

APRENDER AVALIAR ▲ ENSINAR: UM TRIÂNGULO INEVITÁVEL

APP | Filomena Viegas e Maria Vitória de Sousa | 2025





APRENDER AVALIAR ▲ ENSINAR: UM TRIÂNGULO INEVITÁVEL

**Promoção da melhoria
da qualidade do ensino
e da aprendizagem**

Sessão 3 - 20 de março de 2025

AA



Visa melhorar a **QUALIDADE** das aprendizagens

*Considera-se a avaliação como um aspeto inseparável do ensino e da aprendizagem constituindo **uma atividade formadora que permite regular as aprendizagens**: compreendê-las, retroalimentá-las e melhorar os processos que implicam. (Nunziati, 1990)*

*Mais que medir ou julgar, **permite intervir a tempo** para garantir que as estratégias e os meios utilizados, respondem aos objetivos e às características dos alunos e ao contexto da aprendizagem, visando a eficiência educativa. (Allal, 1988; Cardinet, 1989)*

*A **observação direta** das atividades diárias é a forma mais produtiva da avaliação. (Tierney, 1998)*

*A avaliação deve ser vista como uma **parte natural do processo de ensino aprendizagem**, que tem lugar, cada vez que um aluno toma a palavra, lê, escuta ou produz um texto, durante o desenvolvimento de uma atividade determinada.*

Uma aula de correção de teste (AS_08)

Desafio

Hoje é dia de entrega e correção dos testes que os alunos fizeram no final da 2.^a unidade didática. A professora devolve os testes devidamente corrigidos e classificados, enquanto faz comentários gerais referindo as aprendizagens ainda não alcançadas. Por vezes dirige-se diretamente a alguns alunos, referindo os resultados obtidos. Em seguida, inicia a correção do teste anunciando que os alunos devem registar nos cadernos, as respostas corretas das perguntas que erraram. Consulta os registos que fez durante a correção, questiona os alunos segundo as respostas erradas e indica os alunos que responderam corretamente apresentando as respostas que deram, como exemplos a registar.

Quando toca para a saída a correção está a menos de meio. Os alunos interrompiam constantemente, discordavam e comparavam respostas, recusavam escrever as respostas certas, contestavam a classificação atribuída.

A professora, visivelmente cansada, sentia-se frustrada. Pretendia utilizar aquela aula para orientar os alunos, levando-os a observarem e corrigirem aquilo em que tinham errado, compensando assim as aprendizagens não conseguidas, mas sentiu que tal não tinha sido alcançado.

- 1. Reflita sobre a situação descrita e refira algumas causas para a frustração desta professora.**
- 2. Descreva uma estratégia alternativa para que tal situação não ocorra.**

Uma proposta: o teste em duas fases

1.ª fase:

1. Os alunos resolvem o teste na aula.
2. O professor recolhe os testes, comenta as respostas e faz os seus apontamentos sobre a qualidade do trabalho efetuado.

2.ª fase:

1. O professor, após uma apreciação global, informa os alunos de que terão uma nova oportunidade para melhorarem os resultados dos testes.
2. Distribui os testes anotados, mas sem classificação para uma segunda realização e informa que podem escolher responder somente a algumas questões. A avaliação final irá considerar a evolução da primeira fase para a segunda realização. Um desinvestimento da primeira fase para a segunda implicará uma descida na nota final.
3. Os alunos voltam a realizar o teste numa nova folha, durante determinado tempo, fora da sala de aula ou em contexto de sala de aula.
4. Terminado o tempo, os alunos devolvem o trabalho ao professor que procede a uma nova observação que classifica finalmente.

Após a realização das duas fases, o professor classifica o teste atendendo à:

- _ qualidade da primeira fase,
- _ qualidade da segunda fase;
- _ evolução.

Potencialidades do teste em duas fases

As potencialidades deste instrumento variam entre permitir uma:

- _ ação reguladora;
- _ introspeção;
- _ aperfeiçoamento.

A realização do teste em duas fases:

- _ possibilita momentos de estímulo;
- _ diminui o stress associado à avaliação;
- _ permite aprender com o erro sem medo de errar;
- _ desenvolve competências transversais (comunicação e interpretação);
- _ potencia as capacidades de reflexão e análise;
- _ desenvolve a autoconfiança;
- _ aumenta o sentido de responsabilidade, perseverança e empenho;
- _ oferece novas oportunidades de aprendizagem.

Vantagens do teste em duas fases:

- funciona como um novo instrumento de avaliação formativa;
- possibilita mais uma oportunidade de aprendizagem;
 - proporciona, após a 1.ª fase, a análise do erro;
 - permite perspetivar o “feedback” do professor como fator positivo;
 - facilita a reflexão sobre o erro;
 - privilegia a autocorreção;
 - estimula a perseverança e o sentido de responsabilidade;
- melhora as aprendizagens (revisão de conteúdos em casa a partir do “feedback”, orientações e comentários do professor, após o teste da 1.ª fase).

Constrangimentos

Como principais constrangimentos, destacam-se:

1. A possibilidade de os alunos poderem copiar (o que também acontece num teste tradicional, mas tal pode ser comprovado se forem questionados sobre as suas respostas);
2. A possibilidade de haver ajudas exteriores e/ou maior facilidade de acesso à informação, condicionante socioeconómica, que pode ser parcialmente resolvida, se a segunda fase for efetuada também na aula e se houver acompanhamento do professor nessa fase.

Aprender é resolver problemas

Uma pedagogia do “Porquê?” e do “Como?”
Uma didática da resolução de problemas.



AA

Considera os **BENEFÍCIOS PEDAGÓGICOS** implicados na análise do erro

A análise da lógica do erro contribui para melhorar as aprendizagens.

*Os erros são sinais reveladores dos **obstáculos** que o aluno deve enfrentar para aprender, indicando os processos intelectuais em jogo.*

*O obstáculo (...) surge a partir dos **conhecimentos prévios do aluno**, que podem impedir a construção de novos conhecimentos.*

*Muitas respostas que parecem expressão de falta de capacidades dos alunos são, de facto, produções intelectuais que testemunham **estratégias cognitivas provisórias** que os alunos utilizam como **parte da construção da sua aprendizagem**.*

Trabalhar regularmente por problemas

Um problema não tem verdadeiramente sentido nem poder motivante senão num *contexto de atividade global* posto em situação no seio de um *tema geral de pesquisa*.

Minder, M. (1986: p.174)

Dos problemas às situações problema

Porque não falar só de problemas ou de aprendizagem por problemas?

O trabalho por *situações problema* foi desenvolvido em particular por Meirieu, Ph. (1989) (...) para insistir no facto de que para ser “realista”, um problema deve estar de alguma maneira “incluído” numa situação que lhe dê *sentido*.

Uma *situação problema* não é uma situação didática qualquer, pois deve colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e até traçado.

Dificuldade ou obstáculo?

- O aluno apresenta **dificuldades** no desempenho de uma tarefa, na aquisição, compreensão ou aplicação de um conhecimento.
- O aluno tem uma **convicção (ideia feita, representação)** sobre um determinado conceito. Essa convicção bloqueia o seu acesso ao conhecimento e necessita de forte desestabilização para ser acomodada na convicção inversa.

Obstáculo: convicção errônea, fortemente estruturada, que tem um estatuto de verdade na mente do aluno e que bloqueia a aprendizagem. Um obstáculo é diferente de uma dificuldade, no sentido em que esta se insere em uma falta de conhecimento ou de uma técnica não estruturada, a priori, em convicção de verdade. O processamento de um obstáculo necessita, geralmente, da implementação de uma situação problema. (R. Etienne e A. Lerouge, 1997, p. 65)

O importante é o obstáculo

Duas características importantes da situação problema (Astolfi, 1997):

_ deve ser organizada em torno de um *obstáculo*, *previamente* identificado;

_ deve oferecer uma resistência suficiente, que leve o aluno a investir os seus conhecimentos anteriores disponíveis, bem como as suas representações, de modo a possibilitar o seu questionamento e a elaboração de novas ideias.

Perrenoud, PH. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed Editora (pp. 57-60)

Uma aula de recursos expressivos (AS_09)

Quando a professora Graça lança o estudo de recursos expressivos em *Os Maias*, na aula, um aluno faz o seguinte comentário:

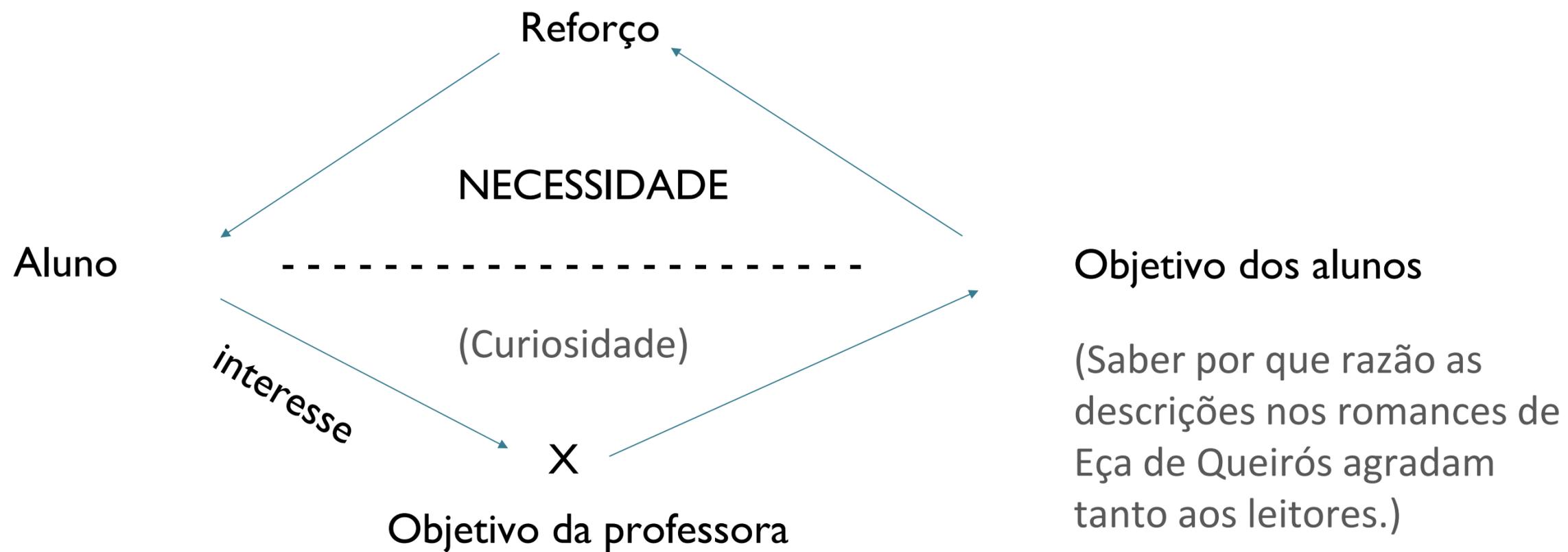
Stora, eu falei com o meu pai sobre Eça de Queirós e ele disse-me que gosta muito das descrições dos lugares em que as coisas acontecem.

Possível desafio da professora:

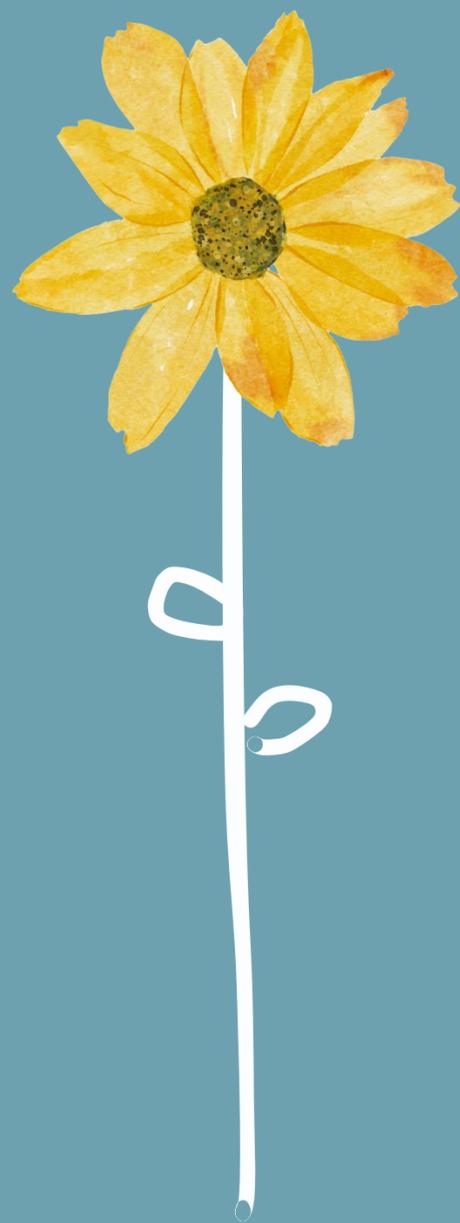
Penso que podem ajudar o pai do Miguel, e não só, a compreender porque gostam tanto os leitores das descrições nas obras de Eça de Queirós. O que lhe diriam?

- 1. O que acha que pretende a professora ao apresentar esta questão aos alunos?**
- 2. Coloque-se no lugar da professora e formule um objetivo de aprendizagem.**

Esquema de resolução de problemas



(Levar os alunos a reconhecerem o valor dos recursos expressivos, como é o caso da adjectivação, em obras de ficção.)



Gratas pela vossa atenção