

JORGE PINTO* e JOANA LIMA**

O feedback escrito no 1.º ciclo do Ensino Básico

A Introdução

avaliação formativa embora esteja inscrita, como a modalidade principal de avaliação no articulado dos documentos sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, está ainda longe de ser uma realidade (Barreira e Pinto, 2005). Uma das razões para este facto pode prender-se com a necessidade de olhar para a avaliação formativa, como um instrumento ao serviço das aprendizagens no quotidiano da sala de aula. Aqui em redor das tarefas de aprendizagens há toda uma série de diálogos avaliativos mais ou menos intencionais que têm enormes repercussões na forma como os alunos encaram os seus erros e se envolvem em situações com vista à sua superação. Um dos contextos onde existem poucos estudos sobre este diálogos avaliativos, ou seja, o feedback é ao nível do 1.º ciclo do ensino básico. Talvez por se achar que os alunos de menor idade têm mais dificuldade de pensar sobre o que fazem e de tomar consciência sobre os seus erros há poucos trabalhos sobre o feedback e os seus efeitos. Ora este trabalho pretende ser um contributo para se perceber melhor como os alunos do 1.º ciclo lidam com o feedback.

Neste estudo as hipóteses de trabalho são as seguintes:

Como entendem e utilizam os alunos do 1.º ciclo o feedback escrito dado pelo professor?

- Os alunos do 1.º ciclo valorizam o feedback escrito dado pelo professor como forma de melhorar as suas produções?
- Que alterações se verificam nas produções dos alunos do 1.º ciclo perante o feedback escrito dado pelo professor?

Quadro teórico de referência

O diálogo intencional com o objectivo de ajudar o aluno a superar as suas dificuldades é o que chamamos aqui de feedback. Este pode ser entendido como informação que mostra a relação entre o que é “realizado” e o que é “esperado” com o objectivo reduzir essa

* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

** Colégio do Centeio

diferença (Sadler, 1989). Nesta perspectiva é um elemento chave para uma prática avaliativa orientada de forma intencional para uma avaliação para as aprendizagens (Black & William, 1998). Contudo como alguns autores mostram não se pode dizer que quanto mais feedback for dado melhor (William, 1999). Para que o feedback atinja os seus objectivos e contribua para melhorar o desempenho dos estudantes necessita de estar focado no que é necessário para a realização da tarefa, e quanto mais pertinente for essa informação para o prosseguimento da tarefa mais eficaz se torna.

Contudo, vários autores que estudam o feedback, olham-no sobre diferentes ângulos chamando salientando a importância de diversos aspectos, como por exemplo (Gipps, 1999) incide o seu olhar sobre a incidência descritiva do feedback, (Jorro, 2000) analisa o tipo de diálogo que se estabelece entre professor e aluno, e ainda esta autora em 2010 coloca-o ao nível do trabalho de um “amigo crítico” que o professor pode assumir (Jorro, 2010). Também Santos & Pinto (2009) no quadro do projecto AREA (2006-2010) analisam o feedback englobando múltiplas dimensões como o foco de incidência, a intencionalidade, e o seu tamanho.

De todos estes estudos e independentemente da forma como é encarado, não se pode afirmar que há um único processo que possa ser adoptado na prática e que produza resultados de uma forma imediata (William et al., 2004). Deste modo o feedback que é reconhecidamente um instrumento poderoso de avaliação para a aprendizagem continua a ser um objecto de investigação de um interesse inesgotável.

Metodologia

O projecto de investigação seguiu uma metodologia próxima da investigação acção e utilizou-se uma metodologia qualitativa para analisar os dados. O foco do estudo incidiu sobre aspectos relacionados com a pertinência do recurso ao *feedback escrito*, dado pelo professor às produções dos alunos no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Neste estudo participaram 17 alunos do 2.º ano de escolaridade, que realizaram um conjunto de tarefas em duas fases, sendo apoiados na segunda fase pelo feedback escrito da professora para rever e melhorar o seu trabalho. De forma geral, para estes alunos a avaliação resumia-se à realização de testes escritos e o *feedback escrito* a que estavam habituados baseava-se em simbologia, pontualmente acompanhada de comentários que nem sempre lhes cediam informações úteis para a melhoria das suas produções.

Apresentação de dados

No decorrer da investigação, verificou-se que o *feedback escrito* é uma metodologia de avaliação muito exigente para o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especialmente, quando acompanha alunos dos primeiros anos de escolaridade que aprenderam a ler recentemente e que não foram habituados, desde o início do seu percurso escolar, a interpretar e utilizar uma escrita avaliativa que pretende auxiliá-los a progredir nas suas aprendizagens. Assim, verificou-se que inicialmente os alunos apresentam alguma resistência ao feedback escrito, mas se este se tornar regular é progressivamente mais valorizado e torna-se útil.

Importa referir que, numa fase inicial, apesar de nenhum dos trabalhos ter sido entregue para revisão, na segunda fase de cada tarefa, com indicação quantitativa ou qualitativa que desse a entender que teria existido uma classificação após a primeira fase de trabalho, os alunos estando habituados a modelos de avaliação sumativa que não contemplam a melhoria dos trabalhos. Partiam do pressuposto de que o esforço seria desnecessário porque a sua nota já tinha certamente sido atribuída. Assim, concluí-se que alunos habituados a uma avaliação essencialmente sumativa, tendem a valorizar o feedback escrito para melhorar a nota, desvalorizando as vantagens para a sua aprendizagem.

Um outro dado interessante de salientar é a complementaridade entre o feedback escrito e o feedback oral. Numa fase inicial, quando os alunos começam a resolver tarefas em duas fases com recurso ao feedback escrito, e este ainda não lhes é familiar, necessitam frequentemente de recorrer ao feedback oral do professor para ler e interpretar os comentários. Contudo, à medida que o feedback escrito se vai tornando regular, os alunos vão, progressivamente, precisando menos do feedback oral para melhorar as suas produções.

Evidenciou-se também que no 2º ano de escolaridade o feedback escrito influencia positivamente a autocorreção de erros ortográficos, a melhoria de estrutura frásica e a organização da escrita. As duas fases de cada tarefa devem ser próximas no tempo, minimizando a possibilidade de resistência ao feedback escrito.

Conclusões

Para além do que apurou e que permitem dar resposta às questões de partida, surgiram outras conclusões que se consideram importantes referir nomeadamente a importância de alertar para que o tempo de distância entre cada fase da tarefa. Esta deve ser o mais curto possível. Os alunos apresentaram dificuldade em partir de raciocínios desenvolvidos em tarefas realizadas em dias anteriores, sentindo frequentemente a necessidade de recomençar do início as tarefas propostas para revisão na segunda fase. Por um lado, porque já não se recordavam do enunciado e, por outro lado, não se recordavam dos motivos que os teriam levado a dar determinada resposta na primeira fase da tarefa. Assim, conclui-se que quanto mais próximas forem no tempo duas fases de uma mesma tarefa, menor será a possibilidade de resistência por parte dos alunos porque se minimiza o afastamento no tempo dos raciocínios que realizaram na primeira fase.

Em suma, o feedback escrito pode, efectivamente, ser utilizado pelos alunos dos primeiros anos de escolaridade como forma de melhorar as suas produções. Contudo, só uma prática regular e diversificada, desta forma de escrita avaliativa, permite uma gradual adequação do feedback escrito às necessidades e características particulares de determinado grupo de alunos. A sua prática regular e a sua progressiva adequação resultam numa gradual apropriação, por parte dos alunos, da utilidade dos comentários do professor para

a melhoria dos trabalhos. Assim, o feedback escrito institui-se, de facto, como uma forma de promover nos primeiros anos de escolaridade hábitos de revisão e auto-correcção de trabalho, envolvendo activamente os alunos no seu processo de avaliação e aprendizagem. Sendo fundamental a persistência do professor perante uma estratégia à qual os alunos podem apresentar alguma resistência.

Referências

- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Projecto AREA (<http://area.fc.ul.pt>)
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-83.
- Santos & Pinto (2010). *The evolution of feedback practice of a mathematics teacher. Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 1, Belo Horizonte, Brazil: PME
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355-392.
- Wiliam, D. (1999). Formative assessment in mathematics. *Equals: Mathematics and Special Educational Needs*, 5(3), 8-11.
- Wiliam, D.; Lee, C.; Harrison, C. & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11(1), 49-65.