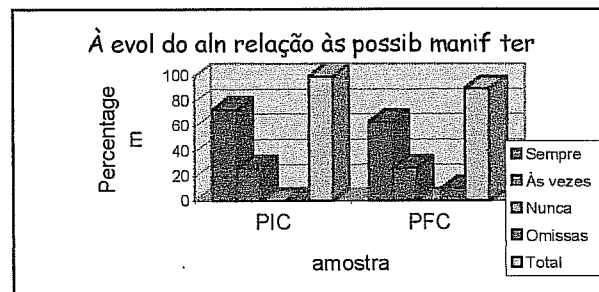


Mais de metade da população inquirida, explicita que as informações concedidas aos encarregados de educação, acerca dos alunos, estão sempre relacionadas com a evolução do aluno em relação às possibilidades que manifesta ter.

**Quadro nº175** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: *"A informação que transmito aos pais diz respeito ..."*

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	22	73,3	19	63,3
Às vezes	8	26,7	8	26,7
Nunca	0	0	0	0
Total de respostas omissas	Nº % 0 / 0		Nº % 3 / 10,0	
Total de respostas dadas	Nº % 30 / 100,0		Nº % 27 / 90,0	

**Figura nº170** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: *"A informação que transmito aos pais diz respeito ..."*

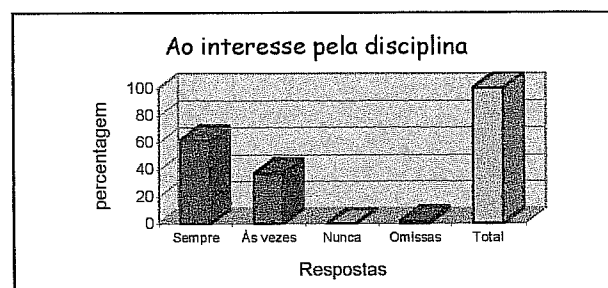


Tanto os Pic como os Pfc, são unânimes em admitir, maioritariamente, que a informação que transmitem aos pais dos seus alunos se relaciona sempre com as reais possibilidades destes.

**Quadro nº176** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: *"A informação que transmito aos pais diz respeito ..."*

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ao interesse pela disciplina	37	61,7	22	36,7	0	0
Total de respostas omissas	Nº % 1 / 1,7					
Total de respostas dadas	Nº % 59 / 98,3					

**Figura nº171** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: *"A informação que transmito aos pais diz respeito ..."*



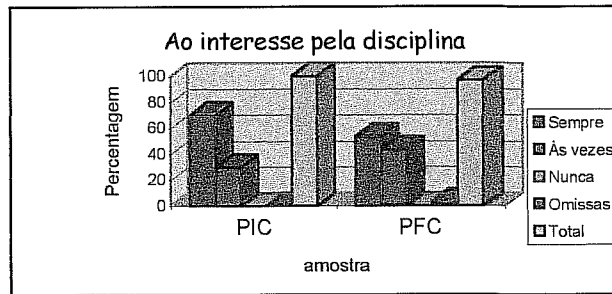
Observamos que praticamente todos os professores inquiridos explicitam que a informação que comunicam aos pais sobre os alunos está, sempre ou quase sempre, relacionada com o interesse destes pela disciplina.

**Quadro nº177** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: *“A informação que transmito aos pais diz respeito ...”*

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	21	70,0	16	53,3
Às vezes	9	30,0	13	43,3
Nunca	0	0	0	0
Total de respostas omissas	0 / 0		1 / 3,3	
Total de respostas dadas	30 / 100,0		29 / 96,7	

São os Pic, aqueles que em maior percentagem referem que a informação que transmitem aos pais sobre os alunos tem sempre a ver com o interesse destes pela sua disciplina, embora também os Pfc o admitam fazer só que em menor percentagem.

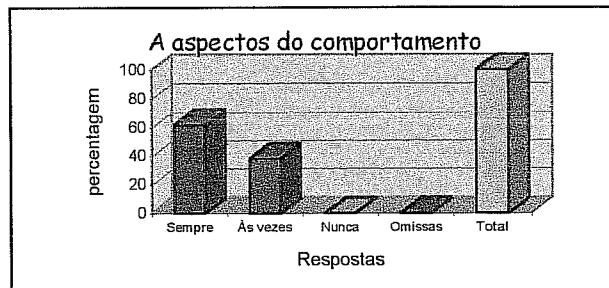
**Figura nº172** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: *“A informação que transmito aos pais diz respeito ...”*



**Quadro nº178** Frequência das respostas do total de inquiridos à questão: *“A informação que transmito aos pais diz respeito ...”*

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
À aspectos do comportamento	37	61,7	23	38,3	0	0
Total de respostas omissas	0 / 0					
Total de respostas dadas	60 / 100,0					

**Figura nº173** Distribuição das respostas do total de inquiridos à questão: *“A informação que transmito aos pais diz respeito ...”*

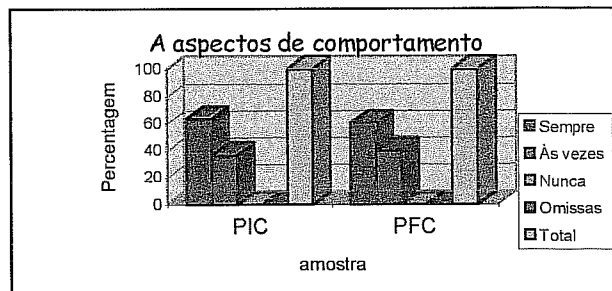


Verificamos que os professores são unânimes em revelar, que a informação transmitida aos pais dos seus alunos está, sempre ou às vezes, relacionada com aspectos do comportamento.

**Quadro nº179** Frequência das respostas dos Pic e Pfc à questão: *“A informação que transmito aos pais diz respeito ...”*

	PIC		PFC	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	19	63,3	18	60,0
Às vezes	11	36,7	12	40,0
Nunca	0	0	0	0
Total de respostas omissas	0 / 0		0 / 0	
Total de respostas dadas	30 / 100,0		30 / 100,0	

**Figura nº174** Distribuição das respostas dos Pic e Pfc à questão: *“A informação que transmito aos pais diz respeito ...”*

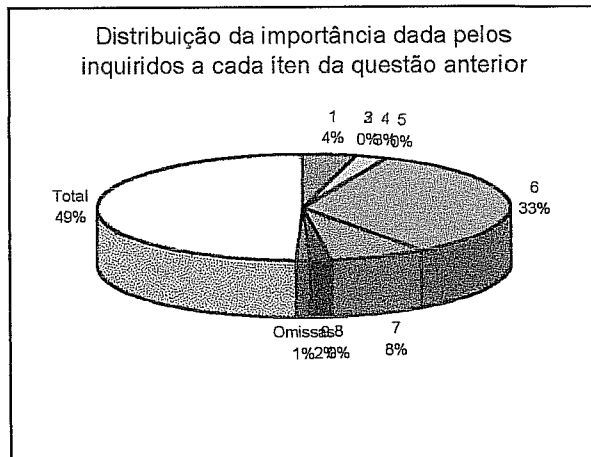


Tanto os Pic como os Pfc referem, maioritariamente, que a informação que fazem chegar aos pais sobre os seus alunos, tem sempre a ver com os aspectos do comportamento.

**Quadro nº180** Frequência da importância dada pelo total de inquiridos a cada item da questão: **“A informação que transmito aos pais diz respeito ...”**

nº das questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Frequência	8,3	0	0	5,0	0	66,7	15,0	0	3,3
Omissas	1,7								
Total	98,3								

**Figura nº175** Distribuição da importância dada pelo total de inquiridos a cada item da questão: **“A informação que transmito aos pais diz respeito ...”**

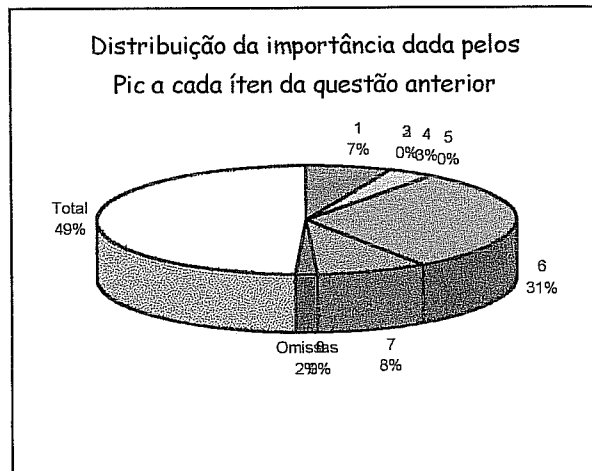


A situação considerada, de forma representativa pela totalidade do professores inquiridos, como a mais frequente de entre todas, é a nº6, ou seja; os professores explicitam que o item mais valorizado na informação que transmitem aos pais dos seus alunos tem a ver com a evolução deste (progresso, estabilidade, retrocesso).

**Quadro nº181** Frequência da importância dada pelos Pic a cada item da questão: **“A informação que transmito aos pais diz respeito ...”**

nº das questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Frequência	13,3	0	0	6,7	0	60,0	16,7	0	0
Omissas	3,3								
Total	96,7								

**Figura nº176** Distribuição da importância dada pelos Pic a cada item da questão: **“A informação que transmito aos pais diz respeito ...”**

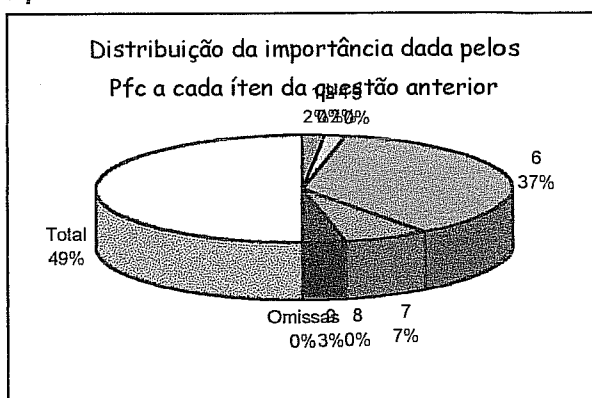


Verificamos que na informação que os Pic transmitem aos pais dos seus alunos, os aspectos relacionados com a evolução deste (progresso, estabilidade, retrocesso), têm um peso relevante.

**Quadro nº182** Frequência da importância dada pelo total de inquiridos à questão: “*A informação que transmits aos pais diz respeito ...*”

nº das questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Frequência	3,3	0	0	3,3	0	73,3	13,3	0	6,7
Omissas	0								
Total	100								

**Figura nº177** Distribuição da importância dada pelo total de inquiridos à questão: “*A informação que transmits aos pais diz respeito ...*”



De entre todos os itens referenciados, os Pfc revelam que o aspecto mais valorizado por si, na informação que transmite aos pais dos seus alunos, está relacionado com a evolução do aluno relativamente, com o seu progresso, estabilidade ou retrocesso.

#### Análise conclusiva das opiniões do total de inquiridos à questão “A informação que transmits aos pais diz respeito...”

Da análise geral da questão anterior, concluímos que, dando continuidade às concepções anteriores, o total de professores inquiridos parece valorizar, na informação que transmite aos pais dos seus alunos, aspectos que têm directamente a ver com a evolução deste em relação à sua situação anterior (avanço, estabilidade, retrocesso), e com a qualidade e a organização do trabalho. Relativamente aos aspectos subvalorizados, destacam-se aspectos relativos à quantidade de trabalho e ao nível atingido pelos alunos em relação à classe.

#### Análise conclusiva comparativa das opiniões do total de inquiridos à questão “A informação que transmits aos pais diz respeito...”

Após uma análise geral das questões anteriores, podemos verificar que continua a existir uma significativa tendência, tanto dos Pic como dos Pfc, para valorizarem a opção às vezes, embora de forma mais acentuada nos Pfc. Podemos, apesar de tudo, verificar que as opiniões de ambos os grupos de inquiridos são significativamente convergentes, na medida em que ambos referem que a informação que transmitem aos pais dos seus alunos relaciona-se sempre com o processo de evolução do aluno, (avanço, estabilidade, retrocesso). Verificamos que as informações assentam sobretudo em factos comprováveis das aprendizagens dos alunos, parecendo pretenderem, desta forma, salvaguardar a situação do professor.

PARTE III  
 CARACTERIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS INQUIRIDOS À QUESTÃO Nº3  
 (Formação Acrescida) e QUESTÃO Nº2 (Outros Instrumentos de Avaliação que utilizo)  
 DO QUESTIONÁRIO

Quadro nº183 Grelhas de Análise da Formação dos Pic e Pfc no âmbito da Avaliação dos Alunos (questão nº3)

Anos de serviço	Número de professores	Formação
1 a 10	4	Avaliação e Remediação no 1º Ciclo (25h)
		Avaliação dos Alunos no Contexto da Reforma (50h) (1 Ano) (5 Horas)
25 a 30	2	(1 Dia) Avaliação Escolar (1 semestre)

Verificamos que apesar de um pequeno número de professores, tanto Pic com Pfc explicitar ter frequentado acções de formação na área da avaliação, concluímos que são os Pic os que revelam ter frequentado em maior número acções de formação no âmbito da avaliação dos alunos.

Quadro nº184 Grelha de Análise dos Instrumentos de Avaliação utilizados pelos inquiridos (questão nº2)

Anos de serviço	Nº de professores com formação em avaliação	Instrumentos de avaliação
1 a 10	4	Quadros, Mapas, Grelhas de Observação de Registo Mensal, Grelhas de Auto-avaliação, Grelhas de Observação Directa, Apontamentos Escritos na Agenda do Professor, Instrumentos de Auto-observação dos Alunos, Registos de Sala de aula
25 a 30	2	Textos, Auto-avaliação, Toda a Vida do Aluno enquanto está na Escola, Registo de Auto-avaliação, Fichas de Avaliação, Observação Diária, Fichas do PEI, Grelhas

Quadro nº185 Grelha de Análise dos Instrumentos de Auto e Hetero-avaliação utilizados pelos inquiridos (questão nº2)

Auto-avaliação		Hetero-avaliação	
PIC	PFC	PIC	PFC
2	2	8	5

Da análise do quadro nº184 e nº185, concluímos que, embora de forma pouco significativa, todos os professores inquiridos, tanto em início como em final de carreira, parecem fazer uso de alguns instrumentos de avaliação dos alunos para além daqueles que são referidos no questionário. Comparativamente verificamos que não existem diferenças significativas entre Pic e Pfc. Relativamente à qualidade destes mesmos instrumentos, concluímos que predomina o recurso a grelhas de hetero-avaliação, tanto nos Pic como nos Pfc, ou seja; instrumentos de avaliação destinados a ser preenchidos pelos docentes, sendo o recurso a instrumentos de auto-avaliação muito pouco significativo.

### 3. Discussão dos Resultados Obtidos por Questionário Junto dos Professores

Relativamente à hipótese 1 do nosso trabalho, que parte do pressuposto de que os Pic desenvolverão uma prática de avaliação dos alunos com características mais formativas, com maior enfoque nos processos e mais sistematizada do que os Pfc, que traduzirão um tipo de avaliação mais centrada nos produtos, mais pontual e com maior cariz sumativo, verificamos que esta, em parte, se comprova ao longo das respostas dadas por estes a algumas das questões efectuadas.

Verificamos nomeadamente que, quando questionados sobre o objectivo que preside à qualificação das produções dos seus alunos, e após uma análise comparativa geral, os Pic referem que no acto de qualificação das produções dos seus alunos têm como especial objectivo *encorajar os seus esforços* (30%) e *ajudá-los a situar-se face aos objectivos a atingir* (26,7%), enquanto os Pfc referem como prioridade *ajudar o aluno a construir uma imagem positiva de si próprio* (36,5%) e, paralelamente, *encorajar os seus esforços* (23,3%). Quanto aos objectivos menos valorizados, as duas categorias de professores são unânimes em referir a *estimulação da competição na classe*.

Tendo em conta os resultados desta questão, poderemos inferir que, de uma forma geral, os professores inquiridos, nomeadamente os Pic, parecem manifestar uma concepção um pouco mais formativa de avaliação, uma vez que parecem valorizar o processo de aprendizagem, explicitando uma abordagem da avaliação centrada no processo de regulação das aprendizagens, visando informar alunos, professores e demais intervenientes, acerca da forma como está a decorrer todo o processo educativo, permitindo, paralelamente, o estabelecimento de metas intermédias e a adopção de novas metodologias sempre que sejam detectadas dificuldades ou desajustamentos no regular funcionamento do processo ensino/aprendizagem.

Verificamos assim que são sobretudo os Pic aqueles que concebem a avaliação numa perspectiva mais formativa e sistemática, ou seja, a avaliação como instrumento regulador do processo ensino/aprendizagem, que permite detectar dificuldades, ou desajustes no processo educativo, de forma a proporcionar a cada aluno o programa de estudos mais adequado e de, paralelamente, lhe permitir a auto-regulação do seu processo de aprendizagem (Neves et al., 1992, p.8). Esta postura, por parte dos professores em início de carreira poderá, em parte, estar

relacionada com o facto de terem sido estes a revelar, em maior percentagem, ter frequentado acções de formação no âmbito da avaliação dos alunos

No que concerne à escrita de apreciações nos trabalhos dos alunos verificamos também que embora os professores, na sua totalidade, explicitem ter por hábito efectivamente realizá-las, os grupos diferem, no entanto, em relação ao conteúdo das mesmas; assim, enquanto que os Pic explicitam numa percentagem de (73,3%) que as suas apreciações se relacionam sempre com a evolução do aluno em relação aos trabalhos anteriores, os Pfc optam, na sua maior percentagem, pelas apreciações que se prendem com a qualidade do trabalho (73,3%). No que concerne aos aspectos mais preteridos por ambos os grupos, relacionam-se com a quantidade do trabalho.

Verificamos assim que enquanto que os Pic dão mais importância ao processo de aprendizagem dos alunos, os Pfc atribuem mais importância ao produto, o que vem confirmar a hipótese a) por nós traçada de que os Pic desenvolvem uma prática avaliativa e com maiores características formativas, uma avaliação mais sistematizada e com maior enfoque nos processos, uma avaliação com características de "*bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem*". (Cortesão, 1996, p.13)

Relativamente aos instrumentos de avaliação referidos como mais utilizados por parte destes docentes verificamos, após uma análise geral da questão número um, que, de todos os instrumentos e situações susceptíveis de serem avaliadas e aferidas pelos professores, relativamente ao desempenho académico dos seus alunos, são os *testes de avaliação* aqueles que obtêm um maior destaque por parte destes profissionais (Pic-96,7%; Pfc-96,7%). Por outro lado, quando na questão número dois lhes é solicitado que indiquem quais os instrumentos de avaliação que utilizam, ambos os grupos de inquiridos voltam a atribuir maior destaque aos *testes de avaliação*, sendo no entanto os Pic aqueles que, por comparação, lhe atribuem maior importância, este resultado revelou-se estatisticamente significativo (  $U=330,000$ ;  $p=0,037$  ).

Salientamos o facto de que no caso dos Pfc, a valorização destes instrumentos de avaliação ser, por comparação com os outros instrumentos, marcadamente notória. Relativamente aos aspectos da avaliação do aluno menos valorizados pelos inquiridos verificamos que, enquanto os Pic desvalorizam sobretudo as *perguntas*

para o lugar, os Pfc desvalorizam por sua vez mais os *trabalhos facultativos*. Por outro lado, verifica-se que, comparativamente, os Pic atribuem maior importância aos *cadernos dos alunos*, *trabalhos facultativos* e *trabalhos de grupo*.

O que poderemos talvez daqui inferir é que os Pfc, por estarem na profissão há mais tempo, continuam muito presos a estratégias de avaliação tradicionais, caracterizadas pelo carácter pontual, com o objectivo de avaliarem aprendizagens do domínio cognitivo e de cariz sumativo e que os Pic, por se encontrarem há menos tempo na profissão, e embora continuem a valorizar os testes de avaliação como forma de testarem os conhecimentos dos alunos, começam timidamente a recorrer a outros instrumentos de avaliação, de utilização mais sistematizada, os quais permitem recolher informação sobre todos os domínios da aprendizagem. Estes resultados, no caso dos Pfc, vêm comprovar as nossas hipóteses iniciais, que apontam para a utilização, por parte destes profissionais, de estratégias mais impositivas e assertivas de avaliação. O mesmo não acontece no caso dos Pic, por parte dos quais se pressupunha uma prática avaliativa com características mais formativas, pois, embora tenham revelado a adopção de instrumentos de avaliação mais diversificados ainda continuam a sobrevalorizar os testes.

Por último, também as respostas dadas pelos inquiridos à última questão, que se relaciona com a qualidade de informação que os professores inquiridos referem transmitir aos pais dos seus alunos, são sintomáticas de alguma divergência entre Pic e Pfc. Existe uma significativa divergência de opiniões em alguns dos itens; enquanto que os Pfc explicitam em maior percentagem que os Pic (36,7%; 13,3%) transmitir informação aos pais acerca da *quantidade de trabalho*, os Pic revelam em maior percentagem que os Pfc (73,3%; 43,3%) que estes comentários estão sempre conotados com a *relação entre trabalho e resultados* (verifica-se uma significância estatística (U= 313,000; P=,019).

Apesar de tudo continuamos a registar uma significativa tendência para valorizarem a opção "às vezes", sobretudo ao nível dos Pfc. No entanto, podemos verificar que apesar das divergências atrás referenciadas e, no geral, a opinião de ambos os grupos não diverge muito, na medida em que tanto os Pic como os Pfc explicitam, praticamente na sua totalidade, que esta informação tem sempre a ver com a *evolução do aluno* e com a *qualidade do trabalho* e que não está praticamente nunca relacionada com a *quantidade de trabalho* ou com o *nível atingido pelo aluno em relação aos restantes elementos da turma* o que parece um

pouco contraditório no caso dos Pfc que tendiam a valorizar os produtos em detrimento dos processos de aprendizagem.

Relativamente à hipótese 2 que se relaciona com os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, podemos verificar que, de uma forma global, a nossa hipótese não se verifica uma vez que tanto os Pic como os Pfc parecem continuar muito presos a práticas de avaliação sumativas, com especial enfoque nos testes .

Assim, quando questionados sobre os aspectos da aprendizagem e do comportamento do aluno que valorizam mais (questão nº1) ambos os grupos de inquiridos dão especial enfoque aos testes de avaliação.

Verificamos que, contrariamente ao preconizado no programa, nomeadamente quando se refere: " *A avaliação a realizar ao longo de cada ano do 1º ciclo (...) terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares (...) requer-se a construção e utilização de instrumentos de registo sistemáticos e partilhados que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno.*" (Programa do 1º ciclo, 1990, p.7), os professores, de uma forma geral, continuam a revelar uma prática pedagógica com contornos tradicionais, confinada à certificação de saberes e à selecção dos mais aptos, caracterizada por uma prática avaliativa com nuances marcadamente sumativos em detrimento do alargamento do campo de obtenção de informações susceptíveis de serem utilizadas em reajustamentos de processos de ensino que melhorem a aprendizagem dos alunos.

Verificamos assim, que os professores, tanto os Pic como os Pfc, continuam a privilegiar os métodos tradicionais de avaliação. Paralelamente, os instrumentos de avaliação que os mesmos docentes admitem utilizar com menos frequência no processo de avaliação dos seus alunos são os *registos de incidentes críticos* e as *entrevistas/questionários*

Quando questionados acerca de outros instrumentos de avaliação que eventualmente pudessem utilizar para além dos testes, entrevistas/questionários, grelhas de observação e registos de incidentes críticos, ambos os grupos de professores não explicitam, de uma forma geral, fazer uso de outro tipo de instrumento; quando o fazem, recorrem sobretudo à utilização de instrumentos de hetero-avaliação, ou seja; instrumentos de avaliação a preencher pelo professor.

Na opinião de Lemos et al. (1993) o facto dos professores continuarem a privilegiar os testes de aproveitamento de papel e lápis, prende-se directamente com o peso significativo que as aprendizagens do domínio cognitivo têm, tradicionalmente, representado em todas as áreas do currículo e de, paralelamente, o ensino continuar a ser muito centrado no professor.

Tendo em consideração os novos conceitos de avaliação presentes no programa, que apontam para a diversificação dos instrumentos de recolha de avaliação, que abrangem não só o domínio cognitivo mas também o domínio sócio-afectivo, psico-motor, hábitos de trabalho, interesses, atitudes e destrezas, os mesmos autores salientam a importância de utilização de outros instrumentos de avaliação, tal como os registos estruturados, nomeadamente os testes de verificação, as escalas de classificação, as grelhas de observação, os questionários ou ainda os registos não estruturados como é o caso dos registos de incidentes críticos entre outros. Na opinião destes autores, todos estes instrumentos de avaliação deverão ser utilizados de acordo com os objectivos educacionais que se pretendem.

Lemos et al. (1993) defendem a necessidade de diversificar os métodos e técnicas de avaliação dos alunos, valorizando a informação informal e diária, através do recurso a instrumentos de avaliação diversificados e que abarquem todos os domínios do conhecimento.

Também Vilar refere que: *"A natureza «globalizante e integrante» de avaliação curricular, aliás devidamente sublinhada na legislação que institui o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, pressupõe que se esgotem todas as possibilidades metodológicas na recolha e valoração das informações que servirão para fundamentar determinada decisão pedagógico-didáctica."* (1996, p.39)

Relativamente a estes resultados, Pais e Monteiro referem que o facto dos professores optarem, preferencialmente, pela avaliação formal dos alunos (testes) se poderá dever ao facto da *" (...) avaliação informal não estar, na maior parte das vezes, devidamente estruturada, embora influencie e determine as decisões dos professores. Não tem, no entanto, o estatuto de teste, pelo que, estruturar a avaliação informal deverá ser, das prioridades a ter em conta."* (Pais & Monteiro, 1996, p.5)

Verificamos assim que a resposta a esta questão vem, simultaneamente, em parte, comprovar a nossa hipótese 4, na medida em que revela uma contradição entre os verdadeiros fins dos processo de avaliação e o seu processo de construção enquanto prática social.

Relativamente à nossa hipótese 3, que parte do pressuposto de que os Pic entendem o processo de planificação e avaliação como um processo que deve ser partilhado com alunos e outros intervenientes no processo educativo, por oposição aos Pfc que tenderão a centrar em si estas funções, verificamos que a mesma não se confirma.

Concluimos que, relativamente à forma como estes docentes explicitam definir os objectivos e critérios de avaliação, e embora se verifique uma grande tendência por parte dos inquiridos para optarem pela resposta "às vezes" nos itens propostos, evidenciando uma atitude neutra e pouco esclarecedora, as práticas explicitadas pelos mesmos como as menos, ou mesmo nunca, utilizadas no acto de definição de objectivos e critérios de avaliação, relacionam-se com a partilha da definição dos objectivos e critérios com os alunos. Mais de 50% de professores de ambas as categorias referem nunca optarem por deixar que cada aluno defina para si os objectivos e critérios de avaliação. A este respeito Pais e Monteiro referem que a programação não deverá ser apresentada aos alunos como algo acabado, sob a pena de gerar insucesso, deverá antes ser partilhada e negociada com estes, tendo em conta a natureza dos projectos de trabalho, a idade dos alunos a sua maturidade e os seus interesses, "(...) *uma gestão participada da programação favorece o gosto pelo ensino-aprendizagem e dá sentido ao percurso pedagógico.*" (Pais & Monteiro, 1996, p.15)

É de salientar que no item "*sou eu que defino os objectivos e critérios para todos*", os inquiridos, tanto os Pic como os Pfc, referem em grande percentagem, respectivamente (53,3%; 60,0%) fazê-lo.

Verificamos também, que quando inquiridos sobre o seu procedimento no acto de correcção das produções dos seus alunos, os docentes de ambos os grupos revelam uma vez mais uma atitude muito centralizadora.

Apesar de em praticamente todos os itens, mais de metade dos inquiridos optarem uma vez mais pela resposta "às vezes" à excepção do último item "*corrijo as*

*provas de um colega docente enquanto ele corrige as minhas*", relativamente à qual todos foram praticamente unânimes em optarem pela opção "nunca", verificamos que, contrariamente às hipóteses estabelecidas inicialmente, a maior percentagem, tanto de Pic como de Pfc, admitem corrigir sempre ou quase sempre sozinhos as produções dos seus alunos. É de referir que este resultado revelou ser estatisticamente significativo ( $U=315,000$ ;  $p=0,013$ ). Paralelamente, estes profissionais referem nunca ter como prática a troca de produções dos alunos com outros docentes para correcção. O mesmo se verifica em relação à construção de grelhas de correcção, prática que ambos os grupos de docentes referem ser executada de forma solitária e não partilhada com os alunos.

Esta prática solitária de correcção e de definição de objectivos e critérios de avaliação, já verificada anteriormente, tanto ao nível dos Pic como ao nível dos Pfc, mas de forma mais evidente ao nível dos Pfc, relaciona-se, de acordo com a opinião de muitos autores, com o peso da hierarquia tradicional em que os professores desenvolviam a sua acção, centrando-se na realidade da sua escola e nos seus conhecimentos, sem hábitos de partilha ou interacção com outros colegas; paralelamente, é uma prática que centra no professor todas as funções, e em que o aluno se restringe ao papel de mero espectador passivo.

Relativamente aos itens "*cada aluno corrige a sua produção*" e "*cada aluno corrige a produção do colega*", tanto os Pic como os Pfc, foram unânimes em referir que apenas às vezes o fazem. Este comportamento dos docentes é confirmado pela literatura, nomeadamente Neves e Campos (1992), referem que a avaliação tem constituído durante muito tempo uma tarefa exclusivamente da competência dos professores, no entanto, salientam o facto de inúmeros pedagogos actuais, virem a chamar a atenção para a necessidade desse mesmo poder começar a ser partilhado, nomeadamente com os alunos. Paralelamente, a actual legislação vem também reforçar a necessidade de alargar este papel a outros intervenientes. Ainda neste sentido, Pais e Monteiro referem que o trabalho de "*(...) identificação e auto-correcção dos erros resultaria tanto melhor se for feito a pares, se os alunos se entrem ajudarem.*" (1996, p.31).

Também Nova (1997) chama a atenção para a importância actual da colaboração entre professores e alunos no processo de planificação e avaliação. De acordo com o autor, só assim será permitido ao aluno orientar o seu processo de

formação, formular juízos de valor sobre a sua actuação, reflectir sobre os seus erros ou dificuldades e identificar os progressos concretizados.

Lemos et al. referem que "(...) a oportunidade dos alunos tomarem parte activa na construção de escalas de classificação ou de listas de verificação permite orientar a aprendizagem e motivar os alunos para alcançar os objectivos definidos, pois sentem-se co-responsabilizados." (1998, p.41)

Relativamente à partilha da correcção entre docentes, os mesmos autores explicitam que o professor não se deve limitar a corrigir sozinho, deverá antes dividir esta actividade com outros colegas docentes, partilhando dúvidas e incertezas (Lemos et al., 1998). Também Neves e Campos, chamam a atenção para as exigências que o novo modelo de avaliação vem colocar aos profissionais de educação, fazendo apelo "(...) ao recurso a metodologias activas, à promoção da interdisciplinaridade e do trabalho em equipa dos professores." (1992, p.8)

"São importantes os diversos encontros que os professores realizam ao longo do ano lectivo, desde essas reuniões iniciais (...) reuniões de programação." (Pais & Monteiro, 1996, p.15)

Estes resultados permitem-nos inferir que os professores do 1º ciclo continuam a monopolizar o acto educativo, centrado em si todas as funções, não partilhando a tarefa de definir critérios e objectivos educativos com os seus alunos. A este propósito alguma obras e teses de mestrado e doutoramento (Monteiro, 1994), têm permitido destacar o desconhecimento, por parte dos alunos, dos critérios de avaliação adoptados pelos professores e em relação aos quais as suas competências irão ser aferidas, noutros casos regista-se mesmo a discrepância entre os critérios explicitados pelos professores aos seus alunos e os critérios avaliados. Esta postura repercute-se, obviamente, no sucesso educativo dos alunos, impedindo-os, paralelamente, de auto-regularem o seu processo de aprendizagem.

Também as respostas dadas pelos docentes à questão 8 vem comprovar esta postura relativamente à partilha, com os alunos, do processo ensino/aprendizagem, verificada já nas questões anteriores. O acto de corrigir é aqui entendido como uma tarefa da exclusiva competência do professor, pontual e isolada e não como uma prática interactiva e construtiva, defendida por Weiss (1979) em que o controle

se processa no interior do próprio processo, no contexto da relação alunos-alunos e alunos-professor, menosprezando-se a concepção de auto-regulação e auto-orientação, tão necessárias ao processo de aprendizagem.

Estas respostas acentuam a ideia de que a avaliação é uma tarefa da exclusiva competência do professor. Estes resultados são sintomáticos da continuação e prevalência, na prática dos nossos docentes do 1º ciclo, de uma aceção muito individualista e solitária da sua função docente e mais concretamente do acto de avaliar. Tal como na questão anterior, os professores inquiridos continuam a manifestar comportamentos normativos e individualistas. Continua a prevalecer uma aceção de externalidade de regulação da aprendizagem e uma perspectiva atomista de avaliação. Curto et al. (1993) defendem a prática de uma avaliação participada, no âmbito da interacção professor/aluno e alunos/alunos, em que ambos são, simultaneamente, correctores e corrigidos e em que o aluno caminha de um processo de regulação exterior das aprendizagens a um processo de auto-regulação.

Neves et al. referem que a avaliação tem sido, ao longo de muitos anos, uma tarefa da exclusiva competência do professor, mas evoca o facto de, mais recentemente, diversos pedagogos começarem a chamar a atenção para a necessidade de partilha deste poder com outros técnicos e, especialmente, com os alunos, os quais, na opinião dos autores, já deram provas de terem capacidade para participar activamente neste processo. Os autores evocam ainda a própria legislação, chamando a atenção para o facto desta salientar que os intervenientes na avaliação não deverão ser os professores, individualmente considerados: "*A noção subjacente é a de conjugação de esforços de todos os intervenientes, considerando cada escola como comunidade responsável pelo sucesso escolar dos seus alunos.*" (1992, p.11)

Relativamente à hipótese 4 do nosso trabalho, no âmbito da qual se pressupõe a existência de uma contradição entre as efectivas finalidades do processo de avaliação e o seu processo de construção enquanto prática social, verificamos que esta hipótese, em parte, se comprova, na medida em que, ao longo de todas as respostas dos inquiridos se foi desenhando uma postura de domínio, controlo e hegemonia, da parte dos docentes, sobre os aspectos da planificação e avaliação dos alunos, ou seja; de uma forma geral os docentes, tanto em início como em final de carreira, manifestam uma postura muito dominante sobre o processo de

avaliação dos alunos, desenvolvendo comportamentos que centram em si todas as funções do processo, minimizando a participação activa e construtiva dos alunos. Sintomático desta postura é a valorização que ambas as categorias de professores atribuem aos testes e a outros instrumentos de avaliação formal em detrimento de instrumentos menos formais e mais sistematizados e partilhados, que possibilitam a gestão das aprendizagens de cada aluno de uma forma formativa e construtiva.

Na realidade, a avaliação formal continua a ser ainda o meio de obter informação pública e concreta da competência de um aluno, a este facto acrescenta-se ainda o carácter subjectivo e falível que muitos autores atribuem aos instrumentos de avaliação que não os testes, apesar do rigor que às vezes preside a sua construção.

No entanto, Pais et al., a esta relatividade que caracteriza os diversos instrumentos de avaliação respondem, “ *Temos de aceitar a subjectividade para a podermos controlar e a diversificação é uma hipótese a ter em conta.*” (1996, p.54)

Nos próprios programas em vigor, a avaliação é concebida como elemento integrante da prática educativa, permitindo a tomada de decisões com vista à adaptação do processo às reais necessidades dos alunos. Neste sentido, essa exigência não se satisfaz com um tipo de avaliação sumativa e pontual, mas antes “*O novo modelo define o objecto da avaliação formativa de uma forma ampla e abrangente. Assim, ela não se deve restringir aos domínios dos conhecimentos, mas deve integrar dados relativos às competências, capacidades, atitudes e destrezas. Isto significa que o professor não pode limitar-se a usar instrumentos de avaliação que apenas sirvam para avaliar aprendizagens do domínio cognitivo.*” (Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, 1993, p.27)

Verificamos também que ao nível do conteúdo dos comentários que os docentes referem produzir nas produções dos seus alunos, explicitam que os mesmos estão, na maior parte das vezes, relacionados com indicações de erros.

O resultado desta questão deixa-nos talvez inferir que os docentes continuam a privilegiar uma atitude correctiva com características bastante normativas e que visa sobretudo dar resposta a uma solicitação social, ou seja; perante as críticas constantes à crescente falta de competência escrita dos alunos os professores

procuram ultrapassar este handicap através de uma atitude correctiva assertiva e normativa.

Na opinião de vários autores, a concepção de escrita que continua a prevalecer nas nossas escolas é essencialmente formal e ligada a performances gráficas, sendo o erro encarado como um handicap do aluno que deverá ser sancionado e evitado. Esta atitude punitiva e normativa de escrita, desenvolve no aluno uma atitude inibidora, defensiva, limitando a espontaneidade e criatividade deste. Barbosa (1994); Ferreiro e Teberosky (1986) defendem que o erro, longe de ser evitado, deverá antes constituir uma fonte de aprendizagem, levando o aluno a desfazer equívocos e a aceder a novos conhecimentos.

Este resultado é comprovado pela literatura, nomeadamente por Allard e Sundbland (1987, cit. por Rebelo, 1993) quando referem que a escrita continua a ser considerada ainda como um processo de desenhar correctamente as letras, de não cometer erros ortográficos e de aplicar regras gramaticais, em detrimento da aceção da escrita enquanto expressão do pensamento e da linguagem.

Também na forma como referem proceder aquando da definição de objectivos e critérios de avaliação se encontra uma vez mais presente uma atitude centralizadora, que procura dar resposta a uma solicitação social e a normas pré-estabelecidas. Os professores inquiridos explicitam que, por norma, recorrem a objectivos e critérios do programa, os quais referem definir sozinhos e em função de cada aluno, limitando-se a seguir normas centralmente estabelecidas, sem atender à necessidade de adaptar à realidade dos alunos, entendendo-as como imutáveis e sagradas. Esta postura, longe de se adequar aos normativos existentes, antes os relativiza na medida em que o próprio programa do ensino básico preconiza a flexibilização da gestão dos currículos nas escolas e agrupamentos de escolas, assente numa maior autonomia e responsabilização por parte destes.

Cortesão (1996) refere que se o professor se limita a pôr em prática, livre e acriticamente, as indicações do programa e dos manuais, ele aproximar-se-á da imagem de um funcionário público, transformando-se numa simples peça de engrenagem do sistema educativo. A postura defendida pela autora, vai no sentido do professor ser cada vez mais um gestor livre de actividades e estratégias de ensino/aprendizagem, escolhendo em cada momento as actividades que

desenvolverá, "(...) optando por aquilo que, naquela situação, pensa ser mais interessante e útil aos seus alunos, aqueles alunos concretos que estão ali (...) um agente que procura intervir no espaço social em que actua." (Cortesão, 1996, p.17)

Verificamos no entanto que, enquanto que os Pfc revelam uma abordagem mais flexível de programa e de currículo, adaptando por vezes os objectivos às necessidades dos seus alunos, os Pfc optam por se limitar a estabelecer como metas de aprendizagem aquelas que se encontram previamente definidas a nível central.

De acordo com Lemos e Neves (1998) a tradição do sistema escolar português está marcada por um forte centralismo e conseqüente falta de autonomia por parte das escolas que, de acordo com os mesmos autores, associada à dimensão colossal dos serviços, não assegura o uso efectivo da autonomia a que hoje se apela, acrescentam ainda que "(...) a autonomia não se recebe, conquista-se". No entanto, esta conquista, que as escolas terão de fazer, aproveitando as actuais e favoráveis políticas de educação. "A sua aplicação, desenvolvimento e êxito dependerão, acima de tudo, de uma atitude autónoma das escolas, orientada para a necessidade de sucesso educativo para todos através de uma prática assumida pelos professores." (Lemos & Neves, 1993, p.23)

## CAPÍTULO VII (Experiência 2)

### 1. Metodologia

#### 1.1. Amostra

A nossa amostra é constituída por 20 professores do 1º ciclo do Ensino Básico, assente nos seguintes critérios de escolha: Leccionarem actualmente 3º e 4º anos de escolaridade e pertencerem ao sexo feminino;

Entre os 20 professores que constituem a nossa amostra, 10 encontravam-se em fase inicial de carreira (entre 1 a 10 anos de serviço) e os restantes 10 professores encontravam-se numa fase de final de carreira (entre 25 a 30 anos de serviço).

A opção por este tipo de amostra, prende-se com o facto de pretendermos obter a caracterização das concepções de ensino da escrita, em diferentes fases da carreira, através da análise dos comportamentos correctivos e dos comentários que os professores escrevem nos textos dos seus alunos, em função das alterações ao nível das propostas programáticas ao longo dos últimos trinta anos.

A selecção desta amostra foi independente da selecção da amostra utilizada na experiência 1.

#### 1.2. Corpus

A recolha de informação foi feita a partir de textos de carácter livre, escritos por alunos do 3º e 4º ano de escolaridade, anotados e comentados por professores em fase inicial e final de carreira.

O corpus de análise é constituído por todas as indicações de correcção e comentários efectuados por estes professores sobre os dez textos livres de dez dos seus alunos do 3º ou 4º ano de escolaridade, num total de vinte professores e duzentos textos.

### 1.3. Tipo de Estudo e de Instrumentos

Para tentar testar as hipóteses 5, 6 e 7 do nosso trabalho (ver p.33), e à semelhança do trabalho efectuado por Niza (1995), realizámos um estudo que procurou descrever e analisar o comportamento dos professores perante a escrita dos seus alunos na situação de correcção e elaboração de comentários no sentido do aperfeiçoamento dessa mesma escrita.

O tratamento da informação realizou-se pelos processos empíricos de análise de conteúdo e de análise de discurso, tendo-se construído diversas categorias com base no trabalho realizado por Niza (1995), nomeadamente:

#### *Intervenções correctivas dos professores.*

Estudou-se o comportamento correctivo dos professores perante os textos dos alunos, alterando, substituindo e acrescentando ou deslocando palavras ou blocos estruturais de diversas dimensões;

#### *Os comentários*

Os comentários efectuados pelos professores aos textos dos alunos foram tratados por decomposição semântica (Bardin, 1991).

### 1.4. Procedimentos

#### 1.4.1 recolha de dados.

Foram recolhidos de cada professor 10 textos livres elaborados por alunos de 3º e 4º ano de escolaridade, num total de 20 professores (10 em início e 10 em final de carreira).

Era condição necessária que todos esses textos fossem textos executados livremente pelos alunos, no âmbito do conceito de texto livre da pedagogia de Freinet, e que estivessem corrigidos pelo professor, se possível com anotações no sentido do seu melhoramento.

Para que a análise resultasse fidedigna, foi pedido a cada professor que nos entregasse os textos originais, possibilitando-nos a percepção dos vários níveis da sua intervenção nessas mesmas produções, nomeadamente a cor utilizada pelo docente para corrigir.

Obtivemos assim dez textos corrigidos por cada um de 10 professores em início de carreira que designamos por (Pic), e dez textos por cada um dos professores em final de carreira (Pfc).

Relativamente às intervenções correctivas dos professores, procedemos à sua numeração de acordo com a ordem sequencial por que aparecem no texto.

Relativamente ao conjunto de professores, estes foram reunidos em dois grupos designados de A a J, de acordo com a ordem alfabética dos seus primeiros nomes.

Surgirão assim anotações com as seguintes características:

(texto 2; correcção 13; prof. A Pic).

#### 1.4.2 . análise dos dados.

##### 1.4.2.1- intervenções correctivas.

Nesta experiência e no que concerne aos últimos três objectivos enunciados, procedemos à recolha de textos de alunos com intervenções de docentes (indicações de correcção, anotações e comentários), procedendo-se, de seguida, à sua categorização.

Apesar dos programas de Língua Portuguesa, ao nível do 1º ciclo, e da maior parte da literatura, explicitarem o processo de avaliação como um processo ao serviço de professores e alunos, na regulação dos percursos de ensino / aprendizagem e de, paralelamente, recomendarem o desenvolvimento de uma pedagogia de partilha e interacção alunos / docentes, que apele à auto-correcção e à auto-regulação, levando os alunos a uma atitude mais reflexiva, supomos que os professores em fase final de carreira, mercê da sua formação e da sua experiência, tendem a centrar a sua avaliação mais nos produtos que nos processos e a recorrer a técnicas mais coercitivas e impositivas de modelos correctos de escrita (maior cariz sumativo), que os professores em início de carreira que, tendem, possivelmente, a desenvolver uma atitude mais pedagógica perante a avaliação.

Relativamente aos comentários escritos, por parte dos Pfc, acerca dos textos dos alunos, prevê-se que contenham um discurso mais normativo e impositivo de modelos de escrita “pseudo-correcta” e que, paralelamente, conforme refere Niza.: *“(…) explicitem estratégias mais brutais durante o acto pedagógico de correcção da escrita como a instrução da rescrita dos textos , (Reicher-Béguelin, 1988) do que os*

*docentes em fase inicial de carreira, que adoptam uma atitude mais demonstrativa e explicativa.”. (1995, p.154)*

Neste sentido, prevê-se também que os professores em final de carreira apresentem um maior número de intervenções correctivas que os professores em início de carreira.

Tal como Niza (1995), procedemos à recolha de todas as intervenções correctivas dos professores, sobre os textos dos alunos e efectuámos a sua categorização sob o ponto de vista das suas características funcionais (em resposta à pergunta: O que escreve o professor sobre o texto do aluno?) e sob o ponto de vista da sua incidência linguística (sobre que aspectos da escrita do aluno se pronuncia o professor?). Posteriormente, foi efectuada a análise de frequência de cada categoria, fazendo-se, por último, a comparação da sua utilização nos dois grupos de professores.

#### 1.4.2.1.1. definição das categorias de intervenções correctivas.

As anotações efectuadas pelos vinte professores (10 Pic e 10 Pfc), nos textos dos alunos, foram categorizadas segundo as suas características funcionais e linguísticas:

**Características Funcionais:**

*Substituição*- Processo no qual o professor escreve o enunciado linguístico que considera correcto sobre, ao lado ou na margem do texto, ou pode simplesmente indicar, simbolicamente, a necessidade do aluno proceder à sua alteração

*Acrescentamento*- Processo através do qual o professor introduz novos elementos linguísticos-textuais na escrita do aluno. Estes elementos podem ser registados pelo professor nas entrelinhas, sobre, ao lado ou nas margens do texto.

*Supressão*- Operação, através do qual o professor procede à anulação e eliminação daquilo que considera incorrecto, redundância, ou aquilo que não compreende. A forma frequentemente mais utilizada pelo professor para a supressão, consiste em riscar por completo partes do enunciado escrito pelo aluno.

*Deslocação*- Processo que consiste em operar transferências por avanço ou recuo de elementos significantes no eixo sintagmático. Esta correcção é

frequentemente registada pelo professor, através de setas que desenham sobre a estrutura textual o percurso alternativo que este considera mais correcto.

As operações que acabámos de referir e efectuadas pelos professores nos textos dos alunos, incidem sobre os seguintes aspectos linguístico-textuais :

Características linguísticas;

*Pontuação*- Na linguagem escrita, a concretização das várias intenções de comunicação realiza-se através de pontuação adequada, que vai permitir suprir os recursos rítmicos e melódicos do texto oral. De acordo com Gomes, Fernandes, Cavacas, Gonçalves, Gonçalves, Ribeiro, Canelas e Grilo (1991); "*A pontuação funciona como a respiração do texto escrito*". Paralelamente, é a pontuação que atribui clareza e compreensão à linguagem escrita, é pelo uso de sinais de pontuação que é possível efectuar a correspondência entre o texto escrito e a sua leitura expressiva, pelo que "*A modulação da voz de acordo com cada um dos sinais de pontuação , deve ser uma preocupação no ensino da leitura.*". (Gomes, Fernandes, Cavacas, Gonçalves, Gonçalves, Ribeiro, Canelas & Grilo, 1991, p.167)

Na medida em que a relação entre a prosódia do oral e a pontuação escrita não é linear e que, enquanto que existem regras fixas para a utilização de determinadas sinais de pontuação, outros há que podem ser usados com grande flexibilidade, podemos referir que o domínio da técnica de pontuação só se atinge através da experimentação de múltiplas e diversas situações de resolução de problemas que vão surgindo durante a escrita.

*Ortografia*- É definida pelo dicionário de Língua Portuguesa como "*a forma correcta de escrever as palavras; parte da gramática que ensina a bem escreve(..)*." (p.1205, s.d.). A ortografia constitui um complexo teórico-pedagógico que visa assegurar a uniformidade da escrita. (Chiss & David, 1992)

*Expressão*- Caracterizada como um conjunto de palavras, cadeia de signos com funções lexico-sintácticas. A frase é caracterizada como a palavra ou um conjunto de palavras que minimamente exprimem um sentido. A frase tem como objectivo dizer alguma coisa em relação a alguém ou a algo. Relativamente à palavra, é o elemento significativo mínimo da linguagem escrita. (Gomes et al., 1991)

As 4 categorias anteriores foram organizadas e relacionadas da seguinte forma:

#### Substituição

- .pontuação
- .ortografia
- .expressão

#### Acrescentamento

- .pontuação
- .ortografia
- .expressão

#### Supressão

- .pontuação
- .ortografia
- .expressão

#### Deslocação

- .pontuação
- .ortografia
- .expressão

Em relação ao corpus dos textos dos alunos, calculou-se o número de intervenções correspondentes a cada categoria. Para efeitos comparativos entre docentes e entre categorias, calculou-se a média de intervenções por referência ao número de palavras existentes em cada texto. Esta média foi, posteriormente, calculada separadamente para o grupo Pic e Pfc.

#### 1.4.2.2. análise de conteúdo dos comentários.

Foi efectuada uma análise de conteúdo, no caso dos textos que tinham sido alvo de comentários escritos por parte dos professores, com o objectivo de se categorizarem as referências de escrita dos diferentes grupos de professores, e assim se poder concluir quais as diferentes concepções de correcção de escrita dos dois grupos, assim como o estabelecimento da sua comparação.

O processo de categorização, exerceu-se sobre a totalidade dos comentários dos professores, na medida em que se considerou relevante toda a informação produzida por estes, nos textos dos alunos.

O processo utilizado para a criação do sistema de codificação da linguagem dos professores em situação de ensino de escrita, foi adoptado do processo utilizado por Niza (1995) no seu estudo, baseado em Huberman e Miles (1984) e Marcelo (1991), considerando-se assim as dimensões *instrucional* e *avaliativa* (Lundgren, 1977; Pedro, 1982, cit. por Niza, 1995) e a dimensão *interactiva-relacional*.

Dentro destas dimensões é possível definir as seguintes categorias operacionalizadas da seguinte forma:

*Instruções Normativas*- Os professores transmitem instruções normativas, regras de funcionamento da linguagem escrita e pretendem regular a sua aplicação.

*Avaliação*- os professores emitem opiniões e procedem à avaliação dos textos dos alunos.

*Estratégias Apelativo-motivacionais*- Os professores socorrem-se de estratégias apelativo-motivacionais e interagem com os seus alunos apreciando a sua escrita e incentivando-os a fazer melhor.

Nestas três categorias, que recobrem as dimensões instrucional, avaliativa e interactiva-relacional, foi ainda possível definir as seguintes subcategorias:

### **Instruções normativas**

*Transmissão de normas de escrita textual*: Os professores veiculam regras de organização textual, sobretudo de ordem linguístico-formal, normas gramaticais e normas de apresentação dos textos escritos.

Ex:

*"Tem mais atenção na construção das tuas frases! Cuidado com os erros e a pontuação."* (prof. A Pic, texto 3)

*Imposição de reescrita*: Os professores determinam que os alunos corrijam os textos, repetindo toda a sua escrita. (não há)

*Orientações estratégicas de auto-regulação*: Os professores transmitem aos alunos processos que consideram que facilitam a tarefa da escrita e da sua correcção, sugerem instrumentos de consulta e formas de resolução de problemas colocados pelos textos já escritos ou pela actividade de escrita em geral.

Ex:

*“Continua a ler e a escrever muito para superares as dificuldades que ainda tens.”*

(prof. M2 Pic, texto 6)

### **Avaliação**

. *Opinião:* O professor aprecia ou deprecia o texto escrito pelo aluno.

Ex:

*“Isto não é nada para o que tu costumavas fazer. Foi feito o texto mesmo a despachar.”* (prof. J Pfc, texto 6).

. *Classificação:* O professor situa o texto de aluno num determinado nível de acordo com a terminologia empregue.

Ex:

“Bom” (prof. I1 Pfc, texto 10)

### **Estratégias Apelativo-motivacionais**

. *Propostas alternativas de escrita:* O professor apresenta formas de expressão escrita diferentes daqueles que foram registados pelos alunos.

Ex:

*“Sabes os nomes dos bonecos, mas podias ter feito muito melhor. Podias por exemplo arranjar uma aventura com os bonecos que preferes.”* (prof. L Pfc, texto 4)

. *Estratégias de motivação didáctica:* O professor felicita o aluno por aquilo que este já conseguiu escrever, considerando esses resultados preditores de novos sucessos.

Ex:

*“Muito bonito! Continua.”* (prof. C2 Pic, texto 1)

. *Estratégias de aproximação personalizada:* O professor interage com o aluno individualizando a mensagem.

Ex:

*“Gostei Joana! Estás a melhorar, parabéns!”* (prof. C2 Pic, texto 7)

. *Interação com aspectos semânticos-referenciais dos textos:* O professor pronuncia-se ou questiona o aluno acerca dos sentidos que este instituiu ou deveria ter instituído com os seus textos. (não há)

## 2. Análise dos Resultados Obtidos Através dos Textos Junto dos Professores

### 2.1. Intervenções Correctivas

#### 2.1.1. intervenções correctivas efectuadas por todos os docentes.

Para analisar o comportamento dos dois grupos de docentes, procedemos à divisão, para cada grupo de professores, do número de intervenções correctivas de cada tipo, pelo número total de palavras existentes nos textos por eles corrigidos.

De seguida, foram calculadas as médias dos valores de todas as intervenções correctivas dos 20 docentes, organizadas nas respectivas categorias e sub-categorias já referidas.

**Quadro nº186** Médias das intervenções correctivas efectuadas pelo total de docentes

Substituição			Acrescentamento			Supressão			Deslocação		
Exp.	Orto.	Pont.	Exp.	Orto.	Pont.	Exp.	Orto.	Pont.	Exp.	Orto.	Pont.
0.00684	0.05133	0.00315	0.00790	0.02252	0.02177	0.00803	0.00331	0.00021	0.00017	0.00034	0.00008
Total			Total			Total			Total		
0.02044			0.01740			0.00385			0.00019		

Nota:

Exp.: expressão; Orto: ortografia; Pont.: pontuação

Verificamos, após análise destes resultados, que a intervenção correctiva mais frequente é a **Substituição**. Esta intervenção exerce-se de forma mais frequente sobre a ortografia, ou seja; o professor efectua a correcção da escrita do aluno, escrevendo a forma que considera correcta ao lado ou sobre a forma escrita do aluno ex: aluno- "*chega-mos*" / "*chegámos*" (Prof.C2 Pfc, texto 5).

De seguida, temos a intervenção dos professores sobre a expressão dos alunos, em que os docentes substituem as palavras ou expressões dos alunos por enunciados que consideram mais correctos, ex: aluno- "*(...) não fazia mal*" / "*(...) é muito saudável*" (Prof. PE2 Pfc, texto 1).

Por último, dentro da dimensão Substituição, a sub-dimensão menos empregue pelos docentes é a pontuação, ex: aluno- "*O desenho do puzzle é o palácio da Pena, hoje(...)*" / "*(...) o desenho do puzzle é o palácio da Pena. Hoje (...)*" (Prof.PC2 Pfc, texto 7).

À intervenção correctiva Substituição segue-se a intervenção correctiva **Acrescentamento**. Verificamos que os professores acrescentam, em primeiro

lugar, a ortografia, ou seja; ele procede ao acrescentamento de letras em determinadas palavras, ex: aluno- "(...) *eles faziam uma utrapassagem (...)* / "(...) *eles faziam uma ultrapassagem (...)*" (Prof. PC1 Pic, texto 2).

Seguidamente, os professores acrescentam sinais de pontuação aos textos dos alunos, ex: aluno- "*Como te chamas eu chamo-me Rufas (...)*" / "*-Como te chamas? Eu chamo-me Rufas (...)*" (Prof. PB1 Pic, texto 3).

Por último, verificamos que os professores acrescentam enunciados ou parte de enunciados, ex: aluno- "*O Pedro ficou muito contente.*" / "*O Pedro ficou muito contente por ter tirado o barco da água.*" (Prof. PF Pic, texto 4).

No que concerne à intervenção **Supressão**, verifica-se que a sub-categoria mais utilizada pelos docentes é a expressão, ou seja; os professores suprimem em maior quantidade expressões escritas dos textos dos seus alunos, ex: aluno- "*O calor vem aparecer (...)*" / "*O calor aparece (...)*" (Prof PB2 Pic, Texto 1).

Seguidamente, os professores suprimem letras das palavras escritas pelos alunos, ex: aluno- "(...) a panpoila e a tulipa..." / "(...) a *papoila* e a tulipa..." (Prof. PM1 Pic, texto 6).

Por último, os docentes efectuem supressões ao nível da pontuação dos alunos, Ex: aluno- "(...) *um dia um desejo, caiu do céu.*" / "(...) *um dia um desejo caiu do céu.*" (Prof. PC2 Pic, texto 10).

Relativamente à categoria **Deslocação**, os docentes praticamente não exercem quase nenhum tipo de alteração nos textos dos seus alunos, excepto ao nível da ortografia onde, embora de forma pouco relevante, exercem algumas alterações, ex: aluno- "*Eu me chamo (...)*" / "*Eu chamo-me (...)*" (Prof. PC1 Pic, texto 5).

#### 2.1.2. intervenções correctivas efectuadas por cada grupo de docentes.

A existência de diferenças significativas nos comportamentos correctivos dos dois grupos de docentes foram investigadas através da utilização do Teste t de Diferença de Médias.

Apresentaremos, de seguida, os resultados das médias das quatro categorias e sub-categorias das correcções dos professores, respectivamente, em início e em final de carreira.

**Quadro nº187** Médias comparativas das intervenções correctivas efectuadas pelo total de docentes

categoria	Grupo1 (Pic)	Grupo2 (Pfc)
Substituição	0.02052	0.02045
Acrescentamento	0.01983	0.01504
Supressão	0.005	0.00386
Deslocação	0.00069	0.00019

Da análise deste quadro concluímos que a intervenção mais utilizada por ambos os grupos de docentes é a **Substituição** seguida da intervenção **Acrescentamento** e que, paralelamente, é a **Deslocação** de palavras ou frases no texto, a prática menos utilizada pelos docentes.

Relativamente à intervenção Substituição verificamos que não existem diferenças significativas entre os dois grupos de docentes.

Em Acrescentamento verifica-se uma diferença entre Pic e Pfc muito próximo da significância desejada ( $U$  de Mann-Whitney=25,000;  $p=0,059$ ).

Na categoria Deslocação volta a registar-se uma diferença também próxima da significância desejada ( $U$  de Mann-Whitney=25,000;  $p=0,055$ ).

**Quadro nº188** Médias da categorias Substituição nos dois grupos de professores

Sub-categoria	Grupo1 (Pic)	Grupo2 (Pfc)
Sub. Exp.	0.00786	0.00585
Sub. Orto.	0.05047	0.05247
Sub. Pont.	0.00325	0.00305
Total Sub.	0.02053	0.02045

**Nota:**

**Grupo 1 (Pic):** grupo de professores em fase inicial de carreira

**Grupo 2 (Pfc):** grupo de professores em fase final de carreira

**Sub. Exp.:** substituição de expressão;

**Sub. Orto.:** substituição de ortografia

**Sub. Pont.:** substituição de pontuação

Em Substituição de Expressão, embora os Pic revelem uma média mais elevada, as diferenças não são significativas.

Em Substituição de Ortografia o grupo Pfc apresenta uma média superior, no entanto, a diferença não se revelou significativa.

Em Substituição do Pontuação, o grupo Pic, apresenta uma média, cuja diferença se revelou estatisticamente significativa (U de Mann Whitney=25,000;  $p=0,027$ ).

Quadro nº189 Médias da categoria **Acrescentamento** nos dois grupos de professores

Sub-categoria	Grupo1 (Pic)	Grupo2 (Pfc)
Acr. Exp.	0.00949	0.00637
Acr. Orto.	0.02785	0.01737
Acr. Pont.	0.02215	0.02139
Total Acr.	0.01983	0.01504

**Nota:**

Acr. Exp.: acrescentamento de expressão;

Acr. Ort.: acrescentamento de ortografia;

Acr. Pont.: acrescentamento de pontuação

Em Acrescentamento de Expressão, embora a média dos Pic seja superior, esta, contudo, não se revelou estatisticamente significativa.

Em Acrescentamento de Ortografia, verificamos que a diferença de médias entre os dois grupos é próxima do valor de significância estabelecida ( $p=0,072$ ).

Em Acrescentamento de Pontuação, apesar da média dos Pic ser superior, esta diferença não se revelou estatisticamente significativa

Quadro nº190 Médias da categoria **Supressão** nos dois grupos de professores

Sub-categoria	Grupo1 (Pic)	Grupo2 (Pfc)
Sup. Exp.	0.00886	0.00803
Sup. Orto.	0.00497	0.00331
Sup. Pont.	0.00117	0.00026
Total Sup.	0.005	0.00386

**Nota:**

Sup. Exp.: supressão de expressão;

Sup. Ort.: supressão de ortografia;

Sup. Pont.: supressão de pontuação

Verificamos que embora os Pic exerçam mais supressão de expressões que os Pfc esta diferença não se assume significativa.

Embora os Pic revelem uma média superior aos Pfc na sub-categoria Supressão de Ortografia, a mesma não se revelou significativa.

Em Supressão de Pontuação a diferença de médias entre os dois grupos de docentes verificou-se estatisticamente significativa (U de Mann Whitney=25,000;  $p=0,027$ ), ou seja, os Pic exercem mais supressões de pontuação nos textos dos seus alunos que os Pfc.

Quadro nº191 Médias da categoria Deslocação nos dois grupos de professores

Sub-dimensão	Grupo1 (Pic)	Grupo2 (Pfc)
Desloc. Exp.	0.00045	0.00017
Desloc. Orto.	0.00153	0.00034
Desloc. Pont.	0.00009	0.00008
Total Desloc.	0.00069	0.00019

**Nota:**

Desl. Exp.: deslocação de expressão;

Desl. Ort.: deslocação de ortografia;

Desl. Pont.: deslocação de pontuação

Verificamos que em Deslocação de Expressão, embora os Pic se evidenciem um pouco, esta diferença não se revelou próxima da significância desejada.

Em Deslocação de Ortografia a diferença de médias, entre os dois grupos de professores, registou-se perto da significância desejada (U de Mann Whitney=28,000;  $p=0,069$ ).

Em Deslocação de Pontuação verificamos que são os Pic aqueles que exercem mais intervenções, contudo esta diferença não se revelou significativa.

## 2.2. Comentários dos Professores sobre a Escrita dos Alunos

### 2.2.1. comentários de todos os docentes sobre a escrita dos alunos.

Quadro nº192 Médias das categorias dos comentários efectuados pelo total de docentes

Categorias	Todos os Docentes	
	Nº de intervenções	% relativa ao total de intervenções
Categ. Inst. Normat.	38	44%
Categ. Aval	26	30%
Categ. Estr. Ap. Mot.	23	26%
Total	87	100%

**Nota:**

Categ. Inst. Normt.: categorias instruções normativas;

Categ. Aval.:categoria avaliação;

Categ. Estr. Ap. Mot.: categoria estratégias apelativo motivacionais

Verificamos que a categoria de comentário mais utilizada por todos os professores é a Instrução Normativa, seguida pela categoria Avaliação e por último a categoria menos utilizada são as Estratégias Apelativo-motivacionais.

## 2.2.2. comentários de cada grupo de docentes sobre a escrita dos alunos

Quadro nº193 Médias comparativas das categorias dos comentários efectuados pelos dois grupos de docentes

Categoria	Grupo 1 (Pic)		Grupo 2 (Pfc)	
	Nº de intervenções	% relativa ao total de intervenções	Nº de intervenções	% relativa ao total de intervenções
Categ. Inst. Normt	28	46%	10	38%
Categ. Aval	14	23%	12	46%
Categ. Est. Ap. Mot.	19	31%	4	15%
Total	61	100%	26	100%

**Nota:**

Categ. Inst. Normt.: categoria instruções normativas;

Categ. Aval.: categoria avaliação

Categ. Est. Ap. Mot.: categoria estratégias apelativo-motivacionais

Verificamos que existem diferenças ao nível das categorias de comentários utilizadas por parte dos docentes em início e em final de carreira. Enquanto os primeiros valorizam mais a categoria Instruções Normativas e subvalorizam a Avaliação, os docentes em final de carreira dão maior ênfase à categoria Avaliação, desvalorizando as Estratégias Apelativo-motivacionais. Este resultado vem, em parte confirmar a nossa hipótese 6.

Quadro nº194 Médias da categoria Instruções Normativas dos comentários efectuados pelos dois grupos de docentes

Categorias	Sub-categoria	Grupo 1 (Pic)		Grupo 2 (Pfc)	
		Nº de intervenções	% relativa ao total de intervenções	Nº de intervenções	% relativa ao total de intervenções
Categ. Inst. Normt.	Transm.	21	75%	8	80%
	Impos.	0	0%	0	0%
	Ort. Estr.	7	25%	2	20%
Total		28	100%	10	100%

**Nota:**

Categ. Inst. Normt.: categoria instruções normativas;

Transm.: transmissão de normas de escrita textual;

Impos.: imposição de reescrita;

Ort. Estr.: orientações estratégicas de auto-regulação

A leitura do quadro permite-nos observar uma grande semelhança entre Pic e Pfc, ao nível da categoria Instruções Normativas, que utilizam na correcção dos textos dos seus alunos, ou seja; ambos recorrem mais à transmissão de normas de escrita textual não revelando, paralelamente qualquer tendência por escrever comentários que imponham a reescrita dos textos.

Quadro nº195 Médias da categoria **Avaliação** dos comentários efectuados pelos dois grupos de docentes

Categorias	Sub-categorias	Grupo 1 (Pic)		Grupo 2 (Pfc)	
		Nº de intervenções	% relativa ao total de intervenções	Nº de intervenções	% relativa ao total de intervenções
Aval.	Opinião	9	64%	3	25%
	Classif.	5	36%	9	75%
Total		14	100%	12	100%

**Nota:**

Aval.: avaliação

Classif.: classificação

Observamos que no âmbito da categoria **Avaliação** se verifica um grande contraste entre as práticas dos Pic e dos Pfc. Enquanto os Pic, no âmbito da categoria **Avaliação** recorrem mais a comentários de opinião em detrimento dos comentários de classificação, os Pfc atribuem grande importância os comentários que emitem uma classificação, resultado este que, em parte, vem confirmar a nossa hipótese 5.

Quadro nº196 Médias da categoria **Estratégias Apelativo-Motivacionais** dos comentários efectuados pelos dois grupos de docentes

Categoria	Sub-categoria	Grupo 1 (Pic)		Grupo 2 (Pfc)	
		Nº de intervenções	% relativa ao total de intervenções	Nº de intervenções	% relativa ao total de intervenções
Estrat. Ap. Mot.	P. Alt. Esc	3	19%	0	33%
	Est.Mt.Dit	11	69%	1	25%
	Est.Ap.Per	5	31%	3	75%
	Int. <sup>a</sup> S.R.Tx	0	0%	0	0%
Total		16	100%	4	100%

**Nota:**

Estrat. Ap. Mot.: estratégias apelativo-motivacionais

P. Alt. Esc: propostas alternativas de escrita; Est. Mt. Dit: estratégias de motivação didáctica; Es.Ap.Per: estratégias de aproximação personalizada; Int.<sup>a</sup>S.R.Tx: interacção com aspectos semântico-referenciais do texto

Na categoria **Estratégias Apelativo-motivacionais**, observamos que os comportamentos correctivos dos dois docentes são qualitativamente diferentes, uma vez que enquanto os Pic socorrem-se mais de estratégias de motivação didáctica, os Pfc recorrem mais a estratégias de aproximação personalizada. Verificamos que ambos os grupos de professores não atribuem qualquer relevância à interacção com aspectos semântico-referenciais do texto.

### 3. Apresentação e Discussão dos Resultados Obtidos Através dos Textos de Alunos Corrigidos por Professores

Relativamente à hipótese 5 que referia que os Pfc exerceriam maior número de intervenções de substituição e supressão ao nível da expressão ortografia e pontuação que os Pic, que por sua vez se socorrerem mais de intervenções no

âmbito da acrescentamento e da deslocação, verificamos que a mesma só em parte se verifica, uma vez que, tal como esta previa, os Pic exercem efectivamente, por comparação com os Pfc, mais intervenções de acrescentamento (Pic 66 / Pfc 43) e deslocação (Pic 1 / Pfc 0), estas diferenças não se revelaram no entanto significativas. Por outro lado, e no que concerne ao facto de supormos inicialmente que os Pfc exerceriam, sobre os textos dos seus alunos, maior número de intervenções de substituição e supressão, concluímos que esta hipótese não se verifica, uma vez que são os Pic aqueles que efectuam mais supressões (Pic 14 / Pfc 9). Relativamente à categoria substituição, ambos os grupos de professores exercem o mesmo número ( Pic 63 / Pfc 63).

Paralelamente, verificamos também que os Pic, por comparação com os Pfc, intervêm mais ao nível da correcção da ortografia dos seus alunos, substituindo-a ou acrescentando-a. Os Pfc, embora também exerçam uma forte acção correctiva sobre esta dimensão, não se manifesta de forma tão significativa.

Como exemplo de substituição de ortografia temos a frase inicial do aluno: “*Nós nos divertimos sem andar à bulha.*” substituída por: “*Nós **divertimo-nos** sem andar à **briga.***” (Prof.F, Pic. Texto 3). Neste caso, o professor altera a posição do pronome em relação ao verbo “divertimo-nos”, mas, verificamos também, que muitas vezes os professores exercem a correcção contrária, ou seja; a anteposição do pronome ao verbo, possivelmente por influência do português falado no Brasil.

Paralelamente, substitui a expressão “*bulha*”, vulgarmente utilizada pelas populações rurais, por outra que considera mais correcta “*briga*”, revelando uma atitude de imposição de vocábulos que, subjectivamente, considera “semanticamente mais correctos”.

De entre todas as dimensões, a substituição é a que se revela como a mais praticada, tanto pelos Pic como pelos Pfc.

Na opinião de Beaugrand (1984) os professores, muitas das vezes, à força de quererem impor as normas linguísticas, não respeitam os dialectos característicos de algumas zonas.

Noutros casos, o professor ao substituir expressões, altera mesmo o sentido que o aluno pretende dar à frase: aluno, “*E ela ficou tão feliz que ia sempre com os seus*

amigos.” O professor altera para, “E ela ficou tão feliz **porque agora podia ir sempre com os seus amigos.**” (Prof. PC2, Pic. Texto 10).

Como exemplo de acrescentamento de ortografia: “Então como ela é mágica vamos pedir os nossos desejos.” substituída por: “Então como ela é mágica vamos pedir-lhe para realizar os nossos desejos.” (Prof. M1, Pic. Texto 8). O professor impõe ao aluno o acrescentamento do verbo realizar, que, neste caso particular, em nada vem alterar o sentido da frase.

Os professores tentam assim impor, na escrita dos alunos, as suas preferências estilísticas, não respeitando, muitas das vezes, as convenções alternativas, descurando o discurso conversacional ou dialectos particulares.

Paralelamente, muitos trabalhos de investigação têm vindo a revelar a necessidade de substituição das práticas tradicionais, assentes numa intervenção monolítica e externa à participação do aluno, por práticas assentes em percursos integrados de comunicação, que levem os alunos a experimentar, funcional e lúdicamente, várias estratégias para exprimirem por escrito as mesmas coisas, sendo, paralelamente, levados a exercer uma atitude reflexiva e analítica sobre as suas produções.

*“No basta com que el alumno vea -si la mira- la corrección que ha efectuado el profesor en su escrito. Escribir, nosotros, la letra correcta o la palabra adecuada, no resulta útil más que en contadas ocasiones.”* (Curto, et al., 1993, p.151).

Também o Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo (1990) refere que:

*“Importa, assim, que elas experimentem, ao longo do 1º ciclo do Ensino Básico, percursos integradores do que já sabem e propiciadores da descoberta da escrita e da leitura.*

*Torna-se para isso necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem funcionalmente as produções das crianças (...) Dar aos alunos a possibilidade de escrever, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita (...) construir com as crianças um percurso de descoberta da Língua. (...) Escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das suas produções(...)”* (p.107-108).

Relativamente à hipótese 6, de acordo com a qual os docentes em final de carreira tenderiam a explicitar uma maior número de instruções normativas e juízos avaliativos sobre os textos dos seus alunos que os professores em início de

carreira, verificamos que só em parte se confirma, uma vez que os Pic utilizam, em maior percentagem que os Pfc, a categoria instruções normativas, atribuindo, paralelamente, menos importância à categoria avaliação; comparativamente, os Pfc sobrevalorizam a categoria avaliação e atribuem menos importância à categoria estratégias apelativo-motivacionais, seguida da categoria instruções normativas. A mesma hipótese confirma-se no entanto, uma vez que, de acordo com esta, são efectivamente os Pic que, por comparação com os Pfc, emitem mais estratégias apelativo-motivacionais, sobretudo estratégias de motivação didáctica, embora, como anteriormente foi referido, atribuam mais importância às instruções normativas.

Relativamente à categoria, instruções normativas, embora os professores em fase final de carreira explicitem, em grande percentagem, instruções normativas nos textos dos seus alunos, são os professores em fase inicial de carreira que explicitam mais esta dimensão. Tal como os Pfc, também os Pic se sentem compelidos a instruir os seus alunos com estratégias e normas que estabelecem as regras da escrita.

Relativamente aos Pic, podemos subtrair alguns exemplos tais como:

*“Cuidado com a pontuação e os erros!”* (Prof. PA Pic, T4). Está presente uma excessiva preocupação com a pontuação e os erros do aluno, e, conseqüentemente, uma minimização do texto enquanto mensagem.

*“ Só é pena que na última frase do texto não tenhas respeitado os tempos dos verbos a que obedeceu todo o texto e também teres adoptado um final tão triste para um texto que estava tão bonito.”* (Prof. PB1 Pic, T10). Verifica-se, neste caso, um excessivo controlo sobre a escrita do aluno, o professor em questão não se limita a comentar os aspectos ortográficos, vai mesmo ao ponto de querer controlar o conteúdo do texto, querendo impor-lhe um sentido diferente.

Em relação aos Pfc, também são evidentes muitos comentários de cariz instrucional:

*“Fizeste bem a forma dialogada, mas podias ter continuado um pouco mais a história.”* (Prof. PI1 Pfc, T1). O professor propõe ao aluno que escreva mais,

atribuindo desta forma demasiada importância à quantidade de escrita em detrimento da qualidade e do conteúdo da produção do aluno.

“*Vê lá os erros*” (Prof. PJ Pfc, T2). O professor centra a sua atenção somente na ortografia, descurando por completo o conteúdo do texto do aluno.

Relativamente à categoria avaliação, encontra-se directamente relacionada com a categoria instruções normativas e com uma atitude normativa que os dois grupos de docentes revelam. No entanto, se por um lado, no caso dos Pfc, esta relação se confirma, de forma muito evidente, no caso dos Pic manifesta-se também, mas de forma menos marcante, uma vez que, embora explicitando em grande percentagem uma atitude instrucional, valorizam menos a categoria avaliação.

Relativamente à subcategoria classificação, verificamos que os professores fazem uso de expressões standartizadas da gíria escolar como “*Satisfaz*” (Prof. PI1 Pfc, T5), ou “*Bom*” (Prof. PI1 Pfc, T10).

No que concerne à subcategoria opinião, podemos observar que se confirma a nossa hipótese 7, uma vez que os comentários que os Pfc fazem, nos textos dos seus alunos, revelam características mais directivas e depreciativas que os comentários efectuados pelos Pic, que por sua vez se dirigem ao aluno de forma mais motivadora, referindo os aspectos negativos do texto, mas, paralelamente, encorajando-o a fazer melhor.

Assim, enquanto as opiniões dos Pfc, expressas nos textos dos alunos, têm a ver com: “*Isto não é nada. Não se consegue ler o que escreves, pois a letra está horrível e os erros são muitíssimos!*” (Prof. PJ Pfc, T8). O professor tece uma série de críticas depreciativas ao texto do aluno, sem revelar nada de construtivo, alguma indicação para o aluno superar as dificuldades.

Por outro lado observamos que os juízos avaliativos dos Pic têm um carácter um pouco mais construtivo:

“*As frases do teu texto estão bem elaboradas, mas repetiste muito o início das frases “nas minhas férias” o que não é necessário.*” (Prof PB1 Pic, T4).

Podemos assim concluir que, apesar das actuais referências dos mais recentes programas, no sentido de promover, cada vez mais, estratégias desinibidoras de escrita, que estimulem e desenvolvam o interesse e o desejo pela escrita, num contexto de liberdade de expressão e sem a prática rotineira e constante de correcção, os docentes com menos anos de serviço persistem, de um modo geral, em práticas tradicionais, de cariz assertivo, impondo a sua correcção, o seu poder sobre a escrita dos alunos.

Russel (1986) referindo-se à formação inicial de professores, responsabiliza-a pelo excesso de teoria que transmite, em detrimento de um saber mais prático e reflexivo, que leve os alunos e futuros professores a adquirir uma pedagogia assente no binómio investigação-acção. O autor refere que a excessiva componente teórica dos cursos de formação de professores, faz com que estes transportem, posteriormente, para a sua prática, os procedimentos dos seus antigos professores.

Também Afonso (1989) teorizou que a resistência à inovação, por parte dos professores, prende-se por vezes com preocupações de garantia da segurança profissional e pessoal. Citando Ducros e Finkelstein, o mesmo autor acrescenta que “(...) inovar é abandonar práticas rotineiras, isto é, privar-se de apoios certos e seguros. A incerteza aumenta ainda mais com a perda temporária de uma competência específica (...) inovar é correr riscos profissionais e também pessoais.” (Ducros & Finkelstein, 1987, p.29, cit. por Afonso, 1989, p.28)

Os professores, independentemente dos anos de serviço que possuem, parecem continuar a percepcionar o conhecimento como algo de independente do sujeito cognoscente, como algo que existe independente daquele que conhece, numa perspectiva condutista de aprendizagem. Esta metodologia, que parece ainda prevalecer nas práticas dos professores, é inversa à filosofia das novas concepções pedagógicas presentes também nos actuais programas, que, contrariamente a esta acepção, preconizam uma prática baseada na partilha de poder entre professor e aluno, em que este último é concebido como um sujeito activo, crítico e empenhado no seu processo de aprendizagem.

## CAPÍTULO VIII

### DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

Depois da discussão isolada de cada um dos estudos realizados, julgamos que a problemática aqui abordada, inicialmente sob a forma de hipóteses e, posteriormente, operacionalizada, através da utilização de diferentes abordagens metodológicas, pode-se agora apresentar sob a forma de quatro enunciados que, longe de pretenderem resumir todo o trabalho anterior, permitem antes centrar a nossa atenção nos aspectos que se revelaram mais pertinentes ao longo de todo o estudo, os quais passaremos a enumerar:

- Encontrou-se uma abordagem da avaliação enquanto produto da aprendizagem, e conseqüente desvalorização da mesma enquanto processo sistemático e contínuo, verificada, de um modo geral, ao nível dos dois grupos de professores. Embora se comece a desenhar, por parte dos Pic, uma postura de maior flexibilidade e a adopção de algumas estratégias de avaliação centradas nos processos e na regulação das aprendizagens.

- Existe um predomínio, em ambos os grupos de docentes, da valorização da avaliação formal (testes), enquanto instrumento de legitimação das competências dos alunos.

- Verificou-se, ao nível dos dois grupos de docentes, uma concepção solitária de avaliação, entendida como tarefa da exclusiva competência do professor, sem espaço de partilha com alunos ou outros agentes educativos.

- Existe, ao nível dos dois grupos de professores, de uma real contradição entre as finalidades da avaliação enquanto constructo teórico e o seu processo de construção enquanto prática social.

- Nota-se a presença, nos dois grupos de docentes inquiridos, de uma concepção de correcção assertiva e normativa da escrita dos alunos.

De seguida, passaremos à apresentação mais detalhada da fundamentação dos enunciados anteriores.

Relativamente à abordagem da avaliação feita por ambos os grupos de professores inquiridos, verificamos que esta se reveste de contornos muito sumativos, pontuais e assertivos, tanto nos Pic como nos Pfc, embora de forma mais acentuada nos últimos.

Ao longo das respostas dadas a vários itens de várias questões podemos verificar que, embora os Pic revelem, por comparação com os Pfc, uma atitude nitidamente mais formativa perante o processo de avaliação dos alunos, atribuindo sempre maior ênfase a esta enquanto processo sistemático de regulação e controlo das aprendizagens, auxiliando os alunos a situarem-se face aos objectivos a atingir, quando questionados acerca dos instrumentos de avaliação mais utilizados, tanto os Pic como os Pfc, atribuem mais importância aos testes de avaliação.

Estes resultados contrariam o carácter formativo da avaliação, preconizado, tanto ao nível dos documentos legais emitidos pelo Ministério da Educação que visam pautar e orientar a prática pedagógica dos professores, como na vasta literatura existente, que concebe a avaliação como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, desempenhando uma função predominantemente formativa, ao serviço do acompanhamento sistematizado da natureza e qualidade das aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo que, simultaneamente, vai orientando a intervenção do professor, permitindo-lhe tomar decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos.

Também Lemos (1993) afirmou em que, sendo a avaliação parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, as suas funções formativa e sumativa estão intimamente ligadas. O autor salientou ainda que um ensino básico obrigatório e igual para todos, deverá levar em consideração a elevada diferenciação da população, optando por uma pedagogia centrada no aluno, que faça uso de metodologias e actividades diversificadas e que utilize uma variada e diversificada panóplia de instrumentos de avaliação permitindo obter informação sobre todos os domínios da aprendizagem.

Relativamente à valorização que ambos os grupos de professores atribuem à avaliação formal, enquanto instrumento de legitimação dos conhecimentos dos alunos, Lemos et al. (1993), embora reconhecendo que os testes de aproveitamento ocupam uma posição de destaque na avaliação dos alunos, devido às características das metodologias de ensino ainda muito centradas no professor e

ao peso significativo que as aprendizagens de âmbito cognitivo continuam a ter ao nível de todas as disciplinas, refere que estes instrumentos não podem ser utilizados para avaliar os hábitos de trabalho, interesses, atitudes, destrezas e outras competências. A avaliação destes aspectos do domínio sócio-afectivo e psico-motor exige a utilização de outros instrumentos de avaliação, nomeadamente; listas de verificação, escalas de classificação, questionários, grelhas de observação, registos de incidentes críticos, entre outros. *“Todos e cada um deles devem, obviamente, ser construídos em função dos objectivos educacionais que pretendem atingir.”* (Lemos et al., 1993, p.35)

Também Pais e Monteiro (1996) referem que; *“Com turmas heterogéneas (...) há que fazer a diversificação dos instrumentos e das técnicas de avaliação. Só diversificando instrumentos e procedimentos se pode alterar de forma correcta a aprendizagem, as capacidades e as atitudes desses alunos.”* (52)

Oriol Boy (1988) referindo-se ao papel que o professor deve desempenhar relativamente ao processo de avaliação dos alunos, enuncia que a tarefa do professor não deve consistir em observar como se processa a aprendizagem, mas sim procurar a melhor forma para que a aprendizagem decorra rápida e eficazmente. O professor deverá de pensar a melhor forma como a observação e a pesquisa poderão servir para construir novos modos de aprendizagem, que, por sua vez, transformarão os fenómenos observados.

No que concerne à aceção solitária da planificação e avaliação, verificamos, ao nível dos dois grupos de inquiridos, que a mesma vem pôr em causa a hipótese inicial que previa que os Pfc recorressem a estratégias de partilha e interacção com os alunos ao nível da planificação dos objectivos e do processo de avaliação das aprendizagens, contrariamente aos Pfc, relativamente aos quais se pressupunha que centralizassem em si estas competências, devido à sua formação mais longínqua. Os resultados vieram assim revelar-nos que continua a existir, em ambos os grupos de professores, uma prática caracterizada pela didáctica tradicional e pela hegemonia do professor sobre todos os aspectos do processo ensino/aprendizagem, no âmbito da qual o aluno parece assumir um papel passivo, padrão, receptor de conhecimentos e o professor um papel essencialmente de transmissor, no âmbito de uma comunicação biunívoca e convergente.

Ao longo de alguns itens de várias questões, ambos os grupos de professores foram transmitindo algumas características das suas práticas, relativamente à forma como procedem no acto de planificação e avaliação das aprendizagens dos seus alunos. Ao longo de todas estas questões pudemos verificar uma aceção muito individualista e solitária, evidenciando-se uma centralização, no professor, de todos os aspectos do processo, sem margem de negociação com os alunos ou outros agentes educativos. Pais e Monteiro (1996) referem que, com a negociação, os alunos sentem-se implicados, porque participam em algo em que foram também agentes, resultando, entre outras coisas, um melhor comportamento.

Vários estudos e vários autores têm vindo, há já algum tempo, a defender a necessidade do professor começar a perceber o processo de ensino/aprendizagem como um processo interactivo, que envolva um diálogo e uma “negociação” entre professores, alunos e demais agentes educativos. De acordo com o mesmo autor, só desta forma as aprendizagens e todo o processo educativo surgirá como significativo ao aluno e poderá servir os verdadeiros interesses preconizados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Também em relação ao processo de avaliação, verificamos que continua a persistir uma aceção muito individualista, em que o professor assume na totalidade o papel de corrector/impositor, sendo que o resultado das respostas à questão número nove “*A correcção das produções*” revelou-se, e alguns casos, estatisticamente significativa, nomeadamente no item “*Corrijo sozinho as produções*”, em que os Pfc revelaram em maior percentagem que os Pfc terem sempre esta atitude, e nos itens “*Corrijo com cada aluno a sua produção*” e “*Corrigimos em conjunto na aula*”, em que ambos os grupos de professores são praticamente unânimes em referir que apenas às vezes o fazem. Esta aceção hegemónica de avaliação é também extensível à construção das grelhas de correcção. O comportamento manifestado por parte de ambos os grupos de docentes é contrário ao preconizado nas indicações previstas no Programa do 1º ciclo do Ensino Básico que valorizam uma prática de avaliação participada.

Muitos são também os autores que teorizam a necessidade dos alunos intervirem activamente no processo de construção e avaliação dos objectivos da sua aprendizagem, auxiliando-os na orientação do seu percurso educativo e levando-os a assumir um papel de actores e responsáveis por todo o seu percurso, nomeadamente Lemos (1993) que refere que a participação activa dos alunos no

seu processo de avaliação (auto ou hetero-avaliação), permite- ao professor obter uma avaliação mais profunda dos aspectos do desenvolvimento pessoal e social.

Também Curto et al. (1993) referem; "*La evaluación del proceso de enseñanza, naturalmente, se enriquece muchísimo cuando se hace de forma compartida (...).*"  
(p.193)

Relativamente à existência de uma contradição entre as finalidades da avaliação enquanto constructo teórico e o seu processo de construção enquanto prática social, verificamos que a mesma se confirma, uma vez que o conceito de avaliação continua ainda a ser entendido como um instrumento ao serviço do professor, no sentido de formalizar e legitimar, perante os pais e a sociedade em geral, as competências do aluno.

A forma como no geral, embora mais evidente nos Pfc, ambos os grupos de professores referem proceder à definição dos objectivos de avaliação, com base no programa, numa atitude solitária e sem espaço de partilha com os alunos, é esclarecedora da prática centralizadora, formal e pouco flexível que caracteriza estes professores. O programa é aqui entendido como uma lei, proveniente do Ministério da Educação, que deverá ser aplicada de forma linear e objectiva e não como um instrumento de orientação da prática docente, susceptível de ser adaptado à realidade do meio e às necessidades concretas dos alunos.

Já Cortesão (1996) apontado na revisão bibliográfica, referia que o professor que se restringe a executar rotineiramente o que vem previsto no programa e nos manuais, aproximar-se de uma simples peça de engrenagem do sistema educativo a que pertence.

Relativamente à concepção normativa, assertiva e impositiva que os dois grupos de docentes revelam em relação à escrita dos alunos, concluimos que esta atitude dos docentes inquiridos ao nível da correcção das produções dos seus alunos e dos comentários que referem produzir (no caso dos questionários) e que produzem efectivamente (no caso dos textos) é sintomática de uma postura que visa, sobretudo, impor estratégias e modos de escrita aos alunos, ou seja; levá-los a adoptar determinada forma de escrita, a qual consideram socialmente correcta, inibindo o aluno de exercer ele próprio uma atitude reflexiva sobre a sua escrita.

Pensamos que esta atitude se deverá, em parte, ao facto da escrita constituir, há alguns anos, fonte de diversas e acesas críticas por parte de pais e da sociedade em geral. Os professores têm sido acusados de não desenvolverem nos alunos competências escritas, dando origem a que muitos alunos completem o 12º ano e por vezes uma licenciatura, sem dominarem correctamente o código escrito. Por outro lado, julgamos que esta postura terá também a ver com a necessidade que os professores têm de tentar dar resposta ao que consideram ser as expectativas da maior parte dos pais dos seus alunos, ou seja; ao facto dos encarregados de educação atribuírem uma excessiva valorização à competência da leitura e da escrita dos seus educandos, em detrimento de outras áreas do conhecimento igualmente importantes.

Ao longo das nossas experiências fomos verificando que, tanto os Pic como os Pfc, revelavam uma grande intervenção correctiva nos testes dos seus alunos, impondo a sua correcção e agindo subjectivamente sobre a escrita destes. Concluímos também que esta atitude correctiva se manifesta em ambos os grupos de docentes, e de forma mais demarcante sobre a ortografia, substituindo-a ou acrescentando-a, impondo normas linguísticas e preferências estilísticas, sem respeitar, na maior parte das vezes, dialectos característicos e convenções alternativas.

Verificamos, paralelamente, que ao nível dos comentários aos textos dos alunos, as dimensões mais valorizadas pelos inquiridos são as instruções normativas e os juízos avaliativos, subvalorizando a dimensão interactivo-relacional. Estas duas dimensões estão directamente relacionadas. Através da sua utilização, os professores exercem sobre a escrita dos alunos o seu poder, reduzindo e limitando a diversidade e a pluralidade, inibindo a mudança. Os docentes posicionam-se sobre os textos dos seus alunos, controlando-os e transformando-os em meros produtos susceptíveis de serem aferidos à norma.

Os resultados verificados ao longo deste estudo parecem vir de encontro às limitações definidas por vários autores relativamente ao actual sistema de avaliação dos alunos, nomeadamente quanto à necessidade da implementação deste diploma ter exigido uma prévia formação dos professores no âmbito das novas competências que lhe seriam solicitadas com o novo modelo. (Leite et al. , 1995)

A precaridade e falta de condições materiais e humanas de muitas escolas para dar resposta às novas exigências do modelo, assim como à falta de envolvimento

de professores em todo o processo de construção do referido diploma, que surge como uma medida tomada ao nível do macrosistema e, conseqüentemente, distanciada do quotidiano escolar e das verdadeiras realidades educativas, pode constituir, de acordo com Afonso (1999), uma explicação para este tipo de postura por parte dos docentes.

## CONCLUSÃO

Ao longo do nosso trabalho fomos verificando que, embora constituindo-se como elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem, a avaliação sofre, actualmente, as incertezas e contradições que caracterizam a nossa sociedade contemporânea. Se por um lado as tendências teóricas preconizam perspectivas baseadas em modelos de educação moderna, caracterizados pela autonomia, democratização, liberdade, partilha e participação, por outro lado, a perspectiva da instituição escolar como “empresa”, onde impera a racionalização e a eficácia, a necessidade de dar resposta a um modelo de mercado cada vez mais meritocrático, acompanhado da falta de formação de professores, concebidos como meros executores de normas impostas e por vezes descontextualizadas, tem transformado, progressivamente, a avaliação num processo dialéctico de dois padrões avaliativos de difícil articulação; por um lado a avaliação contínua de carácter predominantemente qualitativo e formativo e por outro uma avaliação de âmbito quantitativo e sumativo.

No âmbito desta contradição, é normal que as práticas avaliativas constituam reflexo desta difícil articulação.

Contrariamente às hipóteses iniciais, verificámos que, de uma forma geral, os docentes, tanto em início como em final de carreira, concebem o processo de avaliação como produto de uma aprendizagem, privilegiando, por norma, o domínio cognitivo da aprendizagem e aspectos reprodutores em detrimento da capacidade crítica.

Verificámos que os professores continuam muito presos a modelos standardizados e metodologias quantitativas (testes) de avaliação, na busca do rigor, da legitimação de competências. Ferraz et al. (s.d.) teorizam que por mais rigor que os professores queiram introduzir na avaliação e nos instrumentos que a servem, a subjectividade estará sempre presente. Na opinião destes autores, aceitar a subjectividade é condição necessária para o aprofundamento dos problemas *“Aceitar a subjectividade em avaliação é ainda a forma mais eficaz de tentar controlá-la, evitando a ilusão de que a objectividade é possível e de que o aluno é aquilo que o teste mede.”* (Ferraz et al., s.d., s. p.)

Ao longo do trabalho foi ficando claro que o novo sistema de avaliação encerra em si um novo conceito de ensino-aprendizagem, que preconiza uma mudança de práticas e atitudes por parte dos professores e outros agentes educativos, o que, de acordo com o nosso estudo, não se tem verificado.

A forma de melhorar a avaliação constitui um problema de auto-análise, depuração e formação dos esquemas de mediação em cada professor e no ethos pedagógico que se instala nas escolas assim como nos estilos de ensino. Onde, a necessidade do professor se assumir cada vez mais como agente construtor de mudanças, cujo papel consistirá mais em adaptar do que em adoptar propostas.

Por último, verificamos que da pesquisa efectuada, dos dados recolhidos e da sua respectiva análise e interpretação, à luz das teorias exstentes, poderemos efectuar algumas recomendações no sentido das práticas pedagógicas, assim como algumas sugestões de investigação.

No que concerne a sugestões ao nível da prática dos professores poderemos inferir que:

- o professor deverá estar consciente da necessidade de assumir uma postura de investigação / acção, não se limitando a pôr apenas em prática a teoria com a qual contactou no período da sua formação inicial;
- o profissional de educação deverá colocar as suas práticas de avaliação no centro do seu projecto de investigação educacional;
- o professor deverá desenvolver e apostar na formação contínua e no contacto com várias métodos e tipologias de avaliação dos alunos;
- a actividade docente deverá ser cada vez mais abordada como uma intervenção que se desenvolve no âmbito de uma partilha entre professor e alunos, assumindo estes últimos um papel de agentes intervenientes no processo de planificação, execução e avaliação das aprendizagens, numa atitude de regulação e construção dos seus conhecimentos;
- o professor deverá desenvolver cada vez mais a sua actividade no âmbito de uma partilha e interacção com todos os outros agentes educativos;
- a tarefa da escrita deverá constituir uma actividade livre e espontânea, associada ao prazer e à funcionalidade, no âmbito da qual o professor deverá assumir um papel de orientador e de facilitador.

Relativamente a sugestões de investigação, e no âmbito da necessidade de uma mudança de perspectiva, pensamos que interessa continuar a multiplicar as observações de campo, para tentar encontrar aspectos positivos e negativos de operacionalização do processo de ensino-aprendizagem e avaliação dos alunos, não só no âmbito da escrita, mas de todas as outras competências. Este tipo de trabalho pressupõe que, em conjunto com os professores, se proceda à definição, criação e avaliação de estratégias e instrumentos que operacionalizem o conceito de avaliação desejado, só posteriormente, e com base nesses resultados, poderão surgir propostas de alteração ao nível legislativo, curricular e no âmbito da formação de professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative - Une analyse critique*. Bruxelles: De Boek-Wesmael s.a.
- Abrecht, R. (1994). *Avaliação formativa* (Obra original publicada em 1986). Porto: Edições Asa.
- Afonso, A. (1995). A centralidade emergente dos novos processos de avaliação no sistema educativo português. In Comunicação apresentada no Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp.117-127). Sociedade Portuguesa da Ciências da Educação.
- Afonso, A., & Estêvão, C. (1992). *A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola fragmentos de percurso comparados*. Revista Portuguesa de Educação 5, (3), 81-103.
- Afonso, A. (1999). *Educação básica- Democracia e cidadania, dilemas e perspectivas*. Porto: Coleção Polígono.
- Afonso, N. (1989). Inovação educacional e formação de professores. Aprender 8, 24-30.
- Alaiz, V., Gonçalves, M. & Barbosa, J. (1997). *Implementação do modelo de avaliação no ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *A Avaliação formativa num ensino diferenciado* (Obra original publicada em 1978). Coimbra: Livraria Almedina.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (Eds.) (1991). *L'évaluation formative dans une enseignement différencié* (6.<sup>a</sup> ed.). In Actes du colloque à l'université de Genève, Março de 1978. Berna: Peter Lang.
- Alverenga, D., Nicolau, E., Soares, M. & Nascimento, M. (1989). Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: Uma análise linguística do processo de alfabetização. Cadernos de Estudos Linguísticos, 16, 5-30.
- Alves, F. (1992). O novo sistema da avaliação dos alunos do ensino básico). In F. Alves & J. Formosinho (Eds.), *Contributos para a prática educativa* (pp.6-15). Porto: Edições Asa.
- Amor, E. (1993). Novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico- Que reforma?. In A. Estrela, J. Ferreira, & A. Caetano (Eds.), *Avaliação em educação*, III

Colloque National de la Section Portugaise de l' AFIRSE (pp.123-145). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Anjos, J. (1960). *Discurso de saudação e a lição sobre as bases do plano de estudos da escola primária- Proferido na sessão solene de abertura das aulas da escola normal de Luís de Camões*. Lisboa.

Arends, R. (1997). Avaliação. In Alfanumérico,Lda (Ed.), *Aprender a ensinar* (pp. 227-257). Portugal: Editora McGraw-Hill.

Armengaud, F, (1985). *La pragmatique*. Paris: Armand Colin.

Bakhtine, M. (1977/22). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris: Minuit.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard

Barbosa, J. & Alaiz, V. (1994 a). Caminho percorrido... percurso a construir... a auto-avaliação. In Instituto de Inovação educacional, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (B11). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barbosa, J. & Alaiz, V. (1994 b). Explicitação de critérios- Exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. In Instituto de Inovação educacional, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (A9). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barbosa, J. & Alaiz, V. (1994 c). Auto-avaliação. In I.I.E, *Pensar a avaliação melhorar a aprendizagem* (B/11). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barbosa, J., & Ferraz, M. (1994 a). Errando também se aprende. In I.I.E, *Pensar a avaliação melhorar a aprendizagem* (B/16). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barbosa, J. & Ferraz, M. (1994 b). *Explicitação de critérios- Exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem*. In I.I.E, *Pensar a avaliação melhorar a aprendizagem* (A/9). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bartomeis, F. (1981). Porquê avaliar. In F. Bartolomeis (Ed.), *Avaliação e orientação - Objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bellés, R. (1985). Evaluación escolar de la escritura inicial. Infancia y Aprendizaje, 30, 19-51.

Beaugrand, R. (1984). *Text production*, ablex publishing corporation. New Jersey

Besse, J. (1989). La production d'écrit chez le jeune enfant, avant l'école obligatoire. In *Actes du colloque international premier contact avec l'écriture et la lecture* (pp.55-70). Rhodes: Helidoni.

Blanck, G. (1996). Vygotsky: O homem e a sua causa. In L. Moll, *Vygotsky e a educação - Implicações pedagógicas da psicologia socio-histórica* (pp.31-60). Porto Alegre: Artes Médicas.

Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and sumative evaluation of student learning*. EUA: McGraw-Hill.

Boavida, J. & Barreira, C. (1993). Nova avaliação novas exigências. *Inovação* 6, 97-121.

Bourassa, M. & Leblanc, R. (1991). Re-vision de l'évaluation: Une démarche fonctionnelle et dynamique. *Mésure et évaluation en éducation*, 13 (4).

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parle veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

Bronckart, J. (1985). *Le fonctionnement du discours*. Paris: Délachaux & Niestlé.

Capela, M. (1989). *O desenvolvimento da linguagem escrita em crianças de idade pré-escolar: Análise do processo evolutivo e das interrelações entre os diversos aspectos do conhecimento* (Monografia de Licenciatura em Psicologia da Educação). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Cardinet, J. (1986). Linhas de desenvolvimento dos trabalhos actuais sobre a avaliação formativa. In L. Allal (Ed.), *Avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp.287-304). Coimbra: Livraria Almedina.

Cardinet, J. (1990). *Pour apprécier le travail des élèves* (2eme ed.). Bruxelles: Editions De Boeck.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* (Obra original publicada em 1986). Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor.

Cardoso, A. (1993). Os enunciados de testes como meios de informação sobre o currículo. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação- Novas perspectivas* (pp.77-94). Porto: Porto Editora

Carraher, T. (1985). Exploração psicológica sobre o desenvolvimento da ortografia em Portugal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 4, 269-285.

Carrasco, J. (1989). *Como avaliar a aprendizagem* (Obra original publicada em 1985). Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor .

Carretero, M. & Madruga, J. (1991). Principales contribuciones de Vygotsky y la psicología evolutiva soviética. In A. Marchesi, M. Carretero & J. Palacios (Eds.), *Psicología Evolutiva* (pp.143-163). Madrid: Alianza Editorial.

Castorina, J. (1996). O Debate Piaget-Vygotsky- A busca de um critério para sua avaliação In J. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner & M. Oliveira (Eds.), *Piaget/Vygotsky* (pp.7-51). São Paulo: Editora Ática.

Castro-Almeida, C., Boterf, G. & Nóvoa, A. (1993). A avaliação participativa no decurso dos projectos: Reflexões a partir de uma experiência de terreno (programa JADE). In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação- Novas perspectivas* (pp.115-138). Porto: Porto Editora

Cerdeira, J. (1995). A percepção de eficácia pessoal e os mecanismos de auto-regulação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 137-159.

Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo-lectura, escritura, matemáticas*: Ediciones Aljibe, S.L.

Cohen, R. (1980). *El aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid: Cincel.

Conceição, J., Neves, A., Campos, C., Fernandes, D. & Alaiz, V. (1994). Testes: Sim ou não?. In I.I.E, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (B/8). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Conselho Nacional de Educação. (1993). *Pareceres e recomendações 1992*. Lisboa.

Cortesão, L. (1996). *Avaliação formativa - Que desafios ?* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Asa.

Costa, J., Melo, A. (s.d.). *Dicionário de língua portuguesa* (6<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora LDA.

Cunha, P. (1996/7). *Interacções sociais e desenvolvimento cognitivo - Efeitos do contexto social e do estatuto académico na resolução de uma tarefa combinatória*

Cruz, M. (1993). A aprendizagem da leitura e da escrita: Método natural vs analítico-sintético. *Ler Educação*, 10, 96-113.

(Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Curto, L., Morillo, M. & Teixidó, M. (1993). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita de tres a ocho años*. Ministerio de Educación y Ciencia & Edelvives.

Damas, M., & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação- Novas perspectivas* (pp.95-114). Porto: Porto Editora.

De Ketele, J-M. (1986). L'évaluation du savoir-être. In J-M De Ketele (Eds.), *L'évaluation: Approche descriptive ou prescriptive?* (179-209). Bruxelles : De Boeck.

Deleau, M. (1990). *Les Origines Sociales du Développement Mental*. Paris: Armand Colin.

Departamento de Avaliação Pedagógica (1992). *Avaliar é aprender o novo sistema de avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Decreto-Lei Nº. 38969 de 27 de Outubro de 1952.

Decreto-Lei Nº. 286/89 de 29 de Agosto de 1989.

Despacho Nº. 23/ME/83.

Despacho Nº. 139/ME/90 de 16 de Agosto.

Despacho Nº. 162/ME/91 de 23 de Outubro de 1991.

Despacho Normativo Nº 98-A/92 de 20 de Junho de 1992.

Diário da República, Portaria Nº. 572/79 de 31 de Outubro.

Diário da República, II Série, Nº 180, 00/8/5, Parecer sobre a "Proposta de reorganização curricular do ensino básico".

Díaz, R., Neal, C. & Amaya-Williams, M. (1997). As origens sociais da auto-regulação In *Vygotsky e a Educação - Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Donaldson, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking - Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.

Duarte, M. (1982). *Objectivos, estratégias e avaliação no secundário - O exemplo da filosofia*. Lisboa: Livros Horizonte.

Duarte, R. (1992). *Alguns aspectos das concepções e práticas avaliativas dos professores de uma escola do 2º ciclo do ensino básico - Um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Enfance (1989). Número especial sobre Vygotsky, 42 (nº1 e 2).

Estrela, A. & Nóvoa, A. (1993). *Avaliação em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Fagundes, D. (1993). *A fábrica dos textos*. Lisboa: Cosmos.

Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994). Pensar a avaliação através das histórias de vida. In I.I.E, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem (A/1)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferreira, M. & Santos, M. (1994) *Aprender a ensinar ensinar a aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994 a). Avaliação criterial/Avaliação normativa. In I.I.E, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem (A/4)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994 b). Avaliação formativa: Algumas notas. In I.I.E, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem (B/1)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994 c). Instrumentos de avaliação: Diversificar é preciso. In I.I.E, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem (B/3)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994 d). Avaliação sumativa: Algumas notas. In I.I.E, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem (C/1)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferreiro, E. (1990). *Reflexões sobre alfabetização*. S. Paulo: Cortez Editora.

Ferreiro, E. (1990). Processos construtivos da apropriação da escrita. In E. Ferreiro, M. Palacios (Coord.) (3º ed., trad. do original espanhol), *Os processos de leitura e escrita- Novas perspectivas* (pp.102-124). Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1997). *Os Processos de leitura e escrita* (3ª ed.). Brasil: Artes Médicas

Ferreiro, E. (2000). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y Aprendizaje- Journal for the Study of education and Development*, 89, 25-37.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escrita en el desarrollo del niño* (2ª ed). México: Siglo Vintiuno Editores.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da linguagem escrita* (Obra original publicada em 1984). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

Ferreiro, E. & Palacio, M. (1990). *Os processos de leitura e escrita- Novas perspectivas*. Porto Alegre: Edições Brasil.

Ferreiro, E. (1996). Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In J. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner & M. Oliveira (Eds.), *Piaget/Vygotsky* (pp.85-147). São Paulo: Editora Ática.

Figari, G. (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação- Novas perspectivas* (pp.139-154). Porto: Porto Editora

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Reserarch*, 57, 481-506.

Formosinho, J. (1993). Organizar a escola para o (in) sucesso educativo. In F. Alves & J. Formosinho (Eds.), *Contributos para a prática educativa* (pp.18-38). Porto: Edições Asa.

Foster, D. (1992). *A primer for writing teachers. Theories, theorists, issues, problems*. Heineman portsmouth, NH: Boynton Cook.

Freinet, C. (1973). *O texto livre*. Lisboa: Dinalivro.

- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1976). *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freinet, C. (1983). *O itinerário de Célestin Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, C. (1997). *Gestão e avaliação de projectos na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1981) *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Edições Calouste Gulbenkian.
- Gagné, E. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little Brown e Comp.
- Gallimore, R. & Tharp, R. (1996). O Pensamento educativo na sociedade: Ensino, escolarização e discurso escrito. In L. Moll, (Ed.), *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 171-190). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gamboa, O. (1991). *A linguagem escrita em crianças de idade pré-escolar: Análise de factores determinantes no processo evolutivo* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Garton, A. & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Ministerio da Educación y Ciencia.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Gilly, M. (1988). Intéractions entre pairs et constructions cognitives. Des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique. European Journal of Psychology of Education. Hors - Serie. N° Special. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Gimeno, J. (1992). *La evaluación en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gomes, A., Fernandes, A., Cavacas, F., Gonçalves, J., Ribeiro, M., Canelas, M. & Grilo, M. (1991). *Guia do Professor de língua portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, L. (1995). *Papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Gomes, M. (1994). O texto criativo: É possível na escola? Revista Portuguesa de Educação, 1 e 2, 137-147.

Gomes, R. (1993). A construção da identidade da escola e a formação dos professores. In *Educação para todos- Ponte para um outro futuro* (pp.99-113). Lisboa: ME/cadernos PEPT.

Gracio, S. (1992). *A educação em Portugal- Anos 80/90*. Porto: Editora Asa.

Gregori, E. (1997). Hacia una metodología de la evaluación (escrita). Revista de Education, 314, 321-339

Guerra, C. & Schuiz, R. (2001). Vygotsky, (on line). Available : <http://www.Viavale.Com.Br/english/sk-vygot.html>.

Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: Puf.

Hayman, J. & Napier, R. (1979). *Avaliação nas escolas: Um processo humano para renovação* (Obra original publicada em 1975). Coimbra: Livraria Almedina.

Hedegaard, M. (1996 a). A Zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky e a Educação - Implicações pedagógicas da psicologia socio-histórica* (pp.56-81). Porto Alegre: Artes Médicas.

Hedegaard, M. (1996 b). O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: Uma abordagem sócio-histórica. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky e a Educação - implicações pedagógicas da psicologia socio-histórica* (pp.341-363). Porto Alegre: Artes Médicas.

Instituto de inovação Educacional (1994). *Pensar Avaliação melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.

Instituto de inovação Educacional. (1995). *Cadernos de avaliação*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.

Jaffre, J-P. (1988). L' inévitable question de l' orthographe. Cahiers pédagogiques, (267), 17-18.

Júlio, J. (1994). Avaliação no 1º ciclo: Práticas e instrumentos. In I.I.E, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (B/17). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolution* (2º ed.). University of Chicago Press.

Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Puf.

Leal, L. (1991). Evolução e Problemática do Sistema de Avaliação em Portugal. In J. Pinto, L. Leal (Eds.), *Avaliação pedagógica: Antologia de Textos* (pp.8-31). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Lei Nº. 5/73.

Lei de Bases do Sistema Educativo- Lei Nº. 46/86, de 14 de Outubro

Leite, C., Pacheco, J., Moreira, E., Terrasêca, M., Carvalho, A. & Jordão, A. (1995). *Avaliar a avaliação* (2ª ed.). Porto: Edições Asa.

Lemos, V. (1992). *O novo sistema de avaliação- Enquadramento de uma mudança*. Conferência de abertura do Seminário Nacional "O Novo Sistema de Avaliação" promovido pelo Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaíz, V. (1998). *A nova avaliação da aprendizagem - O direito ao sucesso* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Leontiev, A. & Luria, A. (1968). The Psychological Ideas of L. S. Vygotsky. In B. B. Wolman (Eds.), *Historical Roots of Contemporary Psychology*. Nueva York: Harper Roy.

Lerner, J. (1989). *Learning disabilities- Theories, diagnosis and teaching shategies*. Houghton Mifflin Comp., Boston.

Lerner, D. & Palacios, A. (1994). *Aprendizagem da língua escrita na escola* (2ª ed.). Brasil: Artes Médicas.

Lerner, D. (1996). O ensino e o aprendizado escolar- Argumentos contra uma falsa oposição. In J. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner & M. Oliveira (Eds.), *Piaget/Vygotsky* (pp.85-147). São Paulo: Editora Ática.

- Lobo, A. (1998). *A. A. A.- Um sorriso difícil para o novo sistema de avaliação*. Pôrto: Porto Editora.
- Luria, A. (1977). *Psicologia e pedagogia*. Lisboa. Editorial Estampa.
- Lúria, A. (1984 a). *Consciencia y lenguaje* (2º ed.). Madrid, España: Editora Aprendizaje Visor.
- Luria, A. & Yudovich, F. (1984 b). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Argentina: Editora Siglo Veintiuno.
- Machado, F. (1997). *Avaliação em tempo de mudança* (3ª ed.). Lisboa: Edições Asa.
- Marcelo, L. (1992). A escrita como forma de descoberta do eu. Noesis, (22), 57-58.
- Marchesi, A., Carretero, M. & Palacios, J. (1991). *Psicologia evolutiva - Teorias y métodos*. Madrid: Alianza Psicología.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar- Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Editora.
- Martins, M. (1993) A descoberta da leitura e da escrita. Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria, (5), 45-49.
- Martins, M. (1997). Como as crianças percebem a leitura e a escrita. Noesis, 20-21.
- Martins, M. (1999). Conjunto de textos de apoio cedidos aos alunos do mestrado em Psicologia Educacional, no âmbito da cadeira de Linguagem, Leitura e Escrita. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M. & Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. Análise Psicológica, (4), 499-508.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meirieu, P. (1992). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris: ESF.
- Meurer, J. (1993). Aspectos do processo de produção de textos escritos. Trabalhos de Linguística Aplicada, 21, 37-48.

Ministério da Educação. (1968). *Programa do 1º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1974). *Programa do 1º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1978). *Programa do 1º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1980). *Programa do 1º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1986). *Análise da situação - Programas*. Lisboa: GEP.

Ministério da Educação. (1990). *Programa do 1º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

Ministério da Educação. (1990). *Programa do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1992). *Avaliação dos alunos no ensino básico- Outras práticas para o sucesso educativo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1998). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

Ministério da Educação. (1998). *Programa do 1º ciclo do ensino básico (2ª ed.)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1999). *Lei de Bases do Sistema Educativo- Lei nº. 46/98 de 14 de Outubro e Lei nº. 115/97 de 19 de Setembro*. Lisboa: CIREP.

Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica. (1999). *Ensino básico- Competências essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

Moll, L. (1996). *Vygotsky e a educação - Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Monteiro, P. (1994). *Concepções sobre avaliação pedagógica e percepção de critérios de avaliação em diferentes práticas avaliativas: Estudo comparativo (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Morais, A. (1986). *O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português* (Dissertação de Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Pernambuco.

Morais, A. & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do português. *Discursos*, (8), 15-51.

Niza, I. (1993). A língua materna em todo o currículo. *Noésis*, (26), 30-31.

Niza, I. (1995). *A escrita na escola: Correções e juízos dos professores sobre textos dos alunos*. (Dissertação de Mestrado de Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de psicologia Aplicada.

Niza, S. (1999). Para o ensino da linguagem escrita. *Noésis*, 24-26.

Niza, S., Rosa, C., Santana, I., Soares, J., Martins, M. & Neves, M. (1998). *Criar o gosto pela escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Noizet, G. & Caverni, J. (1985). *Psicologia da avaliação escolar* (Obra original publicada em 1979). Coimbra: Coimbra Editora Limitada.

Norrish, J. (1983). *Language Learners and their errors*. London: MacMillan Press.

Nova, E. (1997). *Avaliação dos alunos- Problemas e soluções*. Lisboa: Texto Editora.

Nunziti, G. (1988). La formation des enseignants à/par l'évaluation formatrice. In M. Dauvisis. - cl. (Ed.), *Évaluer l' évaluation*. Dijon: INRAR.

Nunziti, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahier Pédagogiques*, (280), 47-64.

Oliveira, M. (1996). Pensar a educação- Contribuições de Vygotsky. In J. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner & M. Oliveira (Eds.), *Piaget/Vygotsky* (pp.51-85). São Paulo: Editora Ática.

Oriol-Boy, Cl. (1988). L'écrit comme production- L' utilisation didactique des brouillons. *Cahier Pédagogiques*, (267), 19-21.

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. *Revista Portuguesa de Educação*, (6), 1-22.

Pacheco, C., Moreira, E., Terrassêca, M., Carvalho, A. & Jordão, A. (1995). *Avaliar a avaliação* (2ª ed.). Lisboa: Edições Asa.

Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Peças, A. (1993). A escrita e a leitura. Noésis, (26), 56-64.

Peixoto, F. (1996). *Papel da avaliação no processo ensino/aprendizagem percepções mobilizadas pelos alunos do 8º ano de escolaridade* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Peixoto, F. & Monteiro, V. (1999). O papel das interações sociais no desenvolvimento e na aprendizagem. Psicologia - teoria, investigação e prática - IV, (1), 29-41.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: Du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève: Droz.

Perrenoud, P. (1992). Não mexam na minha avaliação - Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. In A Estrela & A Nóvoa (Eds.), *Avaliação em Educação: Novas perspectivas*. Lisboa: Educa.

Perrenoud, P. (1993). Formação em Avaliação: entre o idealismo beato e o realismo conservador. In J. Pinto & L. Leal (Eds.), *Avaliação pedagógica: Antologia de textos* (1994). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Perrenoud, P. (1993). Sens du travail du sens à l'école. Cahiers Pédagogiques, 326, 13-22.

Perrenoud, P. (1998). A donde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itineraris formativos. Educar, 22-23, 11-34.

Perrenoud, P. (1999). *L'évaluation des élèves- De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques* (2de tirage). Bruxelles: De Boeck Université.

Piaget, J. (1923). *La langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- Pinto, J. (1989 a). Avaliação Formativa - Um discurso ou uma prática inovadora? In J. Pinto & L. Leal (Eds.), *Avaliação pedagógica: Antologia de textos* (1994). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pinto, J. (1989 b). Modalidades de Avaliação - Uma questão de Nomes ou uma questão de Práticas?. Comunicação apresentada no âmbito do seminário sobre o Novo Sistema de Avaliação, organizado pelo I.I.E., Lisboa. In J. Pinto, L. Leal (Eds.), *Antologia de Textos* (s.p.). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pinto, J. (1991). Algumas questões sobre a avaliação pedagógica - Uma nova cultura de avaliação. In J. Pinto, L. Leal (Eds.), *Avaliação pedagógica: Antologia de textos* (s.p.). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pinto, J. (1992 a). A avaliação como estratégia de formação. In R. D'Espiney & R. Canário (Eds.), *Uma escola em mudança com a comunidade* (s.p.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pinto, J. (1992 b). Avaliação pedagógica um instrumento de gestão provável. Formar, (5), 4-13.
- Pinto, J. (1994 a). Teorias e Práticas de Avaliação: Entre o passado e o presente, que perspectivas para o futuro?. In J. Pinto, L. Leal (Eds.), *Avaliação pedagógica: Antologia de textos* (pp.1 - 6). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pinto, J. (1994 b). A avaliação como estratégia de formação. In R. Canário (Orgs.), *Uma escola em mudança com a comunidade* (pp.87-103). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pinto, J. & Leal L. (1994). *Avaliação pedagógica: Antologia de textos*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Pires, E. (1995). *Lei de bases do sistema educativo- Apresentação comentários* (2ª ed.). Lisboa: Edições Asa.
- Portaria Nº. 23485 de 16 de Julho de 1968.
- Quivy, R. & LucVan, C. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed. da obra original publicada em 1995). Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, D. (1990 a). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, D. (1990 b). A problemática do texto na língua portuguesa. Revista Portuguesa de Educação, 3, 83-92.

Rebello, D. & Atalaia, L. (1978). *Para o ensino da aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Livros Horizonte.

Rebello, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita*. Rio Tinto: Edições Asa.

Rezende, M. (1989) O ensino-aprendizagem da linguística nas escolas superiores de educação. Revista Portuguesa de Educação, 2, 81-86.

Ribeiro, L. (1990). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, P. (1993). A avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação- Novas perspectivas* (pp.15-76). Porto: Porto Editora.

Roger, C. (1985). *Liberdade de aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Rosa, A. Montero, I. (1996). O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: Uma abordagem sócio-histórica. In L. Moll, (Ed.), *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 57-81). Porto Alegre: Artes Médicas.

Russel, P. (1986). *Special Educational Needs in school: A soukcebook for teachers*. London: Harper & Row, Publishers.

Sánchez,E., Rosales, J., Cañedo, C. & Conde, P. (1994). El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y principiantes. Infancia y aprendizaje, 67 e 68, 51-73.

Scardamalia, M. & Bereiter, V. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrito. Infancia y Aprendizaje, (58), 43-64.

Schaffer, H. (1998). *Social development* (2ª ed.). Great Britain: Blackweel Publissers.

Schneuwly, B., Bronckart, J. (Eds.). (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niéstlé.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage.

Siguán, M. (1987). *Actualidad de L. S. Vygotsky*. España: Anthropos Editorial del Hombre.

Simons, H. (1993). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação- Novas perspectivas* (pp.155-170). Porto: Porto Editora.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (1998). *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970- Política-mentalidades-práticas educativas*. Lisboa: Gráfica 2000.

Sousa, O. (1999). *Copetências ortográficas e competências linguísticas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Stiggins, R. & Conklin, N., (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albânia, Nova Iorque: State University of New York Press.

Subtil, A. (1997). *Interação entre Pares: Díades Simétricas e Assimétricas - Benefícios cognitivos* (Monografia de licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Vala, J. & Monteiro, M. (1996). *Psicologia social* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando...para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.

Van Der Veer, R. & Varsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A question for synthesis*. Cambridge: B. Blackwell.

Vilar, A. (1996). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. Porto: Edições Asa.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard: University Press

Vygotsky, L. (1979 a). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Orijalbo: Editorial Critica.

Vygotsky, L. (1979 b). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa, Edições Antídoto.

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (4.<sup>a</sup> ed.). Brasil: Martins Fontes.

Vila Nova, E. (1997). *Avaliação dos alunos - Problemas e soluções*. Lisboa: Texto Editora, LDA.

Vilar, M. (1992). *A Avaliação dos alunos no ensino básico* (2ª ed.). Lisboa: Edições Asa.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. New York, Harvard: University Press.

Weiss, J. (1979). L'évaluation formative dans un enseignement différencié du français. In A. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Petre Lang.

**Anexos**

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA  
APLICADA  
(LISBOA)**

No âmbito do mestrado que me encontro a realizar no Instituto Superior de Psicologia Aplicada pretendo elaborar um estudo sobre as práticas avaliativas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

É neste sentido que venho solicitar a sua participação ao nível do preenchimento deste questionário que contribuirá decisivamente para a realização do referido Projecto de Investigação.

Mais informo que todas as respostas serão de carácter anónimo e confidencial.

Agradecendo desde já a sua preciosa colaboração, apresento-lhe os meus cumprimentos.

*Ana Cristina Matos*



## 2. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO QUE UTILIZO

1. Testes de Aproveitamento
2. Entrevistas / Questionários
3. Grelhas de Observação
4. Registo de Incidentes Críticos

Sempre	Às vezes	Nunca

5. Outros Instrumentos

## 3. QUANDO QUALIFICO AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

### O meu objectivo é:

(classifique as afirmações por ordem de importância; assim, à mais importante atribua 1 e à menos importante atribua 6)

1. Estimular a competição na classe
2. Classificar os alunos em diferentes níveis
3. Justificar as minhas apreciações junto das famílias
4. Encorajar os esforços dos alunos
5. Ajudar o aluno a construir uma imagem positiva de si próprio
6. Ajudar o aluno a situar-se face aos seus camaradas
7. Ajudar o aluno a situar-se face aos objectivos a atingir

#### 4. CLASSIFICO AS PRODUÇÕES

1. Comparando-as umas com as outras
2. Com referência aos objectivos a atingir
3. Com referência à minha experiência como professor
4. Discutindo a grelha de avaliação com colegas
5. Com referência às leituras que fiz e à formação que tive
6. Com referência aos meus conhecimentos em Docimologia (ramo do saber que se dedica ao estudo de técnicas que visam aumentar o rigor na classificação dos alunos)

SIM	NÃO

#### 5. AS APRECIACÕES QUE FAÇO

Eu escrevo apreciações nas produções dos meus alunos

Sim

Não

Se sim, as apreciações são sobre:

1. A qualidade do trabalho
2. A quantidade de trabalho
3. A apresentação do trabalho
4. A forma de fazer o trabalho ou o processo utilizado
5. Evolução do aluno em relação a trabalhos anteriores

Sempre	Às vezes	Nunca

## 6. OS COMENTÁRIOS QUE PRODUZO

### Escrevo comentários nas produções

SIM NÃO 

### Se sim, os comentários dizem respeito a:

1. Indicações de erros
2. Correção de alguns erros
3. Correção de todos os erros
4. Comentários particulares a cada aluno
5. Chamada de atenção a noções já “dadas”
6. Indicações sobre outras formas de resposta
7. Felicitações
8. Críticas

Sempre	Às vezes	Nunca

Indique o número da situação que considera ser mais frequente?

## 7. O MODO COMO EU DEFINO OS OBJECTIVOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

### Quando dou uma prova/trabalho:

1. Sou eu que defino os objectivos e critérios para todos
2. Utilizo os objectivos e critérios definidos no programa
3. Defino no geral com os meus alunos os objectivos e critérios
4. Defino eu os objectivos e critérios mas em função de cada aluno
5. Defino individualmente, com cada aluno, os objectivos e critérios
6. Cada aluno define para si os objectivos e critérios

Sempre	Às vezes	Nunca

(No caso de ter respondido afirmativamente ao ponto 1 responda agora ao ponto 7)

7. Habitualmente defino para cada prova/trabalho: **SIM** **NÃO**

1. Um conjunto de objectivos e critérios

2. Um objectivo principal e outros secundários

Indique o número da situação que considera ser mais frequente.

## 8. GRELHAS DE CORRECÇÃO QUE UTILIZO

1. Utilizo uma grelha de correcção
2. Utilizo a mesma grelha todo o ano
3. Construo-a para cada produção
4. Dou-a aos alunos ao mesmo tempo que dou a prova/trabalho
5. Construo-a com os alunos antes da prova/trabalho
6. Construo-a com os alunos depois da prova/trabalho
7. Modifico-a quando corrijo as produções
8. Construo-a depois de uma primeira leitura das produções

Sempre	Às vezes	Nunca

Indique o número da situação que considera ser mais frequente.

## 9. A CORRECÇÃO DAS PRODUÇÕES

1. Corrijo sozinho as produções
2. Leio o conjunto antes de começar a corrigir
3. Cada aluno corrige a sua produção
4. Cada aluno corrige a produção do colega
5. Corrijo com cada aluno a sua produção
5. Corrigimos em conjunto na aula
6. Corrijo as provas de um colega docente enquanto ele corrige as minhas

Sempre	Às vezes	Nunca

Indique o número da situação que considera ser mais frequente.

## 10. COMO PROCEDO QUANDO ENTREGO AS PRODUÇÕES CORRIGIDAS POR MIM AOS ALUNOS

1. Entrego-as por ordem de valor
2. Entrego-as em função da ordem em que estão
3. Quando entrego não faço comentários
4. Faço um comentário geral sobre o conjunto das provas
5. Faço a síntese dos erros encontrados
6. Faço um comentário a cada aluno
7. Faço um comentário só a alguns alunos
8. Lembro coisas já aprendidas
9. Explico coisas novas
10. Faço a correcção da prova (oral ou escrita) com os alunos

Sempre	Às vezes	Nunca

Indique o número da situação que considera ser mais frequente.

Não respondi à questão anterior porque nunca corrijo sozinho as produções, partilho sempre esta tarefa com os alunos.

## 11. A INFORMAÇÃO QUE TRANSMITO AOS PAIS

### A informação que comunico aos pais sobre o aluno diz respeito:

1. À qualidade do trabalho
2. À quantidade do trabalho
3. À organização do trabalho
4. À relação entre trabalho e resultados
5. Ao nível atingido em relação à classe
6. À evolução do aluno (progresso, estabilidade, retrocesso)
7. À evolução do aluno em relação às possibilidades que manifesta ter
8. Ao interesse pela disciplina
9. A aspectos de comportamento

Sempre	Às vezes	Nunca

Indique o número da situação que considera ser mais frequente.

**MUITO OBRIGADO  
PELA COLABORAÇÃO**

**GRELHA DE ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PIC E PFC NO ÂMBITO DA  
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS**

<b>IDADE</b>	<b>EXPERIÊNCIA DOCENTE</b>	<b>GRUPO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
30	6	<b>PIC</b>	<i>Avaliação e Remediação no 1º ciclo</i>	25 H
33	9		<i>Avaliação dos Alunos no Contexto da Reforma</i>	50 H
25	3		<i>MEM</i>	1 ano
35	10			5 H
46	29	<b>PFC</b>		1 Dia
44	26		<i>Avaliação Escolar</i>	1 Semestre

**GRELHAS DE ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PIC E PFC NO ÂMBITO DA  
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS**

Anos de serviço	Número de professores	Formação
1 a 10	4	Avaliação e Remediação no 1º Ciclo (25h) Avaliação dos Alunos no Contexto da Reforma (50h) (1 Ano) (5 Horas)
25 a 30	2	(1 Dia) Avaliação Escolar (1 semestre)

**GRELHA DE ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS  
PELOS PIC E PFC**

Anos de serviço	Nº de professores com formação em avaliação	Formação em avaliação	Instrumentos de avaliação
1 a 10	4	1	Quadros, Mapas, Grelhas de Observação de Registo Mensal, Grelhas de Auto-avaliação, Grelhas de Observação Directa, Apontamentos Escritos na Agenda do Professor, Instrumentos de Auto-observação dos Alunos, Registos de Sala de aula
25 a 30	2	1	Textos, Auto-avaliação, Toda a Vida do Aluno enquanto está na Escola, Registo de Auto-avaliação, Fichas de Avaliação, Observação Diária, Fichas do PEI, Grelhas

AUTO-AVALIAÇÃO		HETERO-AVALIAÇÃO	
PIC	PFC	PIC	PFC
2	2	8	5

**GRELHA DE ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO  
UTILIZADOS PELOS PIC E PFC**

IDADE	EXPERIÊNCIA DOCENTE	GRUPO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS
25	3	<b>PIC</b>	Quadros e Mapas necessários
35	10		Grelhas de Observação de Registo Mensal
28	4		Instrumentos de Auto-avaliação e Registos de Sala de Aula
24	4		Grelhas de Auto-Avaliação
25	0		Grelhas de Observação Directa
39	2		Apontamentos Escritos na Agenda do Professor
44	26	<b>PFC</b>	Textos
51	25		Auto-avaliação e toda a Vida do Aluno enquanto está na Escola
42	24		Registo de Auto-avaliação
44	25		Fichas de Avaliação
50	20		Observação Diária
52	24		Fichas para Elaboração e Acompanhamento do PEI
50	29		Grelhas, Plano Individual de Trabalho

## Total de Intervenções Efectuadas Pelos Pic e Pfc nos Textos dos Alunos

Nº PALavras	SUBSTITUIÇÃO			ACRESCENTAMENTO			SUPRESSÃO			DESLOCAÇÃO		
	Pontuação	Ortografia	Expressão	Pontuação	Ortografia	Expressão	Pontuação	Ortografia	Expressão	Pontuação	Ortografia	Expressão
Pfc1	2	45	12	37	37	13	1	7	4	0	4	0
Pfc2	4	35	3	20	29	5	0	2	7	0	4	0
Pfc3	3	9	0	33	6	1	0	2	5	0	1	0
Pfc4	2	95	5	21	55	6	5	9	12	0	3	0
Pfc5	2	77	22	16	56	17	0	4	10	0	3	4
Pfc6	8	69	11	49	33	24	1	12	22	0	0	0
Pfc7	5	47	8	10	17	6	0	2	7	1	0	0
Pfc8	6	62	4	20	11	4	2	4	5	0	2	0
Pfc9	3	56	10	27	38	15	2	2	9	0	0	0
Pfc10	1	63	12	12	26	16	2	11	18	0	0	1
Total	36	558	87	245	308	105	13	55	98	1	17	5
%	0.0032561	0.0504703	0.007869	0.0221599	0.0278581	0.0094971	0.0011758	0.0049746	0.0088639	0.0000904	0.0015376	0.0004522
Pfc1	1	153	11	91	49	10	0	14	15	0	0	1
Pfc2	7	41	4	10	17	6	0	7	3	0	0	1
Pfc3	9	104	28	51	23	26	2	3	29	0	1	0
Pfc4	3	33	5	10	10	4	0	0	5	0	1	0
Pfc5	3	34	5	7	10	1	0	0	3	0	0	0
Pfc6	3	23	3	14	3	4	1	1	15	0	1	0
Pfc7	3	40	3	15	22	15	0	5	10	1	0	0
Pfc8	4	106	6	20	50	5	0	5	11	0	1	0
Pfc9	2	58	1	10	14	1	0	3	1	0	0	0
Pfc10	0	9	1	17	1	1	0	0	0	0	0	0
Total	35	601	67	245	199	73	3	38	92	1	4	2
%	0.0030562	0.0524799	0.0058505	0.0213936	0.0173768	0.0063744	0.0002619	0.0033181	0.0080335	0.0000873	0.0003492	0.0001746

### Análise de conteúdo dos comentários dos professores (PIC/ PA)

Textos	Tema Principal	Tema Secundário	Texto
T1	Instrução Normativa	transmissão de normas de escrita textual	"Cuidado com a caligrafia! Há palavras que não consigo perceber o que escreveste!"
T2	avaliação	classificação	"Satisfaz +"
T3	Instrução Normativa	transmissão de normas de escrita textual	"Tem mais atenção na construção das tuas frases! Cuidado com os erros e a pontuação."
	avaliação	classificação	"Satisfaz"
T4	avaliação	opinião	"O teu texto está um pouco confuso."
	avaliação	Classificação	"Satisfaz"
T5	Instrução Normativa	transmissão de normas de escrita textual	"Cuidado com a pontuação e os erros!"
	avaliação	classificação	"bom"
	Estratégias apelativo-motivacionais	propostas alternativas de escrita	"Lembraste-te de dizer bastantes coisas sobre a primavera...mas repetiste bastante a expressão: "na Primavera" que poderia ser substituída por: "nesta estação do ano", "nesta época"..."
T6	avaliação	classificação	"bom"
	Instrução Normativa	transmissão de normas de escrita textual	"Cuidado com os tempos dos verbos."
T7	avaliação	classificação	"bom"
	Instrução Normativa	transmissão de normas de escrita textual	"Não te cansaste de escrever, mas não deves ser tão repetitiva."
T8	avaliação	classificação	"suficiente"
	Estratégias apelativo-motivacionais	propostas alternativas de escrita	"Poderias ter falado sobre as brincadeiras que fizeste. Não deverias ter repetido tantas vezes: "Nas minhas férias"..."
T9	avaliação	classificação	Insuficiente
	Instrução Normativa	transmissão de normas de escrita textual	"O teu texto está muito confuso. Cuidado com a pontuação."
T10	avaliação	classificação	"Insuficiente"
	Instrução Normativa	transmissão de normas de escrita textual	"Deverias ter descrevido melhor o que viste no campo! Não viste só vacas e ovelhas, pois não? E árvores, passaros...? Como estava o dia? Com Sol? Nublado? Ventoso? Só apanhaste flores? Não correste, não pulaste?"

### Análise de conteúdo dos comentários dos professores (PIC/ PB1)

Textos	Tema Principal	Tema Secundário	Texto
T1	Instrução Normativa	transmissão de normas de escrita textual	"Tens um texto bem construído...mas podias ter desenvolvido mais"
T2	Estratégias apelativo-motivacionais	Estratégias de motivação didáctica	"Tens um texto bonito sobre a tua mãe. Parabéns!"
T3	Instrução Normativa	transmissão de normas de escrita textual	"Compreendo o tema do teu texto mas esqueceste-te das marcas do diálogo, que nele eram tão importantes."
T4	Avaliação	opinião	"As frases do teu texto estão bem elaboradas mas repetiste-te muito o início das frases "nas minhas férias" o que não é necessário."
T5	Estratégias apelativo-motivacionais	Estratégias de motivação didáctica	"Parabéns! Tens um texto muito bem elaborado."
T6	Estratégias apelativo-motivacionais	Estratégias de motivação didáctica	"Parabéns! Tens um texto muito bem elaborado..."
T7	Instrução Normativa	transmissão de normas de escrita textual	"...Tens é de ter atenção para não seres tão repetitivo em certas frases."
	Estratégias apelativo-motivacionais	Estratégias de motivação didáctica	"Parabéns! Tens um texto sobre a Primavera muito bonito, com expressões muito elaboradas..."
	Instrução Normativa	Transmissão de normas de escrita textual	"... Tens que ter mais atenção é no início das frases para não seres tão repetitiva."
T8	Estratégias apelativo-motivacionais	Estratégias de motivação didáctica	"Parabéns! Tens um texto muito bonito para ofereceres à tua mãe no dia da mãe..."
	Avaliação	opinião	"...Foi pena a última frase do texto estar um pouco confusa, penso que te esqueceste de algumas palavras."
T9	Instrução Normativa	transmissão de normas de escrita textual	"O texto está muito completo.. mas tens de ter mais atenção na construção das frases."
T10	Estratégias apelativo/motivacionais	Estratégias de motivação didáctica	"Parabéns! Tens um texto muito bem elaborado, com frases muito bonitas..."
	Instrução Normativa	Transmissão de normas de escrita textual	"...Só é pena que na última frase do texto não tenhas respeitado o tempos dos verbos a que obedeceu todo o texto e também teres adoptado um final tão triste para um texto que estava tão bonito."

### Análise de conteúdo dos comentários dos professores (PIC/ PC2)

Textos	Tema Principal	Tema Secundário	Texto
T1	Estratégias apelativo-motivacionais	Estratégias de motivação didáctica	"Muito bonito! Continua!
T2	Estratégias apelativo-motivacionais	Estratégias de aproximação personalizada	"Gostei muito Joana! Estás mesmo a melhorar! Vale a pena esforçar, não vale?"
T3	Estratégias apelativo-motivacionais	Estratégias de motivação didáctica	"Gostei! Estás a melhorar!..."
T4	Instrução Normativa Estratégias apelativo-motivacionais	transmissão de normas de escrita textual Estratégias de aproximação personalizada transmissão de normas de escrita textual	"Cuidado com os erros!" "Boa Ana! Está muito bonita!..."
T5	Instrução Normativa	Orientações estratégicas de auto-regulação da escrita	"...Cuidado com o som "ai" ex: salvar, malvada." "Ai Joana tens de ler mais para melhorar a correcção ortográfica!..."
T6	Estratégias apelativo-motivacionais Instrução Normativa	Estratégias de motivação didáctica Orientações estratégicas de auto-regulação da escrita	"... Acho que consegues fazer melhor se te esforçares." « Sabes fazer melhor ! Não fizeste a leitura do texto que escreveste, pois não?"
T7	Estratégias apelativo-motivacionais	Estratégias de aproximação personalizada	"Gostei Joana! Estás a melhorar, parabéns!"
T8	Instrução Normativa	transmissão de normas de escrita textual	"Tens de ler, para teres mais ideias! Acho que consegues fazer melhor!"
T9	Instrução Normativa	transmissão de normas de escrita textual	"Tens de ter mais cuidado as mudanças de assunto (parágrafos)."
T10	Estratégias apelativo-motivacionais	Estratégias de motivação didáctica	"Gostei! Estás melhor! Parabéns!"

### Análise de conteúdo dos comentários dos professores (PIC/ PF)

Textos	Tema Principal	Tema Secundário	Texto
T1			
T2	Instruções Normativas	transmissão de normas de escrita textual	"Cuidado com os erros!"
T3			
T4	Instruções Normativas	transmissão de normas de escrita textual	"Cuidado com a pontuação, não é necessário fazer tantos parágrafos!"
T5			
T6	Avaliação	opinião	« Muito confuso este texto ! »
T7			
T8	Instruções Normativas	transmissão de normas de escrita textual	"Não é necessário fazer tantas pausas!"
T9	Avaliação	Opinião	« Texto confuso na elaboração das ideias! »
T10	Instruções Normativas	transmissão de normas de escrita textual	"Atenção à pontuação!"

## Análise de conteúdo dos comentários dos professores (PIC/M2)

Textos	Tema Principal	Tema Secundário	Texto
T1	Instruções normativas	Orientações estratégicas de auto-regulação da escrita	"As ideias estão organizadas e as frases correctas. Deves de continuar a ler e escrever muito para superar as dificuldades que ainda tens."
T2	Instruções normativas	Orientações estratégicas de auto-regulação da escrita	"Já escreves melhor, com mais ordenação de ideias e construção de frases. Contudo, ainda dás muitos erros ortográficos e revelas dificuldades na pontuação. Precisas de ler e escrever muito para superar essas dificuldades."
T3	Instruções normativas	Orientações estratégicas de auto-regulação da escrita	"Deves continuar a ler e a escrever muito para superares as dificuldades que ainda tens e também deves de experimentar a escrever sobre outras coisas que gostes."
T4	Instruções normativas	Orientações estratégicas de auto-regulação da escrita	"Deves continuar a ler e a escrever muito para superares as dificuldades e ser para ti mais fácil a escrita de textos."
T5	Estratégias apelativo-emocionais	Estratégias de motivação didáctica	"Já escreves melhor, no entanto revelas ainda dificuldades na ordenação de ideias, construção de frases e sua pontuação. Precisas de ler muito e escrever bastante para superar essas dificuldades e ser para ti mais fácil a escrita de textos. Fico contente por já conseguires escrever um texto, o que no início do ano não se verificava."
T6	Instruções normativas	Orientações estratégicas de auto-regulação da escrita	"Continua a ler e a escrever muito para superares as dificuldades que ainda possas ter."
T7			
T8	Estratégias apelativo-emocionais	Estratégias de aproximação personalizada	"Fábio, está um texto muito giro e com muita imaginação. Deves continuar a ler e a escrever muito para superar as dificuldades que ainda tens."
T9	Estratégias apelativo-emocionais	Propostas alternativas de escrita	"Carina, já escreves melhor, mas deves de ter mais atenção à ordenação de ideias, construção e pontuação das frases. Para superares estas dificuldades deves ler e escrever muito. Primeiro deves de escrever numa folha o que vais dizer (fazer uma lista de ideias) e só depois é que comesças a escrever o texto."
T10	Estratégias apelativo-emocionais	Estratégias de aproximação personalizada	"Francisca, já escreves mais e com melhor ordenação de ideias, mas deves de continuar a ler e a escrever muito para conseguires vencer as lacunas que ainda tens. Nomeadamente a letra, ordenação de ideias, vocabulário e construção de frases."

### Análise de conteúdo dos comentários dos professores (PFC/PI1)

Textos	Tema Principal	Tema Secundário	Texto
T1	Instruções normativas	Transmissão de normas de escrita textual	"Fizeste bem a forma dialogada, mas poucas ter continuado um pouco mais a história.."
T2	Instruções normativas	Transmissão de normas de escrita textual	"Gostei muito da tua composição. Tens que ter atenção à construção das frases."
T3	Estratégias apelativo-motivacionais	Estratégias de aproximação personalisada	"Muito bem Carina!"
T4	Estratégias apelativo-motivacionais	Estratégias de aproximação personalisada	"Muito bem João, continua assim!"
T5	Avaliação	Classificação	"Satisfaz"
T6	Avaliação	Classificação	"Bom"
T7	Estratégias apelativo-motivacionais	Estratégias de aproximação personalisada	"Muito bem Carla. Usaste bem o diálogo!"
T8	Instruções normativas	Transmissão de normas de escrita textual	"Eva: Não tens erros, tens uma bonita letra, mas tem de ter atenção à forma dialogada quando pões as personagens a falar."
T9	Instruções normativas	Transmissão de normas de escrita textual	"É uma história de uma bela amizade, mas precisava de ser mais completa. Parabéns porque não tens erros!"
T10	Avaliação	classificação	"Bom"

### Análise de conteúdo dos comentários dos professores (PFC/ P.J)

Textos	Tema Principal	Tema Secundário	Texto
T1	Avaliação	opinião	« Hoje foi só isto?! »
T2	Instruções normativas	Transmissão de normas de escrita textual	"Vê lá os erros!"
T3	Avaliação	opinião	"Já tens feito muito melhor, este texto foi feito para despachar."
T4	Instruções normativas	Transmissão de normas de escrita textual	"Tens de ter muito cuidado com os erros e a construção gramatical."
T5	Instruções normativas	Orientações estratégicas de auto-regulação da escrita	"Deste muitos erros, tens de escrever muito e leres para os evitares."
T6	Avaliação	Opinião	"Isto não é nada para o que tu costumavas fazer. Foi feito o texto mesmo a despachar."
T7	Instruções normativas	Orientações estratégicas de auto-regulação da escrita	"Podias ter desenvolvido mais o tema pois está bem engraçado."
T8	Avaliação	opinião	"Isto não é nada. Não se consegue ler o que escreves, pois a letra está horrível e os erros são muitíssimos!"
T9	Avaliação	opinião	"Só isto? Não desenvolveste o tema como devias. Isto parece feito só para despachares."
T10	Avaliação	opinião	"Isto não é nada do que foi pedido, pois esta história já tu conhecias. Vê só a quantidade de erros e a construção das frases!"

### Análise de conteúdo dos comentários dos professores (PFC/ PL)

Textos	Tema Principal	Tema Secundário	Texto
T1			
T2	Avaliação	opinião	"Já tens feito muito melhor."
T3	Instruções normativas	Transmissão de normas de escrita textual	"Não se percebe nada do que escreveste. Não há quase pontuação. Tens que ter muito cuidado com a letra e com os erros."
T4	Estratégias apelativo-motivacionais	Propostas alternativas de escrita	"Sabes os nomes dos bonecos, mas podias ter feito muito melhor. Podias por exemplo arranjar uma aventura com os bonecos que preferes."
T5	Avaliação	opinião	"Já tens feito muito melhor. Não tens o desenvolvimento do tema que escolheste e o final foi arranjado às três pancadas..."
T6	Avaliação	opinião	"Hoje deste mais erros do que o teu normal. Onde é que estavas com a cabeça?"
T7	Estratégias apelativo-motivacionais	Estratégias de motivação didáctica	"Está boa, mas tu és capaz de fazer melhor."
T8	Instruções normativas	Transmissão de normas de escrita textual	"Podias ter desenvolvido melhor o tema que escolheste, mas está razoável. Tu sabes fazer melhor!"
T9			
T10			

## Análise de conteúdo dos comentários dos professores

Dimensões	Sub-Dimensões	Pfc	Pic
Instruções Normativas	Transmissão de Normas de Escrita Textual	8	21
	Imposição de Reescrita	0	0
	Orientações Estratégicas de Auto-regulação	2	7
Avaliação	Opinião	9	5
	Classificação	3	9
Estratégias Apelativo-Motivacionais	Propostas Alternativas de Escrita	0	3
	Estratégias de Motivação Didáctica	1	11
	Estratégias de Aproximação Personalizada	3	5
	Interacção com Aspectos Semânticos-referenciais dos Textos	0	0

Total: Pic- 61  
Pfc-26