

5  
D.M.  
NUNE. 1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

AVALIAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS:

Crêterios referidos e utilizados pelos profes-  
sores e sua percep o por alunos com diferente  
estatuto escolar.

Ref. 7687  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
BIBLIOTECA C.

Cristina Nunes  
N  3127  
1992



## RESUMO

é estudada a relação entre critérios referidos e utilizados pelos professores na avaliação de uma composição e sua percepção por alunos com diferente estatuto escolar.

Foram construídas 4 situações de avaliação com as seguintes funções:

Situação 1 - Explicitação e hierarquização dos critérios utilizados pelo professor na avaliação de uma composição.

Situação 2 - Avaliação pelo professor de uma composição tipo (escolhida aleatoriamente de um leque de composições do 4º ano) à qual não tem directamente acesso, através da formulação de perguntas ao entrevistador.

Situação 3 - Explicitação pelos alunos dos critérios e estratégias aconselhadas aos pares para a produção de uma composição.

Situação 4 - Avaliação pelos alunos da mesma composição utilizada na situação 2, com recurso à técnica de role-playing.

Foram entrevistados 14 professores e 140 alunos que frequentavam o 4º anos de escolaridade do Ensino Básico (os 5 melhores e os 5 piores alunos em composição de cada um dos professores).

Os critérios de avaliação referidos e utilizados pelos professores e percebidos pelos alunos foram agrupados em 17 categorias que se integram em 6 níveis gerais: Formal (Dimensão, Apresentação e Caligrafia); Ortográfico (Erros Ortográficos, Pontuação e Convenções de Escrita); Lexical (Vocabulário e Adjectivação); Sintáctico (Sintaxe); Semântico/Discursivo (Tema, Relação Título - Composição, Estilo

e Sequência Lógica) e Conteúdos (Conhecimentos Académicos, Aplicação de Conhecimentos Extra-escolares, Imaginação e Conceitos Morais).

A comparação individual dos critérios referidos e utilizados por cada professor através do índice de Jaccart evidencia que, em média, apenas 37,9% dos critérios são concordantes, o que sugere a existência de uma deficiente consciencialização destes professores em relação aos seus critérios de avaliação .

Em média os alunos percebem apenas 28,5% dos critérios utilizados pelo seu professor, o que nos sugere a existência de uma comunicação insuficiente entre professores e alunos sobre os critérios de avaliação.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no que se refere à percepção dos critérios por alunos com diferente estatuto escolar. No entanto é de realçar que os bons alunos possuem um índice de proximidade maior, assim como uma maior capacidade de perceber os critérios mais utilizados pelos seus professores mesmo quando são pouco referidos pelos mesmos.

As estratégias aconselhadas para elaboração de uma composição referidas pelos bons e maus alunos foram agrupadas em 10 categorias que se integram em 7 níveis gerais: Estratégias inapropriadas, Estratégias indefinidas, Estratégias comportamentais (Regras sociais / morais e regras escolares), Actividades de treino e estudo, Mobilização de recursos externos (Pedidos de ajuda e utilização de documentos), Mobilização de recursos internos (Capacidades/atitudes e conhecimentos) e Temas para composição.

Foram encontradas diferenças importantes entre bons e maus alunos quanto às estratégias aconselhadas: Os bons alunos referem significativamente mais um conjunto de estratégias relacionadas com a tarefa em questão ("Actividades de treino e estudo" e "Utilização de documentos"  $p < 0,02$ ) enquanto que os maus alunos referem mais estratégias "indefinidas" ( $p < 0,01$ ) e "inapropriadas" ( $p$  n.s.).

## AGRADECIMENTOS

- À Profª Drª Margarida Alves Martins pela discussão e orientação do trabalho. A sua solidariedade e incentivo constantes foram imprescindíveis para a realização deste trabalho.
- Ao Dr. Fernando Branco pela sua enorme disponibilidade e orientação no tratamento estatístico dos dados.
- Ao Dr. António Quintas pelos seus conselhos preciosos para a classificação dos resultados.
- Aos professores e alunos pela sua disponibilidade e colaboração.
- As alunas do 3º ano do ISPA pela sua colaboração na recolha dos dados.
- As colegas do Departamento de Psicologia Educacional, em especial à Isabel, Isa e Lú que me substituíram em muitas das minhas tarefas possibilitando-me o tempo necessário à realização deste trabalho.
- Ao Mariano pelo seu apoio constante e pelos seus conselhos na redacção do trabalho.

A todos obrigado

## INDICE

Pág.

I -	INTRODUÇÃO.....	1
II -	EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES EM AVALIAÇÃO ESCOLAR	
	1. O conceito de avaliação.....	4
	2. As funções da avaliação.....	8
	3. As modalidades da avaliação.....	10
III -	CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA PARA A AVALIAÇÃO ESCOLAR	
	1. A abordagem docimológica.....	16
	2. A abordagem centrada no objectivos educativos....	18
	3. A abordagem docimológica experimental.....	20
	4. A abordagem psicossociológica.....	24
	4.1. O papel da componente social no processo da avaliação.....	25
	4.2. O significado das práticas de avaliação pedagógica.....	26
	4.3. Os critérios de excelência e a sua apropriação pelos alunos.....	29
IV -	OBJECTIVOS.....	31
V -	HIPOTESES.....	31

## VI - METODOLOGIA

1. Sujeitos.....	32
2. Materiais.....	33
3. Procedimento	
3.1. Recolha de dados.....	34
3.2. Tratamento dos dados	
3.2.1. Dados recolhidos junto dos professores....	37
3.2.2. Dados recolhidos junto dos alunos.....	42

## VII - RESULTADOS

1. Critérios de avaliação referidos e utilizados pelos professores.....	46
2. Critérios de avaliação percebidos pelos alunos...	51
3. Estratégias aconselhadas pelos alunos para elaboração duma composição.....	58

## VIII - DISCUSSÃO

1. Critérios de avaliação referidos e utilizados pelos professores.....	62
2. Critérios de avaliação percebidos pelos alunos...	63
3. Estratégias aconselhadas pelos alunos para elaboração duma composição.....	68
4. Considerações finais.....	69

IX - REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	71
--------------------------------------	----

## ANEXOS

## INDICE DE QUADROS

pág.

I -	Níveis de avaliação referidos e utilizados pelos professores.....	46
II -	Critérios de avaliação referidos e utilizados pelos professores.....	47
III -	Índice de Jaccart dos critérios referidos e utilizados pelos professores.....	50
IV -	Níveis de avaliação percebidos pelos bons e maus alunos.....	51
V -	Critérios de avaliação percebidos pelos bons e maus alunos.....	53
VI -	Médias dos índices de proximidade dos alunos face aos seus professores.....	56
VII -	Estratégias aconselhadas pelos alunos para a elaboração de uma composição.....	58
VIII -	Relação de alguns critérios percebidos pelos alunos com os critérios referidos e utilizados pelos professores.....	64

## INDICE DE FIGURAS

pág.

1 - Diferença entre critérios referidos e utilizados pelos professores.....	49
2 - Níveis utilizados pelos professores e percebidos por bons e maus alunos.....	52
3 - Critérios utilizados pelos professores e percebidos pelos alunos.....	54
4 - Diferenças entre o índice de proximidade dos bons e maus alunos face ao seu professor.....	57
5 - Estratégias aconselhadas pelos bons e maus alunos.....	60

## I - INTRODUÇÃO

As concepções, funções e práticas de avaliação têm evoluído com a complexificação das funções sociais e pedagógicas da educação, com o aumento e diversificação dos conhecimentos e competências escolares e com os contributos da Sociologia e da Psicologia.

Estas mudanças têm-se verificado mais no plano das ideias e discursos sobre avaliação do que nas práticas pedagógicas.

A avaliação é hoje concebida como uma interacção social complexa que decorre no contexto de uma relação pedagógica, como um diálogo entre professor e aluno sobre os saberes e não como uma medida da excelência escolar.

Para além de certificar as aquisições dos alunos (avaliação somativa) a avaliação passou a ser também encarada como um instrumento privilegiado na regulação contínua das interacções e das situações didáticas (avaliação formativa).

Nos últimos anos têm-se desenvolvido várias linhas de investigação, no âmbito da Psicossociologia da Educação, com o fim de identificar as transformações necessárias à implementação da avaliação formativa.

Num estudo sobre as condições habituais de realização das tarefas escolares, Amigues e Guignard-Andreucci (1981) evidenciaram a insuficiência quantitativa e qualitativa das informações dadas aos alunos, no que respeita aos dados pertinentes para execução das tarefas. Verificaram também a existência de contradições entre os dados fornecidos aos alunos e as características da tarefa, sobretudo ao nível dos objectivos, das consignas, dos critérios de avaliação e dos baremas de notação.

Outros trabalhos têm focado o problema dos critérios de avaliação utilizados pelos professores e o modo como os alunos os representam perante uma determinada tarefa.

Feu (1985) e Vidigal (1988) evidenciaram a existência de discrepâncias entre os critérios de avaliação que os professores referem e os que realmente utilizam. Verificaram também que alunos com estatutos escolares diferentes se apropriam de modo diferente dos critérios utilizados pelos professores.

O presente estudo inscreve-se nesta linha de investigação pretendendo ser um contributo para a implementação e desenvolvimento das práticas de avaliação formativas.

Propusémo-nos responder às seguintes questões:

- Quais os critérios referidos e utilizados pelos professores na avaliação de uma composição?

- Quais os critérios percebidos pelos alunos e sua relação com o estatuto escolar?

Foi utilizada a seguinte lógica na exposição: Após abordar o conceito, as funções e modalidades de avaliação (capítulo II), descrevemos resumidamente as principais linhas de investigação sobre a avaliação escolar, no âmbito da Psicologia (capítulo III). Após esta revisão teórica, delimitámos os objectivos (capítulo IV), e enunciámos as hipóteses de trabalho (capítulo V). Seguidamente apresentámos a metodologia utilizada (capítulo VI) e os principais resultados obtidos (capítulo VII). Concluimos com a discussão destes resultados a partir das hipóteses inicialmente formuladas (capítulo VIII).

## II - EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES EM AVALIAÇÃO ESCOLAR

### 1. O CONCEITO DE AVALIAÇÃO

Numa acepção mais geral, a avaliação caracteriza-se como um conjunto de actividades que conduzem a emitir um juízo sobre uma pessoa, um objecto ou situação em função de um ou vários critérios, quaisquer que sejam estes critérios e o objectivo do juízo. Noizet (1978)

Avaliar é "examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios relativos ao objectivo fixado, tendo em vista uma tomada de decisão". De Ketele (1970)

No que se refere à avaliação escolar existe uma vasta gama de possibilidades relativamente ao objectivo da avaliação: podemos avaliar o sistema educativo no seu conjunto, o material didático, o comportamento do professor ou o ambiente de aprendizagem e os resultados da aprendizagem realizada pelo aluno.

Nesta concepção de avaliação ressaltam duas ideias importantes: A primeira é a de que a aprendizagem dos alunos é só um dos objectivos susceptíveis da avaliação escolar. A segunda é a de que a avaliação da aprendizagem não se confunde com a medição da aprendizagem, isto é com o conjunto de técnicas e procedimentos que servem para obter as informações relativas à aprendizagem efectuada pelos alunos.

A avaliação escolar é algo que participa nos processos gerais de percepção e de avaliação social.

Por outro lado, a existência de um juízo valorativo como elemento que define e caracteriza a avaliação põe de manifesto que tão importante é a informação recolhida como os critérios com os que se compara. É a referência a critérios que converte a simples medição da aprendizagem numa avaliação.

No caso da aprendizagem escolar, estes critérios costumam adoptar a forma de níveis de exigência, de objectivos a alcançar mediante o processo de ensino/aprendizagem. A natureza e o grau de exigência que fixam os critérios é fruto de uma decisão prévia, e é talvez aqui que se manifesta com maior clareza a natureza intrinsecamente social da educação e consequentemente das práticas avaliativas. A escolha dos critérios, com os quais se compara a aprendizagem dos alunos, traduz um sistema de valores e, através deles, umas opções ideológicas e culturais mais ou menos coerentes e consistentes.

#### Determinantes gerais da avaliação

Para Dominicé (1979) a avaliação, hoje, quaisquer que sejam os seus procedimentos ou modelo em que se inscreva, responde a um pedido de organização social, inscreve-se numa tradição experimental e pressupõe uma teoria do conhecimento.

Para clarificar a noção de avaliação é necessário elucidar estas três componentes:

\* As obrigações organizacionais da avaliação (de tipo pedagógico)

A avaliação pedagógica não pode ser considerada independentemente do contexto social. Quaisquer que sejam as suas modalidades, ela torna-se, de maneira mais ou menos difusa, num instrumento de organização social ou numa expressão do poder institucional. Ela assume formas muito variadas segundo se submete ou resiste a esta obrigação social.

\* A necessidade dos dados objectivos

Desde o início do séc. diversas correntes pedagógicas tentaram substituir os procedimentos de avaliação, subjectivos e aleatórios, por medidas fundadas sobre dados mais objectivos e sistemáticos.

Pelletier (1971) distingue três períodos no percurso da avaliação escolar:

Período Psicotécnico - Coincide com o desenvolvimento da docimologia (disciplina que estuda os exames, os sistemas de notação e conhecimentos dos avaliadores) e conduz à elaboração de toda uma série de testes de rendimento e de inteligência.

Período da Medida - Influenciado pelo anterior período, a tónica é posta sobre a medida (nota) e conduz a tentativas de aperfeiçoamento dos sistemas de notação e dos instrumentos de medida e controlo.

Período Avaliativo - Sobre o impulso de Tyler, assiste-se a uma renovação das técnicas de medida, alargando-se os instrumentos à disposição e os objectivos visados pela avaliação.

Existe ainda uma décalage entre as Ciências da Educação e a realidade escolar: Esta ainda se centra nos dois primeiros períodos, enquanto a investigação se situa no terceiro. Quer isto dizer que a noção de avaliação, no seu uso mais corrente, se define como uma procura de aperfeiçoamento dos sistemas de notação e dos instrumentos de medida e controlo.

\* Uma teoria do conhecimento retardatária

As diferentes fases que o movimento de avaliação pedagógica conheceu, contribuíram para melhorar a pedagogia praticada nos estabelecimentos escolares e favoreceram a realização de reformas, mas não modificaram os pressupostos epistemológicos subjacentes a esta prática escolar. A avaliação continua fortemente tributária da concepção do saber e sua aquisição inerente aos métodos clássicos de instrução. Ela contribuiu mais para a clarificação dos conteúdos do que para a descoberta das condições ou das possibilidades de uma construção de conhecimento pelos sujeitos em formação.

A investigação ainda não responde a bastantes questões dos pedagogos:

- Qual a articulação da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e afectivo?
- Quais os laços entre a vida escolar e o tempo extra-escolar?

- Como interpretar os insucessos e as resistências de origem sócio cultural face á escolaridade?
- Quais os efeitos de escolarização em fases posteriores?

## 2. AS FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

Segundo M.Foucault (1975) a avaliação, nomeadamente as técnicas de exame começaram a institui-se entre os sec. XVI e XIX como um conjunto de práticas de vigilancia e de "ortopedia social" nos hospitais, no exército, nas oficinas e nas escolas, com a finalidade de tornar os individuos "dóceis" e "úteis".

No entanto, segundo Barbier (1983), a avaliação, enquanto prática específica, só aparece a partir de meados do séc. XIX, para o que contribuíram essencialmente três factores:

- 1) Um interesse crescente pela medida e os seus procedimentos e rigor;
- 2) O aparecimento de dispositivos e exigências de orientação e selecção no sistema escolar, devido à maior normalização das classes por níveis e idades;
- 3) Uma tendência geral para racionalizar a avaliação do comportamento humano em todos os campos da prática social.

A par das transformações sociais na Europa, é também no séc. XIX, que os sistemas de ensino sofrem importantes transformações que implicam mudanças ao nível da concepção e prática da avaliação escolar.

Perrenoud (1984) caracteriza em seis pontos algumas dessas transformações:

- 1) Com a fragmentação do curriculum em graus sucessivos e correspondente divisão vertical do trabalho escolar a avaliação para além da função de certificação passa a ter uma função de prognóstico.
- 2) Com a inversão da relação de poder entre aluno e escola (o aluno deixa de poder escolher as disciplinas e o professor com que quer aprender) a avaliação passa a ser um elemento fulcral da gestão pedagógica, um instrumento de controle e poder da escola.
- 3) Com a criação de um sistema único de ensino surge a necessidade de criar normas de selecção e orientação que implicam a existência de uma avaliação codificada capaz de permitir a circulação dos alunos no interior do sistema.
- 4) A mobilidade geográfica crescente, devida à migração do campo para a cidade, aliada à progressiva integração das escolas numa rede única, torna necessária a previsão de formas de transferência e a estandarização do curriculum.
- 5) Os pedidos de certificação de competências adquiridas para o exercício e ingresso numa profissão implica não só uma boa selecção mas também uma certificação de competências.

6) O desenvolvimento da Psicometria, e mais tarde da docimologia, trouxeram uma aparente legitimação científica à medida.

A noção de avaliação assume sentidos diversos, conforme as funções que lhe são atribuídas, num contexto pedagógico determinado. Apesar das práticas avaliativas serem diversas consoante os sistemas educacionais, Satterley (1987) identifica um conjunto de objectos possíveis na avaliação:

- avaliação do nível de aprendizagem dos alunos
- avaliação da eficácia do ensino
- avaliação da adequação de diferentes métodos de ensino ou curricula a alunos com características diferentes
- avaliação diagnóstica da natureza das dificuldades de aprendizagem
- avaliação das necessidades e características psicológicas dos alunos.

### 3. AS MODALIDADES DA AVALIAÇÃO

Podemos distinguir em primeiro lugar 2 tipos de avaliação: contínua e pontual.

A avaliação contínua é realizada pelo professor, que conhece os seus alunos, na sua aula e de modo regular. É geralmente uma avaliação interna já que é a pessoa que efectuou a acção pedagógica aquela que julga os resultados dessa acção.

A avaliação pontual é a efectuada nos exames e concursos. É uma avaliação externa já que os avaliadores não são geralmente os professores que realizaram a actividade da formação.

A avaliação contínua e a pontual distinguem-se também pelos seus diferentes fins. O da avaliação contínua é (ou deveria ser) o seguimento pelo professor da evolução de cada aluno e a detecção das suas dificuldades, enquanto que o da avaliação pontual é fazer um balanço no fim de um ciclo de ensino. A avaliação contínua tem uma função mais pedagógica do que a avaliação pontual na medida em que informa o aluno durante a aprendizagem.

Na prática produzem-se importantes contaminações entre avaliação contínua e pontual. Uma forma de contaminação produz-se quando o exame final, isto é o balanço, é concebido como resultante de várias avaliações contínuas. Um segundo tipo de contaminação consiste no facto inverso: a avaliação contínua toma cada um dos seus actos como balanços, é o caso dos exames chamados parciais.

Bloom (1971) distingue três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

1) Avaliação diagnóstica: é aquela que responde à questão de saber se um individuo possui ou não as capacidades necessárias para iniciar uma determinada aprendizagem. Este tipo de avaliação é a que intervem quando se põe um problema de orientação e pode ter tanto um fim diagnóstico como prognóstico.

- 2) Avaliação somativa: é aquela que intervém nos exames e que permite afirmar se um aluno é digno de um determinado grau. A sua finalidade é fazer um balanço e permitir uma decisão.
- 3) Avaliação formativa: é aquela que intervém durante uma aprendizagem. O seu objectivo consiste em verificar se o aluno progrressa e se aproxima do objectivo pedagógico previamente estabelecido. O objectivo é uma dupla retroacção sobre o aluno e o professor.

Na avaliação formativa, concebida e aplicada inicialmente nos trabalhos "neo-behavioristas" relativos à individualização do ensino, distinguem-se três etapas (Allal 1979):

- 1) Recolha de informações referentes aos progressos e dificuldades de aprendizagem nos alunos.
- 2) Interpretação da informação numa perspectiva de referência criterial e de diagnóstico dos factores na origem das dificuldades registadas.
- 3) Adaptação das actividades de ensino e aprendizagem.

Estas três etapas têm como finalidade a individualização dos modos de acção pedagógica com vista a assegurar que o máximo de alunos possa atingir o domínio dos objectivos do programa de formação.

Para a elaboração de uma estratégia de avaliação formativa é necessário precisar:

- Os aspectos da aprendizagem do aluno que o professor deve observar e os procedimentos que deve utilizar na recolha das informações.
- Os princípios que devem guiar a interpretação dos dados e o diagnóstico dos problemas de aprendizagem.
- Os processos a seguir na adaptação das actividades de ensino e aprendizagem.

Este processo está estreitamente vinculado à concepção implícita e explícita da aprendizagem.

Numa perspectiva neo-behaviorista, as dificuldades dos alunos, serão atribuídas, por exemplo, à falta de domínio dos requisitos necessários para realizar a aprendizagem, a um tempo insuficiente de ensino ou a uma incorrecta programação das actividades e das tarefas.

Numa perspectiva cognitivista, serão atribuídas a factores como as limitações impostas pelo nível de desenvolvimento intelectual dos alunos, as suas representações incorrectas das tarefas de aprendizagem ou assimilações deformantes de conceitos e factos.

De qualquer modo é impossível proceder a uma avaliação formativa sem fazer referência a uma teoria da aprendizagem escolar e a uma teoria da instrução, isto é, sem dispôr de um quadro interpretativo de como aprende o aluno nas situações de ensino/aprendizagem.

A inexistência de teorias de aprendizagem escolar suficientemente elaboradas e validadas, e o desconhecimento das existentes pela maioria dos professores, explicam em grande parte a razão porque a avaliação formativa é ainda tão pouco utilizada de uma forma sistemática.

No entanto é verdade que a avaliação formativa é praticada de uma forma intuitiva por bastantes professores, pois toda a acção pedagógica repousa sobre uma parte de avaliação formativa, no sentido em que existe uma parte inevitável de regulação em função das aprendizagens observadas. Para tornar-se numa prática nova, é necessário que a avaliação formativa seja a regra e se integre num dispositivo pedagógico diferenciado.

Desde que existe, a escola tem considerado os insucessos e as desigualdades, como fazendo parte da ordem natural das coisas. Nesta perspectiva uma avaliação formativa só poderia acelerar ou atrasar o inevitável. Bloom ao falar da pedagogia de domínio parte doutro postulado: Ao nível da escolaridade obrigatória 80% dos alunos podem dominar os conhecimentos e perícias inscritas no programa. Para tal é suficiente organizar o ensino de modo a individualizar os conteúdos, ritmos e modalidades de aprendizagem em função de objectivos definidos a médio prazo.

Nesta perspectiva a avaliação formativa é um instrumento privilegiado de uma regulação contínua das interacções e das situações didácticas. O que importa é saber o que é necessário para que o aluno progresse no sentido dos objectivos. Assim as provas escolares tradicionais têm pouca utilidade, já que são essencialmente concebidas para a contagem e não para a análise dos erros ou dos domínios. Uma prova clássica permite atribuir uma nota mas não indica

como se opera a aprendizagem e a estruturação dos conhecimentos no aluno.

A avaliação formativa deverá pois construir os seus próprios instrumentos que vão desde o teste criterial, que mede o nível de aquisição, à observação dos métodos de trabalho e procedimentos utilizados pelos alunos.

Uma verdadeira avaliação formativa está necessariamente ligada a uma intervenção diferenciada. A sua aplicação confrontar-se-á com obstáculos materiais e institucionais: o efectivo das classes, a sobrecarga dos programas, a concepção dos meios de ensino e das didácticas, o horário escolar, a divisão do curso em graus e o arranjo dos espaços.

Um outro obstáculo é a insuficiência ou a grande complexidade dos modelos de avaliação formativa propostos aos professores. A formação dos professores dedica muito pouco tempo à avaliação. Por outro lado, uma pedagogia diferenciada supõe uma maior qualificação dos professores tanto no que respeita ao domínio das didácticas como ao conhecimento das matérias em si.

A avaliação formativa será sempre uma tarefa suplementar e obrigará os professores a um sistema duplo de avaliação já que serão necessárias notas ou apreciações para enviar aos pais e à administração escolar.

### III - CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA PARA A AVALIAÇÃO ESCOLAR

#### 1. A ABORDAGEM DOCIMOLÓGICA

Os estudos efectuados por Piéron (1930) mostraram a imperfeição da avaliação tradicional das produções escolares e puseram em evidencia as divergências de notaçãõ e classificaçãõ entre examinadores diferentes perante as mesmas provas; e entre avaliações sucessivas das mesmas provas pelo mesmo examinador.

Os trabalhos desenvolvidos por esta abordagem tiveram como objectivo a explicaçãõ destas divergências e a procura de estratégias de remediaçãõ. Laugier e Weinberg (cf. Noizet e Caverni, 1978) explicam-nas aplicando a noçãõ estatística de estimaçãõ à avaliaçãõ escolar, concluindo que eram devidas a variações aleatórias de medidas pontuais em relaçãõ ao valor "verdadeiro" do fenómeno medido. Para encontrar a "nota verdadeira" bastaria calcular o número de vezes que uma prova deveria ser avaliada.

No entanto este quadro explicativo foi contestado e abandonado porque nem as provas escolares têm a mesma natureza do que um objecto nem as escalas de medida são semelhantes a um instrumento de medida padrão. Por outro lado nem todas as variações na avaliaçãõ se devem ao acaso.

A abordagem docimológica, influenciada pelos conceitos da psicologia diferencial, procurou então explicar as divergências entre avaliadores a partir das suas características pessoais, estabelecendo tipologias de avaliadores. Kiesling (cf. Noizet e Caverni, 1978) construiu uma tipologia com três componentes bipolares: flutuante / constante, analítico / sintético e sugestivo / objectivo.

No entanto estas tipologias, como referem Noizet e Bonniol (1968), eram baseadas em métodos intuitivos, e as categorias eram introduzidas a partir das respostas dos avaliadores a inquéritos e não a partir do seu comportamento avaliativo.

A Docimologia contribuiu para o aparecimento de várias técnicas de controlo de modo a tornar a avaliação mais objectiva, entre estas técnicas encontram-se os procedimentos de moderação antes (escolha de uma escala de notação comum, utilização de uma grelha de avaliação e concertação entre avaliadores) e depois da avaliação (ajustamento de médias, redução das notas a uma distribuição normal e multi-correcção). No entanto, e como refere Dominicé (1979), a docimologia em nada contribuiu para a modificação da função política e social da avaliação, e consequentemente da própria pedagogia.

## 2. A ABORDAGEM CENTRADA NOS OBJECTIVOS EDUCATIVOS

Os estudos realizados nesta perspectiva contribuíram para uma nova conceptualização da avaliação escolar, sobretudo ao nível do seu significado e objectivos.

Bloom e al.(1968), a partir de um trabalho de sistematização e hierarquização dos objectivos pedagógicos, que correspondem para os autores a comportamentos esperados pelos alunos no termo do processo pedagógico, elaboraram uma taxonomia dos objectivos educativos.

Nesta perspectiva a avaliação não é unicamente destinada a verificar se os conhecimentos previstos pelo programa foram alcançados. Ela torna-se também um instrumento necessário à regulação dos processos de aprendizagem, uma informação de que tanto o professor como o aluno tem necessidade, para saber se os objectivos visados são atingidos e tornar possível a progressão pedagógica para objectivos mais complexos ou mais abstractos.

A avaliação é concebida como uma interacção dinâmica entre elaboração de objectivos e de programas (currículum) e os processos de controle, constituindo um dos meios de delimitar e de precisar o conteúdo dos objectivos.

O mérito desta taxonomia é ter fornecido um quadro de referência a partir do qual os conhecimentos visados pelo ensino podem ser

definidos em termos de objectivos comportamentais e avaliados em consequência.

Os trabalhos consagrados á noção de objectivo multiplicaram-se. Gagné (1965) nos seus trabalhos sobre as condições de aprendizagem propõe em vez da noção de objectivo a de análise de tarefa, tratando-se neste caso de distinguir e hierarquizar não as tarefas a cumprir ou os comportamentos a atingir como na taxonomia, mas as condutas inerentes a estes objectivos, isto é as condições de aprendizagem que elas comportam.

Estes trabalhos deram impulso a todo um trabalho de reflexão pelos responsáveis escolares e professores. Embora estes conceitos tenham contribuído para uma nova racionalidade pedagógica eles não mudaram a finalidade da avaliação pedagógica. Segundo Dominicé (1979) o facto da pedagogia por objectivos não considerar o aspecto social da avaliação levou a que esta, tal como a docimologia, se reduzisse a uma técnica mais adaptada ou mais objectiva.

### 3. A ABORDAGEM DOCIMOLÓGICA EXPERIMENTAL

Esta abordagem ultrapassa o nível de constatação e descrição das divergências de notaçãõ propondo-se compreender e explicar os mecanismos cognitivos responsáveis pelo comportamento de avaliaçãõ.

Nesta perspectiva a avaliaçãõ é considerada como um comportamento cognitivo, como uma atividade de selecçãõ e comparaçãõ (Noizet e Caverni, 1978): o professor ao avaliar a produçãõ de um aluno vai extrair um certo número de índices, de acordo com critérios previamente estabelecidos, que lhe permitem tomar uma decisãõ que será expressa através duma nota ou duma apreciaçãõ.

As principais linhas de investigaçãõ nesta abordagem focaram:

- As actividades de decisãõ subjacentes à correcçãõ
- O sistema constituido pelo avaliador e pelos utensilios de que dispõe (modelos de referênciã, baremos, escalas de notaçãõ)
- Os mecanismos psicológicos intervinientes neste processo

Amigues, Bonniol, Caverni, Fabre e Noizet (1973) propuseram um sistema explicativo do comportamento de avaliaçãõ das produções escolares em que o avaliador compara as produções escolares com um modelo de referênciã inscrito nas suas estruturas cognitivas. Este modelo, que se constitui anteriormente à tarefa, é uma organizaçãõ interna dos seguintes elementos:

## MODELO DE REFERENCIA

PRODUTOS ESPERADOS	PRODUTO NORMA	PONTO DE REFERÊNCIA DA ESCALA  ESCALA DE MEDIDA
-----------------------	------------------	--

- Produtos Esperados:

Consustanciam às expectativas do professor face a um determinado aluno

- Produto Norma:

é definido pela interpretação que o professor faz dos objectivos do programa, suas concepções de excelência e sua abordagem da tarefa de avaliação

- Escala de Medida

Exprime a decisão do professor, a distância entre o modelo e a produção do aluno.

Este modelo é susceptível de modificações, nomeadamente as resultantes do efeito de ancoragem (a âncora define-se como um esti-

mulo privilegiado que joga um papel de referência que interfere com a referência de base inicial relevante do modelo).

Sherif (1958) descreveu dois tipos de efeitos de ancoragem: assimilação e contraste. Estes efeitos foram postos em evidência ligados a dois tipos de determinantes diferenciados segundo as informações de que dispõe o avaliador:

Informações á priori - podem ser relativas seja ao produtor seja ás condições de produção. Bonniol (1972) descreveu as diferenças de avaliação segundo o estatuto escolar dos alunos. Este tipo de informações genéricas sobre os produtores das cópias determinariam na avaliação efeitos de assimilação.

Informações sequenciais - são aquelas de que o avaliador dispõe à medida que vai efectuando a tarefa de avaliação. Provêm do contexto dos produtos entre os quais se encontra aquele a avaliar. Bonniol (1968) e Bonniol e Piolat (1971) evidenciaram que uma mesma cópia é cotada diferentemente segundo as que a precedem sejam julgadas como "muito boas" ou "muito más". Este tipo de informações, próprias aos exemplares avaliados, determinariam na avaliação os efeitos de contraste.

A ligação entre determinantes e efeitos só pode operar por meio das estruturas cognitivas do avaliador. "O modelo de referência do avaliador é como um sistema de âncoras expresso por uma correspondência bijectiva entre dois subconjuntos privilegiados: um

subconjunto de produtos esperados e um subconjunto de notas sobre uma escala de medida" (Amigues et al,1973).

Cada prova particular - ou produto real - é avaliada por comparação ao modelo de referência. A comparação efectua-se sobre a base de uma procura de índices que permitem situar o produto real sobre o modelo de referência e em concomitância com esta procura. Mas os índices extraídos da produção pelo professor, qualquer que seja o número de critérios utilizados, constitui apenas uma parte de todos os índices que esta contém.

Noizet e Caverni (1975) num estudo sobre a natureza dos critérios utilizados pelos professores, verificaram divergências entre os critérios que os profesores utilizam e os que referem utilizar. Verificaram também que os critérios de avaliação utilizados pelos professores tem uma organização hierárquica, isto é não tem todos o mesmo peso na nota que o professor atribuiu.

Caverni e Amigues(1977) verificaram também que estes critérios não são utilizados de uma forma independente: existe uma tendência para que um critério se sobreponha aos outros.

Os estudos realizados no quadro da docimologia experimental deram uma nova interpretação do problema da subjectividade na avaliação: é a partir da compreensão do comportamento avaliativo e dos mecanismos da construção e funcionamento do modelo de referência do avaliador, da explicitação e consciencialização dos factores que

podem enviesar a avaliação que se pode minorar o problema da subjectividade.

No entanto podemos apontar como crítica a esta abordagem o facto de se centrar unicamente ao nível do comportamento avaliativo e nada dizer sobre o significado da avaliação no conjunto das práticas pedagógicas.

#### 4. A ABORDAGEM PSICOSSOCIOLOGICA

Esta abordagem encara a avaliação como uma interacção social complexa no contexto de uma relação pedagógica. A avaliação é entendida como um diálogo entre professor e aluno sobre os saberes.

Esta concepção da avaliação como diálogo difere fundamentalmente da concepção da avaliação como medida, porque decorre de um enfoque diferente da realidade escolar. A avaliação entendida como medida situa-se no quadro do pensamento positivista, onde a realidade é única e pode ser apreendida por uma visão objectiva. A avaliação entendida como diálogo supõe, pelo contrário, a existência de várias realidades subjectivas em interacção. Os objectivos e as etapas da aprendizagem decorrem das representações dos vários actores no quadro do seu contracto didáctico.

Os trabalhos realizados nesta perspectiva têm procurado responder às seguintes questões:

- Qual o papel da componente social no processo da avaliação?

- Qual o significado das práticas de avaliação pedagógica?
- Quais os critérios de excelência e como são apropriados pelos alunos?

#### 4.1.O papel da componente social no processo da avaliação

Perrenoud (1987) esquematiza em oito fases o processo de avaliação escolar:

- 1 - O convite a manifestar-se. O professor convida ou obriga o aluno a dizer ou a fazer qualquer coisa.
- 2 - A descodificação das expectativas. O aluno tem que descodificar o que o professor pretende. Aqueles que melhor descodifiquem as expectativas do professor estarão em vantagem.
- 3 - A negociação das expectativas. O aluno tem que estar atento aos sinais (verbais e não verbais) do professor, para verificar se a sua resposta condiz com o que o professor espera. Os alunos de origens sociais e níveis escolares diferentes dispõem de diferentes competências e estratégias a este nível.
- 4 - A "mise en scène" das competências. Já que, por definição, uma competência não é observável, ela só pode ser julgada através de uma conduta ou de uma produção. O aluno apresenta a "resposta" que pode ou não actualizar a sua competência.
- 5 - Observar e registar as performances. Embora seja o professor a suscitar estas performances ele não é capaz de registar tudo o que acontece na sala. Não se pode descartar a hipótese de uma atenção

selectiva sobre certos alunos ou produções, por exemplo aquelas que o professor encontra mais sedutoras.

6 - Interpretar as observações. Mesmo nas operações formais de avaliação, o professor pode corrigir um resultado em função de uma impressão de conjunto, considerar um mau resultado como accidental se ele provém de um bom aluno, ou não dar importância a um bom resultado se ele vem de um mau aluno. O "efeito de pigmalião" fundado sobre um prognóstico inicial influencia as avaliações seguintes.

7 - Dar conhecimento da avaliação. É o professor que decide o modo como será transmitida a avaliação ao aluno ou à sua família (o momento, a forma mais ou menos encorajadora, etc). Se pensarmos que a auto-imagem joga um grande papel na atitude do aluno face à escola e às aprendizagens, poderemos supor que uma desigualdade de tratamento nesta fase terá uma certa importância, já que ela modula o valor publicamente reconhecido a cada aluno.

8 - Negociar a avaliação. Desde que a avaliação seja do domínio público ela torna-se um "enjeu". Alunos com mais auto-confiança podem obter uma maior margem para esta negociação.

#### 4.2. O significado das práticas de avaliação pedagógica

Cardinet (1987), no âmbito do projecto SIPRIT, desenvolveu um trabalho sobre os modos, usos e dificuldades da avaliação pedagógica sentidas pelos professores envolvidos no projecto.

Da sua análise ele conclui que:

1) A avaliação na sala de aula não é concebida como uma medida das performances dos alunos

O professor não procura um critério exterior, confia em primeiro lugar nas suas próprias observações. O seu contacto continuo com o aluno possibilita-lhe estimar correctamente as suas performances. Os testes tem um papel defensivo, são um instrumento através do qual o professor se defende face aos pais ou à administração escolar no caso de contestação da sua avaliação espontânea na aula .

Os professores ao atribuirem uma nota não fazem uma estimação estatística. A nota é sobretudo o meio pelo qual se resume um juízo qualitativamente complexo que tem em conta o nível atingido, o esforço aparente, os progressos manifestados, as circunstâncias particulares e as penalizações disciplinares. Só o aluno a quem a nota é atribuída está em condições de descodificar a mensagem pois ela é a expressão de uma relação pessoal e não a medida de um traço comum latente a todos os alunos.

Os professores desejam ultrapassar a constatação quantitativa. Procuram detectar as deficiências do aluno, perceber a configuração de conjunto que pode conduzi-los a uma certa interpretação e delinear uma estratégia de intervenção. Com as provas de tipo psicométrico as interpretações só podem ser muito próximas do comportamento observado. Será necessário observar o aluno nas situações mais ricas perante tarefas complexas, onde possa revelar as suas estratégias de resolução de problemas.

2) A avaliação na sala de aula não é concebida como uma posição numa escala de progressão.

Os professores têm necessidade de referências objectivas para saber se a progressão da sua classe é normal ou não e se permite a sua passagem ao grau seguinte. Mas a construção de escalas descritivas nos vários domínios da aprendizagem, que permitam situar os progressos de cada aluno, conta com inúmeros obstáculos: a falta de ponto de partida único, de etapas intermediárias, de linearidade nas aquisições, de definição precisa dos objectivos pedagógicos e de uma teoria comum da aprendizagem.

Este problema poderá ser resolvido sem necessidade de situar cada aluno constantemente numa escala de resultados válida para todas as classes: o professor pode utilizar periódicamente questões de dificuldade escalonada para perceber se a média da sua classe está avançada ou atrasada e quanto, mas o percurso de cada aluno não tem necessidade de ser medido em detalhe.

Dos trabalhos acima referidos podemos inferir que o professor quando avalia um aluno expressa mais o diálogo e a relação que tem com ele do que o seu grau de saber. Estão por estudar as formas que pode tomar este diálogo e os factores que influenciam a escolha de determinadas estratégias por cada parceiro.

#### 4.3. Os critérios de excelência e a sua apropriação pelos alunos

Os critérios de avaliação desempenham um papel central neste diálogo professor-aluno, já que é a partir da sua explicitação e clarificação que ambos os actores possuem o mesmo código.

Feu (1985), num estudo sobre os critérios utilizados pelos professores na avaliação de uma composição, do 4º ano de escolaridade primária, e sua percepção pelos alunos, verificou que "bons" e "maus" alunos não se apropriam dos mesmos critérios de avaliação. Os critérios referidos pelos bons alunos aproximavam-se mais dos critérios mais valorizados pelos professores (Organização do discurso e Riqueza de Vocabulário), enquanto que os critérios mais referidos pelos maus alunos eram os menos valorizados pelos professores (Ortografia e Apresentação).

Também Vidigal (1988) num estudo realizado ao nível do ciclo preparatório, na disciplina de Português, verificou existirem diferenças no modo como se apropriam os alunos com estatutos escolares diferentes dos critérios de avaliação. Os critérios escolhidos pelos bons alunos eram mais diversificados e aproximavam-se mais dos critérios escolhidos pelos professores.

Segundo Amigues e Guignard-Andreucci (1981) os alunos geralmente ignoram antes da realização da tarefa os critérios a partir dos quais a sua produção será avaliada. Os professores só precisam os critérios que utilizaram quando os trabalhos são devolvidos corrigi-

dos. Este tipo de funcionamento tem como consequência tornar incompleta a orientação e a regulação da actividade pelo aluno assim como a sua verificação posterior, tanto do ponto de vista da sua eficácia global como do seu carácter mais ou menos operante.

Estes autores levantam a hipótese de que, nestas condições, o aluno para realizar a sua tarefa, tenha que recorrer a referências externas a essa tarefa e que outros conhecimentos (a representação do avaliador e das suas normas ) jogem um papel de grande importância na representação finalizada da produção a realizar.

#### **IV - OBJECTIVOS**

1. Conhecer e comparar os critérios referidos (os que os professores dizem utilizar) e utilizados pelos professores na avaliação de uma composição.
2. Conhecer e comparar os critérios e as estratégias que os bons e maus alunos aconselham para a elaboração duma composição.
3. Estudar as relações entre os critérios utilizados pelos professores e os critérios percebidos pelos bons e maus alunos na avaliação duma composição.

#### **V - HIPOTHESES**

1. Existem diferenças entre os critérios referidos e os critérios utilizados pelos professores na avaliação de uma composição.
2. Existem diferenças entre os critérios utilizados pelos professores e os critérios percebidos pelos alunos.
3. Os bons alunos apreendem melhor os critérios utilizados pelo professor do que os maus alunos.
4. Existem diferenças entre bons e maus alunos nas estratégias que aconselham para a elaboração duma composição.

## VI - METODOLOGIA

### 1. SUJEITOS

Foram estudados 14 professores, com idades compreendidas entre 22 e 56 anos ( $\mu=45,50$ ;  $\delta=10,05$ ), de ambos sexos (12 F e 2 M) que leccionavam o 4º ano de escolaridade do ensino básico, no ano lectivo de 89/90.

O tempo de docência destes professores variava entre 2 e 36 anos ( $\mu=22,93$ ;  $\delta=10,99$ ) e o número de alunos nas suas salas variava entre 17 e 36 ( $\mu=27,14$ ;  $\delta=5,62$ ). Estes professores leccionavam em escolas da zona da grande Lisboa.

O critério que presidiu à escolha das escolas e professores foi a sua acessibilidade e disponibilidade para colaborarem neste estudo.

Foram igualmente estudadas 140 crianças, de ambos sexos (69 M e 71 F), com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos ( $\mu=10,05$ ;  $\delta=0,81$ ), que frequentavam o 4º ano de escolaridade do ensino primário, no ano lectivo de 1989/90. Estas crianças eram alunas dos professores acima referidos (10 alunos de cada professor).

A sua selecção foi feita pelos professores, a quem foi pedido que indicassem os 5 melhores e os 5 piores alunos em composição. Este critério foi adoptado tendo em atenção que um aluno que repete um ou mais anos pode ter bons resultados em composição e porque o

sistema de classificação da composição, no ensino básico do português, não é feito a partir de critérios padronizados.

O número de anos de repetência destes alunos varia entre 0 e 3 ( $\mu = 0,4$ ).

As características socio-culturais do meio familiar dos alunos são heterogéneas, tanto no que se refere à profissão como ao grau de escolaridade dos pais.

## 2. MATERIAIS

Construímos 4 situações de avaliação [adaptando o "Método de descoberta de critérios", de Noizet e Caverni (1978) e já utilizado por Feu (1985)] com as funções seguintes:

Situação 1 - Explicitação e hierarquização dos critérios utilizados pelo professor na avaliação de uma composição.

Situação 2 - Avaliação pelo professor de uma composição tipo (escolhida aleatoriamente de um leque de composições do 4º ano) à qual não tem directamente acesso.

Situação 3 - Explicitação pelo aluno dos critérios e estratégias aconselhadas aos pares para a produção de uma composição.

Situação 4 - Avaliação pelo aluno da mesma composição tipo utilizada na situação 2, com recurso à técnica de role-playing.

## 3 - PROCEDIMENTO

### 3.1. Recolha de dados

As entrevistas foram realizadas com a colaboração de entrevistadores treinados, numa sala da escola cedida para o efeito. As respostas dadas pelos professores e alunos foram registadas por escrito, na presença dos mesmos (situação 2, 3 e 4) ou em gravação audio (situação 1) e posteriormente transcritas.

A recolha dos dados foi feita em duas fases, separadas por um intervalo de três semanas, de modo a que as respostas à situação 1 não influenciassem as restantes.

Na primeira fase foi efectuada uma entrevista individual e semi-directiva aos professores e alunos, em que foram recolhidos os dados referentes aos critérios de avaliação dos professores (situação 1) e sobre critérios e estratégias aconselhadas pelos alunos (situação 3).

Na segunda fase foram recolhidas as informações sobre os critérios utilizados pelos professores na avaliação de uma composição tipo (situação 2) e os critérios percebidos pelos alunos (situação 4).

Passaremos agora a descrever o procedimento e as consignes utilizadas em cada uma das situações:

### Situação 1:

Esta situação comportava a seguinte questão: "Que critérios utiliza para avaliar uma composição do 4º ano?"

Pretendíamos com esta questão saber quais os critérios referidos pelos professores na avaliação de uma composição. Quando os critérios referidos pelos professores eram ambíguos perguntávamos "o que quer dizer com isso?" de modo a evitar dúvidas na interpretação e classificação dos critérios.

### Situação 2:

Esta situação comportava três questões :

1-"Tenho aqui uma composição feita por um aluno do 4º ano e vou pedir-lhe que a classifique mas sem a ver. Pode fazer-me todas as perguntas que quiser acerca da composição."

2-"Agora, depois de ver a composição, daria a mesma classificação?"

3- "Que classificação dava? Porquê?"

Nesta situação era introduzida a técnica de "relais de information" entre a composição a avaliar e o avaliador, isto é a informação a recolher da composição é extraída através do entrevistador, que funciona como um mediador da informação.

Para ter acesso à composição o professor teve que fazer perguntas acerca do seu conteúdo. As perguntas são deixadas ao critério do professor e o entrevistador não fez qualquer interferência, limitando-se a responder ao professor. Se o professor lhe fez

perguntas concretas o entrevistador deu uma resposta concreta (por ex: "Quantos erros de ortografia tem a composição?" "Tem 5 erros"). Se a pergunta foi ambígua ou demasiado subjectiva a resposta do entrevistador foi também ambígua (por ex: "A composição tem erros?" "Tem alguns!") ou pediu ao professor para explicitar melhor a sua pergunta ("A que aspectos se está a referir?").

O entrevistador registou todas as perguntas feitas pelo professor. Quando o professor classifica e atribui uma nota à composição, o experimentador mostra-lhe a composição e põe a 2ª questão. Se a resposta do professor for "sim" termina a entrevista. Se for "não" o experimentador põe a 3ª questão.

Pretendíamos com esta situação saber se os critérios utilizados pelos professores são coincidentes com os que referem.

### Situação 3

Nesta situação era posta a seguinte questão aos alunos:

1 - "Que conselhos darias a um colega teu para que ele fizesse uma boa composição?"

Pretendíamos com esta questão conhecer os critérios que os alunos considerem relevantes para elaborar uma composição e por outro lado recolher informações sobre as estratégias que utilizam na sua elaboração.

## Situação 4

Nesta situação utilizámos a técnica de role-playing : era pedido aos alunos que se colocassem no papel do professor e avaliassem uma composição. Para tal teriam de classificá-la e justificar a nota atribuída. A questão era colocada da seguinte maneira:

1 - "Faz de conta que és o teu professor e que tens que dar uma nota a esta composição. Que nota davas? Porquê?"

Pretendíamos com esta situação recolher informações acerca dos critérios de avaliação utilizados pelos professores que são percebidos pelos seus alunos.

### 3.2. Tratamento dos dados

#### 3.2.1. Dados recolhidos junto dos professores

Numa primeira fase analisámos as respostas dos professores à situação 1 e 2 de modo a identificar os critérios de avaliação referidos e utilizados por todos os professores. Estes critérios foram agrupados em 17 categorias que se integram em 6 níveis gerais :

## NIVEL I - FORMAL

Diz respeito aos aspectos formais externos ao texto. Inclui os seguintes critérios:

- \* **Dimensão** - refere-se ao nº de linhas do texto. (Por ex.:«Quantas linhas tem o texto?»)
- \* **Apresentação** - refere-se à aparência estética e à limpeza do trabalho. (Por ex.:«Tem boa apresentação?»)
- \* **Caligrafia** - refere-se à legibilidade e perfeição da caligrafia (Por ex.:«A caligrafia é legível?»)

## NIVEL II - ORTOGRAFICO

Inclui critérios relacionados com o cumprimento das convenções da escrita. Tem a ver com os aspectos mais objectivos e quantificáveis do texto.

- \* **Erros Ortográficos** - refere-se à ocorrência ou não de erros nas correspondências grafo-fonémicas ou grafo-fonológicas. (Por ex.:«Os erros ortográficos são muitos e graves?»)
- \* **Pontuação** - refere-se à correcção e diversidade da pontuação utilizada. (Por ex.:«Terminam com sinal de pontuação adequado?»)
- \* **Convenções de escrita** - refere-se à correcção e utilização de outras regras de escrita, como o uso da maiúscula ou do uso do travessão no discurso directo. (Por ex.:«Utilizou maiúsculas depois do ponto final?»)

### NIVEL III - LEXICAL

Inclui critérios relacionados com a riqueza do vocabulário utilizado.

- \* Vocabulário - refere-se à quantidade, diversidade e riqueza das palavras utilizadas. (Por ex.: «O vocabulário é rico?»)
- \* Adjectivação - refere-se ao uso e correcção da adjectivação. Embora a adjectivação contribua para a riqueza do vocabulário, como os professores a referiram como um critério específico considerou-se importante defini-la como uma categoria separada. (Por ex.: «Tem o emprego de adjectivos para embelezar?»)

### NIVEL IV - SINTACTICO

Inclui critérios relacionados com a construção das frases e a sua correcção.

- \* Sintaxe - refere-se aos aspectos da correcção da frase, nomeadamente à presença de todos os seus componentes (suj. e pred.), à ordenação e à concordância gramatical. (Por ex.: «As frases estão bem construídas?», «As ideias estão ordenadas?», «Correcção das frases?»)

### NIVEL V - SEMANTICO / DISCURSIVO

Inclui critérios relacionados com os significados expressos e com a organização do discurso.

- \* Tema - refere-se à escolha de um título para a composição. (Por ex.: «Deu tema à composição?»)
- \* Relação título composição - refere-se à correspondência entre o texto e o tema dado pelo professor ou escolhido pela criança. (Por ex.: «Não fugiu do tema?»)
- \* Estilo da composição - incluimos aqui os critérios relacionados com a forma da composição. (Por ex.: «Maneira de compôr o texto», «Tem frases longas?», «É uma narração ou um diálogo?»)
- \* Sequência lógica - refere-se à estrutura da composição, isto é se a composição apresenta início, meio e fim. Refere-se também à estrutura do discurso, isto é à coordenação lógica entre as ideias apresentadas. (Por ex.: «Tem final?», «Texto com início, acção e final?», «A expressão lógica das ideias»)

#### NIVEL VI - CONTEÚDOS

Inclui critérios relacionados com a riqueza e a criatividade das ideias expostas, com a sua valorização moral e com a mobilização que o aluno faz de conhecimentos adquiridos

- \* Conhecimentos Académicos. (Por ex.: «Mostrar conhecimentos da matéria»)
- \* Aplicação de conhecimentos extra-escolares - refere-se à existência de uma mensagem, se as ideias transmitidas são estereótipos ou revelam conhecimentos extra-escolares ou cultura geral. (Por ex.: «A riqueza das ideias», «Conteúdo da composição»)

- \* Imaginação - refere-se ao uso de ideias inesperadas, fora do comum. (Por ex.: «A criança revela imaginação», «Tem imaginação ou tirou ideias de outro texto?»)
- \* Conceitos Morais. (Por ex.: «A história tem alguma moral?»)

Numa segunda fase analisámos as respostas dos professores em conjunto e fizemos a análise das frequências: quantos professores referem determinado critério para a situação 1 (critérios referidos) e 2 (critérios utilizados). Com esta primeira análise pretendíamos saber:

- Os critérios mais frequentemente referidos
- Os critérios mais frequentemente utilizados
- As relações entre critérios referidos e utilizados.

Para analisar a significancia das diferenças encontradas utilizámos a prova binominal.

Numa terceira fase analisámos as respostas dos professores individualmente e utilizámos o índice de Jaccart para analisar a distância entre os critérios referidos e utilizados por cada professor.

Este índice, que mede a proximidade entre duas distribuições, é calculado com a seguinte fórmula  $a/(a+b+c)$ , em que  $a$  = nº de critérios referidos e utilizados,  $b$  = nº de critérios não referidos e utilizados,  $c$  = nº de critérios referidos e não utilizados. Os valores variam de 0 a 1, sendo 0 o valor que significa a menor proximidade

entre critérios referidos e utilizados e 1 o valor que significa a maior proximidade.

### 3.2.2. Dados recolhidos junto dos alunos

#### 3.2.2.1. Critérios de avaliação percebidos pelos alunos

Numa primeira fase analisámos as respostas dos alunos à situação 3 e 4 de modo a identificar os critérios de avaliação percebidos. Estes critérios foram classificados nas <sup>17</sup>18 categorias já definidas para os professores.

Após a classificação dos critérios de avaliação percebidos, descrevemos a frequência com que cada critério era referido pelos bons e maus alunos. Para analisar a significancia das diferenças encontradas utilizámos igualmente a prova binominal.

Numa segunda fase analisámos as respostas dos bons e maus alunos de cada professor individualmente e utilizámos um "Índice de proximidade" para analisar a distância entre os critérios utilizados por cada professor e os critérios percebidos pelos seus bons e maus alunos.

Este índice foi calculado com a seguinte fórmula  $a/(a+b)$ , em que  $a$  = nº de critérios utilizados pelo professor e percebidos pelo aluno,  $b$  = nº de critérios utilizados pelo professor e não percebidos pelo aluno. Os valores variam de 0 a 1, sendo 0 o valor que significa

a menor proximidade entre critérios utilizados pelo professor e percebidos pelo aluno e 1 o valor que significa a maior proximidade.

### 3.2.2.2. Estratégias para elaboração de uma composição

As respostas dos alunos à situação 3, foram agrupadas em 10 categorias que se integram em 7 níveis gerais:

#### NIVEL I - ESTRATÉGIAS INAPROPRIADAS

- \* Inapropriadas - incluímos nesta categoria as estratégias não relacionadas com a tarefa em vista e ainda as respostas dos alunos que não configuravam estratégias. (por ex.: «Fazer o desenho sobre a composição», «Não sei», «Ensino as contas»)

#### NIVEL II - ESTRATÉGIAS INDEFINIDAS

- \* Estratégias Indefinidas - incluímos nesta categoria as respostas dos alunos relacionadas com apreciações de valor, embora não contenham indicações precisas sobre as estratégias a mobilizar. (Por ex. «Dizia para fazer muito bem», «saber o que está a fazer», «Fazer uma redacção bonita»)

#### NIVEL III - ESTRATÉGIAS COMPORTAMENTAIS

- \* Regras Sociais e Morais - incluímos nesta categoria as respostas dos alunos relacionadas com o cumprimento de regras sociais e morais aceites dentro e fora do contexto escolar, não directamente relacionadas com a produção textual. (Por ex.:

«Ser amigo da professora e dos colegas», «Não andar à tarefa com os pequeninos no recreio», «Obedecer ao professor»)

- \* Regras Escolares - incluimos nesta categoria as respostas dos alunos relacionadas com o cumprimento de regras de comportamento dentro da sala de aula, não directamente relacionadas com a produção textual. (Por ex. «Não copiar», «Não conversar»)

#### NIVEL IV - ACTIVIDADES DE TREINO E ESTUDO

- \* Actividades de Treino e Estudo - incluimos nesta categoria as respostas dos alunos relacionadas com a realização de actividades de estudo e de exercício da expressão escrita. (Por ex. «Fazer tpc», «Ler livros», «Fazer ditados em casa»)

#### NIVEL V - MOBILIZAÇÃO DE RECURSOS EXTERNOS

- \* Pedidos de Ajuda - incluimos nesta categoria as respostas dos alunos relacionadas com pedidos de ajuda ao professor ou aos pais.
- \* Utilização de Documentos - incluimos nesta categoria as respostas dos alunos relacionadas com a consulta de livros e outro material pertinente para a elaboração de composições. (Por ex. «Tirar ideias de alguns livros», «Se tiver dúvidas ir ao dicionário»)

## NIVEL VI - MOBILIZAÇÃO DE RECURSOS INTERNOS

- \* Capacidades / Atitudes - incluímos nesta categoria as respostas dos alunos que aconselhavam como estratégia a concentração e adequada coordenação de esforços na tarefa, estados de atenção e actualização de perícias. (Por ex. «Estar com atenção», «Não fazer frases á pressa», «Pensar no que ia escrever», «Ter vontade para fazer», «Ter inspiração»)
- \* Conhecimentos - incluímos nesta categoria as respostas dos alunos relacionadas com a aplicação nas composições de conhecimentos adquiridos noutras disciplinas . (Por ex. «Dizer o que aprendeu no meio fisico»)

## NIVEL VII - TEMAS PARA COMPOSIÇÃO

- \* Temas - incluímos nesta categoria as respostas dos alunos que aconselhavam o desenvolvimento de um tema particular. (Por ex. «Fazer sobre o lobo mau»)

Após a classificação das estratégias encontradas, analisámos a frequência com que cada critério foi referido pelos bons e maus alunos. Para analisar a significancia das diferenças encontradas utilizámos a prova binominal.

## VII - RESULTADOS

### 1 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO REFERIDOS E UTILIZADOS PELOS PROFESSORES

O quadro I apresenta as respostas dos professores agrupadas por níveis de avaliação referidos e utilizados.

Quadro I - Níveis de avaliação referidos e utilizados pelos professores

Professores			
Nível	Refs Nº	Util Nº	Total
I	10	9	19
II	18	28	46
III	2	5	7
IV	9	10	19
V	10	20	30
VI	19	17	36
Total	68	89	157

Nível I - Formal  
Nível II - Ortográfico  
Nível III - Lexical

Nível IV - Sintáctico  
Nível V - Semântico/Discursivo  
Nível VI - Conteúdos

Verificaram-se diferenças entre os níveis de avaliação referidos e os utilizados pelos professores: Os professores utilizam

mais do que referem os níveis ortográfico, léxico e semântico / discursivo.

No quadro II apresentamos os critérios de avaliação referidos e utilizados pelos professores.

Quadro II - Critérios de avaliação referidos e utilizados pelos professores

Critério	Refs Nº	Util Nº	Total
Dimensão	1	3	4
Apresentação	5	4	9
Caligrafia	4	2	6
Erros ortográficos	11	14	25
Pontuação	4	9	13
Convenç. de escrita	3	5	8
Vocabulário	2	3	5
Adjectivação	0	2	2
Seq.lógica	3	10	13
Sintaxe	9	10	19
Rel.tit-comp	1	2	3
Tema	1	7	8
Estilo	5	1	6
Conh.extra-esc.	3	4	7
Imaginação	11	10	21
Conh.acadêmicos	4	1	5
Conc.morais	1	2	3
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>89</b>	<b>157</b>

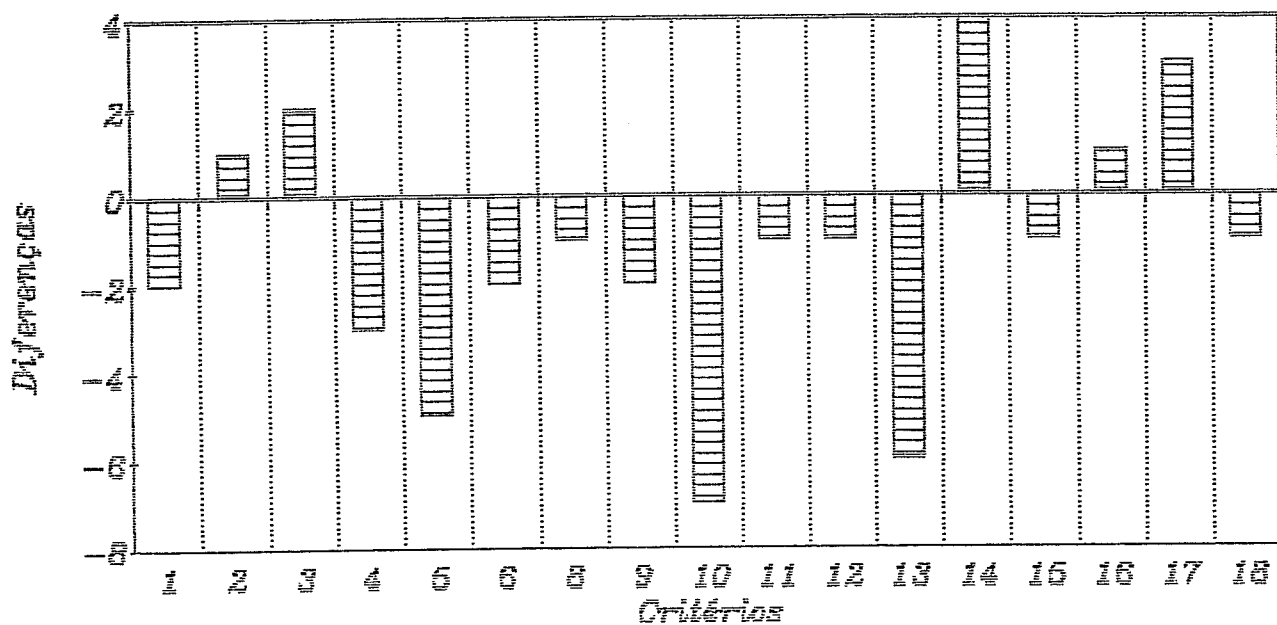
Os dados constantes no quadro II indicam que:

- O número de critérios utilizados pelos professores é maior do que o nº de critérios referidos ( $p < 0,11$ ).
- Os critérios mais referidos foram por ordem decrescente "Erros Ortográficos" (referidos por 78,6% dos professores), "Imaginação" (78,6%) e "Sintaxe" (64,3%).
- Os menos referidos foram, por ordem crescente, os critérios "Adjectivação" (0,0%), "Dimensão" (7,1%), "Relação título composição" (7,1%), "Tema" (7,1%) e "Conceitos morais" (7,1%).
- Os critérios mais utilizados pelos professores foram, por ordem decrescente, "Erros Ortográficos" (100%), "Sequência lógica" (71,4%), "Sintaxe" (71,4%) e "Imaginação" (71,4%).
- Os critérios menos utilizados pelos professores foram, por ordem crescente: "Estilo" (7,1%), "Conhecimentos Académicos" (7,1%), "Caligrafia" (14,3%), "Adjectivação" (14,3%), "Relação título - composição" (14,3%) e "Conceitos morais" (14,3%).

A figura 1 apresenta as diferenças entre os critérios de avaliação referidos e utilizados pelos professores.

Fig. 1

*Diferença entre critérios referidos e utilizados pelos professores*



1-Dimensão  
2-Apresentação  
3-Caligrafia  
4-Erros Ortog.  
5-Pontuação  
6-Convenç.de escrita

8-Vocabulário  
9-Adjectivação  
10-Seq.lógica  
11-Sintaxe  
12-Rel.tit-comp  
13-Tema

14-Estilo  
15-Conh.extra-esc  
16-Imaginação  
17-Conh.acad.  
18-Conc.morais

Verificaram-se diferenças entre os critérios de avaliação referidos e os utilizados pelos professores, as mais relevantes das quais foram:

- No sentido duma maior referência do que utilização: "Estilo", "Conhecimentos académicos" e "Caligrafia" (p n.s.)
- No sentido duma maior utilização do que referência: "Tema" (p < 0,08) "Sequência lógica" (p < 0,1) e "Pontuação" (p n.s.).

O quadro III apresenta a proximidade entre os critérios referidos e utilizados por cada professor, medida pelo índice de Jaccart.

Quadro III - Índice de Jaccart dos critérios referidos e utilizados pelos professores

Prof	Ind. Jac
H	0,143
K	0,167
C	0,222
I	0,250
M	0,333
F	0,364
G	0,364
B	0,375
N	0,429
L	0,444
A	0,500
D	0,500
E	0,500
J	0,714

Verificou-se que no seu conjunto existe pouca proximidade entre os critérios que cada professor referiu e os que utilizou . Os índices variam entre 0,143 e 0,714 ( $\mu = 0,379$ ;  $\delta = 0,148$ ;  $V = 0,391$ ).

## 2. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PERCEBIDOS PELOS ALUNOS

O quadro IV apresenta as respostas dos bons e maus alunos agrupadas por níveis de avaliação .

Quadro IV - Níveis de avaliação  
percebidos pelos bons e maus alunos

Nível	Bons		Maus		Total
	Nº	%	Nº	%	
I	45	18	44	24	89
II	83	34	76	42	159
III	9	4	4	2	13
IV	19	8	12	7	31
V	35	14	19	10	54
VI	53	22	27	15	80
Total	244	100	182	100	426

Nível I - Formal  
Nível II - Ortográfico  
Nível III - Lexical

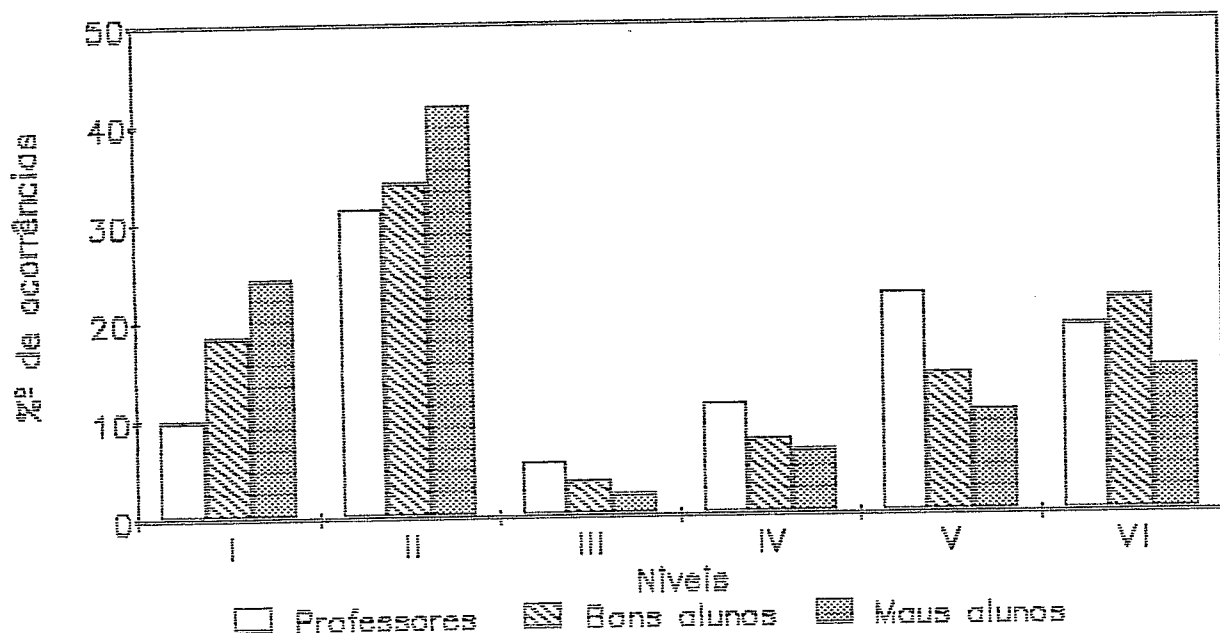
Nível IV - Sintáctico  
Nível V - Semântico/Discursivo  
Nível VI - Conteúdos

Verificou-se existirem diferenças entre os níveis de avaliação percebidos por bons e maus alunos. Os bons alunos percebem significativamente mais o nível Semântico/Discursivo ( $p < 0,02$ ) e o nível Conteúdos ( $p < 0,002$ ) e percebem mais frequentemente o nível lexical e Sintáctico ( $p$  n.s.)

A figura 2 compara os níveis de avaliação utilizados pelos professores e os níveis percebidos pelos maus e bons alunos. Verificou-se que os níveis percebidos pelos bons alunos se aproximam mais dos utilizados pelos professores.

Fig. 2

Níveis utilizados pelos professores  
e percebidos por bons e maus alunos



Nível I - Formal  
Nível II - Ortográfico  
Nível III - Lexical

Nível IV - Sintáctico  
Nível V - Semântico/Discursivo  
Nível VI - Conteúdos

No que se refere aos critérios de avaliação percebidos (quadro V) verificou-se existirem diferenças entre os bons e maus alunos.

Quadro V - Critérios de avaliação percebidos pelos bons e maus alunos

Critério	Bons Nº	Maus Nº	Total
Dimensão	12	7	19
Apresentação	10	12	22
Caligrafia	23	25	48
Erros Ortog.	50	51	101
Pontuação	22	22	44
Convenç escrita	11	3	14
Vocabulário	9	4	14
Adjectivação	0	0	0
Seq.lógica	11	8	19
Sintaxe	19	12	31
Rel.tit-comp	1	3	4
Tema	6	0	6
Estilo	17	8	25
Conh.extra-esc.	10	3	13
Imaginação	33	22	55
Conh.acad.	2	0	2
Conc.morais	8	2	10
Total	244	182	427

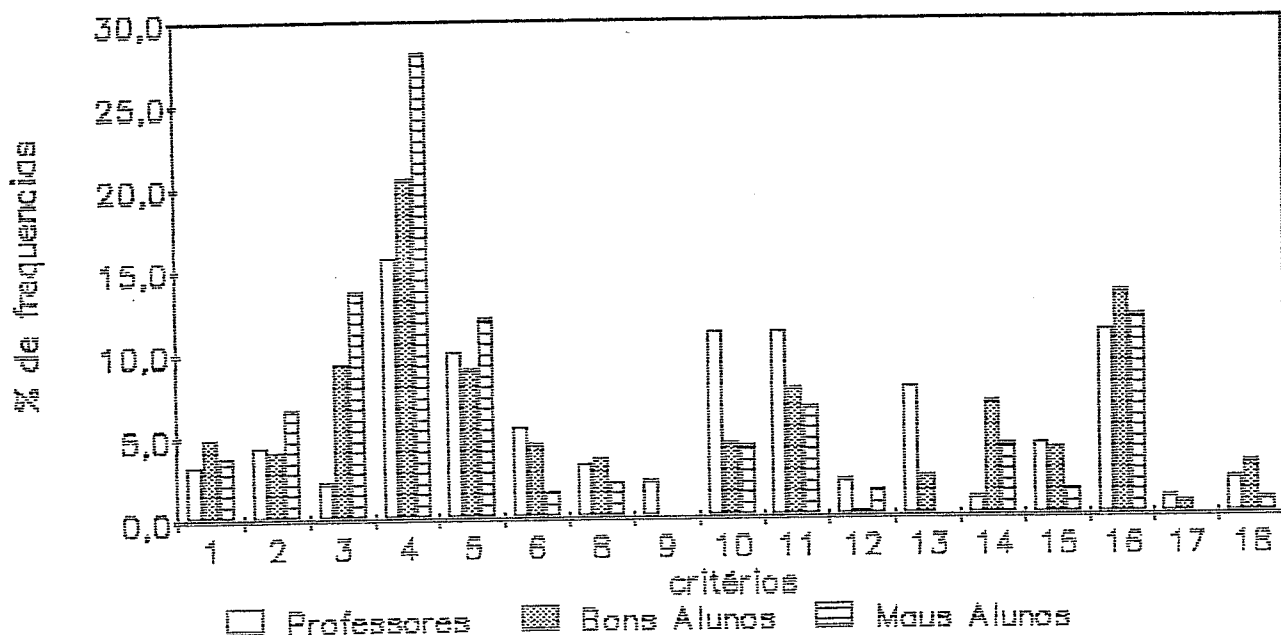
Os bons alunos percebem com uma frequência significativamente maior os critérios "Convenções de escrita" ( $p < 0,03$ ), "Tema" ( $p < 0,02$ ), "Estilo" ( $p < 0,05$ ), "Conhecimentos extra-escolares" ( $p < 0,05$ ) e "Conceitos morais" ( $p < 0,01$ ).

Existe também um número significativamente maior de critérios percebidos pelos bons alunos ( $p < 0,002$ ).

A figura 3 compara os critérios utilizados pelos professores e percebidos por bons e maus alunos.

Fig. 3

### Critérios Utilizados pelos Professores e percebidos pelos alunos



- 1-Dimensão
- 2-Apresentação
- 3-Caligrafia
- 4-Erros Ortog.
- 5-Pontuação
- 6-Convenç.de escrita

- 8-Vocabulário
- 9-Adjectivação
- 10-Seq.lógica
- 11-Sintaxe
- 12-Rel.tit-comp
- 13-Tema

- 14-Estilo
- 15-Conh.extra-esc
- 16-Imaginação
- 17-Conh.acad.
- 18-Conc.morais

Verificou-se que os critérios percebidos pelos bons alunos se aproximam mais do que os dos maus alunos dos critérios utilizados pelos professores. Esta tendência verificou-se nos critérios "Apresentação", "Caligrafia", "Erros Ortográficos", "Pontuação", "Convenções da escrita", "Sintaxe", "Tema", "Conhecimentos extra-escolares", "Conhecimentos académicos" e "Conceitos morais". No entanto verifica-se a tendência contrária nos critérios "Dimensão", "Relação título-composição", "Estilo" e "Imaginação", em que são as respostas dos maus alunos que se aproximam mais dos critérios utilizados pelos professores.

O quadro VI apresenta as médias dos índices de proximidade dos critérios percebidos pelos bons e maus alunos face aos critérios utilizados pelo seu professor.

Quadro VI - Médias dos índices de proximidade dos alunos face aos seus professores

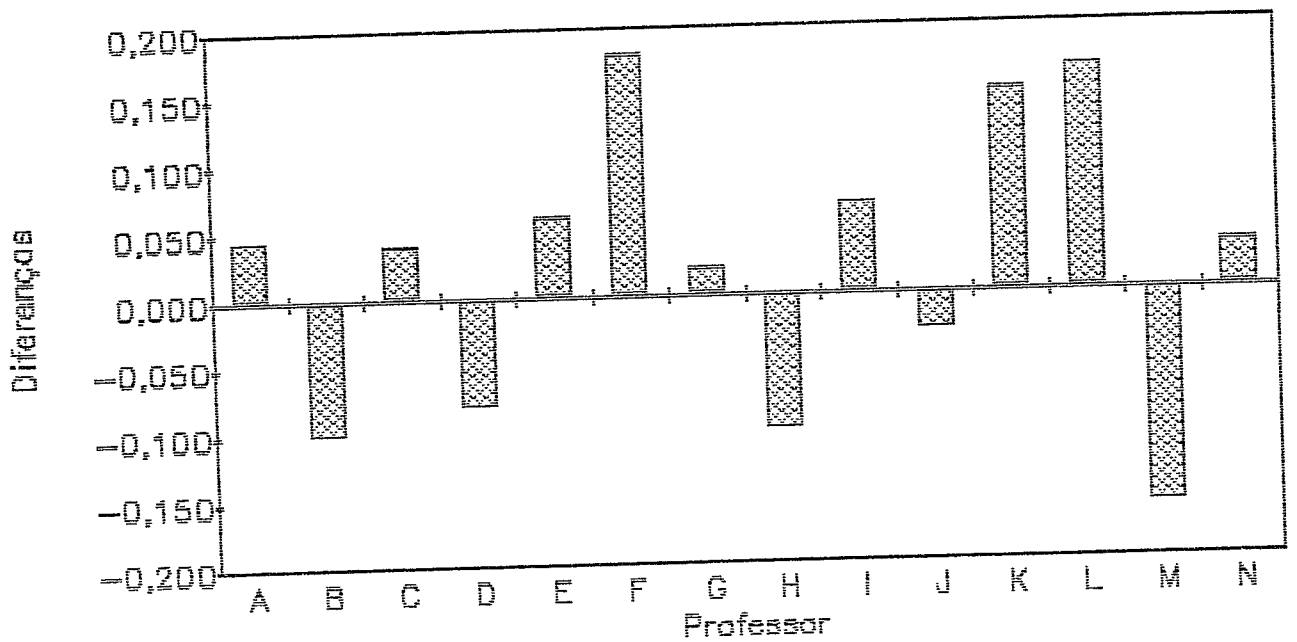
Professor	Bons Als	Maus Als	Total
A	0,244	0,200	0,222
B	0,300	0,400	0,350
C	0,240	0,200	0,220
D	0,160	0,240	0,200
E	0,360	0,300	0,330
F	0,320	0,140	0,230
G	0,260	0,240	0,250
H	0,050	0,150	0,100
I	0,600	0,533	0,567
J	0,257	0,286	0,271
K	0,300	0,150	0,225
L	0,367	0,200	0,283
M	0,240	0,400	0,320
N	0,433	0,400	0,417
$\mu =$	0,295	0,274	0,285
$\delta =$	0,123	0,114	0,108
$v =$	0,417	0,417	0,378

Verificou-se que a média do índice de proximidade dos bons alunos ( $\mu = 0,295$  ;  $\delta = 0,123$  ;  $v = 0,123$  ) é mais elevada do que a dos maus alunos ( $\mu = 0,274$  ;  $\delta = 0,114$  ;  $v = 0,417$  ).

A Fig. 4 apresenta as diferenças entre os índices de proximidade dos bons e maus alunos face ao seu professor.

Fig. 4

Diferenças entre bons e maus alunos no índice de proximidade face ao seu prof



### 3. ESTRATÉGIAS PARA ELABORAÇÃO DE UMA COMPOSIÇÃO

Apresentamos no quadro VII as respostas dos alunos classificadas nos 10 tipos de estratégias encontradas.

Quadro VII - Estratégias aconselhadas pelos alunos para a elaboração de uma composição

Estratégias	Bons Nº	Alunos Maus Nº	Total
Inapropriadas	8	13	21
Regras morais	2	3	5
Regras escolares	23	25	48
Estratég. indefin.	10	27	37
Activ. treino/estudo	14	6	20
Pedidos de ajuda	4	3	7
Utiliz. documentos	5	0	5
Capacidades/Atitudes	14	20	34
Conhecimentos	0	1	1
Temas	4	6	10
Total	84	104	188

Numa primeira análise observou-se que as estratégias mais referidas pelos alunos foram por ordem de importância: "Regras escolares" (referidas por 34,3% dos alunos), "Estratégias Indefinidas" (26,4%) e "Mobilização de recursos internos - capacidades e atitudes" (24,3%).

As estratégias menos referidas foram: "Mobilização de recursos internos - conhecimentos" (0,7%), "Regras sociais e morais" (3,6%) e "Mobilização de recursos externos - Utilização de documentos" (3,6%).

Ao comparar as estratégias aconselhadas por bons e maus alunos verificou-se não existirem diferenças significativas quanto ao número de estratégias aconselhadas.

As estratégias mais frequentemente aconselhadas pelos bons alunos foram por ordem de importância: "Regras escolares" (32,9%), "Actividades de treino e estudo" (20,0%) e "Mobilização de recursos internos - capacidades e atitudes" (20,0%).

As menos frequentemente aconselhadas foram: "Mobilização de recursos internos - conhecimentos" (0,0%), "Regras sociais e morais" (2,9%), "Mobilização de recursos externos - pedidos de ajuda" (5,7%) e "Temas" (5,7%).

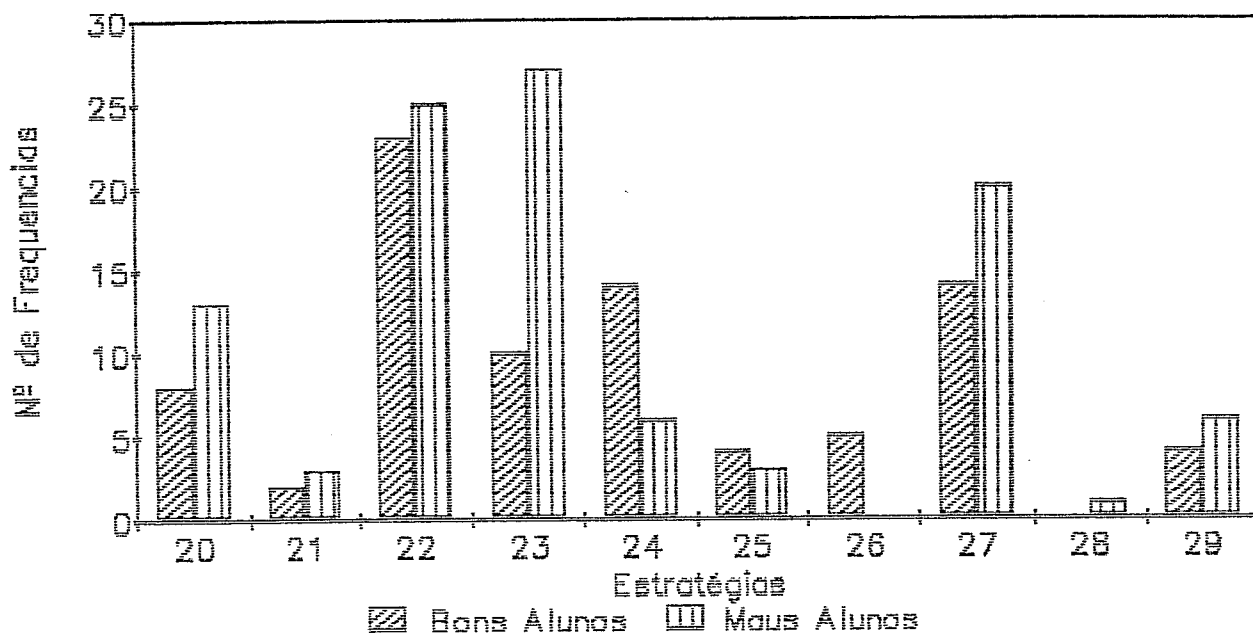
No que se refere aos maus alunos, observa-se que as estratégias aconselhadas com maior frequência foram: "Estratégias indefinidas" (38,6%), "Regras escolares" (35,7%) e "Mobilização de recursos internos - capacidades e atitudes" (28,6%).

As estratégias aconselhadas com menor frequência foram: "Mobilização de recursos externos - Utilização de documentos" (0,0%), "Mobilização de recursos internos - conhecimentos" (1,4%), "Regras sociais e morais" (4,3%) e "Mobilização de recursos externos - pedidos de ajuda" (4,3%).

A figura 5 evidencia as semelhanças e diferenças entre bons e maus alunos.

Fig. 5

Estratégias aconselhadas pelos bons e maus alunos



- |                     |                        |                          |
|---------------------|------------------------|--------------------------|
| 20-Inapropriadas    | 23-Estr.Indefinidas    | 26-Utilização documentos |
| 21-Regras morais    | 24-Activ.treino/estudo | 27-Capacidades/Atitudes  |
| 22-Regras escolares | 25-Pedidos de Ajuda    | 28-Conhecimentos         |
|                     |                        | 29-Temas                 |

No que respeita às semelhanças entre os dois grupos verificou-se que:

- Ambos os grupos deram importância ao cumprimento de regras escolares e à mobilização de capacidades e atitudes como estratégias para elaborarem uma boa composição.

- Ambos os grupos deram pouca importância à mobilização de conhecimentos , ao cumprimento de regras sociais e morais e à ajuda do professor ou dos pais.

No que respeita às diferenças entre os dois grupos verificou-se que:

- Os maus alunos referiram significativamente mais a categoria das estratégias indefinidas do que os bons alunos (  $p < 0,01$  ).

- Os bons alunos referiram significativamente mais a categoria da utilização de documentos (  $p < 0,05$  )

## VIII - DISCUSSÃO

### 1. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO REFERIDOS E UTILIZADOS PELOS PROFESSORES

Em relação aos critérios de avaliação de uma composição verificámos que os professores referem em primeiro lugar "Erros Ortográficos" e "Imaginação" (referidos por 78,6% dos professores), em segundo lugar "Sintaxe" (64,3%) e em terceiro lugar "Apresentação" e "Estilo" (35,7%).

A ordenação dos critérios utilizados é diferente: Em primeiro lugar utilizam como critério "Erros Ortográficos" (100%), em segundo "Sequencia lógica", "Sintaxe" e "Imaginação" (71,4%) e em terceiro "Pontuação" (64,3%) [Quadro II].

Constatámos também a existência de um maior nº de critérios utilizados (89) do que referidos (68). Existem diferenças significativas determinadas pela maior utilização do que referência de alguns critérios ["Tema" ( $p < 0,08$ ) "Sequência lógica" ( $p < 0,1$ )].

Ao agruparmos os critérios em níveis também encontramos algumas diferenças que nos parecem de realçar: Os professores referem em primeiro e segundo lugar os níveis VI (Conteúdos) e II (Ortográfico), mas quando avaliam uma composição utilizam, para além dos critérios relacionados com as convenções da escrita (nível II), os critérios relacionados com os significados expressos e com a organização do discurso (nível V) [Quadro I].

Esta primeira análise, embora revelasse diferenças significativas entre os critérios referidos e utilizados pelos professores não nos permite confirmar ou infirmar a 1ª hipótese dos nosso trabalho, dada o número reduzido dos professores entrevistados (14) e a grande heterogeneidade das suas respostas.

A comparação individual dos critérios referidos e utilizados por cada professor através do índice de Jaccart (Quadro III) permitiu-nos concluir que existem importantes diferenças, já que, em média, apenas 37,9 % dos critérios são concordantes.

A análise destes resultados permite-nos confirmar a 1ª hipótese deste trabalho ("Existem diferenças entre os critérios referidos e utilizados pelos professores na avaliação de uma composição"), e sugere a existência de uma deficiente consciencialização destes professores em relação aos critérios por eles próprios utilizados. No entanto, afigura-se-nos difícil elaborar uma interpretação plausível sobre o sentido das diferenças encontradas nas respostas dadas pelos professores.

## 2. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PERCEBIDOS PELOS ALUNOS

No que se refere ao modo como os alunos se apropriam dos critérios utilizados pelos professores, a análise dos resultados permite-nos afirmar que os alunos se apropriam do critério mais utilizado pelos professores: 72% dos alunos referem o critério "Erros Ortográficos".

ficos". Quanto ao critério "Imaginação", que é o segundo mais utilizado pelos professores, só 39% dos alunos o referem.

Pudemos também constatar que os alunos percebem quais os critérios que os professores menos utilizam ["Adjectivos" (0%), "Conhecimentos Académicos" (1,4%) e "Relação título-composição" (2,9%)].

No entanto, os alunos tem uma percepção distorcida sobre a utilização que os professores fazem dos critérios "Sequência lógica", "Pontuação" e "Caligrafia".

#### Quadro VIII

Relação de alguns critérios percebidos pelos alunos com os referidos e utilizados pelos professores

Critério	Professor		Alunos %
	Referido %	Utilizado %	
<b>(+) Utilizados</b>			
Erros ortog	78,6	100,0	72,1
Seq. Lógica	21,4	71,4	13,6
Sintaxe	64,3	71,4	22,1
Imaginação	78,6	71,4	39,3
Pontuação	28,6	64,3	31,4
<b>(-) Utilizados</b>			
Dimensão	7,1	21,4	13,6
Vocabulário	14,3	21,4	10,0
Caligrafia	28,6	14,3	34,3
Adjectivos	0,0	14,3	0,0
Rel. Tit/Comp	7,1	14,3	2,9
Estilo	35,7	7,1	17,9
Conhec. Acad.	28,6	7,1	1,4

Estes dados parecem-nos interessantes já que o critério "Sequencia lógica" é um dos critérios em que verificamos existir uma diferença estatisticamente significativa determinada pela maior utilização do que referência por parte dos professores. Quanto ao critério "Pontuação", embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, verificamos que enquanto só é referido por 28,6% dos professores é utilizado por 68% e é percebido apenas por 31,4 % dos alunos.

Nos critérios "Caligrafia" e "Estilo" observa-se a tendência contrária, são critérios que os professores referem mais do que utilizam (embora estas diferenças não sejam estatisticamente significativas).

Agrupando estes critérios por níveis de avaliação constatámos que, embora os alunos percebam que os professores ao avaliar uma composição utilizam sobretudo os aspectos relacionados com a correcção ortográfica (nível II) e com os conteúdos (nível VI), estes alunos atribuem uma grande importância aos aspectos formais do texto (nível I), que é o segundo menos utilizado pelos professores (Quadro IV).

No que se refere à 2ª hipótese ("Existem diferenças entre os critérios utilizados pelos professores e os critérios percebidos pelos alunos") a comparação individual dos critérios percebidos pelos alunos e utilizados pelo seu professor através do índice de proximidade (Quadro VI) permitiu-nos concluir que existe uma importante

diferença, já que em média os alunos percebem apenas 28,5 % dos critérios utilizados pelo seu professor.

Estes resultados confirmam a 2ª hipótese e sugerem que existe uma comunicação insuficiente entre professores e alunos sobre os critérios de avaliação.

Podemos supor que um dos factores que contribui para esta insuficiente comunicação seja a pouca consciencialização dos professores face aos critérios que utilizam.

Os resultados suportam igualmente a hipótese de que as diferenças entre critérios referidos e utilizados pelos professores contribuem para uma apropriação distorcida de alguns critérios ("Sequencia lógica" e "Caligrafia").

Em relação aos critérios referidos por alunos com estatutos escolares diferentes, verificámos que:

- Os bons alunos referem um número significativamente maior de critérios ( $p < 0,003$ ).

- Os bons alunos referem com uma frequência significativamente maior os critérios "Convenções da escrita" ( $p < 0,03$ ), "Tema" ( $p < 0,02$ ), "Estilo" ( $p < 0,05$ ), "Conhecimentos extra-escolares" ( $p < 0,05$ ) e "Conceitos morais" ( $p < 0,01$ ) [ Note-se que o critério "tema" é um dos critérios em que a maior utilização do que referencia pelos professores é mais relevante ].

- Os critérios mais referidos pelos bons alunos foram: "Erros Ortográficos" (71,4%), "Imaginação" (47,1%) e "Caligrafia" (32,9%).

Foram estes também os mais referidos pelos maus alunos, embora em diferente ordem: "Erros Ortográficos" (72,9%), "Caligrafia" (35,7%) e "Imaginação" (31,4%).

Ao agrupar estes critérios por níveis observámos o seguinte:

- Os níveis com maiores frequências são: nos bons alunos o II - Ortográfico (83) e o VI - Conteúdos (53) e nos maus o II - Ortográfico (76) e I - Formal (44).

- Existem diferenças significativas no modo como bons e maus alunos se apropriam dos níveis V - Semântico-discursivo ( $p < 0,02$ ) e VI - Conteúdos ( $p < 0,003$ ), sendo ambos mais referidos pelos bons alunos. É de realçar que os níveis V e VI foram muito utilizados pelos professores (respectivamente o 20 e o 30) e o nível V foi significativamente mais utilizado do que referido pelos mesmos.

O índice de proximidade entre critérios utilizados pelos professores e percebidos pelos alunos da sua turma é em média mais elevado nos bons alunos ( $\mu = 0,295$ ) do que nos maus ( $\mu = 0,274$ ). No entanto esta diferença não é significativa, pelo que a 3ª hipótese ("Os bons alunos apreendem melhor os critérios utilizados pelos seus professores do que os maus alunos") não é confirmada.

Mas o facto de os bons alunos possuir um índice de proximidade maior, assim como uma maior capacidade de perceber os critérios e níveis mais utilizados pelos professores, mesmo quando são pouco referidos pelos mesmos, não são favoráveis à aceitação de  $H_0$ . São pois necessários estudos que explorem mais em detalhe os critérios

percebidos pelos alunos (por exemplo, através duma entrevista mais extensa) e que utilizem amostras mais numerosas.

### 3. ESTRATÉGIAS PARA ELABORAÇÃO DE UMA COMPOSIÇÃO

As estratégias mais frequentemente aconselhadas pelos alunos foram: "Regras escolares" (34,3%), "Estratégias Indefinidas" (26,4%) e "Mobilização de capacidades e atitudes" (24,3%) [Quadro VII].

Nos bons alunos as estratégias mais frequentemente aconselhadas foram: "Regras escolares" (32,9%), "Actividades de treino e estudo" (20,0%) e "Mobilização de capacidades e atitudes" (20,0%). Nos maus alunos foram: "Estratégias Indefinidas" (38,6%), e "Regras escolares" (35,7%).

Existem diferenças significativas entre os dois grupos de alunos nas estratégias "Indefinidas" e "Utilização de documentos" sendo a primeira mais aconselhada pelos maus alunos ( $p < 0,01$ ) e a segunda pelos bons ( $p < 0,06$ ).

Os resultados apresentados não permitam conclusões categóricas em relação à hipótese 4 ("Existem diferenças entre bons e maus alunos nas estratégias que aconselham para a elaboração duma composição").

No entanto, apesar de a estratégia "regras escolares" ter uma frequência elevada e semelhante tanto nos bons como nos maus alunos, os seguintes dados sugerem a existência de diferenças entre bons e maus alunos:

- A significativa maior referência por parte dos bons alunos do conjunto das estratégias directamente relacionadas com a tarefa em vista ("actividades de treino e estudo" e "utilização de documentos") ( $p < 0,02$ ).

- A maior referência por parte dos maus alunos de estratégias "indefinidas" ( $p < 0,01$ ) e "inapropriadas" ( $p$  n.s.).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na nossa perspectiva a avaliação deve ser integrada no diálogo professor aluno, podendo ser uma ocasião de troca de opiniões sobre o conteúdo das disciplinas, os percursos cognitivos e as estratégias de aprendizagem a seguir.

Para que este diálogo funcione é necessário que o professor clarifique e explicita um conjunto de aspectos, que estão habitualmente implícitos e que concernem aos objectivos da disciplina, aos critérios de excelência e às suas expectativas face aos alunos.

Apesar dos objectivos e critérios constarem nos programas escolares, os estudos feitos em avaliação escolar tem mostrado que eles variam de professor para professor, dependendo de vários factores, como por exemplo da experiência do professor e da sua organização dos saberes.

Se os critérios de avaliação forem fornecidos ao mesmo tempo que as instruções para realização das tarefas, os alunos terão

informações suplementares sobre os comportamentos esperados. Isto permitirá que façam uma auto-avaliação mais próxima da do professor. Por outro lado estes critérios poderão ser utilizados como índices que permitirão aos alunos (e especialmente àqueles que por estatuto escolar ou pertença social tem mais dificuldades em descodificar as expectativas do professor e os seus critérios de excelência) orientarem melhor as suas tarefas e conseqüentemente obterem um maior sucesso.

Parece-me importante pois que, ao nível da formação de professores, se divulguem os trabalhos que se têm realizado no âmbito da Psicossociologia, os quais focando o problema da subjectividade dos processos avaliativos e os factores que influenciam o comportamento avaliativo, têm mostrado a necessidade de clarificar e explicitar os objectivos e os critérios de avaliação.

## IX - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, Ph. (1979) - L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne: Peter Lang.
- Amigues, R. (1981) - Pour une étude séquentielle des processus d'évaluation scolaire. in: Bulletin de Psychologie. XXXV, 353, 187-192.
- Amigues, R.; Bonniol, J.- J.; Caverni, J.- P.; Fabre, J.- M.; Noizet, G. (1973) Le Comportement d'évaluation de productions scolaires: A la recherche d'un modèle explicatif. in: Bull. de Psychologie. n° 318, 793-799.
- Amigues, R.; Guignard-Andreucci, C. (1981) - A propos d'une recherche sur l'évaluation formative en situation éducative: Prise compte et modifications des données de la situation. in: Bulletin de Psychologie, 353, 167-172.
- Bonboir, A. (1976) - Como avaliar os alunos. Lisboa: Seara Nova.
- Bonniol, J.-J. (1973) - Les comportements d'estimation dans une tâche d'évaluation d'épreuves scolaires. étude de quelques-uns de leurs déterminants. in: Bulletin de Psychologie, 309, 202-205.

- Bonniol, J.-J. (1981) - Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire. in: Bulletin de Psychologie, XXXV, 353, 173-186.
- Cardinet, J. (1987) - L'évaluation en classe: mesure ou dialogue? in: European Journal of Psychology of Education, Vol. II, n°2, 133 - 144.
- Cardinet, J. (1989) - évaluer sans juger. in: Revue Française de Pédagogie, n° 88, Juil-août-sept., 41-52.
- Caverni, J.-P.; Fabre, J.-M. (1986) - Georges Noizet et la psychologie du jugement. in: Bulletin de Psychologie, 375, 295-300.
- Costa, M.C. (1981) - Função social da avaliação. in: Silva, M.; Tamen, M.I. - Sistema de Ensino em Portugal. Lisboa: Gulbenkian.
- De Bartolomeis, F. (1981) - Avaliação e orientação: objetivos, instrumentos e métodos. Lisboa: Horizonte.
- De Ketele, J.M. (1984) - Observer pour éduquer. Berne: Peter Lang.
- Dominicé, P. (1979) - La formation enjeu de l'évaluation. Berne: Peter Lang.
- Feu, M. (1985) - Contributos para uma explicitação de critérios em avaliação pedagógica. Monografia de fim de curso, ISPA.

Noizet, O.; Bonniol, J.-J. (1968) - Pour une Docimologie expérimentale.  
in: Bull. de Psychologie, n° 276, vol. XXII, 782-787.

Noizet, O.; Caverni, J.-P. (1978) - Psychologie de l'évaluation scolaire. Paris: PUF.

Perrenoud, Ph. (1985) Comment combattre l'échec scolaire en dix leçons. Communication à la Rencontre sur "L'avenir du système éducatif français, axes de recherche" Genève, Serv. recherche sociologique.

Perrenoud, Ph. (1988) - Evaluation formative: Cinquième roue du char ou cheval de troie? in: Journal de l'Association pour le Développement de la Mesure et de l'Évaluation en Éducation (ADMEE-CANADA), Vol. 5, n° 4, 21-28.

Perrenoud, Ph. (1989) - L'évaluation entre hier et demain. in: Coordination, n° 35, 3-5.

Piéron, H. (1974) - Ciência e técnica de exames. Lisboa: Moraes Ed.

Pinto, J. (1989) - Avaliação Escolar. Contributos para uma maior racionalidade do processo pedagógico. Monografia de Integração Curricular, ISPA.

Pinto, J. (1989) - Avaliação Escolar: Concepções, Problemas e Práticas. Escola Superior de Educação de Setúbal.

Reuchelin, M. (1974) - Problèmes d'évaluation. in: Debesse et Mialaret. Traité des Sciences Pédagogiques. Paris: PUF, Vol. IV.

Satterly, D. (1981) Assessment in schools. Oxford: Basil Blackwell.

Vidigal, I. (1988) - Influências da explicitação dos critérios de avaliação de uma produção escolar. Monografia de fim de curso. ISPA.

# ANEXO A - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

## I. ESCOLA

Nome: \_\_\_\_\_  
Localidade: \_\_\_\_\_  
Tipo de Estabelecimento: Oficial \_\_ Particular \_\_

## II. TURMA

Ano: \_\_\_ Fase: \_\_\_ Nº. Alunos: F \_\_\_ M \_\_\_

## III. PROFESSOR

Sexo: F \_\_\_ M \_\_\_ Idade: \_\_\_ Anos de docência \_\_\_

## IV. ALUNOS

Nome: \_\_\_\_\_  
Morada: \_\_\_\_\_  
Sexo: F \_\_\_ M \_\_\_ Data de Nasc.: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Prof. do Pai: \_\_\_\_\_ da Mãe: \_\_\_\_\_  
Habil. Acadêmicas do Pai: \_\_\_\_\_ da Mãe: \_\_\_\_\_

Pré-escolaridade: Ama \_\_\_ Creche \_\_\_ J. Infantil \_\_\_  
Escolaridade Primária: Nº. de repetências \_\_\_  
Nº. de escolas \_\_\_ Nº. de professoras \_\_\_

Código: BA \_\_\_ MA \_\_\_ Nº. \_\_\_

A bomba

Era uma vez uma formiga que estava a bordem dum rio. De repente surgiu uma rafada de vento e a formiga caiu para a água. Uma bomba au ver aquilo foi buscar uma rama que estava a pordem do rio. meteu a rama para dentro da água. Foi difícil mas a formiga conseguiu chegar até à margém. De repente surgiu um camponês que estava descalço e tinha uma espingarda. Quando viu a bomba já pensava que era dele. Fez apontaria para ela mas, quando ia para atirar a formiga mordeu num dos seus pés e fez um sinal à bomba, a bomba quando viu a formiga voou para longe. O camponês desmorecido voltou para casa sem o seu jantar. No outro dia a bomba voltou au rio cheia de sede. o camponês também estava lá à pesca. Quando viu a bomba amendou a sua rede de pesca e captorou-a, e desta vez a bomba já não pode escapar-se.