



O OLHAR DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS SOBRE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

*Carla Fonseca*¹

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES

RESUMO

As políticas educativas são, por inerência, sujeitas a movimentos cíclicos que acontecem com maior ou menor regularidade dependendo, muito, das movimentações políticas. Neste sentido, falar, hoje, de avaliação formativa é recuperar um caminho trilhado desde os anos noventa. A avaliação formativa verifica-se, de forma coerente e articulada com processos e práticas de ensino. Assunto muito problematizado e presente no sistema educativo tido como uma modalidade avaliativa que contribui para verificar as aprendizagens que os alunos vão adquirindo e que dificuldades ou erros eles vão manifestando, para se intervir pedagogicamente de forma eficaz. Tendo como base esta conceção, o estudo que se apresenta pretende mostrar os olhares dos professores de línguas sobre o conceito e as práticas de avaliação formativa. Metodologicamente, usou-se uma investigação de carácter qualitativo concretizada pela recolha e análise documental e por entrevistas semiestruturadas a 14 professores de línguas (materna e estrangeira) de todos os grupos de recrutamento de um Agrupamento de Escolas do norte de Portugal. Genericamente, os resultados obtidos sugerem que os professores percecionam o conceito de avaliação formativa como uma modalidade de avaliação de recolha de informação contínua e sistemática a partir da definição de critérios de avaliação e integrada no processo de ensino e aprendizagem. Quanto às práticas afirmam ser processual, realizada com recurso a vários instrumentos de avaliação, com a reflexão sobre os erros/ dificuldades para a regulação do processo de aprendizagem. Os professores assumem o erro como construção de aprendizagens significativas e como a oportunidade de o aluno alicerçar uma aprendizagem autónoma, independente e eficaz.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Práticas de avaliação; Perceções de professores; Professores de línguas;

Introdução

Em Portugal, falar de avaliação formativa, é recuar até aos anos 90. É a publicação do despacho-normativo n.º 98-A/92 que vem garantir que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação, objetivando-se no processo de ensino e aprendizagem como uma

¹ fonseca.heinerich@gmail.com

modalidade processual de carácter sistemático e contínuo destinando-se, principalmente, a informar os alunos, professores, encarregados de educação e restantes intervenientes no processo educativo, sobre a qualidade da aprendizagem.

Porém, foi o Decreto-Lei n.º 6/2001 que reafirmou a sua importância enfatizando uma avaliação preocupada com a regulação das aprendizagens dos alunos adaptada à diversidade de contextos e de aprendizagens, uma modalidade que se assumia, marcadamente, como promotora de aprendizagens. Em consonância com estes pressupostos, e atendendo às dinâmicas avaliativas pretendidas, o despacho normativo n.º 1-F/2016 vem redefinir os princípios da avaliação para as aprendizagens orientando-os para uma dimensão predominantemente formativa que se pretendia integrada no processo educativo e indutora de uma melhoria no ensino e na aprendizagem. O seu foco assentava em avaliar para melhor aprender.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 a avaliação formativa surge como a base para um trabalho integrado, colaborativo, participado e participativo. O decreto mencionado vem apontar alterações muito significativas às práticas avaliativas, das quais se destaca, indubitavelmente, a avaliação formativa. Realça-se a importância de informar, reajustar estratégias, implementar modalidades de avaliação proativas, interativas e verdadeiramente formativas. Ao conferir este sentido à prática pedagógica, o aluno passa a estar muito envolvido com o seu processo de aprendizagem, na medida em que lhe exigirá a responsabilização e um maior compromisso com as suas aprendizagens, adquirindo novas perceções relativamente ao seu papel no processo.

No que respeita às línguas, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho prevê que estas sejam usadas para comunicar adequadamente em situações do dia a dia; que sejam veículos de identidade global e multicultural e de facilitação do acesso à informação e à tecnologia; que se valorize a diversidade linguística dos alunos e da comunidade, enquanto expressão da identidade individual e coletiva e que perspetivem como objetos de avaliação a competência comunicativa e a competência do saber aprender. Tendo por base o referido decreto, para que o aluno consiga desenvolver um saber linguístico que lhe permita enfrentar vários contextos sociais, é necessário que ele desenvolva e mobilize diferentes literacias. Isto quer dizer que não basta a um aluno ter conhecimentos linguísticos sobre a estrutura formal e o léxico da língua, mas que os saiba usar em diferentes situações comunicativas, adequando o seu discurso a convenções sociais, pessoais e culturais. Ao avaliarmos as competências comunicativas, é necessário fazê-lo numa perspetiva multidimensional, que recorra a uma avaliação integrada no processo de ensino e aprendizagem e que envolva várias ferramentas, técnicas e instrumentos avaliativos, cujas informações obtidas e analisadas sirvam para promover as aprendizagens.

Foi com base nestes pressupostos que se realizou a pesquisa que aqui se dá conta. Enquadrada pelo trilhar da avaliação formativa em Portugal e pela multidimensionalidade das línguas, pretendeu-se aferir como olham os professores de línguas para o conceito e as práticas de avaliação formativa.

Neste texto apenas nos debruçaremos sobre alguns resultados obtidos numa investigação mais ampla. Os objetivos visados foram os seguintes: a) Compreender as percepções de professores de línguas sobre o conceito de avaliação formativa; b) Caracterizar as percepções de professores de línguas sobre as práticas de avaliação formativa; c) Percecionar estratégias de abordagem ao erro.

Para dar resposta ao problema e objetivos indicados, realizámos uma investigação qualitativa concretizada por recolha e análise documental e por entrevistas semiestruturadas a 14 professores de línguas (materna e estrangeira) de todos os grupos de recrutamento de um Agrupamento de Escolas do norte de Portugal.

Assim, iniciamos o texto com uma abordagem teórica sobre os caminhos do conceito e funções da avaliação formativa, seguindo-se uma perspetiva teórica sobre a prática dessa avaliação. No ponto seguinte descrevemos a metodologia de investigação utilizada no estudo e, por fim, apresentamos e discutimos os resultados obtidos.

1. Trilhos da avaliação formativa: conceito e funções

Abordar o conceito e as funções da avaliação formativa na sua evolução teórica continua a ser entendido como fundamental e relevante (Black e Wiliam, 2006, 2018; Fernandes, 2018, 2019, 2020a; Gipps, 1994; Ferreira, 2007, 2018; Fonseca, 2019, 2021; Perrenoud, 1998), sobretudo para o entendimento da sua relação com teorias e práticas de aprendizagem e com as teorias curriculares.

Foi Michael Scriven quem criou o termo avaliação formativa em 1967 num artigo sobre a avaliação dos meios de ensino, nomeadamente, currículo, manuais e métodos de ensino (Allal, 1986). Nele, Scriven estabeleceu, pela primeira vez, a diferenciação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A conceção de avaliação sugerida por Scriven, foi dois anos mais tarde apropriada por Bloom, Hasting e Madaus (1971) que a aplicaram no contexto das aprendizagens. Esta baseava-se numa pedagogia por objetivos associada a uma pedagogia de mestria. Os objetivos traçados pelo professor baseavam-se em descritores que ajudavam a controlar o desenvolvimento do aluno no seu processo educativo. O importante era que durante o processo de ensino e aprendizagem o professor criasse condições para que os seus alunos pudessem cumprir os objetivos traçados. À época percebeu-se esta evolução do conceito como uma estratégia de democratização, de combate ao insucesso e à desigualdade escolar (Allal, 1988, Perrenoud, 1999, Ferreira, 2007).

Naturalmente, o conceito de avaliação formativa que nos foi apresentado nos anos 70 do século passado tem vindo a evoluir conceptualmente, indissociando-se dos momentos sociais, económicos e políticos que se verificam (Guba & Lincoln, 1989), focando-se mais nos processos de aprendizagem, no ensino e nos intervenientes educativos. O foco da avaliação passa pela importância de fazer com que o maior número possível de alunos desenvolva as aprendizagens essenciais. Para isso, a avaliação passa a estar integrada no processo de ensino e de aprendizagem visando a sua regulação de acordo com as necessidades e especificidades

de cada aluno e de cada meio (Ferreira, 2018; Fonseca, 2019).

Tendemos, naturalmente, a concordar que esta visão de avaliação formativa se afastava, consideravelmente, da avaliação normativa centrada em avaliações sumativas e na seleção de alunos através da hierarquização dos resultados. Embora com algumas fragilidades abria-se um caminho processual baseado na regulação das aprendizagens por parte do professor ajudando os alunos a melhorarem a sua aprendizagem.

A partir dos finais dos anos 70 surgem novas abordagens teóricas sobre a avaliação. O surgimento de várias teorias educativas, nomeadamente do cognitivismo e, depois, do construtivismo, abriram espaço para novos pressupostos na construção do conhecimento. Teorias estas que defendiam que cada estudante, cada aluno, cada indivíduo, na interação com o seu par, desenvolvia ferramentas que lhe permitia construir conhecimentos. Esta abordagem integrava-se num paradigma qualitativo da aprendizagem e baseava-se nos pressupostas da compreensão e da intersubjetividade do processo de aprendizagem (Ferreira, 2007).

A avaliação das aprendizagens influenciada por uma perspetiva construtivista passa a ter uma função reguladora da aprendizagem realizada com a participação do aluno ou realizada por ele a partir da sua autoavaliação. Esta avaliação processual construtivista coloca o professor e os alunos no mesmo plano de interação colaborativa na edificação de um saber que nunca se dá por concluído, mas um processo em constante construção resultante da interação com o meio.

A avaliação passa a ter uma importante função pedagógica, de ajuda, de reflexão e de tomada de decisão. Mediante as dificuldades dos alunos era indispensável propor meios, estratégias e atividades de apoio para que esse aluno as ultrapasse (Barreira, Boavida e Araújo, 2006).

A natureza desta modalidade de avaliação é sobretudo ao longo do processo e baseia-se em práticas de questionamento, negociação de critérios e de práticas de auto e coavaliação, com ajudas diferenciadas mediante o ritmo e o percurso de aprendizagem de cada aluno (Santos et al., 2010).

Estamos conscientes que não há uma “teoria unificada” (Abrecht, 1994, p.31) sobre a avaliação formativa, porém estamos em crer que todas as teorias, todas as definições que se apresentam sobre a avaliação formativa assentam num pressuposto convergente com as principais características que esta modalidade de avaliação apresenta. Conceptualizada numa interrogação constante do processo educativo, em refazer o caminho percorrido e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem em si mesmo, envolver o aluno nesse processo de reflexão para o levar a considerar uma trajetória de conhecimento e, não apenas, um estado de conhecimento, dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o para eventuais falhas ou lacunas, levando-o, assim, a procurar novos caminhos e novos meios para vencer as suas dificuldades (Abrecht, 1994).

O aluno deve ser estimulado a participar na construção dos critérios de avaliação, para que de forma natural os entenda, os interiorize e os utilize para definir a sua trajetória

educativa e se responsabilize pelo seu percurso de aprendizagem, no sentido de identificar, por si só, aspetos positivos ou negativos de forma a poder gerir as suas aprendizagens.

Especificamente em Portugal, a partir do ano de 2016 e, tendo como mote o parecer elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)² em fevereiro de 2016, assistimos a uma ressignificação da avaliação formativa impulsionada também pela mudança de políticas educativas. O referido parecer reforçava a necessidade de se proceder a uma avaliação com propósitos formativos, pressupondo que todos os alunos aprendessem. Reafirmava, ainda, que a avaliação formativa seria aquela que reunia em si a finalidade de criar oportunidades de sucesso para todos os alunos e que todos os instrumentos de avaliação deveriam basear-se numa intenção marcadamente formativa para que os alunos e os professores se apropriassem deles e melhorassem os desempenhos escolares. Este parecer do CNE alertava, ainda, para o papel da avaliação como finalidade formativa, num sistema de ensino que se deseja equitativo e de igualdade de oportunidades, neste sentido, a avaliação deveria ter um carácter motivacional, na perspetiva da mobilização de todos os agentes educativos para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares.

Graças aos movimentos oscilatórios das políticas curriculares (Fernandes, 2011), a avaliação formativa surge reforçada pelos novos normativos publicados nos anos de 2018, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 55/2018 que permitiram definir um modelo de avaliação pautado pela melhoria da qualidade das aprendizagens com vista ao sucesso; um modelo que informe, reajuste estratégias e implemente modalidades de avaliação proativas.

A avaliação formativa, como parte integrante da prática pedagógica, é definida à luz do Decreto-Lei, n.º 55/2018, de 6 de julho como aquela que assume carácter contínuo e sistemático, que recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem.

Na dinâmica formativa há uma preocupação constante com os processos de ensino e aprendizagem. Estes processos são analisados no contexto de sala de aula, juntamente com os alunos, por forma a que estes se integrem na dinâmica de aprendizagem através da seleção de tarefas integrativas, motivadoras e mobilizadoras de uma ação de aprendizagem ativa e eficaz, privilegiando para este fim um paradigma comunicativo entre os agentes educativos.

A avaliação para as aprendizagens passa a ter um papel de destaque nas várias componentes do próprio processo educativo, acabando por se integrar nele, passando a assumir características importantes na inter-relação entre o trinómio, ensino, avaliação e aprendizagem.

Desta forma natural, a avaliação formativa tem de estar articulada coerentemente com as práticas e processos de ensino, contribuindo para a melhoria das aprendizagens, constitui-

² Parecer 2/2016, 11 de fevereiro “Avaliação das Aprendizagens e Realização de provas finais no Ensino Básico”, CNE.

se assunto problematizado, questionado e presente no sistema educativo como estratégia basilar para a sua melhoria, “fundamentalmente com função formativa” (Cosme et al., 2020, p.16).

Enquanto componente decisiva no percurso de aprendizagem dos alunos, a avaliação formativa tornou-se um eixo primordial e regulador da prática pedagógica, na construção de aprendizagens ativas e significativas e um poderoso recurso para se operacionalizar uma mudança efetiva em ações concretas de construção de referentes de avaliação. A avaliação com função formativa é lançada, de novo, para o meio educativo como “parte integrante do ensino e da aprendizagem e tem como objetivo central a sua melhoria, baseada num contínuo de intervenção pedagógica” (Cosme et al., 2020, p. 16). Este repto é lançado não só a professores e alunos, mas também a pais/ encarregados de educação, agentes educativos, estudiosos, investigadores da área e decisores em políticas educativas.

A avaliação formativa passou a assumir centralidade nas políticas educativas e curriculares, com efeitos nas práticas de ensino e aprendizagem e no modo como os professores se situam no processo de desenvolvimento curricular (Flores, Alves & Machado, 2017).

Neste pressuposto, aposta-se numa avaliação que ajude a criar as condições pedagógicas para que os alunos aprendam, para lhes dar conta dos seus progressos, dos seus sucessos, mas também dos seus insucessos e dificuldades (Fernandes, 2019). Ela assume funções essenciais ao desenvolvimento integral do aluno. A sua dinâmica integra, naturalmente, a necessidade de passar para os alunos orientações que os estimulem para uma melhoria das aprendizagens e para o sucesso escolar (Fernandes, 2007; Ferreira, 2007; Hadji, 2001; Barreira et al., 2006).

A avaliação formativa servirá como um dispositivo de informação detalhada colocada ao dispor do aluno para que ele tenha conhecimento das aprendizagens já adquiridas e aquelas que lhe faltam adquirir para que tenha sucesso na aprendizagem. Através desta análise das informações, o aluno poderá proceder à formulação de um juízo de valor de si que lhe possibilitará redefinir, ou não, o seu caminho mediante o seu processo de aprendizagem. Esta reflexão será tanto mais abrangente, conforme a quantidade e a qualidade da informação disponibilizada pelo professor e com finalidade com que é utilizada.

A par desta informação o professor transmite aos alunos “as eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, assim como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar” (Fernandes, 2005, p. 68).

Este feedback, prestado ao aluno pelo agente educativo, tem como finalidade principal ajudar os alunos a consciencializarem-se das suas dificuldades, envolvendo-os em estratégias de superação, ou, em caso de êxito, promover o alargamento das aprendizagens e elogiar o sucesso. A avaliação formativa materializa-se nos contextos e a ação desenvolvida através das funções de informação e de feedback, tem o seu culminar na função de regulação do processo de ensino e de aprendizagem. Para que esta regulação ocorra, é necessário que exista

comprometimento dos atores educativos no processo de ensino e de aprendizagem. Esta regulação das atuações pedagógicas atribuída à avaliação formativa vem reforçar a sua função de regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos obtidos pelos alunos. Esta dimensão orientadora contínua e sistemática permite direcionar o aluno para a autoconsciencialização das suas dificuldades, ou das suas potencialidades e orientá-lo, no sentido de que possa operacionalizar procedimentos, estratégias ou ações que lhe permitam progredir em direção ao sucesso escolar.

Esta evolução conceptual permitiu criar condições pedagógicas favoráveis ao sucesso da aprendizagem, onde os intervenientes principais (professor, aluno, encarregados de educação, escola) participam de forma cooperativa. Neste sentido, se as condições pedagógicas forem atempadamente acauteladas, se houver reflexão e adequação aos diferentes percursos educativos, o êxito do aluno será mais provável.

2. A prática da avaliação formativa

Enquanto prática, a avaliação formativa materializa a sua ação numa visão construtivista de natureza criterial (Hadji, 2001), pois é através dos critérios de avaliação que se descrevem indicadores de desempenho adequados à especificidade de cada aluno, estabelecendo um referencial que possibilite determinar um nível de consecução de cada critério, constituindo estes o referente da avaliação formativa (Fernandes, 2019).

Neste pressuposto, é possível identificar erros na aprendizagem e analisá-los integrando-os num processo de aprendizagem que ajuda na construção de processos pedagógicos, pois são “reveladores das representações ou das estratégias elaboradas pelos alunos” (Allal, 1986, p.183). Através da compreensão dos raciocínios dos alunos, é possível decidir processos de regulação participada ou de autorregulação das aprendizagens pelos alunos (Santos & Pinto, 2018).

O erro entendido como parte integrante do processo educativo é considerado como um elemento imprescindível à construção de saberes, ele deve ser compreendido e interpretado pelos professores e pelos alunos. Através da sua interpretação e, num contexto de prática de avaliação formativa, o erro é um elemento crucial para futuras intervenções que o professor, juntamente com os seus alunos, podem tomar para, numa primeira fase, conhecerem os pontos fortes e os pontos fracos; para a seguir reformularem estratégias de ação compatíveis com uma evolução na aquisição de aprendizagens essenciais e num envolvimento mais efetivo do aluno no seu percurso educativo.

O erro possibilita uma dualidade de atuação. Por um lado, permite perceber que representações os alunos construíram mediante as tarefas que lhes foram apresentadas e que processos e representações seguiram para alcançarem um determinado resultado. Por outro lado, permite ao professor fazer uma intervenção pedagógica que vá ao encontro das necessidades dos alunos, mediante a exploração e o esclarecimento dos raciocínios daqueles para se proceder a uma reorientação do processo educativo (Allal, 1986; Ferreira, 2007; Santos, 2010).

No entanto, para esta prática ser eficaz, toda a interação estabelecida entre professor e alunos precisa de ser veiculada através de momentos de feedback. O feedback, enquanto informação útil e atempada sobre aprendizagens feitas, dificuldades, aprendizagens a melhorar e orientações para o aluno para a melhoria na aprendizagem, é importante para a consciencialização do aluno e para a regulação da sua aprendizagem (Machado, 2020). A exequibilidade do feedback pode assentar em questões, estímulos, hipóteses ou argumentos que sustentem o funcionamento cognitivo de uns e que permitam regulações contínuas e profícuas nos processos educativos de outros (Perrenoud, 1999).

Diversificar instrumentos na recolha de informação constitui-se um aspeto fundamental para que a avaliação retrate o mais fielmente possível aquilo que os alunos são capazes de fazer e revelar as suas competências. Para termos uma avaliação ao serviço da aprendizagem fazemo-nos valer da avaliação formativa que, com a sua multiplicidade de instrumentos, pode tornar-se mais útil e enquadrada com as diferentes capacidades dos alunos. “No fundamental, devem-se diversificar os processos de recolha de informação para que possamos estar mais habilitados a distribuir feedback de elevada qualidade a todos os alunos” (Fernandes, 2020c, p.3).

Como qualquer outra prática de avaliação, a avaliação formativa deve ser pensada e estruturada no sentido de recolher continuamente informações sobre os processos de aprendizagem dos alunos que permitam ao professor reorientar, se caso for, os processos de aprendizagem, ou ao aluno autorregular a sua aprendizagem.

Ao diversificar ferramentas e instrumentos de avaliação, o professor poderá agilizar o próprio processo avaliativo, pois conseguirá desenvolver uma prática formativa adequada ao aluno e ao seu meio especificando juízos que se querem formular e decisões que se têm de tomar. “Só assim se conseguirá desenvolver, de forma consciente e intencional, práticas adequadas de avaliação formativa, perspetivando uma flexibilização também na institucionalização, conceção e construção de ferramentas e critérios de avaliação, sem normas rígidas, fixas e fechadas em si” (Cohen & Fradique, 2018, p.78).

Méndez (2001) defende que um instrumento de avaliação não determinava a modalidade de avaliação que se iria praticar. O importante era a finalidade que se dava àquilo que era recolhido e àquilo que era feito com a informação que o instrumento proporcionava. Assim, num contexto de prática de avaliação formativa podem ser usados diferentes instrumentos de avaliação, com estes, pretende-se reunir informações diversificadas que se complementem para uma compreensão mais ampla dos processos de aprendizagem dos diferentes alunos. Só com essas informações é possível um diagnóstico que permita a intervenção adequada e atempada nas diferentes necessidades dos alunos (Ferreira, 2018).

Estamos em crer que práticas de avaliação formativa materializadas num paradigma comunicativo promoverão um caminho exequível para a superação, para o sucesso e para a aquisição de competências e saberes com significado.

3. Metodologia de investigação

O estudo que aqui se apresenta faz parte de uma investigação mais alargada que regista o problema de investigação na seguinte questão: Quais as perceções dos professores de línguas sobre o conceito e as práticas de avaliação formativa?

Este estudo segue uma opção metodológica de carácter qualitativo (Amado, 2014), com recurso a entrevistas semiestruturadas e a análise documental como técnicas de recolha de informação. A análise documental baseou-se na análise dos documentos em vigor na escola, especialmente, matrizes curriculares, planificações e projetos de flexibilidade curricular, que complementaram a pesquisa. Recorremos ainda ao que Gil (2008) apelida de “fontes de papel”, normativos publicados e documentos oficiais e pedagogicamente aprovados que podiam dar sustentabilidade ao objeto em estudo. Esta pesquisa foi realizada num Agrupamento de Escolas do norte de Portugal. Foram realizadas 14 entrevistas semiestruturadas a professores de línguas (materna e estrangeira) de todos os grupos de recrutamento. Quando nos referimos às línguas, não nos estamos a cingir ao estudo exclusivo das línguas estrangeiras, mas ao estudo de línguas estrangeiras e língua materna. Isto porque o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade (Conselho da Europa - QECRL, 2001).

Foram assegurados todos os cuidados éticos aquando da realização das entrevistas semiestruturadas, nomeadamente o consentimento informado e esclarecido. Para efeitos de anonimato e confidencialidade omitiu-se o nome do Agrupamento de escolas onde decorreu o estudo e foi atribuído um código a cada entrevistado constituído pela nomenclatura prof e um número, por exemplo: Professor 1 (prof01); Professor 2 (prof02) e assim sucessivamente.

Os protocolos das entrevistas foram transcritos e analisados à luz da técnica de conteúdo (Amado, 2013; Bardin, 2011; Esteves, 2006). A categorização dos protocolos das entrevistas foi emergente (Esteves, 2006), resultando nas seguintes categorias: i) Perceção do conceito de avaliação formativa; ii) Perceção sobre a prática da avaliação formativa; iii) Abordagem ao erro;

Dentro da categoria ii) Perceção sobre a prática da avaliação formativa, foi possível identificar quatro subcategorias: ii.i) a importância dos critérios de avaliação; ii.ii) momentos da realização da avaliação formativa; ii.iii) diversificação de técnicas e instrumentos de recolha de informações; ii.iv) a importância da prática de avaliação formativa.

Os discursos dos professores são confrontados com as conceptualizações teóricas referenciadas e com os documentos enumerados visando, assim, estabelecer uma compreensão, mais aprofundada, acerca do olhar dos professores de línguas sobre o conceito e as práticas de avaliação formativa.

4. Os olhares de professores de Línguas sobre o conceito e as práticas de avaliação formativa

Considerando as categorias de análise já identificadas, apresentamos os discursos dos professores, focando primeiramente a percepção do conceito de avaliação formativa, para situar a seguir as percepções dos professores sobre as práticas. Nesta categoria focaremos a nossa atenção nas quatro subcategorias que emergiram para depois refletir sobre o erro e qual o entendimento dos professores de línguas sobre o seu papel na avaliação formativa.

4.1. Olhares sobre o conceito de avaliação formativa

A avaliação formativa conceptualiza-se numa perspetiva de avaliar para a aprendizagem, assume-se como uma ferramenta poderosa na melhoria e promoção das aprendizagens, e, por isso, coloca-se ao serviço do ensino, da aprendizagem e das comunidades educativas (Fonseca, 2019). É a modalidade de avaliação que privilegia o acompanhamento continuado das aprendizagens adquiridas pelos alunos. Assenta, segundo Ferreira (2007; 2018), no pressuposto da adequação do processo educativo às características e necessidades dos alunos, integrando todos os agentes educativos nesse processo para que todos tenham a possibilidade de fazerem parte dele.

Os professores que a seguir se citam percecionam o conceito de avaliação formativa com um propósito de recolha de informação que acontece de forma tendencialmente contínua e sistemática (Ferreira, 2018).

(...) uma recolha sistemática de elementos de avaliação, uma recolha que é diária, informação de vários tipos que nos podem dar o feedback daquilo que os alunos necessitam para melhorarem as suas aprendizagens, o seu sucesso escolar e a forma como eles estão a evoluir, ou não, ao longo do seu percurso (Prof07).

A avaliação formativa, para mim, é uma avaliação que é feita quase diariamente com os alunos para retirar informação sobre eles, porque em todos os momentos da aula é possível avaliar formativamente (Prof08).

Os professores referem que conceptualizar a avaliação formativa é falar de feedback e de regulação das aprendizagens. Perspetivam-na como uma forma de regularem as aprendizagens dos alunos e de perceberem qual o ponto da situação em que estes se encontram relativamente às aprendizagens essenciais delineadas para si. Estas perspetivas enquadram-se na ideia de que “num propósito formativo, o objetivo é fornecer evidências fundamentadas e sustentadas de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem” (Santos, 2016, p. 640).

(...) faço para recolher informações sobre os meus alunos (...) é uma forma que eu tenho para recolher informação para também disponibilizar aos meus alunos, aos pais, à comunidade e até aos professores das outras disciplinas. A avaliação

formativa é aquela que nós, empiricamente, recolhemos no contacto com o aluno (Prof01).

(...) A avaliação formativa vai acontecendo com grande regularidade é uma forma de fazermos o ponto da situação e de os alunos também perceberem o que é que está a acontecer com eles naquele momento e é uma forma de definirmos, ou redefinirmos estratégias. Vemos o que é que está a falhar e redefinimos estratégias (Prof05).

A perceção destes professores reflete o que Abrecht (1994); Cosme (2018); Fernandes (2020); Ferreira (2007); Sadler (1998); Santos e Alves (2019) e Méndez (2001) defendem como conceito de avaliação formativa. Uma avaliação formativa que tem uma função de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que interroga o processo educativo para a necessidade de se refazerem caminhos, dando sentido à aprendizagem e dando feedback ao aluno de eventuais falhas ou lacunas. Trata-se, então, de uma avaliação associada a processos de feedback, de regulação e autorregulação das aprendizagens, com intenção de modificar o processo educativo no sentido de diminuir o fosso entre aquilo que o aluno sabe e aquilo que o aluno deveria saber para intervir nos processos de ensino e torná-los mais eficazes (Santos, 2010).

Assim, foi possível verificar que todos os professores entrevistados percecionam o conceito de avaliação formativa à luz dos referenciais construtivistas, pois consideram que definir avaliação formativa é colocar o enfoque no processo de aprendizagem. Na perspetiva destes professores, importa colocar o aluno no centro, para que ele tome consciência das suas competências e das aprendizagens essenciais adquiridas ou a adquirir; é olhar o aluno de forma holística: nas suas capacidades, nos seus conhecimentos e nas suas atitudes para, a partir daí, se desencadearem processos de aprendizagem. Percecionam, ainda, que valorizar o processo de construção educativo do aluno é percebê-lo como um ser único e incomparável.

(...) avaliação formativa, para mim, é quando eu me foco no aluno, para que ele consiga regular a sua aprendizagem (Prof02).

(...) se estivéssemos a fazer um desenho do aluno, a avaliação formativa seria o esboço do aluno. Se começarmos a pintar uma tela sem a avaliação formativa não tínhamos sequer o esboço do aluno, porque mal o aluno entra na sala de aula, nós já estamos a reparar como é que ele é. As atitudes, os valores, tudo aquilo que ele faz, como se comporta, tudo (Prof04).

(...) um professor que usa práticas de avaliação formativa deve focar-se no aluno. (...) olhar para o aluno e ver se ele aprende a uma velocidade regular, ou se tem mais dificuldades (...) focar-se como os alunos aprendem, se está com dificuldades, então temos de os ajudar a reorientar o seu trabalho, porque eles são todos diferentes (Prof10).

(...) avaliação formativa é aquela avaliação que nós temos em todas as aulas, é quando tentamos estar o mais próximo possível de cada aluno, perceber os pequenos progressos que fazem em cada uma das aulas e avaliá-los sobretudo por esse percurso, não o resultado em si, mas o caminho que vão fazendo (Prof11).

Importa, ainda, destacar que estes professores assumem que avaliar formativamente passa por privilegiar a posição do aluno no processo de ensino e aprendizagem, remetendo a interferência do professor para uma posição secundarizada.

Focarmo-nos nos alunos é entender aquilo que eles sabem e são capazes de fazer, para que, a partir daí, o professor possa intervir junto deles, no sentido de autorregular as suas próprias aprendizagens. Fernandes (2007) defendia que, na verdade, parecia que o aluno tinha um papel mais central, mais destacado e mais autónomo, funcionando a avaliação formativa como um processo de autoavaliação, priorizando o papel do aluno na avaliação das suas aprendizagens.

Consideramos, no entanto, que cabe ao professor perceber os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos para que, a partir daí, possa intervir de forma que eles próprios regulem as suas aprendizagens (Fernandes, 2019), já que a avaliação formativa “(...) baseia-se nos pressupostos da compreensão e da intersubjetividade e coloca a ênfase no processo” (Ferreira, 2007 p.14).

Destacam, ainda, a importância de se fazer uma avaliação qualitativa, que permita fazer o ponto da situação. Importa que o aluno perceba, de forma clara e simples, quais as aprendizagens adquiridas, não adquiridas ou em aquisição. Esta informação só poderá ser vantajosa para a autorregulação do aluno se for objetiva e entendível. Neste sentido, apresentar uma percentagem ao aluno sem nenhuma outra informação, não lhe permitirá compreender as aquisições feitas ou a fazer. É, portanto, uma modalidade “que se focaliza em descobrir o que os alunos compreendem e como compreendem os assuntos abordados ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem e não em classificá-los pela aprendizagem conseguida (...)” (Silva & Lopes, 2015, p.153):

(...) a avaliação formativa é uma modalidade de avaliação que, no meu entender, é qualitativa, ajuda o aluno a aprender as matérias e não tem um foco certificativo. O foco da avaliação formativa é contribuir para que o aluno aprenda (Prof12).

(...) avaliação formativa é qualitativa e permite-nos ver porque é que o aluno tem bom desempenho numa área curricular e tem um desempenho mais fraco noutras áreas e, por isso, permite-nos incidir mais sobre a evolução do que sobre o resultado (Prof13).

Se tivermos por base os entendimentos de Biggs (1998); Perrenoud (1999) Black e Wiliam, (1998, 1998a; 2003); Shepard (2001); Stiggins (2004) e, mais recentemente,

especificamente em Portugal, Barreira (2019); Cosme (2020); Cosme et al., (2020); Ferreira (2007, 2019); Fernandes (2007, 2018, 2019, 2020a, 2020b); Santos e Pinto (2018) e a legislação em vigor, nomeadamente o Decreto-Lei, n.º 55/2018, especificamente no seu artigo 24.º pontos 1 e 5, podemos afirmar que a perceção sobre o conceito de avaliação formativa dos professores de línguas se integra numa perspetiva de um processo contínuo, sistemático e integrado na aprendizagem, com diagnoses sistemáticas da evolução das aprendizagens dos alunos com o intuito de lhes fornecer estratégias para debelarem possíveis dificuldades. Esta intervenção pedagógica permite que o aluno seja o foco da ação do professor e que ocorra durante o processo educativo.

4.2. Olhares sobre as práticas de avaliação formativa

A avaliação formativa tem um grande potencial para levar os alunos a aprenderem ou a melhorarem as suas aprendizagens. Desta forma, boas práticas de avaliação formativa podem conduzir a maiores progressos na aprendizagem. Os professores entrevistados percecionam as práticas de avaliação formativa em quatro dimensões: ii.i) a importância dos critérios de avaliação; ii.ii) momentos da realização da avaliação formativa; ii.iii) diversificação de técnicas e instrumentos de recolha de informações; ii.iv) a importância da prática de avaliação formativa.

Relativamente à importância dos critérios de avaliação, os professores assumem que os critérios de avaliação são definidos e são colocados à disposição dos alunos. Contudo, nenhum professor refere como são elaborados esses critérios, se os alunos participam nessa elaboração, ou se deles têm pleno conhecimento e entendimento. Referem que cada prestação dada por cada aluno, para a construção de um produto final, foi analisada à luz de um critério do qual o aluno tomou conhecimento:

Vimos o contributo que cada um dos alunos deu nos diferentes grupos de trabalho para desenvolverem o produto final. A forma como cada um contribui e atribuímos uma apreciação global a cada aluno mediante a participação nos diferentes trabalhos e uma recomendação de acordo com essa apreciação global. De acordo com os critérios definidos para aquele trabalho, especificamente. O trabalho de cada aluno foi analisado, entrou-se num consenso, pois sabemos que há alunos que são melhores a umas áreas do que a outras, mas a apreciação saiu desse consenso (Prof02).

Apesar dos professores focarem que os alunos são melhores numa área do que a outras, não deixam clara a natureza transdisciplinar e transversal que os critérios devem ter. Também não ficou claro se os alunos tomam apenas conhecimento daquilo que já foi estabelecido ou, se por outro lado, houve reflexão e contributos, também, por parte deles. Contudo, é visível uma certa reflexão sobre os critérios e a tentativa de os colocarem à disposição das aprendizagens dos alunos e que se constituam como “um documento de apoio

à ação pedagógica dos professores, ao mesmo tempo que permite que o aluno autorregule as suas aprendizagens” (Cosme et al., 2020, p.120):

(...) a avaliação formativa para mim, traz sobretudo informações qualitativas, posso ver o progresso ou não do aluno, posso ver em determinado assunto se está a compreender ou não o que se pretende e a avaliação formativa é, no fundo, há ali um registo, uma evidência das aprendizagens realizadas ou não. Se foram efetivamente adquiridas ou não para o aluno, mediante os critérios estabelecidos, no fundo ela regula todo o processo de ensino e aprendizagem (Prof03).

Deixam perceber uma relação entre a definição de critérios e a organização dos processos pedagógicos. Estes processos ficam mais centrados nas aprendizagens e na participação dos alunos, no sentido de se construírem aprendizagens mais significativas.

Eu dou os critérios de correção e eles corrigem, claro que exige muita concentração da parte deles (Prof 10).

Quanto aos momentos da realização da avaliação formativa, os professores manifestam uma opinião muito consensual ao afirmarem que esta avaliação não tem um momento específico, não tem data, nem tempo definido. É sobretudo sistemática, contínua “e realizada ao longo do processo de aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 93):

Diariamente faço uma avaliação formativa no sentido de ir trazendo o aluno para este processo. Explicando e envolvendo o aluno na sua aprendizagem, saber quais as suas dificuldades (...) o resultado de todo o processo da avaliação formativa (Prof08).

Recorro à avaliação formativa em diferentes e diversos momentos ao longo de todas as aulas, em todas as aulas há diferentes momentos de avaliação formativa, logo no início da aula há um momento de avaliação formativa. No decorrer da aula, há vários momentos de avaliação formativa quer de forma oral ou escrita. Pode ser através de um pequenino exercício, pequenas atividades onde fazes avaliação formativa (...) (Prof02).

Não deixa de ser relevante salientar que os professores apontam a importância de inserir a avaliação no próprio processo de aprendizagem. Uma avaliação que não seja quantificável, mas que ajude o aluno e o professor a fazerem o ponto da situação relativamente ao seu percurso educativo. Assumem a avaliação formativa numa génese pedagógica integrada no processo de ensino com propósitos relacionais entre “(...) o que se ensina e o que se pressupõe que os alunos aprendam” (Cosme et al., 2020, p. 41):

Deve ser contínua, sistemática e aplicada ao aluno em contexto de sala de aula e

que é uma importante modalidade de recolha de informação, quer para o aluno, quer para o professor, digamos que são eles os elementos centrais do processo de ensino e aprendizagem (Prof03).

A avaliação formativa é sobretudo uma avaliação sistemática, contínua que é feita diariamente que ajuda o aluno a aprender, que ajuda o aluno a se autorregular, que ajuda o professor a se reestruturar (Prof09).

Estas aceções manifestadas pelos professores revelam uma ação pedagógica diferente daquelas práticas que tomávamos por enraizadas há muitos anos nos sistemas educativos. Os professores levantam, com os seus discursos, a possibilidade de se utilizarem critérios de avaliação, utilizarem a informação recolhida para se dar feedback ao aluno (Machado, 2020), permitindo que os alunos participem nesse processo de avaliação a que os professores designam “autorregulação” (prof09), possibilitando-lhes a sua participação nos processos de avaliação (Machado, 2020). Um sistema de avaliação “(...) definido pode constituir um elemento muito relevante na transformação da vida pedagógica das salas de aula e das escolas, contribuindo de forma decisiva para melhorar as aprendizagens e o ensino” (Fernandes, Machado & Candeias, 2020, p.140):

A avaliação formativa é aquela que eu uso todos os dias, não é quantificável, não tem dia específico, nem tema e não serve para rotular de 1 a 5 ou de 0 a 100 o aluno (Prof13).

A avaliação formativa (...) é usada de forma sistemática, contínua incorporada nos conteúdos, nas aprendizagens (Prof14).

Embora os professores se foquem mais nas práticas de avaliação formativa nas suas salas de aula, há professores que destacam a sua importância para além delas, nomeadamente, a nível de estruturas intermédias. Pois apesar de ser muito importante desenvolver uma prática de avaliação durante a aula (Cosme, 2018, 2018a; Ferreira, 2018; Fernandes, 2019) é também importante que se produza, coletivamente, um modelo de avaliação. O processo de avaliação deve passar, numa primeira fase, por uma discussão nos departamentos e nos grupos disciplinares e, apropriados em grupo mais restrito, em sede de conselho de turma, em plena articulação com as demais estruturas da escola, sobretudo as estruturas pedagógicas, nomeadamente, o conselho pedagógico:

Acredito que todos (os professores) usem a avaliação formativa, mas sem momento definido, surge e faz-se (...) a formativa é contínua, sistemática é essencial, é diária, mais do que diária, é sistemática e vai permitir um reajustamento constante (Prof01).

Quanto ao meu grupo, àquele que eu coordeno, tenho a certeza absoluta de que

se faz. Faz-se avaliação formativa contínua, sistemática (Prof04).

Acho que é essencial, cada vez mais. Acho essencial que essa avaliação seja, realmente, sistemática e que tenha uma preponderância maior relativamente aos outros elementos (...) Acho que é essencial, cada vez mais (Prof07).

Os professores aludem à importância de uma utilização diversificada de técnicas e instrumentos de recolha de informações, estes processos de recolha de informação devem integrar o referencial de aprendizagem do aluno e devem contribuir para o seu propósito principal, apoiar os alunos no seu processo educativo. Dos discursos dos professores, é possível identificar que utilizam os instrumentos de recolha de informação na perspetiva de uma prática formativa com informação e feedback:

(...) vai servir para me dar informação de como o aluno está a progredir (Prof10).

(...) o aluno tem essa grelha, ele acompanha o seu progresso ou retrocesso, portanto ele autorregula-se. Também dou sempre o feedback do caderno diário do aluno, digo sempre o que ele deve melhorar, o que deve fazer para organizar melhor o caderno, para ter os registos mais direitos (Prof08).

Esta perceção dos professores relativamente à utilidade dos processos de recolha de informação permite-nos afirmar que os professores recolhem, interpretam e utilizam essa informação para identificar propósitos diferenciados. Os professores fazem uma recolha de evidências para poderem identificar e acompanhar os alunos em relação às suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, distribuírem-lhe feedback de qualidade para que os alunos tenham conhecimento do desempenho que é desejado e os estimule a se empenharem, se esforçarem e a se comprometerem com a sua aprendizagem:

Os instrumentos têm de servir um propósito, todos os meus alunos têm colada na primeira página do seu caderno uma folha de controlo diário com vários parâmetros, o esforço, o empenho, a participação, as dificuldades, para que os alunos nos últimos cinco minutos finais da aula se possam autoavaliar (Prof11).

Poucos refutarão a ideia que os alunos têm e devem ser claramente informados acerca do que é importante aprender. Ao utilizar os instrumentos com o propósito de informar os alunos acerca da situação em que se encontram, é muito relevante. Apesar de um instrumento não garantir o sucesso do aluno no seu processo de aprendizagem, a utilidade que lhe é dada pode promover ou comprometer esse sucesso. No fundamental podemos afirmar que ao se diversificarem os processos de recolha de dados e ao distribuirmos feedback de qualidade, estamos a servir o propósito essencial dos instrumentos, estarmos habilitados a distribuir feedback de elevada qualidade a todos os alunos (Fernandes, 2020c).

Os professores de línguas fazem, também, emergir dos seus discursos a subcategoria: a importância da prática de avaliação formativa. Quando questionados se os professores de línguas realizam práticas de avaliação formativa, os professores são perentórios em afirmar positivamente. Aludem aos cargos exercidos e às funções desempenhadas para garantirem a utilização de práticas de avaliação formativa entre o grupo que coordenam:

Os professores de línguas realizam práticas de avaliação formativa, sim, sim, sem dúvida, aqui no nosso agrupamento, no nosso departamento, sim, trabalha-se muito a avaliação formativa e acredito que o nosso grupo de inglês é um grupo muito bom e sinto que se realizam práticas de avaliação formativa (Prof08).

(...) estou seguro ao afirmar que se realizam práticas de avaliação formativa no nosso departamento. Aliás, como sabes fui muitos anos coordenador do departamento de línguas e durante muitos anos acompanhei o trabalho dos colegas do departamento e estou em condições de afirmar que o número de professores que não usava a avaliação formativa com frequência era residual (Prof09).

Estabelecem, ainda, uma relação indissociável entre o uso da avaliação formativa e a avaliação em línguas. E adiantam que os professores de línguas são, provavelmente, o grupo onde mais se usa a avaliação formativa, devido à especificidade própria das línguas:

Os professores de línguas são os que estão mais predispostos a incluírem práticas de avaliação formativa nas suas rotinas e sinceramente, nas línguas com a integração multidisciplinar de saberes é quase impossível não se flexibilizar o Currículo ou não utilizar a avaliação formativa. O professor de línguas não é avesso às mudanças até porque o próprio ensino aprendizagem de uma língua é mudança, assim estou em crer que o faremos (Prof11).

Os professores realçam ainda a multidisciplinaridade das línguas que é compatível, com o estipulado no Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 4.º, princípios orientadores, que prevê que estas sejam usadas para comunicar adequadamente em situações do dia a dia, que sejam veículos de identidade global e multicultural e de facilitação do acesso à informação e à tecnologia; que seja valorizada a diversidade linguística dos alunos e da comunidade, enquanto expressão da identidade individual e coletiva; perspectiva como objetos de avaliação a competência comunicativa e a competência do saber aprender:

Os nossos colegas de departamento usam desde sempre a avaliação formativa. Sabes tão bem como eu que não é possível ensinar uma língua, seja ela materna ou estrangeira sem usarmos metodologias formativas. Como é que podemos dar feedback de uma oralidade ou de uma expressão oral sem avaliação formativa? É impossível, certo? Daí que todos os professores de línguas, mesmo que não saibam,

usam a avaliação formativa (Prof12).

Todos os professores de línguas usam a avaliação formativa. Não fazia sentido de outra forma. Que professor de línguas não usa a avaliação formativa? Impossível. Nós temos de trabalhar com quatro competências, não há forma de se fazer uma construção acomodada das competências se não usarmos a avaliação formativa (Prof14).

Nas línguas não acho que seja difícil a aplicação de práticas de avaliação formativa (Prof10).

Para que o aluno consiga desenvolver um saber linguístico que lhe permita enfrentar vários contextos sociais, é necessário que ele desenvolva múltiplas literacias. Isto quer dizer que não basta a um aluno ter conhecimentos linguísticos sobre a estrutura formal e o léxico da língua, mas também que use as competências da língua em diferentes situações comunicativas, adequando o seu discurso a convenções sociais, pessoais e culturais. Ao se avaliarem as competências comunicativas, é necessário avaliar-se numa dimensão multidimensional, ou seja, numa avaliação que integre o processo de ensino e aprendizagem e que recorra a várias técnicas e instrumentos numa lógica formativa (Fonseca, 2019).

4.3. Olhares sobre a abordagem ao erro

Ao se questionarem os professores relativamente à sua conceção sobre o erro, surgiu uma subcategoria a respeito da sua abordagem; as estratégias de abordagem do erro. As unidades de discurso permitem-nos perceber que os professores procuram compreender como é que o aluno está a desenvolver a sua aprendizagem e, através de um trabalho conjunto e colaborativo, alunos e professores vão estabelecendo pontos de confluência e desenvolvendo o processo de aprendizagem. Procedendo, deste modo, ao tipo de avaliação defendida por Barreira (2019, p. 9), “(...) de diferenciação pedagógica, permitindo compreender os erros e regular as necessidades com vista ao desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos”.

Os professores consideram os erros dos alunos como uma fonte de informação, enquadrando-os com o que defende Amigues e Zerbato-Poudou (1996) e Serpa (2010), que afirmavam que o erro trazia informação muito relevante quer para a própria aprendizagem, quer para o diagnóstico de dificuldades. Ajudava o professor a perceber as dificuldades do aluno para que ele pudesse melhorar e para o implicar na sua própria aprendizagem. O erro era tomado numa perspetiva de construção e não de punição:

Para o professor de línguas o erro não é usado para punir, bem pelo contrário, devolvemos o erro aos alunos para que possa aprender com ele. Os alunos muitas vezes em conjunto conseguem ver o erro e aprendem com ele. E nunca mais se esquecem. Para mim, é também uma forma de aprender (Prof04).

(...) é através do erro que eu diagnostico. O aluno errou, não adquiriu esta Aprendizagem Essencial é importante refazer o caminho. O erro faz parte do processo de ensino aprendizagem, olhar para o erro como um ponto de partida para a concretização da aprendizagem seguramente que ele vai querer participar na sua resolução. Temos de olhar para o erro como um desafio e, sobretudo, passar isso para o aluno (Prof14).

Neste sentido, os professores percebem o erro como um processo de aprendizagem que ajuda na construção de processos pedagógicos, pois são “reveladores das representações ou das estratégias elaboradas pelos alunos” (Allal, 1986, p.183). Os professores de línguas afirmam ainda que o erro faz parte do caminho de construção da aprendizagem do aluno e que através dele, o aluno vai construindo conhecimentos, daí que em vez de considerarem o erro como um acontecimento trágico no percurso do aluno, os professores afirmam que aproveitam o erro como uma fonte de informação para alunos e professor:

O erro faz parte do processo de aprendizagem. Através do erro o aluno vai construindo conhecimento. Eu digo-lhes sempre, errar faz parte do processo. Olha erraste, por este motivo e este, o que te parece? O que podemos fazer? Vamos tentar agora partir daqui para a frente (Prof02).

Eu aproveito tudo o que o aluno diga para que ele se sinta motivado, mesmo que não esteja completamente correto, peço, por exemplo a outro colega que ajude a completar a ideia, mas nunca o culpabilizando isso não. Porque se ele for elogiado ele vai gostar e vai melhorando as suas intervenções e o seu desempenho (Prof03).

Esta percepção dos professores sobre o erro segue os pressupostos defendidos por (Barreira et al., 2006; Fernandes, 2005; Ferreira, 2007; Santos et al., 2010), quando afirmam que os erros, mais do que serem considerados falhas no percurso de ensino e aprendizagem, falhas que são punidas, criticadas e avaliadas negativamente, devem constituir-se como uma fonte de informação importante e essencial para o trabalho do aluno e do professor. É feito, a partir daqui, um processo interativo de construção de saberes:

(...) o que eu faço é trabalhar o erro de forma positiva, isto parece um contrassenso, mas, tento diferenciar a prática com aquele aluno, falo com ele sobre as suas dificuldades, peço que me explique para ver se ele sabe porque é que errou, depois explico e dou estratégias, normalmente a seguir faço perguntas que sei que ele vai acertar e tentar elevar-lhe a confiança e digo “Muito Bem”. Às vezes coloco o colega do lado a explicar as coisas, porque normalmente temos um aluno bom ao lado de um mais fraco e tenho sentido que dá resultado nestas situações (Prof08).

Olhar positivamente para o erro pode parecer estranho, mas é importante que

façamos isso. Muitas vezes devolver ao aluno o erro pode ajudá-lo a melhorar e eu faço isto através do trabalho de pares. Eles sentem-se menos expostos se for um colega a trabalhar com eles e a ajudá-los naquilo que não sabem do que se for um professor. Se o aluno está com dificuldades em assimilar ou compreender é sinal que algo não está a correr bem. Pode ser por falha do aluno ou do professor, mas qualquer que seja a razão é importante alterar procedimentos (Prof11).

As perceções dos professores seis, 12 e 13 sobre o erro vão também no sentido de se definir o erro como uma estratégia que ajude a dar feedback ao aluno do seu percurso educativo e, ao mesmo tempo, se integre na aprendizagem para que ajude a diversificar estratégias de ensino. O erro tem assim, um grande potencial educativo (Hoffmann, 1991, 2017).

(...) aproveito-o para dar feedback. Não adianta nada colocar uma carga negativa ao erro, porque quem o faz só consegue fazer com que o aluno erre ainda mais. Um aluno fraco se for ainda mais enfraquecido pelo professor é um aluno perdido para sempre. Importante é fazê-lo refletir sobre as suas dificuldades e pô-lo a trabalhar com um aluno que o possa ajudar a equilibrar-se (Prof06).

Os professores, normalmente, pegam na dificuldade do aluno de forma que aquela situação possa reverter para algo positivo. Para que a partir dali se possa construir uma base mais sólida de conhecimento (Prof12).

(...) colocar os alunos a fazerem trabalho de pares quando quero trabalhar especificamente um tema em que eles tenham mais dificuldade porque assim eles ouvem os colegas e torna-se mais fácil este trabalho pedagógico de pegar pedagogicamente no erro como aprendizagem (Prof13).

Através dos seus discursos, os professores percecionam a importância que o erro tem no processo de ensino e aprendizagem e alinham-se com o que Abrecht (1994) defendia. Para este autor, o erro deveria estar inserido no contexto de aprendizagem, pois era um processo produtivo de construção do conhecimento. O erro abria portas a uma multiplicidade de modos de aprender e, através dele, podiam revelar-se estilos cognitivos diferentes e ajudar a uma diversificação de estratégias de ensino. Deve “(...) permitir aos alunos a identificação de seus erros e lacunas, e, aos mestres as aquisições de cada aluno para poder ajudá-los a progredir mais” (André & Passos, 1997, p. 118):

Quando o aluno erra ou tem dificuldades eu dou essa informação ao aluno. Explico que não está correto, explico onde é que está mal e peço para que na página X tente encontrar a solução para o seu erro. É uma espécie de autodescoberta, autocorreção. Se deres um reforço negativo, o aluno não vai evoluir, de certeza. Devemos é reforçar positivamente, sempre. É necessário escolher as palavras

(Prof05).

Eu vou-me adaptando às turmas e quando diagnostico erros não consigo deixar passar ou ignorar, não no sentido de penalizar, mas ignorar, isso não! pois assim estou a diagnosticar aquilo que o aluno sabe ou não sabe. Eu tento arranjar estratégias para que o aluno pegue no erro e evolua. Aconteceu-me com uma turma. Não quero que o aluno se sinta diminuído por não dominar. Preciso é que ele saiba o erro e progrida a partir daí. Ignorar o erro é um erro maior que o próprio erro (Prof07).

O erro ganha uma função pedagógica muito importante (Alaíz, 1993). Os professores admitem que é através do erro que, muitas vezes, conseguem levar o aluno a refletir sobre o seu próprio processo de ensino. É também através do erro que conseguem perceber em que áreas um aluno é melhor ou pior e, a partir daí, explorar a sua melhor área e fazer com que a outra também melhore:

Então o que eu faço é tomar nota do erro e tentar perceber o que é que falhou ali. Depois digo ao aluno “olha estive a pensar que derrapas aqui um bocadito neste tema, será melhor reveres isto, ou aquilo” ... (Prof09).

A empatia com o aluno é muito importante. Se o aluno sentir que é valorizado, que apesar das dificuldades que lhe diagnostiquei há alguma área onde ele é bom, onde ele consegue é preciso pegar nesses aspetos e valorizá-los (Prof10).

Neste seguimento, ficou claro que os professores enquadram a sua perceção de abordagem ao erro no pressuposto que Hadji (2001) desde sempre defendera, que o erro ajuda o aluno a refletir sobre as suas estratégias de ensino, tornando-se um elemento integrador da aprendizagem e a capacidade em superá-lo faz com que o aluno procure encontrar as melhores soluções para combater as suas dificuldades. Visão reforçada também por Luckesi (2006, p.51) ao afirmar que “uma vez que ocorram [os erros] não devemos fazer deles fontes de culpa e de castigo, mas trampolins para o salto em direção a uma vida consciente sadia e feliz”.

5. Considerações finais

Tomando em consideração os objetivos visados nesta parte da investigação, pretendemos compreender as perceções de professores de línguas sobre o conceito de avaliação formativa; caracterizar as perceções destes sobre as práticas de avaliação formativa; perceber que conceções e postura têm os professores de línguas face ao erro no contexto da prática de avaliação formativa.

Os dados obtidos permitem-nos afirmar que os professores de línguas identificam os propósitos de uma modalidade de avaliação formativa. Para eles, o propósito desta

modalidade de avaliação é recolher informação de forma contínua e sistemática para ser devolvida ao aluno de forma que este possa agir de acordo com as suas necessidades educativas. Os professores distinguem a avaliação sumativa da avaliação formativa através da temporalidade, intencionalidade e espacialidade da sua aplicação. Afirmam que a formativa é contínua, sistemática que não tem data marcada, enquanto a sumativa, apelidada de “testes”, é aquela que tem um momento específico para aplicação e, segundo os professores, a mais valorizada por alunos e encarregados de educação. A valorização desta conceção formativa, segundo os discursos dos professores, é utilizada para adequar o currículo às necessidades reais dos alunos, sobretudo daqueles que têm necessidades específicas. Para além disso, usam-na para a diferenciação pedagógica, para respeitar os ritmos de cada aluno e para que cada um deles se responsabilize ao longo do seu percurso educativo.

Os professores nomeiam o feedback, a informação e a regulação das aprendizagens como as funções principais da avaliação formativa. Assim, para os professores, a avaliação formativa tem a função de dar feedback ao aluno, pois consideram que ao informarem o aluno sobre o seu desempenho escolar em tempo útil, ele pode reorientar, se necessário for, as suas estratégias de aprendizagem. Tem a função de informação, pois ao prestar uma informação de qualidade aos alunos e aos encarregados de educação, os professores conseguem integrar no processo os agentes educativos e responsabilizá-los para a concretização das aprendizagens necessárias. É entendimento dos professores que o feedback e a informação permitem que o aluno faça a autorregulação das aprendizagens, permitindo-lhes, como refere Cortesão (2002), refazerem caminhos se necessário for. Foi também muito evidente, por parte dos professores, a referência à indissociabilidade entre as línguas e estas funções que atribuem à avaliação formativa. Afirmam que atendendo à multidimensionalidade das línguas que explicam pela necessidade que o aluno tem de possuir um conhecimento linguístico e de competências comunicativas utilizadas em diferentes sentidos e contextos, não pode existir, na sua perspetiva, uma modalidade de avaliação que não tenha as ditas funções. Além disso, consideram, que o aluno, para comunicar adequadamente, terá de desenvolver um saber linguístico, pois o mais importante não é só que ele tenha conhecimentos da língua, mas sim que consiga agir em diferentes situações de comunicação. Assim sendo, os professores defendem que só uma avaliação formativa poderá ajudar o aluno a usar os conhecimentos linguísticos em contexto.

Relativamente à perceção sobre as práticas de avaliação formativa, os professores de línguas consideram que a execução destas práticas se baseia no conhecimento e na compreensão que os alunos devem ter acerca dos critérios de avaliação. Porém, não deixa de ser curioso que, embora façam esta referência, depois não explicitem se os critérios de avaliação são ou não definidos e/ou discutidos em conjunto com os alunos, ou somente informados dos mesmos. Mas ficou claro que a prática da avaliação formativa não é restringida a um momento específico da aula. Os professores acordam que é utilizada de forma sistemática, contínua e integrada no processo de aprendizagem. Há uma intencionalidade marcada, por parte dos professores, em tornar as práticas da avaliação

formativa em práticas recorrentes, dados os benefícios que lhe reconhecem no processo de ensino e de aprendizagem.

De uma forma geral, os professores assumem utilizar diversos instrumentos de recolha de informação, como a observação direta, registos de incidentes críticos, dossiê do professor e fichas formativas. A grande maioria dos professores (nove) refere a utilização das grelhas de observação direta como o meio privilegiado para recolherem informações dos seus alunos e afirmam que usam estes instrumentos de recolha de dados para ajudar o aluno a aprender mais.

Os professores referem o uso de estratégias de abordagem ao erro no sentido de o identificar, de o corrigir e, sobretudo, de reorientar caminhos para determinarem novos passos no processo educativo. Dos discursos, é possível perceber que a abordagem ao erro é efetuada pelos professores com a intenção de envolver o aluno numa estratégia de autorregulação. Reconhecem que os alunos devem fazer parte ativa deste processo e o professor não deve apontar o erro com um sentido negativo, mas promover nos alunos a autoconsciencialização do erro para que, através de uma autorreflexão, ele seja capaz de o identificar e aprender com ele. Os professores destacam a importância da abordagem de estratégias do erro nas línguas, pois o erro ajuda a fazer a consolidação dos vários domínios das competências linguísticas e promove construções de saberes mais conscientes e duradouros. Neste sentido, os professores percecionam o erro como uma função pedagógica muito importante (Alaíz, 1993).

Contudo cremos que o mais concludente das suas afirmações foi que a avaliação formativa, que afirmam fazer, está sempre presente no processo de aprendizagem dos seus alunos. Acreditamos que os professores usam propósitos formativos para ajudarem os alunos a progredir nas suas aprendizagens, diversificando, dentro das capacidades ou das limitações de cada professor, estratégias adequadas ao desenvolvimento global dos seus alunos.

Referências

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Edições Asa.
- Alaíz, V. (1993). *Avaliação no ensino básico*. Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.
- Allal, L. (1986). Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In: Linda Allal, Jean Cardinet & Philippe Perrenoud. *A Avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Livraria Almedina.
- Allal, L. (1988). Vers un Elargissement de la Pédagogie de Maitrise. In M. Huberman (Dir.). *Assurer la Réussite des Apprentissages Scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp.87-126). Delachaux & Niestlé.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amigues, R., & Z.-P., M. I. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Dunod.
- André, M., & Passos, L. F. (1997). Para além do fracasso escolar: uma definição das práticas avaliativas. In: J. G. Aquino (Org.). *Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas*. Summus.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70 (Obra original publicada em 1977).
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.
- Barreira, C. (2019). Concepções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. In: *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, (pp.191-218). Editora CRV Ltda.
- Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 103-110.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 07-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 80(2), 139-148.

- Black, P., & Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). SAGE.
- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Cohen, A.C.; & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Conselho da Europa (2016). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 37-42). Ministério da Educação.
- Cosme, A. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho n.º 5908/2017*. Ministério da Educação.
- Cosme, A. (2018a). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A.; Ferreira, D.; Sousa, A.; Lima, L.; & Barros, M.; (2020). *Avaliação das Aprendizagens Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (org.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.

- Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português*. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>, consultado em junho 2020.
- Fernandes, D. (2018). Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. *Revista de Educação PUC*, Campinas, 23(1), 19-36. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/32913>, consultado em abril 2020.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.). *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). CRV Editora. doi: 10.24824/978854443463.5.
- Fernandes, D. (2020a). Currículo, pedagogia e avaliação para uma escola mais democrática. *Jornal de Letras*, junho, n.º 1297.
- Fernandes, D. (2020b). *Avaliação Formativa. Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2020c). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Dois Exemplos)*. Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo de ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto Editora
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C.A. (2018). Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. *Educar em Revista*, 34(70), 231-254. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57563>.
- Flores, M. A., Alves, M. P., & Machado, E. (2017). Avaliação das aprendizagens em Portugal. In M. A. Flores, E. Machado & M. P. Alves (Orgs.). *Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar: Perspetivas internacionais* (pp. 151-165). De Facto Editores.
- Fonseca, C. (2019). A Ressignificação da Avaliação Formativa no Contexto da Flexibilidade Curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, n.º 10, vol., 1, 47-69.
- Fonseca, C. (2021). *As Percepções de Professores de Línguas sobre as Práticas de Avaliação Formativa no Contexto da Flexibilidade Curricular*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. Atlas.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. ARTMED Editora.
- Hoffmann, J. (1991). *Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista*. Mediação.
- Hoffmann, J. (2017). *Avaliar para promover. As setas do caminho*. Mediação.
- Luckesi, C. (2006). Prática Escolar: do erro como fonte de virtude; In: *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições* (pp. 48-59). Cortez.
- Machado, E.A. (2020). Feedback. Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica. Direção-Geral da Educação.
- Méndez, J. (2001). Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Edições Asa.
- Perrenoud, Ph. (1999). Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. ARTMED.
- Sadler, R. (1998). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. V.18, 119-144. Retirado de http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/drs_for_1989.pdf, consultado em abril 2021.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Aval. pol. públ. Educ.*, v.24, n. 92, 637-669.
- Santos, L. (Org.); Pinto, J.; Rio, F.; Pinto, F.; Varandas, J.; Moreirinha, O.; Dias, P.; Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto Editora.
- Santos, T. & Alves, M. (2019). Currículo e a avaliação: uma perspetiva integrada. *Investigar em Educação*, números 9/10, 13-26.
- Santos, L. & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como Fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Climepsi Editores.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: fundamentos para práticas educativas*. Edições Colibri.

- Shepard, L. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching. American Educational Research Association* (pp. 1066-1101). Macmillan.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação. PACTOR.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappa*, 86, 1, 22-27.

Legislação

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho (Avaliação no ensino básico).

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e secundário, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Define um novo currículo para o ensino básico e secundário e estabelece regras que dão mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os alunos a alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Parecer n.º 2/2016 – Diário da República n.º 29/2016, Série II de 2016-02-11. Conselho Nacional de Educação (2016). Avaliação das Aprendizagens e Realização de provas finais no Ensino Básico.

O OLHAR DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS SOBRE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

ABSTRACT

Educational policies are inherently related to cyclical movements that occur with greater or lesser regularity, depending on political fluctuations. Talking about formative assessment is to recover a path that has been trodden since the 1990s. Formative assessment practices are verified, in a coherent and articulated way with teaching and learning processes. It's seen as the better way to check students' learnings and acquisitions, to intervene pedagogically and effectively. Based on this conception, this study intends to understand how formative assessment practices are seen through the eyes of language teachers. Methodologically, we used a qualitative investigation, carried out through the collection and analysis of documents and through semi-structured interviews to 14 language teachers (native and foreign) from all recruiting groups of a Group of Schools in the north of Portugal. Generically, the results obtained suggest that teachers understand formative assessment as an assessment modality of continuous and systematic information collection based on the definition of assessment criteria and integrated in the teaching and learning process. As a practice, they agreed to be processual, carried out using various assessment instruments, with a reflection on errors/difficulties to regulate the learning process. Teachers take error as a construction of meaningful learning and as an opportunity for the student to become autonomous, independent, and to get effective learning.

Keywords: formative assessment; Assessment practices; Teachers' perceptions; Language teachers.