



Aspetos da avaliación formativa na aprendizagem de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico

Aspects of formative evaluation in learning of History in the secondary school

Margarida Serpa*, André Espínola**

* Universidade dos Açores/ CICS.NOVA.UAc, **Escola Básica Integrada de Arrifes

Resumo

Neste estudo, discute-se em que medida aspetos da avaliação formativa, designadamente ao nível do diálogo e do *feedback*, estão alinhados com uma perspetiva mais descritiva ou preferencialmente explicativa do ensino de História no 3.º ciclo do ensino básico. Os dados foram recolhidos mediante observação direta, de tipo naturalista, em duas turmas, num total de vinte e sete aulas, e tratados mediante procedimentos de análise de conteúdo. Os resultados mostram que os diálogos estão centrados nos conteúdos de História, as perguntas do professor evocam sobretudo informação factual e de compreensão de conceitos e o *feedback* do professor é sobretudo indicativo dos acertos ou dos erros dos alunos, o que configura uma perspetiva tendencialmente descritiva e narrativa da aprendizagem da História.

Palavras chave: avaliação formativa, *feedback*, aprendizagem, história, ensino básico.

Abstract

In this study, we discuss how some aspects of formative assessment, namely dialogue and feedback, are close to a perspective more descriptive or preferentially explicative of the teaching of History in Secondary School (K 13-16). Two teachers are participated in the study and the data were collected by direct observation, in a naturalistic way, during twenty seven classes. Results show that dialogues are directed to the contents of History, teacher's questions bring up to mind especially factual information and understanding concepts and teachers' feedback is chiefly indicative of pupils' correct or mistaken answers, which configures a view tendentially descriptive and narrative of the learning of History.

Keywords: formative assessment, feedback, learning, history, junior secondary school.

Objetivos e problemática

Nesta investigação, visa-se compreender, no âmbito da avaliação formativa, aspetos da construção das interações na sala de aula, algumas das suas características e como estas se aproximam de uma perspetiva mais descritiva ou mais explicativa do ensino de História. Mais especificamente, procura identificar que elementos da avaliação interativa sobressaem nas aulas de História do 3.º ciclo do ensino básico, de modo a se clarificarem práticas na área e se enriquecer a reflexão sobre as formas de lecionação nesta disciplina.

Na problemática deste estudo confluem conhecimentos das áreas da avaliação e do ensino de História. Em relação à primeira, alude-se a sentidos da avaliação formativa e exploram-se conceitos fundamentais na análise da avaliação interativa, designadamente a necessidade de se promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, o questionamento e o *feedback*. Assim, a identificação de aspetos do processo de construção dos diálogos pode dar acesso à compreensão e reflexão sobre perspetivas básicas do ensino de História, a nossa segunda área de suporte.

Em contexto escolar, a avaliação formativa pode ser entendida de diferentes formas, desde as mais ligadas à mera informação de retorno sobre os produtos e as ações do aluno enquanto decorre a lecionação de determinado conteúdo às que se comprometem com a consecução das aprendizagens, reorientando os processos de ensino até que os produtos sejam satisfatórios (Black & Wiliam, 2009; Serpa, 2010). Neste último sentido, a avaliação controla, esclarece, assiste e promove as aprendizagens, estando claras para o aluno as estratégias que permitem essa promoção, ou seja, a construção pessoal de conhecimento. Para se dar corpo a esta perspetiva, Black e Wiliam (2009) alertam, entre outros aspetos, para a necessidade de se clarificarem os objetivos de aprendizagem e de professor e alunos partilharem os respetivos critérios de sucesso, a fim de haver uma melhor gestão da autorregulação. A clarificação dos objetivos de aprendizagem requer que se discuta a natureza dos conteúdos e das competências a desenvolver. Ao nível do ensino de História, Prats e Santacana (2001) sugerem que se dê atenção aos conteúdos de tipo processual por permitirem o domínio de diferentes formas de obter e avaliar informações sobre o passado. Sugerem, ainda, atender à capacidade para analisar e relacionar factos históricos, quer entre si, quer com a atualidade, bem como proceder à crítica das fontes, de modo a se levantarem hipóteses, argumentarem e acordarem explicações alternativas a determinado acontecimento histórico. Estes objetivos são normalmente alcançáveis quando o aluno tem a possibilidade de manter contacto direto com as fontes e de participar em diálogos baseados na argumentação, tanto com o professor como com os colegas, pois a argumentação constrói-se a partir da pesquisa, análise,

debate e crítica do conhecimento em apropriação. Numa fase inicial do ensino, é essencial fazer-se a discussão dos objetivos e das exigências a eles associadas, a fim de se clarificar o referencial avaliativo a adotar e os percursos a seguir. Essa discussão depende da forma como se constroem os diálogos na sala de aula. Estes servem naturalmente para se expressar o pensamento, mas também o ajudam a estruturar (Bakhtin, referido por Wolfe & Alexander, 2008). Uma boa parte da avaliação formativa baseia-se no diálogo que se constrói durante as interações entre o professor e os alunos e de estes entre si. A forma como se formulam as perguntas, desde as destinadas à verificação de conhecimentos às dirigidas a esclarecer os motivos e procedimentos que configuram determinada ação, interfere na ativação dos processos cognitivos e na capacidade de expressão do aluno. Neste sentido, um estudo de King (1994) mostra que os alunos, quando são confrontados com perguntas que lhes permitem relacionar ideias e conteúdos ou ligar estes com o seu saber, empenham-se na construção do conhecimento complexo e obtêm melhores resultados. Assim, cabe falar num diálogo que opera de modo hipotético e especulativo, assente no debate de ideias, para o qual contribui de forma decisiva o uso explícito de vocábulos potenciadores do raciocínio como, por exemplo, “que”, “como” e “porquê” (Wolfe & Alexander, 2008), ou “se”, “também” e “por exemplo” (Mercer & Littleton, 2007), bem como a utilização das tecnologias da informação (Knight & Littleton, 2015). Para King (1994), as expressões favoráveis à exploração da relação entre os conteúdos e os conhecimentos prévios e experiências do aluno seriam, por exemplo, “Como poderia ser usado para...?”; “O que aconteceria se...?”; “Como é que se liga ou articula com...?”.

Quanto aos tipos de *feedback*, Tunstall e Gipps (1996), desde uma perspetiva clássica, consideram que pode ser avaliativo, em sentido positivo ou negativo, e descritivo, focado no desempenho e na melhoria. No entanto, quanto ao primeiro, em termos terminológicos, partindo de uma visão holística da avaliação, parece ser mais oportuno falar-se de *feedback* indicativo de acertos ou de erros, apontando o que está certo e o que está equivocado, em vez de avaliativo, pois as atividades avaliativas não se esgotam na identificação dos erros. Para além de se assinalar se a resposta está em parte ou totalmente correta ou incorreta, há que fornecer explicações adicionais e pistas para a reorientação das tarefas realizadas de forma insatisfatória, bem como fazer uso adequado das mesmas. Usar a expressão “*feedback* avaliativo” no primeiro tipo será mais uma forma de acentuar uma visão redutora da avaliação, apenas ligada à mera correção e classificação das produções dos alunos. O *feedback* é formativo quando permite alterar a distância entre os níveis reais e os de referência (Sadler, 1989; Black & William, 1998; Fernandes, 2006), não se limitando a assinalar as incorreções. Além disso, varia em função dos alunos (Bruno & Santos, 2010), na medida em que há que adaptar os discursos às situações e necessidades destes. É curioso observar que esta noção de *feedback* força a adoção de uma perspetiva abrangente de avaliação, não a limitando à comparação entre um dado do real e outro do

ideal, pois o espaço do “continente avaliativo” terá de abranger “os seus conteúdos”, neste caso o *feedback* de reorientação que funciona como instrumento para reduzir a distância entre os níveis reais e os de referência, antes comentados.

São vários os obstáculos ligados à prossecução de um ensino baseado no diálogo produtivo e em práticas ajustadas de *feedback*. Não os vamos aprofundar, mas não podemos deixar de mencionar os relacionados com um ensino onde se dá ênfase à participação individual dos alunos (Wolfe & Alexander, 2008), a falta de conhecimento profundo dos alunos de modo a se adequar o discurso e apoios a dar a cada um (Bruno & Santos, 2010; Švaříček, Sedova, Sedláček & Salamounova, 2014; Wolfe & Alexander, 2008), a necessidade de se articular o cumprimento dos programas com as solicitações dos alunos e os ambientes de indisciplina (Švaříček et al., 2014).

Em situações educativas formais, a aprendizagem dos factos históricos, de modo a poderem proporcionar uma melhor compreensão da atualidade, não é alheia ao modo como a História é ensinada e, como tal, depende da forma como se organiza a discussão concetual e se regulam as interações dessa discussão. Ao nível da didática da História, Prats e Santacana (2001) alertam para a necessidade de se debaterem as perspetivas do ensino desta disciplina. Por um lado, o ensino de História pode ser encarado como uma forma de os alunos se apropriarem de factos e artefactos do passado. Por outro lado, para além do domínio destes, também pode ser visto como um meio para se discutir a produção do próprio conhecimento histórico, uma vez que se parte da ideia de que o relato dos factos pode ser criticado e, de certa forma, reconstruído a partir de fontes diversificadas e fidedignas. Esta ideia impulsiona um ensino de História que, para além do domínio da informação histórica disponível, explora as formas de se produzir e construir o conhecimento histórico.

Todos sabemos que a disciplina de História se dedica ao estudo do passado e por ser, digamos assim, particularmente teórica, pode ser pouco motivadora para o aluno (Prats, 2000). Valverde Berrocoso (2010) afirma que os alunos, de forma generalizada, olham para a História essencialmente como uma disciplina de pura memorização, passando o seu estudo por uma tarefa, essencialmente, de “decorar”, o que faz com que muitos dos aspetos anteriormente apontados não sejam concretizados. Neste sentido, o aluno assume o papel de “espectador da História” (Barca, 2013).

Contudo, como temos vindo a sustentar, a História é bem mais do que memorização, não fosse o conhecimento do passado uma forma de compreender o presente e o futuro. É essencial que o educando ultrapasse ideias pré-estabelecidas e encare o programa curricular de um modo mais reflexivo e pragmático, assumindo a escola e o docente um papel essencial. Neste sentido, os processos de aprendizagem só têm a ganhar com a ativação de tarefas que impliquem cada vez mais a possibilidade de o aluno especular, relacionar, analisar e apreciar informação histórica.

Método

Estamos perante um estudo exploratório e descritivo, construído a partir de dados empíricos obtidos através de observação direta de tipo naturalista. Nele participaram duas turmas do 3.º ciclo do ensino básico, incidindo a recolha dos dados em vinte e sete aulas de História, treze do 7.º ano, asseguradas por um docente com mais de dez anos de serviço, e catorze do 9.º ano, lecionadas por um professor em início de carreira. Não se procedeu a uma escolha especial de aulas, nem as mesmas estiveram orientadas para o uso de estratégias ou técnicas especificamente elaboradas para o efeito. As aulas observadas foram, na sua maioria, de trabalho coletivo para apresentação e clarificação de conteúdos, embora também tivessem existido trabalho individual e raramente tarefas em grupo ou a pares.

Os dados foram tratados mediante procedimentos de análise de conteúdo, tendo existido uma tendência para a agregação e síntese das subcategorias ou indicadores, devido à dispersão inicial destes, numa tentativa de se obter uma visão mais geral dos dados. Ainda nesta tentativa de agregar dados, incluímos no total de cada categoria dados tanto dos alunos como dos professores, embora os destes últimos tivessem sido os dominantes, como, por exemplo, nas perguntas formuladas nas aulas. No tratamento percentual, optou-se por considerar cada turma separadamente, evitando comparações entre elas, porque cada uma tem características específicas e constitui um caso particular. Nada obsta a que se venham a aprofundar novas análises, dando conta de certas especificidades, úteis à compreensão da problemática. Quanto à apresentação dos dados, o volume total de frequências ascendeu a três mil quinhentas e sessenta e cinco unidades de registo, que não serão apresentadas em pormenor para não sobrecarregar as tabelas, cujo preenchimento apenas se fará com percentagens.

Resultados

Passamos a apresentar os resultados alcançados, alertando para aqueles que nos parecem ser os mais expressivos.

Na Tabela 1 apresentam-se as funções do diálogo observadas na turma do 7.º ano e na do 9.º ano de escolaridade.

Tabela 1.

Funções do diálogo na leção de História no ensino básico

Funções do diálogo	7.º Ano	9.º Ano
Informar sobre os conteúdos de História	76%	32%
Indicar ou gerir tarefas de aprendizagem	17%	28%
Gerir as relações interpessoais	6%	30%
Comunicar expectativas, satisfação ou insatisfação	1%	10%

Numa abordagem geral, verifica-se que no 7.º ano se destacam essencialmente as funções de diálogo ligadas às informações sobre os conteúdos de História, enquanto

no 9.º ano há um equilíbrio entre a informação sobre os conteúdos de História, o indicar ou gerir tarefas de aprendizagem e a regulação das relações interpessoais. Note-se que esta ativação, sensivelmente equiparada, das funções surge associada a práticas letivas de docente em início de carreira.

Neste contexto, importa ainda realçar aspetos das funções menos evidenciadas. A expressão de expectativas positivas e negativas ocorreu entre os professores e os alunos em ambos os sentidos, e entre os próprios alunos, surgindo as negativas sobretudo em aulas em que o controlo das relações interpessoais foi particularmente problemático. Quanto à função dos diálogos ligada à satisfação do aluno, teve a ver sobretudo com a obtenção de notas que superaram as suas expectativas e com perguntas direcionadas para o conhecimento de pormenores da vida pessoal do professor. Por outro lado, o aluno expressou insatisfação quando o professor: não soube ou trocou o seu nome (e. g.: “Se esquece o meu nome, não volte a falar comigo!”); validou a resposta de um colega quando ele, anteriormente, já havia dado a resposta correta (e. g.: “Eu já disse isso! Eu disse “poder”, fui a primeira a dizer!”); deu tratamento preferencial, no entender do aluno, a colegas seus (e. g.: “Outra vez ele a responder?”; “Os outros mudam de lugar [quando se portam mal] e eu é logo p’ra rua?”); não atendeu a um pedido seu (e. g.: “É preciso chorar para ir à casa de banho?”); corrigiu a resposta de um colega, mas ele não viu diferenças entre o que o colega disse e a resposta correta, dada pelo professor (e. g.: “Não foi o que ela disse?”); não se centrou nas tarefas de instrução, na ótica do aluno, ou alterou tarefas relativas a pedidos anteriores (“Estou sem fazer nada”; “Fiz as perguntas para o boneco!”); solicitou tarefas ou análises com alguma exigência (“Isso é muita coisa para queimar a cabeça!”).

Observa-se, assim, que o diálogo está associado a diversidade de funções, podendo a sua rápida identificação ajudar à clarificação e eventual reorientação dos processos de ensino e aprendizagem.

Passa-se, agora, para a análise da Tabela 2, onde se tenta perceber o tipo de perguntas efetuadas, considerando o universo e exigências de estruturação das respostas. Quanto à matéria lecionada, as perguntas fechadas requeriam normalmente uma simples e única resposta correta, aludindo ao conteúdo em causa com o uso de duas ou três palavras, por vezes na sequência de prévio “Sim” ou “Não”. As perguntas abertas exigiam do aluno a elaboração e estruturação de uma resposta que poderia ser a única expectável como correta ou aceitar várias respostas plausíveis. Esta tipologia aponta para a diferenciação entre perguntas de resposta reprodutiva e produtiva, em termos da ação do aluno. Embora tivesse sido viável neste último tipo de perguntas a dimensão especulativa, não se observaram perguntas sem resposta conhecida pelos professores. No entanto, os dados também englobam perguntas de resposta aberta e fechada relativamente à gestão das tarefas de aprendizagem e das relações interpessoais e, neste âmbito, houve respostas previamente desconhecidas pelos professores.

Tabela 2.

Distribuição do tipo de perguntas por anos de escolaridade

Tipo de perguntas	7.º Ano	9.º Ano
Fechadas	91%	84%
Abertas	9%	16%

Examinando a Tabela, fica claro que prevalece, por larga maioria, nas duas turmas, o tipo de pergunta fechada (e.g.: “Então, a gente vai de graça [ao hospital], mas sem saber está pagando?”). Como se referiu, as perguntas abertas não estiveram limitadas aos conteúdos lecionados (e.g.: “Porque é que eu não posso copiar em casa?”; “Qual é a tua dúvida?”), embora se focassem mais nestes (e.g.: Aluno: “Como é que morrem e continuam a votar?”; Prof. “Como se caracterizam os países do terceiro mundo?”).

Além destes dados, observaram-se padrões de ação do professor no questionamento. Um teve a ver com o facto de o professor continuar a perguntar a outros alunos quando não obteve uma resposta totalmente correta ou completa, sem que tivesse informado o aluno da qualidade dessa resposta. Face a esta forma de proceder, os alunos deduzem que a resposta do colega está total ou parcialmente errada se o professor continua a formular a mesma pergunta ou perguntas similares sobre o assunto. O outro padrão consistiu em voltar a fazer a pergunta a um aluno quando este pareceu não estar atento à resposta correta do colega.

Ainda sobre o questionamento, a Tabela 3 permite perceber a existência, ou não, de resposta às perguntas formuladas durante as aulas, englobando as dos professores e dos alunos.

Tabela 3.

Perguntas com e sem resposta nas aulas de História do ensino básico

Existência ou não de resposta	7.º Ano	9.º Ano
Perguntas com resposta	93%	72%
Perguntas sem resposta	7%	28%

Nesta Tabela, observa-se que dominam as perguntas com resposta nos dois anos de escolaridade, sendo de destacar os 93% do 7.º ano.

Note-se que parte das perguntas sem resposta decorre do uso de estratégias de extinção, na medida em que os professores ignoram deliberadamente algumas delas para não descentrar a aula das tarefas de instrução (e.g.: “O professor foi para as festas?”). Outras perguntas não obtêm resposta porque não foram ouvidas pelo interlocutor, de acordo com a opinião deste brevemente aferida após a observação da respetiva aula.

Nas aulas observadas o questionamento foi usado, em termos globais, quer como suplemento da exposição de conteúdos, fundamentalmente para a verificação do que tinha sido ensinado, quer como estratégia para a construção da própria exposição, na medida em que se ouviam algumas ideias dos alunos, normalmente a partir de documentos ou de imagens projetadas, servindo de mote para as explicações dos professores.

Ainda no sentido de se aprofundar o questionamento, analisou-se, ainda, a complexidade das capacidades cognitivas envolvidas nos diálogos. Olhando para a Tabela 4, as capacidades cognitivas ligadas ao evocar de informação são as que destacam em ambas as turmas.

Tabela 4.

Complexidade das capacidades cognitivas envolvidas nos diálogos das aulas de História no ensino básico

Capacidades cognitivas	7.º Ano	9.º Ano
Evocar informação	81%	69%
Clarificar/Compreender informação	13%	21%
Discutir e usar a informação histórica	6%	10%

Os dados que implicavam a discussão e uso de informação histórica incidiram, sobretudo, na exploração de causas e consequências dos factos históricos, nos motivos dos seus protagonistas e no relacionamento desses factos com problemas sociais atuais, discutindo possíveis soluções para os mesmos. Não registámos situações de crítica às fontes de informação histórica e identificámos, apenas, uma situação em que um aluno extrapolou aspetos positivos e negativos de uma etapa histórica, nomeadamente do regime político português aquando da 2.ª Guerra Mundial.

Por último, a Tabela 5 mostra-nos os tipos de *feedback* observados.

Tabela 5.

Tipos de feedback das aulas de História no ensino básico

Tipos de <i>feedback</i>	7.º Ano	9.º Ano
Indicativo de erros ou acertos	63%	61%
Descritivo de conteúdo, tarefa ou aluno	13%	23%
De apoio ou reorientação estratégica	22%	3%
Ausência de <i>feedback</i>	2%	13%

Apura-se que o *feedback* indicativo de acertos ou erros domina em ambos os anos de escolaridade, só que no 7.º ano é seguido do de apoio na construção da resposta, sobretudo com pistas para o início desta. Já no 9.º ano o *feedback* de sinalização de acertos ou erros é secundado pelo descritivo em relação ao conteúdo em estudo.

Estes dados apontam para uma avaliação formativa sobretudo focada na identificação do que está incorreto, uma vez que as respostas corretas são tacitamente aceites, sem especial procura dos seus fundamentos ou de propostas de exploração e pesquisa para o seu aprofundamento.

Em síntese, os resultados alcançados mostram práticas de questionamento e de *feedback* mais próximas de uma perspetiva descritiva do ensino de História.

Discussão

Atendendo a que a natureza das aulas foi praticamente de ensino coletivo, não é de estranhar que a maioria dos diálogos se baseasse na evocação de informação histórica, incidindo as questões na apropriação de factos e acontecimentos, até porque o domínio de informação é

essencial para o seu uso. Normalmente, não usamos aquilo de que não dispomos. Não obstante, esse domínio pode ser efetuado em situações de uso, possibilitadoras de uma maior discussão e sólida construção do conhecimento. O ambiente natural e as dinâmicas de ação holística proporcionam condições favoráveis ao aprofundamento das relações entre diferentes acontecimentos históricos e à conexão destes com o quotidiano, mais próximo ou distante, do aluno.

Em termos mais específicos, confirma-se a ideia de que o diálogo próprio do trabalho escolar em História dirige-se à apropriação de informação, um dado que não se distancia da missão instrutiva da escola. Estes resultados estão alinhados com as propostas das Metas Curriculares de História (Ribeiro, Nunes & Cunha, 2013/14), tanto para o 7.º como para o 9.º ano, pois nelas espera-se que os alunos possam, sobretudo, conhecer e compreender os acontecimentos históricos. Neste sentido importa continuar a explorar em que moldes uma perspetiva explicativa do ensino de História se pode concretizar no ensino básico, considerando os obstáculos antes mencionados para a construção de diálogos produtivos, mesmo sabendo que as alterações são lentas (Wolfe & Alexander, 2008) e não lineares (Sedova, 2017), em parte pela dificuldade de os professores alterarem os seus padrões de diálogo com os alunos (William & Leahy, 2014).

Os nossos resultados vão ao encontro dos alcançados em outros estudos no que se refere ao predomínio de perguntas fechadas (e.g.: Švaříček et al., 2014) e de baixa exigência cognitiva (e.g.: Talin, 2014, 2016), o que não surpreende, pois Muijs e Reynolds (2005) afirmam que a exploração de informação factual é normalmente acompanhada de perguntas fechadas. No entanto, as perguntas fechadas não parecem ser em si um problema quando se combinam com perguntas abertas. São úteis na identificação rápida de possíveis erros, que devem ser explorados em perguntas abertas subsequentes. Por outro lado, as perguntas abertas não estão isentas de dispersão, não bastando pôr os alunos a conversar. Os diálogos constituam oportunidades para o exercício da linguagem, mas a informação do discurso dos alunos requer análise e sistematização.

Os nossos resultados sobre a prevalência do *feedback* sinalizador de acertos e erros também vão ao encontro dos alcançados em outros estudos na área (e.g.: Herman, 2013), existindo a necessidade de se continuar a estudar as formas de concretização do *feedback* de reorientação estratégica, para aplicação adequada e parcimoniosa, de modo a não saturar o aluno com informação de retorno.

Referências

Barca, I. (2013). Educação Histórica e História da Educação. In J. P. A. Nunes e A. Freire, *Historiografia de Portugal, Historiografia do Brasil, Século XX* (pp. 315-333). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21 (1), 5-31.

<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Bruno, I. & Santos, L. (2008). Evolução da escrita avaliativa num contexto de trabalho colaborativo. *Revista da Educação*, 2 (XVII), 61 - 92.

<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4880>

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.

<http://hdl.handle.net/10451/5495>

Herman, J. L. (2013). *Formative assessment for next generation science standards: A proposed model (CRESST Resource Paper No. 16)*. Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/herman.pdf>

King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31 (2), 338-368.

Knight, S., & Littleton, K. (2015) Thinking, Interthinking, and Technological Tools. In R. Wegerif, L. Li & J. C. Kaufman (Ed.), *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking* (pp. 467–478). New York: Routledge. <http://oro.open.ac.uk/39309/3/knight%20littletonRW%20for%20ORO.pdf>

Kornell, N., & Metcalfe, J. (2014), The effects of Memory Retrieval, Errors and Feedback on learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (Ed.), *Applying science of learning in Education Infusing Psychological science into the curriculum* (pp. 225-247). Division 2, American Psychological Association. <http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php>

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London, UK: Routledge. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=InyHSOBzBIAC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Mercer,+N.,+%26+Littleton,+K.+\(2007\).+Dialogue+and+the+development+of+children%27s+thinking:+a+sociocultural+approach+pdf&ots=0ccEksKSR_&sig=DLB1PK8yEHdr2U2UiXsp2e3pEJU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=InyHSOBzBIAC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Mercer,+N.,+%26+Littleton,+K.+(2007).+Dialogue+and+the+development+of+children%27s+thinking:+a+sociocultural+approach+pdf&ots=0ccEksKSR_&sig=DLB1PK8yEHdr2U2UiXsp2e3pEJU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Muijs, D. & Reynolds, D. (2005). *Effective teaching. Evidence and practice*. London: SAGE Publications.

Ribeiro, A.I., Nunes, J. P. & Cunha, P.J. (2013/14). *Metas Curriculares de História – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98. http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=78:dificultades-para-la-ensenanza-de-la-historia-en-la-educacion-secundaria-reflexiones-ante-la-situacion-espanola-1&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118

Prats, J. & Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. In J. Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-33). Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura. http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/1_248/enLinea/2.pdf

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, 119-144.
<http://www.michiganassessmentconsortium.org/sites/default/files/MAC-Resources-FormativeAssessmentDesignSystems.pdf>
- Sedova, K. (2017). A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual Change. *Teaching and Teacher Education*, 67, 278-290.
- Serpa, M. D. (2010). *Compreender a avaliação*. Lisboa: Colibri. ISBN: 978-989-689-012-4.
- Švaříček, R., Sedova, K., Sedláček, M. & Salamounova, Z. (2014). Troubles with Dialogic Teaching. Paper presenting at *Conference ECER, The Past, the Present and the Future of Educational Research*.
<http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/32060/>
- Talin, R. (2014). The teaching of History in Secondary School. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 2 (3), 72-78.
- Talin, R. (2016). Why Historical Thinking Skills was not there? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15 (3), 134-142.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology. *British Educational Research Journal*, 22 (4), 389-404.
<http://dx.doi.org/10.1080/0141192960220402>
- Valverde Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la historia y simulación educativa. *Tejuelo*, 9, 83-99.
https://www.researchgate.net/publication/277268062_Aprendizaje_de_la_Historia_y_Simulacion_Educativa
- William, D. & Leahy, S. (2014). Sustaining Formative Assessment with Teacher Learning Communities. Dylan William Center.
<https://webcontent.ssatuk.co.uk/wp-content/uploads/2016/11/24092202/Sustaining-TLCs-Dylan-William-2014.pdf>
- Wolfe, S. & Alexander, R. J. (2008). Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world.
<http://www.robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2012/05/wolfealexander.pdf>