

GOSTAR E O APRENDER: UTILIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO NO 1.º CICLO

Marta Vieira

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal

martavieira_rdl@hotmail.com

Jorge Pinto

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal

jorge.pinto@ese.ips.pt

Resumo

Quando falamos de avaliação associamo-la normalmente a situações formais, que ocorrem em momentos específicos e cujo objetivo é verificar o aprendizado do aluno. No entanto, a avaliação formativa tem outras funções e outras práticas. O conhecimento do professor pode ser mais apoiado para uma ação pedagógica mais eficaz sobre como os alunos vivem tarefas específicas na sala de aula. Para que isso aconteça, é necessário que a avaliação seja usada na vida quotidiana, onde os alunos refletem sobre o que aprenderam e o significado que atribuem às diversas tarefas executadas durante um determinado período de tempo. Este é um dos mais interessantes efeitos do portefólio. A sua utilização no 1.º ciclo do ensino básico é muito interessante por diversos motivos, dos quais se destacam o facto de os alunos, em início de escolaridade, refletirem sobre a sua aprendizagem e o professor conhecer o sentido dado às diferentes tarefas executadas. Este estudo tem como principal objetivo compreender como o uso do portefólio contribui para que alunos e professores construam um diálogo de reflexão sobre as atividades do estudo do meio desenvolvidas em sala de aula.

Neste estudo participaram 26 alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade (7-8 anos). Segue uma abordagem qualitativa, assumindo uma metodologia inspirada na investigação-ação. Os dados foram recolhidos através da observação, de entrevistas de explicitação e da análise de documentos. Os dados foram analisados através de análise de conteúdo e permitiu perceber que os alunos distinguem de forma clara as tarefas em que mais aprenderam daquelas de que gostaram mais. A mesma tarefa não foi escolhida pelo mesmo aluno simultaneamente, como aquela em que aprendeu mais e a que mais gostou. As justificações apresentadas pelos alunos entre o gostar e o aprender apontam para algumas características de diferenciação. A qualidade da explicitação acerca das tarefas foi sendo mais desenvolvida e clara com o tempo. Verificou-se que a utilização do portefólio revelou potencialidades, por contribuir para um melhor conhecimento dos alunos enquanto aprendentes e por constituir um contexto de interações proveitosas para a aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; avaliação formativa; aprendizagem; autorreflexão; percepção de alunos sobre o gostar e a aprendizagem.

Introdução

O 1.º ciclo é fundamental na educação dos alunos, pois é nesta fase onde se constroem os conhecimentos e se desenvolvem as competências fundamentais para o prosseguimento dos ciclos de estudos posteriores. É também um período com características muito próprias onde o trabalho em redor das aprendizagens se intensifica, as regras ganham uma nova dimensão, o saber, não saber e as próprias dificuldades ganham significados e pesos, muitas vezes desconhecidos para as crianças em termos pessoais, institucionais e familiares. Ora é justamente neste contexto que a avaliação emerge e ganha uma nova importância. O modo como é usada tem um efeito relevante na escolaridade das crianças. Se usada de uma forma permanente na sua dimensão sumativa, ela pouco contribuirá para o sucesso escolar dos alunos, mas usada de modo formativo pode ser um poderoso instrumento para as aprendizagens dos alunos (Pinto & Santos, 2006). Esta perspetiva formativa consubstancia-se, não só, por revelar as dificuldades dos alunos, mas também, por permitir ao professor um conhecimento mais alargado e vasto sobre como agir no quotidiano da sala de aula, ao nível das propostas de trabalho e dos apoios que pode prestar para lidar com as dificuldades de cada aluno. A avaliação formativa fornece, assim, ao professor a informação útil para poder agir pedagogicamente em função da turma e de cada aluno em particular. Converte-se ou confunde-se mesmo com um instrumento de pedagogia diferenciada. Ora trabalhar nesta direção é fundamental nos primeiros anos de escolaridade para poder agir sobre as primeiras dificuldades que eventualmente surjam. Mas como vários estudos mostraram não é esta a perspetiva que se verifica em termos das práticas dos professores. Contudo, a avaliação formativa parece ir ganhando um certo destaque nos sistemas de ensino, uma vez que está ao serviço de quem a pratica para benefício de todos alunos e professores.

Uma forma interessante de desenvolver uma prática de avaliação formativa é através da utilização do portefólio enquanto instrumento de avaliação (Pimentel & Pinto, 2014). Apesar de existirem diversas conceções acerca do portefólio, no nosso caso entendemo-lo como um instrumento onde se guardam os trabalhos reveladores de aprendizagens realizadas, ou significados atribuídos, sustentados por uma reflexão escrita.

Neste estudo apenas incluímos as tarefas realizadas na área do estudo do meio, cujo objetivo principal foi compreender de que forma o uso do portefólio permite aos alunos e professores construir um espaço de diálogo refletido sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula

a propósito das aprendizagens e do sentido atribuído às tarefas em termos de aprender ou de gostar. Tendo em conta este objetivo, pretende-se responder às seguintes questões:

Das tarefas que os alunos realizaram (durante duas semanas), quais foram aquelas em que aprenderam mais? Quais foram as que gostaram mais? Quais as razões invocadas pelos alunos para as suas escolhas?

Metodologia

Este estudo inscreve-se numa abordagem de investigação qualitativa, pois pretende-se compreender uma prática pedagógica em que os dados recolhidos procuram ser ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, a contextos e aos seus discursos (Bogdan & Biklen, 1994). O tipo de estudo é próximo da investigação ação uma vez que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação desenvolvida pelo professor num contexto específico (Afonso, 2005). Tem por base a participação do investigador que é, em simultâneo sujeito e objeto da investigação. Esta participação do professor/investigador exige uma postura reflexiva sobre a experiência desenvolvida, que é a fonte do conhecimento a construir (Alves, 2004). O desenvolvimento de estudos desta natureza requer duas características fundamentais. Uma delas é que se desenvolva numa perspectiva próxima de uma espiral, exigindo uma planificação rigorosa da ação, a sua implementação e uma avaliação da ação em função do planeado. Esta fase permite decidir sobre o prosseguimento de um novo ciclo de atividade. Outra característica é de este ser realizado por alguém que se encontre ligado ao ambiente onde o mesmo decorre, tendo por base o quotidiano observado, num determinado contexto, com o intuito de implementar algo diferente do observado, mas sem alterar artificialmente a organização natural do contexto (Afonso, 2005).

Contexto de estudo

O presente estudo decorreu numa escola do 1.º ciclo, situada no distrito de Setúbal e que integra um agrupamento de escolas da rede pública.

A turma onde decorreu o estudo é composta por 25 alunos (13 do sexo feminino e 12 do masculino) do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. A turma é empenhada, esforçada e excelente para se trabalhar nas diversas áreas do currículo, pois é recetiva a novas tarefas e participativa.

Para este estudo consideraram-se todos os alunos da turma como participantes, porém foram selecionados um conjunto de seis alunos com vista a uma análise mais aprofundada das suas atividades relacionadas com o portefólio. O critério para a seleção dos alunos foi o da perceção

do desempenho letivo dos alunos. Assim, foram selecionados dois alunos com desempenhos muito bons, dois alunos com desempenhos médios e dois alunos que evidenciam algumas dificuldades. Os nomes dos alunos que se referem na apresentação dos dados são fictícios para garantir o anonimato dos mesmos.

Recolha de Dados

Tendo em conta o tipo de estudo, as suas questões e a natureza dos dados a recolher, as técnicas utilizadas foram a observação, a entrevista de explicitação e a análise de documentos.

Observação. Uma vez que a observação permite o conhecimento dos fenómenos tal como eles ocorrem num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008) este foi uma técnica inevitável para recolher dados sobre a prática. O tipo de observação é participante uma vez que se trata de recolher dados sobre própria ação do professor e dos alunos no decurso da realização de tarefas. Para o registo dessas observações foram utilizadas notas de campo, como uma descrição do quotidiano com carácter reflexivo e prospetivo.

Contudo, a compreensão da realidade baseada apenas na observação pode trazer alguns riscos para a investigação. Primeiro lugar porque a fidelidade do observado pode ser condicionado pelo olhar do observador. Em segundo lugar porque podemos, inconscientemente construir interpretações, baseadas apenas na situação observada e que configuram muitas vezes juízos de valor. Assim, é conveniente utilizar-se mais do que uma técnica para recolher dados, para as confrontar entre si e ter dados mais completos e ricos como material de interpretação.

Entrevista. Com o fim de se compreender com detalhe as reflexões e as avaliações de cada aluno, optámos por recorrer à técnica da entrevista, para inquirir de modo mais profundo algumas evidências ou opiniões que emergiram da observação. Esta técnica é muito útil para compreender algumas discordâncias que possam existir, entre o observado e o obtido nas avaliações (Lessard-Hébert, 1990). De acordo com Máximo-Esteves (2008) a entrevista constitui “um ato de conversação intencional e orientado” (p. 92) que, neste caso, tinham como intenção perceber, de forma mais profunda, algumas ações ou justificações durante a avaliação através dos portefólios. Estas entrevistas revestiam a forma de conversas informais com os alunos, sem um guião predefinido, mas com o objetivo claro de compreender mais profundamente alguns detalhes das escolhas dos alunos ou das justificações dadas. Eram por isso entrevistas curtas de explicitação com perguntas focadas como por exemplo: “Podes dizer porque é que gostaste mais da tarefa x?” ou “Disseste que aprendeste mais na tarefa y, podes dizer, o que aprendeste?” Ou ainda, “Porque é que para ti é importante trabalhar em grupo?”. As questões eram curtas e abertas, permitindo depois respostas mais amplas.

Como forma de preparação para estes momentos de reflexão oral com os alunos foram revistas as avaliações escritas de cada um, com o intuito de pensar antecipadamente em questões a colocar no decorrer da conversa, pois é importante que o professor “antes de se encontrar com o aluno tome notas sobre o conteúdo do portefólio e sobre questões a abordar no encontro, ou seja, preparar o diálogo construtivo” (Bernardes, 2003, p. 27).

No que concerne aos momentos de entrevistas e como estes decorreram, podemos referir que as entrevistas eram curtas, que ocorriam de duas em duas semanas, sempre após o momento avaliativo. Para as entrevistas consideraram-se apenas os seis alunos já referidos. Cada um deles era entrevistado individualmente, sem que para isso houvesse uma ordem específica. As entrevistas ocorriam num espaço diferente da sala de aula, habitualmente na biblioteca, estando apenas presentes a professora e o aluno entrevistado. Procurou-se que as entrevistas não interferissem com o normal funcionamento da sala de aula, optando assim por entrevistar os alunos nos tempos mais mortos, ou quando estes já tinham terminado alguma atividade da aula. Foi-lhes também pedido que as suas respostas seriam registadas em suporte áudio.

Análise de Documentos. Quando os trabalhos produzidos pelos alunos são um dos elementos centrais para a investigação enquanto reveladores da aprendizagem, a análise destes documentos torna-se indispensável. Esta análise permite então aceder à informação necessária para reconstruir todos os dados disponíveis e, a partir daí, constituir um corpus de trabalho que permita uma interpretação dos dados mais aprofundada e profícua.

Análise de dados

A análise de dados foi organizada tendo por base a análise de conteúdo que foi sendo desenvolvida em várias fases.

Numa primeira fase os dados foram agrupados numa tabela em que, para cada tarefa, se distinguiam os alunos que a viam como aquela que mais tinham gostado ou como aquela onde mais tinham aprendido, bem como as respetivas justificações. Para tal, em cada momento criei uma tabela (Tabela 1) como se apresenta em seguida, onde listava as tarefas dessa avaliação e realizava o levantamento do tipo de justificação, apresentada pelo aluno. Após esse levantamento procedia à contagem de quantos alunos apresentavam justificações semelhantes.

Tabela 1: Quadro de Organização das justificações dadas pelos alunos.

Lista de tarefas	Gostaram mais Porquê?	Aprenderam mais Porquê?
------------------	--------------------------	----------------------------

Esta tabela assumiu-se como instrumento importante para agrupar os dados em todos os momentos avaliativos. Os dados obtidos em cada um dos momentos foram analisados, tanto de uma forma genérica, como com o objetivo de encontrar relações entre si.

Em cada momento de avaliação os alunos tinham de refletir sobre um conjunto de tarefas, realizado até então. As tarefas avaliadas eram todas elas do âmbito da unidade curricular Estudo do Meio, porém com alguns conteúdos transversais às restantes áreas.

No primeiro momento tinham de refletir sobre três tarefas, a saber:

- a) Sinais de trânsito – Nesta tarefa foram abordados os sinais de trânsito, apresentando-os à turma e explicando brevemente qual a informação que cada um transmitia, tanto aos condutores como aos peões. A tarefa culminou com a representação gráfica, por parte dos alunos.
- b) Experiências com o Ar – Nesta tarefa, de cariz mais prático, os alunos tinham a oportunidade de compreender a influência do ar, nas ações diárias. O objetivo era que os alunos reconhecessem que o vento é o ar em movimento, bem como as ações benéficas que o ar pode exercer no nosso dia-a-dia.
- c) Germinação – Nesta tarefa pretendia-se que os alunos reconhecessem as diferenças entre algumas sementes, bem como os diferentes comportamentos que as mesmas vão revelar, tendo em conta um período de tempo observável. Os alunos tinham que observar e fazer registos.
- d) Poluição: construção de um cartaz – Nesta tarefa pretendia-se que os alunos compreendessem as inter-relações entre a natureza e a sociedade, verificando desta forma a influência de cada uma para a poluição. A turma foi dividida em cinco grupos com cinco elementos cada, ficando cada grupo responsável por ilustrar a situação de poluição, por exemplo uma lixeira.

No segundo momento de avaliação os alunos tinham novamente de refletir sobre um conjunto de tarefas, neste caso de duas, a saber:

- a) Tarefa da Dissolução – Nesta tarefa era objetivo que os alunos compreendessem quais os materiais que se dissolviam na água e quais os que não se dissolviam. Para tal, a turma foi dividida em grupos de cinco elementos, para que pudessem verificar a reação dos materiais em conjunto. No decorrer da tarefa cada aluno tinham um guião, que deveriam registar as observações realizadas em grupo, para que no final as pudessemos debater em conjunto.
- b) Órgãos dos Sentidos – Neste momento os alunos tinham a oportunidade de compreender a função dos órgãos dos sentidos, bem como reconhecê-los. A turma foi

organizada em grupos de cinco elementos, pois pretendia-se que conjunto os alunos distinguíssem objetos pelo seu cheiro, sabor, textura e forma. Para além disto também se pretendia que os alunos distinguíssem e identificassem sons do seu dia-a-dia.

- c) Friso Cronológico – Nesta tarefa era pretendido que os alunos reconhecessem e identificassem os meses do ano, fazendo a sua localização numa linha de tempo. Com esta tarefa objetivava-se que os alunos tomassem consciência de alguns factos significativos das suas vidas, assim como reconhecessem unidades de tempo como a semana, o mês e o ano. Neste momento os alunos tinham que colorir cada mês e organizá-los numa linha de tempo.

No terceiro momento de avaliação os alunos tinham novamente de refletir sobre um conjunto de tarefas, neste caso de três, a saber:

- a) Experiência com a luz – Com esta tarefa, que dava o mote para as restantes tarefas relacionadas com a luz e eletricidade, pretendia-se que os alunos compreendessem a influência da luz na observação dos objetos. Também se pretendia que os alunos compreendessem que os objetos refletem a luz que incide sobre si, pois só assim conseguimos ver os objetos tal como eles são e que a luz se propaga em linha reta. Por fim, nesta tarefa, de cariz prático e explorativo, solicitava-se que os alunos verificassem o que acontece quando a luz incide em diferentes materiais, bem como a forma como os vemos.
- b) Circuitos Elétricos – Nesta tarefa pretendia-se que os alunos realizassem experiências simples com pilhas, lâmpadas e fios. Era objetivo que os alunos construíssem circuitos elétricos simples (alimentados por pilhas). Para tal os alunos trabalham a pares, tendo à sua disposição uma pilha, uma lâmpada com um casquilho e vários tipos de fios (fio de nylon, fio de lã e um fio elétrico). De entre os diversos tipos de fios os alunos deveriam explorá-los, verificando com quais é que conseguiam construir um circuito fechado, por forma a fazer a lâmpada acender. Nesta tarefa o aluno era incentivado a prever e observar diferentes arranjos que permitam acender uma lâmpada.
- c) Bons e maus condutores – Esta foi a última tarefa realizada e era esperado que os alunos verificassem se a lâmpada acende ou não, quando no circuito são colocados objetos de diferentes materiais. Os alunos deveriam colocar os diferentes objetos que se apresentaram no circuito e observarem o que acontecia. Desta forma, numa primeira fase, os alunos faziam as previsões e posteriormente testavam essas previsões, fazendo um registo das observações e das conclusões daí retiradas. Esta tarefa foi realizada em grupo, sendo que cada grupo era composto por cinco elementos.

No final de cada momento de reflexão acerca da realização das tarefas acima descritas, foi contabilizado o número de alunos que escolheu determinada tarefa, preenchendo-se a tabela que anteriormente se apresentou, com essa mesma informação. Para tal fez-se uma leitura flutuante pelos diversos tipos de justificações o que permitiu reconstruir o sistema de categorias como se apresentam, esquematicamente, nas figuras 1 e 2.



Figura 1: Razões apresentadas para as tarefas que mais gostaram.



Figura 2: Razões apresentadas para as tarefas em que aprenderam mais.

Num último patamar desta análise de dados foi realizada a análise das entrevistas dadas pelos alunos, de modo a completar e aprofundar a que foi efetuada pelas respostas escritas.

Apresentação e discussão dos dados

Apresentam-se de seguida os diversos momentos em que se desenvolveu o trabalho de implementação do portefólio, enquanto instrumento de avaliação das aprendizagens dos alunos – o momento da apresentação/negociação do projeto e os três momentos de avaliação realizados pelos alunos (constantes no portefólio individual do aluno).

A negociação do portefólio. Num primeiro momento deste projeto realizou-se a apresentação e negociação do portefólio enquanto instrumento de avaliação, uma vez que é reconhecido a importância desta fase na introdução de uma nova forma de trabalhar. Apresentou-se de forma detalhada o que se pretendia e como iríamos funcionar, no decorrer deste projeto de trabalho. Num primeiro contacto a professora estagiária (P.E) começa por escrever a palavra Portefólio no quadro, para verificar o que os alunos sabiam acerca da mesma. Surge então o seguinte diálogo:

P.E¹³– Queria falar convosco sobre uma proposta de trabalho nova na nossa sala. Lembram-se das tarefas de Estudo do Meio, sobre o Ar, a Poluição e os Sinais de Trânsito? A ideia que vos queria apresentar era guardarmos os guiões das tarefas me que mais aprenderam e a que mais gostaram, numa capa separada do vosso *dossier*.

P.E- Já ouviram falar em Portefólio?

E. – Porto quê?

(Nota de terreno, momento de negociação, 2013)

A partir desta primeira intervenção a professora estagiária compreendeu que a turma ainda não tinha tido qualquer tipo de contacto com esta palavra e, conseqüentemente, com o instrumento de trabalho. Surgiu então a oportunidade de esclarecer a turma sobre o assunto, surgindo a seguinte explicitação:

P.E. – Portefólio. Pode ser um capa, uma pasta ou um *dossier*, onde reunimos as aprendizagens mais importantes que fazemos, sobre determinado assunto. Cada um de vocês vai ter uma pasta onde irá colocar os guiões das tarefas que mais gostaram e mais aprenderam. Essa mesma pasta terá uma capa introdutória. Que informações acham importantes colocar nessa capa?

(Nota de terreno, momento de negociação, 2013)

Foi devolvida a questão à turma para que os alunos dissessem como havia de ser constituído e construído o portefólio. A partir desta questão surge a oportunidade de se trabalharem conteúdos programáticos da área da Língua Portuguesa, uma vez que é objetivo do programa que o aluno domine as informações necessárias que deve constar numa capa, por exemplo de um livro.

Foi decidido que o local no qual se guardariam os portefólios teria de ser acessível a todos para que os alunos pudessem ir consultá-los autonomamente e sempre que quisessem.

B.M. – E se for no armário?

T. – Aí não me parece um bom sítio. O armário está sempre fechado e depois temos de pedir a chave às professoras...

P.E*. – Pois é T., muito bem observado. Não pode ser dentro do armário. Então e que outro local sugerem?

* Abreviatura de professora estagiária

E. – Eu acho que podemos colocar no “Cantinho do 2.º A” (ver Figura 3)
(Nota de terreno, momento de negociação, 2013)



Figura 3: Indicação do local onde eram guardados os portefólios.

O primeiro momento de avaliação surgiu de um pedido para que nesse dia fosse trabalhado o portefólio. Nesta fase inicial de avaliação, a professora estagiária opta por escrever no quadro o título de cada tarefa realizada, para que os alunos se recordassem de cada uma delas. As tarefas foram escritas por ordem da sua realização. Cada aluno apenas poderia selecionar duas tarefas: uma que respondesse à questão: “Qual a tarefa que mais gostaste?”. E, outra, que respondesse à questão: “Qual a tarefa em que mais aprendeste?”. Em cada uma das questões os alunos tinham a oportunidade de justificar as suas escolhas, respondendo à questão: “Porquê?”. Todavia, naquele momento surgiram questões como:

D. – Então e se nós gostarmos de duas tarefas, não podemos pôr as duas?

P.E. – Nesse caso devem observar muito bem os guiões das tarefas e tentar encontrar um ponto que tenha sido mais importante para vocês, do que outro. Assim vão encontrar qual a tarefa que mais gostaram.

(Nota de terreno, 2013)

A partir desta explicação a decisão entre uma ou outra tarefa nunca mais foi colocada em causa, faziam as suas escolhas sem que me consultassem com dúvidas deste género. No final do dia em que se realizou o portefólio a reflexão da professora estagiária foi a seguinte:

Hoje coloquei em prática o primeiro momento de avaliação das aprendizagens dos alunos. Foi um momento de reflexão, onde puderam responder ao solicitado. Foi um momento igualmente interessante de se observar, uma vez que as respostas obtidas foram surpreendentes. Confesso que estava com poucas expectativas em relação a esta avaliação, pois como era uma tarefa pioneira achava que os alunos não iriam ser capazes de responder objetivamente ao solicitado. No entanto, fui surpreendida pela positiva, uma vez que as respostas obtidas foram bastante objetivas e claras.

(Notas de terreno, 2013)

As duas seguintes situações de avaliação seguintes sofreram algumas alterações intencionais de modo a que os alunos fossem mais autónomos. No primeiro momento, a professora estagiária:

- Escreveu no quadro as tarefas realizadas, por ordem de realização;
- Reviu com os alunos aquilo que se fez em cada uma das tarefas, bem como os conteúdos associados a cada uma;
- Deu tempo aos alunos para escolherem e refletirem sobre a tarefa que mais gostaram e a que mais aprenderam;

No segundo momento de avaliação foram os alunos que recordaram o que tinham feito.

A professora estagiária perguntou aos alunos quais as tarefas que tinham realizado e:

- Escreveu no quadro as tarefas, por ordem de realização;
- Não reviu oralmente com os alunos o que foi feito em cada tarefa;
- Deu-lhes tempo de escolha e reflexão, sobre qual a tarefa que mais gostaram e aquela em que mais aprenderam;
- Alterou a ordem das questões na avaliação, surgindo primeiro qual a tarefa em que os alunos mais aprenderam e, posteriormente, qual a tarefa que mais gostaram.

Este segundo momento, tal como o primeiro, demorou mais ou menos quarenta minutos. Contudo, alguns alunos sentiram uma maior dificuldade na resposta às questões. Apesar do hábito de avaliar já não ser novidade para estes alunos, em nosso entender estas dificuldades resultam da maior autonomia que lhes foi concedida para responderem ao solicitado.

No terceiro momento de avaliação, a professora estagiária:

- Não escreveu no quadro as tarefas, apenas disse oralmente mas seguindo a sua ordem de realização;
- Não reviu oralmente com os alunos o que foi feito em cada tarefa;
- Deu-lhes tempo de escolha e reflexão, sobre a tarefa que mais gostaram e a que mais aprenderam.

Reduziu-se substancialmente o tempo de reflexão proporcionado aos alunos, tendo demorado todo o processo cerca de vinte minutos. De facto com o decorrer das sessões o tempo da atividade foi-se reduzindo devido à maior autonomia dos alunos, à apropriação dos procedimentos de avaliação e ao gosto de o fazer, como se pode ilustrar com o seguinte diálogo.

A.B. – Quando é que voltamos a fazer aquilo das experiências?

P.E. – Ainda agora fizeram uma A.B. [A P.E. deu-lhes esta resposta porque pensava que a aluna se estava a referir aos momentos em que eram devolvidas as tarefas práticas no âmbito do Estudo do Meio]

A.B. – Não, aquilo de escrevermos a avaliação da atividade...

P.E. – Ah, as avaliações para o portefólio?

A.B. – Sim isso...

P.E. – Ainda esta semana vão ter um momento de avaliação das tarefas, fica descansada.

(Nota de Terreno, 2013)

O portefólio e a sua utilização. No primeiro momento de avaliação existiam quatro tarefas para avaliação, mais concretamente: (i) os sinais de trânsito, (ii) o ar, (iii) a germinação e (iv) a Poluição: cartaz. A que foi escolhida por mais alunos como sendo a que mais gostaram foi a tarefa sobre o ar (oito escolhas), enquanto a tarefa acerca dos sinais de trânsito foi a que consideraram que aprenderam mais (doze escolhas). As razões mais invocadas para o gostar foram: a ação e o seu papel ativo no decurso da atividade e o observado na ação.

P.E. - Porque é que gostaste mais da tarefa do ar?

I. – Porque quando o copo se metia na água de cabeça para baixo fazia bolinhas.

(...)

P.E. – Na avaliação escrita, disseste que gostaste mais da tarefa do ar. Porque é que gostaste mais dessa tarefa?

M.S – Porque gostei da parte em que o copo fez as bolinhas.

(Entrevista de explicitação, 2013)

Se no caso de o gostar as razões também se prendem com o resultado da tarefa e, portanto, também por um certo tipo de conhecimento, mas associado a surpresa, as razões do aprender prendem-se nesta altura mais com o o conhecimento, ou melhor com a necessidade de mostrarem o que aprenderam através das respostas a uma ficha. Para o aluno N a aprendizagem parece surgir quando se faz uma ficha, pois só assim verificamos se sabemos ou não os conteúdos.

P.E. – Porque é que para ti é importante fazer uma ficha?

N. – Porque assim aprendo mais.

P.E. – E porque é que aprendes mais?

N. - Porque primeiro vocês explicam e depois nós sabemos melhor o que é o ar.

P.E. – Então e se nós explicarmos só, sem fazer uma ficha, achas que não aprendes tanto?

N. – Sim, acho que aprendemos pouco.

(Entrevista de explicitação, 2013)

No segundo momento de reflexão apenas existiam duas tarefas como objeto de escolha a dissolução e os órgãos dos sentidos. A que foi escolhida por mais alunos como a que mais gostaram foi a dissolução enquanto os órgãos dos sentidos foi a que mais aprenderam (com catorze escolhas). As razões mais invocadas para o gostar foram: o seu papel ativo no decurso da atividade e o divertimento que sentiam.

P.E. – Porque é que gostaste mais da tarefa da dissolução?

I. – Porque nós trabalhamos nisso duas vezes e porque nós trabalhamos em grupo.

Ficámos a aprender mais com a dissolução.

P.E. – Achas que se fizesses essa tarefa sozinha não irias aprender tanto?

I. – É mais divertido aprendermos todos juntos e em grupo, assim ajudamo-nos uns aos outros. Se houver alguém que não perceba ou não saiba assim é mais fácil, o outro que tem a ideia explica.

(Entrevista de explicitação, 2013)

Já no que respeita ao aprender, a justificação volta a recair no conhecimento ou nas condições necessárias para aprender. A aluna M.S. escolheu a tarefa sobre os órgãos dos sentidos como a que aprendeu mais e justificou a sua escolha por ter que estar com atenção.

P.E. – tu disseste que achas importante estar com atenção para se aprender. Porque é que achas que é importante estar-se com atenção para se aprender?

M.S. – Porque assim, quando nós formos crescidos, os nossos filhos ou primos podem-nos perguntar alguma coisa e nós assim não vamos responder errado. Mas se nós estivermos com atenção já aprendemos e se alguém perguntar alguma coisa eu já sei.

(Entrevista de explicitação, 2013)

Um outro aluno que escolheu a tarefa sobre a dissolução como a que aprendeu mais justifica a sua escolha do seguinte modo:

P.E. – Disseste que aprendeste mais na tarefa da dissolução porque fizemos perguntas. Podes explicar isto melhor?

I – As perguntas servem para vermos se sabemos o que aprendemos, por isso é que eu disse isso. As perguntas são boas para aprendermos, ajudam-nos.

P.E. – Então para ti, é importante haver sempre perguntas no final de uma tarefa?

I – Sim, porque assim vemos se aprendemos bem e vemos o que aprendemos. Depois podemos lembrar daquilo que aprendemos.

(Entrevista de explicitação, 2013)

Podemos ver que também aqui o aprender se concentra mais sobre o conhecimento aprendido com a tarefa ou com as condições necessárias. Enquanto o gostar se prende mais com a natureza da tarefa ou os sentimentos vividos a propósito dessa tarefa.

No terceiro momento, as tarefas que foram objeto de avaliação foram: (i) como acender uma lâmpada, (ii) experiências com a luz e (iii) bons ou maus condutores. A tarefa mais escolhida, como sendo a que os alunos mais gostaram foi sobre os bons e maus condutores (treze escolhas), enquanto aquela em que consideraram que aprenderam mais foi a das experiências com a luz (doze escolhas). Todavia, relativamente a estas tarefas, também houve um número muito elevado de alunos que considerou que a tarefa que mais gostou foi a das experiências com a luz (doze escolhas) e a com que mais aprenderam foi a que abordou os bons e maus condutores (onze escolhas). As razões principais invocadas para essas escolhas foram a ação que os alunos desempenharam no decorrer das tarefas e o facto de estas terem sido divertidas.

P.E. – E porque é que tu gostaste mais da tarefa dos bons e maus condutores?

R.N. – Eu gostei mais dessa porque a dos bons e maus condutores nós tínhamos materiais que eram bons e maus. Neste caso tínhamos de descobrir quais eram os bons e quais eram os maus. Então eu gostei dessa parte porque achava que a moeda e a colher... eu já sabia que estes iam dar. No caso da rolha, da régua e o cartão eu já sabia que não iam dar. Por isso eu achei engraçado, mesmo assim tentar descobrir quais eram os bons e maus condutores.

(Entrevista de explicitação, 2013)

No que se refere ao aprender, as razões relacionam-se com o papel ativo dos alunos no decorrer da tarefa, com as características do trabalho e com o conhecimento.

P.E. – Disseste que aprendeste mais na tarefa de “como acender uma lâmpada”. Porque é que aprendeste mais nesta tarefa?

I. – Porque trabalhamos muito para tentar acender a lâmpada. Tentámos com fios de lã, *nylon* e borracha e conseguimos acender a lâmpada só com a pilha. (...)

P.E. – Depois, disseste ainda que aprendeste mais nessa tarefa porque trabalhámos duas vezes. Podes explicar isto melhor?

I.- Sim, porque aprendemos mais sobre aquilo que estamos a estudar. E podemos experimentar mais vezes e ver como conseguimos acender uma lâmpada.

(Entrevista de explicitação, 2013)

Ou ainda:

P.E. – Disseste que a tarefa em que mais aprendeste foi na tarefa de “como acender uma lâmpada”. O que é que aprendeste de novo nessa tarefa?

R.B. – Aprendi que temos que usar dois fios com um circuito fechado.

P.E. – Disseste ainda que aprendeste mais nesta tarefa porque utilizaste muitos objetos. Porque é que para ti é importante usar muitos objetos para aprender?

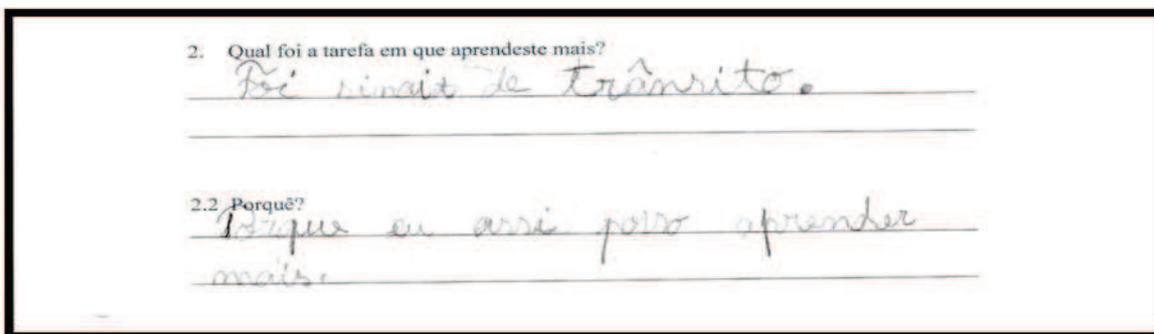
R.B. – Porque se tiveres muitos objetos, temos de descobrir como é que se acende a lâmpada. Se tiveres poucos objetos não conseguíamos aprender.

(Entrevista de explicitação, 2013)

Deste modo podemos observar a tendência, já verificada nos três momentos anteriores, de o gostar surgir mais articulado com a tarefa (a sua natureza, resultados ou o papel do aluno na sua resolução), enquanto o aprender está mais relacionado com o que se aprende através da tarefa, quer reconhecido pelo próprio aluno quer para demonstrar aos outros através da realização de fichas, ou seja num registo formalizado de conhecimentos.

O uso do portefólio e a capacidade de auto avaliação. Também percebemos que a capacidade recordar o que se faz e de refletir sobre o que se fez se foi alterando com o tempo. Nas primeiras avaliações os alunos tinham maior necessidade de apoio por parte do professor, enquanto que nas últimas já revelavam uma maior autonomia no preenchimento das avaliações, bem como nas reflexões das tarefas. Também O tipo de justificação foi-se também alterando. Na primeira avaliação as justificações foram mais dispersas, relativamente às últimas.

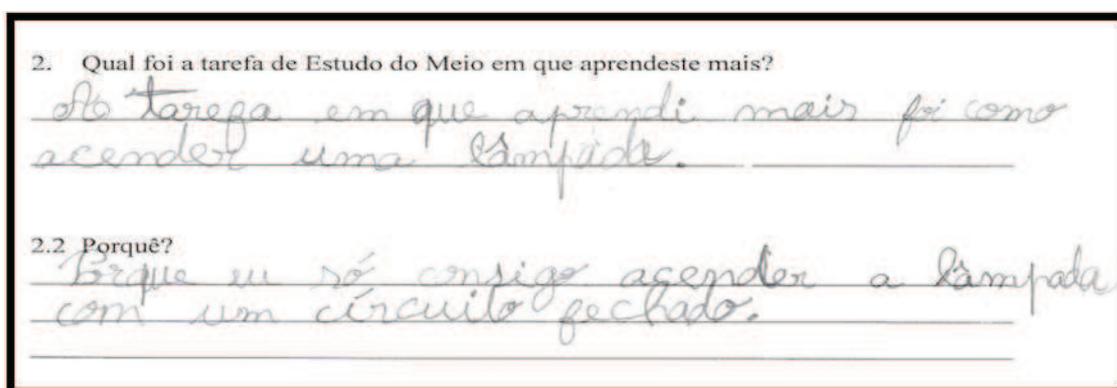
O seguinte exemplo (ver figuras 4 e 5), correspondente às respostas dadas por um aluno que ilustra estas alterações.



2. Qual foi a tarefa em que aprendeste mais?
Foi a tarefa de transrito.

2.2 Porquê?
Porque eu assim posso aprender mais.

Figura 4: Primeira avaliação efetuada por M.B.



2. Qual foi a tarefa de Estudo do Meio em que aprendeste mais?
A tarefa em que aprendi mais foi como acender uma lâmpada.

2.2 Porquê?
Porque eu só consigo acender a lâmpada com um circuito fechado.

Figura 5: Terceira avaliação efetuada por M.B.

Analisando os exemplos anteriormente apresentados percebe-se a evolução do tipo de resposta que foi surgindo. Se no primeiro momento o aluno identificava apenas o nome da tarefa (ver figura 4), no segundo momento já dava uma resposta mais completa (ver figura 5). Relativamente às justificações também se destaca uma evolução do tipo de resposta, pois no primeiro momento o aluno apenas justifica referindo que assim aprende (ver figura 4), enquanto no último momento de avaliação o aluno refere-se a uma aprendizagem específica que surgiu, no momento de realização da tarefa (ver figura 5).

O tipo de respostas e a diferença entre a primeira e a última avaliação também está certamente associado ao papel das entrevistas de explicitação, constituindo um instrumento que ajuda a pensar.

Em síntese

Podemos dizer que para os alunos há algumas diferenças que separam o reconhecimento de tarefas que mais gostaram e aquelas em que mais aprenderam. As que mais gostaram parecem estar mais associadas ao seu modo de estar na tarefa, aquela em que mais aprenderam parecem

estar mais relacionadas com um certo conhecimento formalizado. Também se pode perceber a evolução que os alunos experimentam através do uso do portfólio, na sua capacidade de reflexão e de se perceberem melhor enquanto aprendentes.

Apesar destas diferenças, por vezes muito ténues, há uma relação de grande complementaridade entre aprender e gostar. O conhecimento destas ideias dos alunos e sobretudo na sua capacidade de irem refletindo sobre o seu trabalho pode ser um conhecimento de grande utilidade para o professor no planeamento de tarefas futuras.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação, uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* Porto: Porto Editora.
- Bernardes, C. & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio: uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta
- Pimentel, I. & Pinto, J. (2014). O Portefólio e a aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. In *CIED Atas do I Encontro Internacional em Estudos Educativos, Avaliação: Desafios e riscos* (pp. 317-332). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.