



Sara Isabel Ferreira Balseiro

150140020

Relatório do Projeto de Investigação

Avaliação no 1º Ciclo: o Portefólio enquanto contexto de aprendizagem

Relatório da Componente de
Investigação de Estágio IV do Mestrado
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º
Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Jorge Manuel Bento Pinto

Janeiro de 2019

Sara Isabel Ferreira Balseiro

150140020

Relatório do Projeto de Investigação

**Avaliação no 1º Ciclo: o Portefólio
enquanto contexto de aprendizagem**

Relatório da Componente de
Investigação de Estágio IV do Mestrado
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º
Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Jorge Manuel Bento Pinto

Janeiro de 2019

Dedicatória

Aos meus pais, que há vinte e seis anos me fazem sentir tão amada. Aos meus pais, que sempre me apoiaram nos meus sonhos e tantas vezes se desdobraram para que eu os pudesse realizar. Aos meus pais, que são a base mais sólida e resistente que eu poderia ter.

Ao meu mano, que é a minha referência. A ti, por me indicares sempre o caminho certo.

À pessoa que segura a minha mão em todos os momentos, nos bons e nos menos bons, o meu namorado. A ti, meu amor.

Às minhas amigas, que tantas vezes puxaram por mim.

A todas as crianças do mundo, que são a minha inspiração.

À memória dos *meus*, que me viram agarrar este sonho, mas que infelizmente não conseguiram abraçar-me agora que o realizei. Eu sei que estarão sempre comigo.

*“Era ela que erguia as casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ela crescia com as casas
Que lhe brotavam da mão...”*

Vinícius de Moraes – *O operário em construção.*

(adaptado)

Agradecimentos

Embora reconhecendo esforço, empenho, persistência e mérito próprio ao longo de todo o percurso, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que me fizeram chegar até aqui e sem os quais isto não seria possível. Assim, servem os próximos parágrafos para lhes dizer, a todos, o quanto lhes estou grata por terem estado sempre ao meu lado.

Quero começar por agradecer à minha família, sobretudo aos meus pais, ao meu mano e à minha querida cunhada, que me conhecem como ninguém e, por isso mesmo, nunca duvidaram de que seria capaz. Um agradecimento especial a ti mamã, quando crescer quero ser como tu!

Ao meu namorado, obrigada pela paciência nos momentos mais difíceis e por todo o sustento que me deu sempre que fraquejei. Obrigada por me teres ouvido até quando eu própria já não me conseguia ouvir e por toda a compreensão que demonstraste ao longo desta fase.

Obrigada às minhas amigas que sempre me apoiaram, especialmente àquelas que partilharam a sala de aula comigo, com quem partilhei tantos momentos felizes!

Agradeço todo o companheirismo à minha colega de estágio, que foi o meu braço direito ao longo de toda esta experiência, a Eduarda.

Um agradecimento também muito especial ao meu orientador, o Professor Jorge Pinto, que sempre se mostrou disponível para me apoiar. Obrigada, Professor!

Não posso deixar de agradecer ainda a todos os alunos do 4ºB que foram a chave de todo o projeto. Os meus meninos, obrigada!

A todos vocês, muito obrigada!

Resumo

No ensino a que atualmente assistimos, deparamo-nos frequentemente com práticas de avaliação nas quais os alunos são expostos, em momentos específicos, a provas e a partir das quais são hierarquizados em função das suas notas. Face a esta prática de avaliação sumativa, surge a necessidade de considerar o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa, cujo objetivo central é contribuir para a aprendizagem de todos os alunos.

Neste sentido, esta investigação visa entender de que modo a utilização do portefólio de cariz formativo se desenvolveu em sala de aula, com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, e que contributos trouxe para a aprendizagem dos mesmos.

O estudo desenvolveu-se tendo por base uma abordagem qualitativa e de acordo com uma metodologia próxima da investigação-ação. O estudo foi desenvolvido numa sala de aula com alunos do 4º ano de escolaridade e a recolha de dados foi feita através da observação participante, de entrevistas, de inquéritos por questionário e análise documental. Para a análise de dados recorreu-se à análise de conteúdo.

Os resultados obtidos através da análise de dados permitem encarar o portefólio e a sua utilização enquanto contexto e instrumento que contribui de forma positiva para a aprendizagem dos alunos, uma vez que a autoavaliação e conhecimento das suas próprias aprendizagens parecem contribuir para evoluções significativas. Evoluções ao nível das competências de escrita, do sentido crítico, da capacidade de reflexão e dos métodos de organização.

Palavras-chave: Portefólio; avaliação formativa; autoavaliação; desenvolvimento de sentido crítico; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

We often encounter assessment practices in which students are exposed, at specific moments to the tests and from which they are hierarchized according to their grades. In view of this practice of summative assessment, there is a need to consider the development of formative assessment practices, whose central objective is to contribute to the learning of all students.

In this sense, this research aims to understand how the use of the portfolio of formative nature developed in the classroom, with students of the first Cycle of Basic Education, and what contributions brought to.

The study was developed based on a qualitative approach and according to a methodology close to action research. The study was developed in a classroom with fourth grade students and data collection was done through participant observation, interviews, questionnaire surveys and documentary analysis. For the analysis of data we used content analysis.

The results obtained through data analysis allow us to view the portfolio and its use as a context and instrument that contributes in a positive way to students' learning, since self-evaluation and knowledge of their own learning seem to contribute to significant evolutions. Evolutions in terms of writing skills, critical thinking, thinking skills and methods of organization.

Keywords: Portfolio; formative assessment; self-assessment; development of critical; first Cycle of Basic Education.

Índice

Capítulo I	
1. Introdução.....	15
Capítulo II	
2. Enquadramento Teórico: O Ensino, o Saber e a Avaliação.....	20
2.1. O Ensino e a Aprendizagem: processos inseparáveis.....	21
2.2. O desejo de saber <i>versus</i> a decisão de aprender.....	22
• Suscitar o desejo de saber promovendo a decisão de aprender.....	24
• Pedagogia da participação: Os alunos e a sua própria aprendizagem.....	24
2.3. A Avaliação: evolução e conceito.....	26
• Modalidades de avaliação: Avaliação Sumativa e Avaliação Formativa.....	27
• A Avaliação Formativa.....	30
2.4. O Portefólio.....	33
• O Portefólio no contexto educativo: características e especificidades.....	33
Capítulo III	
3. Metodologia de Investigação.....	38
3.1. Identificação e justificação do paradigma de investigação e estratégias/métodos adotados.....	40
3.2. Identificação de instrumentos e procedimentos de recolha e dados.....	41
• Observação participante	42
• Análise documental.....	43
• Inquérito por questionário.....	43

· Entrevistas.....	44
3.3. Análise de dados.....	45
3.4. Descrição sucinta do contexto e dos seus participantes.....	48
· O contexto.....	49
· A sala de aula	50
· A turma do 4º B.....	51
3.5. Instrumentos e procedimentos de intervenção.....	52
 Capítulo IV	
4. Análise do percurso e discussão de resultados.....	57
4.1. Abordagem ao projeto: os alunos, a avaliação e o portefólio.....	58
4.2. O Portefólio e todos os seus componentes: descrição do processo de elaboração.....	60
· Capa das tarefas de Português.....	60
· Os Portefólios.....	61
· Composição do Portefólio com todos os seus elementos.....	65
· Cantinho de Português.....	65
4.3. A dinâmica dos Portefólios na sala de aula.....	67
4.4. Exposição e análise de dados	70
· Ronda 1.....	71
· Ronda 2.....	80
· Ronda 3.....	88
4.5. Análise transversal das rondas	94
4.6. O Portefólio, os alunos e as aprendizagens.....	99
· O portefólio do ponto de vista dos alunos.....	102
 Capítulo V	
5. Considerações finais.....	105
Referências Bibliográficas	110
Anexos.....	115

Índice de Quadros

Quadro 1 – Instrumentos de recolha de dados e respetivos dados a recolher.....	41
Quadro 2 – Grelha de análise da seleção de tarefas para o portefólio (por separador)	47
Quadro 3 – Grelha de análise e categorização das reflexões (por separador).....	48
Quadro 4 – Tarefas de língua portuguesa seleccionadas pelos alunos.....	54
Quadro 5 – Exemplos de respostas dadas pelos alunos acerca do que é a «avaliação».....	58
Quadro 6 – Datas relevantes do processo (implementação e rondas).....	67
Quadro 7 – Distribuição da seleção de tarefas na ronda 1.....	71
Quadro 8 – Análise (por categoria) das reflexões da ronda 1	77
Quadro 9 – Tarefas seleccionadas para cada separador na ronda 2.....	80
Quadro 10 – Análise (por categoria) das reflexões da ronda 2.....	86
Quadro 11 – Tarefas seleccionadas para cada separador na ronda 3.....	88
Quadro 12 – Análise (por categoria) das reflexões da ronda 3.....	93

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo para elaboração da capa das tarefas de português.....	60
Figura 2 – Modelo para elaboração da capa do portefólio.....	63
Figura 3 – Modelo para elaboração da contracapa do portefólio.....	63
Figura 4 – Alunos a elaborarem a capa do seu portefólio.....	64
Figura 5 – Cantinho de Português.....	66
Figura 6 – Alunos no Cantinho de Português.....	66
Figura 7 – Esquematização do processo nas tarefas de português.....	68
Figura 8 – Alunos nos momentos de dinâmica de portefólios.....	70
Figura 9 – Aluna a jogar ao Advérbios e Preposições.....	72
Figura 10 – Momento do Jogo da Glória.....	73
Figura 11 – Alunos, em grupo, a realizar a tarefa.....	74
Figura 12 – Apresentação de um grupo feita à turma.....	74
Figura 13 – Momento da tarefa Cartas com História.....	75
Figura 14 – Momento da tarefa Anota o recado do Sujeito e do Predicado.....	82
Figura 15 – Alunos a jogarem na tarefa Descodificando Siglas.....	82
Figura 16 – Dois exemplos de trabalhos realizados pelos grupos.....	83
Figura 17 – Momento da tarefa compreendendo e identificando diferentes tipologias de texto.....	90
Figura 18 – Alunos na roleta.....	91
Figura 19 – Aluna a planificar a sua história.....	91
Figura 20 – Exemplo de respostas de dois alunos à questão 2 do questionário 2.....	102
Figura 21 – Exemplo de resposta de um aluno à questão 4 do questionário 2.....	103
Figura 22 – Exemplos de respostas de dois alunos à questão 5 do questionário 2.....	104

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Reflexões, por categoria, das rondas 1,2 e 3 para o separador verde.....	96
Gráfico 2 – Reflexões, por categoria, das rondas 1,2 e 3 para o separador amarelo.....	97
Gráfico 3 – Reflexões, por categoria, das rondas 1,2 e 3 para o separador cor-de-laranja.....	98

Quadro de Acrónimos

NEE

Necessidades Educativas Especiais

PE

Professora Estagiária

Capítulo I

1. Introdução

Até ao ensino que hoje conhecemos já muitas mudanças se viveram no sistema educativo, também já muito se escreveu acerca das conquistas na educação, sobre a sua evolução e características. Atualmente muito ainda se poderá mudar no sentido de melhorar o ensino e a aprendizagem.

Quando falamos em aprendizagem vêm-nos à mente relações como sucesso-insucesso; ensinar-aprender; professor-aluno ou currículo-avaliação. De facto, é natural que se façam este tipo de associações mas torna-se necessário que se reflita acerca das mesmas.

A «crise da escola» de que se fala constantemente está essencialmente ligada a um «desajuste de fundo» que não parece ter sido ultrapassado porque se continua a insistir em aplicar um tipo de escola idêntico em dois planos totalmente distintos: o organizativo e o curricular. Deste desajuste resulta uma certa ineficácia do ensino, fazendo aumentar o insucesso escolar que se reflete nas ainda elevadas taxas de retenções e abandono escolar. Assim levanta-se a questão: Estará a escola a conseguir fazer aprender os seus públicos atuais persistindo em aplicar um modelo de funcionamento arcaico? (Roldão, 1999). Ao considerarmos o insucesso de um aluno estaremos, certamente, a depararmo-nos com o insucesso da própria escola. (Roldão, 1999).

Gradualmente tem-se vindo a compreender que o sucesso da educação depende, em larga medida, da forma como o currículo é planeado, desenvolvido e avaliado. O sucesso do currículo também depende do processo de avaliação, uma vez que é através deste que o professor tem a oportunidade de verificar as aprendizagens dos alunos. É neste processo, que o professor recolhe informações que o permitem compreender se os objetivos estipulados (no currículo) foram ou não alcançados pelos alunos. Com estas informações tem a possibilidade de reorganizar e reorientar a sua prática de maneira a dar resposta às necessidades que encontra nos seus alunos e, para tal, pode formular estratégias e planear aulas que favoreçam o seu trabalho de modo a promover uma aprendizagem para todos. Assim, podemos afirmar que a avaliação é fundamental no sistema educativo e, quando utilizada de forma formativa, ou seja, com contributos para a aprendizagem, pode contribuir para práticas educativas mais eficazes.

Nesta perspetiva e em alternativa à avaliação sumativa, surge uma avaliação com o propósito de identificar o estado dos conhecimentos do aluno num certo momento: a avaliação formativa. Esta tem como principal objetivo a regulação do processo de aprendizagem, na medida em que visa orientar o aluno na procura e identificação das suas próprias dificuldades para que possa ultrapassá-las através de processos que o conduzam ao sucesso. (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1986). É neste aspeto fundamental que distinguimos,

claramente, a avaliação formativa da avaliação sumativa. Ao contrário da primeira, a segunda tem como função principal atribuir cotações a respostas que são identificadas como reveladoras de aprendizagens em momentos específicos do ano letivo. Na modalidade de avaliação sumativa, estas evidências de não aprendizagens, ou de dificuldades, não são posteriormente trabalhadas, em termos da sua superação.

Ao longo do meu percurso enquanto aluna nunca me atrevi a questionar a avaliação a que era sujeita e muito menos as cotações que me iam sendo atribuídas, talvez porque nunca ninguém me perguntou se estava de acordo ou não, se fazia ou não fazia sentido para mim. Mas, apesar disso, sempre foi um tema acerca do qual refleti e que, no decorrer dos estágios que realizei, ganhou especial relevância, aproximando-me cada vez mais do desejo de desenvolver esta investigação.

Neste sentido surge o *portefólio* enquanto instrumento que favorece a prática de uma avaliação formativa, uma modalidade de avaliação na qual o aluno participa na sua avaliação uma vez que há lugar para a partilha de poderes entre professor e aluno. (Pinto & Santos, 2006). Assim, entendendo-se a avaliação formativa como um meio de regulação das aprendizagens, o portefólio proporciona a autoavaliação uma vez que, tal como o usámos, este implica fazer certas escolhas relativamente ao material a incluir no portefólio. Escolhas essas que são sempre acompanhadas de uma justificação escrita onde são referidas as razões que as fundamentam, conduzindo a uma autorreflexão sobre as aprendizagens realizadas ou não. Nestes momentos de reflexão os alunos revêm as suas aprendizagens, identificando pontos fortes e fracos nas mesmas.

Deste modo, parece-me pertinente o tema desenvolvido nesta investigação uma vez que surge com a intenção de promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo o aluno como agente ativo na sua própria aprendizagem. Relativamente ao papel do portefólio enquanto instrumento que potencializa a prática de uma avaliação formativa, podemos verificar que a sua utilização no contexto educativo pode ser uma alternativa à avaliação feita somente do ponto de vista do professor, dando aos alunos o poder de participar na sua própria avaliação. Este processo de autoavaliação favorece, ainda, o estabelecimento de diálogo específico entre os intervenientes, que se traduz em momentos de reflexão sobre a aprendizagem do aluno, que privilegiam a comunicação efetiva e a partilha de ideias. (Moreno, s.d.).

Assim, segundo Pinto & Santos (2006), podemos considerar o portefólio um instrumento que cria um contexto favorável à emergência de uma prática de diferenciação pedagógica e à aprendizagem, ao invés de certificar aprendizagens e hierarquizar alunos,

conduzindo a uma reflexão constante acerca da ação do aluno, por um lado, e do professor, por outro. Neste sentido, este estudo tem como principal objetivo estudar o uso da avaliação formativa, em contexto de sala de aula no 1ºCEB, através do portefólio.

Deste modo, a questão que orientou este estudo foi a seguinte:

- *Quais as potencialidades do portefólio enquanto contexto e instrumento de aprendizagem dos alunos?*

Para responder à questão central, foram formuladas as seguintes sub questões:

- Que tarefas os alunos escolhem como sendo aquelas através das quais aprenderam mais? As que tiveram mais dificuldades? E aquelas que gostariam de mostrar aos outros?
- Que tipo de razões invocam para as suas escolhas?
- Qual a perceção dos alunos sobre a utilização deste processo de trabalho?

Este relatório está organizado em cinco capítulos que se encontram pela seguinte ordem: introdução; enquadramento teórico; metodologia de investigação; análise do percurso e discussão de resultados; considerações finais.

No primeiro capítulo consta uma breve referência à problemática implícita no estudo, onde explico as finalidades e intenções do mesmo, assim como a pertinência e motivações pessoais que me levaram a realizar esta investigação.

O segundo capítulo trata-se do enquadramento teórico no qual pretendo esclarecer e abordar os conteúdos que se relacionam com o tema e está estruturado e desenvolvido de acordo com aspetos que considere importantes trabalhar à luz da literatura estudada.

O terceiro capítulo, por sua vez, diz respeito à metodologia de investigação onde menciono e justifico o paradigma do estudo, assim como as estratégias e os métodos adotados. Ainda neste capítulo refiro os instrumentos utilizados e descrevo os procedimentos de recolha e análise de dados. Pode ainda encontrar-se uma descrição sucinta do contexto e dos seus participantes, terminando com uma abordagem aos instrumentos e procedimentos de implementação do projeto no contexto de estágio.

Relativamente ao quarto capítulo, começo por falar da forma como o projeto foi abordado com a turma, seguindo-se a descrição do processo de elaboração dos portefólios e

a dinâmica dos mesmos. Posteriormente consta a exposição e análise de dados que é feita ronda a ronda (num total de 3 rondas), assim como uma análise transversal das três rondas. Este capítulo termina com uma abordagem às considerações dos alunos acerca do portefólio.

No quinto capítulo, finalizando este trabalho, estão as considerações finais onde faço um balanço final em torno do estudo desenvolvido, refletindo acerca de alguns aspetos com os quais me deparei ao longo da investigação.

Capítulo II

2. Enquadramento Teórico: O Ensino, o Saber e a Avaliação

2.1. O Ensino e a Aprendizagem: processos inseparáveis

A reflexão acerca do ensino e aprendizagem enquanto processos inseparáveis surge uma vez que considero fundamental que, ao falarmos de educação, independentemente das questões que queiramos abordar, haja a preocupação de pensar um pouco mais sobre aquilo que envolve este processo. Assim, em primeiro lugar, pretendo, nos parágrafos que se seguem, enquadrar o meu trabalho partindo da questão central que move todo o processo educativo: ensino e aprendizagem.

A forma como o professor ensina deve basear-se sempre nas características do aluno, ou dos alunos, que tem diante si, cabendo-lhe o dever de se adaptar ao contexto. A este dever acresce-lhe o entendimento de que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 1997, p.52).

Quando o aluno integra o contexto escolar, no qual se pressupõe que efetivamente vá aprender, já traz consigo inúmeras aprendizagens e, ainda que diferentes, todos eles possuem os seus conhecimentos e valores. Perrenoud (2000) reforça esta ideia ao referir que “A escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábua rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário ‘muitas coisas’” (p.28). Isto requer do professor competências como a capacidade de observação para que possa realizar uma análise reflexiva, para incorporar na sua prática as necessidades dos alunos.

De acordo com Dubet & Martucelli (1996, cit. por Scheerens, 2004), os sistemas escolares devem cumprir duas funções fundamentais. A primeira é qualificada como educativa uma vez que está ligada ao projeto de construção de uma pessoa que é capaz de refletir, que é autónoma e capaz de se autorregular tendo em conta as suas análises das situações que vivencia. A segunda função é a da socialização, na medida em que a escola deve formar indivíduos adaptados à sociedade em que vivem o que, consequentemente, pressupõe a capacidade de viver inserido na mesma, embora adotando uma perspetiva crítica. A escola deve promover situações e ambientes que promovam o desenvolvimento de conhecimentos, hábitos e valores que favoreçam a sua integração social. Ao admitir esta função de socialização, a escola participa na “perpetuação da experiência humana como cultura.” (Forquin, 1992, p22). Assim, é na escola que estas duas vertentes se fundem para a construção de uma cidadania informada e orientada para a contemporaneidade.

Nesta linha de pensamento, a conceção construtivista contextualiza a aprendizagem e o ensino como processos interativos inseparáveis e, consequentemente, incompreensíveis se não forem objeto de análise conjunta. Assim, podemos entender a aprendizagem como sendo

um processo de construção de significados e atribuição de sentido. Em complementaridade, o ensino assume-se como a ajuda necessária para que esse processo se realize no sentido desejado. Segundo Mazur (1990) “A aprendizagem é geralmente definida como uma mudança num indivíduo causada pela experiência.” (cit. Por Tavares, Pereira, Gomes, & Monteiro, 2007, p. 108), quer isto dizer que, ao ensinar, o professor contribui para uma mudança nos alunos que se tornam cada vez mais competentes para se relacionarem com o mundo que os envolve.

Deste modo, poderá afirmar-se que “Um ensino eficaz e de qualidade é aquele que oferece uma ajuda contingente, sustentada e ajustada aos alunos durante o processo de aprendizagem” (Albuquerque, 2010, p. 58) no qual adquirem aprendizagens às quais consigam atribuir significado.

Em suma, podemos concluir que a função do professor no processo de ensino-aprendizagem é, portanto, favorecer a atividade dos alunos, permitindo-lhes que construam novos conhecimentos a partir da reconstrução e reorganização dos seus saberes prévios. Em defesa desta afirmação Marchesi e Martín (2003) citam Onrubia (1993) quando referem que

Se a ajuda oferecida não se conecta de alguma forma com os esquemas de conhecimento do aluno, se não é capaz de mobilizá-los e activá-los e, ao mesmo tempo, forçar a sua reestruturação, não estará a cumprir efectivamente a sua missão. Assim, a condição básica para que a ajuda educativa seja eficaz e possa actuar como tal é que essa ajuda se ajuste à situação e às características que apresente, em cada momento, a actividade mental construtiva do aluno. (p.243).

O alcance do sucesso desejado na ajuda que o professor presta aos alunos supõe, então, lançar-lhes atividades que se afigurem desafios acessíveis e situações novas cuja resolução exija a necessidade de mobilizarem conhecimentos que já possuem, reconstruindo, assim, novos saberes com significado.

2.2. O desejo de saber *versus* a decisão de aprender

A instrução é legalmente obrigatória dos 6 aos 16, até mesmo aos 18 anos, conforme o país; aquém e além (...) encontra-se uma proporção significativa

de crianças que não escolheram livremente a instrução e aos quais não se pode dizer: *‘Se não queres trabalhar, nem aprender, volta para casa, ninguém te está a forçar a vir à escola.’*” (Perrenoud, 2000, p. 67).

No ponto anterior abordaram-se essencialmente questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem, mas, por si só, sabe-se atualmente que não basta que aluno deseje saber para que o professor o possa ensinar. A ligação entre o que o aluno deseja saber e aquilo que decide aprender não é assim tão clara como, à partida, possa parecer.

À primeira vista, poderia considerar-se que a competência e a vontade de desenvolver o desejo de saber e a decisão de aprender são a principal função do professor. (Perrenoud, 2000). No entanto, durante muito tempo, pareceram não ser fatores alcançáveis pela ação pedagógica. Quer isto dizer que, aos alunos que não demonstrassem desejo de saber e vontade de aprender não era possível ensinar porque nunca iriam aprender. Porém, pouco a pouco a responsabilidade pelo desejo de saber começou a fazer parte do ofício do professor.

Para Kupfer (1995) “o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento” (p.79), só assim se tratará de uma aprendizagem significativa: quando existe motivação. A aprendizagem é significativa para o aluno quando este a incorpora, atribuindo-lhe um sentido e, estando intrinsecamente motivado, o processo torna-se mais natural. Contudo, independentemente das manifestações de motivação mais ou menos silenciosas dos alunos, alguns professores vêm-se cingidos aos ideais de determinadas instituições que mantêm a ficção de alunos naturalmente dispostos a aprender e que, por isso, mantêm planos de estudo baseados nessa ideia. Como opção a estes planos Perrenoud (2000) sugere que para fomentar a aprendizagem, mantendo nos alunos o desejo de saber e a decisão de aprender, a escola deveria reestruturar os seus programas, reduzindo-os substancialmente, para que pudessem “(...) integrar [num] capítulo tudo o que permita aos alunos dar-lhe sentido e ter vontade de se apropriar desse conhecimento.” (p. 69). Ora, não se pode conceber um currículo a pensar em alunos a quem o interesse, o desejo de saber e a vontade de aprender é um dado adquirido. E, por outro lado, o currículo também não pode ser concebido imaginando que os alunos trabalharão sob a ameaça de uma má nota, um castigo ou, até mesmo, do comprometimento do seu futuro. Então, é necessária a formulação de um currículo no qual se tenha em conta o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e a definição clara dos perfis a atingir dando condições para a sua exequibilidade.

Suscitar o desejo de saber promovendo a decisão de aprender

No seguimento dos aspetos anteriormente abordados, distinguir desejo de saber e decisão de aprender sugere pelo menos dois meios de ação. Ainda que o aluno se mostre presente no primeiro meio de ação por desejar saber, isso não garante que esteja presente no segundo e se revele disposto a aprender. Importa compreender que uma ação não conduz necessariamente à outra. Assim, é fundamental que o professor suscite nos seus alunos o desejo de aprender promovendo, em simultâneo, a decisão dos mesmos em aprender. Segundo Perrenoud (2000), “A maioria das pessoas interessa-se, em alguns momentos, pelo jogo da aprendizagem, se lhes oferecerem situações abertas, estimulantes, interessantes.” (p.70). A medida do estímulo e do interesse empregue em cada uma dessas situações depende da forma como são propostas pelo professor aos seus alunos.

Nesta linha de pensamento, podemos considerar que o papel do professor consiste em ensinar de modo a que os conteúdos que apresenta sejam interpretados pelos alunos, de forma espontânea, como uma necessidade, um desejo ou um interesse próprio. Ao adequar os ensinamentos, o professor terá muito mais sucesso na sua prática pedagógica e, assim, conseguirá a garantia dos dois meios de ação com os quais iniciei este ponto: o desejo de saber e a decisão de aprender.

Se, por um lado, os alunos revelam com relativa naturalidade o desejo de saber, o mesmo não acontece com a decisão que podem, ou não, tomar face às propostas de aprender. Acerca desta dificuldade, Perrenoud (2000) refere que “Do desejo de saber à decisão de aprender, o caminho é tortuoso. Mesmo os alunos mais convencidos da vantagem que teriam em saber podem «desabar» diante do trabalho requerido” (p.70).

Assim, importa realçar que ensinar é, sobretudo, reforçar a decisão de aprender, sem agir como se estivesse garantida de uma vez por todas. “É não encerrar o aluno [numa] concepção do ser sensato e responsável, que não convém nem mesmo à maior parte dos adultos.” (Perrenoud, 2000, p. 71).

Pedagogia da participação: Os alunos e a sua própria aprendizagem

Uma prática curricular que incentive a envolvência dos alunos na sua própria aprendizagem será movida, dentro da sala de aula, por professores e alunos, com base na

participação dos segundos como condição fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

A respeito da prática de uma pedagogia participativa, Oliveira-Formosinho (2007) recorda-nos pedagogos como Dewey, Freinet, Freire, Niza entre outros, quando nos transmite a ideia de que o processo educativo não pode ser constituído por fórmulas que se aplicam num determinado espaço, que marcam pela rigidez da disciplina e pelo método ao qual se deu o nome de *pedagogia transmissiva*. Ao invés disso, deverá fomentar-se a *pedagogia da participação* na qual o aluno é o centro de todo o processo. Recorda-nos meios que possibilitam práticas pedagógicas que privilegiam as aprendizagens significativas e em harmonia com a realidade educativa, que desafiam o *currículo único* e a transformação de práticas centradas no professor em práticas em que o aluno é protagonista da sua própria aprendizagem. (Oliveira-Formosinho, 2007).

Procura-se que o contexto educativo promova a interação e o confronto entre conhecimentos cuja base assenta na participação e no envolvimento de aluno e professor. Deste modo, estamos perante uma pedagogia na qual o aluno deve ser entendido como um ser social com características específicas, portador de uma cultura e de saberes que são fruto das interações que estabelece com o meio que o envolve.

Falamos agora, por oposição à pedagogia da transmissão, da prática de uma pedagogia da participação na qual se valoriza a criança enquanto sujeito ativo que é, considerando-a protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Então, ainda nesta linha de pensamento a pedagogia da participação confere direitos ao aluno, entende a sua competência e escuta a sua voz para que, partindo daí, se transforme a ação pedagógica numa atividade de partilha. (Oliveira-Formosinho, 2007).

Numa prática pedagógica participativa, o aluno experimenta, observa, questiona, manipula, constrói e cria, partilhando as situações do dia-a-dia com os seus pares tirando ainda mais partido das aprendizagens. Assim, o professor assume o papel de despertar o interesse e a curiosidade e, simultaneamente, guia e facilita as aprendizagens trabalhando-as a partir das representações dos alunos.

Todavia, ao trabalhar partindo das representações dos alunos, o professor terá também de atribuir significado àquilo que ensina, ou seja, é necessário que também ele encontre sentido para aquilo que quer apresentar. Em situações que parta das representações dos alunos «apenas porque sim» poderá incorrer no risco de fazer com que os alunos se expressem e, não acreditando naquilo que está a praticar, poderá desvalorizar a expressões dos alunos. (Perrenoud, 2000). O mais importante é que o professor dê aos seus alunos,

regularmente, direitos na aula, que se mostre recetivo às suas representações e aos seus interesses e tente compreender as suas origens e conceções. “Para isso, deve-se abrir um espaço de discussão, não censurar imediatamente as analogias falaciosas, as explicações animistas ou antropomórficas e os raciocínios espontâneos, sob pretexto de que levam a conclusões erróneas.” (Perrenoud, 2000, pp. 28-29).

Em suma, a promoção da aprendizagem significativa baseia-se num modelo dinâmico, no qual o aluno é especialmente tido em conta, com todos os seus saberes e interconexões mentais. A verdadeira aprendizagem ocorre quando o aluno (*re*)constrói o seu conhecimento, criando conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilitá-lo agir e reagir perante a realidade.

2.3. A Avaliação: evolução e conceito

Por estar intimamente articulada com a atividade humana e em particular com o ensino e a aprendizagem formal e informal, a avaliação apresenta uma história que se iniciou há bastante tempo (Hadji, 1989, cit. por Pinto e Santos, 2006). Pela complexidade que envolve, a avaliação tem sido objeto de destaque na sociedade sobretudo no plano da educação.

A avaliação que conhecemos nos dias de hoje é fruto de um passado recente que está interligada com o desenvolvimento da Escola Pública de Massas tendo, assim, pouco mais de cem anos. (Pinto e Santos, 2006, p. 12). Ao longo deste tempo, a avaliação foi alvo de várias concetualizações e nem sempre houve uma unanimidade entre os diversos autores sobre a sua natureza e práticas avaliativas. De uma primeira ideia concetual, de entender a avaliação como uma medida do saber, chega-se hoje à ideia de que a avaliação é uma tomada de decisão e, como tal, um processo de construção social.

Assim, tendo em conta a perspetiva dos dias de hoje, e de acordo com Pinto & Santos (2017), a avaliação tem na sua base “um processo de comunicação, [no qual] a relação ensinar e aprender é vista como o estabelecimento de relações interpessoais em que o aluno é o protagonista central da sua aprendizagem e o professor um organizador, mediador e suporte dessa aprendizagem.” (p. 4).

Para Pacheco (1994, cit. por Ferreira, 2007) a avaliação assume funções pedagógicas, sociais, de controlo e de crítica. Por sua vez, Cardinet (1993) refere que as funções da

avaliação passam por regular, orientar e certificar. Apesar das terminologias a que cada autor recorre serem distintas, as suas ideias convergem nos significados. A função pedagógica cruza quatro dimensões: a educativa, a pessoal, a curricular e a didática. Relativamente à dimensão educativa, funciona, de acordo com Pacheco (1994) como “barómetro da qualidade do sistema educativo” (p. 21, cit. por Ferreira, 2007). Na dimensão pessoal, a avaliação transmite a professores e alunos informações acerca do ensino e da aprendizagem tendo como principal objetivo o sucesso dos alunos. No que se refere à dimensão curricular, a avaliação possibilita adaptações do currículo, ajustando-o às características da escola e às individualidades de cada aluno. Assume, ainda, uma dimensão didática na medida em que identifica as dificuldades e necessidades dos alunos, o que facilita a regulação e a melhoria no processo de ensino-aprendizagem, assim como a reflexão sobre os resultados.

Segundo Mateo (2000) referido por Pinto & Santos (2006, p.13), “(...) a avaliação é antes de mais uma forma específica de se abordar, conhecer e de se relacionar com uma dada realidade, que no nosso caso é a educativa”. Assim, entendemos que avaliar é recolher informações que posteriormente são analisadas e a partir das quais se retiram juízos avaliativos que conduzirão à tomada de uma determinada decisão (Pinto & Santos, 2006). Neste sentido, não se trata apenas de avaliar, mas sim de avaliar com uma intenção uma vez que possibilita a atuação em função das interpretações realizadas.

A procura de métodos de avaliação que permitam que o processo de avaliar se torne mais claro, objetivo e justo tem vindo a ser, ao longo dos anos, objeto de estudo por parte de investigadores e professores. O debate desenvolvido acerca desta preocupação tem contribuído decisivamente para o aprofundamento da compreensão e clarificação das atividades de avaliação. (Pinto & Santos, 2006). Isto possibilita que se identifique o que se pretende com a avaliação e se ajuste a modalidade mais adequada a essas funções.

Modalidades de Avaliação: Avaliação Sumativa e Avaliação Formativa

A avaliação é uma dimensão inerente à profissão docente e, à primeira vista, pode parecer haver uma unanimidade em torno da sua utilização no campo da educação. Porém, ao realizarmos uma análise mais profunda acerca da relação dos professores com o processo de avaliação e, principalmente, dos significados da própria avaliação, deparamo-nos com muitas indecisões inerentes ao próprio professor. (Pinto & Santos, 2006). De facto, a ideia

que o professor tem do que é a avaliação está intimamente relacionada “com as suas concepções mais profundas”, bem como com as suas “práticas avaliativas” ou, por outras palavras, “com aquilo que os professores reconhecem como fazendo parte da sua atividade avaliativa”. (Pinto & Santos, 2006, p. 98). Bernardete (2003) reforça esta ideia ao referir que

Em alguns estudos analisados observa-se que a participação pessoal do professor, com [os] seus juízos de valor, ao avaliar o aluno, é intrínseca a esse processo, mesmo quando é treinado no uso de procedimentos mais sistematizados. Isto traz (...) a responsabilidade de cada professor como avaliador perante [os] seus próprios alunos e a necessidade de que reflita sobre [as] suas concepções quanto ao papel da avaliação [no seu] trabalho com os alunos. (p.102).

O ciclo da avaliação, seja ela sumativa ou formativa, inicia-se da mesma forma: numa primeira fase são estipulados objetivos que, numa segunda fase, são postos em prática por meio da ação (inerente ao processo ensino-aprendizagem). Depois, na terceira fase deste ciclo, ocorre a interpretação dos resultados obtidos pelos alunos que, quando comparados com os objetivos inicialmente propostos, sustentam uma tomada de decisão. O uso que cada professor faz da avaliação vai definir a modalidade em que a mesma se enquadra. Assim, podemos concluir que avaliação sumativa e avaliação formativa seguem um ciclo semelhante, porém, distinguem-se essencialmente nos seus fins. Ou seja, pelo uso que os professores dão aos resultados avaliativos com que se deparam: se os utilizam para decisões de tipo administrativo estamos numa modalidade, se os usam para a regulação do processo de ensino-aprendizagem estamos noutra modalidade. A primeira considera-se sumativa, a segunda formativa.

No campo educativo, podemos identificar dois quadros concetuais da avaliação e das suas funções: por um lado a avaliação como medida, por outro a avaliação como um instrumento de regulação pedagógica. (Pinto & Santos, 2006). Relativamente à primeira, trata-se da modalidade de avaliação sumativa que está ainda muito presa a uma imagem de uma escola tradicional onde a avaliação é entendida como um fim para controlar a prestação dos alunos depois de terminado um ciclo de aprendizagens. A segunda, por sua vez, está relacionada com uma Escola na qual se consideram as características dos alunos e onde se trabalha o currículo de forma diferenciada, onde a avaliação é, ao contrário da modalidade

de avaliação sumativa, vista como um meio no qual se recolhem informações que devem servir de ponto de partida para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, quando falamos em avaliação, podemos identificar estas duas modalidades: a avaliação sumativa e a avaliação formativa. Há quem as distinga e afaste; outros entendem-nas como complementares. Diferenciar avaliação sumativa e avaliação formativa não torna inválida nenhuma das duas. Contudo, quando se fala de avaliação das aprendizagens, a modalidade utilizada tem impactos fortes não só nas aprendizagens dos alunos, bem como nos seus percursos escolares.

A principal preocupação na prática de uma avaliação sumativa é “(...) construir um juízo avaliativo normalmente traduzido numa nota, para tomar decisões de retenção ou de transição de ano” (Pinto & Santos, 2006, p.98) o que, de acordo com os autores, se poderá traduzir num descontentamento ou preocupação no que diz respeito ao rigor e à justiça das notas e às implicações que isso trará para os alunos. A avaliação formativa, por sua vez, é uma modalidade que se aproxima mais do processo de aprendizagem, ou seja, do trabalho diário, o que leva os professores a encararem-na como um processo mais extenso e menos explícito no que se refere à formulação de informações credíveis às quais possa recorrer. Estas características fazem com que avaliação formativa seja, aos olhos dos professores, inverosímil ou, por outras palavras, faz com que vejam a utilização desta modalidade de avaliação como quase impossível de colocar em prática. A isto acrescenta-se o facto de considerarem que se torna inviável olhar para alunos um a um, deixando os outros desamparados.

Apesar da notória distinção entre avaliação sumativa e formativa, os instrumentos utilizados em ambos podem ser os mesmos uma vez que não são os instrumentos nem os momentos em que utilizam que determinam a modalidade, mas sim a intenção empregue na própria avaliação. (Pinto & Santos, 2018). Por exemplo, um teste, enquanto instrumento de avaliação, pode ser utilizado pelo professor de diferentes formas e é isso que define a modalidade de avaliação em que se insere. No caso de uma modalidade de avaliação sumativa, o teste será utilizado pelo professor para avaliar as aprendizagens dos alunos numa circunstância exata, isto porque serão avaliados em função daquilo que foram «capazes de fazer» nesse mesmo momento. O professor atribui uma nota e a utilização dada a este instrumento (o teste) termina aqui. Na avaliação formativa a utilidade dada ao teste assume diferentes opções. Uma dessas opções poderá ser, por exemplo, propor a realização do teste, à semelhança do verificado na avaliação sumativa, mas planeando posteriormente uma correção coletiva, levando os alunos a aperceberem-se dos seus próprios erros. E, partindo

daí, optar por desenvolver métodos que potencializem a melhoria e o combate das dificuldades, não fechando aqui o ciclo da aprendizagem.

Em suma, de um modo geral:

Trata-se de uma avaliação sumativa quando a interpretação dos resultados leva o professor a considerar, de uma forma estanque, a aprendizagens dos alunos. Para isso atribui-lhes notas (numa escala de zero a dez, por exemplo), não havendo espaço para uma reflexão partilhada, entre professor e aluno, com vista a melhorar os resultados. Num ciclo de avaliação formativa, por sua vez, o uso que o professor dá aos resultados da avaliação dos alunos seguem um caminho diferente. É aqui que avaliação formativa e avaliação sumativa se distanciam largamente. Nesta modalidade os resultados da avaliação são o ponto de partida para o reiniciar de mais um ciclo no qual os objetivos se mantêm, mas a ação se altera de modo a melhorar os resultados e as aprendizagens dos alunos. Assim, podemos diferenciar estas modalidades num aspeto fundamental: a avaliação sumativa avalia; a avaliação formativa ajuda a aprender. (Pinto & Santos, 2006).

A Avaliação Formativa

Relativamente à origem do termo *avaliação formativa*, Pinto & Santos (2017) adiantam que surgiu quando Scriven o referiu num artigo no ano de 1967 no qual escreveu acerca da avaliação de meios de ensino. Posteriormente terá sido Bloom a recuperar o termo utilizando-o para identificar uma das modalidades de avaliação propostas por si que, no quadro do seu modelo pedagógico, ficou conhecido por *pedagogia por objetivos* (Bloom, Hastings & Madaus, 1971, cit. por Pinto & Santos, 2017). De acordo com os mesmos autores, a proposta pedagógica de Bloom assentou “numa teoria de aprendizagem ainda marcada pelo behaviorismo, [que] atribui ao professor a responsabilidade de organizar a estrutura de ensino” (p.13). Nesta linha de pensamento, começou a entender-se o aluno como sendo capaz de aprender, ou seja, apto a atingir objetivos consecutivos, desde que o professor seguisse os procedimentos adequados que esse modelo preconizava.

Assim, perante o desenvolvimento dos olhares sob o processo de aprendizagem, também o significado do conceito de avaliação formativa foi evoluindo e afirmando-se no

campo pedagógico. (Pinto & Santos, 2006; 2017). O reconhecimento da importância da avaliação formativa deve-se por motivos distintos, por um lado, devido à modernização do discurso em torno da escola, por outro, porque a consciência de que avaliação é um processo de comunicação se tornou cada vez mais clara e, por último, por se acreditar que a avaliação pode ser um instrumento muito poderoso ao serviço das aprendizagens dos alunos. (Pinto & Santos, 2006, p. 100).

A abordagem construtivista e/ou sócio construtivista do processo de ensino-aprendizagem atribui ao aluno um papel ativo e central, sem que deixe de ser fundamental o papel do professor. Aqui, o segundo assume essencialmente a responsabilidade de criar e propor contextos adequados que favoreçam a aprendizagem, assim com a gestão e orientação do aluno (Pinto & Santos, 2017).

A avaliação formativa está associada à avaliação quantitativa na qual as aprendizagens e as dificuldades são descritas, em oposição a uma quantificação de resultados. Partindo das dificuldades encontradas, professor e aluno partilham o caminho que leva à superação das mesmas. Quer isto dizer que esta modalidade de avaliação tem sempre presente a relação entre professor e aluno, na qual o primeiro acompanha o percurso do segundo, adequando métodos que conduzam à melhoria e progressão.

É fundamental que o professor utilize diferentes meios de avaliação, não muito longos e que possam ser utilizados de forma contínua nas aulas e cuja principal finalidade seja munir o professor de informações frequentes sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos. (Angelo & Cross, 1993 cit. por Pinto & Santos, 2006). No mesmo sentido, o fluxo contínuo de dados que o professor recolhe acerca das aprendizagens dos alunos permite-lhe “(...) avaliar [a] sua própria forma de ensino e redirecionar [os] seus objetivos e formas de apresentar conteúdos, adequando-os para que os alunos compreendam e assimilem as informações.” (Bernardete, 2003, p. 108). Deste modo, os dados/informações recolhidas pelo professor são a base para regular a atividade pedagógica articulando, assim, avaliação e ensino. (Pinto & Santos, 2006).

Ao promover um contexto de interação social facilitador, o professor espera que o aluno evolua na sua própria ação. Contudo, esta alteração não segue uma lógica linear, faz-se, sim, por meio de situações desafiadoras exigentes. (Pinto & Santos, 2017). À semelhança, Hoffmann (2005) refere que

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções de estudo ou no entendimento de todos os tempos

equivalentes. Essencialmente porque não há [paragens] ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre [em evolução], mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. (p. 68).

Relativamente à definição e práticas de avaliação formativa, Black & William (1998) verificaram que não há de facto uma unanimidade, embora haja pontes de convergência entre elas, a saber:

- Considera o aluno individualmente, atendendo às suas características próprias, ainda que não deixe o grupo “à deriva”;
- O aluno é ativo na sua aprendizagem, percecionando as suas fragilidades, dificuldades e conhecimentos;
- É planeada de modo a identificar a origem do erro e as dificuldades dos alunos;
- Orienta o aluno para a correção do erro não o evidenciando (não há fecho do ciclo da aprendizagem, mas sim uma constante melhoria);
- Não se centra em resultados obtidos apenas num determinado momento, mas em todo o processo de aprendizagem.

Tendo em conta os aspetos referidos pelos autores, reconhecemos a complexidade implícita naquilo que se pede ao professor que recorre, na sua prática, a um modelo de avaliação formativa, assim como ao aluno que participa no mesmo. Face a este desafio, Pinto & Santos (2017) acrescentam que “(...) há que criar um contexto favorável para o desenvolvimento de uma prática eficaz de avaliação formativa” (p.14). Na continuidade deste pensamento, os autores enunciam três condições essenciais para o sucesso na criação de um contexto de sala de aula adequado: a criação de outra cultura sobre o erro; o recurso a tarefas de avaliação que apresentam complexidade cognitiva e a transparência nos critérios de avaliação.

Em suma, podemos concluir que a avaliação formativa é um espaço de ajuste para os seus intervenientes, na medida em que se assume como um processo avaliativo alternativo contribuindo para as aprendizagens. A avaliação deve preocupar-se em fornecer informações inerentes aos diversos componentes de todo o processo para que, partindo dos mesmos, haja uma regulação e essas informações possam ser ponto de partida na orientação ao aluno. (Cardinet, 1993). A prática de uma avaliação formativa ajudará o professor a conhecer a sua turma; o seu ritmo de aprendizagem e as dificuldades e fragilidades de cada aluno. Numa

modalidade de avaliação formativa, o aluno é escutado, fala, reflete e dá opinião, participando ativamente na sua aprendizagem.

Deste modo, caberá ao professor a procura de instrumentos de avaliação que potencializem o desenvolvimento de uma aprendizagem eficaz e, para isso, é condição essencial que os alunos sejam agentes no processo de ensino-aprendizagem.

2.4. O Portefólio

O conceito de *portefólio* surgiu, segundo Rodrigues & Branco (2012) “associado a actividades profissionais ligadas ao grafismo e à imagem” (p. 1). Ao longo do tempo, foi sendo adaptado a outras áreas de intervenção e, ao ser importado para o campo educativo, sofreu profundas alterações, assumindo-se como um instrumento que tem essencialmente o objetivo de “(...) aprofundar o conhecimento da relação ensino/aprendizagem de forma a proporcionar uma melhor compreensão e elevar os índices de qualidade.” (Rodrigues & Branco, 2012, p. 1). Pinto & Santos (2006) acrescentam que, nos últimos 20 anos “o portefólio tem sido utilizado como forma de avaliação [pelos] alunos, de diferentes níveis de escolaridade” (p.148). Deste modo, compreendemos a polivalência do instrumento, mas focamo-nos na sua utilização no contexto educativo no qual cria condições para o desenvolvimento de uma prática de avaliação formativa, onde age enquanto instrumento que promove a diferenciação pedagógica e, simultaneamente, regula as aprendizagens e potencializa o desenvolvimento de competências.

O Portefólio no contexto educativo: características e especificidades

O recurso ao portefólio no contexto educativo vai além da utilização de um instrumento de avaliação é, sobretudo, um ato teórico (Shulman, 1999, cit. por Pinto & Santos, 2006), uma vez que tem inerente a si “um conjunto de pressupostos relativos à aprendizagem e à avaliação.” (Pinto & Santos, 2006, p. 148). Sendo a aprendizagem intrínseca a cada um, podemos acrescentar que a desenvolvemos por meio de vivências significativas que, quando socialmente experienciadas, assumem especial relevância. A

avaliação, atuando como meio regulador das aprendizagens, deve atender à individualização; à autorregulação e à autorreflexão, privilegiando “um trabalho pertinente e contextualizado” (Pinto & Santos, 2006, p. 148) que seja facilitador e permita a metacognição.

Uma vez que visa a participação ativa dos alunos, nomeadamente na sua autoavaliação e autorregulação das suas aprendizagens, o portefólio surge enquanto possibilitador da participação dos alunos no seu processo de formação escolar, tornando-os conscientes do percurso que estão a realizar. (Pinto, 2010).

O termo *portefólio* deriva do latim do verbo *portare* (transportar) e do substantivo *foglio* (folha) e, quando transportamos esta ideia para o contexto educativo, são vários os entendimentos que se podem encontrar (Forgette-Giroux & Simon, 1997, cit. por Pinto & Santos, 2006). Porém, aqui pretende-se, conforme já foi referido em linhas anteriores, atribuir o sentido de que é “(...) uma amostra diversificada e representativa de trabalhos realizados pelo aluno ao longo de um período amplo de tempo, que cubra a abrangência, a profundidade e o desenvolvimento conceptual.” (Pinto & Santos, 2006, p. 148).

A amostra de trabalhos a colocar no portefólio é resultado de uma seleção que pode ser feita pelo aluno; pelo professor; pela escola ou, em alguns casos, poderá ser uma seleção partilhada. No entanto, considerando o portefólio uma pertença do aluno, assim como um instrumento capaz de potencializar a sua competência reflexiva, deverá caber ao mesmo esse poder de escolha. (Pinto & Santos, 2006, p. 148). Não obstante, o professor desempenha um papel igualmente importante na medida em que deve prestar apoio aos alunos.

Quando o aluno seleciona em determinado trabalho, deve fazê-lo com base num momento reflexivo no qual pondera os motivos que o conduzem a tal escolha e, posteriormente, deve elaborar, por escrito, uma reflexão pessoal na qual revele o porquê da sua escolha. Este processo faz com que “se dê conta do significado que esse trabalho teve para [si] próprio”. (Pinto & Santos, 2006, p. 149). Após a conclusão do seu portefólio é também importante que o aluno reflita acerca do trabalho desenvolvido assim como da contribuição da experiência para a sua aprendizagem.

Este processo pressupõe que o aluno faça uma seleção a partir de um vasto conjunto de trabalhos o que permite, por um lado, a estimulação do poder de realizar escolhas que, do ponto de vista do aluno, são os mais acertados e, por outro lado, uma atitude reflexiva acerca da sua aprendizagem. Neste sentido, não podemos considerar o portefólio uma pasta onde são simplesmente colocados trabalhos “(...) mas sim a coleção significativa de trabalhos do aluno que documente, ilustre e demonstre os seus esforços, progressos e as suas realizações/aprendizagens.” (Pimentel, 2013, p. 18). Importa esclarecer que os trabalhos que

os alunos selecionam não são necessariamente aqueles que consideram ser os seus melhores trabalhos, mas sim os que são de algum modo significativos para si mesmos.

Quando o professor introduz o portefólio na sala de aula deve começar por negociar e discutir com os alunos a sua estrutura e o seu conteúdo, favorecendo a partilha de poderes professor-aluno. No que se refere ao tipo de tarefas a selecionar, depende essencialmente “(...) do que são as práticas letivas e as experiências de aprendizagem oferecidas no contexto onde se desenvolve o portefólio.” (Pinto & Santos, 2006, p. 150). Quer isto dizer que no portefólio podem ser colocadas tarefas de diferentes tipos: composições; exercícios; testes; fichas; jogos; etc. que podem ser realizados individualmente ou não.

Relativamente à estrutura do portefólio, Pinto & Santos (2006) sugerem a seguinte possibilidade:

- Um índice no qual conste a indicação das tarefas selecionadas, devidamente datadas de acordo com a sua inserção no portefólio;
- Uma introdução;
- Um conjunto de tarefas (selecionadas pelo aluno) que representam a diversidade do trabalho realizado, acompanhadas de uma reflexão;
- Uma reflexão final.

Outro procedimento a ter em conta, aquando da introdução do portefólio, deverá ser informar os alunos acerca do mesmo, dando respostas a questões como: *O que é? O que o constitui? Quais os objetivos que com ele se pretende atingir?* etc. (Pinto & Santos, 2006). Para tal, o professor pode elaborar um pequeno texto explicativo e entregá-lo aos alunos para que possam consultar sempre que sintam essa necessidade. À semelhança, no entender de Canavarro, Martins & Rocha (2007, cit. por Rodrigues & Branco, 2012)

É fundamental que desde o início [da] construção haja entendimento por partes dos intervenientes dos propósitos da sua utilização, do conceito, das características e funcionalidades deste instrumento, definindo-se as acções de desenvolvimento, a reflexão a efectuar, o processo de selecção (...) e a forma de análise que sobre elas se efetuará. (p. 4).

Depois de introduzido o portefólio e de se ter iniciado a sua construção, surge uma nova questão: *onde os colocar?* Então, o acesso aos mesmos deve ser facilitado o que sugere sua arrumação, por exemplo, num armário da sala de aula. (Pinto & Santos, 2006). Não obstante, uma prateleira também poderá ser uma boa opção ou, sendo mais ambiciosos neste

projeto, professor e alunos podem construir, na sala, um espaço especialmente destinado aos portefólios ao qual poderão, inclusive, dar um nome específico.

Conscientemente, entendemos que o desenvolvimento de um projeto em torno do portefólio não é tarefa fácil, mas são várias as vantagens que traz para o contexto educativo e para aqueles que diretamente envolve: professores e alunos. Ao professor cabem-lhe algumas funções fundamentais das quais não se deve distanciar e o acompanhamento que dá aos alunos, ao longo da elaboração do portefólio, conduzi-lo-á a uma comunicação mais estreita, beneficiando de um conhecimento mais profundo dos mesmos. (Pinto & Santos, 2006). Por outro lado, o professor que realmente “acredita que o portefólio é um importante contributo para o desenvolvimento de certas competências do aluno” (Pinto & Santos, 2006, p. 51) terá de planear um determinado número de aulas para o trabalhar e, consciente de que “não é perder tempo”, constituirá um contexto favorável à aprendizagem. Ainda que ao longo do projeto o tempo possa ir diminuindo, em função da familiarização dos alunos com o portefólio, este precisará sempre de ser abordado sem pressa e com seriedade, sob pena de incorrer em alguns riscos que levarão ao insucesso do processo. (Pinto & Santos, 2006).

Shulman (1999, cit. por Pinto & Santos, 2006) invoca alguns fatores que poderão transformar o portefólio num processo inverso ao desejado: trivializar o portefólio; tornar o portefólio numa mera compilação do que de melhor o aluno é capaz de fazer e alterar a natureza deste instrumento ao procurar estabelecer-se critérios muito objetivos que levem a comparações entre alunos.

Outra das potencialidades do portefólio está na possibilidade de explicitar a relação currículo – avaliação – métodos de ensino, trazida “à luz” pelo facto de os alunos selecionarem tarefas que representam aquilo que se faz na sala de aula. Sintetizando as características deste instrumento podemos, de acordo com Pinto & Santos (2006) considerá-lo flexível, contínuo e geral. Nunes & Moreira (2005, cit. por Pinto & Santos, 2006) expõem que o portefólio se caracteriza, também, pela sua diversidade de conteúdos e pelo carácter dialógico dos processos que implica.

Por fim, considerando agora o portefólio um importante produto realizado pelo aluno, este deve ser, tal como todos os outros, avaliado. Em relação aos parâmetros de avaliação a considerar existem diferentes perspetivas. Segundo Pinto & Santos (2006) a consideração ou não da qualidade das produções incluídas no portefólio tem-se revelado um aspeto que reúne ideias pouco consensuais. No entanto, de acordo com a posição dos autores, avaliar qualitativamente os trabalhos irá alterar a natureza do processo uma vez que “O aluno

passará a escolher as suas melhores produções” (p. 153) por saber que isso terá influência na nota que lhe será atribuída.

Em suma, enquanto recurso, o portefólio pode preencher dois propósitos diferentes: Pode, por um lado, durante a sua construção, ser um contributo fundamental para a aprendizagem, desenvolvida por meio da autoavaliação, do *feedback* dado externamente, da atitude reflexiva face ao que se aprendeu e como se aprendeu, assim como do reconhecimento de pontos fortes e fracos que necessitem de mais apoio e desenvolvimento. (Tilema, 1998, cit. por Pinto & Santos, 2006). Quando o professor entrega ao aluno o poder de decisão acerca da qualidade do seu trabalho, está a promover o sentido de reflexão sobre “(...) a natureza das diferentes atividades que desenvolveu, sobre a sua própria aprendizagem e sobre a forma como poderá vir a aperfeiçoá-la.” (Pinto & Santos, 2006, p. 149). Depois de concluído, por outro lado, permite a perceção da evolução do aluno ao longo do tempo em que o portefólio esteve em construção. Assim, em função das suas características, permite uma resposta “às limitações inerentes a uma nota/classificação final” (Pinto & Santos, 2006, p. 149) que, na realidade, pouco revelam as aprendizagens dos alunos; as suas evoluções e conquistas. O portefólio, enquanto instrumento de avaliação formativa assume-se, então, como “uma forma possível de dar conta aos outros daquilo que o aluno foi capaz de fazer durante um certo período de tempo” (Pinto & Santos, 2006, p. 149) de forma justa para o professor e, sobretudo, para o aluno.

Capítulo III

3. Metodologia de Investigação

O capítulo metodológico destina-se à exposição e justificação das opções metodológicas tomadas na investigação em questão. De acordo com Fernandes (s.d.) a investigação “(...) caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos” (p.2).

Numa investigação pretende-se, logicamente, investigar algo. Para realizar uma investigação, tendo em conta os objetivos e finalidades da mesma, é imprescindível que o investigador adote uma metodologia, ou seja, que oriente a sua investigação de acordo com um método. Conforme acrescentam Batista & Sousa (2011) uma investigação consiste num processo de seleção da estratégia e, neste sentido, torna-se essencial definir a estratégia a seguir, indo ao encontro do método que mais se adequar à questão em estudo.

Tendo em conta que esta investigação foi desenvolvida numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi necessário optar por uma metodologia adequada às características do contexto, pois só deste modo se torna possível o desenvolvimento de um estudo, permitindo-me dar sentido a todas as ações.

A conceção de um projeto de investigação não se resume a uma lista de procedimentos padronizados escrito nos manuais. É, sim, “(...) o resultado de uma reflexão pessoal orientada por uma curiosidade artesanal capaz de inventar e construir dispositivos de pesquisa simultaneamente adequados ao esquema conceptual de suporte e ao contexto específico.” (Denzin & Lincoln, 1994 cit. Afonso, 2005, p.62).

Segundo Ponte (2002), na condução do processo ensino-aprendizagem, o professor atua a diferentes níveis e em todas as situações se depara frequentemente com problemas. Geralmente enfrenta-os com “(...) boa vontade e bom senso, tendo por base a sua experiência profissional.” (p.5). No entanto, muitas vezes, isso não se revela suficiente na resolução dos mesmos. Deste modo, surge a necessidade de o professor desenvolver uma investigação que conduza a uma solução satisfatória.

Pretendi, neste trabalho, investigar a utilização do portefólio enquanto instrumento regulador das aprendizagens que se assume como um contexto capaz de proporcionar e desenvolver aprendizagens dos alunos. Tendo esta questão como ponto de partida, surge a curiosidade de verificar que fatores influenciam as escolhas dos alunos, assim como, analisar de que forma os alunos interpretam e avaliam as suas próprias aprendizagens, através da reflexão que fazem acerca das mesmas por meio de um instrumento que lhes permitisse refletir e autoavaliar.

3.1. Identificação e justificação do paradigma de investigação e estratégias/métodos adotados

“A quem buscar uma iniciação à ‘investigação-acção’ nos manuais de métodos e técnicas de investigação, clássicos ou modernos, está, quase pela certa, reservada uma surpresa tão grande e inesquecível quanto à primeira vista intrigante...”

(Esteves, 2009, p. 251).

Ponte (2002) refere que a investigação se divide em quatro principais momentos: (i) formação do problema ou das questões em estudo; (ii) recolha de elementos que permitam dar respostas a esse problema/questões; (iii) interpretação da informação recolhida com o objetivo de tirar conclusões; (iv) divulgação dos resultados e conclusões obtidas. A recolha de informação e elementos capazes de dar resposta às questões da investigação, exige a prévia elaboração de um plano de investigação no qual se traduz, em termos práticos, a metodologia do trabalho a desenvolver. São as questões formuladas que definem a natureza do objeto de estudo, assim como os dados a recolher.

A estratégia adotada no desenvolvimento deste projeto foi próxima da investigação-ação. Entenda-se, antes de mais, que “O termo estratégia diz respeito à forma como a investigação é programada, ajustando a estrutura conceptual a as opções metodológicas ao contexto empírico e específico.” (Afonso, 2005, p. 62). Fernandes (s.d.) clarifica que no que diz respeito ao campo de investigação socioeducativa “(...) destacamos a investigação-ação.” (p.2).

Coutinho (2011) refere que a investigação-ação deve ser interpretada como sendo “(...) uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p.312). Para Fernandes (s.d.) “(...) é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes.” (p.4). Assim, o investigador deve começar por analisar o problema com que se depara para que o possa avaliar. Depois, cabe-lhe elaborar propostas capazes de atuar sobre o problema de modo a tentar solucioná-lo. Essas propostas devem pressupor a utilização de recursos diversificados que enriqueçam todo o processo. Posteriormente o investigador deverá debruçar-se sobre os resultados da sua ação para que possa ajustá-los ou modificá-los. Só deste modo o investigador se permite a orientar o seu estudo de acordo com uma “(...) metodologia de

investigação orientada para a melhoria da prática.” (Jaume Trilla, 1998 cit. por Fernandes s.d., p. 4).

De acordo com Cohen & Manion (1989) citados por Cardoso (2014) podem distinguir-se quatro características essenciais na investigação-ação: situacional, colaborativa, participativa e autoavaliativa. Situacional na medida em que ocorre numa e para uma situação específica. Colaborativa porque pressupõe a colaboração entre o investigador e os investigados. Participativa uma vez que o investigador deve assumir o papel de protagonista ao longo de todo o processo. Autoavaliativa porque cabe ao investigador refletir acerca da prática e retirar elações dessa reflexão. Ledoux (1983) tem um entendimento semelhante, definindo investigação-ação como a “(...) produção de conhecimentos ligados à modificação de uma realidade social (...) com a participação ativa dos interessados.” (p. 623, cit. por Cardoso, 2014, p. 34).

Uma característica fundamental desta estratégia é a reflexão sobre a ação tendo a mesma como ponto de partida ou, por outras palavras, “(...) a sua finalidade consiste na acção transformadora da realidade ou, como afirma *Cembranos* (1995) na supressão da realidade atual.” (cit. por Fernandes, s.d., p. 4).

3.2. Identificação de instrumentos e procedimentos de recolha e dados

No que diz respeito à recolha de dados, segundo Ponte (2002) “(...) o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança.” (p.15). O quadro que se segue apresenta as técnicas utilizadas na recolha de dados para a realização desta investigação:

Quadro 1 – Instrumentos de recolha de dados e respetivos dados a recolher

Instrumentos de recolha de dados	Fonte(s)	Dados a recolher
Observação Participante	• Alunos	Dinâmicas relacionadas com o portefólio (introdução, elaboração, rondas);

(notas de campo; momentos de diálogo em contexto de trabalho de aula e diálogo informal; registos áudio, vídeo e fotográfico)		momentos de realização das tarefas relacionadas com o portefólio.
Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> • Portefólios; • Projeto Curricular de Turma 	Por cada ronda: Tarefas selecionadas pelos alunos (em cada separador) e respetivas reflexões; informações sobre a turma.
Inquérito por questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos 	<p><u>Questionário 1</u> – Preferências/dificuldades ao nível das disciplinas; opinião acerca da avaliação (o que é; a sua importância; formas e momentos de avaliação).</p> <p><u>Questionário 2</u> – <i>Feedback</i> relativamente ao trabalho desenvolvido (dificuldades; aprendizagens; que sentido atribuem ao portefólio).</p>
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos 	Opinião dos alunos sobre a aprendizagem/ausência de evidências de aprendizagem; coerência na seleção das tarefas (da ronda anterior)

Observação participante

O investigador exerce a observação-participante quando, além de observar a comunidade, o grupo ou o ambiente, onde desenvolve o seu estudo, participa na vida desse contexto. Esta atitude permitir-lhe-á “(...) o conhecimento de fenómenos tal como eles acontecem.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Tendo em conta a investigação que me propus desenvolver, torna-se inevitável assumir a posição de professora estagiária enquanto observadora participante. Assim, foi-me possível estar em contato direto com os alunos, especialmente nos momentos dedicados às tarefas de português e ao portefólio. De outra forma não teria sido possível inteirar-me, da mesma forma, de todo o processo. A observação-participante possibilita, ao investigador, uma maior proximidade com todo o processo em estudo.

A observação-participante foi uma constante ao longo de todo o estudo, apesar de ser indiscutível a sua pertinência, não é um caminho fácil de se seguir. Observar, participando, implica trabalhar vastas capacidades em simultâneo. Nesta investigação senti-me gradualmente mais apta e confiante no projeto e nas minhas capacidades enquanto

investigadora. Para esta adaptação evolutiva, digamos assim, contribuiu, além de uma prática constante, a relação que fui construindo com os alunos.

Análise documental

A análise documental foi outra das técnicas a que recorri nesta investigação. Tendo em conta as questões em análise e o tema subjacente às mesmas, considerei imprescindível a análise de documentos produzidos pelos alunos.

Para Máximo-Esteves (2008) este é um aspeto fundamental “(..) quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.” (p.92). A isto, Bell (2002) acrescenta que a análise documental “(..) serve para complementar a informação obtida por outros métodos.” (p.90).

Neste estudo, os portefólios foram a chave para grande parte do trabalho desenvolvido ao nível da análise documental. Foram, então, o meu foco e sobre o que mais me debrucei. Ao nível da análise dos portefólios, dei especial atenção à análise das escolhas feitas pelos alunos (ronda a ronda) assim como aos motivos abordados nas reflexões que os alunos realizavam a cada ronda, num total de três rondas. Este processo que realizei ronda após ronda, permitiu-me ir refletindo acerca de aspetos como, por exemplo, a forma de dirigir os momentos de intervenção; a preparação das tarefas; as rotinas do portefólio, entre outros. Assim, tentei, nesses momentos de reflexão, guiar-me de acordo com as escolhas que os alunos faziam, assim como dos motivos em que se baseavam para as fazer.

Ainda no campo da análise documental, recorri à análise do Projeto Curricular de Turma de onde retirei informações acerca da turma, assim como do contexto social em que se inserem os seus alunos. Sobre este tipo de análise Walsh, Tobin & Graue (2002) escrevem que se foca “(..) na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto.” (p.1055). No caso da presente investigação, a consulta deste documento foi feita para complementar a análise.

Inquérito por questionário

No sentido lato da palavra, segundo Ferreira (2009) o inquérito “(..) é uma técnica de perguntar (...) Tudo se resume a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes da resposta. E isto não é nada pouco, contrariamente ao que possa parecer.” (p.

165). Bell (1997) acrescenta a ideia de que os inquéritos por questionário permitem ao investigador aceder rapidamente a um vasto leque de informações.

Relativamente ao inquérito, enquanto instrumento de recolha de dados nesta investigação, foi utilizado em dois momentos distintos. O primeiro – *Questionário 1* – foi aplicado na primeira semana em que estive no contexto; o segundo – *Questionário 2* – apliquei-o na última semana.

Com o Questionário 1 pretendi saber as preferências disciplinares dos alunos assim como as dificuldades que sentiam e em que conteúdos. Neste questionário inicial inclui ainda algumas questões relacionadas com a avaliação: O que achas que é a avaliação? A avaliação é importante para ti? Porquê? De que forma achas que és avaliado? O que sentes nos momentos em que sebes que estás a ser avaliado?. Este assume um carácter de questionário misto em termos da construção das questões pois é constituído por questões de resposta fechada e outras de resposta aberta.

No Questionário 2, por sua vez, tive como principal objetivo a recolha de informações relacionadas com as conceções dos alunos acerca do trabalho desenvolvido ao longo do projeto. Assim, elaborei um questionário com questões abertas de modo a permitir que os alunos explicassem as suas ideias sem constrangimentos ou limitações.

Ambos os questionários foram aplicados no contexto de sala de aula, em momentos nos quais estive sempre presente. (Afonso, 2005). Na elaboração dos mesmos tive em atenção as características da turma, indo ao encontro do referido por Ferreira (2009) uma vez que “A formulação de perguntas não pode evidentemente perder de vista as características da população a inquirir.” (p.181).

Entrevistas

As entrevistas que realizei no decorrer da investigação ocorreram em três momentos diferentes. Cada um desses momentos ocorreu após cada uma das rondas do portefólio.

A realização de entrevistas constitui, de acordo com Afonso (2005) “(...) uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente.” (p.97). Bogdan & Biklen (1994), por sua vez, referem que a entrevista “É uma técnica que é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (p.134), o que permite ao investigador, intuitivamente, criar uma ideia acerca da interpretação do sujeito entrevistado.

Afonso (2005) distingue três tipos de entrevistas: “estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas” (p.97). Nas entrevistas estruturadas o entrevistador faz-se acompanhar de um guião, previamente elaborado, que segue durante toda a entrevista. No que diz respeito às entrevistas não estruturadas, não implica a existência de nenhum guião, o que permite que o diálogo entre as duas partes flua de forma mais natural. O terceiro tipo de entrevista referido pelo autor são as entrevistas semiestruturadas, que reúnem características dos outros dois tipos já identificados. Apesar de neste modelo o entrevistador ter um guião, este serve apenas de instrumento de apoio na gestão da entrevista. Para Jorgensen (1989, cit. por Máximo-Esteves, 2008), as entrevistas distinguem-se em dois géneros: a entrevista informal e entrevista formal. A maior diferença está na estrutura que cada um dos géneros tem, uma vez que, por um lado, a informal é em grande parte confundida com uma conversa; a formal, por sua vez, ocorre de acordo com um guião, com questões previamente delineadas pelo entrevistador.

Neste trabalho de investigação recorri, conforme anteriormente referido, a entrevistas informais em três momentos diferentes, sendo que cada um desses momentos ocorreu após cada uma das rondas. As entrevistas foram realizadas a um aluno de cada vez, num total de seis alunos por ronda. Os alunos a quem fiz as entrevistas foram sempre os mesmos e a sua seleção não foi aleatória. Optei por colocar em situação de entrevistas alunos cujo aproveitamento global é destinto. Escolhi, aqui já de forma aleatória, dois dos alunos com melhor aproveitamento na turma; dois alunos com um aproveitamento mediano e outros dois com um aproveitamento global inferior aos anteriores. Estas entrevistas assumiram contornos de uma entrevista semiestruturada uma vez que, apesar de existir um guião, só servia de fio condutor, permitindo que os alunos se exprimissem livremente acerca do trabalho que estávamos a desenvolver.

3.3. Análise de dados

A análise de dados constitui “A efectiva concretização da finalidade da pesquisa” (Afonso, 2005, p.111) que decorre com a organização e o tratamento dos dados recolhidos e afigura-se como um processo mais complexo e exigente quando comparado com a recolha de dados. A análise de dados assume nesta investigação os traços de uma análise de conteúdo

que é, de acordo com Vala (2009) “(...) uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais.” (p.101).

Berelson (1952, cit. por Vala 2009) definiu a análise de conteúdo como uma técnica que permite “(...) a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo.” (p.103). Bardin (2009), por sua vez, numa abordagem mais recente, apresenta a seguinte definição:

É um conjunto de técnicas de comunicação, visando obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos e qualitativos) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (p.42).

Assim, a etapa destinada à análise de dados torna-se de extrema importância na realização de qualquer investigação uma vez que é com base nesta análise que o investigador consegue dar resposta às questões iniciais. A análise de dados, recorrendo à técnica de análise de conteúdo, é, assim, uma das mais importantes em investigação uma vez que mobiliza em conjunto de técnicas de exploração de documentos que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados.

Deste modo, após realizar a recolha de dados por meio das diferentes técnicas, anteriormente identificadas, seguiu-se a análise dos mesmos. Os dados foram, numa primeira fase, objetos de leitura ou, por outras palavras, comecei por olhar para todos os dados que tinha recolhido e lê-los de uma forma breve numa primeira abordagem e, a partir daí, reli quantas vezes considerei serem precisas para garantir rigor na leitura. Posteriormente organizei as informações dos portefólios, das entrevistas, dos questionários, das notas de campo. Paralelamente recordei a minha observação-participante, assim como tudo o que dela resultou. Nesta fase procurei obter resultados e simultaneamente cruzá-los “analisando, inferindo e interpretando a informação” (Pimentel, 2013, p. 36), indo para além dos factos identificados apenas numa abordagem superficial. Os quadros que se seguem foram utilizados para a análise dos portefólios: o primeiro representa a grelha de análise da seleção de tarefas feitas pelos alunos em cada ronda, o que implicou a sua utilização nas diferentes rondas. O segundo, por sua vez, diz respeito à grelha utilizada na análise e categorização das três reflexões feitas a cada ronda e, à semelhança da grelha de análise da seleção de tarefas, esta também foi utilizada nas três rondas.

Quadro 2 – Grelha de análise da seleção de tarefas para o portefólio (por separador)

		RONDA																	
		TAREFAS SELECIONADAS																	
		Nome da tarefa			Nome da tarefa			Nome da tarefa			Nome da tarefa			Nome da tarefa					
		Domínio			Domínio			Domínio			Domínio			Domínio					
		SEPARADOR SELECIONADO			SEPARADOR SELECIONADO			SEPARADOR SELECIONADO			SEPARADOR SELECIONADO			SEPARADOR SELECIONADO					
		Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja
Alunos	CDG																		
	A01																		
	A02																		
	A03																		
	A04																		
	A05																		
	A06																		
	A07																		
	A08																		
	A09																		
	A10																		
	A11																		
	A12																		
	A13																		
	A14																		
	A15																		
	A16																		
	A17																		
	A18																		
	A19																		
		Total da seleção			Total da seleção			Total da seleção			Total da seleção			Total da seleção			Total da seleção		
		Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja

Quadro 3 – Grelha de análise e categorização das reflexões (por separador)

		CATEGORIZAÇÃO DAS REFLEXÕES									
		RONDA									
		SEPARADORES									
		VERDE		AMARELO			LARANJA				
		Aprender com os erros	Aprender conteúdos		Proatividade	Constatação	Dificuldade na matéria/exercício	Autonomia	Natureza da tarefa	Valorização de quem vê	Trabalhar a pares
			Explícita	Não explícita							
Alunos	CDG										
	A01										
	A02										
	A03										
	A04										
	A05										
	A06										
	A07										
	A08										
	A09										
	A10										
	A11										
	A12										
	A13										
	A14										
	A15										
	A16										
	A17										
	A18										
	A19										
	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total

3.4. Descrição sucinta do contexto e dos seus participantes

Independentemente daquilo que o investigador se propõe estudar, é fundamental que conheça e entenda o contexto onde vai desenvolver esse estudo pois só desse modo o conseguirá adequar, respeitando as características do contexto e dos sujeitos que a ele pertencem. Estes aspetos ganham especial importância quando a investigação decorre num contexto escolar e onde a maioria dos sujeitos são crianças.

O contexto

Por razões éticas, o nome da Escola, assim como o Agrupamento em que se insere, não serão mencionados pelo que lhes farei referência recorrendo a letras. O mesmo se verificará com o nome da professora titular a quem faço referência enquanto «professora titular». A identidade dos alunos também não será exposta e, por esse motivo, atribui, a cada um deles, um código que os identifica.

A *Escola X* é uma instituição da rede pública, que se insere no *Agrupamento de Escolas Y* pertencente ao concelho do Seixal. Tem atualmente uma imagem renovada uma vez que foi recentemente remodelada. É composta por um único edifício, composto por dois pisos. O *piso 0* compreende o espaço destinado à valência da educação pré-escolar, assim como à sala de professores, refeitório, polivalente, biblioteca e átrio. O *piso 1* destina-se ao 1º ciclo, é composto por seis salas de aula, casas de banho, uma sala de apoio e uma arrecadação. No que concerne ao espaço exterior, é constituído por um campo de jogos, um parque infantil e um espaço amplo que envolve toda a estrutura.

Em relação aos alunos, os seus contextos familiares são diversos, sendo que algumas crianças vivem com os pais, outras com apenas um dos pais ou ainda com outros familiares como avós ou tios. Estes contextos parecem influenciar, em alguns casos, a assiduidade dos alunos assim como o seu envolvimento escolar. É importante referir que a maioria dos alunos se desloca a pé para a escola, fazendo diariamente percursos, em alguns casos, de quarenta e cinco minutos. A esta dificuldade acrescenta-se a ausência de lanches (supostamente trazidos de casa). No que diz respeito à forma como as famílias entendem o percurso escolar das suas crianças, pode ler-se no Projeto Educativo do Agrupamento (2014/2017) o seguinte:

(...) quanto às habilitações dos pais - uma população relativamente pouco escolarizada, sendo expressivo o número de indivíduos com “formação desconhecida”. O número de indivíduos com escolaridade ao nível do secundário (...) fica muito abaixo do dos indivíduos com escolaridade básica. A este nível desponta ainda o significativo número de indivíduos com o 1º ciclo como nível de escolaridade máxima. Esta característica da população escolar será mais um dos fatores de contexto a ter em conta na relação estabelecida com as famílias e do modo como estas percecionam e valorizam o saber escolar. (p.8).

A sala de aula

Segundo Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho (2011) o espaço pedagógico deve ser um lugar que integra “(...) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (p.11). Assim, a organização do espaço com os respectivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é “(...) uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas às crianças. Com esta organização fala-se menos de ordem e antes se propicia um quotidiano ordenado em que a criança possa ser autónoma e cooperativa.” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 12).

A sala do 4º B é ampla e tem bastante luz natural, que entra pelas grandes janelas. Relativamente à sua organização as mesas dos alunos não apresentam uma disposição uniforme, algumas estão isoladas (as que estão na parede das janelas), outras estão em formato de “L” e as restantes formam filas entre o posicionamento das anteriores. A sala dispõe de alguns materiais seguros e adequados, embora estejam maioritariamente guardados dentro de armários e, também por isso, a utilização que os alunos lhes dão é relativamente escassa. Para além disto a sala está equipada com um quadro de ardósia; três armários de arrumação; três placares de cortiça e um computador.

No que diz respeito à organização das mesas, a professora titular refere que a esta disposição é estratégica face às características da turma e que os lugares que cada um ocupa não são fixos, podendo ser alterados quando a mesma o entender. Nas mesas que estão isoladas a professora titular opta por colocar dois alunos em cada, um dos alunos apresenta por norma mais dificuldades de aprendizagem e o seu par, por sua vez, revela um melhor aproveitamento global. Deste modo, pretende que os segundos possam ajudar os primeiros durante as aulas. Relativamente às restantes mesas, estão dispostas de modo a facilitar a visibilidade para o quadro, assim como a realização de algumas tarefas que, quando realizadas a pares, são sempre com “o colega do lado”.

Embora a professora titular admita a troca de lugares dos alunos quando sente necessidade de experimentar opções mais adequadas ou positivas para o bom funcionamento das aulas, o mesmo não se verifica quanto à posição das mesas na sala de aula.

De acordo com Arends (1995) “(...) acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras.” (p.95). Assim, as disposições das mesas devem ser adequadas de acordo com as diferentes situações, tendo o professor o dever de ter em conta que cada grupo de alunos é diferente, tem características e personalidades próprias. Na realização desta investigação, especialmente em alguns dos momentos de intervenção,

foi fundamental que a organização do espaço tivesse em conta este princípio. É na escola que as crianças passam grande parte do seu tempo, por isso cabe à instituição criar condições para que esse espaço seja acolhedor e seguro, que propicie às mesmas o desenvolvimento e as aprendizagens e que, acima de tudo, lhes possibilite a socialização com as pessoas que as rodeiam.

A turma do 4º B

A turma na qual desenvolvi este projeto é composta por vinte alunos, dez raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos de idade. De entre estes vinte alunos, um está referenciado com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e as suas limitações cognitivas são bastante evidentes. Dos restantes, cinco frequentam com relativa regularidade (cerca de três vezes por semana) aulas onde são apoiados de forma mais específica pelo professor responsável pelos apoios. Estas aulas ocorrem durante o período curricular, o que quer dizer que estes alunos se ausentam da sala de aula. Os alunos que as frequentam realizam nelas as mesmas atividades que a restante turma só que num espaço diferente e no qual podem contar com um apoio mais atento e prolongado.

No que diz respeito à implicação destes aspetos no estudo realizado, devo referir que dificultou o seu desenvolvimento em algumas situações, nomeadamente naquelas que exigiram uma planificação extra e uma adaptação das tarefas por, na maioria das vezes, não ter todos os alunos presentes na sala de aula. Estas dificuldades ocorreram porque as aulas de apoio não acontecem num horário fixo, nem em dias definidos. No entanto, consegui colmatar esses contratempos, arranjando estratégias e ajustando os momentos.

A minha intenção inicial era que os vinte alunos pudessem participar, porém, a professora titular propôs-me que não incluísse o aluno com NEE por vários motivos, mas, principalmente, por permanecer muito tempo fora da sala de aula. Compreendi o seu ponto de vista e aceitei a sua proposta, de maneira que o aluno em questão foi o único que não elaborou um portefólio. No que diz respeito às tarefas, sempre que se encontrava na sala de aula, o aluno participou a par dos seus colegas.

Relativamente às competências de aprendizagem, é um grupo equilibrado e no qual se sente um enorme espírito de entreajuda. Revelam-se sempre muito interessados e recetivos a novas aprendizagens. Nas tarefas de carácter mais dinâmico mostraram-se sempre

especialmente entusiasmados. A sua postura na sala de aula é exemplar e, na maioria das vezes, bastante controlada.

Finalmente, no que se refere às características sociais, colmatando todas as dificuldades com que lidam, estas crianças revelam a presença de valores como a cooperação, o respeito, a amizade, entre outros. Um aspeto que achei muito curioso e que fui descobrindo ao longo das onze semanas em que partilhámos experiências, é a capacidade de debate que relevam. Em qualquer que seja o assunto, conseguem discordar das opiniões alheias, contrapondo com as suas, mas mantendo sempre um grande respeito pelos colegas. A esta admiradora capacidade, acrescenta-se a facilidade com que fundamentam aquilo que dizem. Esta característica é transversal a quase todos os alunos da turma, independentemente do seu aproveitamento ao nível dos conteúdos curriculares.

3.5. Instrumentos e procedimentos de intervenção

Esta investigação decorreu num período de onze semanas nas quais tive a oportunidade de intervir todos os dias em que estive presente no contexto, sempre planificando previamente cada um dos dias. As tarefas foram planificadas de acordo com as intenções da professora titular no que aos conteúdos diz respeito. Os contornos em que planifiquei ficaram completamente ao meu critério uma vez que a professora cooperante revelou total recetividade a todas as minhas ideias.

As tarefas implementadas foram de diferentes naturezas: estrutura aberta/estrutura fechada; desafio reduzido/desafio elevado; umas menos dinâmicas, outras mais dinâmicas. Propus tarefas de realização individual, a pares ou em grupos de trabalho. Com esta diversidade pretendi compreender se a natureza e as características das mesmas influenciam, de alguma forma, as escolhas dos alunos nos momentos de seleção de tarefas para os portefólios. A par desta questão, procurei, através da análise das reflexões, compreender de que forma os alunos interpretam as suas aprendizagens e de que modo os momentos de reflexão fomentam o desenvolvimento da autonomia e do sentido crítico nos mesmos.

Considero pertinente fazer especial referência aos instrumentos utilizados na análise feita aos portefólios uma vez que são o principal motor das questões trabalhadas nesta investigação. A análise feita aos portefólios revelou-se uma tarefa bastante complexa uma vez que optei por incluir neste estudo dezanove dos vinte alunos da turma. Foi realizado um

total de três rondas de portefólios, em cada uma das quais cada aluno selecionou, para cada um dos três separadores, uma tarefa de língua portuguesa, das anteriormente realizadas. Para cada uma das suas escolhas os alunos realizaram uma reflexão escrita na qual deveriam justificar o motivo da sua escolha, refletindo acerca disso. Assim, cada aluno realizou, no decorrer de todo o projeto, nove reflexões – três por separador, uma por cada tarefa selecionada. Uma vez que a minha opção foi realizar esta investigação incluindo todos os alunos, a análise dos conteúdos não se revelou uma tarefa fácil e, deste modo, tentei recorrer a alguns instrumentos como quadros e gráficos. A cada ronda analisei sempre os mesmos factos de modo a poder cruzar dados e, a partir daí, identificar alguns padrões ou mudanças na turma face ao desenvolvimento do projeto.

No decorrer da fase inicial, tentei que os alunos compreendessem os aspetos essenciais do *portefólio*, negociando com estes alguns pontos:

- É um instrumento individual, ou seja, cada aluno irá fazer o seu;
- É da responsabilidade de cada aluno;
- Terá três separadores e cada um terá um título e uma cor diferente:
 - “As tarefas em que eu acho que aprendi mais”;
 - “As tarefas em que eu acho que tive mais dificuldades”;
 - “As tarefas que eu gostava de mostrar à minha família e aos meus amigos”;
- Destina-se apenas às tarefas realizadas no domínio da língua portuguesa;
- É um instrumento de escolhas, ou seja, cada aluno escolherá as tarefas que quer colocar no portefólio e em que separador;
- Será apoiado por outro instrumento de organização individual – uma capa onde serão colocadas todas as tarefas de língua portuguesa;
- Os materiais construídos no âmbito do projeto – capa e portefólio – serão colocados num espaço específico da sala de aula para que se tornem de consulta fácil e ao alcance de qualquer um.

Relativamente às escolhas, iriam acontecer num total de três rondas (de quinze em quinze dias ou de três em três semanas), de acordo com as seguintes indicações:

- A cada ronda apenas podem ser consideradas as tarefas realizadas nos quinze dias ou três semanas anteriores, ou seja, as tarefas realizadas entre rondas;
- Cada aluno terá de escolher apenas uma tarefa para cada separador;
- A escolha de cada uma das tarefas tem de ser justificadas com recurso a uma reflexão escrita (breve) feita pelo aluno.

No que se refere à capa, inicialmente não tinha sido planeada, porém, revelou-se fundamental no apoio aos alunos na organização das suas tarefas. Relativamente ao modo como foi utilizada na sala de aula: todas as tarefas que os alunos realizassem nas aulas lecionadas por mim (no âmbito da língua portuguesa) seriam colocadas na capa para posteriormente serem sujeitas a seleção. As tarefas resolvidas no manual ou no caderno de exercícios poderiam ser fotocopiadas ou registadas de alguma forma para que, caso o aluno quisesse, as pudesse colocar na capa.

Estes foram os aspetos essenciais partilhados nesta fase. Neste primeiro contacto dos alunos com o projeto, a turma mostrou-se bastante entusiasmada e motivada. Colocaram muitas questões enquadradas no tema, mesmo antes de eu poder dar seguimento às minhas indicações. Assim, apesar de não ter conseguido seguir fielmente a planificação elaborada para este momento, consegui esclarecer os alunos e despertá-los, ainda mais, para o projeto.

No âmbito da língua portuguesa foram realizadas 42 tarefas no decorrer do estágio: 14 tarefas entre a introdução do projeto e a ronda 1; 16 tarefas entre a ronda 1 e a ronda 2 e 12 tarefas entre a ronda 2 e a ronda 3. Destas, 15 tarefas foram, de alguma forma, escolhidas pelos alunos enquanto tarefas a colocar no portefólio. As tarefas distribuem-se por três domínios: Gramática; Leitura e Escrita; Educação Literária. No quadro que se segue podem verificar-se as tarefas selecionadas em cada ronda, assim como o domínio em que se inserem.

Quadro 4 – Tarefas de língua portuguesa selecionadas pelos alunos

Gramática	Leitura e Escrita	Educação Literária
Ronda 1	Ronda 1	Ronda 1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Advérbios e Preposições;</i> ▪ <i>Jogo da Glória.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O cartão de identificação de cinco espécies em vias de extinção</i> (texto informativo); ▪ <i>Ditado: “No verão”;</i> ▪ <i>Cartas com história</i> (produção textual). 	
Ronda 2	Ronda 2	Ronda 2

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Sujeito e predicado</i> (resolução de ex.); ▪ <i>Anota o recado do sujeito e do predicado;</i> ▪ <i>Descodificando siglas;</i> ▪ <i>A pontuação em ação.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O que eu sei sobre a liberdade</i> (produção textual). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Versos de Caracacá</i> (texto poético).
Ronda 3	Ronda 3	Ronda 3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Carruagens de conteúdos</i> (fonia-grafia); ▪ <i>Compreendendo e identificando diferentes tipologias de texto;</i> ▪ <i>Às voltas com a gramática</i> (revisões); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Receitas para um texto fantástico</i> (produção textual). 	

Para a análise e exposição dos dados recolhidos através das reflexões, optei por formular categorias partindo das ideias implícitas. Todas as reflexões foram analisadas, separador a separador e ronda a ronda. Por uma questão de gestão e exposição de informação/análise de conteúdo, as reflexões dos alunos foram posteriormente categorizadas.

Assim, tive em conta os aspetos essenciais de cada uma das reflexões de cada aluno e, após várias tentativas e consequentes ajustes, as categorias elaboradas foram seguintes:

Separador verde:

- O aluno revela ter aprendido com os seus erros – *“Aprendeu com os erros”*;
- O aluno aponta o facto de ter aprendido novos conteúdos como principal fator. Dentro desta hipótese distinguem-se alunos que identificam os conteúdos aprendidos e os alunos que não os identificam – *“Aprendeu novos conteúdos e explicita-os”*; *“Aprendeu novos conteúdos mas não os explicita”*.

Separador amarelo:

- O aluno refere motivos que revelam a intenção de melhorar, revendo conteúdos e/ou praticando mais – *“Revela proatividade/vontade de melhorar”*.

- O aluno reconhece as suas dificuldades gerais, não referindo nenhuma em particular – *“Constata as suas dificuldades”*.
- O aluno aponta especificamente o motivo da sua dificuldade na realização da tarefa e/ou no conteúdo trabalhado na mesma – *“Aponta dificuldade na tarefa e/ou conteúdo”*.

Separador cor-de-laranja:

- O aluno evidencia o facto de o resultado obtido na realização da tarefa ser fruto do seu próprio trabalho/imaginação. Expressa-se utilizando expressões como: «Fui eu que fiz»; «Fiz sozinho»; «Fiz com a minha imaginação» – *“Autonomia/cunho pessoal”*.
- O aluno aponta com principal motivo para a sua escolha a natureza da tarefa, isto é, porque foi «muito divertida» e/ou «diferente das outras» – *“Natureza da tarefa”*.
- O aluno refere que a escolha da tarefa foi feita com o objetivo de ser valorizada pelos familiares e/ou amigos a quem a mostrasse – *“Para valorização de quem veja”*.
- O aluno escolhe a tarefa porque a realizou em conjunto com os seus pares, valorizando-os – *“Trabalho com os pares.”*

Capítulo IV

4. Análise do percurso e discussão de resultados

O capítulo IV destina-se à análise de todo o percurso desenvolvido nesta investigação e à discussão dos resultados obtidos na mesma. Aqui cruzam-se conversas – formais e informais; questões mais ou menos complexas; entrevistas e questionários; portefólios e reflexões. Neste capítulo revejo todo o estudo, deparando-me com dados dos quais não me teria apercebido de outra forma, senão analisando-os exaustivamente.

Assim, começo por rever, num primeiro momento, a fase inicial da implementação da investigação no contexto assim como a elaboração dos portefólios com todos os seus componentes. Segue-se, numa segunda fase, a exposição e análise das dinâmicas do portefólio na sala de aula. Depois realizo uma análise pormenorizada dos resultados obtidos assim como a discussão dos mesmos à luz do quadro teórico. Esta fase está dividida em três momentos – uma por cada ronda. Em cada um desses momentos de análise consta uma breve descrição das tarefas; a análise da seleção de tarefas feita pelos alunos, por separadores, e a análise das reflexões também por separadores. Após a análise feita individualmente em cada uma das rondas, encontra-se uma análise transversal feita de acordo com os dados das três rondas. O capítulo termina com uma abordagem ao portefólio do ponto de vista dos alunos.

4.1. Abordagem ao projeto: os alunos, a avaliação e o portefólio

De modo a dar início ao projeto, antes da introdução do portefólio enquanto instrumento de trabalho na sala de aula, abordei oralmente com a turma o tema da avaliação. Lancei-lhes um desafio, pedindo-lhes que, de forma breve, partilhassem comigo e com a turma o que entendem ser a avaliação na escola. No quadro que se segue podem ler-se alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos:

Quadro 5 – Exemplos de respostas dadas pelos alunos acerca do que é a «avaliação»

A01	“Eu acho que a avaliação tem de ser feita porque é nos testes que a professora sabe se aprendemos.”
A08	“A avaliação é o que a professora faz quando nos observa ou faz testes. Depois disso dá as notas.”
A12	“A avaliação é a opinião da professora sobre os alunos.”
A14	“Avaliar é dar notas depois de corrigir os testes.”

A15	“A avaliação é uma coisa importante e tem de ser sempre positiva.”
A19	“A avaliação é o comportamento dos alunos.”

Perante os exemplos acima apresentados, pode dizer-se que, de um modo geral, os alunos atribuem à avaliação um significado bastante próximo daquilo que é uma modalidade de avaliação sumativa: ora, este projeto tinha com objetivo desenvolver uma prática de avaliação formativa.

Depois do diálogo com a turma, no qual os alunos deram a sua opinião e, em alguns casos, questionaram os colegas acerca das opiniões dos mesmos, optei por introduzir a palavra «portefólio». Comecei por escrevê-la no centro do quadro sem fazer qualquer pergunta, esperando que, de forma natural e espontânea, comessem a surgir comentários e que, partindo desses eu pudesse dar seguimento à introdução da temática. Não demorou muito para que comesse a fazer-se sentir o burburinho. No que diz respeito aos comentários mais enquadrados no tema recordei alguns exemplos: “Eu já fiz um portefólio no ATL para deixar lá os meus desenhos dos tempos livre” (A02); “Um portefólio pode ser com fotografias.” (A16). Partindo das ideias que mais se adequavam e, simultaneamente, tentando esclarecer os restantes, conversei com a turma acerca do projeto ao qual iríamos dar início e desenvolver dali em diante.

Optei por explicar de forma breve, tentando dar resposta a todas as questões que iam sendo lançadas pelos alunos. Planeei, inicialmente, expor o projeto de uma forma mais específica, porém, considerei que isso pudesse impor algumas limitações às ideias dos alunos.

Introduzimos o portefólio enquanto instrumento de trabalho na sala de aula abordando algumas questões que considerei mais importantes nesta fase inicial, ao mesmo tempo que ia dando resposta às dúvidas e curiosidades. Falámos acerca da funcionalidade deste instrumento, no fundo, de que forma iria ser usado e em que momentos. Expliquei aos alunos que seria um projeto desenvolvido por todos, mas que cada um teria o seu próprio portefólio, sendo este um instrumento individual – um para cada aluno, para o qual cada um faria as suas próprias escolhas.

Rapidamente percebi que este instrumento era desconhecido pela maioria dos alunos, ou porque nunca tinham feito nada semelhante ou porque simplesmente nunca tinham ouvido falar. Este não foi um aspeto que me deixasse muito assustada uma vez que estávamos numa fase inicial e aquela era a primeira conversa acerca do projeto. Além disso

seria a oportunidade de trabalhar em algo que nunca nenhum de nós tinha trabalhado anteriormente: nem eu, nem os alunos.

4.2. O portefólio e todos os seus componentes: descrição do processo de elaboração

A capa das tarefas de Português

A par da elaboração do portefólio, cada aluno elaborou um instrumento de apoio à organização do mesmo: a capa das tarefas de português. Antes dos portefólios, começámos por construir as capas. O primeiro passo foi que cada aluno escolhesse uma cartolina A3, da cor que entendesse para servir de base a este segundo instrumento. Depois, seguiram-se umas dobragens simples e as decorações e identificação de cada capa.

Não demorou para que começassem a surgir novas dúvidas: “Posso fazer desenhos?”; “Posso fazer letras em 3D?”; “Onde é que escrevemos o nosso nome?”; “Onde é que escrevemos que são as tarefas de Português?”; etc. Senti, então, a necessidade de negociar com os alunos a elaboração de uma espécie de modelo. Concordámos o seguinte:



Figura 1 – Modelo para elaboração da capa das tarefas de português.

À medida que os alunos foram terminando, fui ajudando, um a um, a colar a folha decorada na sua capa. Estava concluída a construção das capas.

Os portfólios

Seguiram-se os portfólios e esta revelou-se uma etapa que exigiu dos alunos maior concentração. Começámos por recordar oralmente algumas das indicações acerca das quais já havíamos falado:

Professora Estagiária (PE): Agora que já todos acabaram de fazer a capa, vamos passar ao próximo passo.... Falta construirmos o instrumento mais importante! Vocês ainda se lembram qual é esse instrumento?

Alunos (em uníssono): É o portefólio!

PE: Ah, esta era muito fácil! É isso mesmo, muito bem... Os nossos portefólios! Então agora vamos recordar, todos juntos, as coisas que já sabemos acerca dos portefólios. Quem é que se lembra?

(Os alunos começaram a falar todos ao mesmo tempo)

PE: Calma!!! Vamos tentar fazer isto com ordem...

(Os alunos levantaram os braços com intenção de participar)

A04: Cada um de nós vai fazer o seu portefólio porque é uma coisa individual...

PE: Sim, muito bem lembrado, é um instrumento de trabalho individual. Mais coisas de que se lembram...

A02: O portefólio vai ter três separadores, com cores diferentes... Mas também sei que os separadores vão ser para tarefas diferentes... Não me lembro é muito bem dessa parte...

A13: Eu acho que me lembro.... É um para as atividades mais fáceis e outro para as mais difíceis e um para meter as que queremos mostrar aos pais. Não é?

PE: É quase isso... Não são as tarefas mais fáceis, são aquelas em que vocês acham que aprenderam mais. São coisas diferentes! Mas mais para frente podemos recordar isso tudo. Também acham melhor fazermos isso?

Alunos (em uníssono): Siiimmmmm!

PE: Combinado! Fazemos isso!

(...)

A03: Mas só podemos mostrar aos pais?

PE: Não! Vocês podem mostrar a quem quiserem... é vosso!

A03: Então o separador não pode ser como o A. (A13) disse...

PE: Eu já disse que vamos voltar a recordar tudo isto! Quando estivermos a construir os separadores, eu escrevo tudo no quadro para vocês se irem orientando. Mas vamos já esclarecer a confusão dos nomes dos separadores... Um dos separadores vai ser para colocarem as tarefas em que acham que aprenderam mais, não são as mais fáceis! São aquelas em que, na vossa opinião, aprenderam mais. Noutro separador vamos colocar

as tarefas em que sentiram mais dificuldades, as que acharam mais difíceis de fazer. O último separador é onde põem as tarefas que gostavam de mostrar a outras pessoas... Aos pais, aos avós, amigos, primos... Toda a gente! Alguém ainda está confuso com isto?

Alunos (*em uníssono*): Nãããooo!

PE: Então vamos meter mãos à obra? Vamos começar a fazer os nossos portefólios?

Alunos (*em uníssono*): Siiimmm!

(Notas de Campo, 20 de março de 2017)

E assim foi, recordámos quantas vezes foram necessárias. Recordámos a estrutura, o conteúdo, a intenção da sua construção e, principalmente, o papel dos alunos ao longo do processo. Ir recordando os alunos revelou-se um aspeto importante uma vez que, conforme pude compreender, o facto de enunciar apenas uma vez – o eu quer que seja – não era sinónimo de que todos os alunos compreendiam aquilo que lhes tentava transmitir. Uma vez que este era um processo desconhecido dos alunos, e que estávamos a criar algo verdadeiramente novo para todos, naturalmente que foi necessário reforçar algumas ideias por diversas vezes. Assim, atribui à atitude de recordar especial relevância porque pude gradualmente ir tornando claro todo o processo para os alunos o que favoreceu a participação dos mesmos e a sua envolvência. Não quis, de forma nenhuma, que os alunos sentissem este projeto como uma imposição ou enquanto algo forçado e, para isso, beneficiei constantemente o papel dos alunos enquanto gestores do seu portefólio para que o assumissem eles mesmos enquanto seu.

Depois do momento de diálogo, no qual pudemos trocar ideias e esclarecer algumas questões, foi tempo de darmos início à segunda fase: a construção dos portefólios. Começámos por negociar os modelos a utilizar para a elaboração da capa e da contracapa e rapidamente chegámos a dois modelos consensuais a todos. Para orientação dos alunos passei-os a limpo no quadro e distribuí as folhas A4 para que pudessem começar o seu trabalho.

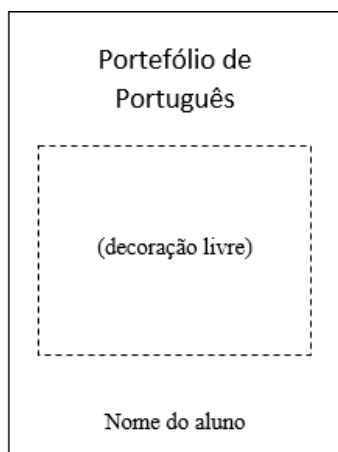


Figura 2 – Modelo para elaboração da capa do portfólio.

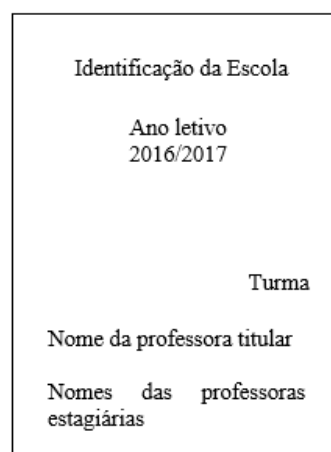


Figura 3 – Modelo para elaboração da contracapa do portfólio.

Os alunos começaram por fazer a capa, seguindo-se a contracapa, cada um ao seu ritmo. Esta etapa decorreu calmamente e sem grandes dúvidas.

Recolhi todas as capas e algumas contracapas já iniciadas, pedindo antecipadamente aos alunos que identificassem cada um dos seus trabalhos, coloquei tudo num montinho, dentro de uma pasta. Expliquei à turma que ficariam ali até que pudéssemos retomar o projeto e concluir todos os elementos pendentes.

Três ou quatro dias depois, ao toque para a entrada após a hora de almoço, os alunos foram começando a entrar na sala, esperei que todos entrassem, se sentassem e acalmassem. Comecei a mexer na pasta onde tinha guardado as capas e contracapas:

A10: É hoje que vamos acabar as coisas para o portefólio?

A11: Simmm, vá lá! Eu ainda não acabei os meus...

(Os alunos começaram a manifestar-se, fazendo comentários)

PE: Calma meninos! Sim, é hoje que vamos retomar as capas e contracapas... E não só! Temos mais coisas para fazer nos portefólios...

A13: Os separadores!

A08: Ah, eu também sabia.... Falta fazer os separadores!

PE: Exatamente... Mas primeiro quero que todos, mesmo todos, acabem de fazer a capa e a contracapa. Depois vamos fazer os separadores... Todos juntos!

A02: Então e quem for acabando primeiro faz o quê?

PE: Quem for acabando vai ter de esperar pelos colegas que ainda estão a acabar... Podes ver se tens alguma coisa para acabar... Ou podes aperfeiçoar aquilo que já fizeste...

(Notas de Campo, 23 de março de 2017)



Figura 4 – Alunos a elaborarem a capa do seu portefólio.

Separei os dois elementos de cada aluno, capas para um lado e contracapas para o outro. Distribuí as capas e fui verificando se estavam todas devidamente concluídas e de acordo com o modelo elaborado. A maioria estava praticamente finalizada, as que não estavam pouco lhes faltava. Antes de distribuir as contracapas, optei por voltar a esquematizá-la no quadro, com a ajuda dos alunos, uma vez que a maioria ainda não tinha sequer começado. Depois de termos relembrado o modelo de elaboração da contracapa, cada aluno fez a sua autonomamente.

A fase seguinte destinou-se à elaboração dos separadores. Eu e a turma já tínhamos acordado a cor de cada um:

- “As tarefas em que eu acho que aprendi mais” – verde;
- “As tarefas em que eu acho que tive mais dificuldades” – amarelo;
- “As tarefas que eu gostava de mostrar à minha família e aos meus amigos” – cor-de-laranja.

Dei três folhas a cada aluno – uma verde; uma amarela e uma cor-de-laranja. No quadro escrevi a designação correta para cada separador e, posteriormente, os alunos copiaram cada um dos títulos para a folha correspondente. Nesta fase não surgiram dificuldades, apenas alguns títulos descentrados ou folhas amachucadas, situações pontuais que conseguimos facilmente solucionar.

Composição do portefólio com todos os seus elementos

Uma vez concluída a elaboração de todos os elementos do portefólio demos início à composição do mesmo. Tal como havia sido planeado com os alunos, encarreguei-me de dar a cada aluno a capa que serviu de suporte para a montagem do portefólio.

As capas eram simples, optei por um modelo imparcial que pudesse agradar (ou não) a todos os alunos. A frente, que era transparente, permitia diferenciar os portefólios, uma vez que ficava visível a capa elaborada por cada um dos alunos. Entreguei uma capa a cada aluno para que pudéssemos ir compondo os portefólios em grande grupo.

Os elementos foram introduzidos de trás para a frente para que, quando fechássemos o portefólio, as folhas se encontrarem pela ordem correta. No desenrolar deste momento, percebi que o modelo de capa que tinha escolhido talvez fosse dificultar as rondas de seleção de tarefas, uma vez que não permitia inserir/retirar uma folha isoladamente. Para o fazer, o aluno tinha de retirar todas as folhas e depois voltar a colocá-las todas pela ordem correta.

Quando me deparei com esta possível dificuldade, abordei a questão com os alunos para perceber se achavam melhor optarmos por um modelo de suporte diferente. No entanto, percebi rapidamente que esta era uma dificuldade vista apenas por mim! A turma mostrou-se tranquila relativamente à questão e optámos por manter a capa.

O Cantinho de Português

Deparámo-nos depois com um novo desafio: Onde colocar os portefólios? Optámos por criar um *cantinho de português*. Concordámos que teria de ser um local facilmente alcançável, ao qual os alunos pudessem dirigir-se autonomamente. Rapidamente escolhemos o local da sala onde iríamos construir o nosso cantinho – o parapeito de uma das janelas ao fundo da sala.

Nessa mesma semana organizei o espaço: coloquei no parapeito um separador vertical e um separador horizontal (com duas divisórias). No primeiro os alunos colocaram as suas coloridas capas das tarefas de português. No separador horizontal, os portefólios na divisória superior. A divisória inferior destinava-se às tarefas de português, incompletas ou por realizar.

Optei por criar o espaço das tarefas por terminar por uma questão de organização, para mim e para os alunos. Trabalhando os alunos a diferentes ritmos, considerei a hipótese de haver situações em que as tarefas propostas não fossem concluídas por todos, o que poderia limitar o número de tarefas a colocar no portefólio. Assim, esta estratégia iria permitir que os alunos que não terminassem alguma tarefa a deixassem devidamente identificada no separador próprio. Isto facilitar-me-ia na gestão de tarefas de cada aluno, assim como os facilitaria a eles. As tarefas por terminar rapidamente começaram a preencher os tempos mortos de alguns alunos que as concluíam sempre que iam tendo essa oportunidade.

Por sugestão dos alunos, identificámos o espaço com cartolinas nas quais podíamos ler algumas informações acerca daquele espaço. Estava oficialmente criada toda a envolvência que o nosso projeto requeria.



Figura 5 – Cantinho de Português.

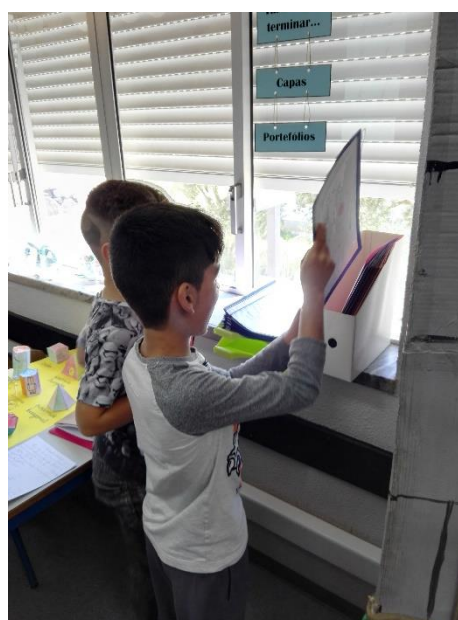


Figura 6 – Alunos no Cantinho de Português.

4.3. A dinâmica dos portefólios na sala de aula

Neste ponto pretende-se a exposição da dinâmica dos portefólios na sala de aula pois considero pertinente esta abordagem uma vez que permite uma melhor compreensão da análise de dados feita nos pontos seguintes.

O projeto foi introduzido no contexto no dia 13 de março de 2017 e as rondas de seleção de tarefas não ocorreram em espaços de tempo iguais, ou seja, a segunda ocorreu precisamente um mês depois da primeira, mas terceira ocorreu vinte dias após a anterior.

Quadro 6 – Datas relevantes do processo (implementação e rondas)

Introdução do projeto	Ronda 1	Ronda 2	Ronda 3
13 de março de 2017	3 de abril de 2017	3 de maio de 2017	23 de maio de 2017

Embora as datas de realização das rondas não tenham sido em *timings* precisamente iguais, o modo como se desenvolveram manteve-se. Foram realizadas 14 tarefas entre a introdução do portefólio e a ronda 1; 16 entre a ronda 1 e a ronda 2 e 12 entre a ronda 2 e a ronda 3. Depois de realizarem as tarefas os alunos colocavam-nas na capa das tarefas de português, à exceção das que eram realizadas diretamente no manual que, só no caso de o aluno mostrar vontade de colocar na capa, é que eram fotocopiadas para que as pudesse juntar às restantes. As tarefas que não estavam concluídas eram colocadas no separador das tarefas por terminar para que posteriormente podem ser colocadas na capa. A cada ronda, os alunos tinham como opção de escolha todas as tarefas realizadas após a ronda anterior. À exceção da primeira ronda em que, não havendo ronda anterior, foram tidas em conta as tarefas realizadas a partir da introdução do projeto.

O esquema que se segue pretende clarificar o processo através do qual se desenvolve a dinâmica relativamente às tarefas de português.

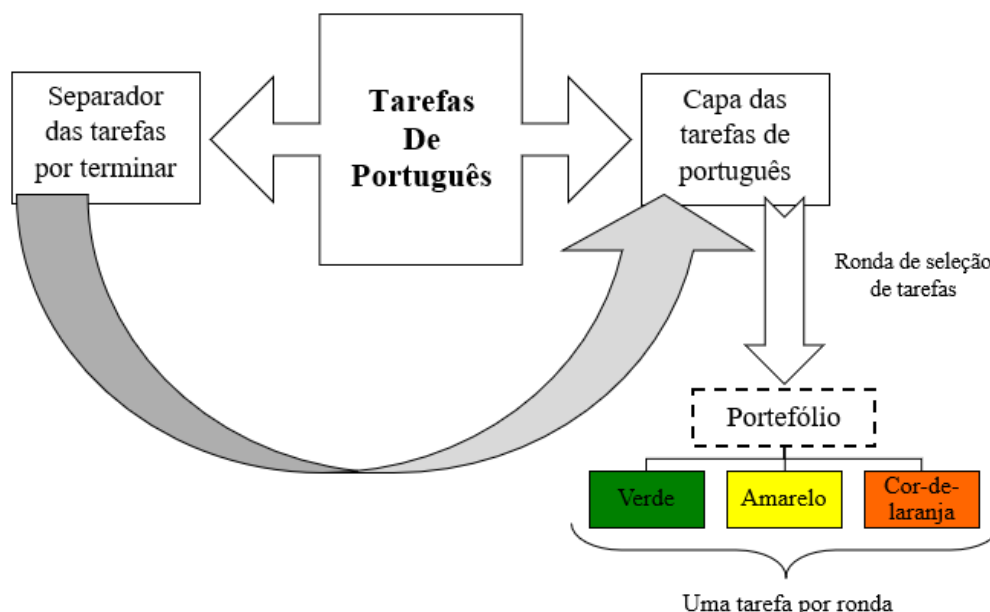


Figura 7 – Esquemática do processo nas tarefas de português.

Nos momentos de cada ronda a dinâmica era a seguinte: aleatoriamente dois ou três alunos distribuía pelos colegas a capa das tarefas de português, assim como o portefólio e o manual de língua portuguesa. As tarefas anteriormente realizadas eram, conforme podemos constatar na figura acima, guardadas pelos alunos nas suas capas ou no separador destinado às tarefas por terminar. Esta responsabilidade fê-los sentirem-se mais autónomos, e pude demonstrar-lhes que estava a depositar total confiança nas suas capacidades de organização do próprio trabalho.

Por ronda, cada aluno escolhia apenas uma tarefa para cada separador, havendo a possibilidade de selecionarem a mesma tarefa para mais do que um separador. Depois de pensarem acerca de cada uma das tarefas realizadas, os alunos selecionam a que querem colocar em cada um dos separadores. Posteriormente escreviam uma breve reflexão acerca dos motivos que os levaram a cada uma das escolhas feitas. Quando concluía estes dois passos em cada separador: seleção-reflexão, os alunos colocavam todos os elementos, pela devida ordem, dentro do portefólio. Havia ainda tempo para reverem escolhas anteriores com a intenção de melhoram alguns aspetos na ronda seguinte.

Não foi elaborado nenhum guião de apoio às reflexões, mas abordámos essas questões oralmente e as dúvidas foram esclarecidas nos momentos em que os alunos as manifestavam. Uma vez que estive sempre presente nas rondas de portefólios pude apoiar a turma, ou os alunos individualmente, quando eles mostraram necessidade disso ou quando eu própria

senti que devia intervir. O excerto que se segue é o exemplo de uma conversa com a turma a propósito dessas reflexões:

A15: Para mim acho que vai ser difícil fazer as reflexões... tenho de escrever muito, não é?

PE: Não E., não precisas de escrever muito... Isso quem decide és tu porque depende daquilo que pensas em relação às escolhas que fazes no portefólio... Não quer dizer que escrevas muito!

A15: Ah, mas posso dizer mesmo o que eu acho?

PE: Não só podes como deves...

A08: Sim, E., a Sara já tinha dito que *a gente* escreve aquilo que acha... Como se fosse o que sentes...

A10: Um motivo por exemplo pode ser eu ter achado a tarefa interessante ou divertida?

PE: Pode, claro... Se foi esse o motivo que te levou a fazer a escolha...

A10: Então e as que eu meter no separador amarelo? Posso dizer que não percebi os exercícios ou assim...?

PE: Claro! – Meninos, se são vocês que fazem as escolhas são só vocês que sabem os motivos que vos levaram a fazê-las, certo?

A06: Mas tu podes ajudar não podes Sara?

PE: Posso e vou ajudar... Mas ajudo-vos a pensar nos motivos, não posso pensar neles por vocês!

A04: Pois eu acho que isso faz sentido... Não ‘tás na nossa cabeça por isso nós é que temos de pensar nas coisas...

(Notas de campo, 3 de abril de 2017)

Perante o diálogo estabelecido com os alunos, pode perceber-se que o facto de a reflexão ser um aspeto essencial no portefólio lhes causa alguma confusão e insegurança. Por um lado, mostram-se perplexos por poderem ser eles próprios a apontarem os verdadeiros motivos das suas escolhas, sendo que não há motivos inválidos ou errados. Selecionarem uma tarefa porque a acharam “interessante ou divertida” e poderem indicar isso como principal motivo da sua escolha parecia ser um caminho desconhecido ou até mesmo «perigoso». Por outro lado, mostram-se inseguros relativamente à ideia de fazerem reflexões e demonstram-no quando perguntam se os poderia ajudar ao longo do processo.

Aqui, reflete-se o quanto é fundamental dar o devido apoio aos alunos, especialmente na fase de elaboração das reflexões.

Com o decorrer das rondas os alunos foram-se familiarizando cada vez mais com a dinâmica, porém, desde cedo que se demonstraram bastante à-vontade com a mesma. No início gerou-se alguma confusão na gestão dos elementos do portefólio e na sua arrumação pela ordem correta. Por isso optei por dedicar alguns minutos, no fim de cada ronda, à revisão – com toda a turma – de todos os elementos. Depois deste processo os alunos iam se dirigindo para o Cantinho de Português onde arrumavam os seus portefólios e as suas capas. Após cada ronda, no fim do dia, eu folheava os portefólios para verificar se estava tudo correto.



Figura 8 – *Alunos nos momentos de dinâmica de portefólios.*

4.4. Exposição e análise de dados

O ponto que se segue destina-se à análise das rondas de seleção de tarefas e encontra-se organizado, por ronda, da seguinte forma:

- Apresentação do quadro de tarefas selecionadas a cada ronda;

- Breve descrição das tarefas e sua caracterização (Ponte, 2005);
- Análise das escolhas (por separador) tendo em conta as suas características e caracterização (Ponte, 2005);
- Análise das razões que conduziram às escolhas dos alunos tendo por base as suas reflexões.

Ronda 1

Nas aulas entre a introdução do projeto e a ronda 1, realizámos um total de 14 tarefas na área da língua portuguesa nos domínios de Gramática, Leitura e Escrita e Educação Literária. Na lista que se segue constam as tarefas que fizeram parte das escolhas da turma na primeira ronda. Estas tarefas dizem respeito às escolhas dos alunos enquanto tarefas a colocar no portefólio, independentemente do separador em que tenham sido colocadas por cada um dos alunos:

- Gramática – *Advérbios e Preposições*;
- Gramática – *Jogo da Glória*.
- Leitura e Escrita – *O cartão de identificação de cinco espécies em vias de extinção*;
- Leitura e Escrita – *Ditado: “No verão”*;
- Leitura e Escrita – *Cartas com história*.

Apresentação do quadro de tarefas selecionadas na ronda 1

Quadro 7 – Distribuição da seleção de tarefas na ronda 1

Ronda 1					
Domínio: Gramática					
T 1			T 2		
Tarefa fechada/Desafio elevado			Tarefa fechada/Desafio elevado		
<i>Advérbios e Preposições</i>			<i>Jogo da Glória</i>		
Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja
4	2	0	8	1	5
Domínio: Leitura e Escrita					

T 3			T 4			T 5		
Tarefa aberta/Desafio elevado			Tarefa fechada/Desafio elevado			Tarefa aberta/Desafio elevado		
<i>O cartão de identificação de cinco espécies em vias de extinção</i>			<i>Ditado: “No verão”</i>			<i>Cartas com história</i>		
Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja
4	0	1	1	15	0	1	0	12

Nota: Número de participantes na ronda 1: 18 alunos.

Breve descrição e caracterização das tarefas

Tarefa 1 – Advérbios e Preposições

Esta tarefa consistiu num jogo no qual cada aluno começou por retirar uma peça de jogo de um saco. Cada uma dessas peças correspondia a um advérbio ou preposição e, para que a jogada fosse considerada correta, só havia (para cada peça) uma hipótese de escolha, o que a torna uma tarefa fechada no que diz respeito ao seu grau de estrutura. No quadro estavam colocados os tabuleiros do jogo – duas grelhas: uma destinada aos advérbios e outra destinada às preposições. Na sua vez de jogar, o aluno dirigia-se aos tabuleiros onde colocava a sua peça na grelha que considerasse adequada. No final verificámos, em grande grupo, todas as peças e se estavam ou não na grelha correta. Os conteúdos trabalhados assumem-se como um desafio de grau elevado por serem novidade para a turma uma vez que apenas os tinham abordado e explicado oralmente em aula (no dia anterior).



Figura 9 – Aluna a jogar ao Advérbios e Preposições.

Tarefa 2 – Jogo da Glória

Esta tarefa concretizou-se num jogo cujos conteúdos implícitos se enquadram no domínio da gramática. Esta tarefa foi conduzida da seguinte forma: Foram formadas equipas aleatoriamente, cada equipa tinha uma peça de jogo que movimentava num tabuleiro gigante (colocado no chão da sala, ao centro). Na sua vez de jogar, a equipa lançava o dado, depois movimentava a peça e retirava uma carta de jogo de acordo com a casa em que calhasse. Quando a equipa respondia corretamente à questão da carta mantinha-se na casa, caso não respondesse corretamente teria de recuar até à casa onde estava anteriormente. As perguntas de jogo eram claras, assim como as respostas pretendidas o que torna esta uma tarefa fechada. No que se refere ao grau de desafio implícito, apresenta um grau elevado uma vez que abrangia todos os conteúdos do domínio da gramática, trabalhados ao longo dos quatro anos do 1º ciclo e com diferentes níveis de dificuldade.



Figura 10 – Momento do Jogo da Glória.

Tarefa 3 – O cartão de identificação de cinco espécies em vias de extinção

A tarefa 3 dividiu-se em várias etapas. A primeira etapa consistiu na formação de cinco grupos de trabalho (cada um com quatro elementos), formados pelos alunos de forma autónoma. Cada grupo ficou responsável pelo tratamento de informação relativa a uma das espécies (já previamente selecionadas por mim). Após lerem os textos relativos à espécie que estavam a trabalhar, os alunos selecionaram a informação que consideraram mais importante. Este processo faz desta uma tarefa de estrutura aberta uma vez que não se pediu

aos alunos algum tipo de resposta clara, ficando ao seu critério a escolha das informações a considerar. Posteriormente foram-lhes distribuídos os cartões de identificação da espécie que tiveram de preencher de acordo com as informações selecionadas no texto. A última etapa da tarefa consistiu numa apresentação feita por cada grupo, na qual, cada um apresentou a sua espécie. Pelas diferentes fases de trabalho que envolve, esta tarefa consistiu num desafio de grau elevado para os alunos, requerendo deles competências diferentes.



Figura 11 – Alunos, em grupo, a realizar a tarefa.



Figura 12 – Apresentação de um grupo feita à turma.

Tarefa 4 – Ditado “No verão”

A tarefa 4 consistiu, como o próprio nome indica, num ditado. O texto foi escolhido pela professora cooperante e fazia parte do manual de Língua Portuguesa. Foi distribuída uma folha a cada aluno, onde escreveram o texto que eu ditei. Foi claro aquilo que se pediu aos alunos e a forma como podiam realizar a tarefa corretamente era apenas uma, o que a torna uma tarefa de estrutura fechada. Depois de termos concluído o ditado, pedi aos alunos que trocassem entre si o trabalho que tinham acabado de fazer. Cada aluno ficou encarregue de corrigir o ditado do colega. Com o apoio de uma grelha de correção os alunos fizeram o seguinte: numa primeira correção identificaram os erros de acordo com os seus próprios conhecimentos, ou seja, assinalaram na grelha as palavras que consideravam estar mal escritas. Na mesma grelha, na coluna seguinte, reescreviam a palavra da forma que consideravam correta. A segunda correção era feita com consulta do manual. Esta correção deveria ser registada, da mesma forma, na grelha. Com os erros ortográficos devidamente

identificados, cada aluno reescreveu o seu texto. Pela complexidade que implica, trata-se de um desafio de grau elevado.

Tarefa 5 – Cartas com história

Para a realização desta tarefa construí, previamente, uma caixa à qual dei o nome de “caixa mágica”. Na caixa estavam três envelopes, cada um com uma cor diferente. Cada um desses envelopes continha dez cartas, em cada uma delas estava uma imagem diferente.

- Envelope amarelo: Personagem principal da história;
- Envelope verde: Objeto a incluir na história;
- Envelope azul: Espaço onde decorre a história.

Aleatoriamente foram formados pares de trabalho, cada par retirou uma carta de cada envelope. Cada grupo elaborou o seu texto, de acordo com as cartas que tinha. Posteriormente ilustraram a história e apresentaram-na aos colegas. Por se tratar de uma tarefa cujo principal objetivo é proporcionar um contexto no qual o aluno possa trabalhar a sua imaginação e onde não existem resultados previamente estipulados, esta trata-se de uma tarefa aberta de desafio elevado.



Figura 13 – Momento da tarefa Cartas com História.

Análise das escolhas tendo em conta as características das tarefas

Comece por se reparar que as cinco tarefas que fazem parte das escolhas dos alunos, independentemente do separador em que foram colocadas, são todas de grau elevado. Entendemos, então, que os desafios de grau elevado são significativos para os alunos no que diz respeito ao contributo dos mesmos nas suas aprendizagens.

Conforme se pôde verificar, em cada um dos separadores há uma tarefa que se destaca nas escolhas dos alunos. Relativamente ao separador verde – “As tarefas em que eu acho que aprendi mais” – destaca-se a T2, que foi escolhida por oito alunos, ou seja, por cerca de 44,4% da turma. Seguem-se as tarefas T1 e a T3, cada uma destas foi a escolha de quatro alunos, uma percentagem de 22,2% para cada uma. No que diz respeito à T5 e à T6 cada uma foi a escolha de um aluno, aproximadamente 5,6% cada. A T2 caracteriza-se por ser uma tarefa de jogo, o que lhe confere um carácter mais lúdico apesar de que, no que se refere à sua estrutura, ser uma tarefa fechada uma vez que só havia uma maneira de jogar mas, para concretizar a jogada, podiam ser seguidas diversas vias. Isto poderá ter contribuído para que fosse seleccionada por uma parte considerável da turma, verificando-se, então, a pré-disposição dos alunos para a aprendizagem por meio de atividades de jogo.

No separador amarelo – “As tarefas em que eu acho que tive mais dificuldades” destaca-se a T4, apontada por quinze dos dezoito alunos que realizaram a Ronda 1, o que perfaz uma percentagem de 83,3%. Quando comparamos a T4 com a T2, verificamos que, no que diz respeito à sua estrutura e grau de desafio, apresentam as mesmas características: são ambas fechadas e de desafio elevado. Apesar de serem iguais no que diz respeito à sua caracterização, afiguram-se totalmente diferentes relativamente à forma como foram planeadas e desenvolvidas. Perante a análise das escolhas dos alunos, percebemos que, independentemente da caracterização das tarefas, é o modo como são realizadas que influencia a interpretação que os alunos fazem das mesmas assim como do seu contributo nas suas aprendizagens. A T1, por sua vez, obteve um total de 11,1%, uma vez que foi escolha de dois alunos.

Relativamente ao separador cor-de-laranja – “As tarefas que eu gostava de mostrar à minha família e aos meus amigos” – tem como tarefa de destaque a T5, escolhida por 66,7% da turma (12 alunos), que assume uma estrutura aberta e um grau de desafio elevado. O facto de ser uma tarefa aberta, confere aos alunos uma participação mais pessoal ou, por outras palavras, os resultados possíveis podem afigurar-se de formas diferentes na medida em que cada aluno realiza a tarefa de acordo com as suas ideias o que faz com que os significados

que lhe atribuem sejam diversificados. Isto faz com que considerem que aquilo que fazem, em tarefas com este tipo de estrutura, implica uma maior autonomia e trabalho pessoal, levando-os a querer partilhá-las com os outros. A T2, por sua vez, apresenta um total de cinco escolhas (27,8%). A T3 regista a escolha de um aluno (5,6%). Assim, podemos verificar que, na maioria, as tarefas escolhidas para os diferentes separadores não são as mesmas.

Análise das reflexões

Conforme já foi referido, as reflexões foram analisadas e, posteriormente, categorizadas. A categorização que hoje apresento sofreu múltiplas alterações, tentando sempre que se aproximassem o mais possível daquilo que estava implícito em cada uma das reflexões feitas pelos alunos. Este processo revelou-se fundamental na gestão e organização de informação para a sua análise.

Quadro 8 – Análise (por categoria) das reflexões da ronda 1

Ronda 1			
Separadores			
Verde			
<i>“Aprendeu com os erros”</i>	<i>“Aprendeu novos conteúdos (...)”</i>		
	<i>Explicita-os</i>	<i>Não os explicita</i>	
2	5	11	
Amarelo			
<i>“Revela proatividade/vontade de melhorar”</i>	<i>“Constata as suas dificuldades”</i>	<i>“Aponta dificuldade na tarefa e/ou conteúdo”</i>	
4	13	1	
Cor-de-laranja			
<i>“Autonomia/cunho pessoal”</i>	<i>“Natureza da tarefa”</i>	<i>“Para valorização de quem veja”</i>	<i>“Trabalho com os pares”</i>
3	6	7	2

Nota: Número de participantes na ronda 1: 18 alunos.

Separador verde – As tarefas em que mais aprenderam:

Relativamente ao separador verde, pode verificar-se a sua divisão em duas categorias distintas: “Aprendeu com os erros” (Ex.: “Tive 10 erros mas assim já aprendi como se escreve. Já não me vou enganar mais.” – A01) e “Aprendeu novos conteúdos”. A segunda está subdividida em dois critérios distintos, os alunos que explicitam os conteúdos aprendidos (Ex.: “Porque aprendi mais coisas sobre os elefantes africanos e outros animais em vias de extinção.” – A02) e o que não os explicitam (Ex.: “Esta tarefa ajudou-me a aprender coisas novas.” – A11). A maioria dos alunos refere, como principal motivo da escolha, o facto de ter aprendido novos conteúdos com a tarefa em questão. (88,9% dos alunos). Desta percentagem, 61,1% não explicita que conteúdos aprendeu. Apenas dois alunos (11,1%) apontam o facto de ter aprendido com os seus erros como principal razão para a sua escolha.

Podemos concluir que a maioria dos alunos fez a escolha da sua tarefa para o separador verde em função de considerar ter, de facto, aprendido novos conteúdos. Ainda que a maioria não faça referência específica aos conteúdos, explicitando-os.

Separador amarelo – As tarefas em que tiveram mais dificuldades:

No que diz respeito ao separador amarelo, 72,2% dos alunos “*Constata as suas dificuldades*” (Ex.: “*Acho que tenho de estudar mais os advérbios e as preposições porque esta matéria é nova.*” – A01), sendo este o principal motivo apontado para as tarefas em que sentiram mais dificuldades. Quatro dos alunos “*Revela proatividade/vontade de melhorar*” (Ex.: “*Porque ainda não sei escrever algumas palavras muito bem e por isso tive erros. Mas vou melhorar!*” – A09) mostrando a intenção de superar as dificuldades. Apenas um aluno “*Aponta dificuldade na tarefa e/ou conteúdo*” (Ex.: “*Fazer ditados é uma coisa muito difícil*” – A12).

Assim, podemos verificar que na primeira ronda o principal fator referido nas reflexões correspondentes a cada tarefa é a constatação que os alunos fazem das suas próprias dificuldades e, por as reconhecerem, enquadraram-nas no separador amarelo.

Separador cor-de-laranja – As tarefas que gostavam de mostrar aos amigos e/ou familiares:

Para finalizar a análise desta ronda, no separador cor-de-laranja, cerca de 38,9% (7 alunos) justificam a sua escolha de tarefa por considerarem que os familiares e/ou amigos gostariam de ver porque está bem feito; bem escrito/engraçado/bonito e por isso iriam valorizá-la (Ex.: *“Porque gostava que os meus pais e os meus amigos vissem que melhorei muito nos textos.”* – A16). Na categoria *“Natureza da tarefa”* estão inseridas seis reflexões (33,3%) em que o principal fator é a dinâmica envolvente da tarefa realizada (Ex.: *“Escolhi esta atividade porque adorei fazer este trabalho. Foi diferente e muito interessante.”* – A02). Por sua vez, aproximadamente 16,7% dos alunos (3) apontam como motivo da sua escolha o facto de a tarefa ter sido totalmente realizada pelos próprios e, por isso, implicou a sua autonomia e cunho pessoal (Ex.: *“Quero mostrar aos meus pais porque acho que o meu texto ficou muito bom! Fabuloso!”* – A04). Na última categoria *“Trabalho com pares”* forem incluídas duas reflexões (11,1%) (Ex.: *“Porque fiz com a minha colega L. e juntas tivemos muita imaginação.”* – A10).

Aqui verifica-se que a maior parte dos alunos escolhe a tarefa na qual julga ter tido um melhor aproveitamento para que, os que a vejam, valorizem o seu trabalho. A par deste motivo surge a natureza da tarefa. Deste modo, concluo que quanto mais sucesso o aluno sentir que teve na concretização de uma tarefa, maior é a sua vontade de a mostrar com os outros. O mesmo se verifica quando os alunos gostam do carácter da própria tarefa. Quando gostam de a realizar, têm tendência a querer partilhá-la.

Em síntese pode dizer-se que as tarefas escolhidas para os diferentes separadores, na maioria das vezes, não se sobrepõem. De facto, os alunos mostram através das suas reflexões que têm diferentes justificações para a escolhas das tarefas com as quais aprenderam mais (separador verde); aquelas em que tiveram mais dificuldades (separador amarelo); ou aquelas que gostariam de mostrar à família e aos amigos (separador cor-de-laranja).

Ronda 2

Entre a ronda 1 e a ronda 2 foram realizadas 16 tarefas na área da língua portuguesa, em todos os seus domínios. Dessas, 6 fazem parte das escolhas dos alunos enquanto tarefas a colocar em alguns, ou alguns, dos separadores. As tarefas selecionadas são as seguintes:

- Gramática – *Sujeito e Predicado*;
- Gramática – *Anota o recado do Sujeito e do Predicado*;
- Gramática – *Descodificando sílabas*;
- Gramática – *A pontuação em ação*;
- Leitura e Escrita – *O que eu sei sobre a Liberdade*;
- Educação Literária – *Versos de Caracacá*.

Apresentação do quadro de tarefas selecionadas na ronda 2

Quadro 9 – Tarefas selecionadas para cada separador na ronda 2

Ronda 2											
Domínio: Gramática											
T 6			T 7			T 8			T 9		
Tarefa fechada/Desafio reduzido			Tarefa fechada/Desafio reduzido			Tarefa fechada/Desafio elevado			Tarefa aberta/Desafio elevado		
<i>Sujeito e Predicado</i>			<i>Anota o recado do Sujeito e do Predicado</i>			<i>Descodificando Siglas</i>			<i>A pontuação em ação</i>		
Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja
3	1	0	1	3	1	7	1	3	2	6	8
Domínio: Leitura e Escrita											
T 10											
Tarefa aberta/Desafio elevado											
<i>O que eu sei sobre a Liberdade</i>											
Verde				Amarelo				Laranja			

2	3	4
Domínio: Educação Literária		
T 11		
Tarefa aberta/Desafio elevado		
<i>Versos de Caracacá</i>		
Verde	Amarelo	Laranja
3	4	2

Nota: Número de participantes na ronda 2: 18 alunos.

Breve descrição e caracterização das tarefas

Tarefa 6 – *Sujeito e Predicado*

A tarefa 6 consistiu na resolução de uma ficha de exercícios, todos eles relacionados com os conteúdos gramaticais em questão. Os exercícios requeriam respostas claras, de acordo com o que era pedido aos alunos em cada um deles, o que torna esta uma tarefa de estrutura fechada. Antes da realização da ficha, houve tempo para revisões desta matéria (no quadro) para que pudéssemos recordar e esclarecer dúvidas uma vez que esta matéria já tinha sido abordada por diversas vezes. Por ser um conteúdo bastante trabalhado em sala de aula e no qual os alunos não apresentam dificuldades, trata-se de um desafio reduzido.

Tarefa 7 – *Anota o recado do Sujeito e do Predicado*

Esta tarefa surgiu para dar continuidade à tarefa 6 e, por sua vez, a tarefa 7 foi pensada e planificada para consolidar os conhecimentos (sujeito e predicado) sob o formato de registo. Cada aluno anotou na sua ficha a definição de sujeito e predicado, que previamente elaborei juntamente com a turma, assim como alguns exemplos criados pelos próprios. As nuvens serviram de suporte ao registo, atribuindo-lhe um carácter diferente do habitual registo no caderno diário, por exemplo. A definição que os alunos anotaram era comum para todos e, apesar dos exemplos que cada um elaborou poderem ser diferentes, esta é uma tarefa fechada uma vez que os exercícios eram claros e pretendiam apenas um determinado tipo de resposta. Por ser um conteúdo já bastante trabalhado, cuja resolução era relativamente simples, caracteriza-se enquanto desafio reduzido.

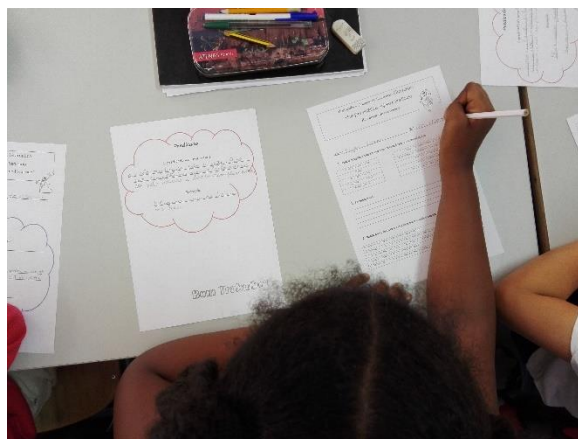


Figura 14 – Momento da tarefa Anota o recado do Sujeito e do Predicado.

Tarefa 8 – Descodificando siglas

Na tarefa 8 distinguem-se dois momentos: num primeiro momento falámos acerca das siglas; os alunos questionaram e expuseram as suas ideias e conhecimentos. Distinguiram-se siglas de acrónimos, embora de uma forma bastante superficial, foi suficiente para que os alunos entendessem aquilo que os distingue (siglas/acrónimos). No momento seguinte os alunos formaram pares de jogo e cada par retirou, aleatoriamente, um papel; cada papel continha uma sigla. Ao par cabia a missão de descodificar a sua sílaba de jogo. No quadro coloquei uma grelha, com duas colunas: numa coluna cada par teria de colar o seu papel de jogo e, na outra coluna, deviam descodificá-la (escrevê-la). Trata-se de uma tarefa fechada, pois a cada sigla correspondia apenas uma descodificação correta e, por ser um conteúdo trabalhado pela primeira vez, assume-se como um desafio elevado.



Figura 15 – Alunos a jogarem na tarefa Descodificando Siglas.

Tarefa 9 – A pontuação em ação

Nesta tarefa comecei por rever oralmente os sinais de pontuação e as regras de pontuação com a turma. Abordámos os diferentes sinais de pontuação: [.]; [?]; [!]; [...]; [,]; [:]; [–] assim como as regras de pontuação. Posteriormente distribuí, por cada aluno, uma esquematização sobre as regras de pontuação, assim como uma tabela onde constavam os sinais de pontuação e as funções de cada um. Posteriormente pedi aos alunos que formassem sete grupos (seis grupos de três e um grupo de dois) e atribuí, a cada grupo, um dos sinais de pontuação. Depois de analisarem as características do seu sinal, escreveram uma ou mais rimas acerca do mesmo, sem esquecer as respetivas funções. Cada grupo elaborou as suas rimas e ilustrou-as para a apresentação feita a toda a turma. Apesar de existirem regras para a realização da tarefa, o resultado de cada grupo dependia deles mesmos, ficando ao seu critério e, deste modo, esta é uma tarefa de estrutura aberta, ainda se caracteriza por ser um desafio de grau elevado por envolver diferentes fases que requerem o desenvolvimento de diferentes competências.

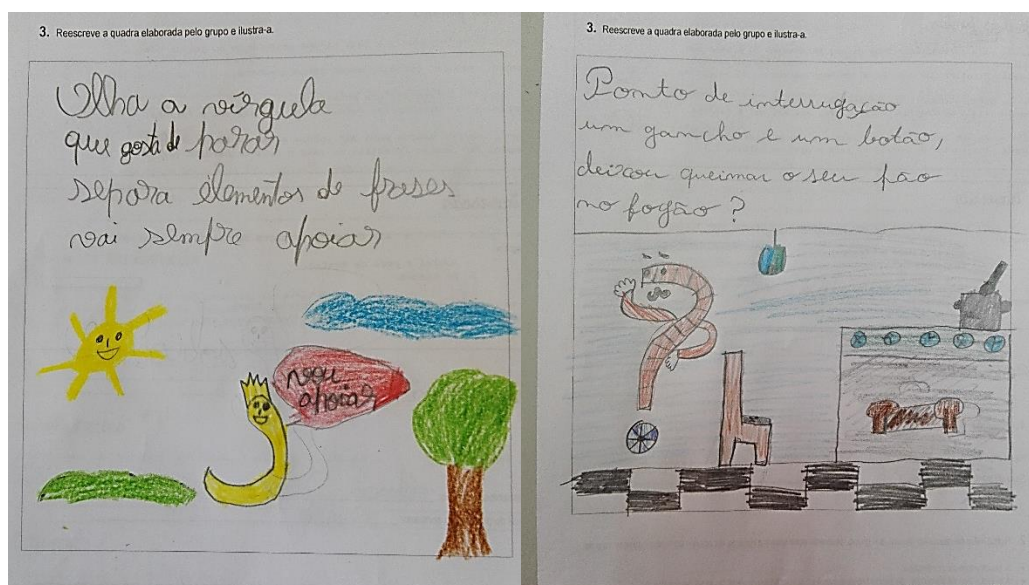


Figura 16 – Dois exemplos de trabalhos realizados pelos grupos.

Tarefa 10 – O que eu sei sobre a Liberdade

A tarefa 10 surgiu a propósito da data do 25 de abril. Antes da realização desta tarefa, abordámos a temática da liberdade e recordámos os motivos pelos quais se festeja o dia em Portugal. Posteriormente falámos acerca da liberdade de uma forma mais abrangente,

trabalhando a liberdade no geral, no dia-a-dia de cada um e esse foi o fio condutor da tarefa. Aqui pediu-se aos alunos que escrevessem um texto no qual deveriam refletir acerca daquilo que entendessem ser a liberdade, o que confere a esta tarefa uma estrutura aberta. Por ser a liberdade um tema tão «abstrato» do ponto de vista dos alunos, escrever acerca dela traz alguma dificuldade à tarefa tornando-a, assim, um desafio de grau elevado.

Tarefa 11 – Versos de Caracacá

O texto poético, assim como a fórmula de Acróstico, são temáticas com as quais a turma não tinha trabalhado anteriormente. Por isso, optei por rever os conteúdos oralmente antes de lançar a tarefa. Nesta tarefa trabalhei com os alunos um texto poético (“*Versos de Caracacá*”), sendo que o principal objetivo foi a construção poética, sob a fórmula de Acróstico, partindo de uma palavra do texto. Sendo esta uma tarefa aberta, a palavra escolhida ficou ao critério dos alunos que, a partir da escolha, elaboraram livremente o poema. Por implicar a escrita em rima, esta tarefa constitui um desafio de grau elevado para os alunos. Esta tarefa foi realizada a pares que, numa fase final, apresentaram o seu Acróstico à turma.

Análise das escolhas tendo em conta as características das tarefas

À semelhança do verificado na ronda anterior, as tarefas que implicam desafios de grau elevado são as que predominam nas escolhas dos alunos, reforçando a ideia de que se afiguram importantes meios para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Aqui, das seis tarefas selecionadas, quatro enquadram-se num grau de desafio elevado.

Ao analisarmos as escolhas realizadas, verificamos que, tal como na ronda anterior, existe para cada separador uma tarefa que se destaca. No caso do separador verde – “As tarefas em que eu acho que aprendi mais”, a tarefa T8 foi a principal escolha dos alunos (38,9%). Conforme referido anteriormente esta tarefa caracteriza-se por ser de estrutura fechada e de desafio elevado. Foi desenvolvida em contexto de jogo, o que, mais uma vez, revela a preferência dos alunos pela aprendizagem através de tarefas mais didáticas, uma vez que no momento das escolhas são as que identificam como sendo mais significativas, ou seja, aquelas em que consideram ter aprendido mais. Seguem-se a tarefa T6 e a T11, cada

uma destas tarefas foi a escolha de três alunos. As tarefas T19 e a T10 foram selecionadas por dois alunos, cada uma.

No que diz respeito ao separador amarelo – “As tarefas em que eu acho que tive mais dificuldades”, a tarefa escolhida pela maioria dos alunos foi a T9, selecionada por seis alunos (33,3%). A T9, apesar de ser de estrutura aberta, assume-se como sendo um desafio de grau elevado, por implicar diferentes fases de realização. Um aspeto que contribuiu para escolha dos alunos que a colocaram neste separador relaciona-se com o facto de, apesar de conhecerem os sinais de pontuação, não os saberem utilizar nos momentos certos. Atendendo às suas características, podemos compreender que, apesar de ser de uma tarefa aberta não se torna necessariamente menos difícil aos olhos dos alunos. Relativamente às restantes escolhas, segue-se a T11 que foi escolhida por quatro alunos (22,2%) e as tarefas T8 e T11 que representam, cada uma, 16,7% das escolhas da turma. Por fim, a T7 e a T9 foram colocadas, cada uma, por um aluno no separador amarelo.

Um aspeto que considero pertinente realçar é o facto de, no que se refere ao separador verde, os alunos considerarem ter aprendido mais numa tarefa de estrutura fechada, enquanto que, no separador amarelo, consideram ter tido mais dificuldades na aprendizagem através de uma tarefa de estrutura aberta. Com isto podemos compreender que a tarefa em que a resposta que se pretende é única, foi a que se revelou mais significativa para os alunos, embora em alguns casos os alunos se tenham deparado com o erro o facto de o terem compreendido e posteriormente corrigido conduzindo-os à eficácia na aprendizagem dos conteúdos implícitos na tarefa.

No separador cor-de-laranja – “As tarefas que eu gostava de mostrar à minha família e aos meus amigos”, destaca-se a T9 nas escolhas dos alunos, tendo sido escolhida por 44,4% da turma. Aqui, podemos verificar que a mesma tarefa predominou nas escolhas dos alunos em dois separadores diferentes: por um lado enquanto tarefa na qual sentiram mais dificuldades e, por outro, enquanto tarefa que gostariam de mostrar aos outros. Quer isto dizer que, apesar da dificuldade implícita na tarefa, uma vez que se trata de um desafio de grau elevado, uma parte considerável da turma elegeu-a para mostrar à família e aos amigos, evidenciando o significado da mesma na aprendizagem dos alunos. Quanto às restantes, a tarefa T10 foi selecionada por quatro alunos (22,2%); a T8 representa 16,7% das escolhas; a T11 corresponde a 11,1% e a T7 a 5,6%.

Em síntese pode dizer-se que, tal como na ronda anterior, as atividades percebidas como mais lúdicas são vistas como aquelas em que aprenderam mais. Também é de salientar que nesta ronda houve a mesma tarefa escolhida para dois separadores. Parece que o facto

de se enfrentar as dificuldades, superando-as, se assume como um motivo de orgulho para os alunos e, por isso mesmo, revelam o interesse de partilhar com os outros, mostrando-lhes.

Análise das reflexões

Quadro 10 – Análise (por categoria) das reflexões da ronda 2

Ronda 2			
Separadores			
Verde			
<i>“Aprendeu com os erros”</i>	<i>“Aprendeu novos conteúdos (...)”</i>		
	<i>Explicita-os</i>	<i>Não os explicita</i>	
0	13	5	
Amarelo			
<i>“Revela proatividade/vontade de melhorar”</i>	<i>“Constata as suas dificuldades”</i>	<i>“Aponta dificuldade na tarefa e/ou conteúdo”</i>	
0	10	8	
Cor-de-laranja			
<i>“Autonomia/cunho pessoal”</i>	<i>“Natureza da tarefa”</i>	<i>“Para valorização de quem veja”</i>	<i>“Trabalho com os pares”</i>
6	8	3	1

Nota: Número de participantes na ronda 2: 18 alunos.

Separador verde – As tarefas em que mais aprenderam:

No que se refere a este separador, podemos verificar na tabela que nenhuma reflexão se insere na categoria *“Aprendeu com os erros”*. Nas dezoito reflexões analisadas, todos os alunos revelam, como principal motivo da sua escolha, terem aprendido novos conteúdos. Destes dezoito, treze (72,2%) explicitam os conteúdos (Ex.: *“Porque percebi o significado de todas as Siglas.”* – A13) e cinco (27,8%) não os explicitam (Ex.: *“Nesta tarefa eu aprendi matéria nova.”* – A01).

À semelhança do verificado na análise da ronda anterior, no que diz respeito ao separador verde, o principal motivo referido nas reflexões dos alunos continua a ser a aprendizagem de novos conteúdos. Dos dezoito participantes na ronda 2, todos eles referiram na sua reflexão que a sua escolha foi feita por considerarem que na tarefa escolhida aprenderam “coisas novas”. Dentro desta categorização, a maioria dos alunos já se revela capaz de explicitar os conteúdos, referindo-os. Isto revela a evolução da sua capacidade de refletir acerca do seu próprio trabalho. As reflexões tornam-se mais claras e com melhor exposição de ideias.

Separador amarelo – As tarefas em que tiveram mais dificuldades:

Podemos verificar algumas mudanças face ao verificado na ronda 1. Embora as tarefas sejam diferentes, assim como os conteúdos trabalhados, em cada uma delas, é considerável a evolução na forma como os alunos refletem acerca do seu trabalho. Conforme podemos observar na tabela, a maioria dos alunos revela capacidade de “*Constatar as suas dificuldades*”, à semelhança do que se havia verificado na ronda anterior (Ex.: “*Escolhi esta porque havia lá muitas palavras que eu não conheço. Por isso não estou habituada a escrevê-las. Por isso foi onde tive mais dificuldades.*” – A03). A grande diferença surge porque uma grande parte da turma elabora a sua reflexão tendo em atenção aspetos mais específicos e “*Apona dificuldades na tarefa e/ou conteúdo*” (Ex.: “*As perguntas da ficha eram difíceis e a sopa de letras também.*” – A13). Em comparação com a ronda 1, no separador amarelo, esta é uma mudança notória.

Separador cor-de-laranja – As tarefas que gostavam de mostrar aos amigos e/ou familiares:

Relativamente ao separador cor-de-laranja, quando comparado com os dados da ronda 1, observam-se diferenças ao nível da “*Autonomia/cunho pessoal*” (Ex.: “*Quero mostrar à minha mãe e ao meu irmão porque fui eu que fiz!*” – A05) e “*Para valorização de quem veja*” (Ex.: “*Assim posso mostrar à minha família que sei muitas coisas.*” – A18). A primeira aumentou e a segunda diminuiu. Tendo em conta os dados analisados, não pude deixar de estabelecer relação entre os factos. Acontece que os alunos que na ronda 1 atribuíram um maior significado à valorização por parte da família e/ou dos amigos, na ronda 2 demonstraram dar maior importância à sua autonomia e ao seu próprio trabalho. No que

se refere às restantes categorias: “*Natureza da tarefa*” (Ex.: “*Achei muito giro (...) aprendi. Eu adorei aprender assim!*” – A16) e “*Trabalho com os pares*” (Ex.: “*Gostei muito do poema que escrevi com os meus colegas e ficou muito bom. Por isso gostava de mostrar a mais pessoas.*” – A03) não se verificaram oscilações significativas.

Ronda 3

Após a ronda 2, foram realizadas 12 tarefas na área da língua portuguesa das quais 4 fizeram parte das tarefas seleccionadas pelos alunos para colocar no portefólio. Foram as seguintes:

- Gramática – *Carruagens de conteúdos*;
- Gramática – *Compreendendo e identificando diferentes tipologias de texto*;
- Gramática – *Às voltas com a gramática*;
- Leitura e Escrita – *Receitas para um texto fantástico*.

Apresentação do quadro de tarefas seleccionadas na ronda 3

Quadro 11 – Tarefas seleccionadas para cada separador na ronda 3

Ronda 3								
Domínio: Gramática								
T 12			T 13			T 14		
Tarefa fechada/Desafio elevado			Tarefa fechada/Desafio elevado			Tarefa fechada/Desafio elevado		
<i>Carruagens de conteúdos</i>			<i>Compreendendo e identificando diferentes tipologias de texto</i>			<i>Às voltas com a gramática</i>		
Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja
4	6	0	12	0	3	1	9	2
Domínio: Leitura e Escrita								
T 15								
Tarefa aberta/desafio elevado								
<i>Receitas para um texto fantástico</i>								
Verde			Amarelo			Laranja		
1			3			13		

Nota: Número de participantes na ronda 3: 18 alunos.

Breve descrição e caracterização das tarefas

Tarefa 12 – *Carruagens de conteúdos*

Esta tarefa foi planejada para introduzir a temática da fonia e grafia – palavras homófonas e homógrafas. Por se tratar de uma tarefa de introdução de conteúdo, constituiu um desafio elevado. Começamos por trabalhar os conteúdos oralmente e respondendo a algumas questões que iam surgindo na turma. Posteriormente, seguiu-se a realização de uma ficha composta por diferentes carruagens: na primeira carruagem coloquei notas explicativas dos conteúdos e alguns exemplos para cada uma dessas notas. As duas carruagens seguintes eram destinadas a cada uma das categorias de palavras trabalhadas. Os alunos, a pares ou individualmente, teriam de, em cada carruagem criar frases em que incluíssem exemplos de palavras homófonas e homógrafas. Assim, apesar de se dito claramente aos alunos o que era pretendido na tarefa, os exemplos elaborados partiam dos alunos o que faz desta uma tarefa aberta uma vez que havia a possibilidade de diferentes resoluções corretas.

Tarefa 13 – *Compreendendo e identificando diferentes tipologias de texto*

Nesta tarefa trabalhamos as seguintes tipologias de texto: narrativo; descritivo; conversacional; poético; dramático; expositivo; notícia; banda desenhada; instrucional; carta; e-mail; convite; aviso; recado). Quando preparei a tarefa, que se caracteriza pelo elevado desafio que representa, selecionei um exemplo real para cada tipo de texto que guardei em formato digital para projetar durante a realização da mesma. Na aula comecei por distribuir a cada aluno uma ficha de registo na qual escreveram as suas respostas durante a realização da tarefa. Recorde-se que a cada exemplo correspondia apenas uma tipologia de texto o que faz desta uma tarefa fechada, uma vez que a resposta correta era apenas uma para cada exemplo. Durante este processo, em que projetava os exemplos e falava um pouco sobre cada um deles (caraterísticas, disposição textual, etc.), os alunos iam registando as suas correspondências entre exemplos e tipologias. Por exemplo: a imagem 1 (que eu projetei) correspondia à carta; a imagem 2 a um texto poético, etc. Depois de verificarmos todos os exemplos, revemo-los analisando-os mais detalhadamente para que cada aluno pudesse corrigir o seu próprio trabalho. Por exemplo: o aluno tinha colocado na sua ficha de registo que a imagem 1 correspondia ao exemplo de um e-mail e, no momento da correção, verificou que a sua resposta estava errada porque a imagem 1 correspondia a um exemplo de carta. Então corrigia a sua resposta, sem apagar a sua que tinha dado anteriormente.



Figura 17 – Momento da tarefa Compreendendo e identificando diferentes tipologias de texto.

Tarefa 14 – Às voltas com a gramática

A tarefa 14 consistiu na realização de uma ficha de revisões com exercícios de gramática na qual se trabalharam as diferentes competências da mesma. As fichas foram realizadas pelos alunos individualmente e, no momento de trabalho, apoiei-os sempre que foram manifestando dúvidas. À medida que uns alunos iam terminando a ficha podiam ajudar os colegas, que ainda a estavam a realizar, quando estes tinham alguma dúvida e manifestassem querer o apoio dos seus pares. Depois de todos terem concluído a ficha, corrigimo-la no quadro. Esta tarefa apresenta um grau de estrutura fechada uma vez que os exercícios eram corretamente resolvidos de uma única forma, ou seja, só havia uma resposta correta. Relativamente ao grau de desafio, trata-se de um desafio elevado por trabalhar toda a gramática, exigindo dos alunos a capacidade de colocarem em prática muitas aprendizagens.

Tarefa 15 – Receitas para um texto fantástico

Esta tarefa foi planificada de modo a tornar um momento de produção escrita numa tarefa aberta e mais estimulante para a turma, visei fomentar a imaginação dos alunos, dando-lhes ferramentas de trabalho que os atraiam e incentivem. Comecei por instalar temporariamente, no computador da sala, um programa que me permitisse elaborar uma *roleta da sorte*. Depois construí seis roletas de acordo com os objetivos pretendidos na tarefa. Cada roleta correspondia a um dos seguintes tópicos:

1º Como começa a história?

2º Quem é o herói da história?

- 3º Onde vive o herói?
- 4º Qual a principal missão do herói?
- 5º Quem é que vai ajudar o herói?
- 6º Como acaba a história?

Cada um dos tópicos estava ao centro de uma roleta, para cada tópico criei oito hipóteses a partir das quais os alunos deveriam orientar a sua história. Cada aluno retirou de um saco um papel com um número aleatório. Posteriormente fui chamando os alunos, dois a dois e entreguei-lhes uma ficha de registo e uma folha de rascunho. Cada par girou uma vez as seis roletas. Após todos terem feito as suas jogadas e terem todas as indicações para a elaboração dos textos, cada aluno deu asas à sua imaginação. No final, os alunos que assim o desejaram, tiveram oportunidade de ler a sua história à turma. Trata-se de um desafio de grau elevado uma vez, apesar de implicar uma produção de texto autónoma, obedecia a algumas condições obrigatórias.



Figura 18 – Alunos na roleta.

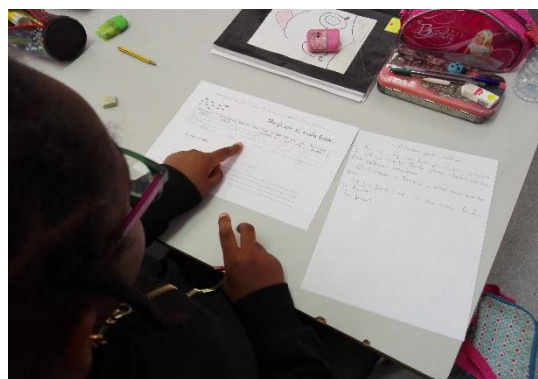


Figura 19 – Aluna a planificar a sua história.

Análise das escolhas tendo em conta as características das tarefas

Mais uma vez parece manter-se a tendência da seleção de tarefas que classificamos como desafios elevados uma vez que, na ronda 3, as quatro tarefas que foram de alguma forma selecionadas pelos alunos são de grau elevado. Assim, continua a prevalecer a ideia de que a proposta de tarefas que se revelem verdadeiros desafios, favorecem e desenvolvem as aprendizagens no contexto educativo.

No que diz respeito ao separador verde – “As tarefas em que eu acho que aprendi mais”, podemos verificar que há uma tarefa que foi escolhida de uma grande parte dos alunos. A T13 foi escolhida por 12 alunos (66,6%) para integrar o separador verde. Recorde-se que esta é uma tarefa de estrutura fechada, mas foi desenvolvida de forma dinâmica e com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação, o que provavelmente poderá ter influenciado o modo como os alunos se envolveram na tarefa. Segue-se a T13 que foi selecionada por 22,2% da turma, esta é uma tarefa aberta, ao contrário da anterior, e realizou-se para introduzir novos conteúdos. As T15 e T17 foram, cada uma, a escolha de 1 aluno (5,5%). De um modo geral, podemos verificar que, no separador verde, a maioria dos alunos optou por colocar uma tarefa mais dinâmica e inovadora no contexto de sala de aula, ainda que se seja de estrutura fechada. Entendendo-se, assim, que planificar tarefas fechadas de uma forma dinâmica parece contribuir para as aprendizagens significativas dos alunos.

Nas escolhas feitas para o separador amarelo – “As tarefas em que eu acho que tive mais dificuldades”, verifica-se que 50% da turma (9 alunos) considera ter sentido mais dificuldades na tarefa T14. Esta tarefa, de estrutura fechada, consistiu na realização de uma ficha de revisões que abrangia vários conteúdos ao nível da gramática assim como diferentes de exercícios (ordenações; correção de erros; completar frases; sopas de letras; etc). As dificuldades sentidas pelos alunos podem estar relacionadas, em grande parte, com o facto de se tratar de uma tarefa de revisões na qual tiveram de colocar em prática diferentes aprendizagens ao nível da gramática. A T12 foi colocada por 6 alunos (33,3%) no separador amarelo. Recorde-se que a T12 foi a segunda mais escolhida para o separador verde, analisado no parágrafo anterior, ou seja: a T12 foi, para uns alunos, a tarefa na qual consideram ter aprendido mais e, para outros, aquela na qual consideram ter tido mais dificuldades. Não querendo isto dizer que, por sentirem dificuldades em determinadas tarefas, não aprendem com as mesmas. A T17, por fim, regista a escolha de um aluno (5,5%).

Relativamente ao separador cor-de-laranja – “As tarefas que gostavam de mostrar aos amigos e/ou familiares”, também é notória uma tendência na seleção dos alunos. A T17 foi colocada por 72,2% da turma neste separador, ou seja, quase um terço da turma realizou a mesma escolha da tarefa a mostrar aos outros. À semelhança das escolhas verificadas para este separador nas rondas anteriores, esta tarefa caracteriza-se por ser de estrutura aberta, ou seja, implicou uma elaboração autónoma, na qual cada aluno pôde dar-lhe o resultado que desejou, não havendo resultados singulares. Mais uma vez podemos verificar a escolha dos alunos recaí sobre tarefas nas quais têm oportunidade de deixar, de alguma forma, a sua

marca pessoal o que revela a crescente valorização do seu próprio trabalho. A T14 foi escolhida por 3 alunos (16,6%) e a T15 por 2 (11,1%).

Análise das reflexões

Quadro 12 – Análise (por categoria) das reflexões da ronda 3

Ronda 3			
Separadores			
Verde			
<i>“Aprendeu com os erros”</i>	<i>“Aprendeu novos conteúdos (...)”</i>		
	<i>Explícita-os</i>	<i>Não os explicita</i>	
0	11	7	
Amarelo			
<i>“Revela proatividade/vontade de melhorar”</i>	<i>“Constata as suas dificuldades”</i>	<i>“Aponta dificuldade na tarefa e/ou conteúdo”</i>	
1	7	10	
Cor-de-laranja			
<i>“Autonomia/cunho pessoal”</i>	<i>“Natureza da tarefa”</i>	<i>“Para valorização de quem veja”</i>	<i>“Trabalho com os pares”</i>
6	5	7	0

Nota: Número de participantes na ronda 3: 18 alunos.

Separador verde – As tarefas em que mais aprenderam:

À semelhança do verificado na ronda 2, na ronda 3 os alunos continuam a revelar a capacidade de reconhecer que a tarefa escolhida é aquela em que, de facto, consideram ter aprendido novos conteúdos. A maioria da turma (61,1%) explícita, na sua reflexão, os conteúdos trabalhados (Ex.: *“Nesta tarefa aprendi tipos de texto que não conhecia. Aprendi a escrever bem uma carta.”* – A02). Os restantes alunos (44,4%) continua a reconhecer a aprendizagem de novos conteúdos mas não os explicita (Ex.: *“Porque aprendi coisas novas.”* – A14).

Separador amarelo – As tarefas em que tiveram mais dificuldades:

Relativamente ao separador amarelo, verificam-se algumas diferenças face ao verificado na ronda anterior. Na ronda 3 aumentou o número de alunos que “*Aponta dificuldades na tarefa e/ou conteúdos*” como sendo o principal motivo para a escolha da tarefa na qual sentiram mais dificuldades (10 alunos – 55,5%) (Ex.: “*As perguntas eram muito difíceis*”. – A13). Cerca de 38,8% da turma (7 alunos) “*Constata as suas dificuldades*” (Ex.: “*Porque eu não sei escrever muito bem e tive muitas dificuldades.*” – A18) e um aluno (5,5%) “*Revela proatividade/vontade de melhorar*” (Ex.: “*Tive dificuldades nesta tarefa mas vou conseguir superar as minhas dificuldades!*” – A14).

Separador cor-de-laranja – As tarefas que gostavam de mostrar aos amigos e/ou familiares:

O separador cor-de-laranja regista algumas mudanças, embora menos significativas que as verificadas nos restantes separadores. Aqui, observa-se um aumento do número de alunos que atribuem mais relevância, na sua reflexão, à “*Valorização de quem veja*” (38,8% na ronda 3, face a 16,6% na ronda 2) (Ex.: “*Quero mostrar à minha família que estou a aprender muitos textos.*” – A15). A outra alteração verifica-se na diminuição de alunos que consideram que a “*Natureza da tarefa*” foi o principal motivo da sua escolha (27,7% face a 44,4% na ronda 2) (Ex.: “*Aprendi coisas novas de forma divertida.*” – A07). O número de alunos que menciona a “*Autonomia/cunho pessoal*” mantém-se quando comparado com a ronda anterior (6 alunos) (Ex.: “*Porque tive muita mas mesmo muita imaginação.*” – A10). Nesta ronda nenhum aluno aponta o “*Trabalho com os pares*” como principal motivo da sua escolha.

4.5. Análise transversal das rondas

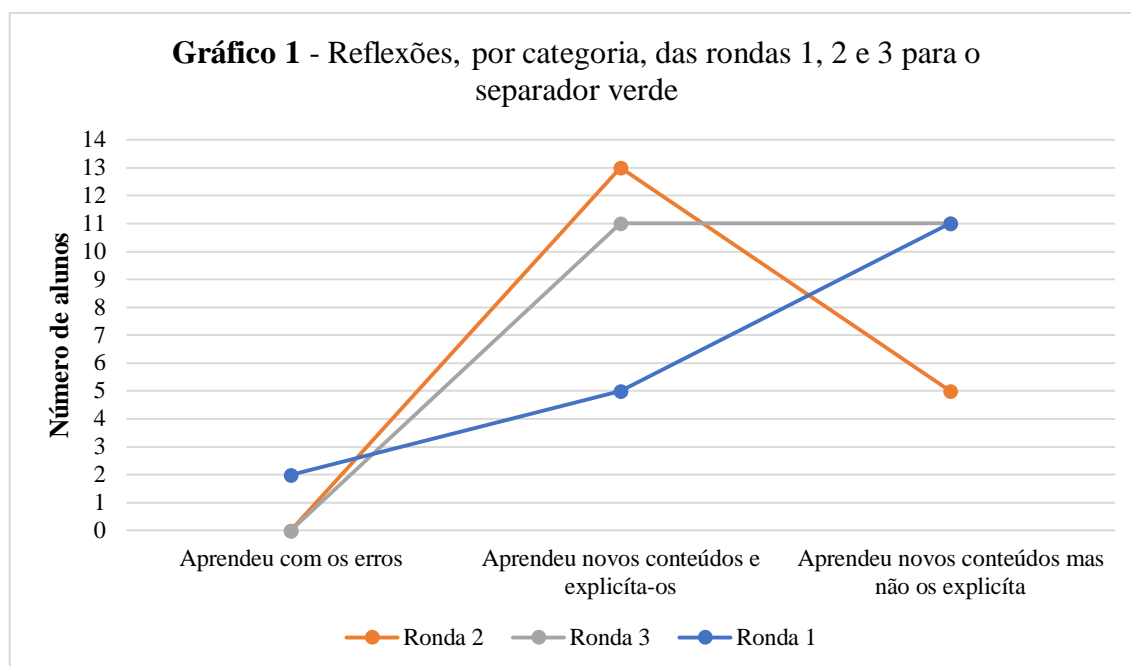
Em primeiro lugar, no que diz respeito às tarefas selecionadas para o portefólio, podemos verificar que, nas três rondas, a maioria dos alunos escolhe colocar no separador

verde – “As tarefas em que eu acho que aprendi mais” – as tarefas mais lúdicas; aquelas que implicam a sua participação de forma mais dinâmica. Relativamente às escolhas feitas para o separador amarelo – “As tarefas em que eu acho que tive mais dificuldades” – parecem recair sobre as tarefas menos lúdicas, como as fichas de resolução de exercícios ou o ditado. Para colocar no separador cor-de-laranja – “As tarefas que eu gostava de mostrar à minha família e aos meus amigos” os alunos selecionam aquelas que implicam mais a sua participação como a produção de textos, por exemplo.

Ao analisar as reflexões pude compreender que parece ter havido evolução na importância que os alunos atribuem às suas aprendizagens isto porque, na primeira ronda, a maioria não identificava concretamente as aprendizagens realizadas; os conteúdos. Já nas duas que se seguiram, a maioria dos alunos reconhecem os conteúdos aprendidos, identificando-os. Outra evolução verifica-se no separador amarelo, uma vez que aumentou significativamente o número de alunos que atribui alguma dificuldade à própria tarefa ou a algum conteúdo implícito, o que revela um progresso no sentido crítico dos alunos uma vez parecem ter começado a «ver para além» das suas próprias dificuldades. Por exemplo, o aluno considera que teve mais dificuldades em determinada tarefa porque o conteúdo é mais difícil ou porque a tarefa inclui exercícios que não sabe resolver por nunca ter feito ou por ter implícita uma dificuldade que julga ser superior ao habitual. O tipo de tarefas escolhidas para mostrar à família e aos amigos também registam algumas alterações, na ronda 1 os alunos selecionavam as tarefas em função daquilo que a família ou os amigos iriam achar, ou seja, tendencialmente eram aquelas em que consideravam ter estado melhor e por isso iriam ser valorizadas por quem as visse. Porém, verificou-se uma diminuição do número de alunos que fazia a sua escolha em busca da valorização dos outros, aumentando as escolhas feitas em tarefas que impliquem a autonomia dos alunos e o seu cunho pessoal. Ou seja, podemos entender que estas mudanças representam um aumento da confiança no próprio trabalho e nas capacidades de cada um.

Neste ponto serão agora apresentados gráficos que cruzam os dados das três rondas que, até aqui, foram analisadas individualmente. Podemos, nos gráficos que se seguem, analisar as reflexões por separador das rondas 1, 2 e 3.

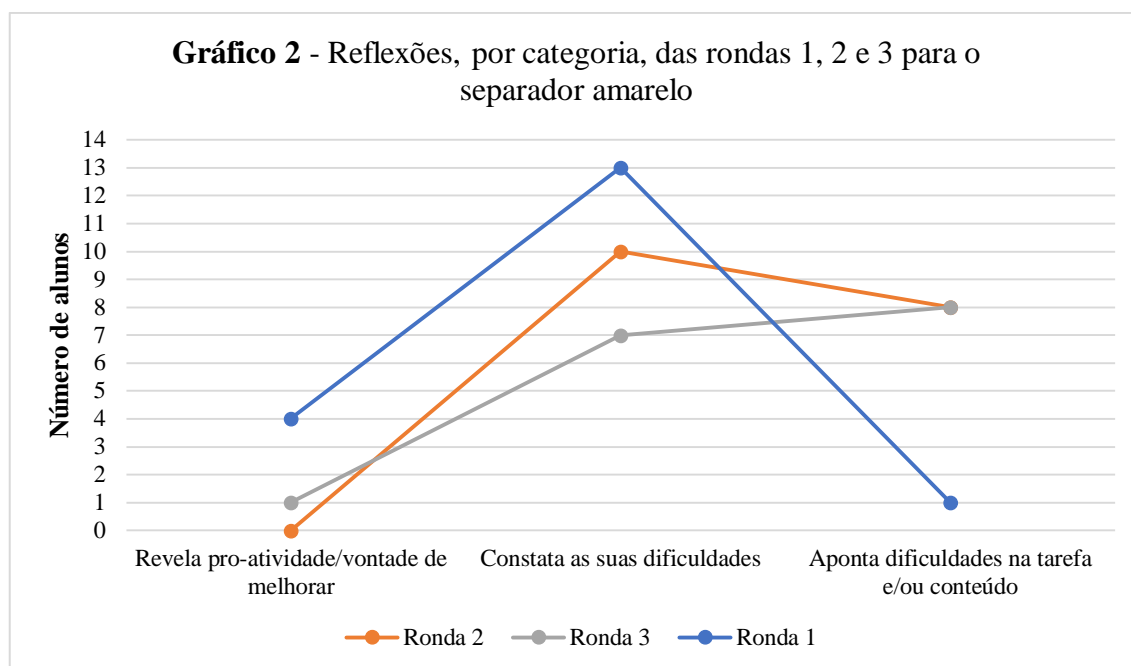
Separador verde – “As tarefas em que eu acho que aprendi mais”



O gráfico acima representa a análise das reflexões feitas pelos alunos no separador verde – “As tarefas em que eu acho que aprendi mais” – ao longo das três rondas. Começamos por verificar que apenas na ronda 1 houve alunos a apontar como principal motivo da escolha da sua tarefa a aprendizagem através dos seus erros. Nas rondas 2 e 3, a totalidade dos alunos aponta a aprendizagem de novos conteúdos como motivo dominante nas suas reflexões.

Na ronda 1, 16 dos 18 alunos apontam a aprendizagem de novos conteúdos como principal fator da sua escolha. Desses alunos, apenas 5 explicitam os conteúdos aprendidos. Os restantes não revelam, ainda, essa capacidade e utilizam expressões como “coisas novas” ou “matéria nova”, por exemplo. Na ronda 2, por sua vez, a maioria dos alunos já revela capacidade de explicitar as aprendizagens, dando mais desenvolvimento às suas reflexões. No entanto, na ronda 3, verifica-se uma ligeira queda no número de alunos que explicitam conteúdos, ainda assim, manteve-se bastante superior face ao número de alunos que não os explicitam.

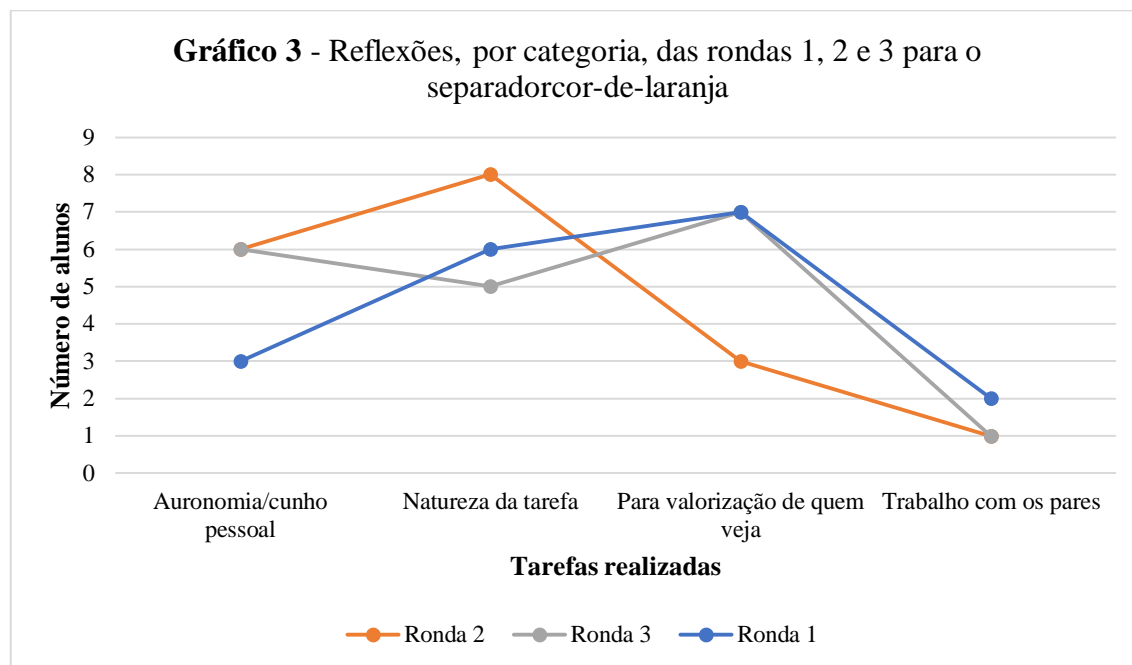
Separador amarelo – “As tarefas em que eu acho que tive mais dificuldades”



O gráfico acima refere-se à análise das reflexões das rondas 1, 2 e 3 feitas relativamente às escolhas para o separador amarelo – “As tarefas em que eu acho que tive mais dificuldades”. Verifica-se, aqui, que o número de alunos que constata as suas dificuldades e as transmitem predominantemente na sua reflexão diminuiu gradualmente no decorrer das três rondas. Por outro lado, o número de alunos que apontam dificuldades na tarefa e/ou conteúdos implícitos cresceu, sobretudo da ronda 1 para a ronda 2. Ao analisar esta descida/subida, concluo que, ao longo das rondas, com a interiorização de todo o processo e da familiarização dos alunos com todos os passos, o seu sentido crítico evoluiu. Simultaneamente, os alunos ganharam mais confiança em si próprios e nas suas capacidades de aprendizagem. Isto porque, ao distanciarem-se das suas dificuldades conseguem compreender que a dificuldade pode estar implícita no próprio conteúdo e/ou tarefa.

Numa primeira fase, os alunos consideravam, com relativa facilidade, que as dificuldades que sentiam advinham das suas próprias fraquezas ou falta de conhecimento em relação a determinados conteúdos. Porém, com o decorrer do projeto, as reflexões começaram a assumir contornos diferentes, mais centradas nas dificuldades implícitas na própria tarefa ou nos conteúdos trabalhados na mesma. Isto revela que o *olhar* dos alunos sobre o seu próprio trabalho deixou de ser tão centrado nas suas próprias dificuldades para passar a focar características da tarefa.

Separador cor-de-laranja – “*As tarefas que eu gostava de mostrar à minha família e aos meus amigos*”



No que diz respeito à análise do gráfico do separador cor-de-laranja – “*As tarefas que eu gostava de mostrar à minha família e aos meus amigos*”, parece não existir um comportamento que nos conduza a identificar alguma tendência relativamente às escolhas feitas pelos alunos. Ainda assim, repare-se que, na ronda 1, a escolha dos alunos tem como principal interesse a valorização de quem veja o seu trabalho. Por sua vez, na ronda 2, verifica-se um decréscimo no número de alunos que incidem nesse como sendo o principal motivo da escolha. No entanto, na ronda 3 verificamos que o número de alunos volta a aumentar. Outro aspeto a considerar é que da ronda 1, para as rondas 2 e 3, duplicou o número de alunos que fizeram a sua escolha tendo como principal motivo a autonomia/cunho pessoal implícito na tarefa.

4.6. O portefólio, os alunos e as aprendizagens

Encarando o portefólio como sendo um instrumento que contribui para o desenvolvimento de competências nos alunos, considero importante colocá-las em evidência por meio dos dados analisados. Deste modo, no presente ponto, farei uma análise geral de todo o percurso feito pelos alunos ao longo do projeto.

Dia após dia os alunos mostraram-se cada vez mais confortáveis e familiarizados com todos os passos e processos que o portefólio envolve e, de uma forma natural, foram-se sentindo cada vez mais confiantes e aptos a dar cada vez mais de si.

Na análise de dados que realizei, pude notar que são visíveis alterações ao nível da estrutura e do conteúdo das reflexões. As principais mudanças surgem na capacidade que os alunos desenvolveram para rever os conteúdos trabalhados e reconhecê-los. Quer isto dizer que, gradualmente, começaram a atribuir mais significado às suas aprendizagens, passando a identificá-las (*Aprendeu novos conteúdos, mas não os explicita* → *Aprendeu novos conteúdos e explicita-os*). Assim, as suas reflexões tornaram-se cada vez mais completas e precisas. Outra alteração verifica-se ao nível da capacidade de autocrítica, assim como na capacidade de crítica a outros fatores (*Constata as suas dificuldades* → *Aponta dificuldade na tarefa e/ou conteúdo*). Na fase inicial do projeto, a maioria dos alunos atribuíam a si próprios as dificuldades que sentiam, sem ponderar que outros fatores poderiam ter algum tipo de influência ou condicioná-los. Esta parecia-lhes ser a justificação mais fácil, atribuindo a si próprios a causa da dificuldade. No entanto, com o desenrolar da experiência, os alunos começaram a revelar o seu sentido crítico e a capacidade de criticar de forma construtiva. Conseguiram ir-se colocando numa posição que lhes permitia refletir de forma diferente acerca das suas aprendizagens.

A análise das entrevistas permite-me concluir que, de acordo com os factos verificados, os alunos mantêm a coerência na escolha das tarefas, ou seja, no momento da entrevista voltam a selecionar as tarefas que anteriormente selecionaram. No que se refere aos motivos das escolhas, a maioria dos alunos revela-se mais à-vontade no diálogo do que na escrita e, por isso, exprimem-se com mais facilidade no momento da entrevista do que no momento da reflexão escrita, embora os motivos referidos sejam, na maioria dos casos, os mesmos, totalmente ou parcialmente, referidos nas reflexões. Nas entrevistas, quando propunha aos alunos a resolução de um novo exercício, relacionado com os mesmos

conteúdos da tarefa em questão, a maioria não se mostrava totalmente confiante para resolver as tarefas, especialmente aquelas cujo conteúdo se relacionava com as escolhas feitas para o separador amarelo, uma vez que era aí que se encontravam as tarefas nas quais tinham sentido mais dificuldades. Ao resolverem, ou tentarem resolver, os exercícios propostos, face às suas escolhas, é no separador amarelo que existem mais resoluções incorretas ou parcialmente incorretas. No entanto, são superiores os casos em que os alunos resolveram corretamente o exercício que lhes propus. O seguinte diálogo é excerto de uma gravação áudio realizada num momento de entrevista:

PE: Destas tarefas que eu te mostrei, que são as mesmas que realizaste antes desta ronda [ronda 2] qual é que neste momento escolhias para o separador verde?

A13: A mesma...

PE: A mesma, muito bem... e por acaso lembras-te qual é essa tarefa?

A13: Claro que me lembro, fui eu que a escolhi...

PE: Então diz-me qual é para eu ver se te lembras assim tão bem!

A13: Nesta ronda escolhi aquela tarefa das siglas para o separador verde. E agora escolho outra vez porque aprendi mesmo uma coisa nova, não sabia aquelas todas, só sabia algumas... E ainda por cima foi «*bué*» divertido!

PE: Ainda bem que aprendeste umas novas! Isso quer dizer que se te escrever aqui uma sigla tu consegues decifrá-la?

A13: Consigo! Até pode ser uma diferente porque eu sei outras... Eu já sabia umas, mas depois quando fui para casa andei a ver mais umas na net!

PE: Uau, sim senhor! Isso quer dizer que ficaste interessado e curioso, isso é muito bom A.! Parabéns pela tua atitude... Mas então vá, vê lá se descobres esta...

(entretanto escrevi numa folha: RTP)

A13: Eu sei que essa é a da RTP...

PE: Sim... mas qual é a designação de cada letra? Isso é que eu quero saber...

A13: Ai... Essa é fácil, mas eu nunca me lembro do R...

PE: Diz-me as outras então...

A13: O T é de televisão e o P de Portugal...

PE: O T é televisão, correto, mas o P não é Portugal... Pensa lá bem...

A13: Hmmm... *Opá!!!* Então é qualquer coisa, televisão de Portugal... Não! Portugal não...

PE: Não é Portugal, mas é parecido... Vá já te dei uma pista A.!

A13: Já sei! É Portuguesa... Televisão Portuguesa...

PE: Isso! Boa! É isso mesmo... Mas falta-te decifrar o R!

A13: Oh, dá-me lá outra pista... Assim eu vou acertar!

PE: Está bem, pode ser! Deixa ver... Está pista vai ser uma *graaanndeee* pista mas vá... Tu em casa costumava ver televisão?

A13: Simm... Mas isso não é pista!

PE: Calma A.... (*risos*) Não me deixaste acabar! Em casa vêes televisão e no carro ouves...?

A13: Rádio! Ah, já sei RTP é *Rádio e Televisão Portuguesa!*

PE: Ahhhhh, boa!!! Mas assim foi muito fácil!

A13: Pois foi mas eu ia chegar lá na mesma... Eu sabia mas não me lembrava!

PE: Então mas aprendeste alguma coisa com a tarefa ou achas que não?

A13: Claro que aprendi... Se não tivesse aprendido nesta [tarefa] não a tinha escolhido para o portefólio! Não achas?

Assim, não me restam dúvidas de que o portefólio é “ (...) um meio de desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o que fez e como o fez e de lhe dar maior autonomia para tomar decisões, quer na seleção dos materiais constituintes do portefólio, quer na sua organização” (Pinto e Santos, 2006, p.149).

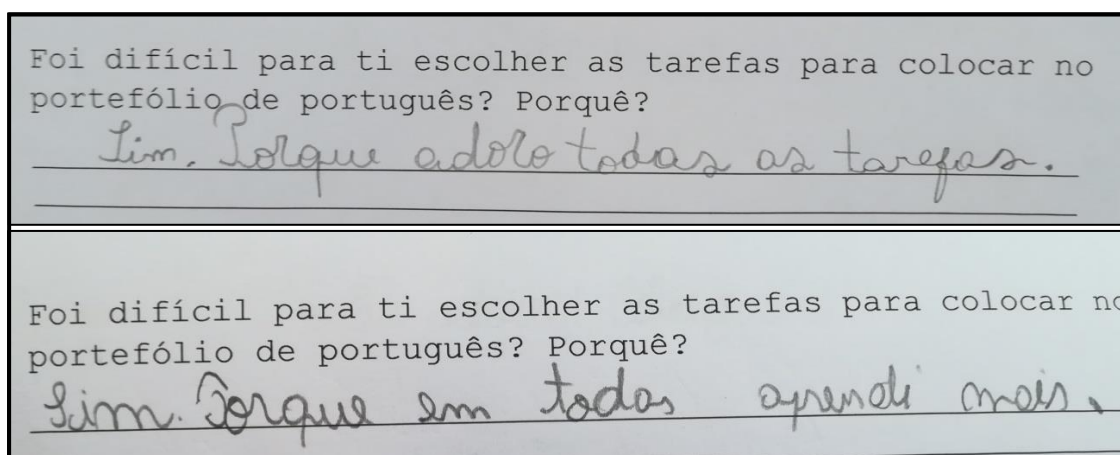
Em suma, gradualmente, tarefa após tarefa, ronda após ronda, pude constatar e acompanhar a evolução e o desabrochar de uma turma que se tornou mais conhecedora de si própria. Conheceram e reconheceram as suas capacidades, fraquezas e aprendizagens. Basearam-se essencialmente naquilo que consideravam acerca deles e do seu trabalho. Ao longo deste projeto tentei certificar-me de que atingiria o meu principal objetivo: dar sentido a algo que os alunos sentissem como deles e que eu pudesse colaborar nesse sentido. Assim construámos os nossos portefólios, dia a dia. Neste processo pode destacar-se, ainda, a importância da reflexão sobre as suas escolhas pois o facto de ter de expor em palavras os seus pensamentos, sustentando assim as suas escolhas, implica, por parte do aluno, um processo de metacognição, instrumento muito poderoso em termos da aprendizagem. Por outro lado, esta capacidade de se olhar no seu dia-a-dia desenvolve no aluno a competência de autoavaliação.

O portfólio do ponto de vista dos alunos

No final deste trabalho, que considero frutuoso para as aprendizagens, quis saber que opinião tinham os alunos sobre o caminho percorrido. Deste modo, a elaboração deste ponto surge na sequência da análise feita aos questionários finais – questionário 2 – feitos à turma na última semana em que estive presente no contexto. Pretendi, por meio das questões implícitas, compreender de que forma os alunos interpretaram o desenvolvimento deste trabalho em torno da elaboração e utilização do portfólio.

O primeiro aspeto que pude compreender prende-se com a importância que os alunos conferem ao portfólio, é unânime para toda a turma que este se revelou um trabalho importante para o processo de ensino-aprendizagem. A importância conferida ao portfólio está, de acordo com os alunos, relacionada com motivos como, por exemplo, a facilidade de organização dos seus trabalhos; por o considerarem um instrumento importante ao nível das restantes disciplinas ou por verificarem que o portfólio facilita/promove/auxilia as suas aprendizagens.

Para a maioria dos alunos uma das dificuldades sentidas foi ao nível da escolha, uma vez que por só podiam escolher uma tarefa para cada separador (por ronda) e isso deixava-os muitas vezes indecisos relativamente às tarefas a escolher para colocar no portfólio.



Foi difícil para ti escolher as tarefas para colocar no portfólio de português? Porquê?
Sim. Porque adoro todas as tarefas.

Foi difícil para ti escolher as tarefas para colocar no portfólio de português? Porquê?
Sim. Porque em todas aprendi mais.

Figura 20 – Exemplo de respostas de dois alunos à questão 2 do questionário 2.

No entanto, uma minoria de alunos refere que a estratégia para conseguir ultrapassar esta dificuldade passava por planear previamente as suas escolhas.

Apesar de considerarem a escolha um processo complicado, os alunos compreendem a sua importância e transmitem isso mesmo. Porque, segundo eles, o ato de escolher lhes

confere, por um lado, poder de decisão acerca das suas próprias aprendizagens e, por outro lado, estimula e possibilita a oportunidade de desenvolverem a sua capacidade de autoavaliação e sentido crítico.

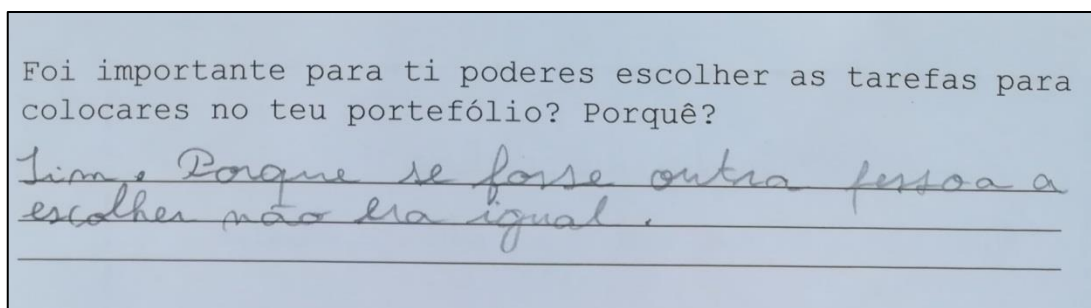


Figura 21 – Exemplo de resposta de um aluno à questão 4 do questionário 2.

No que se refere aos contributos deste instrumento, a maioria dos alunos menciona que o portefólio potenciou o desenvolvimento da sua capacidade de organização pessoal e de gestão das aprendizagens. A par destes motivos, referem que o portefólio lhes proporcionou uma aprendizagem de forma lúdica, uma vez que este instrumento favoreceu a dinamização de processos e, não menos importante, estimulou nos alunos a valorização do próprio trabalho assim como o sentimento de autonomia e poder de decisão.

Por fim, quando é pedido aos alunos que expliquem aquilo que entendem ser o portefólio, apontam definições que incluem as seguintes características: instrumento para organização de trabalhos escolhidos; instrumento de trabalho na sala de aula; instrumento para organizar a orientar as aprendizagens.

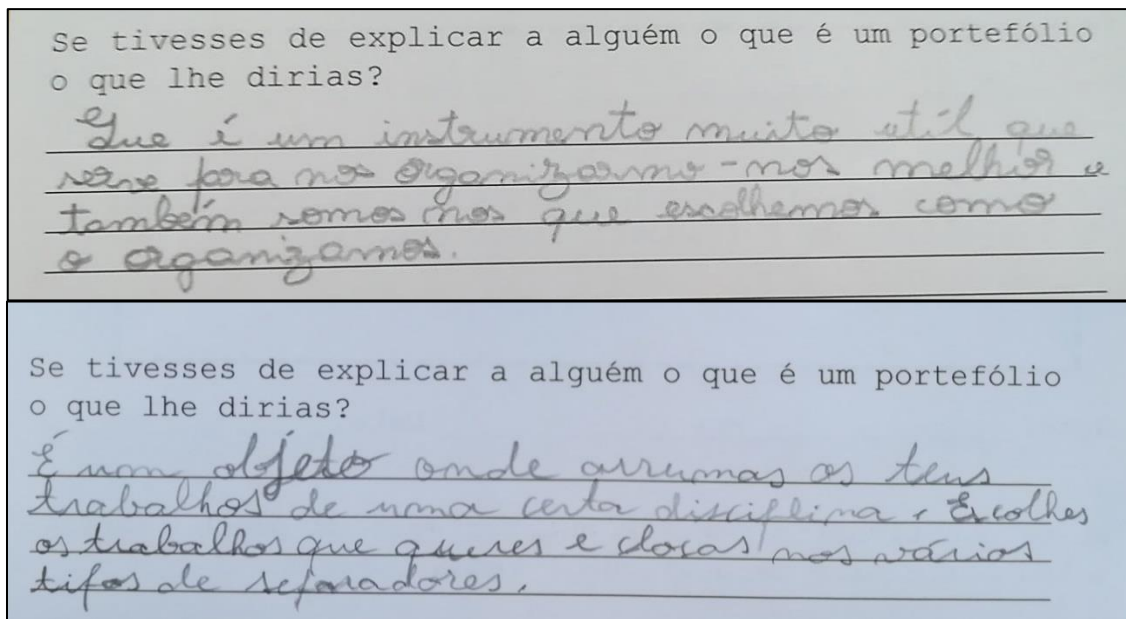


Figura 22 – Exemplos de respostas de dois alunos à questão 5 do questionário 2.

Assim, de um modo geral, posso concluir que, do ponto de vista dos alunos, o portefólio contribuiu favoravelmente para o seu processo de ensino-aprendizagem. Se por um lado este instrumento que lhes confere responsabilidades que, até então, não tinham feito parte do seu percurso educativo, por outro lado potencializa o desenvolvimento das suas competências como, por exemplo, a autonomia; o poder de decisão ou o sentido crítico. Outra das vantagens verificadas relaciona-se diretamente com a possibilidade de intervirem na sua própria aprendizagem, assim como no processo de as avaliar potencializando, assim, a prática de uma modalidade de avaliação formativa

Capítulo V

5. Considerações finais

Este estudo, que agora se conclui, teve como principal objetivo compreender de que modo o portefólio se constitui um contexto e um instrumento ao serviço das aprendizagens dos alunos. Para tal, durante o processo de implementação e desenvolvimento do portefólio procurei trabalhar de forma a proporcionar aos alunos a apropriação deste instrumento pois estou convicta de que só desta forma proporcionaria o desenvolvimento de aprendizagens às quais atribuísem, de facto, significado. (Pimentel, 2013).

Nesta investigação participaram 19 alunos e, no momento da análise de dados, optei por desenvolver a interpretação dos mesmos tendo em conta o total dos participantes, diferenciando este estudo de outros já existentes cuja análise incide sobre um número mais reduzido de alunos. Assim pude, com algum rigor, retirar deste estudo conclusões relativamente àquela que era a minha questão principal e a outras que, inevitavelmente, foram surgindo.

O primeiro aspeto acerca do qual considero pertinente refletir está diretamente relacionado com o modo como o processo se foi desenvolvendo, desde a sua implementação até ao momento da ronda 3. Desde o início que senti a turma bastante envolvida no portefólio, uma vez que se mostraram sempre muito entusiasmados e motivados com a ideia de poderem trabalhar as suas aprendizagens com recurso a este instrumento: “Eu nunca fiz nada assim na escola mas acho que vou aprender tantas coisas com o portefólio.” (A12); “No portefólio podemos escolher onde é que aprendemos mais ou menos e isso é muito importante.” (A03). Embora a motivação e o entusiasmo tenham sido sentimentos constantes, a adaptação e familiarização dos alunos com o portefólio foi progressiva.

Tendo sido esta uma metodologia de trabalho completamente inovadora para estes alunos, considero que o apoio cerrado que lhes dei no início do projeto foi fundamental para que se inteirassem do portefólio e daquilo que era pretendido que realizassem através do mesmo. A apropriação dos alunos em relação ao portefólio foi notória nas diversas fases da sua dinâmica: foram-se tornando progressivamente mais entendedores dos objetivos das suas escolhas, o que não quer dizer que as tenham feito cada vez mais rápido; as rondas decorreram cada vez mais naturalmente devido às estratégias de organização de trabalho que os alunos foram desenvolvendo; a complexidade das reflexões realizadas aumentou gradualmente, quer isto dizer que os momentos em que refletiam acerca das suas escolhas parecem ter-se tornado cada vez mais significativos para os alunos: “Eu sei que desta vez [ronda 3] demorei mais tempo a escolher mas tive de pensar bem e por isso fiz melhor as reflexões, queres ler?” (A04); “As reflexões que fiz na primeira ronda não se percebem muito bem, estas já estão muito melhores mas parece que foi mais difícil hoje!” (A12); “Sara, não

achas que nesta ronda [ronda 3] escrevi melhor nas minhas reflexões? Eu acho estive melhor desta vez... (A15).

Assim, de um modo geral, conclui-se que, de acordo com as mudanças que se foram verificando, o portefólio foi um importante contributo na promoção e desenvolvimento de competências nos alunos. Nomeadamente ao nível da autonomia mostraram-se cada vez mais capazes de realizar as rondas de forma independente por conhecerem as fases implícitas e os passos a realizar em cada uma delas: “Na ronda 1 eu precisei mais da tua ajuda Sara, não foi? Acho que agora já consigo fazer quase tudo do portefólio sozinho.” (A13); “Eu sozinha já consegui arrumar tudo por ordem dentro do portefólio! Fantástico!” (A02). Outra competência na qual se verificou evoluções corresponde à organização de trabalho através de estratégias e métodos criados pelos próprios alunos: “Com o portefólio aprendi a ser mais organizada nos meus trabalhos.” (A10); “Para não me atrapalhar vou escolhendo uma de cada vez, por exemplo: faço os três montinhos e vou metendo as tarefas que quero meter em cada separador e depois volto a escolher, até ficar só com uma para cada um. Percebes?” (A03). Os alunos tornaram-se mais responsáveis, na medida em que se foram comprometendo, progressivamente, com o portefólio, ou seja, ronda após ronda mostraram-se mais cuidadosos por quererem cumprir com a responsabilidade de «bem-fazer»: “Não sei onde estava com a cabeça quando fiz esta reflexão na primeira ronda! Achas que posso escrever de novo?” (A04); “Gostava de continuar a fazer o portefólio porque ia ser cada vez melhor...” (A01). Também no que diz respeito à capacidade de refletir acerca das suas próprias aprendizagens os alunos revelam melhorias: “Nunca tinha pensado porque é que achava algumas matérias mais difíceis mas com o portefólio posso pensar nisso.” (A02); “Eu acho que fazer as reflexões ajuda a pensar mais se aprendemos ou não.” (A08).

Durante as onze semanas em que estive presente no contexto de estágio, foram realizadas 42 tarefas no âmbito da língua portuguesa: tarefas de estrutura aberta ou fechada, que implicavam desafios de grau reduzido ou elevado. (Ponte, 2005). Dessas 42, 15 tarefas constaram nas escolhas dos alunos enquanto tarefas a colocar no portefólio, independentemente do separador para que foram selecionadas. Isto permite concluir, desde já, que apenas aproximadamente 1/3 do total fez parte das escolhas dos alunos, mostrando a sua capacidade de pensar sobre o que foi feito e sobre os diversos aspetos em redor das suas escolhas. Importa também recordar que, das tarefas escolhidas, treze implicam um grau de desafio elevado e apenas duas se caracterizam enquanto desafios reduzidos. Esta constatação leva-me a concluir, mais uma vez, que as tarefas que se afiguram como verdadeiros desafios são as que mais efeito surtem na aprendizagem dos alunos, pois oferecem uma maior

plasticidade na sua consecução, assim como uma participação mais intensa dos alunos no seu desfecho.

Relativamente às escolhas dos alunos, tendo em conta a estrutura das tarefas (aberta ou fechada), verifica-se que escolhem tendencialmente tarefas fechadas como sendo aquelas em que consideram ter aprendido mais. No entanto, o que parece influenciar verdadeiramente as suas escolhas é o modo como a tarefa é desenvolvida, independentemente da estrutura que a caracteriza. Assim, verifica-se que as tarefas mais lúdicas, ao invés das menos lúdicas, parecem, do ponto de vista dos alunos, ser aquelas em que mais aprendem. No que diz respeito às escolhas das tarefas nas quais consideram ter mais dificuldades, a maioria dos alunos escolhe tarefas não lúdicas, como o ditado ou as fichas de exercícios, o que reforça a ideia da promoção de aprendizagens significativas com recurso a tarefas lúdicas que envolvam o jogo, por exemplo. As tarefas que os alunos selecionam para mostrar à família e aos amigos são aquelas nas quais participam de forma mais pessoal ou, por outras palavras, aquelas em que têm a possibilidade de criar alguma coisa ao seu gosto e onde implicam o seu cunho pessoal como acontece, por exemplo, nas produções escritas. Estas são caracteristicamente tarefas de estrutura aberta.

Ao nível da competência de reflexão, também promovida nos alunos por meio do portefólio, verificam-se evoluções. Aqui destaco especialmente a necessidade de tempo para compreender e verificar essas evoluções. Nos momentos de reflexão, ao contrário de outras fases inerentes à dinâmica do portefólio, os alunos demonstram gradualmente a necessidade de mais tempo para a sua realização. Ou seja, ronda após ronda, passaram a dedicar mais tempo à elaboração das reflexões. Não porque se tivesse tornado necessariamente uma fase mais difícil, mas sim porque se foram sentindo mais responsáveis pela reflexão e justificação das suas escolhas. Faziam-nas cada vez com mais pormenor, implicando a intenção de «bem-fazer». Os motivos das escolhas parecem também ter sofrido algumas alterações, principalmente no facto de terem conseguido desenvolver o sentido crítico face às suas dificuldades: o porquê de as terem sentido; de que forma as sentiram; possibilidades para as ultrapassar; etc.

O uso do portefólio enquanto instrumento de avaliação formativa reforça, assim, a participação ativa dos alunos na sua avaliação e aprendizagem, conduzindo, inevitavelmente, professor e aluno, a processos de negociação em torno de aspetos como, por exemplo, a autoavaliação e a autorregulação. Esta investigação contribui, então, para o sustento dessas ideias por apresentar dados que nos permitem compreender que o aluno, enquanto agente

ativo no seu processo de avaliação e aprendizagem, se revela perfeitamente capaz de analisar as suas aprendizagens, autorregulando-se e autoavaliando-se.

Assim, analisando de um modo geral todo o percurso, verifica-se uma evolução dos alunos através da utilização do portefólio uma vez que são notórias as suas melhorias: desenvolveram as suas próprias estratégias de organização de trabalho; trabalharam a capacidade de escolha, ao selecionarem umas tarefas em detrimento de outras; melhoraram a sua expressão escrita, escrevendo de acordo com as suas conceções pessoais; desenvolveram a capacidade de metacognição, ao pensarem e refletirem acerca das suas aprendizagens. Estes alunos tornaram-se mais autónomos na tomada de decisões e mais confiantes nas suas competências e capacidades. Contudo, acreditando que todas as evoluções exigem tempo e que as aprendizagens se alcançam gradualmente, creio que uma continuidade do estudo traria ainda mais «frutos».

Apesar das evidentes vantagens que é o portefólio traz ao contexto em que é implementado e a todos os que nele intervém, não se pode negar que seja uma tarefa difícil. A realização deste projeto revelou-se um verdadeiro desafio e acredito que, em função disso, desenvolvi competências e aprendizagens enquanto futura professora. Em primeiro lugar aprendi que as evoluções, sejam elas qual forem, requerem tempo e dedicação pois quando estes fatores não fazem parte do plano, é quase certo o caminho para o insucesso e, em consequência disso, entendi que nunca me devo assustar por pensar que me poderá faltar tempo. Em segundo lugar, mas não menos importante, esta investigação veio fortalecer a ideia que sempre defendi: os alunos também são agentes do saber, devemos sempre tê-los em consideração, dando-lhes voz para que os possamos ouvir e, partindo das suas ideias e curiosidades, cabe-nos o dever de adaptar e melhorar a prática pedagógica. Outra das aprendizagens mais marcantes que daqui retiro é a necessidade de haver uma partilha de decisões na sala de aula entre professor e aluno para que, desta forma, trabalhem em complementaridade e sintonia em busca do sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Para finalizar, não se pense que este processo aconteceu de forma automática, muito pelo contrário. O portefólio exige uma intencionalidade clara acerca do potencial da avaliação enquanto instrumento de aprendizagem. Assim, uma vez que a aprendizagem ocorre no diálogo com o professor ou entre pares no decorrer das tarefas, então é essencial dar voz aos alunos quando a avaliação e as aprendizagens se misturam construtivamente.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA Edições.
- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, n.39. (pp. 55-71). Lisboa.
- Allal, J., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Batista, C., & Sousa, M. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatório*. Lisboa: Pactor.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, n.64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975. Madeira: AAUM.
- Bernardete, A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*. n.27. (pp. 97-114). São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Avaliação e aprendizagem em sala de aula. In *Avaliação nos Princípios da Educação Política e Prática*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233067274_Assessment_and_Classroom_Learning consultado a 30-11-2018.

- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação*. Desafios para a formação de professores. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Esteves, A. J. (2009). A investigação-ação. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, A. (s/d). *A Investigação-ação como metodologia*. Disponível em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf consultado a 10-10-2018.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, V. (2009). O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 165-194). Porto: Edições Afrontamento.
- Forquin, J. (1992) Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5. (pp. 28-49). Porto Alegre.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (5^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Hill, A. & Hill, M. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoffmann, J. (2005). *Avaliação – Mito & Desafio*. Porto Alegre: Mediação Editora.

- Kupfer, M. (1995). *Freud e a Educação – o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.
- Luckesi, C. (s.d.). Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. (12^a. ed.). (pp. 26-180). São Paulo: Cortez Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moreno, I. (s.d.). Elaboração de Portefólios: pequenos passos rumo à formação pessoal e social. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 89 de 2010. Edição: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Formosinho, et al. (org.). *Modelos Curriculares em Educação de Infância*. 3^aedição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimentel, I. (2013). *O Contributo do Portefólio para as aprendizagens dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, J. (2010). Portfólio: uma moda ou um processo cm potencialidades na Educação/Formação. In Pinto, J; Santos, L & Rodrigues; R. (2010). *O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação – Referencial de formação*. IEFP. Lisboa.

- Pinto, J. & Santos, L. (2017). Avaliação pedagógica: Conceitos, propósitos e práticas. *Projeto Aprendizagem para Todos*. Ministério da Educação: República de Angola.
- Pinto, J. & Santos, L. (2018). Avaliação Pedagógica: Conceitos, propósitos e práticas. In *Projeto Aprendizagem para Todos PAT: Formação de Formadores – Fascículo 1, Angola, janeiro de 2018*.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Coleção: Educação e desenvolvimento humano 2. Aveiro: Estante.
- Rodrigues, M., & Branco, M. (2012). O portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente: imagens, concepções e representações dos professores. *Revista Iberoamericana De Educación*, n.60(3), 3. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/article/view/1301> consultado a 01-12-2018.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., & Monteiro, S. G. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vala, J. (2009). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 101-126). Porto: Edições Afrontamento.

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, E. (2002). A voz Interpretativa: Investigação Interpretativa em Educação de Infância. In B. S. (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo 1

Questionário I

Nome: _____ Data: _____

1. Qual é a tua disciplina preferida?

Português Matemática Estudo do Meio Outra Qual? _____

2. Qual é a disciplina de que menos gostas?

Português Matemática Estudo do Meio Outra Qual? _____

3. Qual é a disciplina em que sentes mais dificuldades?

Português Matemática Estudo do Meio Outra Qual? _____

4. O que achas que é a «Avaliação»?

5. A avaliação é importante para ti? Porquê?

6. De que formas achas que és avaliado dentro da sala de aula?

7. O que sentes nos momentos em que sabes que estás a ser avaliado?

Anexo 2

Questionário II

Nome: _____ Data: _____

1. Gostavas de ter um portefólio para as outras disciplinas? Porquê?

2. Foi difícil, para ti, escolher as tarefas para colocar no portefólio de português? Porquê?

3. O que achas que aprendeste com o portefólio?

4. Foi importante, para ti, poderes escolher as tarefas para colocares no portefólio? Porquê?

5. Se tivesses de explicar a alguém o que é um portefólio o que lhe dirias?


Anexo 3

Cartões da tarefa “Advérbios e Preposições”

até	sem	sim	perante	pouco
não	nunca	muito	mais	
jamaís	por	em		

Anexo 4

Ficha de registo da tarefa “Advérbios e Preposições”

Português - Domínio de Referência: Gramática ▪ Advérbios e Preposições	
--	---

Nome: _____ Data: _____

Ficha de registo:

“Advérbios e Preposições”

1. Completa a tabela de acordo com o jogo.

Advérbios			Preposições
de negação	de afirmação	de quantidade e grau	

Anexo 5

Tarefa “O cartão de identificação de cinco espécies em vias de extinção”

Português – Domínio de Referência: **Leitura e Escrita**

- **Texto informativo** – registo de informação partindo de um texto informativo



Nome: _____ Data: _____

Tarefa:

“O cartão de identificação de cinco espécies em vias de extinção”

Nome vulgar/popular:

Nome científico:

Família:

Caraterísticas físicas:

.....

.....

Alimentação:

.....

.....

Habitat natural (origem):

.....

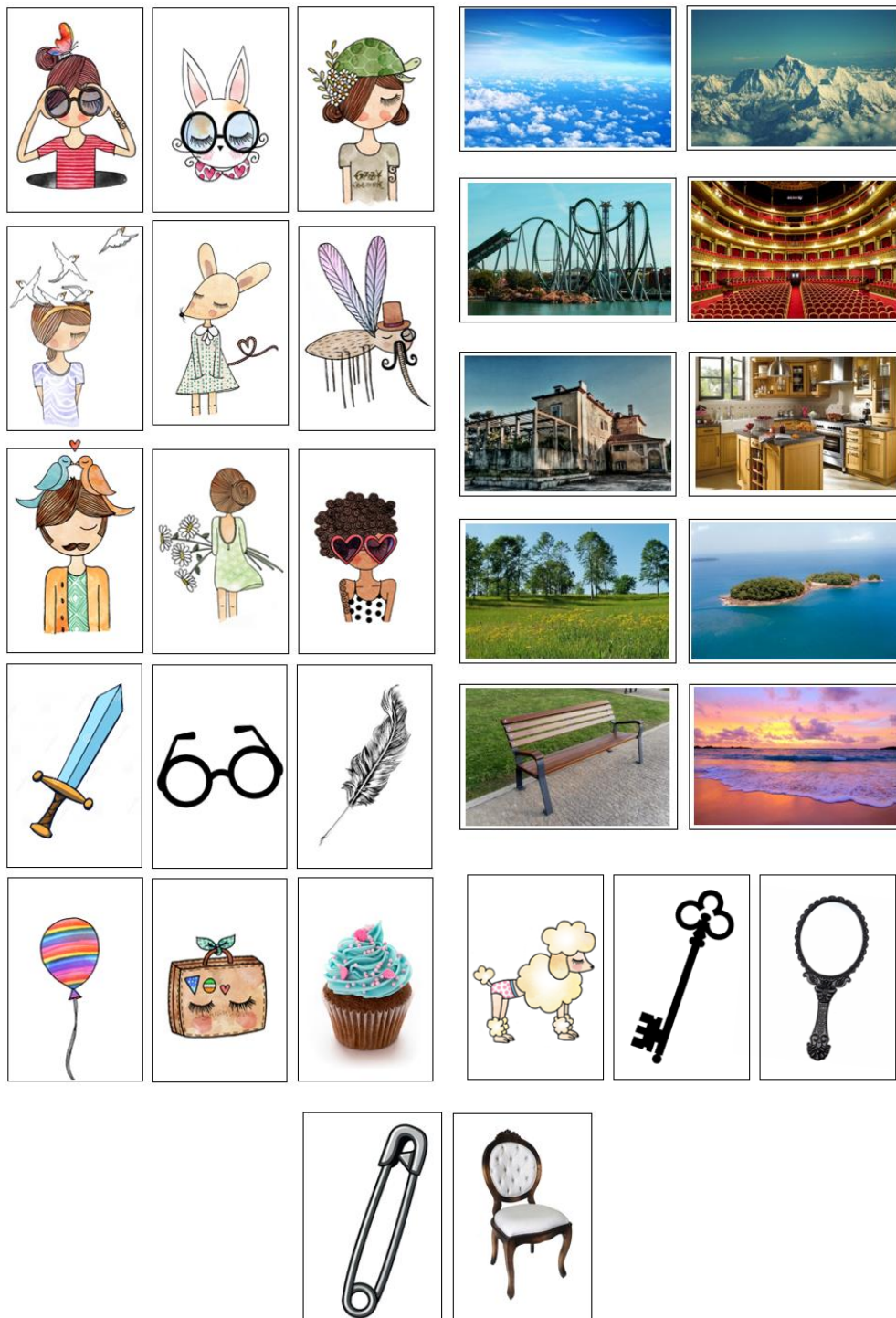
Causas de possível extinção:

.....

.....

Anexo 6

Cartas da tarefa “Cartas com história”



Anexo 7

Tarefa “Versos de Caracacá”

Português – Domínio de Referência: Educação Literária

▪ “Versos de Caracacá”
(Texto Poético; Acróstico)



Nome: _____ Data: _____

Arre, burro!

Quando a sua veloz motorizada
lhe demora a pegar
e começa a tossir e a espirrar,
o João não faz mais nada,
dá-lhe um grito, um berro, um urro:
- “Arre, burro!”

E pela rua fora,
bate-lhe a toda a hora,
com o boné,
como se fosse um chicote.
Por isso a gente que o vê,
inquieta,
supõe que a motocicleta
vai a trote.
E com espanto e desdém
diz que o João não regula bem.



António Manuel Couto Viana (in Versos de Caracacá)

1. No que se refere às características do poema que acabaste de interpretar e analisar, indica:

1.1. O título: _____

1.2. Número de versos: _____

1.3. Número de estrofes: _____

1.4. O autor: _____

2. Sublinha, no poema, as palavras que não conheces, ou não sabes o significado, e regista-as na coluna da esquerda da tabela que se segue.

2.1. Com recurso ao dicionário, procura as palavras que identificaste na alínea anterior, **interpreta** o significado das mesmas e **escreve por palavras tuas** na coluna da direita da tabela que se segue.

3. Em conjunto com o teu colega do lado, **selecionem uma palavra** do poema *Arre, burro!* e **elaborem um poema acróstico** partindo da mesma.

Anexo 8

Tarefa “O que eu sei sobre a liberdade”

Português - Domínio de Referência: **Leitura e Escrita**

▪ **Produção escrita**

Tarefa: “O que eu sei sobre a liberdade”

Nome: _____ **Data:** _____



1. Hoje vais **escrever um texto** sobre o que é para ti a liberdade. Para te ajudar a organizar as ideias, deixamos aqui alguns tópicos sobre os quais deves pensar antes:
 - Como defines a palavra «liberdade» por palavras tuas?
 - Em que situações te sentes livre? Quais os teus sentimentos nessas situações?
 - Em que momentos não te sentes livre? O que sentes nesses momentos?
- 1.1. Tens uma folha de rascunho onde deves fazer uma lista dos tópicos sobre os quais queres falar no teu texto. Antes de começares a escrever, organiza esses tópicos numa sequência que respeite as características do texto (introdução, desenvolvimento, conclusão).
- 1.2. Revê o teu texto e faz as correções necessárias antes de o passares a limpo. Caso tenhas alguma dúvida ao nível da ortografia, recorre ao dicionário para verificar e/ou corrigir alguma palavra.

Bom trabalho!

Anexo 9

Tarefa “Sujeito e Predicado”

Português – Domínio de Referência: Gramática

▪ Funções sintáticas: Sujeito e Predicado

Resolução de exercícios



Nome: _____ Data: _____

1. **Associa** os sujeitos aos restantes elementos da frase, fazendo a concordância correta.

A minha mochila
Elas
A professora
O Museu do Azulejo
O Henrique e eu

gostam de aprender Inglês.
comemos no refeitório da escola.
é muito colorida.
é muito divertida.
fica junto ao jardim.

2. **Escreve** as frases.

3. **Identifica** o tipo de sujeito de cada frase e **escreve**: simples/composto.

O aluno escrevia um texto narrativo.	
O Rúben e a Luana iam para a escola de autocarro.	
Eu e a minha avó fomos lanchar à pastelaria.	
O jogo estava muito equilibrado.	
O árbitro e o fiscal de linha estavam desatentos.	

4. Rodeia o predicado de cada uma das frases.

O bairro é muito bonito e asseado.

O Martim gosta de andar de bicicleta.

Os vizinhos da Sofia não estão em casa.

A tesoura e a faca são utensílios perigosos.

O golfinho nada.

5. Identifica o sujeito e o predicado de cada uma das frases.

Os livros de aventuras são mesmo fantásticos e engraçados.

Sujeito _____	Predicado

Eu e o meu amigo vamos comer um gelado depois das aulas.

Sujeito _____	Predicado

A avó Ana está doente.

Sujeito _____	Predicado

6. Escreve uma frase em que o sujeito seja **simples**.

7. Escreve uma frase em que o sujeito seja **composto**.

Bom trabalho!

Anexo 10

Tarefa “Anota o recado do Sujeito e do Predicado”

Português – Domínio de Referência: Gramática

▪ Funções sintáticas: Sujeito e Predicado

Tarefa: “Anota o recado do Sujeito e do Predicado”



Nome: _____ Data: _____

1. Preenche as nuvens:

Sujeito

Que tipos de sujeito conheces?

O sujeito de uma frase é...

Exemplos:

Predicado

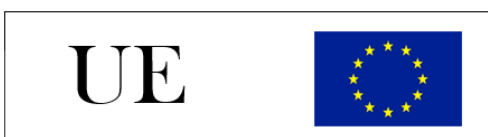
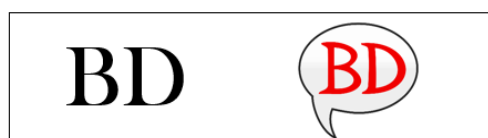
O predicado de uma frase é...

Exemplo:

Bom Trabalho!

Anexo 11

Cartões da tarefa “Descodificando Siglas”



Anexo 12

Tarefa “A pontuação em ação”

Português - Domínio de Referência: Gramática

▪ Tarefa: “A pontuação em ação”

(Regras de pontuação; Sinais de pontuação)

Nome: _____ Data: _____

Os **sinais de pontuação** representam, na escrita, a entoação que se dá às frases.

Hoje vamos aprender mais sobre sinais de pontuação:

o **ponto final**; o **ponto de interrogação**; o **ponto de exclamação**; as **reticências**; a **vírgula**; os **dois pontos** e o **travessão**.



A ponto final

Usa-se no fim de uma frase declarativa ou imperativa.

Exemplo: Hoje estou cansada.

Também pode ser utilizado em abreviaturas.

Exemplo: D. Afonso Henriques foi o primeiro rei de Portugal.



A ponto de interrogação

Usa-se no fim de uma frase interrogativa, ou seja, emprega-se para fazer perguntas.

Exemplo: E a Joana e o Tomé? Que será feito deles?



A ponto de exclamação

Usa-se no fim de uma frase exclamativa, ou seja, emprega-se para expressar admiração; para dar ordens ou salientar o que se diz.

Exemplo: Qual mensagem, qual carapuça!

Pode ser ainda utilizado nas interjeições.

Exemplo: Eh! Eh! Combinado!



As reticências

Usam-se para não terminar uma frase, indicando hesitação ou dúvida.

Exemplo: Se calhar era...



A vírgula

Usa-se nas datas, a seguir ao local.

Exemplo: Arrentela, 2 de maio de 2017.

Usa-se para separar elementos de uma frase.

Exemplo: Ela é bonita, alta, cheirosa e simpática.

Usa-se para separar o nome da pessoa a quem nos dirigimos do resto da frase.

Exemplo: Joana, meteste-me em maus lençóis.



Os dois pontos

Usam-se para introduzir a fala de uma personagem ou pessoa num diálogo.

Exemplo: Serafim: Que bom, Rita! Estamos salvos.

Usam-se para introduzir uma enumeração.

Exemplo: Lista de compras: café, leite, açúcar, sal e farinha.

Podem ainda ser usados para dar início a uma explicação/exemplo.

Exemplo: Foi assim: Eu entrei na sala e ouvi um barulho (...)

A travessão

Usa-se para indicar a fala de uma personagem ou pessoa num diálogo.

Exemplo:

- Adorei a peça de teatro!
- Eu também!



Usa-se para isolar uma ou mais palavras da frase.

Exemplo: - Onde estão os biscoitos? - perguntou a avó.

Praticando...

1. Preenche.

Elementos do grupo: _____

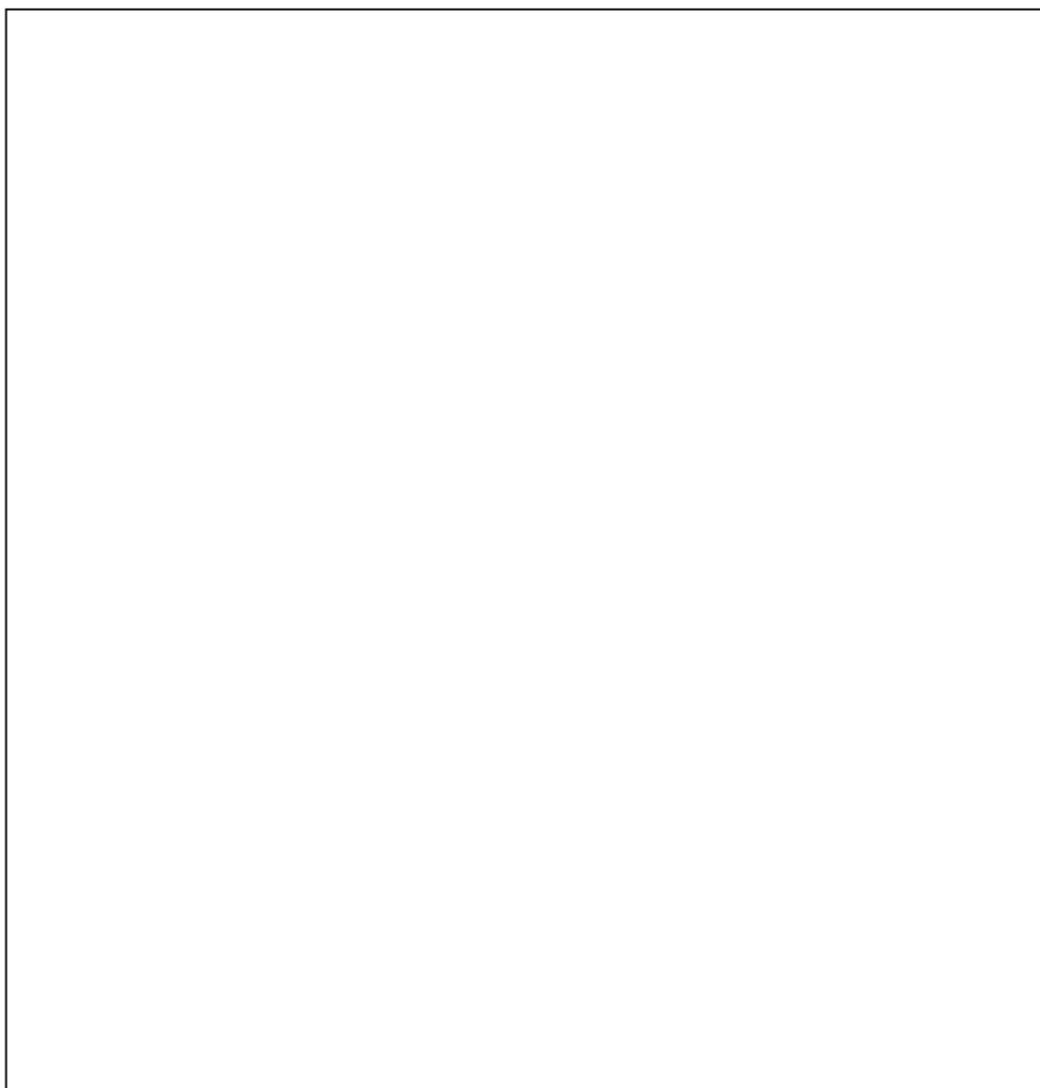
Sinal de pontuação sorteado: _____

2. Numa folha de rascunho devem, em grupo, elaborar uma quadra rimada de acordo com as seguintes regras:

- A quadra tem de ser rimada;
- A quadra tem de transmitir, de forma breve e simples, a função gramatical do sinal de pontuação.

2.1. Recorre ao dicionário para confirmação e/ou correção ortográfica.

3. Reescreve a quadra elaborada pelo grupo e ilustra-a.



Mãos à obra!

Anexo 13

Tarefa “Carruagens de conteúdos”

Português - Domínio de Referência: Gramática

- Tarefa: “Carruagens de conteúdos”
(Relação de palavras: grafia/fonia)

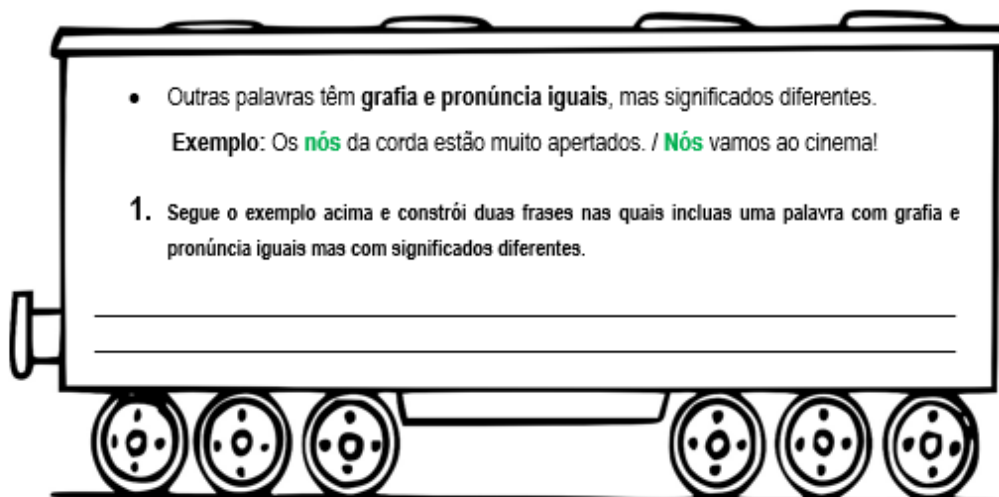
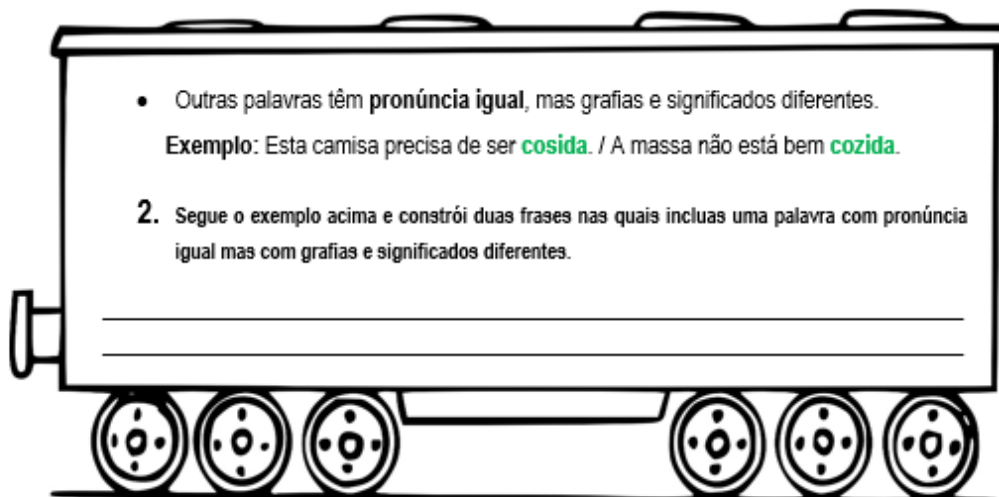
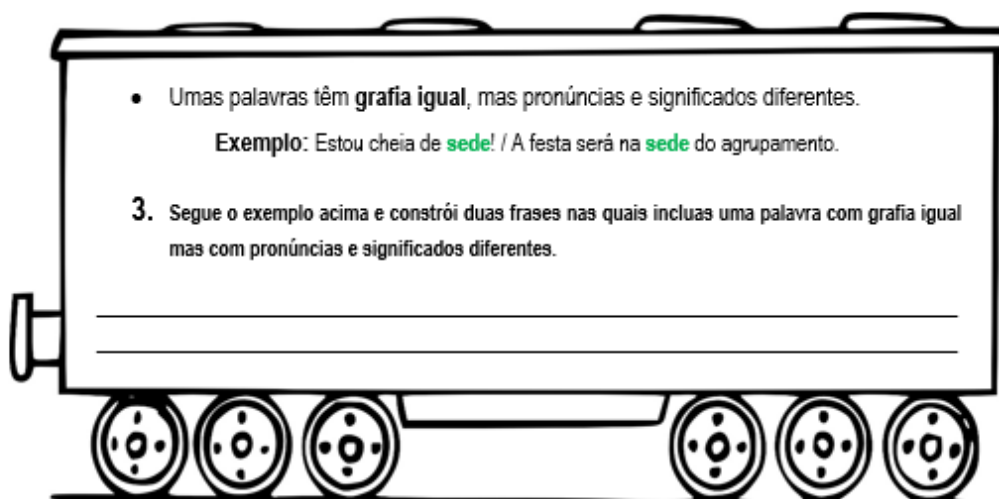


Nome: _____ Data: _____

Algumas palavras com significados diferentes são iguais ou semelhantes na forma como se escrevem ou no modo como se dizem!

Quando falamos na «forma como se escrevem» as palavras estamos a referir-nos à **grafia**. Por sua vez, quando falamos no «modo como se dizem» as palavras estamos a referir-nos à **fonia**.





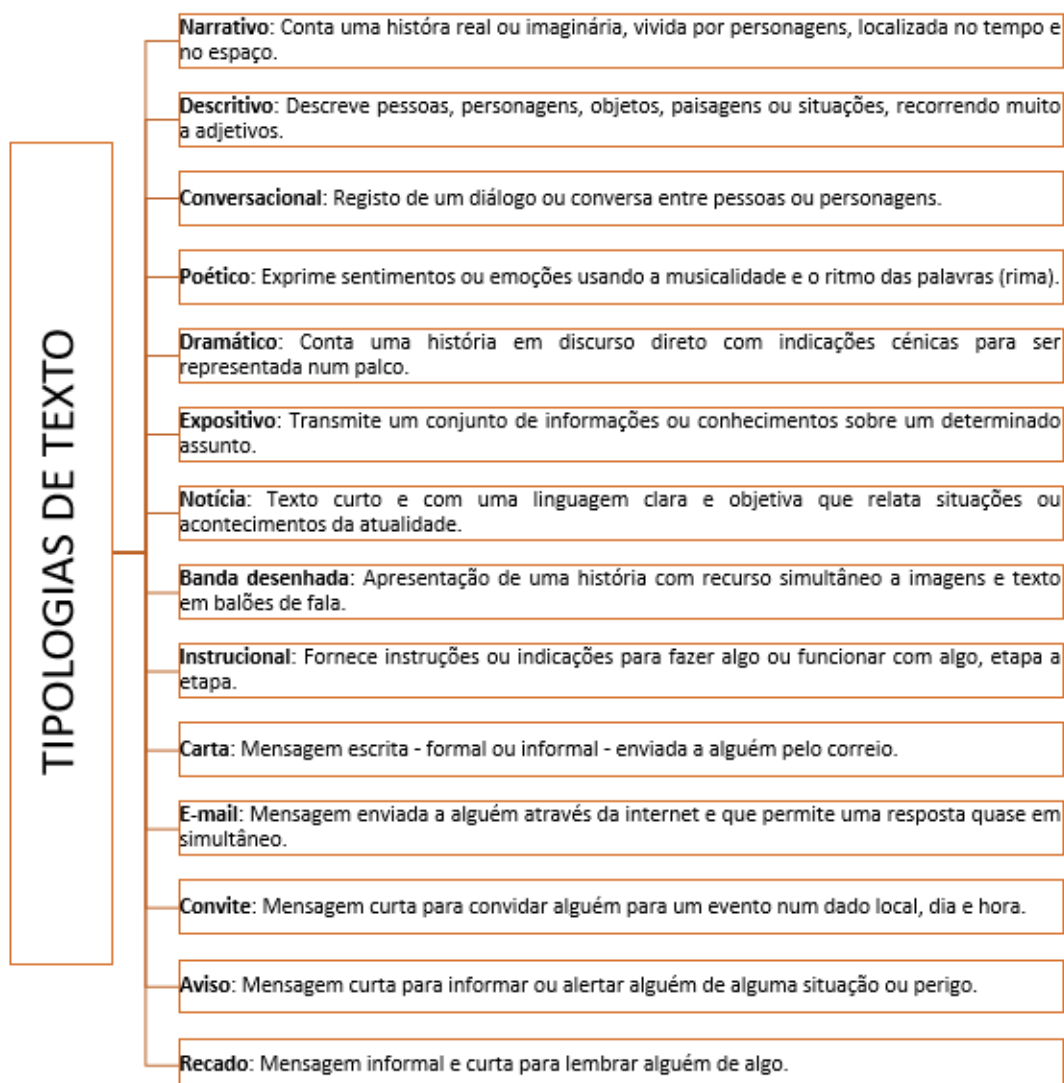
Anexo 14

Ficha de registo da tarefa “Compreendendo e identificando diferentes tipologias de texto”

<p>Português – Domínio de Referência: Gramática</p> <p>▪ Tarefa: “Compreendendo e identificando diferentes tipologias de texto”</p> <p>(Tipologias abordadas: narrativo; descritivo; conversacional; poético; dramático; expositivo; notícia; banda desenhada; instrucional; carta; e-mail; convite; aviso; recado.)</p>
--

Nome: _____ **Data:** _____

Aprendendo...



1. Observa as diferentes tipologias de texto apresentadas na aula. Faz a correspondência entre os exemplos observados e a tipologia a que cada um corresponde.

Exemplos:
Exemplo 1
Exemplo 2
Exemplo 3
Exemplo 4
Exemplo 5
Exemplo 6
Exemplo 7
Exemplo 8
Exemplo 9
Exemplo 10
Exemplo 11
Exemplo 12
Exemplo 13
Exemplo 14

Tipologias de texto:
E-mail
Conversacional
Narrativo
Descritivo
Poético
Dramático
Expositivo
Convite
Notícia
Banda desenhada
Carta
Aviso
Recado
Instrucional

Bom trabalho!

Anexo 15

Tarefa “Às voltas com a Gramática”

Português – Domínio de Referência: Gramática

• Tarefa: “Às voltas com a gramática”
(Classes de palavras; Funções sintáticas)



Nome: _____ Data: _____

Revisões de gramática

1. **Ordena** por ordem alfabética as seguintes palavras:

espontâneo – amora – cabeçudo – abstrato – agosto – trator – abusivo – cabeceira – comboio –
espetacular – comer – amizade – amoreira – tratamento – espetada

2. **Reescreve** corretamente as palavras acrescentando-lhes ou retirando-lhes acentos e/ou sinais gráficos.

cabeca – acucar – tenis – circunferencia – cacador – tropeçar – rebucado – lacarote – lençois –
pessego – album – torax – balao – agucado – hipopotamo

3. **Escreve** o feminino das seguintes palavras:

marquês – campeão – herói – cavalo – imperador – ator – poeta – rei – europeu – ladrão – mandrião

4. **Completa** as frases com um **advérbio** da subclasse indicada, sem que os repitas.

- a) Gostas da minha saia nova? _____ (afirmação)
- b) O gato do Rogério é _____ gordo do que o meu. (quantidade e grau)
- c) Hoje está _____ calor! (quantidade e grau)
- d) _____ vou à festa de aniversário da Maria! (negação)
- e) Ela foi _____ mal-educada com a senhora! (quantidade e grau)

5. **Encontra** os 13 **adjetivos** na sopa de letras. **Rodeia** a **vermelho** os adjetivos qualificativos e a **azul** os numerais.

b	i	o	a	p	t	i	l	a	u	l	ç	i	u
g	t	i	u	a	r	f	a	t	u	r	b	á	l
ú	l	v	a	i	u	f	c	a	x	s	o	l	v
l	o	r	p	i	e	d	c	a	r	e	l	h	i
t	q	u	e	t	o	v	a	l	i	g	e	i	s
i	h	u	a	o	i	d	i	z	a	u	e	u	c
m	a	b	o	n	i	t	o	t	u	n	a	o	o
o	g	e	b	i	a	t	n	m	a	d	e	p	s
v	u	l	u	t	e	r	a	u	g	o	r	d	o
e	t	o	r	l	g	l	n	a	m	u	l	u	a
a	c	l	f	e	i	o	p	t	e	b	a	u	l
l	n	a	u	v	e	u	t	a	r	c	a	l	i
t	e	i	l	e	c	r	b	i	m	a	u	t	b
o	g	u	i	r	p	o	l	v	e	r	o	l	p
a	p	r	i	m	e	i	r	o	r	e	o	m	á

6. **Sublinha**, nas frases que se seguem, o **sujeito** a **vermelho**, o **predicado** a **azul** e o **verbo** a **verde**.

- a) O João e o Lucas foram ao cinema.
- b) Os passarinhos fizeram um ninho.
- c) A casa da Joana fica longe daqui.
- d) A professora está muito chateada!