



Sara Santos Diogo
150140012

Relatório do Projeto de Investigação

O *feedback* oral em tarefas de
consolidação das aprendizagens

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

Dezembro 2017

Sara Santos Diogo
150140012

Relatório do Projeto de Investigação

O *feedback* oral em tarefas de
consolidação das aprendizagens

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

Dezembro 2017

Agradecimentos

Toda esta investigação, assim como a elaboração deste relatório, teria sido impossível sem alguns intervenientes fundamentais que não posso passar sem agradecer.

Agradeço aos meus pais, pelo amor e carinho que sempre me deram, por sempre me terem apoiado e por me terem mostrado, desde cedo, que tudo se consegue com trabalho, esforço e dedicação. Agradeço principalmente à minha mãe que sempre se mostrou tão preocupada e que só não ajudou no que não conseguiu. Agradeço por acreditar em mim e perceber que em alguns dias me sentia preocupada e precisava do meu espaço. Ao meu pai por me mostrar que as coisas têm a importância que nós lhes damos. Agradeço aos meus dois irmãos, Ricardo e João, por serem quem são e como são, pela amizade e pelo apoio desde sempre.

O meu muito obrigado ao meu namorado, por ter sido compreensivo em relação à minha ausência, nas noites e noites em que eu precisei para escrever este relatório. Agradeço por acreditar sempre em mim e me ter ouvido nos dias em que eu própria já não me conseguia ouvir.

Deixo também aqui um enorme obrigado às minhas amigas, principalmente à Rita, à Riqui, à Márcia, à Sara Passuco e à Sara Balseiro. À Rita por todos os dias se preocupar, perguntar como estava a decorrer e por me dar força nos dias menos bons. À Riqui e à Márcia pela partilha desta longa caminhada de cinco anos e pelos muitos dias fechadas na biblioteca – levo-as para a vida! Agradeço ainda à Márcia pela amizade e apoio desde sempre. À Sara Passuco por fazer parte da minha vida. À Sara Balseiro por ter entrado na minha vida, ainda que mais tarde, e por partilhar parte desta grande aventura que foi o mestrado e a elaboração deste relatório.

Agradeço à minha colega de estágio, Nadine, por ter estado presente nestes dois últimos momentos de estágio e pelo trabalho que desenvolvemos em equipa. À professora Ângela Bandarra e à turma do 3.º ano por me receberam tão bem. Sem eles era impossível realizar esta investigação.

Por último quero agradecer ao professor Jorge Pinto pela orientação, paciência e compreensão na elaboração deste trabalho.

O meu maior e mais sincero obrigado a todos, pois sem vocês era impossível desenvolver esta investigação.

Resumo

Com o desenvolvimento do sistema de ensino e com a evolução da sociedade, é cada vez mais notória a existência de salas de aula que apresentam uma heterogeneidade cada vez maior. Esta situação implica que o professor tenha uma maior capacidade de reflexão para adotar uma prática pedagógica capaz de integrar os diferentes alunos. Desde modo, cabe ao professor desenvolver uma prática onde os alunos se sintam motivados e sejam promovidas aprendizagens significativas. Para tal é necessário que o professor, tendo em conta as características do contexto em que está inserido, encontre estratégias que lhe permitam melhorar a sua prática e garantir um ambiente propício ao sucesso dos seus alunos.

Nesta perspetiva, este trabalho pretende ajudar a perceber o desenvolvimento de atividades de avaliação formativa no quotidiano de modo a identificar as dificuldades dos alunos e através do *feedback* oral contribuir para a consolidação das aprendizagens.

Este trabalho seguiu uma metodologia próxima da investigação ação devido à natureza do estudo em questão, tendo como objetivos apresentar, interpretar e analisar as tarefas realizadas com os alunos.

Através da análise de dados foi possível perceber o impacto positivo do *feedback* oral nas aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Feedback oral, consolidação das aprendizagens, avaliação formativa no 1º ciclo do Ensino Básico

Abstract

With the evolution of society and the development of the education system, it is more and more noticeable that the school classes presents a bigger heterogeneity. This situation implies the teacher to have a considerable reflection capacity and adopt a pedagogic practice among the students because of their single and unique characteristics. This way, the teacher must develop a practice to motivate the students and promote significate learnings to them. To this end is necessary that the teacher finds strategies who allow improving his practice and prevents a nice environment to his students reach success, without ignoring his ideologies and the ideologies of the education institution.

In this perspective, this work pretends to help to understand the development of activities of formative evaluation to identify the difficulties of the students cross oral feedback and to consolidate their learnings.

I developed a reflection study about my pedagogic practice in some assessment moments and feedbacks given to the students I had to deal with. This work as followed a methodology near the action research because of the nature of the study. Thru the data analysis I was able to see and reflect about my practice to fully understand the impact that positive feedback has in students learning.

Keywords: Feedback, consolidation of learnings, formative assessment in primary education

Índice

Agradecimentos.....	4
Resumo.....	6
Abstract.....	7
Índice de Quadros.....	11
Capítulo I – Introdução.....	13
Capítulo II- Aprendizagem, ensino e avaliação.....	19
2.1. Aprendizagem e Ensino.....	20
2.2. Avaliação.....	23
2.2.1. Avaliação Sumativa.....	23
2.2.2. Avaliação Formativa.....	26
2.2.3. O <i>Feedback</i> e a avaliação formativa.....	28
2.4. Algumas dificuldades no desenvolvimento de práticas de avaliação formativa.....	38
Capítulo III- Metodologia.....	39
3.1. Enunciação e justificação do paradigma em que se inscreve o estudo e dos métodos adotados.....	40
3.2. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação.....	42
3.2.1 Observação – Participante.....	43
3.2.2. Análise documental.....	45
3.2.3. Inquérito.....	45
3.2.4. Entrevista.....	46
3.3. Análise dos dados.....	49
3.4. Descrição sucinta do contexto.....	50
3.5. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção.....	52
Capítulo IV- Apresentação e interpretação da intervenção.....	55

4.1 Apresentação e interpretação da intervenção.....	56
4.1.1. Análise de dados	56
Tarefa 1 – Constituintes da flor	56
Tarefa 2 – Acróstico	58
Tarefa 3 – Leitura de números perto de milhão	63
Tarefa 4 – Numeração Romana	67
Análise da turma no decorrer das quatro tarefas	73
4.2.2. O olhar dos participantes: contributo das tarefas para a aprendizagem dos alunos	81
Capítulo V- Considerações finais	86
Referências Bibliográficas	92
Anexos	97

Índice de Quadros

Quadro 1 - Resumo das Técnicas de Recolha de Dados	43
Quadro 2 - Todas as atividades realizadas, metodologias e áreas de conteúdo	53
Quadro 3 - Resumo das tarefas utilizadas na análise	54
Quadro 4 - Síntese da tarefa 1	58
Quadro 5 - Síntese da tarefa 2	62
Quadro 6 - Síntese da tarefa 3	66
Quadro 7 – Síntese da tarefa 4.....	73
Quadro 8 – Análise da turma no decorrer das quatro tarefas analisadas	75
Quadro 9 - Autoavaliação e Avaliação do produto final realizado pelos alunos	79

Capítulo I – Introdução

Hoje em dia, nas nossas salas de aula, existem turmas cada vez mais numerosas e heterogéneas. Estas diferenças são muito ricas e interessantes, mas sabemos que todos aprendemos de formas diferentes e ritmos diferentes. Estas diferenças acabam por ser uma dificuldade acrescida para o professor uma vez que tem de gerir a sua prática de forma que esta seja eficaz em termos educativos para todos os alunos. Para que o professor consiga adequar o seu trabalho à turma, é necessário que este crie estratégias que lhe indiquem o estado real de saberes de cada aluno. O processo de avaliação pode ser então determinante para o desenvolvimento de uma prática diferenciada, uma vez que é através do mesmo que o professor se dá conta das capacidades e conhecimentos dos seus alunos.

Considerando que existem diversas formas de avaliar, e uma vez que se pretende que os alunos façam uma aprendizagem contínua, a prática de avaliação formativa será a mais adequada para promover a aprendizagem de todos os alunos. Perante as informações recolhidas o professor pode diferenciar a sua ação com recurso ao uso do *feedback* no sentido de os ajudar a superar as dificuldades. Por *feedback* entende-se toda a interação intencional do professor com o objetivo de ajudar a supera as suas dificuldades

Com os estágios percebi que grande parte do que ensinamos de forma expositiva não chega aos alunos e isso começou a ser uma preocupação cada vez maior da minha parte. Foi então que comecei a perceber que com tarefas onde as crianças precisem de mobilizar os seus saberes, fico com mais informações sobre os seus verdadeiros conhecimentos e partindo daí fico a saber se posso avançar para o conteúdo seguinte ou não. Foi então que o trabalho investigativo começou a fazer sentido e tentei perceber de que modo podia questionar os alunos para obter informações sobre os conhecimentos dos mesmos. Mas estas questões não podiam passar pelas tarefas que já existem nos manuais pois queria que a criança tivesse a possibilidade de ir melhorando o que estava a realizar em vez de estabelecer uma tarefa como certa ou errada. Por um lado, já tinha estipulado trabalhar as tarefas de consolidação, mas faltava-me algo para permitir que os alunos progredissem na execução das tarefas. Foi então que o *feedback* entrou na minha prática e conseqüentemente neste trabalho, uma vez que foi através deste que ajudei as crianças a progredir

nas suas aprendizagens. Para avaliar o produto dessas mesmas tarefas foi crucial utilizar a avaliação formativa uma vez que é através desta que possibilito que os alunos melhorem ou alterem o que realizaram. Deste modo, este trabalho recai na utilização do *feedback* como ferramenta ao serviço do processo de ensino e aprendizagem

A avaliação tem, nos últimos anos, ganho destaque no cenário educativo. Nomeadamente, que o ensino, a aprendizagem e a avaliação devem ser integrados e que a avaliação deve assumir-se como intencional, contínua, baseada em evidências na sua análise e ter essencialmente um carácter formativo. Esta, para dar resposta às atuais exigências do ensino e à heterogeneidade dos alunos, não se pode limitar ao seu papel tradicional de medida de conhecimentos, pois desta forma não contribui para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

A avaliação tem vindo a sofrer diversas alterações nas suas concepções e na forma como tem vindo a ser utilizada pelos professores e profissionais da educação. De acordo com Gonçalves (2008), “a avaliação tem vindo a tornar-se cada vez mais complexa e exigente ao nível dos métodos, das finalidades e dos instrumentos” (p. 56). Neste sentido, considera-se que a avaliação formativa não se resume às técnicas que utiliza mas sim às intenções de quem a utiliza no sentido de apoiar os alunos na sua aprendizagem. As práticas de avaliação devem assim estar centradas para orientar o aluno/criança a aprender e foi com este intuito que a avaliação fez parte desta investigação.

A avaliação ao permitir obter informações cruciais sobre o estado dos alunos dá a possibilidade ao professor de gerir de forma mais adequada o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação torna-se assim “(...) um instrumento que fazendo o balanço do estado real do aluno em relação ao estado esperado, ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, no sentido de criar melhores condições de aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006, p. 24).

A avaliação assume-se como um instrumento que apoia os professores na tomada de decisões e possibilita que o professor perceba quais as aprendizagens reais do aluno, o que este ainda não sabe e o que precisa de

melhorar. Tomando o erro como revelador das dificuldades do aluno, o professor tem de trabalhar com este, pois, se perceber o motivo pelo qual o aluno errou, consegue apoiá-lo na superação das suas dificuldades. Neste sentido, o erro surge como um aspeto importante a ter em conta no funcionamento pedagógico (Pinto & Santos, 2006).

Assim, achei pertinente realizar esta investigação porque nos estágios passados percebi a importância de estudar as práticas de avaliação formativas e a utilização do *feedback* em tarefas de consolidação das aprendizagens. Talvez tenha sido o estágio realizado no primeiro ano de escolaridade que me tenha despertado esta curiosidade uma vez que me surpreendia a forma como a avaliação era posta em prática. Os alunos por vezes eram colocados em situações de avaliação e nem eles sabiam ao certo o que isso incluía. Neste último estágio percebi que as crianças sentiam a avaliação como um fim uma vez que após terem respondido a determinada questão esta estava certa ou errada, não havendo a possibilidade de reformulação. Primeiro, de uma forma expositiva os conteúdos eram apresentados, e posteriormente os alunos respondiam às questões do manual sobre determinado assunto. Se a resposta for a correta deixam assim se estiver errada as crianças apagam a sua e copiam a que está no quadro. Percebi que as crianças apenas estavam a copiar e que não tiravam qualquer proveito daquela cópia uma vez que não estavam a aprender nada.

Ao centrar este trabalho na avaliação formativa e em especial na utilização do *feedback* oral entre professora estagiária e os alunos, assume-se que o mais importante neste processo é a aprendizagem dos alunos. Para Pinto e Santos (2006), a avaliação formativa é parte integrante do todo o trabalho do professor e das suas interações quotidianas com os alunos e deve estar ao serviço da aprendizagem do aluno. O objetivo da avaliação formativa é, para Santos (2008), “ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta” (p. 4) na tentativa de entender “os processos mentais dos alunos” (p. 4), para que o professor possa intervir com *feedback* eficaz e com sentido para a criança para que estes resultem em aprendizagens.

O objetivo deste trabalho incide então, na utilização de tarefas de sistematização das aprendizagens numa perspetiva formativa, ou seja, propondo

atividades onde os alunos utilizem os seus saberes e que me permitam identificar as suas dificuldades numa dada área curricular e colmatar as dúvidas que ainda possam existir por parte dos alunos. As tarefas que propus para esta investigação, foram tarefas diversificadas em que o aluno tinha um papel ativo na sua concretização. Pretendia que estas nove tarefas me permitissem recolher um conjunto de informações mais detalhadas sobre o modo como o aluno é ou não capaz de mobilizar o seu conhecimento para as realizar. Isto porque considero que quanto mais informações o professor tiver na sua posse melhor pode conhecer as dificuldades que o aluno tem na apropriação de determinado conteúdo. Deste modo, perante a informação recolhida no decorrer destas, era possível fornecer um *feedback* no sentido de ajudar cada aluno a superar as suas dificuldades.

Propus nove tarefas distintas para que os alunos se sentissem motivados e desafiados por estas uma vez que são alunos que mostram um desinteresse muito grande pela escola. A forma como as aprendizagens na educação são exploradas é uma questão para refletir visto que, a escola está a lidar com os futuros elementos da nossa sociedade é necessário que estes adquiram os mais diversos conhecimentos. Tentar distanciar-nos da ideia que o professor é o detentor de todo o conhecimento e que o aluno aprende apenas a ouvir será benéfico para a nossa prática e para o processo de aprendizagem. Tentar abordar os conteúdos com os alunos de forma mais dinâmica e utilizar diferentes métodos para ensinar os conteúdos são questões que, através de estudos, investigações e projetos podem ser exploradas por forma a providenciar mais informação e conhecimento sobre o assunto.

Deste modo a questão orientadora deste estudo foi a seguinte:

De que modo a utilização de *feedback* oral em tarefas de consolidação das aprendizagens contribui para as aprendizagens dos alunos?

Esta questão tem duas sub questões associadas:

- As tarefas de consolidação permitem identificar as aprendizagens para sustentar os *feedbacks* orais?

- Como é que os alunos lidam com os *feedbacks* dados na superação das suas dificuldades?

Este relatório de investigação está dividido em cinco capítulos sendo estes: a introdução, o quadro teórico de referência, a metodologia, a apresentação e interpretação da intervenção e ainda as considerações finais. Cada um dos capítulos trata dos seguintes assuntos:

No primeiro capítulo fiz uma breve introdução a todo o trabalho desenvolvido onde explicito as motivações pessoais para a escolha deste tema e a descrição das intencionalidades do estudo.

No segundo capítulo está inserido o quadro teórico de referência onde esclareço, com base na literatura, alguns dos termos abordados nesta investigação como aprendizagem, avaliação e *feedback*.

No terceiro capítulo, designado como metodologia, justifico os métodos utilizados durante a investigação e descrevo os dispositivos e procedimentos da recolha e análise dos dados que resultaram desta investigação.

No quarto capítulo, relato e interpreto a minha intervenção nesta investigação. No quinto e último capítulo estão as considerações gerais onde faço um balanço de todo o estudo em questão e respondo à questão central deste estudo. No término do relatório estão as referências bibliográficas utilizadas ao longo de todo este relatório e por fim os anexos ao trabalho.

Capitulo II- Aprendizagem, ensino e avaliação

2.1. Aprendizagem e Ensino

Observar, refletir e tirar algumas conclusões do forma como os alunos aprendem e do modo como o processo de ensino leva às aprendizagens, são reflexões que os professores devem ter em conta para melhorar a sua prática. É importante o professor estar desperto sobre os fatores que influenciam estes processos de modo a ter estratégias de ensino cada vez mais individualizadas e bem-sucedidas. No fundo a prática pedagógica de qualquer professor tem como finalidade a aprendizagem dos seus alunos não só momentaneamente, mas que os alunos sejam capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos nas mais diversas situações para uma aprendizagem com sentido.

Deste modo é importante perceber o que é o processo ensino-aprendizagem assim como perceber qual o papel dos intervenientes na ação pedagógica no decorrer deste. Estes processos estão estritamente ligados e devem ser trabalhados de um modo sistemático para que este consiga ser o mais eficaz possível. Assim sendo podemos dizer que:

O ensino-aprendizagem, em contexto escolar, ganha, em ser concebido e organizado no quadro global da educação enquanto processo permanente ao longo da vida, que não se circunscreve a um tempo determinado nem a um espaço privilegiado mas abarca todo o espectro da vida individual e social. (Ribeiro & Ribeiro, 2003, p. 33)

De modo a conseguir uma melhor compreensão de todo este processo, irei aprofundar os conceitos de aprendizagem e os termos que esta envolve. Existem diversas definições para a aprendizagem. Para Mazur (1990) “a aprendizagem é geralmente definida como uma mudança num individuo causada pela experiência” (cit. por Tavares, Pereira, Gomes, & Monteiro, 2007, p. 108), o que significa que quando estamos a ensinar algo estamos a procurar modificar a criança, uma vez que esta passa a ser capaz de utilizar determinada informação existindo uma modificação no seu todo.

Apesar das diversas perspetivas de aprendizagem que existem podemos dizer que há duas grandes famílias de teorias. Uma que defendem que a aprendizagem é um processo baseado em técnicas que moldam o sujeito levando-o aos comportamentos desejados. Neste caso o polo mais importante é

o professor estando reservado para o aluno um papel mais passivo. A aprendizagem segue uma progressão linear sobre tudo assente no treino ou na mecanização dos comportamentos. Outras defendem que aprender é compreender, é, portanto, um ato cognitivo construído pelo sujeito que aprende. Não há uma única maneira de aprender. Quer o professor, quer sobretudo o aluno são as peças chave para as aprendizagens. O aluno está no centro do processo e como tal é o protagonista da sua própria aprendizagem.

São vários os autores que corroboram esta perspetiva nomeadamente Piaget que diz que a aprendizagem procede do compreender estando dependente dos níveis de desenvolvimento. Aprende-se compreendendo e pensando sobre o que se faz

Assim sendo, Piaget indica-nos que a aprendizagem centrada no professor e a aprendizagem centrada no aluno se devem complementar, uma vez que “(...) para ele, o certo é uma espécie de compreensão em ação” (Perraud, 2013, p. 14). Para que uma aprendizagem se torne significativa é necessário que o aluno seja capaz de integrar as novas informações nos saberes já adquiridos de forma a desenvolver um novo leque de capacidades e conhecimentos. Assim hoje, no contexto escolar, aprender está mais próximo do compreender do que em reproduzir.

No sentido de aprofundar esta perspetiva construtivista de aprendizagem tomamos como referência o modelo de aprendizagem proposto por Ausubel. Este autor propõe um modelo que disponibiliza duas variáveis que permitem caracterizar o processo de aprendizagem, sendo estas a intencionalidade da intervenção dos processos cognitivos” e o tipo de atividade. (Pinto, 1999, p. 18). Relativamente à primeira variável refere que “toda a aprendizagem requer a intervenção de processos cognitivos mais ou menos complexos” como por exemplo decorar ou resolver problemas; quanto à segunda variável indica que “toda a aprendizagem requer, também, um certo tipo de “atividade” que pode ser apenas de “recepção” ou, pelo contrário, de descoberta” (Pinto, 1999, p. 18).

Combinando estas duas variáveis, Ausubel chama-nos a atenção para as diferentes modalidades de aprendizagem que existem. Chama ainda a atenção para nas modalidades de recepção e que envolvem processos cognitivos mais

simples a necessidade do professor ajudar os alunos a serem capazes de lhes atribuírem um sentido às aprendizagens se o que se pretende é que estes sejam capazes de utilizar o aprendido em situações futuras. Se o aluno apenas decorar um conceito ou um procedimento matemático só será capaz de o utilizar em situações se em vez de o decorar o compreender. Para compreender o aluno tem que ser capaz de lhe atribuir um significado, isto é, integrar o novo conceito ou o procedimento em algo que ele já conhece.

Mas é ao professor que cabe o papel fundamental de criar condições favoráveis para que a informação disponível seja apropriada em termos de saberes com significado para que os alunos mobilizem essa mesma informação para dar resposta às questões. Uma vez que existem diversas informações disponibilizadas pelas mais diversas fontes, cabe ao professor fornecer ferramentas para a transformação dessa informação em competências e saberes dos alunos. É desta forma que se torna essencial um currículo orientado para o desenvolvimento de competências uma vez que este promove novas práticas pedagógicas.

Mas para que todo este processo exista, o papel do professor torna-se fundamental uma vez que este tem de ter a sua prática pensada e planeada para proporcionar aos seus alunos tarefas que permitam este tipo de aprendizagem. Segundo Perrenoud (2003), os professores que acreditam numa pedagogia construtivista, que proporcionam aos seus alunos método ativos, têm menos dificuldades na proposta de atividades que permitem as condições necessárias para que os alunos desenvolvam aprendizagens deste tipo. Ainda de acordo com o mesmo autor, não há competências sem saberes. A aquisição de conhecimentos é importante mas impossível de desligar da aplicação prática em determinada situação (Perrenoud, 2003, p. 30).

Assim sendo, é imprescindível que o professor valorize não só os conhecimentos de fatos, a compreensão de conceitos como também o saber interpretar a situação ou o problema e ainda a capacidade que o aluno tem, ou não, em utilizar processos diferentes para resolver a situação a que foi exposto para garantir que o aluno consiga superar com sucesso aquele problema. Neste caso, tanto a apreensão das informações transmitidas como a capacidade de resolução de problemas devem ser integradas no processo de desenvolvimento

das aprendizagens significativas, não sendo apenas valorizada uma destas componentes, comumente desvalorizada a capacidade de resolução de problemas. Estas capacidades devem ser integradas e utilizadas como um meio para um fim a atingir.

2.2. Avaliação

A avaliação é um processo essencial na ação pedagógica uma vez que é através desta que os vários elementos do currículo se relacionam. Esta é uma ferramenta bastante complexa, que o professor deve adaptar de acordo com a sua prática e com o grupo ao qual essa avaliação se refere, identificando, através de reflexões contínuas, a melhor forma de realizar este processo. De acordo com Alves (2004),

“O ato de avaliar, apesar de presente em todos os contextos da atividade humana, é no contexto escolar que assume um estatuto privilegiado de desenvolvimento, nomeadamente na avaliação da aprendizagem, onde esta emerge como um elemento essencial de construção e de conhecimento do percurso que os alunos fazem ao longo da sua aprendizagem.” (p. 11)

Todos os dias, na sala de aula, quer nos momentos mais formais quer nos informais a avaliação está presente. A avaliação implica uma análise, pela parte do professor, de um elemento que faz referência ao aluno, seja o produto que este está a desenvolver no momento ou um produto já resultante de uma atividade concluída. O processo de avaliação passa por três momentos decisivos: recolha de informação, análise de informação e tomada de decisão, que se refletem nas classificações dos alunos. A avaliação é assim expressa tanto de forma qualitativa como quantitativa. Para que a avaliação adote uma perspetiva descritiva e compreensiva deve fazer parte do quotidiano da sala de aula, sendo que os alunos se sentem mais confiantes com a mesma se se sentirem familiarizados com o processo. Desta forma, o professor tem acesso a mais elementos de avaliação, não se restringindo aos produtos de avaliação que lhe são fornecidos apenas através de fichas de avaliação. Por diversos motivos, os alunos sentem-se inseguros nos momentos em que estão a ser avaliados, o

que pode influenciar a percepção que o professor tem em relação aos conhecimentos dos mesmos. Se é no cotidiano que se dão a maioria das aprendizagens, então o processo de avaliação deverá ocorrer, maioritariamente, durante a aquisição dessas aprendizagens. Assim, a avaliação está inevitavelmente associada ao processo de ensino-aprendizagem.

Com o passar dos tempos a avaliação foi ganhando diversos significados. Se num há uns bons anos atrás o professor era visto como o ator principal, quem avaliava pois era o transmissor dos conhecimentos, hoje reconhece-se, pelo menos teoricamente que a avaliação sendo um processo de comunicação, diz respeito ao professor e aos alunos (Santos, 2002). Mediante esta ação comunicativa, a avaliação passou também a ter uma função pedagógica uma vez que a própria comunicação se é uma ferramenta de regulação do processo de aprendizagem.

Pinto & Santos (2006) referindo Scriven (1967), indicam-nos dois tipos de avaliação: a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Estas modalidades de avaliação são bastante distintas, podendo, no entanto, ser utilizadas de uma forma complementar, tendo em consideração as características individuais de cada metodologia.

2.2.1. Avaliação Sumativa

O termo “avaliação sumativa” foi criado por Scriven (Ribeiro & Ribeiro, 1989). Se por um lado a avaliação formativa está relacionada com o processo, a avaliação sumativa centra-se apenas nos produtos. Este tipo avaliação tem a finalidade de avaliar o resultado final de uma unidade didática ou de um ciclo de tempo e normalmente é utilizada para fins administrativos. É expressa quantitativamente sendo que o professor atribui determinada classificação a um ou mais produtos de acordo com determinada escala previamente definida que é comum a todos os alunos do mesmo ano de ensino. Desta forma tem um contributo reduzido em termos de ensino e aprendizagem. É o professor que sujeita o aluno a esta prática para que posteriormente, perante as competências que o aluno demonstrou naquele dado momento, seja atribuída uma avaliação quantitativa. Nos dias de hoje ainda é este tipo de avaliação que prevalece em termos de práticas avaliativas (Fernandes, 2005). Uma vez que a avaliação

quantitativa se revela em números, apresentando um valor definido, esta é a avaliação utilizada de forma mais comum pelas escolas e sendo a mais valorizada pelos encarregados de educação.

Não nos podemos esquecer que as crianças são de meios culturalmente diferentes, têm experiências de vida diferente e por isso mesmo têm uma percepção diferente perante determinada situação de aprendizagem e/ou tarefa. Por esta razão, a aplicação de uma mesma tarefa a diferentes crianças, por vezes pode prejudicar umas e beneficiar outras e vice-versa assim como determinado conteúdo pode apresentar mais dificuldade para uns alunos do que para outros.

Feu e Oliveira (1986; 2003; cit. por Pinto & Santos, 2006) apontam no sentido da diferença que existe na aprendizagem dos alunos. Estes são diferentes e a aprendizagem dos conteúdos também o é, referindo que olhar apenas para o resultado final de determinada tarefa não é necessariamente o espelho do que o aluno sabe, uma vez que esse produto é influenciado por vários fatores. O aluno pode ter uma classificação mais baixa por não ter compreendido o que lhe era pedido para fazer, ou pode pensar que alguns processos intermédios que lhe sejam solicitados não fazem parte da avaliação sumativa uma vez que esta se centra apenas no produto final de determinadas tarefas específicas.

Este tipo de avaliação, devido às suas características, tem um contributo muito diminuto para a aprendizagem dos alunos. Um professor que pretenda que os seus alunos realizem aprendizagens significativas deve utilizar fundamentalmente a avaliação formativa uma vez que já foram identificadas as suas vantagens. Devido a fatores externos como os exames nacionais ou as provas de avaliação internas o professor não pode excluir esta modalidade da sua prática o que leva a que este tenha de utilizar os dois tipos de avaliação já referidos, em simultâneo.

Já percebemos que a avaliação sumativa marca bastante o percurso dos alunos, razão pela qual, o professor tem de ter consciência da importância que esta avaliação tem para os mesmos, procurando sempre ser o mais exigente consigo mesmo. Como a avaliação sumativa está tão enraizada nas escolas,

esta deve servir a aprendizagem dos alunos e não ser um obstáculo à mesma. Razão pela qual este tipo de avaliação deve informar os alunos do que estes já sabem para melhorarem ou aprofundarem os seus conhecimentos, ou do que estes não sabem e precisam de trabalhar. Partindo do que já analisou e das percepções que adquiriu sobre as dificuldades dos alunos, o professor deve procurar aprofundar esses mesmos conteúdos.

Uma vez que tenho como fim que os alunos realizem aprendizagens significativas, o meu foco incide na avaliação formativa.

2.2.2. Avaliação Formativa

No campo do ensino foi Bloom a introduzir o conceito de avaliação formativa para caracterizar uma das modalidades de avaliação associada ao seu modelo de ensino e aprendizagem, sendo essa conhecida como pedagogia por objetivos (Bloom, Hastings, & Madaus, 1971).

Os autores Black & William (1998) procuraram em diversos artigos e publicações dos mais diversos estudos que tinham sido realizados em sala de aula entre os anos de 1988 e 1997, e concluíram que não existe apenas uma definição para a avaliação formativa. Contudo e apesar das suas diferenças, Pinto & Santos (2006) referem um conjunto de elementos comuns a todas as definições:

- É direcionada para o aluno;
- O aluno é envolvido na sua aprendizagem uma vez que tem percepção das suas dificuldades e conhecimentos;
- Respeita a individualidade, mas não esquece o grupo;
- Não se foca apenas nos resultados provenientes da tarefa, mas em todo o processo de aprendizagem;
- Tenta compreender a origem dos erros e as dificuldades dos alunos;
- Orienta o aluno para a correção sem evidenciar o erro.

Quando o aluno tem consciência do erro é mais fácil conseguir ultrapassá-lo uma vez que com a ajuda do professor, sabe para onde caminhar. É importante então que se permita que seja o aluno a identificar os seus erros e

dificuldades, dando-lhe a oportunidade de se autocorriger e alcançar os resultados pretendidos, sendo estas algumas estratégias que favorecem a aprendizagem a longo prazo. (Nunziati, 1990, & Jorro, 2000, cit. por Santos & Dias, 2006).

De acordo com Pinto & Santos (2006), quando se refere avaliação formativa falamos em avaliação no seu sentido mais particular, ou seja, um sistema complexo onde o fim que se pretende é a aprendizagem do aluno como um meio para o processo regulador de aprendizagem. A avaliação formativa é percebida como “função orientadora do professor” (Pinto & Santos, 2006, p. 26). Neste caso o professor utiliza a avaliação como orientação para o que pretende que o aluno aprenda ou que caminhe no sentido da aprendizagem. Na utilização da avaliação como orientação, o professor exprime comentários avaliativos para que o aluno saiba o que deverá alterar ou melhorar uma vez que estes comentários têm indicações e sugestões para os alunos numa perspectiva de melhorar o que o professor já observou.

A avaliação formativa é uma “atividade estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, atividade da qual todos saem beneficiados” (Méndez, 2002, p. 77). Para que o professor consiga trabalhar de forma a tirar o máximo partido dos alunos, tem de procurar ser reflexivo com o intuito de melhorar a sua prática. Para que o professor tenha uma prática cada vez mais eficaz, é preciso disponibilizar uma parte do seu dia para perceber o que aconteceu de menos positivo e que tem de ser melhorado. Ao ser reflexivo consegue ter noção dos seus pontos fortes e fracos e, se por um lado se vai sentir mais confiante, por outro os alunos saem beneficiados, pois conseguem atingir aprendizagens mais significativas.

Para que este tipo de avaliação ocorra, é necessário que o professor altere a sua prática, tentando que essas modificações sejam compreendidas pelos alunos. Para que seja possível transparecer que a avaliação formativa tem vantagens, o professor deve, realmente, acreditar neste tipo de avaliação. Essas vantagens são tanto para o professor como para o aluno uma vez que esta modalidade de trabalho é vista como algo a ser construído o que não dá a ideia de algo que está errado e não possa ser melhorado. Tanto o professor como o aluno devem olhar para o que está menos bem e perceber qual o caminho para

o sucesso. Para isso o professor tem de “agir em conformidade” (Santos, et al., 2010, p. 13) para que o aluno sinta também esses benefícios. Este tipo de avaliação está intrinsecamente relacionado com o processo de ensino, uma vez que quando está a ensinar o professor permite que o aluno se questione e desta forma consegue perceber quais os conteúdos de que o aluno já se apropriou. Por outro lado, com o que o professor vai questionando o aluno consegue ter conhecimento do que já sabe e do que deve melhorar ou reformular em consenso com os objetivos. É assim uma avaliação que dá primazia à relação pedagógica, uma vez que dá importância a todo o processo e que permite adequar o caminho que o aluno irá percorrer.

De acordo com a legislação portuguesa, só em 1992 foi reconhecido formalmente a importância dos alunos terem um papel mais ativo no processo de avaliação, sendo que a avaliação formativa foi vista como uma ferramenta de apoio para a construção de situações mais eficientes no processo de ensino aprendizagem.

Em suma, a avaliação formativa é um interface entre ensino e aprendizagem (Santos, et al., 2010) contribuindo para uma melhoria nos processos de aprendizagem, seja naquele momento em específico seja nos próximos que poderão surgir.

2.2.3. O *Feedback* e a avaliação formativa

É impensável pensar no ser humano sem pensar em comunicação. Em todos os momentos em que existe comunicação, é necessário que seja estabelecida uma interação entre o emissor e o recetor da informação. Isto acontece, quer para confirmar o que foi emitido pelo emissor, quer para corrigir o que foi dito ou realizado pelo recetor. A comunicação entre aluno e professor é muito importante uma vez que é partindo desta que o aluno acede às informações relevantes que o professor tem sobre o seu trabalho.

Assim sendo, a avaliação formativa só é possível quando existe uma relação entre o professor e o aluno (Cortês, 1993), visto que é na relação entre estes que o aluno analisa as suas aprendizagens e pensa sobre as possíveis

estratégias para ultrapassar as dificuldades que verifica em si mesmo. É perante a informação que o professor fornece ao aluno que este toma consciência dos seus erros e os corrige, encontrando estratégias viáveis. Só assim é permitido que o aluno analise e reflita sobre as suas aprendizagens, uma vez que tem de encontrar estratégias que lhe permitam alcançar uma melhoria das mesmas, procurando aprendizagens significativas. Só desta forma é permitido que o aluno saiba quais os seus pontos fracos e deste modo consiga caminhar com sucesso para a aprendizagem. Deste modo estas interações têm um papel chave no desenrolar da avaliação formativa. Estas interações intencionais com o objetivo de ajudar o aluno a perceber as suas dificuldades para as superar é o que muitos autores designam por *feedback* avaliativo.

Assim sendo é preciso evidenciar que o *feedback* dado ao aluno no decorrer da tarefa é bastante importante uma vez que este permite, além de reforçar as aprendizagens, motivar os alunos, pretendendo que os mesmos sejam ativos no seu processo de aprendizagem. John Hattie & Helen Timperley (2007), referem a importância do *feedback* na avaliação formativa dos alunos, refletindo no impacto que este instrumento pode ter na aprendizagem dos mesmos, podendo ter impacto positivo ou negativo, dependendo de como é dado e da pertinência do que é dito no *feedback*.

Se o professor der um *feedback* em que o aluno consiga progredir e voltar a pensar sobre o que realizou, este envolve o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Se o *feedback* der ênfase a características pessoais do aluno, pode afastá-lo da própria aprendizagem. Também se este não conseguir decodificar o que o professor lhe propõe, o aluno não sabe para onde seguir o que pode causar incómodo ou distanciá-lo da possibilidade de este realizar aprendizagens significativas.

Uma vez que o *feedback* tem como característica promover comportamentos em termos do conhecimento, este tem de permitir que o recetor entenda o que o transmissor quer transmitir. Podemos então afirmar que é a atitude que o aluno tem perante este que vai ajudar no seu processo de ensino-aprendizagem, ou não. Deste modo, o *feedback* não tem obrigatoriamente de vir do professor, sendo que pode vir de qualquer fonte do meio em que a criança

está inserida, desde que tenha informação relevante e que seja centrado na tarefa que o aluno está a realizar.

Para Mory (2004), podemos descrever o *feedback* como qualquer informação que ajude na modelação de um comportamento tendo como termo de comparação outra anteriormente já vivida, sendo “parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, não importando o modelo adotado” (p. 745). Assim sendo, independentemente do modelo que o professor adote na sua prática letiva, é possível utilizar o *feedback* como ferramenta uma vez que este consegue fazer parte de qualquer modelo. É fácil de perceber que esta é uma ferramenta poderosa, uma vez que parte do trabalho do professor passa pela oralidade, pode ser através desta que o aluno obtenha a orientação necessária para continuar a sua tarefa ou melhorá-la.

Percebemos facilmente que o *feedback* é um importante recurso de comunicação, mas analisando as salas de aula observamos que este é negligenciado pelos professores pelas mais diversas razões, quer por falta de tempo em sala de aula, quer por excesso de trabalho ou por não saberem utilizar esta ferramenta como orientação.

Estudos realizados por Mason e Bruning (2003) indicam que no âmbito das pedagogias behavioristas o *feedback* era massificado ou seja dirigido a todos os alunos não tendo a função que hoje se lhe reconhece.

Com o cognitivismo dos anos de 1970 a 1980 o *feedback* passou a ter novas funções, mais semelhantes às conhecidas atualmente. O erro passou a deixar de ser visto como algo inútil para passar a ser uma fonte de informação sobre a forma de pensar do aluno sobre uma dada matéria. O erro passa assim a ser olhado como algo inerente ao próprio processo de aprendizagem. Deste modo o erro pode ser um ponto de partida para a identificação de dificuldades o que possibilita que este melhore o seu empenho, procurando novas estratégias para corrigir o que não está correto. (Mason & Bruning, 2003). Com o avançar das pesquisas, são diversos os investigadores que nos oferecem diferentes definições para o *feedback* no contexto de ensino-aprendizagem.

Para Vrasidas & Mclsaac (1999), o *feedback* é o conjunto de informações que o professor fornece ao aluno sobre a correção das diferentes atividades

propostas, como por exemplo, os trabalhos de casa, fichas realizadas em sala de aula, questionamento oral e qualquer contribuição do aluno em sala de aula, sendo então restrito à correção das tarefas e às contribuições dos alunos. Já Mason & Bruning (2003) definem *feedback* como qualquer ato emitido em resposta à ação do aluno, quer seja por escrito, quer seja oral, quer seja em trabalhos de casa ou noutra qualquer situação.

Para Shute (2007), o *feedback* deve assumir um papel formativo no contexto educacional. A autora define este termo como “informação comunicada ao aprendiz com o objetivo de modificar seu pensamento ou comportamento para promover a aprendizagem”.

De acordo com Paiva (2003), o *feedback* é a “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la”. Sendo esta definição mais ampla que as anteriores, considera que este pode ser fornecido por outros que não apenas o professor, pois pode surgir de um colega ou de outra fonte que não esteja diretamente ligada ao processo de aprendizagem.

Tal como no caso da avaliação formativa, não é possível estabelecer uma definição única para o conceito de *feedback*. Ainda assim, as várias definições disponibilizadas por diversos autores são unânimes na intencionalidade do *feedback*, podendo caracterizar-se por uma interação intencional que tem como objetivo ajudar o aluno a melhorar. Pode dizer-se que é uma interação com o objetivo de reduzir a distância entre o ponto em que o aluno está e aquele em que deveria estar.

Na prática pedagógica, tanto os alunos como os professores estão em constante interação quer seja com a linguagem verbal ou não verbal. Sobre o assunto, Paiva (2003) descreve que neste ambiente o aluno observa tudo incluindo os movimentos do professor, as expressões faciais, os gestos, etc. O aluno e o professor estão muitas horas em contato o que leva muitas vezes a que o professor seja um modelo para o aluno. Qualquer expressão facial ou qualquer expressão oral dirigida ao aluno tem muita importância uma vez que este vê o professor como um modelo, como alguém detentor do conhecimento,

o que implica que este tenha uma atenção acrescida no que diz e na forma como o diz.

O *feedback* permite que o aluno vá mais longe no seu processo de aprendizagem, razão pela qual deve “(...) ser devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos” (Fernandes, 2005, p. 83). O autor defende ainda que o *feedback* tem de ser realizado da melhor forma possível, permitindo que o aluno consiga corrigir o que já está realizado.

Assim sendo, o *feedback* vai ajudar os alunos a compreenderem o que têm de melhorar, procurando o seu envolvimento no processo de melhoria. Isto leva a uma nova aquisição de aprendizagens uma vez que estes têm de corrigir o que foi realizado por eles próprios sendo que muitas vezes nas salas de aula só o professor é que tem este poder.

Santos (2003), referida por Pinto & Santos (2006), indicam-nos as características corretas que um *feedback* deve conter:

- A linguagem deve ser o mais simples possível de modo que o aluno a entenda logo no momento;
- Incentivar o aluno a analisar a sua própria resposta;
- Permitir que a aprendizagem seja mais profunda que apenas a correção momentânea do erro, permitindo que o aluno reflita sobre a sua resposta;
- Identificar o que está correto, para que o aluno sinta confiança no que já sabe.

Também Santos & Dias (2006) referem que a quantidade de informação, ou seja, o *feedback* fornecido aos alunos é importante assim como o momento e em que este é dado. Desta forma, existem momentos e situações onde este faz mais sentido ao aluno, como por exemplo quando a tarefa ainda pode ser alterada, uma vez que “as tarefas ainda não foram sujeitas a qualquer tipo de classificação, que dará ao aluno uma perspetiva já acabada e, como tal, onde não há sentido para toda e qualquer reformulação” (Santos & Dias, 2006, p. 3). É importante também que este permita que o aluno evolua, nunca sendo considerado um bom *feedback* se este responder ao erro do aluno, pois terá de ser o mesmo a caminhar no sentido de evoluir e de conseguir obter a resposta

correta, sozinho e de modo que lhe seja possível generalizar o que aprendeu a outras situações.

O ambiente em sala de aula também é crucial para que o *feedback* faça sentido para o aluno. Culturalmente, o erro nem sempre é visto como um elemento positivo para a aprendizagem, mas se o professor encarar o erro como algo para ser trabalhado e melhorado, tanto o *feedback* positivo como o negativo serão melhor aceites pelos alunos, uma vez que estes percebem que podem trabalhar a partir do erro e aprender com este. Quando o professor sente que trabalhar a partir do erro é um benefício, também as crianças o vão sentir e vão ter menos medo de errar. Se na sala de aula o erro for visto como um instrumento de aprendizagem por todos, os alunos vão aprender com os seus erros assim como com os seus sucessos (Hattie & Timperley, 2007).

Santos, et al., (2010), menciona também a importância que tem o conhecimento do professor em relação ao aluno, uma vez que é a única forma de o *feedback* ser direcionado para as necessidades daquela criança, permitindo então decidir se este *feedback* será mais ou menos desenvolvido. É então crucial que cada *feedback* seja construído segundo as características de cada criança para que este seja motivador. Um *feedback* igual para crianças diferentes pode surtir efeitos diferentes uma vez que estas também são diferentes e vão provavelmente interpretar aquela informação de forma distinta. Para isso é essencial ter em conta as características do aluno, o seu grau académico e também o meio em que está envolvido (Diehl e Sterman, 1995; Paich e Sterman, 1993; Sterman, 1989, cit. por Hattie & Timperley, 2007).

Tunstall & Gipps (1996) apresentam dois tipos de *feedback*: o avaliativo e o descritivo. O *feedback* avaliativo carrega um juízo de valor sobre o trabalho apresentado pelo aluno, sendo que o segundo está relacionado com a realização de tarefas que são apresentadas ao aluno. Fernandes (2005) considera que o *feedback* descritivo contribui de forma positiva para que os alunos possam regular as próprias aprendizagens. Isto acontece pelo facto do *feedback* descritivo colocar o aluno a ser crítico perante o que já realizou, permitindo desde modo valorizar o erro, uma vez que é partindo desde que o aluno trabalha. Para que o aluno consiga partir de algo que anteriormente pensava estar certo, é

importante que o professor faça questões e dê pistas para que o aluno caminhe para a resposta correta.

Porém, fazer qualquer tipo de comentário relativamente à autoestima, não surte qualquer efeito positivo, uma vez que este não contém qualquer informação relevante para a aprendizagem (William, 2007).

O *feedback* avaliativo, tal como o nome indica, apresenta ao aluno um juízo de valor e o descritivo incide na realização do aluno da tarefa proposta. Assim, o *feedback* descritivo reflete o desempenho dos alunos, o que estes conseguem fazer, especificando o progresso e construindo o caminho seguinte.

Para que surta efeito, o *feedback*, além de ter as características apresentadas anteriormente, tem de ocorrer de forma sistemática, contínua e intencional, sem deixar de fora a importância do momento em que este ocorre, sendo que tem de ser num momento oportuno (William, 2007). Quando o professor concede aos alunos um *feedback* descritivo, de forma regular e sistemática, está a colaborar para que os seus alunos se tornem mais autónomos na gestão e avaliação dos seus desempenhos (Fernandes, 2005).

Uma vez que o *feedback* tem diversas características, a elaboração de um bom *feedback* não é uma tarefa fácil mas é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento das aprendizagens, sendo portanto crucial que esteja presente na sala de aula e que o professor saiba da importância do mesmo e do impacto que este tem nos seus alunos. Sem esquecer que nada obriga o aluno a seguir o *feedback*, este não pode ser interpretado como um reforço negativo ou positivo uma vez que o aluno pode ignorar, aceitar ou entender de outra forma o que lhe foi dito (Hattie & Timperley, 2007)

De acordo com Hattie & Timperley (2007), para que o *feedback* tenha o impacto que pretendemos, o professor deve confirmar se este é capaz de responder a três questões. Questões essas que devem ser colocadas em conjunto entre o aluno e o professor: “Para onde quero ir?”; “Já atingi os meus objetivos?” e “Para onde vou a seguir?”.

Relativamente a estas três questões, é importante que o aluno saiba quais são esses objetivos, trabalhar com o aluno sobre os mesmos e apoiá-lo para que estes sejam alcançados. É igualmente importante que o professor também

responda a essas três questões de modo a compreender o caminho dos alunos e assim caminhar com eles. Estas questões, interligadas entre si, são a espinha dorsal do pensamento que o professor e o aluno devem seguir, para que caminhem em conjunto para a evolução do aluno (Hattie & Timperley, 2007).

Estas questões estão ligadas a três aspetos: *feed up*, *feed back* e *feed forward*. Cada um destes aspetos está relacionado com as questões apresentadas anteriormente uma vez que a resposta às mesmas está dependente do nível em que cada *feedback* opera. Sendo que o *feedback* opera em quatro níveis durante uma tarefa: a realização da mesma; compreensão do que a mesma pede; autoavaliação do que foi feito na mesma; identificação das suas competências em relação à mesma.

Relativamente a estes quatro níveis, e ao *feedback* mais indicado a dar em cada um destes níveis, Hattie e Timperley (2007) deixam-nos algumas sugestões.

No primeiro nível, na realização da tarefa, o professor deve orientar o aluno com *feedbacks* simples, indicando o que pode ser feito de melhor ou de maneira diferente, incidindo sobre o erro sem o evidenciar. No segundo, compreender o que a mesma pede, recai sobre o procedimento da tarefa. O professor tem de construir o *feedback* em conformidade com o objetivo da tarefa, dando pistas sobre o que deve ser feito para que o aluno saiba que caminho seguir.

No terceiro nível, sobre a autoavaliação e a sua competência referente à mesma, é importante lembrar o que já está feito, compreender o que o aluno sabe, consolidar aprendizagens e ainda ajudar o aluno a compreender o que tem de ser melhorado, indicando, por exemplo, o que ele tem de procurar melhorar, etc. Neste nível é importante dar confiança indicando o que o aluno já sabe, corrigindo também as ideias erróneas que o aluno demostre ainda ter.

No último nível, mas não menos importante, relacionado com as competências e os conhecimentos, o *feedback* deve ser o mais específico possível e em conformidade com as características pessoais da criança. Deve conter alguns elogios sobre o que a criança já sabe para que esta se sinta mais

confiante e mais motivada, sem esquecer que deve indicar que a criança não deve parar de trabalhar de modo a que consiga progredir e aprender mais.

Perante o *feedback* são diversas as respostas que o aluno pode ter. Por um lado, pode propor-se a realizar mais tarefas para consolidar as aprendizagens realizadas, tendo que superar mais desafios mostrando-se interessado em aprender. Por outro, pode optar por criar estratégias para a deteção de erros, respondendo deste modo ao que lhe foi dito (Hattie & Timperley, 2007).

Contudo pode ainda abdicar dos objetivos anteriormente referidos e deste modo eliminar as dificuldades que estes acarretam. Ao abandonar estes objetivos, dificilmente procura novas tarefas uma vez que o objetivo do aluno é eliminar as dificuldades (Bandura, 1982; Mikulincer, 1988; Steinberg, 1996, cit. por Hattie & Timperly, 2007).

Perante esta atitude o professor deve ajudar os alunos mas não deve proporcionar tarefas mais fáceis, uma vez que desta forma a riqueza da aprendizagem vai obrigatoriamente diminuir. Os professores devem assim sugerir atividades diversas com objetivos específicos e motivadores para que o aluno saiba qual o caminho que deve seguir (Locke e Latham, 1984, cit. por Hattie & Timperley, 2007). Por vezes também ajuda que os objetivos sejam mais claros e que sejam conversados entre aluno e professor de modo a reforçar o compromisso do aluno perante determinada atividade. Também é importante criar um ambiente rico quando se trata da autoavaliação e de deteção do erro com estratégias diversas para que a aprendizagem seja o mais ampla possível (Hattie, Biggs e Purdie, 1996, cit. por Hattie & Timperley, 2007).

Quando se constrói um *feedback*, para além de tudo o que já foi referido anteriormente, é também preciso ter atenção ao *feedback* com características positivas e negativas e qual o efeito de ambos nas características pessoais de cada criança. Se por um lado os alunos com uma maior confiança irão reagir bem tanto aos *feedbacks* positivos como aos negativos – por tomarem o *feedback* negativo como um desafio e o *feedback* positivo como uma motivação -, por outro lado, um aluno menos confiante e com mais dificuldades, poderá

sentir a um aumento da sua frustração e motivação quando recebe um *feedback* negativo (Swann, Pelham e Chidester, 1998, cit. por Hattie & Timperley, 2007).

Qualquer *feedback*, positivo ou negativo, pode ser escrito ou oral sendo que o *feedback* oral tem um melhor impacto, uma vez que é dito no momento da ação e, como já vimos anteriormente, o momento em que este é fornecido é importante.

Dada a natureza desta investigação também foi necessário investigar o que os autores de referência já tinham pesquisado sobre *feedback* oral, uma vez que a minha intervenção se baseia muito neste tipo de *feedback*.

Relativamente ao *feedback* oral, Folque (2012) relembra que

a natureza do feedback também mostra as relações de poder nas atividades de ensino/aprendizagem e tem impacto nas disposições das crianças para aprender (motivação, reação ao sucesso ao insucesso ou à dificuldade), bem como nas suas identidades como aprendentes.
(Folque, 2012, p. 94)

Como o *feedback* oral é dado exatamente no momento em que a criança está a realizar determinada tarefa, este torna-se mais pertinente e a criança apropria-se deste de uma forma mais concreta. Ao contrário do *feedback* escrito que primeiro a criança realiza a tarefa e só posteriormente lhe é dado o *feedback*, no oral o *feedback* é praticamente imediato o que permite à criança no momento refletir e alterar o que acabou de fazer. No *feedback* oral a dificuldade para o professor é acrescida uma vez que este tem de ter em conta todas as características acima descrita para realizar um bom *feedback*, adequado a cada criança e a cada situação específica.

Ainda sobre esta ferramenta, de acordo com Winne e Butler (1994), tem como função ajudar os alunos a “confirmar, acrescentar, reformular ou reorganizar a informação que têm na memória”, sendo esta uma ferramenta fulcral no processo de ensino-aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007, p. 82).

2.4. Algumas dificuldades no desenvolvimento de práticas de avaliação formativa

Assim sendo, é clara a distinção entre estes dois tipos de avaliação. Por um lado, a avaliação formativa que parte do aluno e da otimização da aprendizagem, sendo determinante a reflexão do professor sobre a sua prática. Por outro, a avaliação sumativa pretende avaliar o aluno quantitativamente para retirar uma determinada referência sobre um produto específico.

Sendo que a avaliação formativa é a que proporciona um melhor processo de aprendizagem, no quotidiano esta seria a que deveria estar mais presente nas salas de aula. É uma avaliação reguladora uma vez que indica o caminho ao aluno. Por não ter uma única forma de fazer e ser menos formalizada cria junto dos professores mais insegurança o que por vezes os faz menosprezar este tipo de avaliação. Outro obstáculo está relacionado com número de alunos por turma. Os professores consideram que é complicado observar o que cada aluno já sabe individualmente e que o tempo que poderá ser disponibilizado para todo o grupo irá diminuir, razão pela qual “a avaliação sumativa tende a impor-se em toda a ação avaliativa confundindo-se com a própria avaliação” (Pinto & Santos, 2006, p. 98).

Concluindo, estes dois tipos de avaliação são importantíssimos no percurso de aprendizagem de qualquer aluno, devendo coexistir de forma harmoniosa. Devido às diferentes características por vezes estas não conseguem ser complementares sendo que se criam tensões entre boas práticas de ensino e o recurso a testes a nível de escola (Gipps e Cumming, 2003). Cabe ao professor ser sensível no que se refere ao tipo de avaliação que utiliza e perceber quais as suas tarefas: ajudar os alunos que colocam dúvidas e que querem aprender mais e avaliar o desempenho do aluno nas tarefas que estão destinadas à avaliação.

Capítulo III- Metodología

3.1. Enunciação e justificação do paradigma em que se inscreve o estudo e dos métodos adotados.

Uma investigação pretende, tal como o nome indica, investigar algo, saber mais, quer seja uma teoria já existente ou uma nova teoria. Deste modo, para realizar uma investigação é necessário adotar uma metodologia, ou seja, seleccionar o método com o qual se pretende investigar. Para que isso aconteça de forma mais útil possível é necessário perceber que uma investigação “ (...) consiste num processo de seleção da estratégia de investigação (...) ” (Batista & Sousa, 2011, p. 52). A investigação passa principalmente pelo estudo do comportamento, pelos indícios nesta adjacente, de interações, levantando respostas hipotéticas para os seus resultados e analisando qual das hipóteses terá a explicação mais credível. Tendo em conta que este estudo foi realizado numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e atendendo às características deste contexto, foi necessário seguir uma orientação metodológica que permitisse estudar os detalhes da prática pedagógica desenvolvida.

Assim sendo é necessário definir alguns instrumentos uma vez que este tipo de investigação tem características interpretativas (Afonso, 2005; Coutinho, 2011). Logo é preciso clarificar o paradigma e os contornos que este estudo irá tomar. Esta investigação surgiu com o intuito de dar resposta a algumas questões por mim colocadas ao longo do meu plano de estudos. No entanto, não podemos esquecer que este tipo de investigação, pelas suas características, permite duas ou mais hipóteses para a mesma interpretação, dependendo do investigador perante determinado conjunto de dados. Posto isto, o investigador não pretende no final do seu estudo apresentar leis universais, uma vez que este tem o papel de investigador e de interveniente durante todo o processo (Afonso, 2005; Coutinho, 2011).

Sobre esta característica do estudo, Zabalza refere que “ (...) o objecto do estudo é precisamente o individual, sem pretensões de generalização (ou com a pretensão de chegar apenas a generalizações intermédias, isto é, a poder estender os resultados descobertos a grupos próximos e homogéneos) ” (Zabalza, 1994, p. 84).

Concretamente, este estudo teve por base uma análise sobre a minha prática pedagógica uma vez que procurei investigar de que modo pode o *feedback* oral ajudar os alunos na concretização de tarefas diversas de consolidação das aprendizagens, sendo que para estas serem concluídas com sucesso é necessário que os alunos mobilizem os mais diversos conhecimentos.

Dadas as características desta minha investigação, o estudo enquadra-se numa perspetiva qualitativa. O investigador qualitativo preocupa-se em recolher “(...) dados ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. “ (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) As questões a investigar têm o objetivo de “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Tal como mencionado por Batista & Sousa (2011), uma investigação qualitativa “(...) centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores.” Assim sendo, a investigação qualitativa dá primazia à interpretação dos comportamentos e atitudes. A função do pesquisador qualitativo é adquirir uma visão profunda e intensa do contexto que pretende investigar, tendo em consideração a interação que se estabelece entre os participantes. Para além disso, esta pesquisa é contextual, na medida em que o pesquisador recolhe dados no contexto natural ao longo de um período de tempo (Gray, 2012). Esta metodologia pressupõe que o investigador permaneça durante um longo período de tempo no contexto em que se insere a investigação e ainda que este contacte diretamente com as pessoas e situações que dela são adjacentes. De acordo com Gray, nesta metodologia “o principal instrumento da pesquisa é o próprio investigador” (Gray, 2012).

Relativamente ao estudo, este segue uma perspetiva próxima da investigação-ação, pois, o objetivo é investigar uma questão da prática, onde procurei compreender a influência de tarefas de sistematização para identificar as dificuldades e através do *feedback* contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Existem também autores que definem este tipo de investigação como “(...) o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliot, 1991, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Tal como

define Lomax, cit. por Coutinho (2011), a investigação-ação é vista como “ (...) uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p. 312). A investigação-ação é também definida como “ (...) um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (Bartolomé, 1986 cit. por Coutinho, 2011, p. 313). Posso então concluir que a investigação-ação é então “ (...) um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (Watts, 1985, cit. por Coutinho, 2011, p. 313).

Existem outros autores que indicam que esta “(...) consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 292), ou seja, baseia-se na recolha de dados e o seu objetivo é provocar mudanças sociais em que o próprio investigador se envolve e retira ilações do que observa. Como profissional que investiga a própria prática, e realizando por vezes relatórios sobre as suas investigações, o professor deve refletir sobre as suas observações sua prática e provocar as modificações necessárias à melhoria da sua prática, pensando sempre no processo de aprendizagem dos seus alunos.

Posto isto, considero que a metodologia de investigação mais indicada foi a investigação-ação, sendo considerada por alguns autores como “(...) um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos” (Sousa, 2009, p. 95), e também “uma intervenção em pequena escala na sala de aula e um estreito exame dos efeitos dessa intervenção” (Hasley, 1972 cit. por Sousa, 2009, p. 95)

3.2. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação

Neste estudo as técnicas utilizadas na recolha de dados foram as indicadas no quadro 1:

Método de Recolha de Dados	Fontes dos Dados	Formas de Registo de Dados
Observação Participante	-Aulas lecionadas por mim, onde as crianças realizaram as tarefas; -Conversas informais realizadas com a professora cooperante e a minha colega de estágio;	Registo vídeo de todas as tarefas; -Notas de campo; -Transcrição dos episódios mais relevantes;
Análise Documental	-Planificações anuais e diárias; -Atividades realizadas pelas crianças.	- Documentos escritos; - Fotografias;
Inquéritos/ Entrevistas	-Inquérito inicial; -Questionamento às crianças no final de toda a minha intervenção;	-Gravação áudio; -Transcrição integral;

Quadro 1 - Resumo das Técnicas de Recolha de Dados

3.2.1 Observação – Participante

Na execução deste projeto, penso que a técnica mais utilizada na recolha de dados foi a observação-participante, como meio de obtenção de dados relevantes que me ajudaram nesta investigação. Uma vez que estive em contato direto com as atividades que proponho, é indiscutível que a minha observação é fundamental nesta investigação. Almeida & Pinto consideram que “(...) a característica diferencial da observação participante, em relação às outras técnicas, consiste na inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objeto de estudo” (1990, p. 97). A observação-participante é um dos procedimentos mais recorrentes na investigação

qualitativa em educação, pois, é através desta que o professor reconhece e identifica fenómenos, fica sensível às reações dos alunos sejam estas positivas ou negativas, coloca problemas, verifica as soluções possíveis, recolhe, organiza e interpreta a informação e ainda se situa criticamente face aos modelos existentes (Estrela, 1994). Procurei, através desta, perceber de que forma a turma reagia às tarefas propostas, uma vez que estas diferiram umas das outras. Por ser parte integrante do contexto em que decorreu a investigação, por ser reconhecida pelos alunos como uma figura próxima e fazer parte do quotidiano dos mesmos fora dos pilares da investigação, foi possível registar as observações que achei pertinentes sem perturbar ou influenciar as atitudes e comportamentos dos alunos.

Para que o registo dessas observações fosse o mais fidedigno possível, efetuei o registo através das notas de campo logo após as aulas, pois é natural que após algumas horas alguns pormenores se desvançam. Para que isso não acontecesse, se a atividade fosse implementada de manhã, registava essas observações no intervalo da manhã, se a atividade fosse na parte da tarde, o registo dessas observações era realizado logo após o término das aulas.

Nisbet (1977), acerca da observação participante, afirma que

(...) não é um dom «natural», mas uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, mas também, a capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil. (p. 15, cit. por Bell, 2002, p. 161).

Apesar de não ser “uma opção fácil”, como refere Bell, através da observação procurei constatar o trabalho realizado e perceber a evolução do mesmo e dos alunos. A observação é importante porque fornece ao investigador “(...) oportunidades baseadas em material concreto, rico e partilhado para reflectir e questionar a escola e o ensino-aprendizagem” (Ponte, 2008, p. 168).

3.2.2. Análise documental

Outra técnica que foi utilizada no decorrer da investigação foi a análise documental. Segundo (Bell, 2002) a análise documental “(...) serve para complementar a informação obtida por outros métodos.” (p. 90). Procurei assim que a análise documental fosse utilizada com base documentos realizados pelos alunos na sala de aula como por exemplo: exercícios, fichas, tarefas abertas, cartazes, entre outras coisas. Como o estágio decorreu num período de três dias semanais, acreditei que esta técnica também se adequasse ao processo de observação, pois pude ter acesso a todos os produtos realizados pelas crianças. Máximo- Esteves, (2008), afirma que é de extrema importância analisar os documentos produzidos pelas crianças, dado que o foco da investigação incide sobre estas. Partindo da análise dos trabalhos elaborados pelos alunos, e do que estes dizem, pude compreender bastante sobre a forma como transmito informação, permitindo-me planificar e orientar a minha prática de modo a colmatar as dificuldades que registei. Esta ideia vai ao encontro de (Bell, 2002) que refere que “(...) a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante” (p. 90).

Esta é uma técnica que “visa seleccionar, tratar e interpretar informação (...) dos que investigaram antes no mesmo terreno (...)”. Assim sendo o investigador tem “(...) suportes sólidos anteriormente concebidos e testados” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 73). Esta análise tem como base documentos escritos, anteriormente, por alguém que se encontra em “bibliotecas e arquivos; bibliografias; enciclopédias, dicionários e vocábulos; livros e revistas especializadas; ficheiros em suporte escrito e bases de dados em suporte digital” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 73). Para a análise documental desta investigação consultei as planificações anuais, de modo a ter em consideração os objetivos que os alunos teriam de conseguir atingir. Consultei ainda O Plano de Trabalho de Turma para retirar informações para escrever sobre o contexto em que o estágio estava inserido. Este tipo de análise “centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto” (Walsh, Tobin, & Graue, 2002, p. 1055).

3.2.3. Inquérito

Realizei também um inquérito por questionário, sendo este um inquérito inicial. Este inquérito foi realizado com o intuito de perceber quais são as áreas de conteúdo que as crianças preferem e as que têm mais dificuldades. Ainda com o mesmo fiz o levantamento do modo como as crianças pensam que aprendem e de que tipo de tarefas já sentem que sabem os conteúdos.

O questionário pode ser definido como uma “(...) técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Gil, 1995, p. 124). Segundo a literatura, existem três tipos de questionários, os mistos, os abertos e os fechados. Como o próprio nome indica os mistos, combinam os abertos e os fechados. Os abertos dão ao sujeito investigado, neste caso as crianças, mais liberdade de resposta, pois as possibilidades de respostas são infinitas. Os fechados são mais restritos, pois as respostas que o sujeito pode facultar já estão previamente escritas e o inquirido apenas tem de escolher uma de entre as opções estabelecidas. Tal como menciona Batista & Sousa (2011), este tipo de questionário “(...) tem na sua construção questões de resposta fechada, permitindo obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados. Este tipo de questionário facilita o tratamento da informação (...)” (p. 91)

Decidi utilizar os questionários mistos, uma vez que considerei que deste modo conseguiria obter dados mais relevantes para a minha investigação. Desta forma, também permiti que as crianças com mais dificuldade na escrita pudessem fazer parte integrante deste questionário, pois, se utilizasse apenas respostas abertas, estas teriam mais dificuldade em responder às questões. Deste modo permiti que também estas participassem e fizessem parte do estudo, por já saber que as atividades seriam realizadas por toda a turma, em sala de aula.

3.2.4. Entrevista

No final da investigação realizei uma entrevista às crianças para perceber um bocadinho mais da perspetiva das crianças relativamente ao meu estudo. A

entrevista é uma técnica que “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). E também pode ser definida “como uma conversa tendo em vista um objectivo” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 71). Decidi que iria entrevistar oito crianças para ter uma boa amostra relativamente ao trabalho realizado uma vez que desta forma entrevistei metade da turma em que esta investigação ocorreu.

Existem três tipos de entrevistas: estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. Tendo em consideração as diferentes características, penso que as que melhor se adequam ao meu estudo são as semiestruturadas, cujas características serão explicitadas adiante.

Começando pela entrevista estruturada, esta pressupõe que o entrevistador tenha um guião, sendo o próprio guião a controlar a entrevista, uma vez que o entrevistador não se pode desviar das perguntas previamente concebidas no mesmo. Desde modo o entrevistador não pode fazer outro tipo de questão o que permite que o tema da entrevista seja apenas um. Sobre esse assunto, Afonso (2005) considera que “Em geral, as entrevistas estruturadas utilizam-se em desenhos de investigação onde se pretende obter informação quantificável de um número elevado de entrevistados, com o objectivo de estabelecer frequências que permitem um tratamento estatístico posterior” (p. 98). Esta entrevista tem como característica também que o entrevistado “responde a uma série de perguntas preestabelecidas” (Afonso, 2005, p. 98).

A entrevista não estruturada permite, ao contrário da anterior que o entrevistador possa colocar questões fora do guião mas tendo como objetivo que esta se “desenvolva à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas” (Afonso, 2005, p. 98).

Este tipo de questionamento não impõe perguntas específicas sendo que esta se vai desenvolvendo e o seu entrevistador coloca as questões que achar mais apropriadas ao momento. Esta apenas tem um tema e a conversa

desenvolver-se-á em torno deste, sendo uma entrevista mais livre do que a entrevista estruturada.

Finalmente, a entrevista semiestruturada tem características das duas entrevistas acima referidas, possuindo o guião da primeira, mas mantendo no entrevistado a liberdade de não se limitar a esse guião. Já o entrevistador tem de ter em mente os seus objetivos. Sendo que “O modelo global é o da entrevista não estruturada, mas os temas tendem a ser mais específicas” (Afonso, 2005, p. 99). Assim sendo, através deste tipo de entrevistas podemos afirmar que “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). A entrevista a que os alunos foram sujeitos foi realizada sem qualquer desvio das perguntas estabelecidas por mim.

De acordo com Sousa (2009), “(...) a entrevista procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjectivas em amostras mais reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, o que leva a um maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas.” (p. 247). As entrevistas foram realizadas a metade da turma de modo a ter uma amostra um pouco mais alargada, para que me fosse permitido perceber qual a opinião das crianças. Ainda o mesmo autor acrescenta que “a entrevista permite que (...) se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhe estão inerentes” (Sousa, 2009).

Foi muito interessante observar o entusiasmo das crianças quando lhes disse que iria realizar uma entrevista. Para além de terem ficado muito admiradas e me fazerem diversas questões sobre o tipo de perguntas também me perguntaram se tinha microfone. Não nos podemos esquecer que “Poucas crianças terão tido a experiência de terem sido abordadas por um adulto que quer que elas, as crianças, lhe ensinem a ele, o adulto, coisas sobre as suas vidas” (Graue & Walsh, 2003, p. 140).

Para realizar a entrevista fui com as crianças para a biblioteca durante o intervalo para que estas não tivessem qualquer tipo de distração. Para registar a mesma utilizei o registo áudio, procurando que esta fosse o menos formal possível de forma que as crianças não dessem as respostas que achavam que

eu queria escutar, mas sim a sua verdadeira opinião. Ao escolher este registo percebi que conseguia interagir melhor com as crianças uma vez que não tinha de estar com a cabeça baixa a escrever. Graue & Walsh (2003) afirmam que “Um bom entrevistador tem de ser antes de mais um bom ouvinte. Não pode deixar que o gravador ouça por ele” (p. 145).

Com estas entrevistas o meu maior objetivo era perceber quais as atividades que as crianças mais tinham aprendido e quais os *feedback's* que mais as tinham ajudado. Penso que, uma vez que fiz parte de toda a ação e tive acesso a informação privilegiada, estas técnicas fizeram todo o sentido para que a investigação fosse mais rica e com informação mais palpável para que a análise dos dados seja um sucesso.

3.3. Análise dos dados

Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo que de acordo com Bardin

a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (2009, p. 42)

Esta técnica é uma das mais importantes uma vez que mobiliza “(...) um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto.” (Oliveira, 2003, p. 5-6). Assim sendo, e tendo em conta a natureza do estudo, foi necessário estabelecer um olhar focado e exigente na apropriação desta técnica uma vez que esta me permitiu dar sentido aos diversos produtos que as crianças realizaram. Sobre este tema, Sousa (2005) indica-nos que da análise de conteúdo faz parte “(...) uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (p. 264).

Segundo Oliveira (2003), a análise de conteúdo é indispensável pois representa, “(...) um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto” (p. 5-6). O grande objetivo da análise de conteúdo é o fornecimento de dados úteis aos objetivos da investigação, cabendo ao investigador a interpretação dos resultados obtidos e o seu relacionamento com o contexto de produção do documento.

3.4. Descrição sucinta do contexto

É bastante importante conhecer o contexto educativo onde nos encontramos inseridos, de modo a compreender e respeitar as principais características da instituição e contextualizar as práticas e as aprendizagens dos alunos.

A instituição de ensino em que decorreu o período de estágio é uma escola na região de Setúbal. Nesta zona da cidade estão integradas populações oriundas de países africanos de língua portuguesa, emigrantes portugueses do Brasil e de países do leste europeu, para além da comunidade cigana, bastante numerosa. Muitas das famílias das crianças que frequentam esta escola, são famílias destruturadas ou monoparentais, o que resulta de carências a vários níveis, sendo que se reflete na escola. Desta forma, existem muitos casos de insucesso escolar repetido, de abandono escolar, de assiduidade muito irregular, de ausência de manuais escolares e material escolar, de indisciplina frequente, assim como comportamentos de risco e/ou desviantes e também uma forte probabilidade para a incursão precoce na marginalidade.

A restante comunidade, assim como se vê na amostra da turma, são provenientes de meios sócio económicos bastante desfavorecidos, em que abundam os casos de emprego precário ou mesmo desemprego, que fazem com que as suas famílias sejam beneficiárias do rendimento social de inserção e levem em muitos casos a ausência de uma estrutura familiar funcional. Muitas vezes estas características familiares resultam em uma fraca dedicação no reconhecimento da necessidade de acompanhamento dos seus educandos e da importância da frequência da escola. Esta atitude reflete-se, por exemplo, na

fraca presença de Encarregados de Educação de alunos, com problemas de aprendizagem e de comportamento, nas reuniões ou na não comparência na escola quando convocados.

Na turma de terceiro ano de escolaridade onde decorreu o estágio, existem dezassete crianças das quais oito são rapazes e nove são raparigas. As idades das crianças estão compreendidas entre os oito e os dez anos de idade, sendo que a idade média é de nove anos, e existe apenas um aluno com uma retenção, que integrou a turma este ano letivo. A maioria dos alunos tem nacionalidade portuguesa, sendo que nesta turma está integrado um aluno de nacionalidade Romena, existindo ainda muitas crianças descendem de culturas e etnias diversificadas, sendo a maioria de etnia cigana.

Todos os alunos se deslocam para a escola a pé, com exceção de um que se desloca de transporte próprio, sendo o tempo gasto na viagem inferior a quinze minutos. Nesta turma existem quinze alunos subsidiados pelo ASE- Ação Social Escolar, sendo que nove estão no escalão A e quatro no escalão B. A disciplina preferida é Estudo do Meio, sendo que as maiores dificuldades se encontram no Português e na Matemática.

Relativamente à escolaridade dos familiares e encarregados de educação, podemos referir que dois têm o 1º ciclo do ensino básico, oito têm o 2º ciclo do ensino básico, doze têm o 3º ciclo do ensino básico, dois concluíram o ensino secundário e apenas um tem um curso superior. A situação profissional destes familiares é um pouco delicada sendo que treze dos alunos desta turma têm os encarregados de educação em situação de desemprego. Nesta turma existem duas crianças que possuem Necessidades Educativas Especiais. Uma das crianças raramente se encontra na sala, sendo que não participou em nenhuma das atividades. A outra criança acima referida participou apenas numa atividade, que foi adaptada para que este a conseguisse realizar.

Na grande maioria são crianças que necessitam de um estímulo constante que promova a aprendizagem e de chamadas de atenção permanentes para que se concentrem nas tarefas a realizar. O poder de concentração é fraco e alguns alunos não revelam prazer pela aprendizagem, sendo que os estímulos em casa são muito baixos e as suas vivências reduzem-se a brincar no bairro. Todavia, e

embora ainda existam situações pontuais, com o decorrer do tempo o comportamento da turma tem melhorado bastante, o tempo de concentração aumentou e, mesmo alguns alunos que não têm apoio e estímulo em casa, começaram a manifestar maior interesse pelas atividades que eu fui propondo, sendo que por vezes eram os alunos mais desinteressados a questionar quando era a próxima atividade.

3.5. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção.

Esta investigação decorreu ao longo de dez semanas sendo que a primeira foi apenas de observação. Nas duas primeiras semanas não implementei qualquer atividade para a minha investigação sendo que estas foram aproveitadas para melhorar as ideias de tarefas que iria implementar. Partindo da terceira semana todas as semanas foi proposta, pelo menos, uma tarefa, sendo que devido à apropriação da planificação eram propostas duas tarefas para este estudo, uma vez que este está relacionado com tarefas de consolidação.

Ao longo de todo o estudo, foram planificadas, implementadas e analisadas diversas tarefas distintas. O objetivo de cada tarefa era perceber o impacto do meu *feedback* nestas tarefas de consolidação. No decorrer destas tarefas fui percebendo quais as dificuldades dos alunos e o *feedback* que lhes dei foi orientado no sentido de ajudar a colmatar as dúvidas que existiam. Relativamente ao *feedback* dado no decorrer das tarefas, procurei que este fosse ao encontro do que os autores de referência indicavam, uma vez que o meu objetivo era elaborar *feedbacks* o mais eficazes possível.

Ao longo da investigação a metodologia das tarefas foi sendo diversa sendo que existiram tarefas a pares, em grupo e individuais. Antes de iniciar qualquer tarefa com as crianças, explicava detalhadamente o que pretendia que estas fizessem e havia espaço para que cada uma colocasse as suas dúvidas. Também o tempo era previamente estipulado, sendo que os alunos sabiam que

teriam até determinada hora para concluir a tarefa. As tarefas realizadas foram as seguintes:

Designação da tarefa	Metodologia	Área de conteúdo
Constituintes das plantas	Individual	Estudo do meio
O cartaz	Pares	Português
O acróstico	Individual	Português
O 25 de abril de 1974- texto	Individual	Português
Trabalho de pesquisa	Grupos de 4	Estudo do meio
Jogo- leitura de números decimais	Grande Grupo	Matemática
O milhão- leitura de números perto do milhão	Grande grupo	Matemática
Bilhete de identidade dos animais	Individual	Estudo do meio
Numeração Romana	Pares	Matemática

Quadro 2 - Todas as atividades realizadas, metodologias e áreas de conteúdo

De todas estas tarefas acima descritas escolhi quatro para uma análise mais aprofundada. Esta escolha incidiu na primeira e na última tarefa para poder comparar comportamentos e atitudes assim como analisar a evolução, ou não da apropriação do *feedback* oral fornecido. A escolha das restantes duas tarefas está relacionado com o envolvimento e entusiasmo que os alunos demonstraram no decorrer destas. As tarefas escolhidas foram as seguintes:

Designação da tarefa	Metodologia	Área de conteúdo
Constituintes das plantas	Individual	Estudo do meio
Acróstico	Individual	Português
Leitura do milhão	Individual	Matemática
Numeração Romana	Pares	Matemática

Quadro 3 - Resumo das tarefas selecionadas para a análise

Utilizei então uma tabela de referência para o registo dos dados de cada tarefa desenvolvida. Enquanto os alunos estavam a realizar determinada tarefa, ia observando o que estava a ser feito e perante isto preenchia logo a coluna “Antes do *feedback*”. Após o término das tarefas, ia ao lugar de cada aluno e preenchia a coluna “Após o *feedback*”, para perceber se os alunos tinham alterado alguma coisa ou não. Em algumas tarefas a coluna “Após o *feedback*” foi preenchida em casa com a ajuda das fotografias que tirei ao produto de cada tarefa. Quando os alunos terminavam as tarefas em simultâneo, era mais fácil fotografar cada resolução por não conseguir analisar no momento, sendo que as fotografias foram uma grande ajuda neste processo.

Fui dando *feedback* a toda a turma e analisando com a ajuda da tabela todos os alunos. Para uma análise mais aprofundada escolhi quatro alunos devido às suas características pessoais, nomeadamente à facilidade que têm em se expressar e às suas classificações nas fichas de avaliação, tendo escolhido alunos com boas, medias e más classificações. Também a professora cooperante me deu algumas indicações, uma vez que conhece a turma desde o primeiro ano com a exceção do aluno D.

Capitulo IV- A intervenção

4.1 Apresentação e interpretação da intervenção

Neste capítulo analiso a forma como o *feedback* influenciou, ou não, as aprendizagens dos alunos. Através do impacto que o feedback por mim fornecido teve no processo de aprendizagem das crianças, elaborei um conjunto de tabelas que permitem apresentar de forma resumida os dados recolhidos ao longo da investigação, tanto o que eu observei como o que as crianças sentiram.

4.1.1. Análise de dados

Antes de dar início ao processo de investigação, realizei um questionário (Anexo 1) para perceber qual a área curricular que as crianças preferiam para que a minha intervenção incidisse maioritariamente nessa área. Uma vez que a turma não indicou uma área curricular específica como preferida, sendo cada disciplina selecionada pelo menos quatro vezes, com exceção das expressões que foram selecionadas cinco, realizei tarefas que englobassem todas as áreas.

Posto isto, neste capítulo, irei descrever e analisar o trabalho que com base nalgumas evidências.

Tarefa 1 – Constituintes da flor

A primeira tarefa que realizei com as crianças foi a consolidação dos constituintes da flor. Com a aproximação da ficha de avaliação era necessário perceber quais aprendizagens efetivas dos alunos e, para ter a certeza de que este conteúdo tinha ficado bem consolidado, propus uma tarefa para as crianças mobilizarem os seus conhecimentos. O objetivo desta tarefa era que os alunos desenhassem os constituintes de uma flor, sendo uma tarefa desenvolvida individualmente (Anexo 2).

Inicialmente relembrei ao grupo os constituintes da flor (flor, folhas, caule e raiz) e para que servia cada um destes. Posteriormente, distribui uma folha branca A4 por cada criança e pedi que realizassem o desenho de uma flor, fazendo em seguida a legenda dos constituintes da mesma. A atividade foi decorrendo e reparei que as crianças estavam pouco habituadas a realizar este tipo de tarefa pois chamavam-me imensas vezes só para questionar se o desenho estava bonito ou se a legenda estava correta. É interessante lembrar

que, no dia anterior, as crianças tinham realizado a ficha do livro sobre este conteúdo e não tinham surgido dúvidas na correção.

Em seguida apresento dois diálogos, que aconteceram com dois alunos no decorrer desta atividade.

Durante a atividade, percebi que o D não desenhou a raiz:

PE (Professora Estagiária): D não falta nada na tua flor?

D: Só falta pintar aqui.

PE: E isso que te falta pintar chama-se como?

D: A flor das folhas.

PE: São as folhas que têm flor? Pensa lá melhor.

D: Ai as folhas da flor.

PE: Isso mesmo. Eu sabia que sabias. E não te falta um dos constituintes que já falámos neles hoje?

D: Não.

PE: Então lembra-me quais são os constituintes da flor sff

D: São a flor, folhas, caule e raiz.

PE: Então se tens desenhado três constituintes mas disseste-me quatro é porque te falta um, ou estou a ver mal?

D: Não escrevi a raiz porque está no chão e não se vê.

PE: Bem pensado, tens toda a razão, não observamos a raiz quando está enterrada no solo. Mas para eu perceber que tu sabes que faz parte, achas que assim consigo?

D: Não.

PE: Então o que achas que deves fazer?

D: Posso desenhar o chão e depois por baixo desenho a raiz como se conseguíssemos ver.

PE: Acho uma excelente ideia.

Outro momento que ocorreu durante o desenvolvimento da tarefa foi quando me apercebi que o L mostrou algumas dificuldades em iniciar o trabalho.

PE: L estás com alguma dúvida?

L: Sim.

PE: Então qual é a dúvida?

L: Não sei como se chama isto [aponta para o caule]

PE: Sabes sim, ainda ontem me disseste.

L: É a raiz ou o caule?

PE: Qual é que tu achas que é?
 L: Acho que é a raiz.
 PE: Pensa lá melhor. Para que serve a raiz?
 L: Pera já sei. É caule, é por onde anda a água. A raiz é o que está por baixo da terra não é?
 PE: Sim, a raiz é o que fica por baixo da terra. E o caule é que parte?
 L: É este aqui [aponta para o caule]. Já me lembro.
 PE: Eu não disse que sabias. E para que serve?
 L: Para levar água e sais minerais da raiz para o resto.
 PE: Para onde? Explica lá melhor.
 L: Para as folhas e assim.
 PE: E a raiz?
 L: Não sei.
 PE: Sabes sim. Pensa lá.
 L: Então é... é quem tira o alimento da planta do chão.
 PE: E agora diz lá com as palavras que aprenderam comigo ontem.
 L: É quem tira a água e os minerais.
 PE: De onde? Explica-me melhor se faz favor.
 L: A raiz é o constituinte que retira a água e os sais minerais do solo para a planta.
 PE: Muito bem! Vês como sabias?

Dados da tarefa 1

Aluno	Antes do <i>feedback</i>		Depois do <i>feedback</i>		Autoavaliação do aluno		Avaliação do produto final	
	Conseguiu	Teve dificuldade	Melhorou	Não melhorou	Progredi	Não progredi	Concluiu adequadamente	Não concluiu adequadamente
M	X			X	X		X	
D		X	X		X		X	
L		X	X			X	X	
A	X		X			X	X	

Quadro 4 - Síntese da tarefa 1

Análise da tarefa 1

Nesta tarefa, os alunos A D e M conseguiram a concretização da mesma sem dificuldades. O aluno D não teve dificuldade em realizar esta tarefa, apenas

optou por não desenhar a raiz por considerar que não era necessário. Como percebi que estes três alunos tinham facilidade neste conteúdo achei pertinente fazer mais algumas questões como por exemplo quais as funções dos constituintes que estes identificaram. Com essas questões percebi que os alunos para além de os identificar conseguem explicar as suas funções e que para estes três alunos este conteúdo estava consolidado. O aluno L teve dificuldades, mas após o *feedback* é notório que conseguiu ultrapassá-las.

Esta tarefa foi algo mais simples, procurando com a mesma que os alunos se habituassem a este tipo de tarefas. Como era uma tarefa mais simples também foi bom para mim uma vez que me permitiu dar *feedbacks* mais pensados e mais apoiados na literatura da qual tinha conhecimento.

Em suma o *feedback* oral dado no decorrer desta tarefa contribuiu significativamente para a consolidação das aprendizagens dos alunos. Também podemos perceber que metade dos alunos analisados reconhecem que esta tarefa contribuiu para as suas aprendizagens.

Tarefa 2 – Acróstico

Para a sistematização do conteúdo trabalhado anteriormente, propus às crianças que realizassem um acróstico sobre a primavera. Posteriormente a turma iria eleger o melhor para que o fizéssemos em papel cenário com ilustrações das crianças, que seria exposto na parede da nossa sala. A palavra inicial para a elaboração do mesmo era Primavera e, partindo desta, as crianças teriam de utilizar frases ou palavras relacionadas com este tema. Quem escolheu utilizar palavras na elaboração do acróstico teria apenas de utilizar frases, não havendo a possibilidade de juntar frases e palavras no mesmo acróstico. Inicialmente pedi que as crianças construíssem o mesmo de forma autónoma, no seu caderno. Perguntei se existiam dúvidas a turma disse que não, então pedi que começassem a trabalhar e quando surgissem dúvidas levantassem o braço que para eu os ajudar

Rapidamente percebi que o L não estava a elaborar o seu acróstico de forma correta.

PE: Então quando há pouco falámos sobre o acróstico e fizemos um em conjunto no quadro sobre o mar, como é que fizemos?

L: Então tu escreveste Mar assim [deslocou a mão na vertical] e depois começaste a ver a palavra com “m” depois com “a” e depois com a outra.

PE: Então e quando eu escrevi a palavra “maravilhoso” não fiz nada de diferente do habitual?

L: Ahhh! Já sei, tu não escreveste o “m” porque já estava e assim aproveitaste.

PE: Sim, utilizei a letra da palavra principal. E foi assim que tu também fizeste o teu? Olha lá bem.

L: Já podias ter dito que eu tinha dois “p’s “na minha palavra é que eu não estava a ver.

PE: Eu tinha de dizer porque se tu também sabes. E olha tenho uma dúvida, só vais alterar a primeira palavra?

L: Não, as outras também, está repetido.

PE: As outras também estão repetidas. Boa, continua a trabalhar que estás a ir muito bem.

Continuei a circular pela sala e percebi que outras duas crianças tinham o trabalho igual, incluindo o erro de repetir a primeira letra na primeira palavra.

PE: A e J, então vocês estão a trabalhar a pares? Perceberam que a tarefa era a pares?

A: Eu estou a trabalhar sozinha mas ele está a copiar por mim e não está a pensar pela cabeça dele.

J: Não é não até fui eu que para o “p” disse pássaro e tu copias-te por mim.

(...)

PE: Então mas digam-me uma coisa, para construirmos um acróstico o que é que tem de diferente de apenas fazer um conjunto de palavras relacionadas com a primavera?

A: Então escrevemos “primavera” e depois usamos as letras que estão lá e fazemos as que faltam.

PE- Então foi assim que fizeste o teu acróstico?

A: [Silêncio e olha para o colega] Não, mas o J tinha assim e eu fiz como ele.

PE: Ah! Então mas diz-me, como é que tu achas que está certo?

A: Sem ter duas vezes a letra porque é por isso que escrevemos logo a palavra principal para saber que letras temos de usar.

PE: Boa, o que disseste é verdade mas se achavas que era assim e viste que o J tinha diferente não falaste com ele sobre isso porquê? Não aprendemos todos uns com os outros?

A: Se eu dissesse ele ia logo ver que eu estava a copiar.

PE: Olha o melhor é sempre pensarmos pela nossa cabeça porque como vês isso de copiar não dá bom resultado.

A: Sara tens razão mas eu não me lembrava de palavras com “p”.

[Continuei a observar os trabalhos quando reparo que um aluno tem o seu acróstico sobre as cores]

PE: D, percebeste que o acrónimo era sobre que tema?

D: Não sei.

PE: Então?

D: Só comecei a fazer e a ver como as palavras começava.

PE: Mas qual foi a palavra que escrevemos primeiro? A palavra geradora.

D: Preto

PE: Olha lá bem a ver se é.

D: Primavera, enganei-me.

PE: Então essa palavra é o quê?

D: Ah pois e esqueci-me é o tema do acróstico. Eu comecei a fazer e não me lembrei.

PE: Não te lembras-te do quê?

D: Da palavra geradora, do coiso... Do tema.

PE: Exatamente vez como tu sabes. Tenho a certeza que consegues encontrar palavras relacionadas com a primavera com essas iniciais. Tenta lá que eu já venho cá ver.

As crianças foram realizando e concluindo os seus acrósticos e à medida que foram terminando, distribuí uma folha A4 por cada criança para que estas passassem o acróstico para essa folha e para que o pudessem ilustrar e posteriormente apresentar à turma para votarem no acróstico para o painel da sala. Durante as apresentações pedi que a M tentasse melhorar a sua argumentação relativamente ao seu voto.

PE: O teu voto é pelo acróstico, pela ilustração, pelas duas coisas, é porquê?

M: Por tudo, eu gosto de tudo.

PE: Então diz-me uma coisa, gostaste mais deste do que, por exemplo, do da A, porquê?

M: Não sei.

PE: Então diz-me, nesse trabalho que votaste (e mostrei-lho) do que é que mais gostas?

M: Não sei.

PE: M Temos de melhorar isso, tens de tentar explicar porque é que gostas de algo é que isso é o que te faz votar e nós queríamos saber para observar o que nos disseses...

M: Eu gostei do trabalho dela porque está todo sobre a primavera e porque também fala de coisas da primavera, como dos pássaros e assim.

PE: Muito bem, obrigada por nos dares a tua opinião. Quem é o próximo a votar?

(...)

As restantes crianças votaram e o acróstico vencedor foi escrito em papel de cenário pelas estagiárias. Após o intervalo as crianças pintaram com tinta as letras que tínhamos desenhado e cada uma fez uma pequena ilustração sobre a primavera.

Dados da tarefa 2

Aluno	Antes do <i>feedback</i>		Depois do <i>feedback</i>		Autoavaliação do aluno		Avaliação do produto final	
	Conseguiu	Teve dificuldade	Melhorou	Concluiu adequadamente	Concluiu adequadamente	Não progredi	Concluiu adequadamente	Não concluiu adequadamente
M	X		X		X		X	
D		X	X		X		X	
L		X	X		X		X	
A		X	X		X		X	

Quadro 5 - Síntese da tarefa 2

Análise da tarefa 2

Como se percebe pelo quadro 5, três dos alunos que tiveram algumas dificuldades nesta tarefa, após receberem *feedback* oral, conseguiram concluir esta tarefa com sucesso. Os alunos L e A, após o *feedback*, repararam que

tinham a primeira letra de cada palavra repetida e alteraram assim que se aperceberam disso. A aluna A tinha copiado pelo colega do lado mas após a minha chamada de atenção alterou o acróstico e conseguiu realizá-lo autonomamente e correntemente.

O aluno D quando começou o seu acróstico não teve atenção ao tema que tinha sido pedido e só depois do meu *feedback* conseguiu perceber o que era pedido. Como se pode perceber através das transcrições, estes alunos estavam com dificuldades e através do *feedback* oral conseguiram supera-las. A aluna M não teve dificuldades e a minha intervenção foi realizada com o intuito de que a aluna melhorasse o seu discurso e a forma como expunha oralmente os motivos que a levaram a escolher determinado acróstico. Pode constatar-se que, ainda que o *feedback* dado não tenha apoiado a consolidação das aprendizagens nesta tarefa específica, esta aluna também melhorou, uma vez que conseguiu melhorar o seu discurso no momento de explicar o motivo pela qual queria votar.

Relativamente à avaliação que fazem deles próprios em relação à melhoria do trabalho, todos disseram que tinham aprendido com a tarefa, sendo essa avaliação corroborada por mim, pois as crianças foram melhorando o produto final desta tarefa. Podemos então concluir que esta tarefa foi promotora de consolidação das aprendizagens dos alunos e que estes reconheceram que aprenderam com a mesma.

Tarefa 3 – Leitura de números perto de milhão

De modo a perceber se as crianças tinham aprendido a leitura dos números próximos ao milhão, decidi construir um comboio (Anexo 4), com três carruagens de cores diferentes de modo a ajudar as crianças com as classes das unidades, dos milhares e dos milhões. Cada uma dessas carruagens tinha espaço para colocar três algarismos que poderiam ser alterados uma vez que estavam plastificados e com um pedaço de velcro na parte de trás. De modo a não baralhar as crianças o comboio não tinha ainda a carruagem dos decimais, que viria a ser colocada posteriormente. Neste jogo, ia selecionando uma criança de cada vez e esta iria ler o número que estava no comboio. Eu tinha uma tabela

de pontuação e no final ganhava quem acertasse mais vezes, ou seja, quem tivesse ganho mais pontos. Fui colocando diversos números e fui pedindo a uma criança de cada vez para fazer a leitura daquele número.

No momento da leitura do número 19990...

PE: Quem quer começar? [todos colocam o dedo no ar com exceção do L que está distraído].

PE: L Podes ler?

L: Novecentos e noventa.

PE: [tapei o dezanove] Então só temos este número no comboio?

L: Não, estava a fazer por partes.

PE: Ah ok, não tinha percebido.

L: Se a B podia fazer assim eu também.

PE: Na verdade eu peço para lerem o número todo, só quando não sabem é que peço para lerem por carruagens. Tu consegues ler todo?

L: Sim.

PE: Então vamos lá.

L: Novecentos e noventa.

PE: Isso não é a leitura completa desde número. Pensa lá melhor.

L: [encolheu os ombros]

PE: Qual é a carruagem que vamos ler primeiro?

L: Aquela [aponta para a carruagem dos milhares]

PE: Muito bem, vamos lá começar.

L: Dezanove e novecentos e noventa.

PE: Olha se tivesses este número [escrevi 19 000 no quadro] como o lias?

L: Dezanove mil.

PE: Muito bem, então e se apagar estes zeros e escrever o número novecentos e noventa? [apaguei e ficou no quadro o número 19 990]

L: Esse é o mesmo que está no comboio, já sei, dezanove mil, novecentos e noventa.

PE: Muito bem!

(...)

PE: [Coloquei o 343 766 no comboio] M podes ler este número por favor?

M: Trezentos e quarenta e três mil, setecentos e sessenta e seis.

PE: Muito bem! Consegues dizer-me outra forma de ler este número?

M: Três centenas de milhar, quatro dezenas de milhar, três milhares, sete centenas, seis dezenas e seis unidades.

PE: Uau, muito bem! Estou muito orgulhosa! [Coloquei o 421 077 no comboio]

PE: A podes ler este número por favor?

A: Quatrocentos e vinte e um.

PE: Hum? Pensa lá melhor.

A: Então está aí quatrocentos e vinte e um.

PE: Verdade, mas só tens o quatrocentos e vinte e um? Ou tens um número maior que esse?

A: Quatrocentos e vinte e um e setenta e sete.

PE: Pensa lá em termos de carruagens. [tapo os restantes números e só deixo destapado o setenta e sete] Se tivesses só assim como lias?

A: Setenta e sete.

PE: Boa! Uma parte já descobriste. Então agora vamos pensar neste [destapo o que tinha tapado com a mão]

A: Esse lê-se quatrocentos e vinte e uma mas agora não sei qual.

PE: Então vê qual é a carruagem que tens ocupada.

A: Então essa é a dos milhares.

PE: Muito bem! Então pensa lá, temos tempo, pensa um pouco.

A: É dos mil né?

PE: É a dos milhares mas como estão todas ocupadas como é que se lê? Eu sei que tu sabes.

A: Quatrocentos e vinte e um mil.

PE: Boa! Agora já consegues ler o número completo.

A: Não sei se sei.

PE: Claro que sabes, já disseste esta parte e já disseste esta, agora é só juntares.

A: hum... não sei..

PE: Tenta lá. Se errares o que acontece de mal é o quê?

A: Nada.

PE: Então vá vamos lá arriscar que eu sei que sabes.

A: Quatrocentos e vinte e um mil e setenta e sete.

PE: Muito bem! Eu não disse que sabias? Tens de confiar mais em ti, eu confio.

(...)

PE: [Coloquei o 210 200 no comboio] D faz a leitura deste número sff.

D: Duzentos e dez mil e duzentos e dez.

PE: Não é bem assim. Pensa melhor. Eu sei que sabes.

D: E se eu disser mal?

PE: Se disseres mal eu ajudo. Tens é de acreditar em ti.

D: Então...Duzentos e dez mil e duzentos.

PE: O que acham?

C: Eu acho que está bem.

M: Está bem.

PE: Muito bem, eu não disse que tu sabias.

Dados da tarefa 3

Aluno	Antes do <i>feedback</i>		Depois do <i>feedback</i>		Autoavaliação do aluno		Avaliação do produto final	
	Conseguiu	Teve dificuldade	Melhorou	Não melhorou	Progredi	Não progredi	Concluiu adequadamente	Não concluiu adequadamente
M	X		X		X		X	
D		X	X		X		X	
L		X	X		X		X	
A		X	X		X		X	

Quadro 6 - Síntese da tarefa 3

Análise da tarefa 3

Durante esta atividade a aluna M estava bastante à vontade e não mostrou dificuldades quer nos números mais próximos ou mais distantes de um milhão. Sendo que lhe fui pedindo outras formas de ler determinado numero para que esta se continuasse a sentir motivada pelo desafio de responder

corretamente. Os restantes três alunos inicialmente mostraram dificuldade, sendo preciso ajudá-los a chegar à resposta certa. No entanto, depois de duas tentativas, tanto o D como o L conseguiram ler o número corretamente e com o decorrer da tarefa foi notório que aprenderam a fazê-lo de forma acertada. O aluno D mostrou dificuldade na leitura dos números, mas posteriormente quando lhe pedi que lesse um milhão, cento e quarenta mil, quinhentos e oitenta e sete surpreendeu-me e conseguiu fazer a leitura corretamente, mostrando uma melhoria significativa na sua aprendizagem no decorrer da tarefa. Foram precisas mais tentativas para que este aluno conseguisse responder acertadamente e mais *feedback* orais mas conseguiu responder corretamente quando solicitei que realizasse a leitura dos números o que foi uma vitória para mim e para ele.

Todos estes alunos consideraram que tinham progredido com esta tarefa, sendo também essa a minha avaliação, uma vez que foram realizadas diversas aprendizagens no decorrer da mesma. Deste modo posso afirmar que os alunos consolidaram as suas aprendizagens no que refere à leitura de números perto do milhão. Comparativamente à avaliação que fazem deles próprios é notório que já reconhecem que aprenderam com esta tarefa.

Tarefa 4 – Numeração Romana

Para perceber se as crianças tinham aprendido a numeração romana, propus uma tarefa de consolidação que consistia em eu escrever um número no quadro e o par teria de o representar em numeração romana, mas com fósforos. Para isso decidi juntar as crianças a pares e entregar um conjunto de fósforos a cada um desses pares. Quem conseguisse representar o número corretamente ganhava um ponto na tabela de pontuação e quem não conseguia eu dava pista para os alunos perceberem para onde tinham de seguir e desta forma chegarem à forma correta. Esta tarefa decorreu em grande grupo sendo que juntei as mesas para as crianças trabalharem a pares e tentei agrupar as mesas o mais possível para junto do quadro para todas as crianças se sentirem inseridas na tarefa e me facilitar na hora da verificação.

Durante a representação do número 14 em numeração romana percebi que o par JP e A tinha um erro.

PE: Então acham que o catorze é assim? Expliquem-me lá como é que pensaram.

JP: Então o X é dez, mais quatro fica catorze.

PE: E não há nenhuma regra que diga que existe um máximo de repetições?

JP: Então há mas eu não estou a repetir o dez.

PE: Olha lá melhor para o teu número.

A: Pois é temos mal. Os números só podem ter três símbolos repetidos.

JP: Mas só temos uma vez o dez.

A: Mas temos quatro vezes o um e aí é que não.

JP: Mas não era só o dez?

PE: A regra que ensinei era que os símbolos principais só se podem repetir até três vezes ou que o dez só se pode repetir três vezes?

JP: Mas o dez é um símbolo principal.

PE: Muito bem! É verdade, mas não há mais símbolos principais?

JP: Não sei.

PE: Lembras-te sim, pensa lá.

A: Então aqueles que passamos para o caderno são os principais JP, tens de te lembrar deles.

PE: A. lembras-te quais são, não lembras? Eu sei que sim.

A: Um, dez e cem.

PE: Muito bem. Então qual é o erro?

JP: Temos quatro uns.

PE: Então pensem lá noutra forma de escrever corretamente. Que eu já volto aqui.

Dirigi-me ao par constituído pelo R e pelo L pois também não tinham conseguido realizar com sucesso o pedido e tinham o mesmo erro que o grupo referido anteriormente.

PE: Concordam os dois que o número catorze se representa assim?

R: Eu não Sara. Eu acho que não pode ter tantos traços.

PE: Consegues explicar-te melhor?

R: Quando fizeste os números egípcios no quadro tu tinhas dito que não podíamos repetir três e temos aqui um, dois, três, quatro. Por isso é que eu disse que não é.

PE: Vamos por partes. Esta numeração é egípcia ou romana?

R: Aí [dá uma gargalhada] é romana enganei-me

PE: Exatamente. Agora em relação ao número, se achas porque é que deixas-te assim?

R: Porque não sei como fazer quatro sem ser assim.

PE: Sabes sim, eu sei que sim. Na numeração romana para além de somar que outra operação é utilizada?

L: A subtração.

PE: Muito bem, vejo que estiveste atento. Então se não podem ir pela soma porque já viram que não funciona como é que podem fazer de outra forma? Pensem lá.

L: Já sei, escrevemos vinte e tiramos.

PE: Podem experimentar mas não sabem representar outro número mais próximo de catorze do que vinte?

L: Sabemos fazer quinze.

R: Então já sei, tiramos um.

PE: Não percebi e tu L percebeste?

L: Não.

R: Então fazemos quinze e depois tiramos um e fica catorze.

L: Ah eu assim já sei fazer [desmancha tudo].

R: O dez estava bem foste desmanchar para quê? Assim já estamos atrasados e tu ainda fazes assim.

PE: Em vez de reclamarem um com o outro se trabalharem conseguem acompanhar os vossos colegas. Eu sei que conseguem, mas para isso têm de trabalhar em conjunto.

R: Então tu fazes o dez e eu faço o um e o quatro.

L: Combinado.

PE: Então eu já aqui volto [voltei ao grupo do A e do JP]. Então meninos já conseguiram?

JP: Sim, agora já está certo não está?

PE: Eu não sei, o que achas A?

A: Acho que agora está porque não repetimos mais de três vezes.

JP: Mas fomos ao caderno ver como se fazia cinco Sara, é que eu dizia que era um V e ele dizia que era um C, então fomos ver.

PE: E fizeram bem, se for para tirar uma dúvida podem mas não quero que deixem de pensar e só vão ver ao caderno. Agora o resto têm de fazer sem ajuda combinado?

PE: Então o próximo número que têm de fazer é...

G: Vá Sara este jogo é divertido.

PE: Vinte e um.

Andei pela sala e percebi que todos conseguiram com a exceção do par da M e da C, então dirigi-me a esse grupo.

PE: M podes explicar-me como pensaram?

M: Então... o número mais próximo a vinte e um é vinte. Depois temos de juntar um.

PE: Bem pensado! Então quando queremos juntar como é que os romanos faziam?

M: Escreviam depois.

PE: E foi isso que fizeram?

M: Sim, depois do dez temos um.

PE: Então lê lá o número por partes como vos ensinei.

M: Dez mais nove.

C: Ai então temos dezanove. Vamos fazer bem agora.

M: Já temos dez, então temos de juntar dez e um.

C: Mas não podemos repetir.

M: Mas dois destes são vinte e mais um vinte e um e não repetimos três.

PE: Bem pensado meninas. Depois de fazerem os números devem voltar a ler por partes, assim verificam se está certo, não concordam?

M: Sim mas fizemos e pensávamos que estava bem.

PE: Gosto dessa confiança mas para confiar temos de verificar primeiro ok?

[abanaram a cabeça em sinal afirmativo]

PE: Senhoras romanos o próximo número que têm de representar é... Vinte e nove.

Passei por todos os pares e fui piscando o olho aos que tinham conseguido fazer corretamente até cheguei a um par que não tinha conseguido.

(...)

PE: Então podem ler-me o vosso número sff?

L: Vinte e nove.

PE: Podem explicar-me como fizeram?

L: É só tirar um a trinta.

PE: Mas existe uma regra que não nos deixa colocar um onde queremos, lembram-se?

L: Já sei, temos de fazer vinte e depois mais nove. R não podemos escrever o um primeiro.

PE: R percebeste? Representa lá o número então.

R: Percebi [representa o número corretamente].

PE: Vamos continuar... [escrevo cinquenta e nove no quadro].

Percebo que um par acabou primeiro que todos e quando me dirijo a estes percebi que tinham um pequeno erro.

PE: Então D indica-me lá onde é que está representado cinquenta e onde está nove.

D: Aqui está cinquenta [aponta para o L] e aqui está nove [aponta para XI].

PE: Pensem que eu não sei nada de numeração romana. Expliquem-me lá como é que fizeram nove.

D: Então tu não podes repetir mais que três, e para fazeres o nove tens de ir ao dez e tirar um.

PE: Já percebi que o x vale dez, mas como é que eu sei que tiras-te um a nove?

D: Aqui está mal. Fogo esqueci-me... 'Pera ai... Deixa-me pensar [silêncio]. Já sei, quando escrevemos antes tiramos e quando escrevemos depois juntamos.

PE: Então explica-me lá.

D: Tu sabes estava mal.

PE: Mas imagina que eu não sei, tenta lá explicar-me.

D: Então "pera" [representa cinquenta e nove]. Estas a ver este? [aponta para o L] Este vale cinquenta, é assim mesmo igual. E agora este vale dez [aponta para o X] e tiramos um e assim metes antes e já tiramos um e fica nove.

PE: Acho que já percebi. Então como tinhas, dez e um estavas a representar qual?

D: Onze, porque era dez mais um e agora é dez menos.

PE: Ah já percebi, obrigada pela explicação professor D.

PE: Vamos a mais um número? [escrevo setenta e sete]. Quero ver quem já domina esta numeração e é muito rápido.

Percebo que todos os grupos escreveram corretamente com a exceção de um grupo. Vou passando pelos grupos e piscando o olho a quem representou corretamente até que percebo que um par errou.

PE: Podem explicar-me como fizeram o vosso número sff?

L: Então cinquenta, depois vinte e depois sete.

PE: Podes indicar onde está cinquenta, vinte e por aí adiante?

L: Aqui está cinquenta... Vinte... cinco mais um seis.

PE: E na soma quantos temos afinal?

L: [olha para o quadro] Setenta e sete.

PE: Isso foi o que eu pedi? Agora lê por partes o que representaste.

L: Cinquenta, aqui vinte e aqui seis.

PE: Então afinal é setenta e sete ou setenta e seis?

L: Não sei.

PE: Qual é o número que tens representado? Acabaste de dizer-me.

L: Setenta e seis.

PE: E qual foi o que pedi?

L: Setenta e sete.

PE: Então...

L: Não sei.

S- Claro que sabes! O que é que te falta para chegares a setenta e sete?
[acrescenta um fósforo] Boa, isso mesmo, muito bem.

(...)

Dados da tarefa 4

Aluno	Antes do <i>feedback</i>		Depois do <i>feedback</i>		Autoavaliação do aluno		Avaliação do produto final	
	Conseguiu	Teve dificuldade	Melhorou	Não melhorou	Progredi	Não progredi	Concluiu adequadamente	Não concluiu adequadamente
M		X	X		X		X	
D		X	X		X		X	
L		X	X		X		X	
A		X	X		X		X	

Quadro 7 – Síntese da tarefa 4

Análise da tarefa 4

Nesta tarefa não houve nenhum aluno em análise que tenha acertado todos os números pedidos desde o início. Contudo a aluna M só errou o número 21 e em seguida conseguiu representar os números pedidos. O aluno L errou quatro dos doze números pedidos, sendo eles: 14, 29, 59 e 77. O aluno A errou no início a representação do 14 e do 34, sendo que posteriormente evoluiu e não errou mais, mesmo com a dificuldade a aumentar gradualmente com o decorrer da tarefa. O aluno D errou apenas dois números, 59 e 2113, sendo que não errou mais.

O facto de os alunos terem errado apenas no início da tarefa, permitiu-me perceber que com os meus *feedbacks* orais foram consolidando as suas aprendizagens ao longo da tarefa. Percebi então que os meus *feedbacks* orais eram um contributo importante para as suas aprendizagens e que proporcionam que estes fossem realizando a leitura dos números de forma correta.

Relativamente à autoavaliação os alunos avaliaram-se como “progredi” ao longo desta tarefa, sendo eu de acordo com essa avaliação. Considerando que as melhorias foram bastante notórias, podemos referir que as crianças reconheceram que aprenderam no decorrer desta tarefa. Com a ajuda do quadro

7 podemos perceber que os alunos consolidaram aprendizagens ao longo desta tarefa e que dos quatro alunos inquiridos, todos reconheceram que aprenderam.

Análise da turma no decorrer das quatro tarefas

Como já foi mencionado anteriormente, o trabalho foi realizado com toda a turma. Como anteriormente apresentei as tabelas dos quatro alunos selecionados, a tabela que se segue inclui a análise de toda a turma para verificar se a turma tem ou não um comportamento idêntico aos quatro alunos selecionados.

Alunos	Constituintes das Plantas				O acróstico				Leitura de números				Numeração Romana			
	Antes do Feedback		Depois do Feedback		Antes do Feedback		Depois do Feedback		Antes do Feedback		Depois do Feedback		Antes do Feedback		Depois do Feedback	
	C	TD	M	NM	C	TD	M	NM	C	TD	M	NM	C	TD	M	NM
A	X			X		X	X			X	X			X	X	
AS		X	X			X	X			X		X		X	X	
M	X		X		X		X		X		X			X	X	
D		X	X			X	X			X	X			X	X	
BM		X	X		X			X		X		X		X	X	
BP	X			X	X		X			X	X			X	X	
CB	X		X		X		X			X	X		X			X
CL	X			X	X		X		X		X		X			X
G	X			X	X		X			X	X		X			X
IN		X	X			X	X			X	X			X	X	
IG		X	X			X		X		X	X			X	X	
JM		X	X			X	X			X	X			X	X	
JM		X	X							X	X			X	X	
L		X	X			X	X			X	X			X	X	
MM														X	X	
R						X	X			X	X			X	X	
RR		X		X		X	X			X	X			X	X	
Total:	6	9	10	5	6	9	13	2	2	15	14	2	3	14	14	3

C- Conseguiu TD - Teve dificuldade M - Melhorou NM - Não melhorou Não realizou

Quadro 8 – Análise da turma no decorrer das quatro tarefas analisadas

Com o decorrer das tarefas é notória a evolução das crianças na apropriação do *feedback* fornecido. Podemos observar através do quadro 8 que na tarefa 1, das oito crianças que tiveram dificuldade, apenas cinco não melhoraram a sua tarefa após o *feedback*. Podemos também verificar que uma

das seis crianças que conseguiu realizar a tarefa sem dificuldade, após a minha intervenção melhorou o que me tinha apresentado. Nesta tarefa houve um total de nove crianças que, após a minha sugestão, realizaram alterações nos seus trabalhos. Durante esta tarefa tentei frisar que as crianças não deveriam ter medo de tentar, de ariscar, de fazer, porque se errassem nada de mal lhes acontecia, apenas iam aprender e voltar a fazer corretamente o que era pedido.

Na tarefa 2 houve uma evolução significativa no que se refere aos alunos que melhoram a sua tarefa após o meu *feedback* sobre a mesma, passando de nove alunos na tarefa anterior para treze. Também houve uma melhoria significativa no que se refere aos alunos que não melhoraram a sua tarefa uma vez que esse número baixou para dois. Em relação aos alunos que conseguiram realizar a tarefa sem dificuldade, o valor foi mantido nos seis elementos, sendo que os alunos que referiram apresentar dificuldades aumentaram para nove elementos, por um destes não ter estado presente durante o desenvolvimento da primeira tarefa.

No decorrer das tarefas, quando forneci *feedback* oral aos alunos, tentei fazê-lo sempre de forma interrogativa e centrado na tarefa para que as crianças pensassem sobre o que estavam a fazer. Por vezes sugeria algumas pistas mas nunca dava a resposta correta, uma vez que pretendia que os alunos descobrissem sozinhos o que estava errado para eles próprios pensarem sobre a tarefa, alterarem o que tinha de ser alterado, mas fazendo-o porque sabiam o que estava mal e não porque eu tinha dito.

A tarefa que exigia que os alunos realizassem a leitura de números perto do milhão, foi a tarefa que teve um maior número de alunos com dificuldades, sendo quinze no total, tendo apenas dois conseguindo realizar esta tarefa sem dificuldade. Mas nesta tarefa foi onde mais alunos foram melhorando no decorrer desta, havendo quinze alunos que melhoraram com o decorrer desta havendo apenas uma criança que não melhorou após o *feedback* fornecido.

Na tarefa 4, apenas três dos alunos que estiveram envolvidos na mesma, conseguiram representar os números sem dificuldades, havendo catorze que mostraram algumas dificuldades. No decorrer da tarefa houve quatro alunos que

conseguiram superar as suas dificuldades, sendo que houve apenas um aluno que não melhorou.

É de salientar que no decorrer destas tarefas foi a primeira vez que os alunos tiveram acesso a *feedback* oral e que com o decorrer das tarefas os alunos foram compreendendo a função deste. Ao longo do tempo percebi que os alunos foram percebendo e melhorando os seus produtos relativamente à tarefa inicial. Em relação às tarefas, tive o cuidado de propor tarefas diferentes para que os alunos se sentissem motivados para que estes se envolvessem nas mesmas e realizassem aprendizagens significativas. Quanto mais motivados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem melhores serão os resultados. Assim como nos apresentam os autores Oliveira e Chadwick (2001) “quanto mais motivado o aluno, mais disposição terá para aprender, e melhores serão seus resultados. Uma parte importante dessa motivação reside no interesse do aluno naquilo que ele está aprendendo”. (2001, p. 64)

Na análise destas quatro tarefas é notório que houve uma aluna que não fez melhorias no decorrer destas, sendo que não foi mostrando adquirir conhecimentos, quer com os colegas, quer com o que lhe fui dizendo. No final da terceira tarefa perguntei o motivo pelo qual a aluna não alterava o que lhe sugeria e esta afirmou “Eu pensava que não era para mudar, porque não era para a nota do final, percebes? Eu só mudo quando conta para avaliação.”

Nota de campo, maio, 2017

Este tipo de observações demonstra que os alunos estão totalmente familiarizados com o modelo de avaliação “normal” das escolas, a avaliação sumativa, em que apenas é valorizado o que conta ou pode contar para a nota e não toda a aprendizagem e o seu processo.

Contudo e de um modo geral, foi possível verificar que após o *feedback* fornecido, os alunos conseguiram corrigir as respostas incorretas sendo que mesmo quando não estavam erradas foi notório que melhoraram os produtos apresentados. Até os alunos com menos dúvidas nos conteúdos trabalhados, com o auxílio do *feedback* dado foram progredindo. É o caso da aluna M, que no decorrer destas tarefas, mesmo quando as resolvia sem dificuldade, eu colocava questões para que esta não se desmotivasse e aprendesse mais. Como foi na

tarefa da leitura dos números, pois esta tarefa não tinha como objetivo a leitura por classes, mas como a criança não apresentou dificuldades, eu pedi-lhe que a realizasse por classes para que se sentisse desafiada e desse modo não perdesse o interesse pela tarefa.

Relativamente à autoavaliação da turma, também podemos perceber pelo quadro 8 que com o decorrer das tarefas as crianças foram ganhando a percepção que estas tarefas lhes proporcionaram aprendizagens. Isto não acontecia inicialmente, pelo contrário, as crianças no início desta investigação questionavam-me quando é que iam aprender e trabalhar no livro. Como as tarefas foram mobilizadoras de aprendizagens, mesmo sem afirmar que as crianças estavam a aprender, estas foram ganhando a noção das aprendizagens que foram realizando.

Em relação à autoavaliação e à avaliação do produto final realizado pelos alunos, os resultados de toda a turma estão no seguinte quadro:

Alunos	Constituintes das Plantas				Acróstico				Leitura de números				Numeração Romana			
	Autoavaliação		Avaliação do produto final		Autoavaliação		Avaliação do produto final		Autoavaliação		Avaliação do produto final		Autoavaliação		Avaliação do produto final	
	P	NP	C	NC	P	NP	C	NC	P	NP	C	NC	P	NP	C	NC
A		X	X		X		X		X		X		X		X	
AS		X	X		X		X		X			X		X		X
M	X		X		X		X		X		X		X		X	
D	X		X		X		X		X		X		X		X	
BM		X		X		X		X		X		X		X		X
BP	X		X		X		X		X		X		X		X	
CB	X		X		X		X		X		X		X		X	
CL	X		X		X		X		X		X		X		X	
G	X		X		X		X		X		X		X		X	
IN	X		X		X		X		X		X		X		X	
IG		X	X		X		X		X		X		X		X	
JM		X	X		X		X		X		X		X		X	
JM		X	X						X		X		X		X	
L		X	X		X		X		X		X		X		X	
MM													X		X	
R					X		X		X		X		X		X	
RR		X	X		X		X		X		X		X		X	
Total:	7	8	14	1	14	1	15	0	15	1	15	1	17	0	17	0

P- Progredi NP- Não progredi C- Concluiu adequadamente NC- Não concluiu adequadamente Não realizou

Quadro 9 - Autoavaliação e Avaliação do produto final realizado pelos alunos

Relativamente à autoavaliação dos alunos, na primeira tarefa, sete alunos avaliaram-se como tendo progredido e oito alunos como não tendo progredido. A minha avaliação foi diferente da mesma sendo que segundo a minha perspetiva catorze alunos conseguiram progredir no decorrer da tarefa e apenas uma aluna não progrediu. Esta aluna teve dificuldade em mencionar os constituintes da flor e mesmo com algumas indicações que lhe fui dando esta não alterou o seu trabalho. Quando lhe perguntei se esta achava que o seu trabalho estava completo ela disse que sim, mesmo tendo apenas indicado as folhas.

Na tarefa 2, relativamente ao acróstico, catorze alunos avaliaram-se como tendo progredido e apenas um como não progredido. Estes números vão ao

encontro da avaliação que fiz desta tarefa uma vez que apenas uma aluna não melhorou nada do que lhe tinha proposto. Esta aluna coincide com a mesma que não fez qualquer alteração ao produto apresentado na tarefa anterior.

Em relação à tarefa 3, à leitura dos números, quinze alunos indicaram que tinham progredido e um voltou a autoavaliar-se como não tendo progredido. Estes valores estão em linha com os meus uma vez que com o *feedback* oral que fui fornecendo os alunos foram aprendendo e foram conseguindo com o decorrer da tarefa realizar leituras corretas dos números pedidos. A criança que identifiquei como não tendo progredido, para além de não ter conseguido realizar uma leitura correta mostrou algum desinteresse na apropriação dos conteúdos abordados.

No final da tarefa conversei com esta aluna, para tentar compreender o motivo pelo qual ela não estava minimamente interessada em progredir e a sua resposta foi “eu não quero estar aqui, eu quero ir para casa porque o meu mano casou e foi para longe e eu tenho saudades dele” (Nota de campo). Questionei então se ela não achava que o irmão queria que ela aprendesse, estimulando-a a aprender para posteriormente mostrar ao irmão o que tinha aprendido. Pedi que se envolvesse nas tarefas e que quando tivesse dúvidas as colocasse que eu ajudava-a. Partindo desta tarefa o envolvimento e atenção que essa criança demonstrava em relação às tarefas melhorou significativamente.

Na última tarefa que analisei, tarefa 4, as dezassete crianças autoavaliaram-se como “progredi” e eu acho que as crianças foram bastante justas nesta avaliação, sendo também esta a minha avaliação. É curioso que nesta tarefa não houve nenhum aluno que não tenha progredido e mesmo a aluna que se mostrava menos interessada, mostrou interessar-se pela tarefa e progrediu bastante na realização da tarefa, conseguindo mesmo por fim representar corretamente o número pedido.

De um modo geral, podemos considerar que ao longo da realização das tarefas os alunos foram tomando consciência das suas aprendizagens, integrando-se no processo de ensino e desenvolvendo as suas capacidades críticas, melhorando a sua capacidade de autoavaliação.

4.2.2. O olhar dos participantes: contributo das tarefas para a aprendizagem dos alunos

De modo a perceber de que forma este estudo contribuiu para a aprendizagem das crianças, e para saber quais as tarefas que mais gostaram, que mais aprenderam e nas quais se sentiram mais confiantes, realizei entrevistas a oito alunos desta turma.

Para ter a confirmação da forma como os alunos aprendem na aula, se através de um determinado tipo de tarefas ou de outro, coloquei a questão “Achas que trabalhar dessa forma, a fazer as atividades, é mais fácil para ti reconhecer que já sabes uma matéria?”, As respostas apontaram todas no sentido positivo embora as razões explicitadas fossem diferentes, nomeadamente.

- Diversidade das atividades possíveis:

M: Porque a gente podemos pintar mais, escrever também mais, aprender mais do que do livro que está sempre a explicar a mesma coisa. Pergunta e eu respondo, pergunta e eu respondo. E a fazer cartazes, jogos e aprendemos e essas coisas ajudam-me mais porque fazemos mais coisas que escrever.

Entrevista de maio de 2017

R: Então no livro perguntam uma coisa e depois corrigimos e metemos certo ou copiamos do quadro. Contigo é mais coisa, fazemos mais coisas, e tu até ... melhoramos o que já fizemos.

Entrevista de maio de 2017

C: Porque trabalhar assim é muito giro e fazemos mais coisas. Não temos de estar sempre a escrever o mesmo e a corrigir do quadro. Desenhamos, pintamos, jogamos e não tenho tantas dificuldades.

Entrevista de maio de 2017

-Metodologia de trabalho:

B: Eles ajudam a gente, a gente ajudamos a eles. Eles quando têm alguma dúvida perguntam a gente e a gente ajudamos eles. E depois deixas mudar para certo sem corrigires a vermelho.

Entrevista de maio de 2017

D: Porque nas coisas que tu fazes com a gente podemos trabalhar em grupo e perguntar aos outros também e assim os colegas ajudam.

Entrevista de maio de 2017

-Avaliação formativa:

PE: Então e quando tens dúvidas no livro também não te ajudo?

D: Sim.

PE: Então qual é a diferença?

A: É mais fácil reconhecer que já sei com as atividades. É mais divertido, trabalhamos em grupo e assim sei que está bem porque os amigos dizem se está bem.

Entrevista de maio de 2017

O que maioritariamente se destaca nestas observações realizadas pelos alunos é sobretudo o facto de o *feedback* permitir que as crianças se familiarizem com as suas dificuldades, a nível individual e em grupo, com o apoio da professora ou dos colegas, onde o *feedback* emerge como um aspeto central nestes diálogos.

Como queria saber também a forma como o *feedback* apoiou as aprendizagens, coloquei a seguinte questão “E quando ainda tinhas dificuldades achas que aprendias com o que te fui dizendo?” todos os inquiridos responderam que tinham aprendido com o que fui dizendo e deram mesmo alguns exemplos de *feedback* que lhes fui fornecendo, dando exemplos diversos.

-Pensar de novo na tarefa:

M: hummmmm tenho de pensar foram muitas coisas. Já sei, eu estava a ler tudo junto e tu disseste para eu separar, primeiro a parte inteira e depois a parte decimal.

PE: Estavas com dificuldade no jogo?

M: Um bocadinho. Mas tu acreditas que sabemos e depois não temos medo.

Entrevista de maio de 2017

- Motivar os alunos:

R: Sim. Tu dizes sempre que eu sei.

PE: Lembras-te de algum exemplo?

(...)

R: Quando escrevi pardais escrevi com dois p's porque já estava lá um da palavra e eu escrevi outra vez repetido. Depois tu disseste se aquilo era assim porque eu sabia fazer e eu lembrei-me que não era e apaguei as letras repetidas.

Entrevista de maio de 2017

B: No B.I. dos animais... aí eu tinha uma dúvida se era mamífero ou não só que tu perguntas-te que características tinha de ter um animal mamífero porque tu disseste eu sabia e depois eu disse logo e percebi logo que era mamífero.

Entrevista de maio de 2017

D: Porque assim vem rápido à cabeça e eu já me lembro disso. Às vezes não me lembrava como se fazia e depois tu davas uma pista e dizias para eu pensar pela minha cabeça e eu conseguia fazer sozinho.

Entrevista de maio de 2017

Em relação à qualidade do *feedback* e ao modo como este influenciou o percurso dos alunos coloquei a questão “Achas que o que eu dizia te ajudava mesmo a perceber a matéria ou nem por isso?” e todos os inquiridos responderam afirmativamente dando ainda diversos exemplos.

-Apoio durante a tarefa:

M: Sim até no comboio do milhão me lembro. Tu dizias para eu pensar carruagem a carruagem e eu depois aí já não me baralhava porque fazia como disseste.

PE: Então mas eu ajudei-te como? Fui dizendo coisas que te ajudaram?

M: Sim, tu ajudas-me a perceber as coisas. As classes e assim. E quando eu dizia mal tu dizias bem e perguntavas se eu percebia. As vezes eu acho que não sei mas tu dizes que sei e depois isso ajuda.

Entrevista de maio de 2017

D: Ajudou e muito! Tu acreditas em mim percebes? Quando às vezes eu acho que não tenho a certeza se sei.

PE: Porquê?

D: Porque a forma como tu dizias as coisas... a... não dificultavas e ajudavas a perceber melhor as coisas.

Entrevista de maio de 2017

C: Sim, em matemática muitas vezes, ainda ontem com os fósforos a fazermos a numeração romana. Tu às vezes perguntas coisas que ajudam a pensar na melhor forma.

Entrevista de maio de 2017

As oito crianças entrevistadas responderam todas negativamente à questão “Achas que deveria de ter feito alguma coisa de forma diferente?”, sendo apresentados alguns exemplos dessas respostas.

R: Como tu disseste eu percebi. E está bom.

Entrevista de maio de 2017

D- Não, eu gostei e aprendi muitas.

Entrevista de maio de 2017

C: Eu achei que tu trazias coisas para fazermos que eram muito deliciosas e divertidas. A numeração romana, foi divertido estar a aprender mais por isso se eu fosse tu fazia como tu.

Quando questionei com qual das atividades as crianças mais aprenderam as respostas foram diversa.

- Os materiais:

M: O milhão. O comboio ajudou-me a organizar as classes e a aprender uma carruagem nova e o milhão mesmo

Entrevista de maio de 2017

R: Do dia da criança e o jogo do bingo dos números.

Entrevista de maio de 2017

B: A do cartaz das plantas. A numeração romana porque aprendi coisas novas.

Entrevista de maio de 2017

-Trabalhar a pares:

A: A do dia da criança, porque trabalhei com o meu melhor amigo, divertimo-nos e aprendemos coisas juntos. Por exemplo que o cartaz não pode ter textos grandes se não fica uma seca e ninguém olha para ele.

Entrevista de maio de 2017

Quando questionei qual a atividade que as crianças mais gostaram houve uma resposta que me agradou bastante:

M: Não tem escolha, foram todas divertidas.

Entrevista de maio de 2017

Mas a maioria elegeu a numeração romana e a leitura dos números com o auxílio do comboio como as preferidas. Sobre com qual das tarefas as crianças mais aprenderam as respostas foram bastante interessantes:

-Novas aprendizagens:

R: Aprendi a escrever coisas maravilhosas e a desenhar e a organizar a informação para apresentar aos amigos de forma bonita.

Entrevista de maio de 2017

B: Eu acho que aprendi mais das plantas. Porque há várias palavras e várias coisas que eu não sabia e tu ajudavas.

Entrevista de maio de 2017

L: Aquela que tu metias os números no comboio e tínhamos de adivinhar.

Entrevista de maio de 2017

-Consolidação das aprendizagens:

D: Porque eu pensei que já sabia a numeração romana do ano passado porque já estive no terceiro ano o ano passado e assim lembrei-me alguns números que já não sabia.

Entrevista de maio de 2017

Aqui se destaca o facto dos alunos se aperceberem que podem errar e que o erro, fazendo parte do processo de aprendizagem, não é penalizado, mas sim utilizado como um recurso para a melhoria desse processo. É também importante referir a importância do professor neste processo, que deve transmitir uma imagem de confiança que, progressivamente, se transforma em autoconfiança, permitindo que os alunos sejam elementos ativos e determinantes no seu processo de aprendizagem, confiando nas suas capacidades e conhecimentos.

Com estes exemplos considero que alguns dos receios que tive no início do processo de investigação foram dissipados, pois todas as crianças demonstraram ser apreciadoras das atividades que desenvolvi em sala de aula. Considero esta uma das componentes mais importantes do processo de ensino-aprendizagem, pois caso as crianças não sintam interesse e gosto pelas atividades que são desenvolvidas, estas atividades não cumprem, na totalidade, os objetivos com que são propostas. É pela presença dos alunos e pela sua dedicação ao processo de aprendizagem que este pode ter sucesso.

Capitulo V- Considerações finais

O estudo que tem agora o seu término revelou-se uma verdadeira surpresa. Este tinha como objetivo olhar para o *feedback* como ferramenta motivadora e avaliativa no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, este estudo permitiu-me perceber de que forma as crianças reagem ao *feedback* dado no decorrer das tarefas. Como pretendia uma investigação diferente das que já existiam, optei por não escolher uma área de conteúdo, nem um tipo de tarefa. Desde modo, foi uma investigação que teve diversas tarefas na sua totalidade: três de matemática, três de estudo do meio e três de português, sendo que foram analisadas em detalhe quatro no âmbito deste estudo.

De um modo geral posso afirmar que as tarefas que propus aos alunos foram tarefas em que estes se envolveram e que aprenderam. Estas tarefas foram pensadas para que o aluno consiga identificar os seus erros e partindo destes consiga melhorar e encontrar diferentes estratégias de resolução para as mais variadas tarefas. Foram tarefas abertas que, embora apresentem uma resposta correta, permitem que o aluno chegue a essa resposta progressivamente, sem que o seu trabalho seja considerado incorreto. Este tipo de tarefas permite que os alunos mobilizem os conhecimentos sobre algo já trabalhado anteriormente, sendo tarefas integradas de forma desafiadora, por permitirem que as crianças demonstrem o que já aprenderam.

De todas as tarefas realizadas, a que mais apreciei foi a que envolvia a numeração romana, sendo que também nesta os alunos se mostraram muito entusiasmados. Foi a tarefa que mais me marcou, uma vez que percebi que os alunos se tinham apropriado desta forma de trabalhar e os resultados foram surgindo rapidamente com o decorrer da tarefa.

A tarefa em que mais senti dificuldades foi a tarefa 2, pois os alunos adquiriram um ritmo bastante semelhante no desenvolvimento da tarefa, apresentando-se quase todos na mesma fase do trabalho. Quando surgia alguma dúvida, não era apenas um aluno a parar o seu trabalho e pedir auxílio, existindo momentos em que alguns alunos foram forçados a esperar que eu os fosse auxiliar. Como nestes momentos as crianças realizavam uma pausa no seu trabalho, porque não conseguiam superar a suas dificuldades sozinhas, acabavam por se distrair e distrair também o aluno que estava ao seu lado.

De todas as tarefas, a que senti um maior envolvimento por parte dos alunos foi a leitura de números com o auxílio do comboio. Mesmo colocando os alunos a ler números bastante grandes, percebi que estes estavam todos muito interessados na tarefa e que, mesmo quando um aluno não conseguia ler o número pretendido, os restantes colegas procuravam ajudar.

Também o trabalho em grupo foi determinante neste processo. O facto de os próprios colegas fornecerem *feedback*, apoiado pelo *feedback* fornecido pela professora ou reforçando este, permite que os alunos se sintam mais confiantes em relação ao seu trabalho. São os próprios pares, em quem eles confiam e com os quais se identificam, que referem elementos a melhorar no trabalho realizado, sendo esta opinião por vezes melhor aceite que a opinião vinda do adulto.

Posso considerar que estas tarefas, para além de terem permitido um aumento nas aprendizagens dos alunos, foram também muito gratificantes para mim, pois pela motivação demonstrada nas mesmas compreendi que os alunos quando estão a trabalhar nos manuais escolares não sentem o seu interesse e curiosidade estimulados, ficando desmotivados com esse tipo de trabalho.

Relativamente às questões iniciais, posso afirmar que a utilização do *feedback* oral em tarefas de consolidação das aprendizagens contribuiu significativamente para as aprendizagens dos alunos, quer seja dos alunos com mais dificuldades ou não, como já foi explicitado no corpo do trabalho. O tipo de tarefas que foram utilizadas permitiram identificar as aprendizagens e as dificuldades das crianças sendo também um suporte para a elaboração dos *feedbacks* orais. Como estas exigiam que os alunos mobilizassem os seus conhecimentos, era possível perceber quais as dificuldades e as aprendizagens dos alunos em determinado conteúdo.

Com o decorrer do mesmo, foram surgindo algumas outras questões que gostava de poder investigar, de forma a compreender o seu impacto nas crianças. Com o fim da minha investigação, tive receio que as crianças precisassem de algum incentivo e perdessem a confiança que eu lhes fui proporcionando.

Como já referi no corpo deste trabalho, a utilização do *feedback* oral na prática letiva é uma ferramenta muito vantajosa, não sendo, no entanto, uma prática fácil. Inicialmente as dificuldades eram acrescidas, porque eu ainda estava a perceber que tipo de *feedback* resultava com cada criança e as estas ainda não estavam familiarizadas com este tipo de trabalho, uma vez que a prática que estavam habituadas era a de copiar do quadro a resposta certa. Com o passar do tempo foram sendo dissipadas essas dificuldades e a utilização do *feedback* oral na minha prática pedagógica revelou-se muito frutuosa. Por um lado queria proporcionar aos alunos *feedbacks* motivadores, não podendo cair na tentação de tecer apenas elogios sem qualquer fundamento, pois, corria o risco das crianças desacreditarem da minha palavra. Tinha de lhes dirigir *feedbacks* positivos mas que tivessem fundamento, para que as crianças se identificassem e sentissem que eu estava a ser verdadeira.

Também foi difícil, para mim, conseguir conciliar esta prática com o preenchimento das tabelas. Estas eram uma parte essencial na recolha dos dados o que me levou a querer preenche-las no momento em que os alunos estavam efetivamente a realizar as tarefas. Com a evolução das tarefas pude verificar que estes dois momentos não se mostraram compatíveis. Tive então de encontrar estratégias de superação de dificuldades. O que acabei por fazer foi fotografar os produtos das crianças antes do *feedback*, analisando e preenchendo a tabela posteriormente. Após o *feedback* era mais fácil avaliar, pois o produto final ficava exposto na sala, ou tinha o resultado na tabela de classificação.

Por outro lado, nem sempre foi fácil realizar as tarefas nos dias que tinha planificado, pois na prática letiva existem diversos imprevistos e, uma vez que só estava com a turma de segunda-feira a quarta-feira, alguns desses imprevistos alteravam a minha planificação o que interferia com todo o decorrer das tarefas, prejudicando a investigação. Tentei que estes imprevistos tivessem o menor impacto possível, sendo que apenas na quarta tarefa não foi possível fazer como pretendido.

Outra dificuldade na realização deste trabalho está relacionada com o período em que esta investigação foi colocada em prática. Uma investigação com tarefas desta natureza, que depende de tarefas de consolidação, por vezes

torna-se difícil, pois era necessário trabalhar os conteúdos em sala de aula e só posteriormente propor as tarefas. No início sentia muito desconforto por não conseguir tarefas com a frequência que pretendia mas com o decorrer da investigação, percebi que isto era proveniente do tipo de investigação e que no final teria as tarefas que precisava. Outra das dificuldades apresentadas foi o facto de as tarefas serem características de um método de trabalho que os alunos não estavam muito familiarizados. Inicialmente os alunos sentiram muita diferença chegando mesmo a perguntar quando é que iam trabalhar, referindo-se ao trabalho desenvolvido com os manuais escolares. Com o decorrer da prática foram percebendo que com as tarefas que propunha também aprendiam e trabalhavam os conteúdos.

Mesmo sabendo que esta investigação foi curta, sei que consegui despertar a curiosidade de pelo menos duas pessoas para esta prática pedagógica: a professora cooperante e a minha colega de estágio. Certamente que na minha futura prática pedagógica irei utilizar o *feedback* oral, pois percebi o impacto que este tem numa sala de aula. Sendo o *feedback* oral uma prática fundamental, principalmente nos professores que trabalham em contexto como o que apresentei, penso que este deve ser cada vez mais trabalhado pois a prática é uma mais-valia neste complexo processo.

Com o decorrer desta investigação fui-me sentindo cada vez mais confiante ao ter de formular *feedbacks*. Isso também aconteceu porque me permiti experimentar *feedbacks* diversos e porque cada dia que passava conhecia mais e melhor as crianças a que dirigia este *feedback*. Fui percebendo as reações das crianças após *feedback* e fui utilizando os *feedbacks* que tinham um impacto mais positivo em cada criança.

Como este trabalho não foi feito só de dificuldades, é altura de referir as surpresas e satisfações. A mais importante, para mim, foi a relação que criei com as crianças e isto deve-se a esta investigação. As crianças viam-me como alguém que acreditava e as ajudava a superar as suas dificuldades. Chegavam mesmo a perguntar como é que eu sabia que elas sabiam determinado conteúdo.

Também verifiquei que ao dar *feedback* adequado a cada aluno, tinha de interpretar as suas respostas e perceber os seus erros. Acho que esta característica foi a que mais influenciou a relação com os alunos. Eu elaborava os *feedbacks* centrados nas dificuldades que o aluno estava a ter naquele momento, tentando colocar-me no seu lugar e perceber o seu raciocínio. Estes foram sofrendo alterações com o decorrer do estudo, tentando sempre motivar os alunos e acreditando que estes conseguiam. Desde modo, não existe apenas uma forma do *feedback* resultar, mas fui procurando que este fosse ao encontro das dificuldades das crianças e tinha em consideração as características pessoais de cada uma.

Através deste estudo foi possível confirmar que este conseguiu cumprir os objetivos a que se propôs, uma vez que os resultados obtidos, assim como a reação dos alunos a este tipo de prática, foram bastante positivos. Existiram dificuldades, dias que correrem menos bem, mas a verdade é que este estudo foi superando as suas dificuldades e mostrou-se uma mais-valia para a minha prática docente.

Considero que futuramente procuraria dar resposta a, pelo menos, mais duas questões e muitas outras surgiriam, como aconteceu no início desta investigação. A primeira questão estaria relacionada com o *feedback* escrito e com a autonomia dos alunos, procurando compreender de que forma o *feedback* escrito promove autonomia na correção dos produtos. A segunda estaria relacionada com a correção cooperativa de textos, existindo *feedback* entre dois elementos da turma e não da parte da professora, pretendendo assim perceber qual o impacto do *feedback* dado pelos pares no processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Black, P., & William, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. . Assessment in Education.
- Bloom, B., Hastings, & Madaus. (1971). *Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavalcanti, M. M. (2009). *A Relação entre Motivação para Aprender, Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade e Desempenho Escolar de Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde*. Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Cortesão, L. (1993). *Avaliação Formativa- Que Desafios?*. Porto: Edições Asa.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 355-379.
- Estrela, M. T. (1994). Disciplina, Indisciplina e formação de professores. Em M. T. Estrela, *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula* (pp. 97-105). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens. Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Folque, M. A. (2012). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito- Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Gonçalves, I. G. (2008). *Avaliação em Educação de Infância- das concepções às práticas*. Porto: Editorial Novembro.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etográfica com crianças: teoria, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real* (2.^a ed.). Porto Alegre: Penso.
- Hattie, J., & Timperley. (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research. Número 77 (1)*.
- Mason, B., & Bruning, R. (2003). *Providing Feedback in Computer-based Instruction: What the Research tells us*. Obtido em 20 de outubro de 2017, de <http://dwb.unl.edu/Edit/MB/MasonBruning.html>
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.

- Mendes, A. I. (2005). *De pequenino se motiva o menino: motivação para a aprendizagem no 1º ano do ensino básico. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada - ISPA.
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para concluir*. Porto: Edições Asa.
- Mizuno, K., Tanaka, M., Fukuda, S., Imai-Matsumura, K., & Watanabe, Y. (2011). *Relationship between cognitive function and prevalence of decrease in intrinsic academic motivation in adolescents. Behavioral and Brain Functions, 7(4)*.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação- um desafio para os professores. .* Barcarena: Editorial Presença.
- Mory, E. (2004). Feedback research review. Em D. Jonassem (comp.), *Handbook of research on educational communications and technology*. (pp. 745-783). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Mota, J. (1989). *As funções do feedback pedagógico. v. 6, n. 31, p. 23-26, mai./jun.* Lisboa: Horizonte.
- Oliveira, E., Ens, R. T., Andrade, D., & Muis, C. (2003). *Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Obtido em 7 de outubro de 2017, de <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?%20dd1=637&dd99=view>
- Paiva, V. (2003). Feedback em Ambiente Virtual. Em V. LEFFA (org.), *Interação na aprendizagem das línguas* (pp. 219-254). Pelotas: EDUCAT.
- Passarinha, J. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância Relatório de Estágio*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Perraudau, M. (2013). *As Estratégias de Aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, J. (1999). *Psicologia da Aprendizagem*. Instituto de Emprego e Formação Profissional .

- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2008). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. . Lisboa: APM.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. doi:33118/89
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma*, 3, 1-5.
- Ricardo, L. (2011). A Investigação-Ação como uma estratégia eficaz nas práticas educativas. *Ensinar e Aprender*. Obtido em 3 de outubro de 2017, de <http://revistaensinareaprender.blogspot.pt/2011/08/ac-investigacaoacao-como-uma.html>
- Sácristan, J. G. (1993). Autonomía profesional y contro democrático. *Cuadernos de Pedagogia*, n.º 220.
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Lisboa: Ministério de Educação. Departamento do Ensino Básico. Obtido em 20 de outubro de 2017, de <http://hdl.handle.net/10451/4884>
- Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? *Educação e Matemática*, 74, 16-21. Obtido em 25 de outubro de 2017, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Comp.pdf>
- Santos, L., & Dias, S. (2006). *Como entendem os alunos o que lhe dizem os professores? A complexidade do feedback*. Lisboa: Associação Professores de Matemática.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., & Moreirinha, O. (2010). *Avaliar para aprender- Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário* (1ª Edição ed.). Porto: Porto Editora.
- Shute, V. (2007). *Focus on formative feedback*. ETS Research e Development. Princeton, NJ. Obtido em 11 de outubro de 2017, de www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf
- Simão, R. I. (2005). *A Relação entre Actividades Extracurriculares e Desempenho Académico, Motivação, Auto-Conceito e Auto-Estima dos*

- Alunos. Monografia de Licenciatura em Psicologia.* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada - ISPA.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., & Monteiro, S. G. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.* Porto: Porto Editora.
- Terrasêca, M. M. (2002). *Avaliação de sistemas de formação – Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido. Tese de Doutoramento.* Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology. *British Educational Research Journal.*
- Vrasidas, C., & Mclsaac, M. S. (1999). Factors Influencing Interaction in an Online Course. *American Journal of Distance Education.*
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, E. (2002). A voz Interpretativa: Investigação Interpretativa em Educação de Infância. Em B. S. (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância.* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- William, D. (2007). Keeping learning on track: Fomative Assessment and the Regulation of Learning. *Learning and Teaching Research Centre, Educational Testing Service, 20-34.*
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aulas.* Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo 1- Questionário

Questionário

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: Feminino Masculino

Ao responderes a este questionário lembra-te que nenhuma resposta é correta ou incorreta.

Responde apenas o que pensas que se adequa mais aos teus gostos e preferências.

1. Qual é a disciplina de que mais gostas?

Português Matemática Estudo do Meio Expressões

Porquê? _____

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

Português Matemática Estudo do Meio Expressões

Porquê? _____

3. Que tipo de tarefas te ajudam a aprender a matéria?

Correção no quadro Jogar Explicação da professora

Ler o manual Realizar fichas Trabalhos de casa

4. Como sabes que já sabes tudo sobre aquela matéria?

Quando faço bem e sozinho Quando não tenho dúvidas

Quando já li a matéria toda Quando não faltei às aulas

5. De que forma és avaliado?

Trabalhos de casa

Fichas de avaliação

Questões orais

Jogos

Outro: _____

6. O que sentes quando estás a ser avaliado?

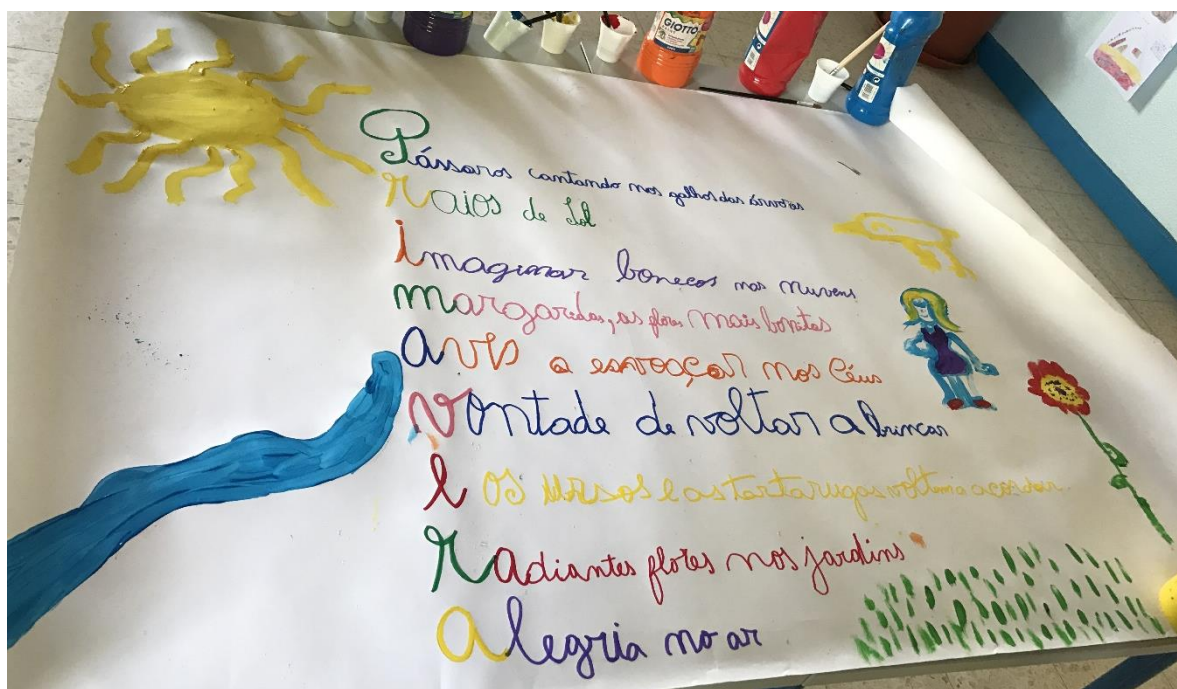
Obrigada pelo teu tempo!



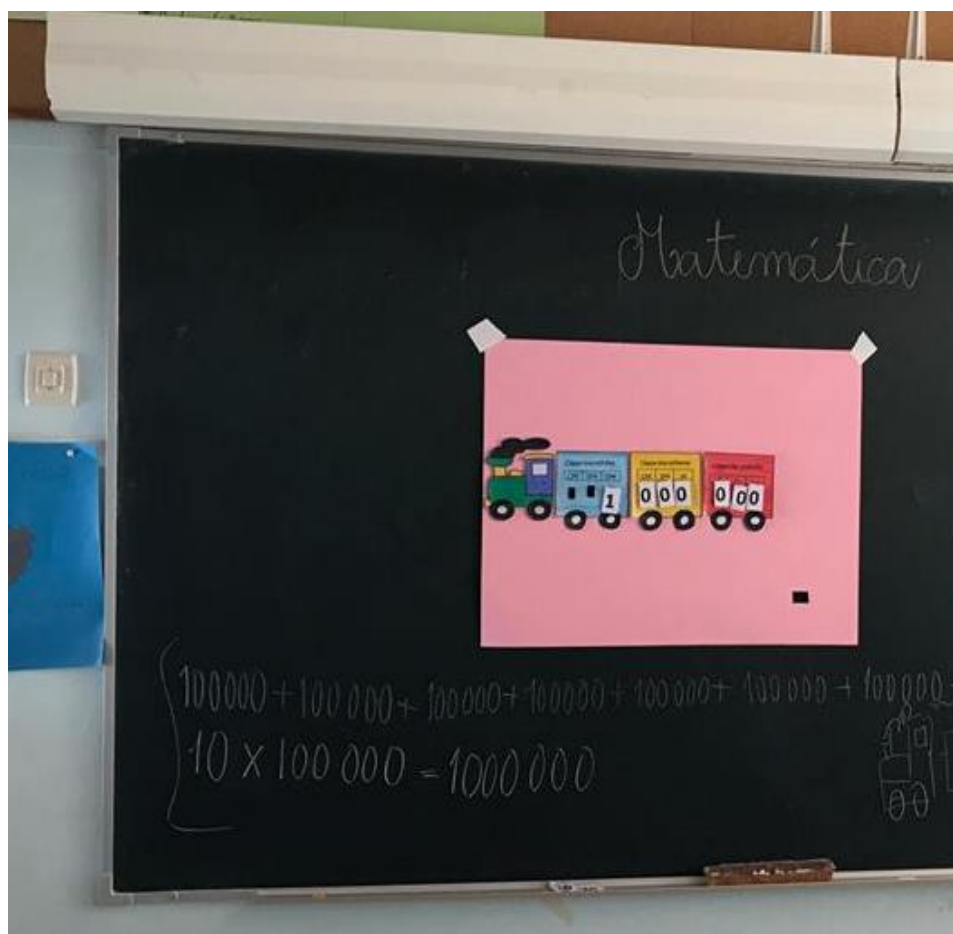
Anexo 2- Os acrósticos



Anexo 3- Acróstico eleito pela turma



Anexo 4- Comboio de apoio à leitura dos números



Anexo 5- Guião para a entrevista

O quero saber	Como vou saber
Ter a confirmação do que aprendeu na aula através de tarefas ...	Achas que a trabalhar desta forma é mais fácil para ti reconhecer que já saber uma matéria? Porquê?
Feedback e aprendizagens	Quando ainda tinhas dificuldades, achas que aprendias como que te fui dizendo (o questionamento ou as pistas que eu te dava)? Porquê?
Qualidade do feedback	Achas que o que eu dizia te ajudava mesmo a perceber? Porquê? Ou achas que devia ter feito de outra maneira? Dá la um exemplo.