

O Portefólio e a aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico

Inês Pimentel

Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal

Ines-cunh@hotmail.com

Jorge Pinto

Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal

Jorge.pinto@ese.ips.pt

Resumo

O processo de autorregulação não se desenvolve nos alunos de forma espontânea. Neste sentido, é necessário preparar o trabalho com os alunos, a fim de se conseguir uma autorregulação eficaz e uma apropriação do significado dos objetivos de aprendizagem.

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico realizei um estudo com o objetivo de compreender o contributo do Portefólio, enquanto instrumento (auto) regulador da aprendizagem. Assim as nossas hipóteses de trabalho consistiram em analisar como se negociou com os alunos o processo de construção e como foi dinamizado e utilizado o portefólio, em sala de aula. Com esta análise procurámos perceber também como é que os alunos evoluíram neste percurso em termos da sua apropriação deste instrumento para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

A metodologia adotada inscreve-se numa abordagem qualitativa com um design próximo da investigação-ação. Os dados foram recolhidos através da observação, inquérito através de entrevistas e questionário e ainda através de análise documental dos portefólios dos alunos. Para a análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo, em que as categorias se foram construindo no decurso do trabalho.

Os resultados mostram que a apropriação de um trabalho novo é gradual e que a utilização do portefólio, enquanto instrumento de autorregulação, contribui para o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens que se relacionam com as áreas curriculares, mas também com a autonomia. O estudo também mostra que o portefólio assume-se como um instrumento por excelência para a atribuição de feedback, que também possibilita que os alunos melhorem o seu desempenho.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Portefólio; Aprendizagem; 1º ciclo do EB.

Abstract

The process of self-regulation does not develop in the students in a spontaneous way. In this sense, it is necessary to prepare students to work in order to achieve effective self-regulation, and ownership of the meaning of the learning objectives.

In the context of Masters in Preschool and Primary Teaching Education we conducted a study aimed at understanding the contribution of the Portfolio as an instrument (self) control of learning. So our working hypotheses consisted of examining how students have negotiated with the construction process and how it was used and developed the portfolio in the classroom. With this analysis we also try to understand how students progressed in this path in terms of their appropriation of this tool for the development of their learning.

The methodology is part of a qualitative approach with a design close to the action research. Data were collected through observation, investigation through interviews and questionnaire and also through documentary analysis of portfolios of students. For data analysis we used the content analysis, where the categories are gone during the building work.

The results show that ownership of a new work is gradual and that the use of the portfolio as a tool for self-regulation contributes to the development of a set of learning that relate to curriculum areas, but also with autonomy. The study also shows that the portfolio is assumed as an instrument par excellence for the assignment feedback, which also enables students to improve their performance

Keywords: Formative Assessment, Portfolio, Learning in the Primary Education

Introdução

Quando a avaliação é entendida como um meio de regulação da aprendizagem, surge o portefólio, enquanto instrumento de autoavaliação. Este constitui-se como uma “escolha refletida de alguns, de um conjunto mais vasto de trabalhos” (Pinto, 2010, p.7). Esta escolha exige então que os alunos selecionem uns trabalhos em detrimento de outros, que reflitam sobre o que aprenderam e que identifiquem os pontos fracos e fortes do seu trabalho.

O portefólio ao dar voz ao principal narrador permite o desenvolvimento da sua capacidade de pensar e refletir sobre as suas próprias aprendizagens e de autorregular o seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, proporciona uma visão global do trabalho realizado pelos alunos e da sua evolução, em detrimento de uma visão confinada a aspetos isolados ou pontuais daquilo que os alunos fazem. Isto permite criar situações de apoio e ajuda (Pinto, 2010).

A introdução do portefólio não é natural e espontânea, pois muda substancialmente a lógica da avaliação. Assim, o professor tem de criar oportunidades para que os alunos se apropriem do trabalho e do significado dos seus objetivos em termos de aprendizagem. Um caminho possível para fazê-lo é através de um processo negociado. Este estudo, ao procurar compreender o contributo do portefólio para a aprendizagem de todos os alunos, tem como ponto de partida perceber como é que os alunos pensam as tarefas inerentes ao portefólio e como este trabalho contribui para as suas aprendizagens.

Avaliar como uma tarefa de aprendizagem

Este estudo pressupõe a introdução de um instrumento de trabalho na sala de aula – O Portefólio que implica uma alteração na pedagogia adotada, passando assim da pedagogia do ensinar para a pedagogia do aprender.

Na pedagogia do ensinar, existe uma maior preocupação com a aquisição de saberes teóricos, que se assumem como produto final, sem ter em atenção as suas potencialidades de uso no quotidiano, para além de existir um processo de

transmissão de conhecimento expositivo de forma pré-estabelecida por parte do professor e uma uniformização dos tempos letivos, métodos e trabalhos, esquecendo a criança enquanto ser individual e autónomo. De um modo geral, podemos referir que a pedagogia do ensinar centra-se “na lógica dos saberes, no conhecimento que quer vincular, (...) através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos (...)” (Oliveira Formosinho, 2007, p.17)

A história da pedagogia oferece-nos meios para pensar em práticas mais significativas e em consonância com a realidade educativa, desafiando assim o “currículo único” e a mudança de práticas muito centradas no professor para outras onde o aluno é considerado protagonista da sua aprendizagem. Através deste envolvimento, determina-se a “práxis como lócus da Pedagogia” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.17), pois envolve “um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças e entre estes polos em interação e os contextos envolventes” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.17). Deste modo, preocupa-se em promover o desenvolvimento holístico do indivíduo através de múltiplas interações (interação aluno-aluno; professor-aluno e aluno-material).

No campo pedagógico existem dois grandes tipos de avaliação: a avaliação sumativa e a avaliação formativa. A introdução do portefólio também pressupõe uma alteração no modelo de avaliação adotado. Assim, deixamos a avaliação sumativa para nos centrarmos na avaliação formativa. Ou seja, deixamos a avaliação realizada exclusivamente pelo professor, que se centra nos produtos de trabalho e que tem como objetivo verificar e certificar aprendizagens, para nos centrarmos na avaliação que possibilita a participação do aluno, que se centra tanto no processo como no produto de trabalho e que tem como objetivo melhorar e regular o processo de aprendizagem. Desta forma, passamos de uma avaliação que se apresenta como a “avaliação das aprendizagens” para uma avaliação que se assume como a “avaliação para as aprendizagens” (Black & William in Pinto, 2010, p.4).

O portefólio enquanto instrumento de autoavaliação regulada constitui-se como uma ferramenta organizada de trabalhos produzidos pelos alunos, durante um determinado período de tempo, que ilustra e documenta a aprendizagem e a reflexão

desenvolvidas (Pinto & Santos, 2006). Neste processo, o aluno reflete sobre as diversas experiências de aprendizagem, justificando a sua escolha e, por isso, estamos perante um processo que apela ao pensamento reflexivo e à metacognição (Pinto & Santos, 2006).

No desenvolvimento de todo este processo, o professor desempenha um papel de extrema importância, pois deve estabelecer encontros periódicos com o aluno para analisar o seu portefólio (Bernardes & Miranda, 2003), a fim de conhecer os seus pontos fortes e fracos para que consiga ajustar a sua ação e intervenção, no sentido de ajudar a superá-los. Assim, antes de se reunir com os alunos, o professor deve ver os portefólios, tomar notas sobre as questões a colocar durante o encontro, para tornar o momento num “diálogo construtivo” (Bernardes & Miranda, 2003, p.27). As mesmas autoras, afirmam que durante este diálogo o professor deve deixar o aluno falar sobre o que aprendeu e explicar as suas opções, negociando e planificando posteriormente com ele os aspetos a melhorar e/ou as etapas seguintes. Como tal, o portefólio é um instrumento que possibilita que o currículo e a prática docente sejam adequados a cada aluno, garantindo e respeitando, assim, a diferenciação pedagógica.

Sendo o portefólio um instrumento regulador, ele é também um pretexto para a atribuição de feedback, uma vez que os alunos para melhorarem e regularem as suas aprendizagens necessitam de orientações sistemáticas e de avaliações dos seus trabalhos. Assim, no desenvolvimento de uma avaliação formativa, o feedback é um requisito fundamental para o progresso das aprendizagens dos alunos (Tunstall e Gipps, 1996). De facto, é através deste dado de uma forma regular que os alunos podem “começar a desenvolver competências de autoavaliação e autorregulação das suas aprendizagens” (Fernandes, 2005, p.84) durante e no final de um período de aprendizagem, podendo utilizá-lo para melhorar ou corrigir o trabalho que havia sido feito.

Tunstall e Gipps (1996) distinguem dois tipos de feedback: o feedback avaliativo e o feedback descritivo. O primeiro implica a emissão de um juízo de valor, com referências explícitas, centrado nas características do aluno ou no trabalho realizado por ele. O segundo relaciona-se com as tarefas que são apresentadas aos alunos e é

utilizado para se referir explicitamente às aprendizagens que são evidenciadas na sua resolução. Para além disso, o feedback descritivo procura incentivar o aluno a repensar na proposta de aprendizagem, dá pistas para a ação que o aluno deve executar para conseguir progredir na sua aprendizagem e não inclui a correção do erro, no sentido de dar ao próprio a oportunidade de o corrigir, contribuindo assim para uma aprendizagem mais longa no tempo. Este feedback assinala também os pontos fortes para que sejam conscientemente reconhecidos e para encorajar o aluno para as etapas seguintes (Santos, 2003 referida por Pinto & Santos, 2006).

Metodologia

Este trabalho insere-se numa abordagem qualitativa com metodologia próxima da investigação-ação, uma vez que o objeto de estudo refere-se à prática pedagógica do próprio autor. Foi desenvolvido numa turma de 4º ano de escolaridade, e os participantes foram, respetivamente, 24 alunos. Destes, seis alunos foram objeto de uma recolha de dados e de uma análise mais pormenorizada. Estes alunos foram escolhidos em função do seu estatuto escolar, como tal, escolheu-se um aluno com dificuldades de aprendizagem, uma aluna que não relevava dificuldades e quatro alunos intermédios que foram selecionados aleatoriamente.

Os dados foram recolhidos através dos seguintes instrumentos: observação participante utilizada para observar a dinâmica de trabalho com o portefólio; entrevistas, que designei por conversas de explicitação, que permitiram clarificar alguns aspetos das reflexões escritas dos alunos e análise documental que recaiu sobre as reflexões dos alunos.

Para analisar os dados foi utilizada a análise de conteúdo, uma vez que foi necessário interpretar, compreender e inferir sobre os dados que se apresentaram essencialmente em texto.

A intervenção educacional foi como se segue:

1. Preparação e construção dos portefólios;
2. Negociação da dinâmica de trabalho;
3. Sessões de seleção e reflexão das tarefas;

4. Leitura dos Portefólios; feedback, encontros periódicos com os alunos e negociação de tarefas de trabalho autónomo.

Resultados

Para iniciar o trabalho de negociação com os alunos, decidi fazer um levantamento das ideias prévias dos alunos a partir da palavra portefólio, pedindo-lhes para dizerem o que achavam que era um portefólio. Depois, expliquei que podem existir vários tipos de portefólios e aproveitei para questioná-los sobre o que entendiam por portefólio de avaliação para as aprendizagens, uma vez que foi o objetivo atribuído à utilização deste portefólio.

Este debate revelou-se importante para introduzir e fazer emergir sentidos sobre portefólios de modo a que os alunos se apropriassem do seu significado e dos objetivos pretendidos. Seguidamente, passámos à construção do portefólio e à negociação dos materiais a utilizar.

Professora Estagiária (PE): Que materiais podemos utilizar para construir a capa dos portefólios?

J.A.: Cartolinas.

R: Material reciclado.

M: Folhas brancas.

PE: Cartolinas parece-me uma boa ideia. Concordam com a ideia do J.A.?

I.R: Sim, com cartolinas é melhor, porque são mais duras do que as folhas e duram mais tempo.

PE: Parece-me muito bem. Eu por acaso trouxe umas cartolinas grossas, porque parece-me que este material é o mais adequado para que os nossos portefólios durem mais tempo.

Esta discussão permitiu-nos passar à construção e elaboração da capa do portefólio. Promovi então um diálogo em torno das informações que os alunos consideravam importantes para constarem na capa.

PE: O que acham que podemos colocar na capa?

R.B: Podemos fazer um desenho.

PE: Parece-me bem, todos concordam?

Turma: Sim!

PE: E que informações devemos colocar na capa?

I.R: O Título – Portefólio.

PE: Sim, boa! Parece-me uma boa ideia. E mais?

M.A: O nome e a data.

R: A data não, porque o portefólio é para o ano todo.

PE: O nome parece-me bem para conseguirmos saber de quem é. E a data colocamos ou não?

B: Não, eu concordo com a R. Acho é que temos de colocar o ano letivo, mas podemos escrever na outra capa [referindo-se à contracapa].

PE: Quem é que concorda com a B.? (...)

Para além disso, também negociámos a dinâmica de trabalho. Aqui tratava-se de envolver os alunos na configuração desta atividade previamente pensada pelo professor. Todavia, houve sempre a disponibilidade para a ajustar o que fosse necessário, para que o trabalho fizesse sentido para os alunos.

PE: Eu pensei em selecionarmos as duas tarefas de Língua Portuguesa em que acham que aprenderam mais. O que vos parece?

J.A: Parece-me bem, por exemplo se acho que aprendi muito sobre o grau dos adjetivos posso selecionar essa.

PE: Sim, claro.

PE: E depois também pensei em selecionarmos duas tarefas de Matemática a que mais gostaram e a que menos gostaram. O que vos parece?

R: Sim, eu gosto sempre dos problemas, mas não gosto quando são fáceis.

Como se pode verificar em todos os diálogos estabelecidos com os alunos, todos eles participaram, contribuindo com ideias e opiniões distintas para que juntos decidíssemos como iríamos trabalhar.

Para compreender como o portefólio é um instrumento que contribui para as aprendizagens dos alunos, considereei fulcral compreender como é que os alunos comentam e refletem as suas aprendizagens e participam na gestão do seu currículo escolar. Para tal, passo a analisar a natureza das tarefas seleccionadas pelos alunos, a sua capacidade de reflexão e o seu papel na regulação das suas aprendizagens.

Em relação à natureza das tarefas verifica-se que os alunos seleccionam um leque variado de produções, tanto na área da Língua Portuguesa como na da Matemática. Contudo constata-se que alguns alunos seleccionam, em momentos diferentes, tarefas idênticas e relacionadas com o mesmo conteúdo, quando reconhecem que houve mais aprendizagem, uma vez que referem que aprenderam “mais um bocadinho.”

Relativamente à capacidade de reflexão, verifica-se que todos os alunos são capazes de pensar sobre a sua aprendizagem ainda que de formas diferentes. A maioria dos alunos permanece no nível descritivo puro, indicando apenas o que aprenderam: R: “A tarefa ajudou-me a aprender os sinónimos e os antónimos”, no entanto, outros vão mais longe, pois são capazes de descrever o que aprendem, recorrendo a evidências que comprovam a sua aprendizagem, por exemplo: A: “Aprendi o sujeito e o predicado como por exemplo na frase As irmãs da Joana comem. As irmãs da Joana corresponde ao sujeito e comem ao predicado.” Verifica-se ainda que alguns alunos descrevem a sua aprendizagem com recurso ao passado: M.F: “Ajudou-me a aprender, porque eu já não me lembrava do que era o predicado e o sujeito de uma frase.”

Quanto às escolhas na área da Matemática verifica-se que existe uma relação entre duas variáveis: o saber e o gostar. Os alunos seleccionam como as tarefas que mais gostaram aquelas em que se sentem confortáveis com o conteúdo em estudo ou aquelas que consideram que criam desafio e que lhes permitem aprender algo de novo. Como as tarefas que menos gostaram consideram aquelas em que não sentem dificuldades e, por isso, acham fáceis ou então aquelas em que sentem dificuldades.

Depois das sessões de seleção e reflexão das tarefas, reuni-me com os alunos para verificar a consolidação ou não dos conteúdos em estudo. A partir deste encontro, negocie tarefas de trabalho autónomo com os alunos em função das suas dificuldades e/ ou necessidades. Depois da realização destas tarefas verificam-se alterações nas escolhas dos alunos, pois as tarefas que, inicialmente foram selecionadas como as que menos gostaram por não terem sido capazes de perceber, passaram a ser consideradas como as que mais gostaram, depois de terem levado tarefas de trabalho autónomo para melhorarem alguns aspetos da sua aprendizagem. Ao longo do trabalho com o portefólio, verifiquei também que os alunos escreviam as suas reflexões com alguns erros. Desta forma, considerando o portefólio como um instrumento que contribui para a aprendizagem dos alunos, decidi dar feedback às produções dos alunos com o intuito de melhorar a sua escrita. Como se pode verificar na imagem apresentada em baixo (figura 1), o feedback foi centrado nas tarefas e os alunos foram encorajados a procurar as respostas corretas e a corrigir os seus erros. Neste sentido, optei por assinalar os erros dos alunos, sublinhando as palavras e dando-lhes algumas indicações que lhes permitisse chegar à sua correção, como por exemplo: “Verifica a acentuação. Podes consultar o dicionário; Revê este verbo; Verifica estas duas palavras, podes consultar a folha da tarefa, etc.”

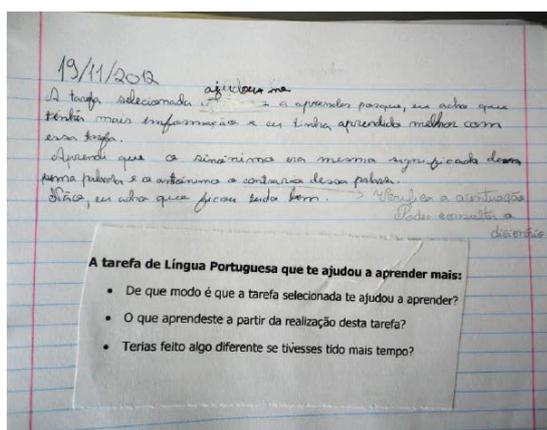


Figura 1 - Exemplo de feedback dado.

Para além disso, quando constatei que surgiam palavras escritas corretamente e mais à frente ou atrás a mesma palavra surgia escrita com erro, decidi assinalar as palavras

que estavam bem escritas, também com uma anotação “Muito bem ou Aqui escreveste bem!” (ver figura 2).

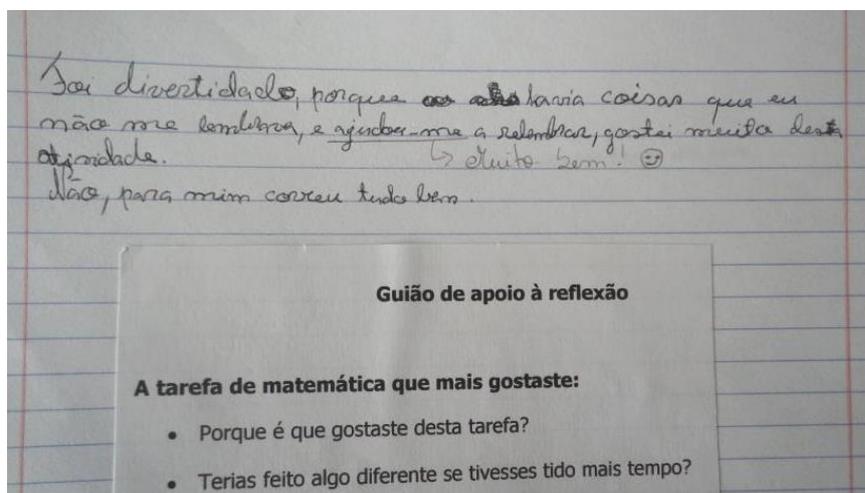


Figura 2 – Exemplo de feedback a incentivar um aluno

Para além disso, também atribuí feedback a algumas tarefas realizadas pelos alunos, quando não houve disponibilidade para se realizar a correção coletiva no quadro, como era habitual na prática da professora titular de turma. Nestas tarefas, optei por assinalar o que estava correto e por colocar algumas questões que encaminhassem o aluno para a resolução na próxima fase.

Dado ao tempo destinado à implementação deste estudo, não foi possível reunir-me semanalmente com todos os alunos para a realização das conversas de explicitação e para a posterior negociação de tarefas de trabalho autónomo. Neste sentido, decidi dar feedback às reflexões escritas de alguns alunos, com o intuito de clarificar as suas reflexões e de obter evidências que comprovem as aprendizagens. Depois de obter as respostas dos alunos, verifiquei se existia necessidade de partir para a conversa de explicitação e para a posterior negociação de tarefas de trabalho autónomo.

Ao longo das sessões, verificou-se que deixou de ser preciso questionar os alunos quanto à sua vontade para melhorar a sua aprendizagem através da realização de novas tarefas, pois eram os próprios que solicitavam apoio: B: “Professora, eu não percebi muito bem este exercício. Pode dar-me uma tarefa parecida para eu melhorar?”

Todos os alunos acharam as tarefas de trabalho úteis, referindo: “Professora, eu acho que estas tarefas são uma coisa boa, porque eu sinto que melhorei, agora já não tenho dificuldades.”

Conclusão

Em síntese, podemos com este estudo verificar a importância de negociar com os alunos quando se pretende introduzir uma mudança na prática da sala de aula, de modo a que os alunos sintam essa mudança como sua e que percebam os seus sentidos e como se faz. Também se destaca a importância da persistência do professor na implementação da atividade. Ela é necessária para que os alunos se apropriem das mudanças e para o benefício de todo o trabalho intencionalmente dirigido à aprendizagem.

Após a análise de todo o percurso verifica-se que o portefólio contribui para o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens que se relacionam com as aprendizagens curriculares, pois os alunos aprenderam conteúdos tais como: sujeito e predicado, palavras compostas, sólidos geométricos, operações, melhoraram a escrita, etc, mas também para o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens que se relacionam com a autonomia: desenvolvimento da capacidade de reflexão, seleção, organização e sentido crítico.

Foi possível perceber que os alunos são capazes de refletir sobre a sua aprendizagem de diversas formas, quando lhes é dada a oportunidade de pensar sobre o seu processo de aprendizagem.

O feedback dado permitiu que os alunos desempenhassem um papel ativo na correção dos seus erros, adquirindo aprendizagens sólidas e duradouras, uma vez que depois de o erro ter sido assinalado e posteriormente corrigido, verificou-se que nas produções seguintes, esse mesmo erro, já não se verificava. Verificam-se evoluções nas produções escritas dos alunos, com a diminuição de feedback que não pretendia corrigir o erro, mas promover o envolvimento do aluno neste processo de aprendizagem através de anotações que encaminhavam o aluno para a sua autocorreção. Estas anotações lembravam sistematicamente os alunos do que

precisavam de melhorar para atingirem o que se propuseram e permitiam-lhes tomar consciência dos seus próprios progressos comparativamente aos seus desempenhos anteriores. Assim, a avaliação acompanhada de feedback escrito demonstrou que os alunos conseguem acompanhar o seu progresso, apercebem-se das suas próprias dificuldades e, posteriormente, autonomamente conseguem ultrapassá-las.

Esta proposta de atividade suscitou interesse nos alunos, dando-lhes a possibilidade de participarem ativamente no processo de aprendizagem, gerindo e autorregulando o seu processo de aprendizagem, a partir da identificação dos seus erros e dificuldades. Para além disso, esta proposta cria ainda condições de aproximação entre professor e aluno permitindo-lhes refletir sobre as evoluções reveladas nas atividades propostas e dificuldades sentidas na realização das mesmas, bem como negociar e pensar em estratégias em conjunto que permitam melhorar a aprendizagem.

O trabalho autónomo surgiu como um instrumento que permitiu colocar o aluno numa situação de aprendizagem “fecunda para ele” (Perrenoud, 2000, p.51) e que possibilitou a diferenciação pedagógica, pois constitui-se como uma forma de adaptar o ensino às dificuldades de cada um dos alunos para os conduzir ao domínio dos objetivos pretendidos.

A concluir podemos afirmar que o portefólio tanto pode ser usado numa perspetiva sumativa como formativa. Contudo, neste caso, a nossa intenção foi utilizá-lo como um instrumento de reflexão e documentação das aprendizagens, como um instrumento de avaliação formativa, uma vez que o objetivo era ajudar os alunos a tomar consciência e eventualmente a superarem as suas dificuldades nas aprendizagens realizadas. De facto, por vezes os alunos ao considerarem ter aprendido e selecionarem trabalhos representativos dessa aprendizagem, revelam hesitações e através do dialogo, evidenciam que há aprendizagens ainda não totalmente consolidadas. Desta forma, a avaliação reguladora, isto é, a capacidade de refletir sobre o que se aprendeu relativamente ao que se devia aprender foi um instrumento poderoso para a aprendizagem, mas fundamentalmente para a superação das dificuldades existentes durante a construção do conhecimento. Deste modo,

pensamos que se os alunos aprenderam efetivamente será expectável que isso se venha a traduzir posteriormente nos momentos formais de avaliação sumativa.

Referências Bibliográficas

Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio: uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Formosinho, J. (2005). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho único*. Edições pedagogo.

Oliveira-Formosinho, J. *Pedagogia da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In Formosinho, et al. (org.) (2007). *Modelos Curriculares em Educação de Infância*. 3ªed. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Pinto, J. (2005). *A interação formativa: o lado oculto da avaliação*. In CNE Direito à Educação ou a Educação dos Direitos. Lisboa.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta

Pinto, J. (2010). *Portfólio: uma moda ou um processo cm potencialidades na Educação/Formação* in Pinto, J; Santos, L & Rodrigues; R. (2010). *O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação – Referencial de formação*. IEFP. Lisboa.

Santos, L. (2002). *Auto-Avaliação regulada: Porquê, o quê e como?*. in Abrantes P. & Araújo, F. (Coords.). *Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às práticas*. (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Santos, L. & Dias, S. (2006). *Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback*. Actas do Prof. Mat. 2006 (CD-ROM). Lisboa. Associação

Professores de Matemática. Disponível em

<http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/298498.PDF> consultado a 19-02-2013.

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: Porto Editora.

Santos, L. (2010). *Questões emergentes no desenvolvimento de um portefólio* In: Pinto, J; Santos, L & Rodrigues, R. (2010). *O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação – Referencial de formação*. IIEFP. Lisboa.

Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). *Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology*. British Educational Research Journal. Disponível em http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pt_tea_1996.pdf consultado a 06-04-2013.