

Cláudia Sofia Silva Santos

**O uso do portefólio e o desenvolvimento da autonomia  
na aprendizagem**

Dissertação/Relatório de Mestrado

Universidade do Porto  
Faculdade de Letras  
Setembro de 2011

Cláudia Sofia Silva Santos

**O uso do portefólio e o desenvolvimento da autonomia  
na aprendizagem**

Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e Línguas  
Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Universidade do Porto  
Faculdade de Letras  
Setembro de 2011

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para a realização deste trabalho, e sem os quais tal não teria sido possível.

Agradeço, no entanto, de forma particular:

Às minhas orientadoras de estágio, Professora Maria João Pereira e Professora Maria José Ribeiro que, com a sua mestria, disponibilidade, paciência, sugestões e críticas construtivas me ajudaram a enfrentar este ano lectivo.

Ao Professor Doutor Belmiro Pereira, que partilhou comigo o seu conhecimento e me ajudou a seguir um rumo na execução deste trabalho.

## RESUMO

A construção de portefólios em contexto escolar pode revestir-se de muita importância para a aquisição e desenvolvimento autónomo das competências essenciais para as disciplinas de Línguas e Literatura.

Este trabalho permitiu perceber também que o uso do portefólio não é recente: há estudos que comprovam que este recurso era já utilizado nas escolas gregas da Antiguidade. Actualmente, este instrumento de trabalho é pouco utilizado quer por docentes quer pelos estudantes, por não estarem reunidas as condições suficientes para a sua realização.

Pretende-se, pois, com o presente estudo contribuir para uma reflexão sobre este recurso e sobre a melhor forma de o utilizar. Assim, a motivação dos alunos para a construção do portefólio foi o primeiro objectivo que nos propusemos atingir. Depois pretendemos ajudar o aluno a desenvolver a sua aprendizagem de modo a tornar-se num indivíduo autónomo. Finalmente, o estudo pretende identificar vantagens e desvantagens da utilização deste instrumento de trabalho e quais as condições necessárias que se devem reunir para que o seu uso seja eficaz.

A avaliação desta experiência permite concluir que o portefólio constitui uma estratégia de desenvolvimento de competências nos alunos, destacando-se a capacidade de reflexão acerca do trabalho produzido. Através da realização dos questionários, da leitura e interpretação dos seus resultados conclui-se que não é, no entanto, um instrumento de trabalho de fácil construção, uma vez que requer da parte do professor e da parte do aluno um conhecimento das competências a desenvolver e das formas mais viáveis para conseguir alcançar os objectivos.

## **ABSTRACT**

The construction of portfolios in school context may be of great importance for the acquisition of autonomy and the development of core competencies for the disciplines of Language and Literature.

This work also allowed to realize that the use of the portfolio is not new: there are studies that show that this resource was used in Greek schools of Antiquity. However, currently this tool is hardly used either by teachers or by students because there are not gathered sufficient conditions for its realization.

It is intended, therefore, with the present study, to contribute to a reflection on this resource and the best way we can use it. Thus, students' motivation to build the portfolio was the first objective we set ourselves to achieve. Then we aim to help students develop their learning in order to become more autonomous. Finally, the study aims to identify advantages and disadvantages of using this tool and what is required to assemble it so that its use is effective.

The evaluation of this experience shows that the portfolio is a strategy to develop students' skills, especially the ability to reflect on the work produced along the school year. By applying the questionnaires, reading and interpreting their results we can conclude, however, that it is not an instrument of simple construction, since it requires both teacher and student's knowledge of skills and to develop more viable ways to achieve the objectives.

*“It is a tragic fact that most of us only know how to be taught; we haven’t learned how to learn”.*

Knowles, 1975

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	i
RESUMO .....	ii
ABSTRACT .....	iii
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	1
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO .....	2
CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS .....	6
2.1. O Ensino na Antiguidade Clássica e os Portefólios .....	7
2.2. Aprendizagem.....	15
2.2.1. Autonomia na aprendizagem .....	16
2.3. Competências de aprendizagem .....	27
2.4. Avaliação da aprendizagem.....	34
2.5. Portefólio de aprendizagem .....	39
2.5.1. Perspectivas de desenvolvimento.....	42
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	45
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO.....	46
3.1. Plano geral de estudo .....	47
3.2. Caracterização do contexto escolar em estudo.....	50
3.3. Processos de Intervenção.....	54
3.4. Recolha de informação .....	57
CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	59
4.1. Análise e Avaliação do uso do Portefólio .....	60
4.2. Regulação da aprendizagem .....	73

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES .....	75
-------------------------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	78
----------------------------------	----

## ANEXOS

Anexo A – Ficha de identificação individual do aluno .....	82
Anexo B – Guia de construção do portefólio do 9ºano (Língua Portuguesa) .....	89
Anexo C – Guia de construção do portefólio do 11º ano (Latim).....	90
Anexo D – Questionário de avaliação do portefólio do 2º período.....	92
Anexo E – Questionário de avaliação do portefólio do 3º período .....	94
Anexo F – Guião da apresentação oral final do portefólio.....	96
Anexo G – Contrato de Leitura .....	97

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos organizadores da autonomia escolar .....	18
---	----

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia .....	22
Quadro 2 – Factores de constrangimento da autonomia (adaptado) .....	24
Quadro 3 – Sintomas de distanciamento entre aluno e processo de aprendizagem .....	26
Quadro 4 – Avaliação tradicional e avaliação por portefólio. ....	36
Quadro 5 – Implicações do portefólio.....	40
Quadro 6 – Vantagens do uso do portefólio.....	43
Quadro 7 – Desempenho na disciplina de Língua Portuguesa(9º ano) .....	51
Quadro 8 – Desempenho na disciplina de Português (12º ano) .....	52
Quadro 9 – Desempenho na disciplina de Latim.....	52
Quadro 10 – Desempenho na disciplina de Literatura Portuguesa .....	53

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Parte de que mais gosta no portefólio (turma do 12º ano) .....	62
Gráfico 2 – Parte de que mais gosta no portefólio (9º ano).....	62
Gráfico 3 – Modo de selecção dos documentos (12º ano) .....	63
Gráfico 4 – Modo de selecção dos documentos (9º ano).....	64
Gráfico 5 – Efeitos no desenvolvimento da autonomia (12º ano).....	64
Gráfico 6 – Efeitos no desenvolvimento da autonomia (9º ano).....	65
Gráfico 7 – Importância dada ao portefólio e contributos para a disciplina (9º ano) .....	66
Gráfico 8 - Importância dada ao portefólio e contributos para a disciplina (12º ano) .....	66
Gráfico 9 – Melhor trabalho inserido no portefólio (12º ano) .....	68
Gráfico 10 – Melhor trabalho inserido no portefólio (9º ano) .....	68
Gráfico 11 – Melhorias sentidas no domínio das competências (12º ano).....	69

Gráfico 12 – Melhorias sentidas no domínio das competências (9º ano).....	70
Gráfico 13 – A influência do portefólio na aquisição de novas competências (12º ano).....	70
Gráfico 14 – A influência do portefólio na aquisição de novas competências (9º ano).....	71

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO**

O presente estudo tem como finalidade verificar de que forma o recurso ao uso do portefólio na aprendizagem pode favorecer a promoção de uma aprendizagem autónoma.

A escola privilegia cada vez mais o desenvolvimento de capacidades que permitem ao aluno participar mais activamente no planeamento da sua aprendizagem, partilhar responsabilidades e adquirir capacidades que favorecem a formação de um cidadão mais crítico e autónomo.

O estudo que se pretende desenvolver parte do princípio de que o portefólio é um instrumento de ensino-aprendizagem que estimula a planificação e a construção do conhecimento ao longo do percurso escolar, proporcionando ao aluno o desenvolvimento do espírito crítico no que diz respeito às aprendizagens realizadas e a todas as circunstâncias envolvidas.

Sá-Chaves (2000:14) afirma que o uso do portefólio permite estimular a consciência reflexiva uma vez que *“Constitui uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional (...) quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de distanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito operante no quadro de acção e julgar-se como sujeito pensante no quadro, já, na meta-reflexão.”*

Porque a aprendizagem é um processo contínuo que parte dos conhecimentos adquiridos, pretende-se, portanto, com este estudo reflectir sobre a influência do portefólio no desenvolvimento da autonomia de aprendizagem dos estudantes, mas também no que respeita à capacidade de avaliação e reflexão sobre as actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo, de forma a desenvolver uma aprendizagem mais reflexiva e mais participada. Parte-se assim do princípio de que este instrumento de aprendizagem irá contribuir não só para o percurso formativo de cada um, mas que, desenvolvendo competências de autonomia, se desenvolvem também ferramentas que permitirão aos alunos uma integração mais efectiva na sociedade.

Desta forma, as razões da escolha deste tema têm a ver com o interesse que suscitou esta ferramenta de ensino-aprendizagem e com o facto de se pretender contribuir para o esclarecimento de alguns aspectos ainda pouco explorados, uma vez que é um recurso que suscita pouca adesão.

Teve este estudo a colaboração de alunos de diferentes anos de escolaridade e de diferentes disciplinas uma vez que se pretendeu trabalhar com todos alunos a quem se

leccionou durante o ano, mostrando assim trabalhos diferenciados consoante o nível de utilização do portefólio e da área em que este foi aplicado. É de notar que as três principais áreas em que se recorreu ao portefólio estão directamente ligadas ao recurso da língua materna. Existe um caso do desenvolvimento do portefólio na disciplina de Latim e outro caso na disciplina de Literatura Portuguesa que não respeitam os critérios de uso do portefólio em Língua Portuguesa.

O Programa do Ensino Básico preconiza uma avaliação predominantemente formativa, indicando que o aluno deve ser um participante activo nas práticas de avaliação. Pressupõe-se, assim, que o aluno deve reflectir sobre o seu percurso escolar, identificar pontos fortes e pontos fracos da sua aprendizagem e encarar os erros como pontos de partida e não como pontos de chegada.

Mas, nem só o aluno é implicado no processo de desenvolvimento da autonomia. O professor deve ser capaz de questionar e analisar os resultados obtidos, envolvendo o aluno na aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da responsabilidade no processo de ensino, bem como no desenvolvimento da sua autonomia.

A noção de autonomia, embora seja um conceito controverso, serve para aproximar a escola às novas necessidades dos indivíduos, sobretudo quando se começa a sentir a urgência de expressar diversos valores socioculturais e de assumir comportamentos colectivos e de partilha, que caracterizam a riqueza cultural dos povos. É para uma verificação desta capacidade de reflexão centrada no indivíduo que este estudo pretende contribuir. O portefólio, encarado como forma alternativa de avaliação das competências a atingir, não veio de forma alguma substituir outras formas de avaliação mais tradicionais. Apresenta-se antes como um instrumento de avaliação paralelo, que permitirá verificar o desenvolvimento das capacidades reflexivas. Assim sendo, o portefólio deverá ser considerado como um instrumento de trabalho, que favorece o desenvolvimento pessoal dos alunos, na medida em que os torna mais activos e participativos na construção dos saberes e os tornará por isso mais responsáveis pelo seu trabalho.

Se aprender exige reconhecimento das capacidades e constrangimentos fundamentais para o progresso no conhecimento e se o portefólio pode favorecer a autonomia da aprendizagem, este estudo tem como objectivo a motivação dos alunos para o desenvolvimento desta metodologia de trabalho, a construção autónoma do

processo de aprendizagem e a identificação de vantagens e inconvenientes da elaboração do portefólio.

Por se tratar de um estudo de natureza exploratória, foi necessário estabelecer alguns limites, nomeadamente na quantidade de trabalhos a analisar. Por serem turmas algo numerosas, optou-se por escolher aleatoriamente, sempre que possível, quatro portefólios de cada turma. Como é também um estudo de natureza interpretativa privilegiou-se a constante análise da utilização do portefólio, recorrendo-se sempre que necessário a questionários e instrumentos de regulação da aprendizagem.

O trabalho divide-se em duas partes principais. Na Parte I será feita uma contextualização teórica do objecto em estudo e na Parte II o seu estudo empírico. As duas partes estarão divididas em cinco capítulos.

O capítulo inicial contextualiza o estudo realizado e apresenta as justificações desta escolha, delimitando o quadro de investigação e explicando os seus objectivos fundamentais.

O capítulo segundo expõe pressupostos teóricos, mostrando a evolução do processo de ensino-aprendizagem ao longo dos tempos, no que se refere ao uso de materiais congéneres. Depois dessa contextualização histórica, partir-se-á para as bases da construção e utilização do portefólio enquanto método de ensino-aprendizagem capaz de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, tendo em conta a bibliografia específica que existe sobre esta problemática. Constam também deste capítulo perspectivas sobre o portefólio de aprendizagem, o desenvolvimento de competências de auto-reflexão, e por fim, a apresentação do portefólio como meio de aplicar uma nova forma de avaliação.

O capítulo terceiro descreve os procedimentos seguidos na realização do estudo, caracteriza o contexto escolar em que este ocorreu e revela os diversos instrumentos utilizados para recolha de dados e sua de análise.

O capítulo quarto apresenta e discute os dados obtidos, avaliando a experiência realizada ao longo do ano lectivo.

O quinto capítulo, por fim, apresenta as conclusões e implicações do estudo.

Embora os dados obtidos não possam generalizar-se a todo o contexto de uso do portefólio, acredita-se que é uma forma de contribuir para as potencialidades desta forma de trabalho, podendo apoiar futuros investigadores nesta área e professores que ejam as vantagens na utilização desta forma alternativa de avaliação das aprendizagens.

## **CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS**

## 2.1. O Ensino na Antiguidade Clássica e os Portefólios

Desde o século V a.C., senão mais cedo, a palavra escrita era um facto na vida quotidiana do mundo Grego. Era usada em muitas situações na sociedade, nomeadamente na política e administração, na religião, no direito, na economia, em assuntos militares e, como não poderia deixar de ser, na cultura literária que forma uma parte do nosso contacto com a Antiguidade.

Em qualquer momento, entre o início do século III a.C. e o fim do império Romano, era possível encontrar professores que ensinavam não mais do que os rudimentos da leitura e da escrita, enquanto outros faziam já comentários a obras conceituadas; alguns seriam respeitáveis intelectuais e figuras bem conhecidas, outros pouco mais saberiam do que aquilo que ensinavam aos seus alunos. Quem desejasse saber mais do que o que era então ministrado, designadamente poesia, retórica, astronomia ou filosofia deveria ir para centros de aprendizagem especializados em Alexandria, Pérgamo, Roma, Cartago ou Atenas.

O que estes professores ensinavam era, contudo, igual numa vasta área geográfica. As descrições e exemplares que nos chegaram, sugerem que, desde o século III a.C. muitos exercícios eram ensinados até na mesma ordem, em todos os locais, fosse em palácios ou nas praças e escolas das cidades.

Em poucas décadas, a partir de uma colecção de práticas empíricas através das quais as crianças de certos estados Gregos eram educadas na sua própria cultura, a educação transformou-se numa espécie de sistema autónomo e integrado que poderia ser utilizado tanto por nativos como por não nativos da língua e cultura, em qualquer local, em qualquer momento, com resultados relativamente previsíveis.

Os vários significados para a palavra professor nos textos dos séculos V e IV a. C. indicam que este conceito era bastante abrangente. *Paidagogos* tende a significar “assistente” em vez de “professor”. Os *paidagogoi* tinham um papel educativo limitado, ao passo que o termo *didaskalos* apresenta uma grande diversidade de significados e que pode aplicar-se a qualquer aspecto da educação literária. A palavra *grammatistes* aparece no século IV quando o termo *grammata* passou a ter um significado técnico. Algumas vezes, senão sempre, é distinguido como alguém que ensina os rudimentos de literacia. O termo *grammatikos*, que no período Helenístico define o professor de literatura e crítica literária em oposição ao professor das primeiras letras, no período

clássico define apenas alguém que estuda línguas e geralmente refere-se aos Sofistas e filósofos. Existem, no entanto, referências a alunos que vão para junto do *didaskalos* ou para junto do *grammatistes*, mas nada nos dizem acerca das circunstâncias físicas e institucionais do local onde o professor ensinava. Alguns professores eram pagos por patronos, que seriam beneméritos. Mas aqueles que não tinham a sorte de ser pagos por estes benfeitores, uma vez que muitos deles eram escravos, viviam onde podiam e eram pagos pelos alunos ao mês, ou pelo curso que ministravam. Não abundam, no entanto, informações sobre o que os professores oficialmente ensinavam, ou como, a quem, quando e onde o faziam assim como também não se conheciam as qualificações reais destes professores.

A peça arqueológica mais antiga sobre a educação grega encontrou-se não na Grécia mas na Toscana e é datada de cerca de 600 a.C.; é um conjunto de tábuas escritas que inclui um alfabeto e um silabário. Além de fontes literárias, existem centenas de papiros, sobretudo do Egipto Greco-Romano, que contêm fragmentos dos livros dos professores e fragmentos dos cadernos de exercícios dos alunos, que testemunham as práticas e técnicas de estudo. No entanto, os registos literários e os papiros mostram que o ensino das letras e dos números constitui uma categoria distinta entre as práticas da educação. Nas descrições dos conteúdos a ensinar, a aritmética e a geometria aparecem regularmente associados à gramática, literatura e retórica e os papiros escolares frequentemente apresentam exercícios de matemática associados a cópias de máximas, tabelas gramaticais e paráfrases. Assim, e segundo vários autores, quem aprendia a ler e a escrever também aprendia a calcular. Os professores primários ensinavam literatura, mas a crítica literária era praticada mais tarde, num nível mais avançado. Conhecem-se fragmentos de papiros que identificam coleções de exercícios que seriam leccionados na mesma ordem. Assim, pode-se supor que alunos de diferentes grupos sociais aprendiam o que era mais apropriado à sua condição e à sua educação. Tendo em conta esta diversidade, os papiros mostram-nos a dimensão da prática educacional. As listas de leitura presentes nestes manuais são exaustivas e não temos a indicação de nenhum autor que afirme que os seus alunos possam não ler ou praticar todos eles. Os papiros mostram-nos assim, de uma forma fragmentada e descontextualizada, a prática dos professores e dos alunos da antiguidade clássica, isto é, exercícios de escrita e trabalhos de leitura. Embora os exercícios se apresentem com uma determinada ordem, os papiros mostram-nos também algumas variações

dependentes do local onde eram leccionados, fazendo com que seja possível identificar exercícios ensinados nas cidades, que se poderão comparar com os que eram ensinados nas aldeias. É de notar também a presença dos conteúdos a leccionar presentes nos papiros, que nos sugerem a flexibilidade do sistema de ensino em relação à grande variedade de contextos sociais aos quais se aplicava. Dos papiros que continham os manuais escolares da Grécia antiga já chegaram até nós mais de 400 fragmentos, muitos dos quais incluem mais do que um exercício ou extracto literário. Estes fragmentos compreendem exercícios de leitura e de escrita, literatura e exercícios de retórica.

Podemos deste modo afirmar que a educação greco-romana era entendida como um *curriculum*, um plano de estudos composto por uma colecção de exercícios leccionados por uma certa ordem; os alunos teriam que os realizar na sua totalidade, podendo divergir apenas no final quando se quisessem preparar para serem oradores ou filósofos. A distribuição cronológica e geográfica dos papiros revela, no entanto, que nem todos os alunos aprendiam todo o *curriculum* nem o faziam da mesma forma.

Os exercícios que compunham este *curriculum* grego incluíam o estudo de textos de autores dos períodos arcaico, clássico e helenístico, textos em prosa e em verso, assim como textos de vários géneros e modos, épicos, trágicos, cómicos, líricos, invectivas, didácticos, romances e elegíacos. Já os textos gramaticais incluem também diversas categorias, exercícios sobre a conjugação e declinação de palavras, classificação de partes do discurso, listas de verbos e casos que regem. Assim, diferentes alunos podiam ter diferentes percursos educacionais de que resultavam diferentes aprendizagens. A ausência de um *curriculum* oficial dava aos professores alguma liberdade mas também alguma responsabilidade já que eles tinham que tomar decisões quanto à escolha de determinados autores e exercícios que melhor servissem o ensino dos seus alunos.

A educação iniciava-se com a aprendizagem da leitura e da escrita evoluindo depois progressivamente para a leitura de textos de autores Gregos e Latinos, e para o estudo da gramática, crítica literária, aritmética, geometria, música, retórica, filosofia e astronomia.

A leitura e os exercícios de escrita de prosa e poesia constituíam a parte principal da educação literária. Depois de os alunos aprenderem a reconhecer o nome e as formas das letras, depois de aprenderem a ler, eram introduzidos na literatura, em forma de listas ou palavras, muitas das quais nomes de modos literários ou mesmo

extractos de autores que deveriam ser lidos e copiados. Recorria-se, por conseguinte, à literatura durante toda a escolarização, ou seja, o aluno lia, copiava, memorizava e interpretava, analisava gramaticalmente, parafraseava e escrevia discursos sobre conteúdos que diziam respeito à literatura. O autor mais estudado era Homero, pois contribuía para formar a identidade dos cidadãos gregos. Os papiros fornecem muitos exemplos de cópia ou de exercitação feita sobre textos literários. Nem sempre é possível saber se estes textos são cópias de autores desconhecidos ou composições elaboradas pelos alunos. No entanto, existem diversos manuais com exercícios específicos que eram fornecidos aos alunos quando iniciavam na aprendizagem da gramática ou da retórica. Neste modelo de aprendizagem, o aluno não tinha possibilidade de mostrar a sua opinião em relação ao que aprendia nem era independente na realização de tarefas.

Mas nem tudo era trabalho. Quintiliano recomendava que os alunos tivessem períodos de férias, para prevenir que ficassem exaustos, embora nunca faça referência a férias regulares nem a um horário de estudo pré-estabelecido.

Acreditavam os antigos que a capacidade de ler e pensar, bem como de escrever e falar correctamente, isto é, com clareza e rigor, não podia ser construída em pouco tempo. Foi talvez por isso que se construiu um sistema de aprendizagem teórica e prática que estimulava os alunos na arte da comunicação oral e escrita. Esses exercícios que hoje conhecemos como *Progymnasmata* desenvolviam no aluno competências orais e escritas através do estudo de cada uma das partes da Retórica. Os resultados do estudo metucioso destes exercícios eram normalmente o desenvolvimento individual da arte de escrever e falar com clareza e rigor. O que se esperava dos alunos era que desenvolvessem competências intelectuais e uma estrutura mental que lhes permitisse ler, escrever, falar, ouvir e pensar criticamente, ou seja, desenvolver o raciocínio lógico de forma a resolver problemas que lhes iam sendo colocados no dia-a-dia, tanto na vida académica como na vida privada, enquanto indivíduos inseridos numa sociedade.

Os *Progymnasmata* foram, assim, exercícios praticados nas escolas da antiguidade clássica greco-romana, mas também continuaram um modelo que determinou a educação retórica e literária na Europa a partir do Renascimento. A sua sobrevivência ao longo do tempo pode ser explicada pelo rigor lógico e sequencial da sua estrutura. Começando por formas simples de paráfrase, os exercícios iam evoluindo de forma a culminarem em exercitações sofisticadas da arte retórica. Inicialmente eram ministrados nas escolas do *grammaticus*, o professor de gramática, a quem competia

ensinar as bases da língua, da literatura e da composição. Posteriormente, os alunos passavam à escola do *rhetor*, onde, sob a supervisão do professor de retórica, aprendiam as técnicas da arte oratória e da composição escrita literária. O objectivo final destas escolas era a formação de indivíduos para a participação na vida pública.

É necessário referir que *Progymnasmata* significa “exercícios preparatórios” praticados nas escolas de retórica frequentadas por jovens entre os 12 e os 15 anos. Estes exercícios eram ministrados como preparação para a declamação pelos gramáticos gregos a alunos que já tinham aprendido a ler e a escrever, preparação que continua nas escolas de Retórica com exercícios escritos. Os gramáticos Romanos serviam-se de exercícios similares em Latim, na preparação dos alunos para a declamação. O termo *Progymnasmata* apareceu no terceiro quartel do século IV a. C. na *Retórica a Alexandre*, atribuído a Anaxímenes de Lâmpsaco e foi preservado por Aristóteles no seu tratado *Da Retórica*. Este, no entanto, não se preocupou em discutir os exercícios preliminares, mas ocupou-se de formas retóricas que mais tarde haviam de aparecer entre exercícios como a fábula, a máxima, a narração, o encómio, a descrição e a tese. Embora os primeiros tratados de Retórica não discutiam directamente tais exercícios de composição, não faltam trechos que reflectem o seu conhecimento. Seutónio durante os séculos II e I a.C. debruçando-se sobre a educação, mostra que os Romanos praticaram os exercícios preparatórios enquanto problemas que iam pouco a pouco intensificando na sua exigência. Neste autor encontramos a referência a exercícios como a narração, a tradução, o lugar comum, a fábula, a tese, a refutação e a confirmação.

Pode-se, assim, afirmar que os *Progymnasmata* faziam parte de uma tradição de manuais para professores e alunos que se encontravam num processo de ensino-aprendizagem da prática oratória.

Existem quatro tratados Gregos compostos no tempo do império Romano e estudados durante o período Bizantino. Quintiliano foi o único autor de um manual em Latim escrito durante o período clássico. Estes textos foram a base comum do ensino da composição na Europa Ocidental ao longo de diversos séculos. Foram estes exercícios, ou seja, fábula, narração, cria, máxima, refutação e confirmação, lugar comum, encómio e invectiva, comparação, etopeia ou prosopopeia, descrição, tese, introdução ou proposta de lei que, durante a Antiguidade, a Idade Média e o Renascimento, combinadas de diferentes formas, contribuíram para dar forma ao género épico, drama e a todos os géneros da poesia lírica.

O manual mais antigo que conhecemos, embora possa não ter sido o primeiro, é o compêndio de Téon de Alexandria. O termo *Progymnasmata* aparece apenas uma vez nesta obra, já que Téon preferia utilizar o termo *gymnasma* ou *gymnasia*, embora em nenhum momento clarifique a natureza preliminar destes. Este é o manual de exercícios mais longo de uma série de quatro obras compostas na segunda metade do século I d.C.. Na sua introdução, Téon faz várias advertências àqueles que pretendem estudar retórica sem uma formação anterior e afirma que aqueles são os exercícios úteis e necessários a todas as espécies de composição. A exercitação deve incluir a leitura em voz alta, audição, paráfrase de modelos, prática de esquemas de argumentação e composição original. Téon recomenda ainda que os exercícios devem ser estudados por uma determinada ordem pois só assim surtirão efeito nos alunos. Provavelmente Téon, tal como outros professores gregos e ao contrário da prática Romana, ensinava simultaneamente gramática e retórica. Era o único entre os autores gregos dos *Progymnasmata* que descrevia o método de ensino em sala de aula e que consistia na leitura oral, audição, memória, paráfrase, elaboração e contradição do que tinha sido lido.

Conhece-se também o manual de Hermógenes, o mais breve e menos acompanhado de exemplos. Hermógenes de Tarso era um jovem declamador do tempo de Marco Aurélio e é tradicionalmente identificado como autor de tratados de retórica que foram usados durante o Renascimento. É o manual mais simples de exercícios preparatórios preliminares, datado possivelmente do século IV ou III a. C. É de notar que este trabalho apresenta muitas semelhanças com a obra de Aftónio, o que não será de estranhar se consideramos o uso das mesmas fontes.

Os *Progymnasmata* de Aftónio de Antioquia, discípulo de Libânio foram na verdade o manual mais influente, embora seja muito semelhante ao de Hermógenes e se apresente mais desenvolvido e com mais exemplos para cada um dos exercícios. Esta obra distingue-se no entanto das outras atrás referidas pela atenção rigorosa que dá à relação entre os exercícios. Aftónio estudou retórica com Libânio algures na segunda metade do século IV a.C. Alguns dos temas e dos exercícios que desenvolve podem também ser encontrados em Libânio, mas estes eram por sua vez objecto em muitas escolas e por isso se pode afirmar que a fonte pode não ser Libânio. Os seus *Progymnasmata* tornaram-se o primeiro texto do *corpus* Hermogeniano e talvez tenham

sido escolhidos pelo facto de incluírem exemplos de todos os exercícios assim como descrições breves e claras de cada um deles.

Finalmente, o manual de Nicolau de Mira distingue-se pela sua maior perfeição, pelo rigor da descrição e exemplificação de cada um dos exercícios. Essa perfeição, no entanto, segundo o seu autor, resulta da síntese das obras anteriores e sustenta a ideia de que os alunos através deste *Progymnasmata* são capazes de realizar várias funções. Nicolau nasceu em Mira na Lícia, estudou em Atenas com o platónico Plutarco e ensinou retórica em Constantinopla. É provavelmente um dos professores da instituição educacional a que agora atribuímos o nome de Universidade de Constantinopla. No início da sua obra, Nicolau afirma que o tratamento dos *Progymnasmata* se baseia noutras obras e cita frequentemente o ponto de vista de autores desconhecidos. Pode ter conhecido os trabalhos atribuídos a Téon e a Hermógenes mas parece não ter usado o trabalho de Aftónio, pelo menos não directamente. No que conhecemos do seu trabalho, o método utilizado por este autor é o comentário à ordenação dos exercícios indicados, assim como a sua definição, como diferem uns dos outros, quais as diferentes espécies em que se dividem, que partes da oração cada um exercita, ou finalmente, de que forma o exercício pode ser visto como uma parte de uma maior composição retórica ou se pode constituir um todo. Estes dois últimos tópicos são considerados por Nicolau de grande interesse, ao contrário de outros autores que muitas vezes os ignoram.

Através de todos estes exercícios, os alunos adquiriam competências que o habilitavam a escrever ensaios narrativos e descritivos, aprendendo também a arte de comparar e contrastar pessoas, ideias, mitos e outros modos literários, ao mesmo tempo que desenvolvia competências de retórica de raciocínio argumentativo e persuasivo.

E não são estas as competências que queremos que os nossos alunos adquiram nos dias de hoje? A verdade é que estes exercícios de retórica tiveram uma grande influência ao longo dos séculos seguintes e este paradigma de ensino retórico, literário e crítico ainda hoje inspira modelos de educação em muitas escolas do Ocidente. Ensinar os alunos a ler, a pensar criticamente, a escrever de forma clara e correcta com base neste antigo modelo, talvez possa fazer deles produtores de ensaios académicos de qualidade mas também indivíduos com uma posição activa na sociedade em que se inserem.

Estes exercícios presentes nos *Progymnasmata* tiveram certamente importância no desenvolvimento de competências dos alunos ao longo dos séculos e por isso

estamos em crer que os nossos alunos só poderiam beneficiar com o seu estudo, já que é manifesta a sua dificuldade na elaboração não só de textos escritos mas também de discursos orais.

## 2.2. Aprendizagem

Podemos afirmar que a aprendizagem é um processo, uma acção que não é momentânea mas contínua e prolongada; uma construção pessoal, uma vez que cada indivíduo aprende aquilo que considera mais importante; um processo experiencial interior, que transforma e muda o próprio sujeito. O processo é verificável já que é apenas através das modificações que têm lugar no comportamento que o indivíduo mostra o que aprendeu; um processo de mobilização e transferência de conhecimentos. Brockbank & McGill, (Coelho & Campos (2003:7)), referem a existência de seis categorias inerentes à aprendizagem:

- aumento quantitativo no conhecimento;
- memorização;
- aquisição de factos, métodos, que podem ser retidos e usados quando necessário;
- abstracção de significado;
- processo de interpretação para compreender a realidade;
- desenvolvimento como pessoa.

A aprendizagem progride assim do simples para o complexo, do particular para o geral, do concreto para o abstracto. O papel do professor é guiar o aluno na descoberta de novos conhecimentos, com perguntas orientadoras que trazem, entre outras, as seguintes vantagens:

- ajudam os alunos a aprender a aprender (revelar-se-ão mais úteis na resolução de novos problemas);
- promovem a auto-motivação;
- actuam de uma forma que se acomodam às capacidades dos indivíduos;
- fortalecem o autoconceito;
- centram a responsabilidade da aprendizagem no aluno;
- desenvolvem um cepticismo quanto a soluções simplistas dos problemas.

Por outro lado, a metacognição, que age sobre a planificação e sobre a gestão do conhecimento, desenvolve no aluno a capacidade de usar estratégias de aprendizagem no decurso da sua vida, muito depois de ter deixado a escola. A esta capacidade, muitos teóricos chamam aprender a aprender. Assim a metacognição refere-se essencialmente a três tipos de conhecimento:

- o conhecimento consciente mas não verificado que cada indivíduo possui;
- o conhecimento consciente da maneira de pensar e utilização das funções mentais (memória, raciocínio ou compreensão) na resolução de um problema;
- o conhecimento consciente que o indivíduo tem sobre o processo que utilizou para resolver um problema.

Concluindo, a escola deve dirigir o ensino para estádios de desenvolvimento ainda não adquiridos pelos alunos, funcionando como incentivadora de novas conquistas. A aprendizagem é o agente do desenvolvimento e o papel do professor é criar desenvolvimento. Desta forma, para que o aluno se motive é preciso que o problema seja adequado ao nível do aluno, não sendo nem demasiado fácil nem demasiado difícil, para que, desta forma, o aluno tome consciência do percurso de seu desenvolvimento.

### **2.2.1. Autonomia na aprendizagem**

O conceito de autonomia, de *autos* (por si mesmo) e *nomos* (regra ou lei), de origem grega, era originalmente aplicado, com sentido político, à organização e funcionamento das cidades-estado, para designar uma situação de autocracia e obediência a uma lei interna.

Segundo a Comissão Europeia (1995:3), “*a educação e a formação têm como função essencial a integração social e o desenvolvimento pessoal, pela partilha de valores comuns, a transmissão de um património cultural e a aprendizagem da autonomia*”. Esta definição mostra-nos a importância dada à educação enquanto formação de indivíduos capazes não só de saber mas também de saber-fazer, método que devidamente interiorizado permite ao indivíduo aprender por si próprio.

De acordo com Vieira (1998:1), citando Riley, o conceito de autonomia é tão antigo quanto as civilizações, mas este conceito só é disseminado provavelmente após a Segunda Guerra Mundial, quando o sistema educativo se torna preocupação política constante. É com a Escola Nova que surgem propostas educativas centradas em proporcionar autonomia aos alunos, através de situações que servem de estímulo ao pensamento autónomo na procura de soluções eficientes para os problemas propostos.

A corrente da pedagogia diferenciada ou pedagogia para a autonomia, que nos anos setenta do século passado se centra sobre o aluno, desenvolveu-se a partir da constatação de que os alunos não eram um grupo homogéneo de indivíduos. Assim, a diversidade de públicos requeria soluções individualizadas e por isso foi necessário encontrar uma dinâmica na educação que procurasse responder à heterogeneidade dos alunos. Apesar dos esforços no sentido de promover a autonomia, ainda continuam, e continuarão a existir tendências para a abordagem centrada no professor (Vieira, 1998:26). No contexto português vários são os autores que se têm vindo a debruçar sobre o conceito de autonomia, proporcionando contributos para o seu estudo, tentando clarificar e explicar aspectos de que a sociedade, no século XXI, ainda não está consciente. É o que verifica Vieira (1998:2) *“Na sociedade actual, em constante evolução, cada vez mais heterogénea sob todos os pontos de vista, onde a capacidade de reflectir criticamente, de resolver problemas, de efectuar escolhas e tomar decisões é quase condição de sobrevivência, a autonomia assume um lugar imprescindível na vida de cada um, e a escola não pode alhear-se a esse facto.”*

Já que a escola tem um papel fundamental na transformação de indivíduos que irão integrar a sociedade de trabalho cada vez mais exigente, é necessário tentar desenvolver uma pedagogia para a autonomia. A orientação da educação para a autonomia, será entendida como a possibilidade de fornecer aos alunos a capacidade de emancipação e de mudança que os conduzirá a uma aprendizagem contínua e a uma vida melhor, e, segundo diversos autores, será a única capaz de conferir qualidade à escola, aproximando das necessidades reais aqueles que a frequentam. Assim, o ensino deve ser concebido como uma prática que deve integrar não só os alunos, mas também os professores que não devem desempenhar o papel de meros espectadores da mudança, mas deverão ser os agentes impulsionadores da mudança de atitudes face à aprendizagem. O triângulo pedagógico, apresentado por Houssaye e citado por Nóvoa (1995:8) mostra que a organização da autonomia está representada em torno do

professor, aluno e saber. Este triângulo mostra-nos que o eixo saber-aluno deve ser mediado pelo professor, embora haja também mediação entre professor e aluno e professor e saber. A ligação entre professor e saber configura uma relação assente na transmissão de conhecimentos. A ligação professor-aluno preconiza uma relação que valoriza os processos relacionais formativos e pessoais. Por fim, a ligação aluno-saber favorece uma relação de auto-aprendizagem. São, portanto, estes os elementos organizadores e directores da autonomia escolar.

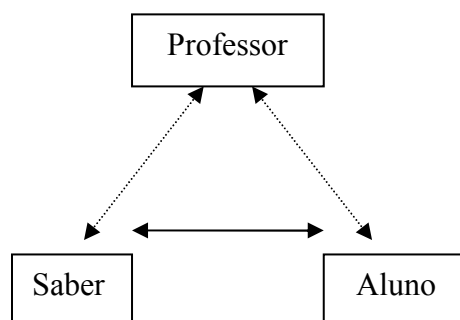


Figura 1 – Elementos organizadores da autonomia escolar

Desta forma, o professor deverá, segundo Vieira (2006:29), desempenhar o conjunto de papéis, que a seguir se apresentam:

- Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativas.
- Envolver os alunos na procura de soluções adequadas, que nem sempre têm de ser coincidentes com soluções ideais.
- Reconhecer e aceitar que os alunos podem divergir do pensamento do professor.
- Partilhar responsabilidades, teorias pedagógicas e decisões com os alunos.
- Registrar informação sobre os alunos que contribuem para a compreensão das aprendizagens e melhoria do ensino.

Ainda relativamente ao conceito de autonomia, o Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2002:199) refere esta competência associada ao conceito de “aprender a aprender”. Assim *“a aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o “aprender a aprender” for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas, e que melhor lhes convém”*.

Também em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86), no artigo segundo, legitima o conceito de autonomia, afirmando que *“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários...”*.

A pedagogia para a autonomia, tal como qualquer outra corrente da pedagogia, implicará assim, uma determinada ideologia da educação. Desta forma, à pedagogia para a autonomia poderemos associar um conjunto de pressupostos e convicções acerca da forma de ensinar e aprender, dos recursos e situações de aprendizagem, da avaliação mais adequada, das finalidades e objectivos a atingir. Citando Meighan & Roberts, Vieira (1998:6) identifica alguns pressupostos de uma *“ideologia da aprendizagem autónoma”*:

- Visão dinâmica do conhecimento e que leva a explorações de tipo interpretativo.
- Papel activo do aluno na construção do conhecimento e dos seus próprios métodos de aprendizagem.
- Desenvolvimento das capacidades de organização da aprendizagem e da tomada de decisões.
- Diversificação dos recursos de aprendizagem e criação de uma relação directa entre estes e o aluno.
- Envolvimento dos alunos na tarefa da avaliação.
- Orientação geral do processo de ensino-aprendizagem para a autonomização do aluno.

Segundo Vieira (2006:24), a definição de pedagogia para a autonomia, sendo bastante abrangente pode gerar alguma polémica uma vez que poderá simultaneamente significar “*sensibilidade ao contexto e flexibilidade metodológica*”. Será, pois, mais correcto falar em pedagogias para a autonomia uma vez que, dependendo do contexto escolar, dos constrangimentos que enfrenta, do grupo de alunos e do conteúdo que ensina, o professor terá sempre de adaptar a sua forma de acção. Embora considerando que são múltiplas as definições de autonomia em contexto escolar, podemos adoptar a definição dada por Jiménez Raya e citada por Vieira (2006:25) “*competência do aluno para se desenvolver como participante crítico, autodeterminado e socialmente responsável em situações educativas*”.

Se os alunos autónomos são alunos motivados, importa que o contexto escolar se modifique face às exigências da sociedade e não se limite à mera reprodução de saberes (Bourdieu e Passeron). Ajudando os alunos a aprender, ser-lhes-ão fornecidas ferramentas básicas que poderão ser úteis no futuro exercício da autonomia noutros domínios da sua vida. A capacidade de aprender supõe a capacidade de adoptar uma atitude reflexiva face ao saber adquirido, e a adquirir, bem como as formas de ensino-aprendizagem que irão proporcionar essa aprendizagem. O aluno deverá, pois, desenvolver a sua abertura de espírito, aceitando o risco de errar, de modo que possa aprender, confrontando e adaptando ideias, formulando e verificando hipóteses, e participar na tomada de decisões. Finalmente, é pedido ao aluno que aprenda a avaliar-se. Desta forma, espera-se que o aluno se torne num indivíduo com consciência crítica e capaz de responder adequadamente a diversos contextos.

Knowles, citado por Vieira (1998), afirma que “*It is a tragic fact that most of us only know how to be taught; we haven't learned how to learn*”. Esta citação pretende mostrar, com a distância de quase quatro décadas, uma realidade, de alguma forma, ainda verdadeira. Esta afirmação pretende reflectir uma tradição escolar assente no que se poderá eventualmente designar por *pedagogia da dependência*, já que nos pretende mostrar o papel preponderante do professor no processo de aprendizagem e a incapacidade do aluno de tomar decisões no que diz respeito à sua aprendizagem. A esta visão de pedagogia podemos contrapor a de *pedagogia para a autonomia*, que encerra qualquer abordagem que tenha como principal finalidade o desenvolvimento da autonomia do aluno. Devemos ter em conta que não existem modelos pedagógicos perfeitos nem, por outro lado, modelos pedagógicos completamente errados. O que se

pretende atingir é um equilíbrio entre os vários modelos estudados, e aplicar aquele ou aqueles que mais se adequam a um contexto específico, porque aquele método que funciona bem num contexto pode não funcionar noutra, mesmo que semelhante.

A escola deve encaminhar o seu trabalho no sentido de, com bom senso, desenvolver métodos que tenham por base quer a pedagogia para a dependência quer a pedagogia para a autonomia, onde as ligações professor-aluno-saber deverão ter especial relevo. O quadro seguinte, adaptado de Vieira (2006:25), propõe algumas diferenças principais entre as duas orientações pedagógicas.

	<b>PEDAGOGIA DA DEPENDÊNCIA</b>	<b>PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA</b>
	REPRODUÇÃO	TRANSFORMAÇÃO
<b>PRESSUPOSTOS PRINCIPAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O aluno é sujeito consumidor passivo do saber.</li> <li>▪ O professor é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor.</li> <li>▪ O saber é estático e absoluto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O aluno é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber.</li> <li>▪ O professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica.</li> <li>▪ O saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito.</li> </ul>
<b>FINALIDADES PRIORITÁRIAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver a competência académica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades do tipo cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem.</li> <li>▪ Ajudá-lo a aprender a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem.</li> <li>▪ Encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró-activa no processo de aprender.</li> <li>▪ Desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem.</li> <li>▪ Promover a relação entre a escola e a vida.</li> </ul>
<b>TRAÇOS PROCESSUAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem.</li> <li>▪ Clima potencialmente autoritário e formal.</li> <li>▪ Processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno: teorias, estilos, necessidades, estratégias, hábitos, experiências anteriores, sistema apreciativo.</li> <li>▪ Clima tendencialmente democrático e informal.</li> <li>▪ Participação do aluno na tomada</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forte dependência do aluno aos níveis do discurso e das tarefas, frequentemente associadas a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas.</li> <li>▪ Tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimento da competência académica.</li> <li>▪ Ênfase na competição e no individualismo.</li> <li>▪ Práticas de avaliação normativas.</li> </ul>	<p>de decisões e elaboração de projectos e contratos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tarefas de tipo reflexivo e experimental; desenvolvimento de capacidades de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem.</li> <li>▪ Gestão colaborativa da informação e da palavra.</li> <li>▪ Construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem.</li> <li>▪ Valorização da função formativa das práticas de (auto)avaliação, tendencialmente integradoras.</li> </ul>
--	--	--

Quadro 1 – Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia

Novamente se refere o facto de uma e outra visões da pedagogia serem demasiado simplistas e ideológicas, pelo que o modelo a adoptar deverá ser algo que remeta quer o professor quer o aluno para aquilo que considerarem mais adequado ao seu contexto. Todas as diferentes visões têm aspectos positivos e aspectos negativos, pelo que não se deverá adoptar de forma estanque apenas uma das visões aqui propostas no processo de ensino-aprendizagem. É o caso, por exemplo, do papel do professor. A pedagogia da dependência afirma que o professor é o único decisor e avaliador, enquanto a pedagogia para a autonomia afirma que o aluno deve participar na tomada de decisões e na elaboração de projectos e contratos. Podemos com este exemplo perceber que não existem professores sem alunos nem alunos sem professores. Por isso mesmo, podemos considerar que ambas as *pedagogias*, se assim lhes podemos chamar, contribuem positivamente para o processo de aprendizagem. Queremos com isto dizer que deve existir um professor que assuma o papel de controlo de decisões, nomeadamente no que diz respeito ao programa a leccionar e aos métodos que utiliza para o realizar, embora o aluno possa, em conjunto, tomar decisões relativamente condicionadas. Assim, o aluno deve poder fazer escolhas que serão posteriormente aceites pelo professor. Só desta forma garantimos o sucesso no processo de ensino, bem como no processo de aprendizagem. Caso contrário, se não existisse um agente

mobilizador de conhecimentos, de que forma os outros agentes poderiam mobilizar aprendizagens?

Vieira (2006:28) considera, ainda, que são quatro os papéis dos alunos se a pedagogia para a autonomia tiver nestes indivíduos repercussões significativas. A presença destes papéis é capaz de potenciar a capacidade de desenvolvimento de aprendizagens mais conscientes, favorecendo a aproximação do aluno ao saber e ao processo de aprender.

Assim, consideram-se os papéis fundamentais do aluno:

- Reflexão, o aluno toma consciência do seu processo de aprendizagem.
- Experimentação, possibilita-se ao aluno a descoberta de diferentes estratégias de aprendizagem.
- Regulação, o aluno monitoriza atitudes, conhecimentos e capacidades.
- Negociação, o aluno toma a iniciativa, realiza escolhas e toma posições.

Também o professor tem um papel importante na pedagogia para a autonomia. Neste contexto, deve ser um profissional reflexivo e a sua acção pode ser traduzida num conjunto de tarefas de ensino que está sempre em aberto e, tal como já foi dito, pode ser alterado em função do contexto educativo e do grupo de alunos que ensina. Assim, o professor deve reflectir sobre os seguintes aspectos:

- Compreender o saber disciplinar e o seu papel no currículo.
- Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia
- Conceber o ensino como uma actividade indagatória e exploratória.
- Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos envolvendo-os na procura de soluções adequadas.
- Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos.
- Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o professor e que nem sempre fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista.
- Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula.

- Promover a comunicação, onde todos têm direito de se expressar e de contribuir para a construção de sentidos.
- Recolher informações de e sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução.
- Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem.
- Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global.

No entanto, Vieira (2006:30) alerta para a existência de factores que podem constringer o desenvolvimento da pedagogia para a autonomia. Assim, podemos verificar no quadro seguinte que são três os factores de constringimento da autonomia, e que dizem respeito ao contexto, ao professor e ao aluno respectivamente.

FACTORES	CONSTRANGIMENTOS
<b>Relativos ao contexto</b>	Valores Tendências e tradições da educação escolar Cultura institucional Expectativas da família e da comunidade
<b>Relativos ao Professor</b>	Biografia pessoal Experiência anterior como aluno Formação profissional Atitudes face à profissão Teorias pessoais Práticas de ensino
<b>Relativos ao aluno</b>	Biografia pessoal Atitudes face à escola Experiência anterior de aprendizagem Teorias pessoais Práticas de aprendizagem

Quadro 2 – Factores de constringimento da autonomia (adaptado)

É a presença dos factores de constringimento que limita o campo de acção do professor, limitando as suas escolhas.

Ainda assim, as finalidades da pedagogia para a autonomia devem centrar-se na aproximação do aluno ao saber e ao processo de aprendizagem, encorajando a responsabilidade e o desenvolvimento de uma atitude crítica da escola, estimulando a relação entre a escola e a vida.

O desequilíbrio quantitativo e qualitativo do poder entre professor e aluno na sala de aula, tende a traduzir-se em aspectos negativos. Os indícios de distanciamento entre o aluno e o processo de aprendizagem fazem-se sentir a diferentes níveis da aprendizagem, nomeadamente na motivação, relação interpessoal, comunicação, organização da aprendizagem e sistema apreciativo dos sujeitos.

<p style="text-align: center;"><b>MOTIVAÇÃO</b></p> <p>Enfraquecimento motivacional dos alunos face ao processo de ensino-aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atitude de rejeição ou indiferença</li> <li>▪ Visão académica da sua aprendizagem.</li> <li>▪ Percepção da irrelevância quanto às finalidades da aprendizagem.</li> <li>▪ Convicção de incapacidade pessoal para aprender.</li> <li>▪ Perda de auto-confiança na comunicação.</li> <li>▪ Recurso a estratégias para evitar o erro.</li> <li>▪ Desorganização no estudo.</li> <li>▪ Recorrência do insucesso.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>RELAÇÃO INTERPESSOAL</b></p> <p>Dependência do aluno face ao professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Demissão da responsabilidade na tomada de decisões.</li> <li>▪ Postura reactiva a acrítica face à aprendizagem.</li> <li>▪ Incapacidade de tomar iniciativa na resolução de problemas.</li> <li>▪ Medo de errar e de arriscar.</li> <li>▪ Sobrevalorização da função avaliativa do professor.</li> <li>▪ Capacidade restrita de auto-direcção na definição de metas, estratégias e formas de avaliação da aprendizagem.</li> <li>▪ Desenvolvimento de uma preferência por valores como a competição e o individualismo, em detrimento da colaboração e da interdependência.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>COMUNICAÇÃO</b></p> <p>Esvaziamento do poder discursivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausência de intenções próprias.</li> <li>▪ Intervenção muito restrita na gestão de tópicos de comunicação.</li> <li>▪ Focalização excessiva na forma dos enunciados e não no seu conteúdo.</li> <li>▪ Dependência discursiva face ao professor na resolução de problemas linguísticos.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>ORGANIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b></p> <p>Incapacidade generalizada de “aprender a aprender”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificuldade de reflexão.</li> <li>▪ Desconhecimento de estratégias de aprendizagem diferenciadas.</li> <li>▪ Fossilização de formas de aprender.</li> <li>▪ Uso ineficaz dos recursos disponíveis na resolução de problemas.</li> <li>▪ Desorganização nas formas de registo e de estudo.</li> <li>▪ Incapacidade de transferência e adaptação a novas situações.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>SISTEMA APRECIATIVO</b></p> <p>Visão normativa do saber e do processo de ensino-aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valorização excessiva de uma perspectiva sistémica.</li> <li>▪ Resistência à inovação pedagógica.</li> <li>▪ Incapacidade de posicionamento crítico face a si e à aula.</li> <li>▪ Dificuldade de adaptação a novas formas de ensinar e aprender.</li> </ul>

### Quadro 3 – Sintomas de distanciamento entre aluno e processo de aprendizagem

É, do nosso ponto de vista, a pedagogia para a autonomia que poderá combater este afastamento do aluno relativamente ao saber e ao processo de aprendizagem, contribuindo assim para formar alunos mais responsáveis e motivados, com poder discursivo e que mantêm uma postura reflexiva face ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (1996), a autonomia deve centrar-se na forma como o aluno actua em relação à construção da sua aprendizagem, pressupondo uma visão dinâmica do seu conhecimento.

Embora nas últimas décadas se tenha tentado implementar a pedagogia para a autonomia, recomendada pelos programas como metodologia centrada no aluno, de modo a promover a sua consciencialização no processo de aprendizagem, infelizmente esta ainda não é uma prática comum nas escolas portuguesas. Os professores deverão estar mais bem preparados para reconhecer as diferenças entre os alunos no que diz respeito ao seu percurso académico, às estratégias que utilizam, à motivação que possuem, de forma a desenvolver todas as competências do aluno enquanto indivíduo diferenciado.

### 2.3. Competências de aprendizagem

O sistema de organização curricular que predominou desde o século XIX era uniforme uma vez que estava previsto para um grupo de alunos mais homogéneo do que o que encontramos nos nossos dias. Hoje, a população escolar constitui um grupo heterogéneo e por isso é impossível que a escola continue a empregar o mesmo sistema educativo. Pretende-se, de forma idealista, que o aluno deixe de ter um papel passivo em relação aos conhecimentos do professor, para ter um papel activo na criação de conhecimentos, sempre em cooperação com os seus pares, resolvendo problemas em contexto, integrando saberes e capacidades ao serviço do desenvolvimento de competências.

Uma vez que a palavra competência aparece muitas vezes associada a capacidade, torna-se pertinente estabelecer aqui a diferença entre as duas. Na opinião de Barreira e Moreira (2004:17) a *“capacidade actua sobre conteúdos precisos e definidos ou sobre diferentes conteúdos, o que lhe dá um carácter de transversalidade. É uma especialização em torno do saber-fazer, saber-estar e saber tornar-se, que não possui um carácter integrador e que pode ser realizada sem uma finalidade prévia.”*. Por outro lado, a competência para o mesmo autor, será *“uma função social, porque mobiliza conteúdos e capacidades, com o objectivo final de resolver um determinado problema. É uma especialização em termos de execução de uma tarefa que integra os saberes e as capacidades adquiridas.”*

É assim que surge o currículo orientado para o desenvolvimento de competências, de forma a que se promovam novas práticas pedagógicas, capazes de atingir objectivos mais eficazes e satisfatórios, onde os conteúdos a trabalhar são importantes não apenas pela memorização de saberes, mas por terem como finalidade a aquisição de determinadas competências. Na opinião de Barreira e Moreira (2004:18), a adopção da pedagogia por competências permitiu uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem uma vez que permite aos alunos mais do que o mero conhecimento memorizado de factos e conceitos, a resolução de problemas onde os alunos não dão apenas respostas standard, mas trabalham a informação que lhes é fornecida. Assim, podemos afirmar que a competência é criativa, uma vez que dá resposta a problemas dependendo dos conhecimentos adquiridos, mas também da própria personalidade do

indivíduo, é eficaz, já que dá sentido aos saberes e capacidades dos alunos e é integradora, uma vez que tem em conta os diversos componentes.

Segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001:9) os planos de estudos são organizados, desenvolvidos e geridos em torno da noção de competência. Os conhecimentos são considerados essenciais e necessários desde que mobilizados pelos alunos para a resolução de situações-problema. A escola não é no entanto um local de mero exercício pedagógico, onde se valoriza se um aluno é mais ou menos competente, mas um espaço destinado à aprendizagem da vida em sociedade. Para Perrenoud (2001:18), o mais importante na escola é desenvolver a personalidade de cada aluno, de forma a tornar-se um indivíduo, mais autónomo, reflexivo e crítico e que intervém mais activamente. Assim sendo, torna-se importante introduzir a abordagem por competência em contexto escolar, pois esta pretende que cada um aprenda a utilizar os seus saberes para actuar na sociedade.

As competências inscritas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* foram formuladas de acordo com um conjunto de valores e princípios, que pretendem o domínio de saberes teóricos e práticos que permitam uma vida pessoal e social de qualidade, através de uma aprendizagem ao longo da vida. Assim, as principais competências enunciadas no documento podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- valorização das dimensões relacionais;
- consciência da identidade pessoal e social;
- recurso a diferentes formas de conhecimento;
- desenvolvimento da apreciação estética, a participação livre, responsável e crítica na vida cívica;
- aperfeiçoamento da curiosidade intelectual e o respeito pela diversidade.

A pedagogia por competências possibilita que o aluno, perante situações novas e complexas, questione o seu raciocínio, crie saberes de forma autónoma, entenda o problema de forma global e não segmentada, vendo assim o seu conhecimento como um conjunto de competências úteis que se constroem na resolução de problemas significativos e não como uma sucessão de produtos.

Se nos voltarmos agora para a disciplina de Língua Portuguesa, e de acordo com as indicações do seu programa, podemos verificar que favorece a utilização do

portefólio e reconhece o seu potencial enquanto recurso didático-pedagógico. Nesta disciplina, tal como em todas as outras aqui referidas e tendo em conta as competências nucleares a desenvolver pelos alunos – Compreensão Oral, Expressão Oral, Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua – o portefólio pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento destas capacidades.

Assim, e segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, podemos entender por **Compreensão Oral** a “*capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. Esta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem.*”

Ao contrário do que acontecia há alguns anos atrás, os alunos têm dificuldade em compreender o que ouvem e não sabem exprimir-se correctamente. Por isso, o Programa de Língua Portuguesa (2003:19) mostra que “*Relativamente à compreensão, e considerando que esta actividade coloca o sujeito em relação dialógica com os enunciados, o que faz dele um co-construtor dos sentidos, atribuindo-lhe um papel activo, cabe ao professor criar estratégias que orientem o aluno na utilização de diferentes modelos de compreensão, de modo a treiná-lo na mobilização dos seus conhecimentos prévios necessários à aquisição das novas informações, bem como na interacção da informação do texto com os seus conhecimentos sobre o tópico e no estabelecimento simultâneo de objectivos de escuta.*”

A compreensão é um processo activo de construção de sentido de um texto por um sujeito. É por isso necessário pensar em estratégias que, aliadas ao trabalho do portefólio, permitam ao aluno adquirir, recuperar ou reconstruir informação. Assim, uma estratégia eficaz será o registo de notas, como reserva de informação de que o ouvinte pode vir a ter necessidade, mas também como meio de enquadrar dados fornecidos durante a escuta. Para o aluno verificar a consolidação dos seus conhecimentos, poderá produzir textos do modelo conhecido, discutir temas tratados, elaborar sínteses de conteúdos e textos de apreciação crítica, recorrendo à expressão oral.

No que se refere à **Expressão Oral**, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* remete-nos para a “*capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento*

*dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.*”. É de notar que o Programa de Língua Portuguesa remete os alunos para os géneros públicos e formais, afastando-os das práticas espontâneas. Para que o aluno possa produzir discursos que pertençam a estes dois tipos, é necessário que conheça os princípios dos géneros que lhe são solicitados, para depois poder planificar, o que contribui para a produção de textos mais coesos e de maior densidade informativa.

Como instrumento de trabalho, o portefólio é também importante para o desenvolvimento desta competência. O aluno pode inserir no seu portefólio todos os instrumentos através dos quais testou e fez desenvolver esta competência.

A **Expressão Escrita** é “*o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto.*”. O Programa de Língua Portuguesa, quando se refere à competência da escrita aponta para um modelo progressivo que contempla três fases: planificação, textualização e revisão. Seguindo estes passos, o aluno irá desenvolver a sua capacidade de escrita. A pedagogia para a escrita, no entanto, só terá sucesso se o aluno desempenhar assiduamente um papel activo durante todo o processo de escrita.

O portefólio pode então incluir trabalhos com os quais, através do treino, o aluno aprende a escrever. Devem ser feitos rascunhos, que sucessivamente devem ser reformulados e corrigidos pelo professor. O portefólio, enquanto instrumento que espelha o desenvolvimento das competências de cada aluno, pode assim contribuir de forma determinante para o sucesso na disciplina, centrando-se no processo e dando maior importância ao produto. As tipologias textuais exigidas pelos programas de ensino devem ser objecto de trabalho pelos alunos e devem constar do portefólio, acentuando o seu carácter dinâmico, acompanhando o percurso de aprendizagem, reflectindo sobre os avanços e os recuos e operacionalizando as marcas caracterizadoras de cada texto.

A **Leitura** pressupõe a compreensão do escrito. Para a sua correcta compreensão, o aluno deve mobilizar conhecimentos anteriormente adquiridos e como em todas as outras situações de aprendizagem, deve saber extrair a informação necessária, distinguindo o essencial do acessório e trabalhar com o texto. Segundo o

*Currículo Nacional do Ensino Básico*, entende-se por leitura como o “*processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.*”. Assim, para que o aluno desenvolva esta competência, é necessário que tenha contacto assíduo com os livros, se aproprie do livro enquanto objecto, leia textos correntes e textos literários diversificados e de qualidade. O Programa de Língua Portuguesa preconiza não só a leitura de textos, mas também a leitura de imagens fixas e em movimento, procurando que os alunos apreendam as funções inerentes a essa competência.

Uma vez em processo de desenvolvimento da capacidade de ler, o aluno passa a ser capaz de cada vez melhor analisar e criticar, passando a ler textos cada vez mais complexos. O aluno não necessita de se cingir aos textos de leitura obrigatória. Deve ler livros que desenvolvam o gosto pela leitura e a percepção de si enquanto leitor atento, para melhor escolher e gerir a sua autonomia.

O portefólio constituirá assim um papel fundamental no desenvolvimento da leitura, uma vez que através deste instrumento se pode aferir a relação entre os conhecimentos do leitor e a compreensão dos textos. Com o Contrato de Leitura, previsto no Programa de Língua Portuguesa, pretende desenvolver-se a interacção entre o texto, o leitor e o contexto, elementos que se pretendem familiares aos alunos e através dos quais este procurará testemunhar o desenvolvimento da competência de leitura. Independentemente da competência a desenvolver, o portefólio, enquanto instrumento de trabalho do aluno, constitui sempre um espaço de reformulação e de mobilização de saberes.

As competências a adquirir pelos alunos de Latim, embora possam ser definidas também pelas competências essenciais do ensino básico, já que se pretende uma aprendizagem ao longo da vida, deverão ser enriquecidas, tal como afirma o Programa de Latim do Ensino Secundário. De acordo com este programa, o aluno deverá:

- Ler textos em língua latina, tendo em conta a sua compreensão linguística e cultural;
- Relacionar a língua e cultura latinas com a língua e cultura portuguesas;

- Observar de forma reflectida elementos ocorrentes na cultura ocidental continuadores da cultura greco-latina ou dela divergentes;
- Reflectir linguisticamente sobre situações de leitura e de escrita;
- Analisar a estrutura frásica e textual, em diferentes circunstâncias de comunicação;
- Transpor de um código linguístico para outro, atendendo às especificidades de cada uma das línguas (Latim e Português), e à respectiva realidade cultural;
- Organizar o método de trabalho;
- Reflectir autonomamente perante uma situação nova;
- Formular juízos de valor devidamente fundamentados;
- Aprender individualmente e desenvolver o gosto pela pesquisa;
- Cooperar e partilhar conhecimentos e experiências;
- Observar criticamente a realidade social e cultural.

É para dar resposta a cada um destes objectivos que se pensa que a construção orientada do portefólio irá contribuir. Este instrumento de trabalho, realizado no âmbito desta disciplina, poderá servir os alunos na tarefa de rever e consolidar conhecimentos fundamentais, tanto na língua latina como na língua portuguesa, bem como servir de instrumento que irá fazer a ponte entre os conhecimentos adquiridos, não só de carácter linguístico mas também cultural, na língua latina e a língua materna. Através da observação e análise dos conteúdos que introduziu no seu portefólio, o aluno construirá e consolidará o seu saber e desenvolverá competências que lhe permitirão agir autonomamente em novas situações.

Finalmente, o Programa de Literatura Portuguesa e no que diz respeito às novas competências a adquirir, pretende que o aluno *“saiba usar instrumentos teóricos, leia de diferentes modos, articule discursos sobre o literário de forma frequente e progressivamente mais consistente, consolide hábitos de leitura, progrida nas escolhas estéticas, refine gostos, seleccione progressivamente mais e melhores textos, (...), possa aceder a uma cultura literária que lhe permita ler, com autonomia (...)*”. Estas competências estão directamente relacionadas com as competências da Língua Portuguesa, nomeadamente as competências de leitura e escrita.

Este é o único programa que remete directamente para a construção de um portefólio, que deve ser desenvolvido por cada aluno ao longo do ano, garantindo assim o desenvolvimento da capacidade de confiança dos alunos enquanto leitores autónomos. Nesta disciplina é dado especial relevo ao Projecto Individual de Leitura (adiante designada por PIL), um projecto que tem como principal objectivo estreitar e aprofundar o relacionamento pessoal do aluno com os livros, criando situações de leitura diversificadas e motivadoras, dotando o aluno de autonomia no contexto escolar. Este projecto individual visa consolidar e valorizar as leituras de cada aluno, revelando as suas preferências, uma vez que implica o aluno na selecção de textos a trabalhar, favorecendo assim o envolvimento no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da responsabilidade. De acordo com o Programa da disciplina *“cabará ao aluno, no princípio de cada ano, elaborar o seu projecto, em que se compromete a ler integralmente um número pré-definido de textos, (...) bem como a dar conta dessa leitura através de diversos recursos. Cada aluno será ainda responsável pelos meios que usará para atestar a sua experiência de leitura através de um portefólio individual.”* Este projecto, que será desenvolvido ao longo do ano lectivo, deverá ser acompanhado pelo professor que terá como principal tarefa a proposta de situações que motivem o aluno na continuação do seu trabalho, propondo ferramentas e etapas de trabalho mais ajustadas, graduando a dificuldade, de forma a contribuir para o desenvolvimento da autonomia do discente. O PIL deve ser da inteira responsabilidade do aluno, que selecciona o que nele coloca. É assim que o PIL contribui para um ensino diferenciado e para uma avaliação constante e motivadora do aluno.

## 2.4. Avaliação da aprendizagem

A avaliação é uma constante no quotidiano dos indivíduos já que estamos constantemente a fazer apreciações e julgamentos. Na escola, tal como não poderia deixar de ser, isso também acontece, mas a avaliação é intencional e sistemática e tem sempre consequências. A avaliação formal acontece de várias formas (provas, exercícios e actividades quase sempre escritas) e costuma receber nota, para que se apure o trabalho realizado a favor da aprendizagem. Há ainda outro tipo de avaliação, a que frequentemente se chama avaliação informal. Dela fazem parte a interacção entre alunos e professores e dá hipóteses ao professor de conhecer mais amplamente cada aluno, as suas necessidades, os seus interesses e as suas capacidades.

A principal diferença entre avaliação formal e informal é que a segunda nem sempre é prevista nem inteiramente planeada e, assim, os alunos não têm consciência de que estão a ser avaliados. A avaliação informal, como o próprio nome indica, ajuda o aluno a desenvolver o seu conhecimento, encorajando-o a aprender cada vez mais e melhor. Este pressuposto ocorre quando o professor:

- dá ao aluno a orientação de que ele necessita;
- providencia os materiais necessários à aprendizagem;
- demonstra interesse pela aprendizagem de cada um;
- elogia a realização dos objectivos da aprendizagem;
- não penaliza o aluno pelas aprendizagens ainda não adquiridas, mas, ao contrário, usa essas situações para dar mais atenção ao aluno, para que ele realmente aprenda;
- não faz comparações;

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ainda tem para aprender, para que assim se providenciem os meios para que o aluno aprenda o necessário para a prossecução dos estudos. A avaliação é, portanto, vista como promoção da aprendizagem do aluno. A avaliação formativa quase se opõe à avaliação sumativa já que esta constitui um balanço de um conjunto de aprendizagens. Por outro lado, a avaliação diagnóstica distingue-se por considerar os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

A avaliação do portefólio tende a ser uma avaliação formativa, em que o professor analisa, diagnostica, orienta, motiva, informa, valoriza e ajuda o aluno no processo de aprender a desenvolver-se. Segundo Coelho & Campos (2003:56), o aluno não deve ser avaliado pela primeira realização do portefólio, uma vez que as penalizações apenas o desmotivariam. O seu desenvolvimento deve sim ser observado de modo a verificar-se de que forma se envolveu na construção dos seus próprios saberes. Desta forma, estará a desenvolver a capacidade de reflexão, pois, ao ter em conta as sugestões do professor, ganha autonomia e toma consciência das suas aprendizagens e das estratégias de regulação que adoptou.

Este modelo de avaliação implica que o professor, enquanto elemento activo neste processo:

- dê à avaliação formativa uma função de regulação (entendida como processo que permite a um sistema manter-se em estado de equilíbrio).
- aceite o erro como processo de formação.
- enquadre a avaliação nas actividades de aprendizagem.
- integre de maneira sistemática a prática da auto-avaliação e co-avaliação.
- conceba uma avaliação mais qualitativa do que quantitativa.

Embora se reconheça a importância do uso do portefólio em contexto escolar, não é possível nem se pretende que se deixe de considerar as provas escritas e os outros instrumentos enquanto elementos do processo de avaliação. Assim, estes materiais podem e devem coexistir, já que fornecem quer ao professor quer ao aluno, percepções mais completas do processo de ensino-aprendizagem. O quadro que se segue pretende demonstrar as diferenças existentes entre a avaliação, que entende a prova escrita como único instrumento fiável de avaliação e a avaliação por portefólio. É de notar ainda que as vantagens destas provas não podem ser consideradas desvantagem do portefólio, uma vez que com este recurso se propõe uma formação e avaliação contínuas, ao passo que o teste é um instrumento menos maleável e que, na maior parte das vezes, avalia conteúdos segmentados.

Tal como já foi dito em relação à distinção entre a pedagogia da autonomia e a pedagogia da dependência, também estas duas formas de avaliação são puramente ideológicas. Quer-nos parecer que não poderá existir uma sem a outra e que, os pontos fracos de uma serão colmatados com os pontos fortes de outra.

AVALIAÇÃO TRADICIONAL	AVALIAÇÃO POR PORTEFÓLIO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proporciona igualdade de oportunidades, pois todos os alunos desempenham igual tarefa no mesmo espaço de tempo e com os mesmos recursos.</li> <li>▪ Dá ao professor a certeza da autoria da resposta.</li> <li>▪ Proporciona uma vasta cobertura do programa quando se pretende que a avaliação incida, sobretudo, sobre os conteúdos programáticos.</li> <li>▪ É um processo de avaliação rápido e imediato.</li> <li>▪ Os alunos são interrogados sobre factos, recorrendo à memorização dos conhecimentos declarativos ou processuais e procura-se a resposta certa como prova de sucesso.</li> <li>▪ Visa uma classificação do produto e não do processo.</li> <li>▪ Incita à memorização.</li> <li>▪ Promove o pensamento convergente.</li> <li>▪ Avalia, pela escrita, o que muitas vezes foi transmitido oralmente.</li> <li>▪ Contradiz a avaliação contínua.</li> <li>▪ A avaliação, centrada no professor, é orientada para o controlo. Avalia-se apenas uma primeira versão de qualquer tarefa e não se dá hipótese de reformulação e melhoria.</li> <li>▪ Centra-se mais no ensino que na aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É um processo lento que respeita os ritmos do aluno para uma aprendizagem diferenciada.</li> <li>▪ Tem em conta os diferentes modos de aprendizagem, os diferentes ritmos de cada aluno. São privilegiados a selecção de informação, a qualidade de conhecimentos construídos e o modo como são transferidos, o que poderá conduzir ao sucesso.</li> <li>▪ Avalia o produto mas, sobretudo, o processo de resolver o problema.</li> <li>▪ Recorre à metacognição.</li> <li>▪ Contribui para a capacidade de investigar, para o espírito crítico, para o pensamento divergente.</li> <li>▪ Avalia todas as competências, oral, escrita, leitura e funcionamento da língua.</li> <li>▪ É um processo contínuo.</li> <li>▪ A avaliação é positiva e orientada para o sucesso.</li> <li>▪ O aluno participa na sua auto-avaliação.</li> <li>▪ Permite relacionar atitudes e valores, competências e conhecimentos.</li> <li>▪ Pretende, em alguns casos, fomentar a criatividade.</li> <li>▪ Reflecte a abrangência da aprendizagem.</li> <li>▪ Estimula a síntese e a reflexão.</li> <li>▪ Demonstra os talentos dos alunos.</li> <li>▪ Centra-se na aprendizagem.</li> </ul>

Quadro 4 - Avaliação tradicional e avaliação por portefólio.

O portefólio, entendido como instrumento privilegiado na construção de saberes, faz-nos reflectir sobre a prática tradicional da transmissão de saberes, onde a tónica é colocada no ensino de que o professor é o agente principal. É ele quem transmite informações, organiza, explica, demonstra, treina e corrige os alunos. O aluno é avaliado no sentido de se perceber se é capaz de reproduzir o que durante os tempos lectivos foi exercitado. Assim, segundo Coelho & Campos (2003:12), o professor:

- propõe actividades simples e repetitivas e o aluno limita-se a receber e reproduzir;
- espera uma resposta correcta do exercício que o aluno realiza individualmente;
- é o modelo e o aluno age em conformidade, por repetição e uniformidade, sem grande oportunidade de ser criativo;
- fornece informação e faz a demonstração e o aluno fica em silêncio;
- recorre à memória de retenção da informação transmitida;

O que se pretende com a chamada pedagogia para a autonomia é que o aluno passe de espectador a uma espécie de protagonista na construção da sua aprendizagem. Assim, as tarefas tornam-se mais complexas, dando oportunidade ao aluno de convocar os saberes e as competências previamente adquiridas. Deste modo, como nos mostram Coelho & Campos (2003:13), o aluno:

- trata a informação e selecciona-a para realizar uma tarefa complexa;
- acciona conhecimentos anteriormente adquiridos e faz a transferência de conhecimentos e competências;
- deve ter a consciência do conflito cognitivo, deve confrontar as suas ideias, explorar, colocar hipóteses, errar, validar e integrar novas informações, modificar as suas representações a fim de as ajustar às necessidades de uma nova situação;
- aprende a trabalhar com os seus pares, o que o coloca em interacção social que é uma mais valia para a aprendizagem;
- situa-se num clima propício à aprendizagem quando a segurança, a confiança e a cooperação lhe são proporcionadas;

- é diferente no que se refere ao ritmo de aprendizagem, às suas expectativas, às suas estratégias de aprendizagem.

A aprendizagem deve, a nosso ver, ser sempre mediada pelo professor pois, caso contrário, de que forma o aluno saberia o que estudar, como o fazer e de que forma aferir os seus conhecimentos? Esta visão de Coelho & Campos é redutora da complexidade dos papéis que, quer o professor quer o aluno desempenham no processo de ensino-aprendizagem. A nossa visão não pretende ser tão redutora e simplista, uma vez que acreditamos que o professor não deve ser visto como um comandante soberano de um exército submisso. De igual forma, os alunos não devem ter o comando integral da sala de aula, pois desta forma o contexto escolar perderia o sentido, já que os alunos não têm maturidade nem capacidade para se auto-educarem. Assim, devemos encontrar um ponto de equilíbrio, onde quer aluno quer professor possam executar o seu papel, de forma a que o processo de ensino-aprendizagem seja vantajoso e traga benefícios para ambos.

## 2.5. Portefólio de aprendizagem

Em termos práticos, portefólio ou porta-fólio é uma pasta de cartão usada para guardar papéis, desenhos, estampas. Esta não é, no entanto, a única definição deste instrumento de trabalho. Segundo Houaiss & Villar (2001:2266-2267), portefólio é definido como *“conjunto ou colecção daquilo que está ou pode ser guardado num porta-fólio (fotografias, gravuras, etc.); conjunto de trabalhos de um artista (...) ou de fotos de autor ou modelo, usadas para divulgação entre clientes prospectivos, editores.”*

Embora estas definições reportem apenas para portefólios artísticos, o seu uso na escola é também proveitoso, uma vez que tem como principal função coleccionar documentos realizados pelos alunos e que evidenciam a aprendizagem realizada ao longo do percurso escolar. Como refere Villas Boas (2006:34), *“é organizado por ele próprio (aluno) para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso. (...) Eles são portanto, participantes activos da avaliação, seleccionando as melhores amostras do seu trabalho para incluí-las no portefólio.”*

O trabalho com o portefólio inclui alguns princípios básicos:

- a avaliação é um processo em desenvolvimento;
- os alunos são participantes activos desse processo porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem;
- a reflexão pelo aluno sobre a sua aprendizagem é parte importante do processo.

É necessário, no entanto, notar que um arquivo e um portefólio não são a mesma coisa. Embora ambos contenham reflexos do trabalho dos alunos, um arquivo é uma simples colecção de trabalhos, enquanto o portefólio é uma selecção cuidada desses mesmos trabalhos, feita por meio de auto-avaliação, que envolve a qualidade da produção e as estratégias de aprendizagem desenvolvidas. O portefólio não deverá ser assim um arquivo “morto”, mas uma parte importante na componente de avaliação do aluno.

Tendo em conta que o portefólio pode ser considerado um dos instrumentos privilegiados no quadro da pedagogia para a autonomia, podemos verificar as suas implicações no que diz respeito ao ponto de vista pedagógico, instrumento de trabalho do aluno e instrumento de desenvolvimento de competências no aluno.

<b>PORTEFÓLIO</b>	Do ponto de vista pedagógico é:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Um repertório do trabalho dos alunos;</li> <li>▪ Um dispositivo pedagógico no que se refere à motivação do aluno para a aprendizagem e para a auto-reflexão sobre a mesma aprendizagem;</li> <li>▪ Um instrumento que salienta as necessidades e os desafios que são colocados ao aluno e dá conta dos seus esforços, melhorias, processos e rendimentos;</li> <li>▪ Um projecto que dá protagonismo ao aluno e, por isso, o responsabiliza;</li> <li>▪ Um processo contínuo que exige a auto-avaliação a qualquer momento;</li> <li>▪ Um instrumento que permite ao professor ter uma visão global dos progressos de cada aluno e de todos em geral;</li> </ul>
	Enquanto instrumento de trabalho permite ao aluno:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recolher informação de maneira sistematizada, reflectida e organizada, para determinar o seu encaminhamento no processo da sua aprendizagem;</li> <li>▪ Compreender como pensa e age;</li> <li>▪ Fazer um reportório dos seus trabalhos;</li> <li>▪ Consultar quando for necessário, tornando-se um instrumento memória;</li> <li>▪ Definir as estratégias que mais contribuem para a aquisição de competências;</li> <li>▪ Analisar os seus trabalhos e reflectir sobre a sua participação;</li> <li>▪ Estabelecer um espaço de troca com o professor que será desbloqueador e, por isso, propício a um processo dialógico;</li> <li>▪ Desenvolver a sua personalidade;</li> <li>▪ Poder aprender depois da escola;</li> </ul>
	Desenvolve no aluno a competência para:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumentar a sua autonomia;</li> <li>▪ Organizar-se e respeitar um quadro de matérias propostas;</li> <li>▪ Reconhecer o que sabe e o que não sabe;</li> <li>▪ Definir as suas possibilidades de realização e os aspectos que deve melhorar;</li> <li>▪ Fazer um repertório das melhores estratégias;</li> <li>▪ Efectuar escolhas e confrontá-las com outras;</li> <li>▪ Desmistificar a avaliação;</li> <li>▪ Sentir orgulho pelo esforço dispendido.</li> </ul>

Quadro 5 – Implicações do portefólio (adaptado de Coelho & Campos (2003:15-16))

Podemos afirmar que o portfólio é um conjunto de realizações que permite ao professor reflectir sobre as suas práticas para melhorar o seu ensino, mas também permite ao aluno verificar um conjunto de experiências escolares. Desta forma, como instrumento de verificação da evolução do aluno, é necessário que do portfólio constem trabalhos produzidos ao longo do ano, julgamentos pessoais acerca do trabalho desenvolvido, apreciações críticas dos colegas e do professor, onde devem constar sugestões a seguir pelo aluno de forma a melhorar a sua aprendizagem.

De forma resumida, verificamos que o portfólio é um instrumento ligado às práticas pedagógicas, que tem como finalidade o desenvolvimento de competências, o que por sua vez implica a autonomia do aluno na sua relação com o saber. Ainda assim, é nossa convicção que as ditas antigas práticas pedagógicas não deverão ser substituídas pelas novas práticas, uma vez que ambas contribuem positivamente para o sucesso escolar.

Villas Boas (2006:39) citando Barton e Collins aponta sete características essenciais para o desenvolvimento de portfólios:

- incluem múltiplos recursos, porque permitem avaliar uma variedade de evidências;
- são autênticos, porque as produções dos alunos articulam-se com o trabalho em desenvolvimento;
- o portfólio é uma forma dinâmica de avaliação pelo facto de constatar o desenvolvimento e as mudanças dos alunos ao longo do tempo;
- explicitação dos seus propósitos;
- as evidências de aprendizagem seleccionadas estabelecem correspondência entre as actividades escolares e as experiências de vida;
- pertença do trabalho ao aluno, cada portfólio é uma criação única, porque o próprio aluno escolhe as produções que incluirá e insere reflexões sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem;
- natureza multifuncional do portfólio. O professor pode avaliar o trabalho pedagógico que coordena usando as mesmas evidências para avaliar a aprendizagem dos alunos.

### 2.5.1. Perspectivas de desenvolvimento

A construção dos portfólios pode ser a imagem do trabalho pretendido pela pedagogia da autonomia, uma vez que envolve os alunos no processo de formação escolar, tornando-os conscientes também eles desse mesmo processo. O Quadro Europeu Comum de Referência pressupõe a adoção deste instrumento de trabalho, uma vez que enfatiza a participação activa do aluno na construção do seu próprio saber e traça um percurso no desenvolvimento da autonomia, desenvolvendo assim competências de aprender a aprender.

A organização de portfólios pode ajudar a cumprir as tarefas de reflexão, experimentação, regulação e negociação preconizadas por Vieira (2006:28), pois favorece um envolvimento real e crítico do aluno na construção de competências de comunicação e aprendizagem. Considerando que *“só uma pedagogia para a autonomia pode desenvolver alunos mais responsáveis e motivados, com um papel pedagógico reforçado, com poder discursivo, alunos que aprendem a aprender e que mantêm uma postura reflexiva face ao processo de ensino/aprendizagem da língua”* Vieira (1998:40), o aluno regula a sua própria aprendizagem, já que recorre a conhecimentos metacognitivos e a diversas estratégias de aprendizagem, escolhendo aquelas que lhe parecem mais adequadas às suas necessidades.

Segundo Coelho & Campos (2003:19), o portfólio apresenta vantagens na aprendizagem do aluno, embora não possa ser considerado o único instrumento a ser utilizado no desenvolvimento das competências. Embora cada portfólio, por espelhar a personalidade de cada aluno e a sua forma distinta de resolver problemas, seja forçosamente diferente de indivíduo para indivíduo, a construção deste instrumento apresenta vantagens que se podem considerar universais.

<p style="text-align: center;"><b>MONITORIZA A APRENDIZAGEM</b></p> <p>A aprendizagem é um livro aberto ao qual o aluno tem acesso a qualquer momento, consultando os seus trabalhos, lendo as observações do professor, actualizando a memória dos conhecimentos prévios para prosseguir, participando na sua própria avaliação.</p>
<p style="text-align: center;"><b>ESTIMULA O PENSAMENTO REFLEXIVO</b></p> <p>O aluno pode identificar os seus progressos e as suas dificuldades. Tentará corrigir os erros para que se verifiquem novos progressos que serão sempre um reforço para a aprendizagem pois qualquer reforço tem efeitos positivos no seu auto-conceito.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PERMITE AO ALUNO AVALIAR AS SUAS CAPACIDADES</b></p> <p>O aluno toma consciência das suas forças e das suas fraquezas o que fará dele um bom co-avaliador das tarefas a realizar.</p>
<p style="text-align: center;"><b>IMPLICA O ALUNO NA CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM TRABALHO DE PROJECTO</b></p> <p>O aluno implica-se muito mais facilmente num trabalho de projecto pois acompanha a sua realização e verifica o sucesso que vai obtendo, ao mostrar os conhecimentos adquiridos e ao perceber o desenvolvimento da sua autonomia.</p>
<p style="text-align: center;"><b>ESTIMULA O GOSTO PELA APRENDIZAGEM</b></p> <p>O gosto pela aprendizagem dá-lhe uma marca pessoal que irá contribuir para a construção da sua identidade o que impulsiona o seu desenvolvimento salutar como adolescente.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PROMOVE UMA BOA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</b></p> <p>A relação é mais individualizada e de qualidade, o que se vai traduzir em influências positivas na aprendizagem. A boa relação aumenta a auto-estima que, por sua vez, estimula a aprendizagem.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PROPORCIONA A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS QUE UTILIZA</b></p> <p>O aluno toma consciência das estratégias que utiliza. Assim, pode verificar a sua eficácia e poderá reutilizá-las quando delas necessitar em situações posteriores.</p>

Quadro 6 - Vantagens do uso do portefólio

Para que o portefólio funcione, e para que se não transforme numa mera miscelânea de documentos, a sua construção deve seguir quatro etapas consideradas fundamentais: recolha e pesquisa de diversos documentos (entregues em aula ou pesquisados em casa como forma de melhor ilustrar a matéria dada), selecção de documentos (nem todos os documentos entregues em aula são imprescindíveis para a construção do portefólio e muitas vezes é necessário recorrer a diversos documentos para finalmente se chegar àquele considerado mais importante), preparação do portefólio (utilizando separadores, construindo-o à volta de um tema, ...) e por fim a sua apresentação formal. Na realização do portefólio, o aluno deve ser capaz de conseguir destriçar documentos fundamentais de documentos acessórios, e deve ser capaz de justificar as suas escolhas.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPITULO 3 - METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO**

### 3.1. Plano geral do estudo

O capítulo anterior mostra, teoricamente, alguns elementos relacionados com a construção e organização do portefólio. Uma das potencialidades referidas foi o desenvolvimento da autonomia no processo de ensino-aprendizagem e das competências dos alunos.

Este capítulo pretende mostrar o plano geral de construção dos portefólios e justificar a utilização deste instrumento de trabalho. Assim, o plano geral da experiência integra as seguintes componentes:

- Natureza e contexto da experiência;
- Objectivos de estudo;
- Introdução do portefólio;
- Recolha de informação;
- Avaliação da experiência.

A principal motivação para o desenvolvimento desta experiência foi a nossa convicção, quanto ao valor formativo da construção de portefólios, no processo de aprendizagem. Foi também por verificar que a actividade docente não dá muita importância ao uso dos portefólios, enquanto instrumento de trabalho que ajuda a aquisição de conhecimentos, que se desenvolveu este estudo. Assim, a questão orientadora foi “Como promover a autonomia da aprendizagem através do uso do portefólio?”, associando-se a esta questão a análise de algumas potencialidades do uso do portefólio. Podemos sintetizar as principais dimensões associadas à questão orientadora, tendo em conta o portefólio de aprendizagem como forma de desenvolver as competências de organização, desenvolvimento e avaliação, os papéis do aluno e do professor na construção do portefólio e, por fim, as vantagens e desvantagens do uso do portefólio.

O desenvolvimento desta experiência pedagógica exigiu uma atitude reflexiva, uma vez que, na maior parte dos casos, se tratava de uma nova prática, tanto para os alunos, como para quem os orientava. Este trabalho centrou-se na capacidade de ensinar os alunos a aprender a aprender, envolvendo-os no seu próprio processo de aprendizagem.

Esta investigação resulta pois da experiência de organização do portefólio, realizada durante todo o ano lectivo de 2010/2011, em quatro turmas do Ensino Básico e Secundário, na Escola Secundária Inês de Castro. O objecto de estudo pode ser dividido em quatro grupos:

- Uma turma do 9º ano (Língua Portuguesa) que elaborou um portefólio na disciplina de Língua Portuguesa pela primeira vez. No início do ano foi entregue um guia de orientação para o seu desenvolvimento onde se referiam os separadores obrigatórios que o portefólio deveria conter. Mostrou-se ainda que este guia deveria unicamente servir como orientação do trabalho pois a construção do portefólio pretendia também verificar a criatividade e responsabilidade pelo trabalho executado.
- Uma turma do 12º ano (Português) que estava junta há três anos e desde então utiliza este instrumento de trabalho, pelo que já conhecia perfeitamente a forma de construção do portefólio e o que dela se podia esperar. Não foi necessário fazer nenhuma recomendação específica, nem orientar o trabalho de cada aluno individualmente.
- Uma turma do 11º ano (Latim), à qual, no início do ano foi solicitado que desenvolvessem um portefólio de aprendizagem. Por se tratar de uma disciplina de cariz bastante prático e de funcionamento diferenciado em relação às disciplinas que envolvem a Língua Portuguesa, foi dado um guião de trabalho às alunas que pretendia ser a base do portefólio. Este instrumento deveria ser desenvolvido segundo alguns parâmetros, no sentido de orientar as alunas na organização do estudo e facilitar também a aquisição de competências na disciplina.
- Uma turma de 10º ano (Literatura Portuguesa) à qual, no início do ano, e por ser uma disciplina nova no *currículum* destes alunos, foi explicado no que consistia o Projecto Individual de Leitura (PIL) e qual seria o funcionamento da disciplina em torno desta metodologia.

Resumindo, a experiência desenvolveu-se então em quatro fases:

- consciencialização dos alunos para a construção do portefólio;
- esclarecimento dos procedimentos a seguir na construção deste instrumento;
- construção do portefólio propriamente dito;
- avaliação da experiência.

O estudo teve por base três objectivos gerais: motivar o aluno para o desenvolvimento do portefólio enquanto instrumento de trabalho, promover a construção do processo de aprendizagem individual, identificar vantagens e desvantagens da implementação do portefólio.

Para atingir estes objectivos criaram-se questionários, instrumentos de recolha de informação que pretendiam perceber a importância dada pelos alunos à construção do portefólio. Os questionários foram utilizados no final do segundo e terceiro períodos, permitindo verificar as mudanças ocorridas nos alunos no que diz respeito à relação estabelecida com este instrumento de trabalho e com o desenvolvimento da sua autonomia de trabalho e aprendizagem. No terceiro período, e como forma de avaliação final, foi pedido aos alunos que, além de responderem ao questionário, fizessem a apresentação oral do portefólio, de forma a reflectirem sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano. Estes instrumentos de reflexão (questionários e apresentação oral) permitiram, assim, de uma forma sintética:

- evidenciar o papel do portefólio na superação de dificuldades;
- averiguar reacções dos alunos perante a construção do portefólio;
- envolver os alunos no desenvolvimento da sua própria aprendizagem e capacidade reflexiva;
- determinar as potencialidades no desenvolvimento da responsabilidade e autonomia individual;
- perceber as dificuldades e condicionantes da construção do portefólio;
- estabelecer as potencialidades formativas do portefólio.

### **3.2. Caracterização do contexto escolar em estudo**

A investigação, tal como já foi referido, decorreu numa escola com Ensino Básico e Secundário durante o ano lectivo 2010/2011.

A Escola Secundária do Canidelo (adiante designada apenas por ESIC) iniciou a sua actividade em 1985, mas foi só uma década depois que elegeu como patrono a figura de Inês de Castro.

Se o meio influencia o processo de formação dos indivíduos, nomeadamente pelas oportunidades que cria ou que não oferece, justifica-se aqui a caracterização do contexto em que se insere a Escola.

A ESIC situa-se na freguesia do Canidelo, concelho de Vila Nova de Gaia e a sua área de influência pedagógica abrange também a freguesia de São Pedro da Afurada.

Esta freguesia desenvolve a sua actividade laboral quer na zona ribeirinha, predominantemente piscatória, quer no comércio e pequena indústria, localizada na parte alta da freguesia. De grande densidade demográfica, sofre actualmente um forte envelhecimento da população. A freguesia de Canidelo apresenta-se descaracterizada a este nível, assumindo-se essencialmente como pólo dormitório de uma população flutuante. Isto deve-se à existência de um fraco tecido industrial e reduzido comércio e cumulativamente, ao anormal crescimento demográfico. Existem nas freguesias da Afurada e na do Canidelo bairros habitados na sua maioria por agregados economicamente débeis e, em alguns dos casos, com disfuncionamento familiar.

A ESIC é uma escola pública que oferece o 3º ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário, com percurso regular, os Cursos Qualificantes (Cursos de Educação e Formação – CEF, Cursos de Educação e Formação de Adultos – EFA, Unidades de Formação de Curta Duração - UFCD e Cursos Profissionais). É sede de um Centro de Novas Oportunidades (CNO) com Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Desde 2006 é também escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária).

Relativamente às turmas de Língua Portuguesa e de Latim, por serem as turmas onde o portefólio foi introduzido pela primeira vez, o anexo A mostra algumas informações recolhidas no início do ano lectivo.

Neste momento, podemos, de forma muito sintética, caracterizar as quatro turmas em questão, relativamente à sua constituição e desempenho na disciplina em questão.

A turma do 9º ano era constituída por 18 alunos, 5 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Tendo em conta as informações recolhidas na primeira reunião da turma, alguns alunos desta turma vinham de famílias desestruturadas, nomeadamente por um dos progenitores, na maior parte dos casos a mãe, se encontrar a trabalhar no estrangeiro. No final do primeiro período a turma ficou reduzida a 17 alunos, uma vez que umas das alunas que se encontrava na situação acima referida foi transferida para uma escola no estrangeiro, onde a mãe se encontrava a trabalhar.

Os alunos desta turma estiveram juntos no ano passado, pelo que já se conhecem enquanto indivíduos e enquanto grupo de trabalho. Podemos averiguar neste momento o desempenho global dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa durante os três períodos lectivos.

Níveis	1º período	2º período	3º período
1	0	0	0
2	8	4	2
3	7	9	10
4	3	4	3
5	0	0	2

Quadro 7 - Desempenho na disciplina de Língua Portuguesa (9º Ano)

A turma do 12º ano era constituída por 23 alunos, 7 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos. Tendo em conta as informações recolhidas na primeira reunião da turma, nenhum aluno da turma aparentava ter problemas familiares, sendo na maioria dos casos acompanhados pelos Encarregados de Educação.

A maioria dos alunos desta turma constitui o mesmo grupo de trabalho desde há três anos, pelo que já se conhecem enquanto indivíduos e enquanto grupo de trabalho. Podemos averiguar neste momento o desempenho global dos alunos na disciplina de Português durante os três períodos lectivos.

Níveis	1º período	2º período	3º período
8	0	0	0
9	0	0	0
10	6	4	1
11	1	3	2
12	2	3	2
13	5	2	3
14	2	3	4
15	2	2	2
16	0	1	3
17	4	3	0
18	1	1	4
19	0	1	1
20	0	0	1

Quadro 8 - Desempenho na disciplina de Português (12º Ano)

A turma do 11º ano (Latim) era constituída por apenas 2 alunos do sexo feminino, ambas com 16 anos. Esta turma é constituída apenas por estas duas alunas, por ser um nível de continuação da disciplina do ano anterior e só as duas transitaram para o 11º ano. Estas alunas não foram referenciadas por quaisquer problemas familiares ou escolares.

Podemos neste momento examinar o desempenho global dos alunos na disciplina de Latim durante os três períodos lectivos.

Níveis	1º período	2º período	3º período
8	1	1	1
(...)	-----	-----	-----
14	1	0	0
15	0	1	1

Quadro 9 - Desempenho na disciplina de Latim

A turma do 10º ano (Literatura) era constituída por 29 alunos, 12 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. Por ser uma turma onde foram poucas as intervenções, não havia muita familiarização com os problemas reais da turma. Sabe-se, no entanto, através do que lhe foi relatado pela docente desta turma que o grupo de alunos ficou reduzido a 26 alunos, uma vez que

uma aluna mudou de turma e duas anularam a matrícula. A turma contava com 8 alunos repetentes e era constituída por alunos cuja proveniência era variada, não só de turmas diferentes mas também por alunos transferidos de outras escolas.

O desempenho global dos alunos na disciplina de Literatura Portuguesa durante os três períodos lectivos, pode ser verificado pelo quadro seguinte.

Níveis	1º período	2º período	3º período
7	5	4	5
8	3	5	2
9	7	5	8
10	6	5	4
11	3	3	3
12	1	0	0
13	1	1	2
14	2	3	0
15	0	0	2

Quadro 10 - Desempenho na disciplina de Literatura Portuguesa

### **3.3. Processos de Intervenção**

O estudo baseou-se nas quatro turmas anteriormente descritas, uma vez que em todas elas era de esperar uma percepção diferente do valor e da utilidade do portefólio, bem como do seu objectivo final.

Uma vez que este instrumento de trabalho era desconhecido pela maioria dos alunos, optou-se por, no início do ano lectivo, dedicar um momento das primeiras aulas para esclarecimento sobre a sua organização. Os anexos B e C mostram o guia de construção do portefólio que foi fornecido à turma do 9º ano de Língua Portuguesa e à turma do 11º ano de Latim.

Estes esclarecimentos tinham como objectivo a sensibilização dos alunos para a importância da construção e utilização deste instrumento de trabalho, não só no que dizia respeito ao desenvolvimento das capacidades de aprendizagem, mas também ao desenvolvimento de capacidades de organização e responsabilização pelo estudo. A actividade de reflexão em torno do portefólio mostrou-se vantajosa uma vez que permitiu mostrar aos alunos que este instrumento implica o indivíduo de uma forma activa e permite sistematizar e organizar as aprendizagens, reflectir sobre o percurso, bem como desenvolver a capacidade de auto-avaliação, autonomia e sentido de responsabilidade.

Depois de estabelecida a definição de portefólio e dos seus objectivos, foi distribuído aquele que seria o guião genérico de trabalho (cf. anexo B e C), ficando ao critério dos alunos a organização e apresentação final do trabalho. Foi também pedido aos alunos que, numa aula posterior, trouxessem aquele que seria o esqueleto do portefólio, para que desta forma se pudesse explicar melhor o seu funcionamento. Não foi apresentado nas aulas nenhum modelo de portefólio, uma vez que se entendeu que os alunos tinham compreendido o que era pedido, já que foi revelado que já tinham trabalhado com um modelo semelhante em anos anteriores.

No sentido de esclarecer os alunos acerca do que poderia ser incluído no portefólio, mostrou-se que todos os materiais que se revelassem pertinentes para demonstrar o seu crescimento e desenvolvimento enquanto alunos deveriam fazer parte deste instrumento. Foram, no entanto, definidos os trabalhos obrigatórios que deveriam fazer parte do portefólio, nomeadamente o contrato de leitura (cf. anexo G), e a ficha de leitura do livro que os alunos iriam ler até ao final do 1º período, a apresentação do livro

feita no início do 2º período e o poema que iriam declamar para a turma no início do 3º período. Deveriam também incluir obrigatoriamente espaços dedicados à auto e hetero-avaliação, feita pelos seus pares e pela professora.

Já que aprendizagem não pode ser descrita como um percurso da ignorância ao domínio do saber, reforçou-se nos alunos a ideia de que este instrumento de trabalho deveria ser constantemente monitorizado, no sentido de procederem à avaliação do percurso que estavam a seguir. Foi ainda destacado o papel que o aluno tem na apropriação de conhecimentos e nos quais deve estar activamente implicado.

Mostrou-se ainda que o portefólio deveria ser mais do que uma colecção de trabalhos arquivados por ordem aleatória. Evidenciou-se que deveria retratar a evolução na aprendizagem da disciplina em questão e ainda que deveria reflectir a evolução da autonomia, responsabilidade e avaliação da própria aprendizagem. Devia também notar-se no portefólio o progresso e esforço efectuado para ultrapassar as dificuldades sentidas ao longo do ano lectivo.

Os portefólios deviam constituir um instrumento que, como escreve Sá-Chaves (2000:39), deveria ser entendido como “...*instrumentos de diálogo entre formador e formando que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a reconhecerem, em tempo útil outros modos de ver e interpretar (...)*”.

Foi estabelecido que o desenvolvimento desta estratégia iria ter a duração de um ano lectivo e que os momentos formais de avaliação coincidiriam com os finais dos três períodos.

Neste momento de avaliação, deveria ser feito um pequeno texto que constaria obrigatoriamente do espaço dedicado à avaliação e no qual deveriam figurar os seguintes parâmetros de reflexão:

- Organização lógica;
- Qualidade dos trabalhos;
- Identificação do melhor trabalho;
- Indicação do trabalho menos conseguido.
- Avaliação global qualitativa do trabalho.

Este procedimento permitiria aos alunos reflectir constantemente sobre o trabalho realizado, mas possibilitaria também à professora perceber as atitudes dos alunos e a sua capacidade de reflexão e desenvolvimento de competências.

Ao longo do ano lectivo a receptividade dos alunos foi diferente consoante as turmas, havendo no entanto alunos que no início do ano não mostraram qualquer interesse na construção deste instrumento e que no final do ano apresentaram o trabalho feito. Houve também o contrário, alunos que no início do ano apresentaram um portefólio bem construído, mas que durante o ano lectivo foram perdendo o interesse pela sua construção e não apresentaram nenhum trabalho no 3º período.

No entanto, os alunos que se empenharam na construção deste instrumento foram tomando consciência da importância do seu papel no percurso da sua aprendizagem.

Toda esta experiência teve por base o pressuposto de que o portefólio pode incrementar a motivação para a aprendizagem, permitindo reflectir sobre o que se aprende, como se faz e porque o faz, aumentando assim as competências de aprendizagem dos alunos.

É de notar aqui a diferença de construção e de objectivos dos portefólios das diferentes turmas/disciplinas. As turmas de Português e Língua Portuguesa, para além do desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, não tinham nenhum objectivo específico na construção do portefólio. A disciplina de Latim, por ser uma disciplina com um método de trabalho diferente do habitual, serviu-se do portefólio para sistematização dos conteúdos leccionados em aula, de forma a tornar mais fácil o desenvolvimento de competências específicas da disciplina e o estudo para o exame final. Por seu lado a turma de Literatura Portuguesa deveria construir o Projecto Integrado de Leitura como um objecto obrigatório da disciplina, mas também como foma de ajuda no percurso de leitura e trabalho com os textos literários.

### **3.4. Recolha de informação**

A opção de avaliar os portfólios apenas no final de cada período, ficou a dever-se à extensão do programa e à distribuição das aulas pelo tempo disponível.

Os materiais apresentados foram elaborados para o estudo em questão, tendo como finalidade compreender as práticas dos alunos, incentivando-os a avaliar o seu trabalho e a desenvolver a capacidade reflexiva e de desenvolvimento das competências de aprendizagem. A sua construção teve como principais preocupações a utilização de uma linguagem clara e assegurar a coerência entre as questões. Antes do preenchimento, os questionários foram lidos pela professora, e posteriormente passou-se ao esclarecimento de dúvidas que ainda pudessem persistir.

Decidiu-se implementar o questionário apenas no final do 2º e 3º períodos (cf. anexos D e E), uma vez que se considerou que o trabalho desenvolvido no primeiro período ainda não teria tido efeito no desenvolvimento da capacidade de avaliação individual. Preferiu fazer-se o registo individual da avaliação dos portfólios. A opção por questionários como instrumento de avaliação prendeu-se com o facto de ser um instrumento que em pouco tempo permite obter várias informações, nomeadamente a capacidade de escrita e reflexão individual. Os questionários foram utilizados para avaliar a consciência crítica dos alunos em relação ao benefício da construção dos portfólios, incentivar a sua participação na avaliação deste instrumento e promover o desenvolvimento de competências de aprendizagem.

Estes questionários tinham como finalidade proporcionar ao aluno uma reflexão acerca do trabalho elaborado e do processo de aprendizagem. Optou-se por este tipo de respostas uma vez que se pensa que as perguntas de resposta aberta influenciam a resposta dos alunos. Assim era de esperar que os alunos perante uma pergunta aberta dessem a sua opinião mais sincera acerca do que lhes era perguntado. Embora os questionários tivessem apenas oito perguntas, e por não estarem muito habituados a responder de forma aberta, os alunos demonstraram alguma resistência ao preenchimento integral. Verificou-se depois da recolha que alguns alunos deixaram mesmo perguntas por preencher. Por se utilizar no final do 3º período um questionário semelhante ao que tinha sido utilizado no 2º período, não era de esperar que os alunos continuassem a revelar a mesma dificuldade nas respostas encontradas no questionário

inicial. Ao analisar as respostas dadas pelos alunos verificou-se que a principal limitação residiu nas justificações das respostas dadas.

A apresentação oral do portfólio foi realizada apenas no final do terceiro período, pois pretendia avaliar não só a capacidade de reflexão sobre o trabalho realizado durante o ano lectivo, mas também a capacidade de expressão oral, alvo de desenvolvimento durante as aulas. A apresentação oral deveria ser feita tendo por base os parâmetros apresentados no anexo F, os quais avaliam a capacidade de reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano, bem como a pertinência da construção deste instrumento de trabalho no desenvolvimento de competências nas disciplinas de Língua e Literatura.

## **CAPÍTULO 4 - AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

Este capítulo pretende sistematizar as informações obtidas junto dos alunos. Os dados obtidos foram inicialmente analisados na sua globalidade, tendo em conta todos os alunos das quatro turmas e o trabalho por eles desenvolvidos. Por serem numerosos, optou-se por recolher uma amostra significativa de trabalhos em cada turma e posteriormente procedeu-se à sua análise.

#### **4.1. Análise e Avaliação do uso do Portefólio**

O questionário individual teve por finalidade recolher informações sobre as expectativas dos alunos relativamente à escola e à disciplina em questão. Pretendeu-se também com este questionário saber quais aos recursos disponíveis na casa de cada aluno, de forma a perceber o apoio ao estudo que eventualmente poderiam ter, assim como avaliar as suas maiores dificuldades no que respeita à disciplina.

Sem nos determos numa análise minuciosa dos dados recolhidos, podemos notar que a maioria dos alunos refere ter algumas dificuldades na disciplina de Língua (Português e Latim) e que tais dificuldades incidem sobretudo em aspectos gramaticais e na produção de textos escritos. Quanto aos alunos de Literatura Portuguesa, a sua maior dificuldade reside na interpretação de textos, assim como na produção de textos escritos, à semelhança do que acontece nas turmas das disciplinas de Línguas.

Tendo em conta estas respostas, admitiu-se que o portefólio deveria servir de base de ajuda na superação progressiva dessas dificuldades, por exemplo, na compilação dos exercícios realizados em aulas, bem como daqueles que foram pedidos pela professora. Os alunos deveriam, portanto, realizar as tarefas pedidas e estas, depois de devidamente corrigidas, seriam reformuladas de forma a superar as primeiras dificuldades. Só depois de reformuladas e novamente corrigidas deveriam integrar o portefólio. Este trabalho de aperfeiçoamento acabou por ser feito sobretudo nas produções escritas, já que as actividades gramaticais na sua maioria foram corrigidas em conjunto pela turma e por isso não beneficiaram de nova reformulação. Em relação a este aspecto, o que os alunos deveriam ter em atenção era a correcção dos trabalhos e, se necessário, a elaboração individual de uma espécie de resumo dos aspectos fundamentais que tinham sido leccionados e que mereciam integrar o portefólio. Em relação aos recursos disponíveis como suporte para o estudo, a sua maioria dos alunos

afirma ter disponível internet, enciclopédias, dicionários e gramáticas, instrumentos que julgamos necessários para o trabalho que permite a progressão do aluno na disciplina.

Este primeiro questionário teve como principal objectivo identificar o ponto em que os alunos se encontravam na sua relação com a disciplina. A sua realização permitiu obter as respostas pretendidas, dando a conhecer a informação sobre cada aluno, no que diz respeito às suas expectativas e receios, conhecimento que viria a revelar-se importante no decorrer da experiência. Sumariamente, podemos afirmar que as respostas iniciais revelam atitudes positivas face à escola, embora não muito positivas em relação à disciplina, e menos positivas no que diz respeito a competências de escrita de compreensão de textos. Podemos ainda notar uma percepção pouco realista das dificuldades na disciplina, uma vez que houve respostas incongruentes, como a de alunos que diziam não gostar de escrever porque consideram esta actividade cansativa mas que o faziam por divertimento. Embora em todas as questões relativas à escola e à disciplina as respostas sejam na sua maioria positivas, existem alguns alunos que respondem negativamente no que diz respeito à sua relação com a disciplina, o que poderá quer dizer que não estão motivados para o seu estudo ou que estarão pouco envolvidos na sua aprendizagem.

Será legítimo considerar, por conseguinte, que o portefólio constitui um instrumento muito útil, ao aumentar as capacidades de todos os alunos, de forma individualizada, uma vez que poderá ajustar-se à sua personalidade e às suas dificuldades ou conhecimentos, motivando-os para a progressão na disciplina.

Como foi referido anteriormente, não se realizou nenhum questionário no primeiro período uma vez que a construção do portefólio era ainda muito recente, e por isso os alunos ainda não teriam uma noção clara das consequências do trabalho desenvolvido. Ainda assim, pediu-se aos alunos que fizessem a auto e hetero avaliação do portefólio e os resultados foram satisfatórios, uma vez que reflectiram sobre o trabalho realizado durante este período de tempo e trocaram sugestões sobre mudanças que poderiam realizar no seu trabalho.

A realização do segundo questionário tinha como finalidade a avaliação do trabalho feito durante os dois primeiros períodos. Desta forma, perguntou-se aos alunos qual era o aspecto de que mais gostavam e de que menos gostavam do portefólio. De uma maneira geral os alunos não reflectiram acerca do que deveriam ter feito na disciplina, mas no aspecto gráfico do seu portefólio. Era de esperar que os alunos do 12º ano da disciplina de Português reflectissem acerca do trabalho realizado para a disciplina e não de forma maioritária no que respeita à configuração estética do portefólio, uma vez que alunos já trabalhavam com o portefólio desde o 10º ano.

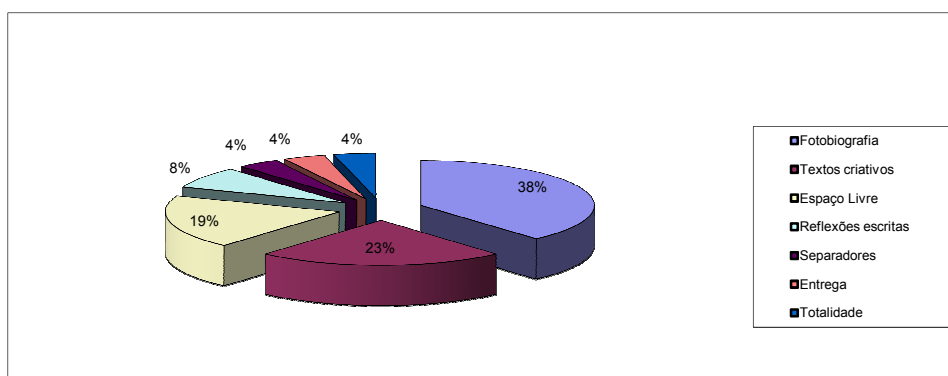


Gráfico 1 – Parte de que mais gosta no portefólio (turma do 12º ano)

De igual forma, os alunos do 9º ano referem que a parte de que mais gostam é a capa, o que demonstra que têm uma maior preocupação estética com o portefólio do que uma preocupação com os trabalhos que preenchem o seu conteúdo.

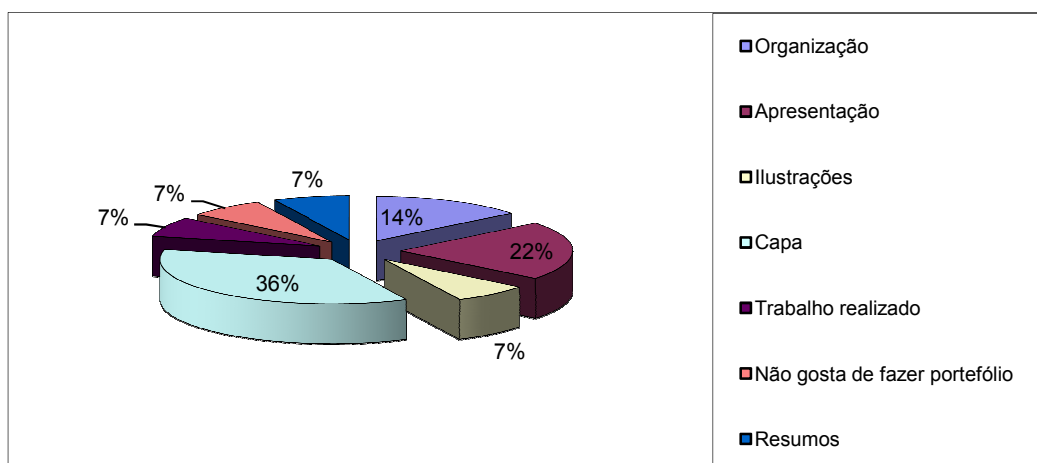


Gráfico 2 – Parte de que mais gosta no portefólio (9ºano)

Quando perguntados acerca do modo de selecção dos documentos que incluíram no portefólio, os alunos do 12º ano afirmam, na sua maioria, que inseriram apenas os trabalhos pedidos pela docente, mas houve também uma idêntica percentagem de respostas que afirma ter escolhido os trabalhos mais pertinentes para um posterior estudo da disciplina.

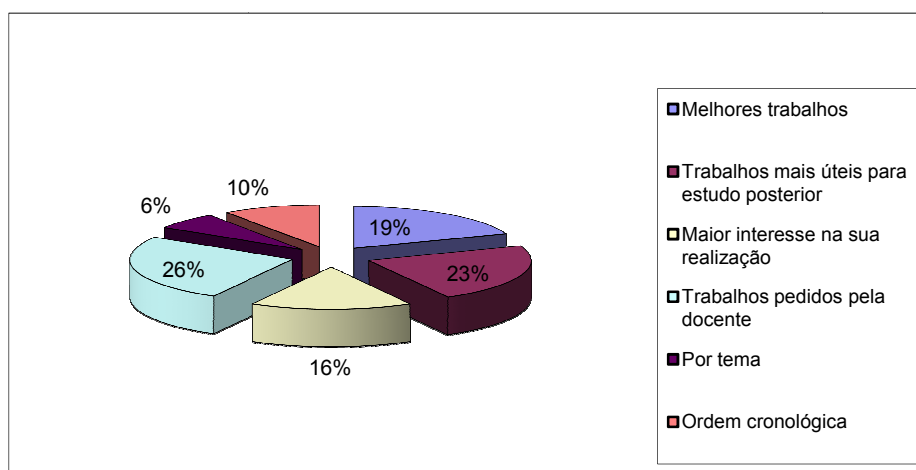


Gráfico 3 – Modo de selecção dos documentos (12º ano)

Esta resposta poderá querer dizer que, embora o portefólio pretenda desenvolver a autonomia do aluno no que diz respeito à escolha dos materiais mais importantes da disciplina, esta capacidade ainda não está desenvolvida na maioria da turma, que se cinge às ordens da professora.

De uma forma ainda mais evidente, os alunos do 9º ano afirmam que colocam no portefólio todos os documentos entregues para exploração em aula ou em casa, reflectindo assim que ainda não desenvolveram a autonomia e a capacidade de decisão. Apenas uma minoria (7%) afirma que seleccionou os documentos com base na sua pertinência para o estudo da disciplina.

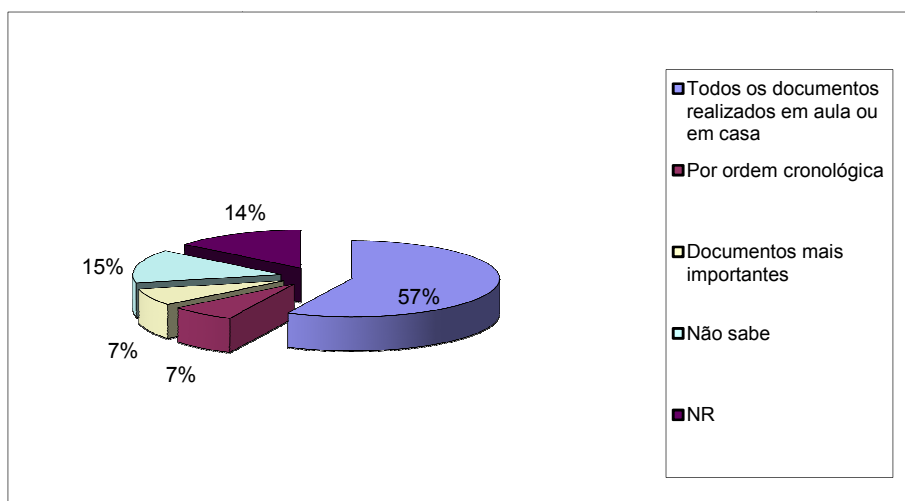


Gráfico 4 – Modo de selecção dos documentos (9º ano)

Na resposta à questão sobre os efeitos na autonomia, os alunos afirmam que o portefólio aumentou a sua autonomia mas não dão qualquer explicação para esse facto. Como se tratava de uma pergunta de resposta aberta, talvez os alunos não soubessem explicar por palavras próprias o que para eles significava autonomia. Ainda assim, a segunda maior resposta mostra que os alunos estão conscientes que o portefólio os ajudou a trabalhar individualmente, sem sugestões dos professores, nomeadamente no que diz respeito a textos criativos que inseriam na secção livre.

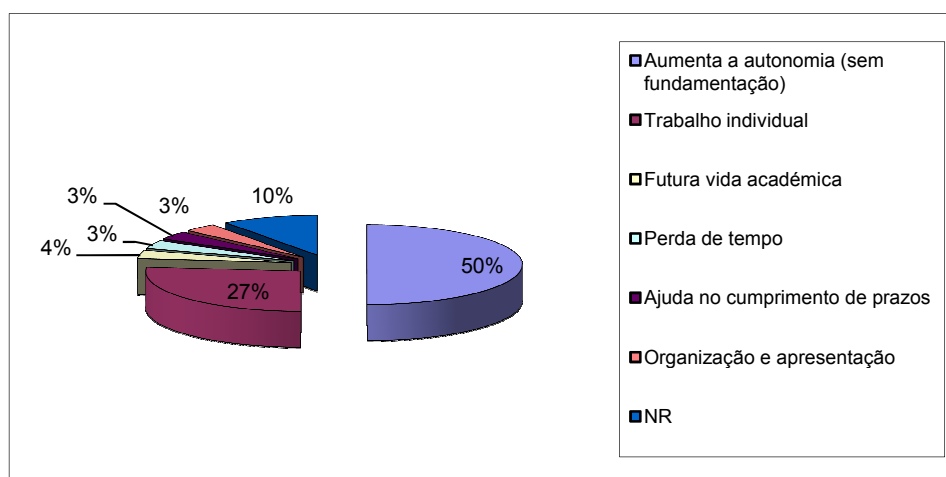


Gráfico 5 – Efeitos no desenvolvimento da autonomia (12º ano)

Os alunos do 9º ano, quando questionados acerca do desenvolvimento da autonomia com a realização do portefólio, afirmaram na sua grande maioria que este tinha influenciado a sua autonomia mas não fundamentaram a sua resposta. Podemos assim afirmar que esta resposta apenas serviu para corroborar a pergunta do questionário e que, se calhar, os alunos ainda não perceberam de que forma alteraram a sua autonomia ou mesmo o que isso significa. É ainda de notar que a segunda resposta mais significativa a esta questão mostra que os alunos não sentiram qualquer alteração no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia com a realização dos trabalhos a incluir no portefólio.

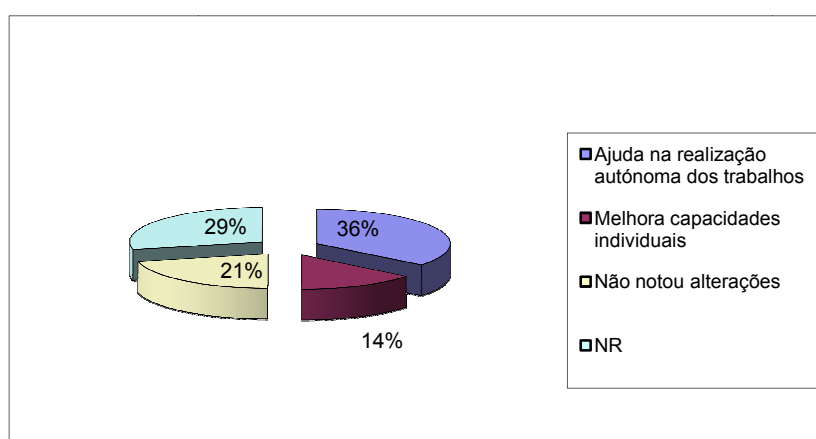


Gráfico 6 – Efeitos no desenvolvimento da autonomia (9º ano)

A última pergunta deste questionário deveria levar os alunos a reflectir acerca da importância dada ao portefólio e à sua influência na disciplina de Língua Portuguesa.

Como síntese, a maioria dos alunos admite que a construção do portefólio ajuda no estudo da disciplina, uma vez que este catálogo de materiais leccionados os ajuda na visão geral do que têm de estudar para atingir determinados objectivos.

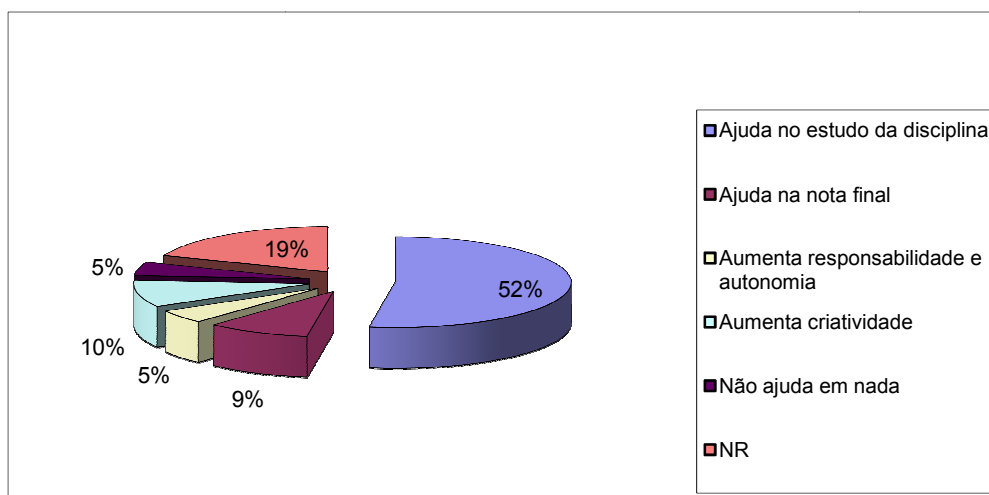


Gráfico 7 – Importância dada ao portefólio e contributos para a disciplina (9º ano)

De igual forma, a maioria dos alunos do 12º ano admite que o portefólio contribui de forma positiva para o estudo da disciplina. É de notar que 17% dos alunos que não respondeu a esta pergunta, talvez por desconhecimento das vantagens ou desvantagens da realização deste instrumento de trabalho. É ainda de notar que existem alunos que afirmam que o portefólio contribui para a melhoria da utilização da língua materna em variados contextos.

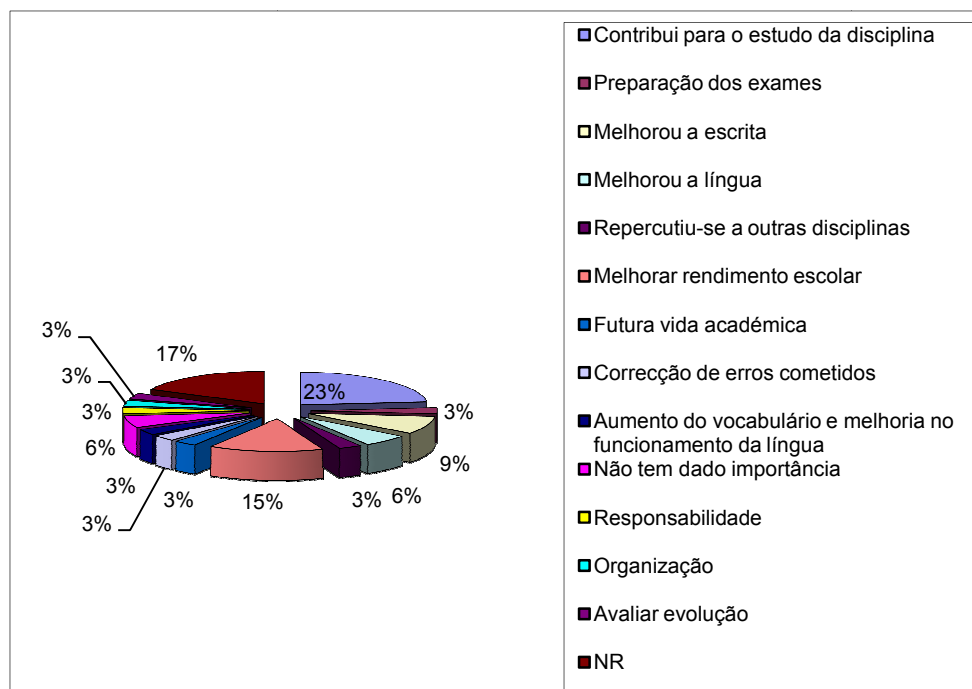


Gráfico 8 - Importância dada ao portefólio e contributos para a disciplina (12º ano)

Em relação à disciplina de Latim, as respostas que obtivemos não são significativas uma vez que esta turma era constituída apenas por duas alunas. Ainda assim, as alunas revelam que o que mais gostaram de fazer no portefólio foram exercícios de Funcionamento do Língua e resumos dos temas de cultura. Reflectiram ainda sobre o desenvolvimento da autonomia, sendo que uma das alunas afirma que a construção do portefólio possibilitou a realização de trabalhos autonomamente e a outra aluna afirma sem qualquer fundamentação que, de facto, notou melhorias na autonomia. Finalmente, e mais uma vez, uma das alunas demonstra que de facto a realização do portefólio influencia a aprendizagem da Língua e a outra aluna afirma que a realização do portefólio melhorou a sua organização.

O questionário funcionou apenas para fazer as alunas reflectir acerca do trabalho realizado fora das aulas e para que confrontassem as suas dificuldades e o que deveriam melhorar. No terceiro período as alunas não mostraram interesse em continuar a elaboração do portefólio, e embora tivéssemos tentado dissuadi-las dessa decisão, de facto não houve mais recolha de dados.

O terceiro questionário, respondido no final do terceiro período, serviu para reflectir globalmente acerca do trabalho desenvolvido ao longo do ano. As perguntas eram semelhantes às do questionário do segundo período.

As turmas avaliadas com este tipo de questionário foram as turmas de 9º e 12º ano, já que a turma de Latim tinha desistido deste modelo de trabalho e avaliação e a turma de Literatura só foi avaliada pela apresentação oral do portefólio.

De uma forma significativa, os alunos do 12º ano afirmam que o melhor trabalho que integra o portefólio são as reflexões escritas, o que mostra agora, ao contrário do que tinha acontecido no segundo período, uma preocupação com o conteúdo, no que diz respeito à disciplina de Língua e não apenas no que se prende com a apresentação estética deste instrumento de trabalho.

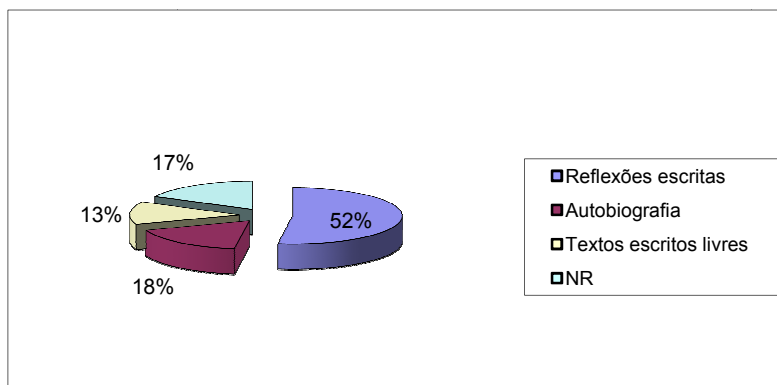


Gráfico 9 – Melhor trabalho inserido no portefólio (12º ano)

A turma de 9º ano admite, novamente, que o melhor trabalho é a apresentação biográfica, textos acompanhados de fotografias, e que deveriam reflectir um pouco a história de cada um.

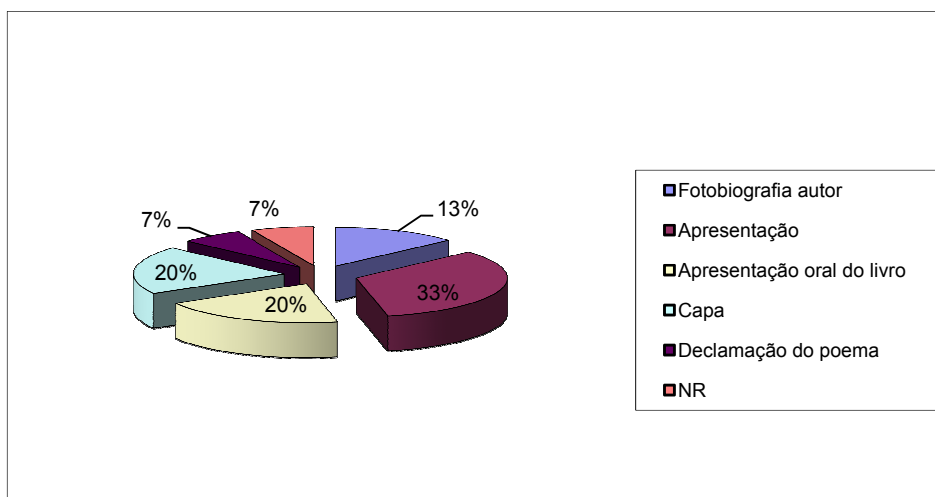


Gráfico 10 - Melhor trabalho inserido no portefólio (9º ano)

Esta conclusão mostra que os alunos ainda não atingiram a maturidade necessária para se distanciarem daquilo que não é tão importante nesta disciplina, o aspecto gráfico e trabalhos de criatividade, e que ainda não são capazes de reflectir acerca do que realmente importa na disciplina. Mesmo assim 20% dos alunos afirma que o melhor trabalho é a apresentação oral do livro de leitura obrigatória. Poder-se-á pensar que esta percentagem de alunos foi capaz de reflectir acerca do desenvolvimento de competências da disciplina de Língua Portuguesa, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência da oralidade associada à competência da leitura.

Quando questionados acerca das melhorias sentidas no desenvolvimento de competências relativas à disciplina de Língua Portuguesa, os alunos do 12º ano afirmam que houve progressos ao nível da escrita. Por ter sido a competência que mais foi trabalhada, os alunos consideram-na como a mais desenvolvida. Não nos devemos esquecer que também foram desenvolvidas indirectamente outras competências mas, talvez por não terem sido tão óbvias, os alunos não as consideram na sua avaliação.

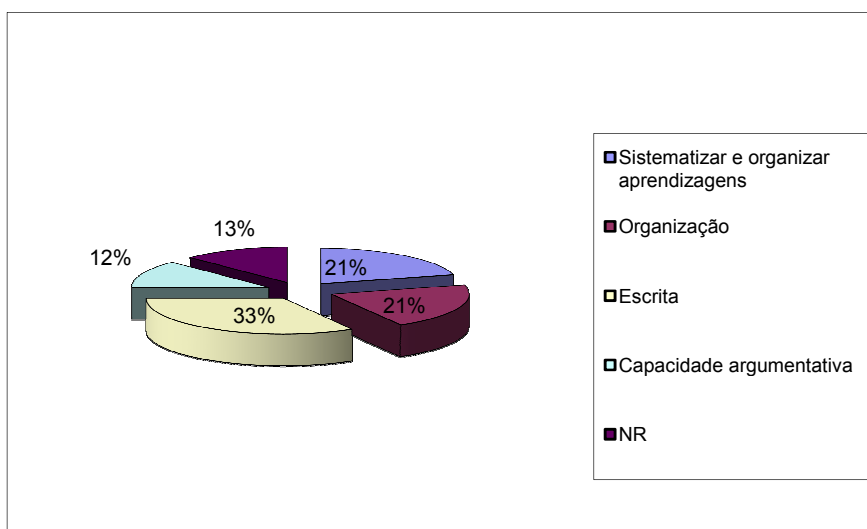


Gráfico 11 – Melhorias sentidas no domínio das competências (12º ano)

Os alunos do 9º ano responderam à mesma questão de forma diferente. Por ser uma turma que começou a trabalhar com o portefólio apenas no início do ano lectivo, e por terem uma menor maturidade intelectual, avaliaram unicamente as melhorias ao nível da organização. Seria de esperar que reflectissem acerca de aspectos relacionados com as competências a desenvolver no ensino básico, mas essa resposta aparece apenas em segundo lugar.

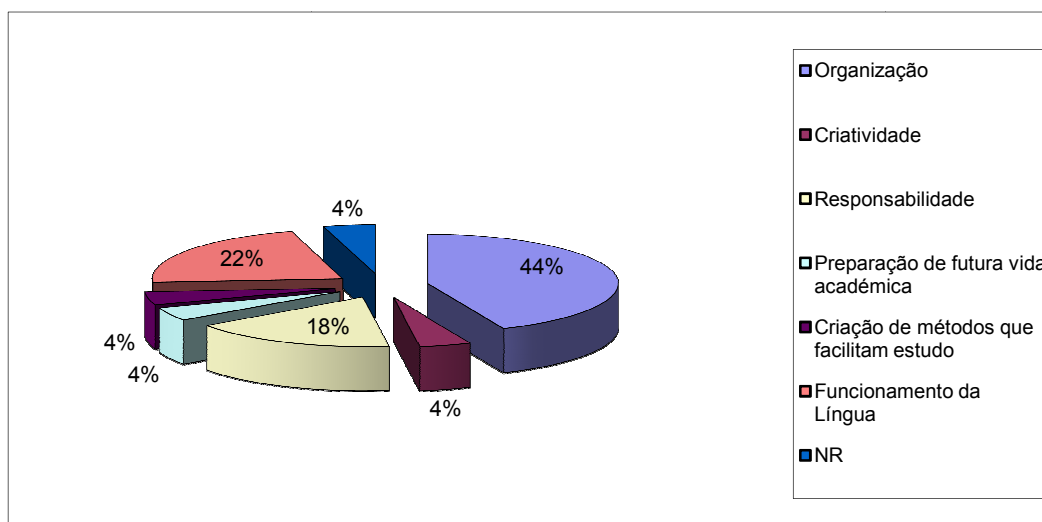


Gráfico 12 - Melhorias sentidas no domínio das competências (9º ano)

Finalmente, foi pedido aos alunos que reflectissem acerca da forma como o portefólio influenciou e desenvolveu competências básicas que dizem directamente respeito à disciplina de Língua Portuguesa.

Os alunos, ao longo de todo o questionário afirmam que a competência mais desenvolvida e mais trabalhada é a da escrita. Nesta questão de síntese, os alunos afirmam que desenvolveram também a autonomia e a responsabilidade, bem com a organização. É uma conclusão mais geral que vai ao encontro da natureza abrangente deste instrumento de trabalho.

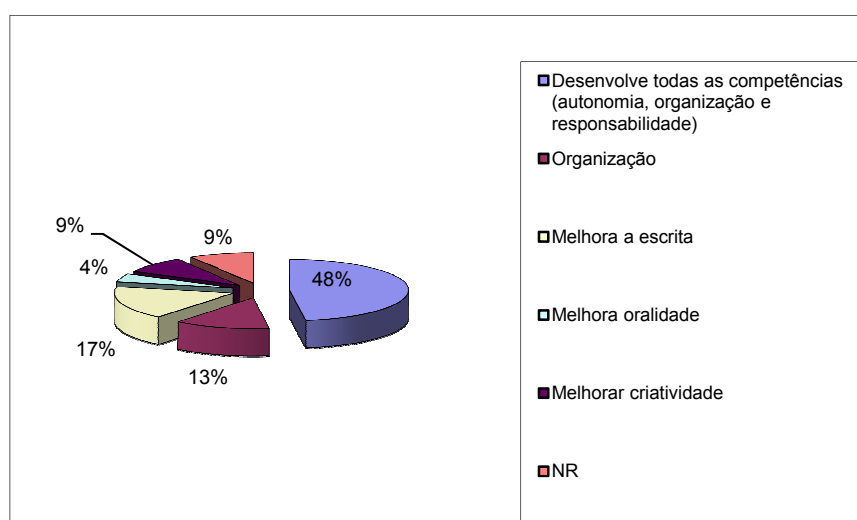


Gráfico 13 – A influência do portefólio na aquisição de novas competências (12º ano)

Em relação aos alunos do 9º ano, a análise do questionário mostra que a organização é a resposta mais dada. Os alunos não reflectiram acerca das competências atingidas em relação à língua em estudo mas a questões de apresentação do trabalho. É de notar que apenas uma minoria (9%) afirma que o portefólio influenciou positivamente a competência de funcionamento da língua.

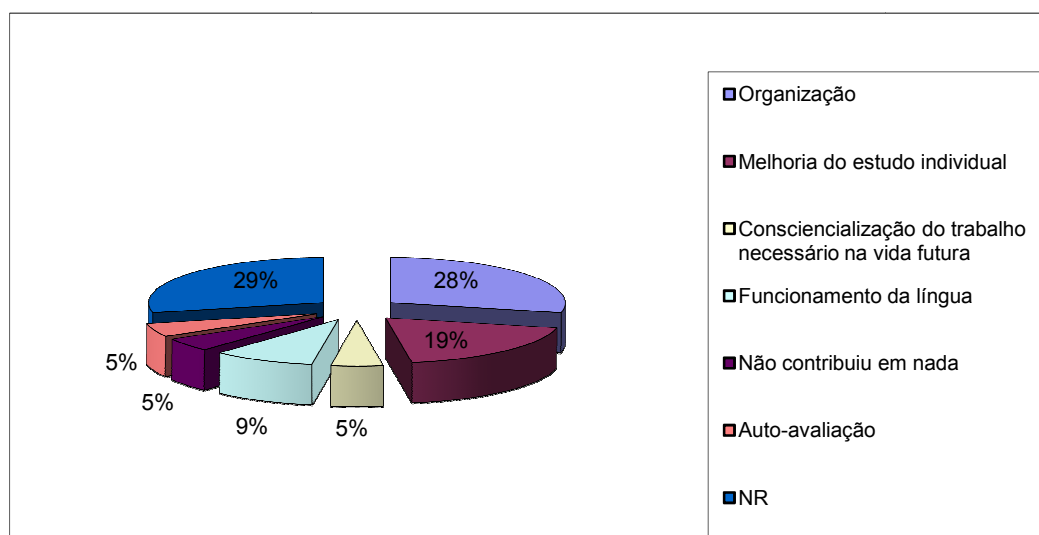


Gráfico 14 – A influência do portefólio na aquisição de novas competências (9º ano)

Em relação à disciplina de Literatura, a avaliação dos portefólios só foi possível no 3º período, uma vez que esta não era uma disciplina em que leccionávamos. Optou-se por fazer a avaliação destes portefólios, uma vez que nos pareceu um contributo importante para a investigação. Este instrumento de trabalho era exigido pelo programa da disciplina e assim era esperado que os alunos se empenhassem ainda mais na sua realização. Tal não aconteceu e surpreendentemente esta turma era a que tinha portefólios mais fracos.

Por serem alunos de Literatura, e se pudessem esperar deles uma maior propensão para a escrita e para trabalhos no âmbito desta disciplina, tal não se verificou. Estes alunos, escolhem o curso de Línguas e Literaturas não por vocação, mas porque é o único curso que lhes permite prosseguir estudos sem componente científica, que se torna, na maior parte das vezes, um obstáculo ao sucesso.

Desta forma, os portefólios destes alunos continham trabalhos básicos acerca de autores cujas obras podiam ter sido lidas ou não. Muitos alunos, quando questionados acerca da leitura das obras referiram, inocentemente, que as tinham “visto”. Estas

afirmações revelam que escolheram livros cujo argumento foi adaptado a cinema e apenas visionaram o filme, em vez de terem lido o livro, tal como era pretendido. A reflexão oral acerca do portefólio baseou-se na sua descrição bastante pormenorizada e na constatação de que o trabalho podia e devia ter sido melhor desenvolvido.

Assim, podemos concluir que para estes alunos o trabalho com o portefólio, que era obrigatório, não contribuiu em nada para o desenvolvimento de competências na disciplina.

## 4.2. Regulação da aprendizagem

Ao longo desta experiência verificou-se um aumento de motivação em relação à disciplina, nomeadamente na valorização da Língua Portuguesa e das capacidades pessoais de aprendizagem, bem como na identificação e superação de algumas dificuldades inerentes à disciplina, no que diz respeito à capacidade de iniciativa e a vontade de realizar as tarefas propostas.

Ao avaliar a evolução a nível da comunicação, verificou-se um amadurecimento do poder discursivo, visível sobretudo na reflexão avaliativa que cada aluno fez no final do ano escolar em relação às aprendizagens realizadas e demonstradas pelo portfólio.

O contrato de leitura (cf. anexo G) e o seu cumprimento foi o elemento principal do portfólio, com o qual se pretendiam mobilizar as competências de Leitura, Escrita e Oralidade. Os trabalhos realizados no âmbito deste contrato pretendiam avaliar a capacidade dos alunos na leitura compreensiva das obras que escolheram, bem como da sua apreciação crítica sob forma escrita. Finalmente, foi solicitado aos alunos que, de uma forma oral, apresentassem o livro que leram e tentassem convencer os colegas a lerem-no também.

Podemos igualmente afirmar que a construção do portfólio favorece a autonomia da aprendizagem do aluno, uma vez que contribui para tornar os alunos mais responsáveis e motivados para o trabalho e possibilita uma postura reflexiva face à aprendizagem. No entanto, a avaliação feita pelos alunos evidencia que a sua construção não foi uma tarefa fácil, já que era necessário retirar tempo a outras disciplinas para a sua execução. Com o decorrer do tempo, os alunos mostraram-se empenhados na construção deste instrumento de trabalho, encarando-o como algo natural e necessário para o sucesso no percurso educativo.

Existem, no entanto, casos em que os alunos iniciaram a construção do portfólio com trabalhos com bastante qualidade, mostrando a sua capacidade criativa, nomeadamente na criação de personagens que apresentavam os textos como se fossem heterónimos do autor. Com o decorrer do tempo, foram perdendo essa criatividade e essa vontade de continuar a manter a personagem.

Houve ainda vários alunos que utilizaram o portfólio não só para colocar trabalhos relativos à disciplina, mas também para armazenarem textos escritos que mostram a sua criatividade. Houve ainda uma aluna do 12º ano que se serviu do

portefólio para divulgar os dois primeiros capítulos de um livro de aventuras que pretende futuramente publicar.

Notou-se uma clara evolução na auto-avaliação em relação à percepção do trabalho realizado ao longo do ano. Os momentos de reflexão, a auto-avaliação e a apresentação oral final do portefólio foram um importante contributo para a regulação da aprendizagem, já que, através deste método, os alunos iam identificando dificuldades na disciplina e posteriormente deveriam encontrar estratégias para as superar.

São estas formas de avaliação que permitem ao aluno tornar-se num agente activo na sua própria aprendizagem e, progressivamente, um aluno mais autónomo.

Podemos ainda afirmar que a experiência conseguiu atingir os objectivos a que inicialmente nos propusemos, especialmente a motivação do aluno para a aprendizagem da língua através da identificação das potencialidades e dificuldades da construção do portefólio.

No entanto, existiram alguns constrangimentos. A dificuldade inicial, à excepção da turma do 12º ano, foi a motivação dos alunos para a realização do portefólio. Esta resistência inicial deveu-se sobretudo ao desconhecimento sobre o funcionamento deste instrumento de trabalho, bem como das vantagens que traria à disciplina.

Outra dificuldade foi a gestão do tempo para acompanhamento individual dos alunos. Desta forma, optou-se por uma só avaliação por período, de forma a ser possível obter um *feedback* acerca do trabalho de cada aluno. Este constrangimento temporal deveu-se sobretudo à extensão do programa a cumprir.

Finalmente, podemos concluir que esta estratégia de trabalho, embora não seja fácil de concretizar, apresenta desafios com valor pedagógico que são importantes para o desenvolvimento de um ensino reflexivo e de uma aprendizagem cada vez mais autónoma.

## **CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES**

Ao longo deste estudo percebeu-se que a construção dos portefólios não é uma inovação da denominada nova prática pedagógica, mas é um trabalho iniciado já na Antiguidade Clássica no ensino das crianças. Parece-nos que na Grécia e na Roma dos séculos IV a. C. a IV d. C. era dada a maior importância às colectâneas de exercícios realizados pelos alunos, uma vez que eram trabalhos indispensáveis para a aprendizagem, mas também para transformar os alunos em cidadãos mais capazes e mais competentes para intervirem na vida pública. O portefólio dos nossos dias deveria, assim, funcionar mais à imagem do que seriam essas colecções de trabalhos nessa época, uma vez que os objectivos a alcançar eram mais concretos e assim não deixavam os alunos à mercê da sua independência que por vezes poderá constituir um obstáculo.

Esta investigação partiu do pressuposto de que o portefólio contribuía positivamente para a aquisição de competências básicas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Latim e Literatura Portuguesa, desde que estivessem reunidas condições para a sua realização. Apoiando-nos na bibliografia disponível que trata especificamente sobre este assunto, pretendemos proporcionar aos alunos um conjunto de tarefas que deveriam desenvolver, planificar e avaliar as aprendizagens.

É possível neste momento de conclusão afirmar que o uso de portefólios nestas disciplinas apresenta diversas potencialidades, nomeadamente o desenvolvimento de competências de oralidade e escrita que, possivelmente de outra forma demorariam mais tempo a serem desenvolvidas por não serem tão trabalhadas, desde que devidamente reunidas as condições para a sua construção.

Outra potencialidade do portefólio é a oportunidade constante que dá aos alunos de reflectirem a cerca do trabalho executado ao longo do ano escolar. Através desta reflexão os alunos são capazes de modificar a sua forma de trabalhar, podendo empenhar-se cada vez mais. É assim esta a maior conclusão que se pode retirar deste trabalho. Os processos de reflexão, escritos e orais, são um benéfico contributo para a aprendizagem, já que desta forma se permite ao aluno ter consciência das suas maiores dificuldades bem como dos objectivos atingidos.

Pelos resultados da investigação poderemos afirmar que o portefólio é um instrumento de trabalho que pode potenciar o enriquecimento da prática lectiva, já que esta deverá ser impulsionada pelas descobertas que os alunos fazem em torno das matérias leccionadas. A prática lectiva, no entanto, impulsiona também a construção do portefólio, pois visa desenvolver o espírito crítico dos alunos bem como a sua

capacidade de trabalho autónomo. O portefólio pode, assim, ser considerado um instrumento que incentiva os alunos a aprender, integrando os conteúdos programáticos e as competências a desenvolver.

É, no entanto, de notar que o uso do portefólio requer, por parte dos professores e por parte dos alunos, tempo, esforço e acima de tudo muita perseverança, já que é um instrumento que nunca está finalizado e requer uma constante atenção na sua realização. Muitos alunos que participaram nesta investigação manifestaram alguma resistência inicial, mas depois foram percebendo ao longo do tempo que este instrumento de trabalho lhes permite organizar melhor a aprendizagem, bem como adquirir competências que não só lhe permitem obter aprovação à disciplina em causa, mas também que serão úteis no seu dia a dia enquanto cidadãos inseridos numa comunidade.

Finalmente podemos afirmar que o trabalho com o portefólio deve ser um trabalho contínuo, pois só desta forma se garantirá um maior sucesso no desenvolvimento de competências não só no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa mas também nas outras disciplinas do plano curricular, assim como nas necessidades que a sociedade impõe aos cidadãos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BARREIRA, A. - MOREIRA, M. (2004), *Pedagogia das Competências. Da teoria à Prática*. Porto: Edições Asa.
- BERNARDES, C. - MIRANDA, F. (2003), *Portefólios – uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- BIZARRO, R. (2001), “Aprender, Ensinar, avaliar em FLE (3º ciclo do ensino básico): alguns percursos para a autonomia”, in *Colóquio Ensino das Línguas Estrangeiras: Que estratégias Político-educativas?* Porto: FLUP
- BOURDIEU, P. - PASSERON, J.C. (1975), *A Reprodução. Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- COELHO, C. & CAMPOS, J. (2003), *Como abordar... o portefólio na sala de aula*. Porto: Areal Editores.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995), *Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, União Europeia: COM
- CONSELHO DA EUROPA (2002), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- FREIRE, P. (1996), *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo: Paz e Terra
- HOUAISS, António & VILLAR, Mauro de Salles (2001), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Objectiva.
- KENNEDY, G. (2003), *Progymnasmata – Greek Textbooks of Prose Composition and Rhetoric*, Society of Biblical Literature: Atlanta.
- Lei nº46/86 – *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Diário da República, 14 de Outubro de 1986.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Programa de Latim A – 11º ou 12º ano (Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas)*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003), *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (Volume II)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Programa de Literatura Portuguesa – 10º e 11º anos (Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas)*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002), *Programa de Português – 10º, 11º e 12º anos (Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas)*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

MORGAN, Teresa (2000), *Literate education in the hellenistic and roman worlds*, Cambridge: Cambridge University Press.

PERRENOUD, P. (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (2001), *Porquê construir competências a partir da Escola*. Porto: Edições Asa.

SÁ-CHAVES, I. (2000), *Portefólios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (org.) (2005), *Os Portefólios Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.

VIEIRA, F. (1998), *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

VIEIRA, F. (2006), *No Caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*, Mangualde: Edições Pedago.

VILLAS BOAS, B. M. de Freitas (2006), *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*, Porto: Edições Asa.

**ANEXOS**

### Anexo A – Ficha de identificação individual do aluno

IDENTIFICAÇÃO	
Nome:	
Ano / Turma:	Data de Nascimento ____ / ____ / ____
Morada:	
Freguesia:	Conselho:
Telefone:	Telemóvel:
Email:	

FILIAÇÃO / ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	
<b>NOME DO PAI:</b>	
Habilitações Literárias:	
Profissão	Idade:
<b>NOME DA MÃE:</b>	
Habilitações Literárias:	
Profissão:	Idade:

<b>NOME DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO:</b>	
Grau de Parentesco:	Idade:
Habilitações Literárias:	
Profissão:	

<b>AGREGADO FAMILIAR</b>	
Com quem vives?	Número de pessoas do agregado familiar:
Número de irmãs/irmãos:	Idade dos irmãos / irmãs:

<b>HÁBITOS / SAÚDE</b>	
<b>1. Tens algum problema de saúde?</b>	<b>1.1. Qual / Quais:</b>
<b>2. Qual a hora a que costumás deitar-te?</b>	<b>2. Qual a hora a que costumás levantar-te?</b>

<b>ESCOLA / FAMÍLIA</b>	
<b>1. Gostas da tua Escola?</b>  Sim <input type="checkbox"/>  Não <input type="checkbox"/>	<b>2. Gostas da tua turma?</b>  Sim <input type="checkbox"/>  Não <input type="checkbox"/>

<p><b>1.1. Porquê? (Se assinalaste “não”)</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><b>2.2. Porquê? (Se assinalaste “não”)</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>3. Costumas falar com os teus pais sobre a Escola?</b></p> <p>Sim <input type="checkbox"/></p> <p>Não <input type="checkbox"/></p> <p><b>3.1. Porquê? (Se assinalaste “não”)</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><b>4. Alguma vez ficaste retido (a)?</b></p> <p>Sim <input type="checkbox"/></p> <p>Não <input type="checkbox"/></p> <p><b>4.1. Em que ano (s)?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>5. Como te sentes quando obténs maus resultados?</b></p> <p>Indiferente <input type="checkbox"/></p> <p>Desanimado (a) <input type="checkbox"/></p> <p>Preocupado (a) <input type="checkbox"/></p> <p>Decidido (a) a fazer melhor <input type="checkbox"/></p>	<p><b>6. Assinala os recursos que podes utilizar em casa?</b></p> <p>Computador <input type="checkbox"/></p> <p>Computador com ligação à Internet <input type="checkbox"/></p> <p>Dicionários <input type="checkbox"/></p> <p>Gramáticas <input type="checkbox"/></p> <p>Enciclopédias <input type="checkbox"/></p> <p>Outros <input type="checkbox"/></p>
<p><b>7. Qual é a tua disciplina preferida?</b></p> <p>_____</p>	

<b>7.1. E a que menos gostas?</b> _____ _____	<b>Qual / Quais?</b> _____
---	-------------------------------

<b>PASSATEMPOS E EXPECTATIVAS FUTURAS</b>	
<b>1. Como ocupas os teus tempos livres?</b> _____ _____ _____ _____ _____	<b>2. Qual o curso que gostarias de frequentar no futuro?</b> _____ _____ <b>2.1. Que profissão gostarias de ter?</b> _____ _____ _____
<b>3. Praticas algum desporto?</b>  Sim <input type="checkbox"/> Qual ? _____ - _____  Não <input type="checkbox"/>	<b>4. Sabes tocar algum instrumento musical?</b>  Sim <input type="checkbox"/> Qual ? _____ - _____  Não <input type="checkbox"/>
<b>5. Vês televisão?</b>  Sim <input type="checkbox"/>  Não <input type="checkbox"/>	<b>6. Indica 3 programas televisivos que aprecies.</b>  1. _____ _____ _____

<p><b>5.1. Quanto tempo por dia?</b></p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>2.</p> <hr/> <hr/> <p>3.</p> <hr/> <hr/>
<p><b>7. Gostas de ler?</b></p> <p>Sim <input type="checkbox"/></p> <p>Não <input type="checkbox"/></p> <p><b>7.1. Porquê? (Se assinalaste “não”)</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p><b>8. Indica o título de um livro de que tenhas gostado.</b></p> <hr/> <hr/> <p><b>8.1. Indica o nome do seu autor.</b></p> <hr/> <hr/>
<p><b>9. Gostas de escrever?</b></p> <p>Sim <input type="checkbox"/></p> <p>Não <input type="checkbox"/></p> <p><b>9.1. Porquê? (Se assinalaste “não”)</b></p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p><b>10. Costumas escrever?</b></p> <p>Sim <input type="checkbox"/></p> <p>Não <input type="checkbox"/></p> <p><b>10. Que tipo de textos escreves?</b></p> <hr/> <hr/> <hr/>

<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
<p><b>1. Gostas da disciplina de Língua Portuguesa?</b></p> <p>Sim <input type="checkbox"/></p> <p>Não <input type="checkbox"/></p> <p><b>1.1. Porquê? (Se assinalaste “não”)</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><b>2. Qual foi a nota que obtiveste à disciplina de Língua Portuguesa no ano lectivo anterior?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>2.1 Qual a nota que pensas poder alcançar quando terminar este ano lectivo?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>3. O que gostas mais de fazer nas aulas de Língua Portuguesa?</b></p> <p>Exercícios gramaticais <input type="checkbox"/></p> <p>Actividade de leitura <input type="checkbox"/></p> <p>Actividades de escrita <input type="checkbox"/></p> <p>Exposições orais <input type="checkbox"/></p> <p>Audição de textos e canções <input type="checkbox"/></p>	<p><b>4. O que gostas menos de fazer nas aulas de Língua Portuguesa?</b></p> <p>Exercícios gramaticais <input type="checkbox"/></p> <p>Actividade de leitura <input type="checkbox"/></p> <p>Actividades de escrita <input type="checkbox"/></p> <p>Exposições orais <input type="checkbox"/></p> <p>Audição de textos e canções <input type="checkbox"/></p>
<p><b>5. Sentiste dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa, no (s) ano (s) anterior (s)?</b></p>	<p><b>6. Se respondeste “sim” à questão anterior indica as possíveis razões.</b></p>

<p>Sim <input type="checkbox"/></p> <p>Não <input type="checkbox"/></p>	<p>Falta de estudo <input type="checkbox"/></p> <p>Desinteresse <input type="checkbox"/></p> <p>Falta de conhecimentos relativos aos anos anteriores <input type="checkbox"/></p> <p>Falta de apoio ao estudo <input type="checkbox"/></p> <p>Outra (s) <input type="checkbox"/></p>
<p><b>7. Indica 3 características que consideres fundamentais num bom professor de Língua Portuguesa?</b></p> <p>1. _____</p> <p>_____</p> <p>2. _____</p> <p>_____</p> <p>3. _____</p> <p>_____</p>	<p><b>8. Indica alguma sugestão que queiras fazer relativamente à disciplina de Língua Portuguesa</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

## **Anexo B – Guia de construção do portefólio do 9ºano (Língua Portuguesa)**

### **Estrutura do Portefólio de Língua Portuguesa 9º D**

- Folha de rosto:
- Nome, número, ano, turma, escola, ano lectivo
- nome do portefólio
  
- Índice (a preencher no fim do ano)
  
- Separadores:
  - Pessoais
  - Avaliação (OBRIGATÓRIO):
    - Auto-avaliação:
      - 1º Período
      - 2º Período
      - 3º Período
    - Hetero-avaliação:
      - 1º Período
      - 2º Período
      - 3º Período

## **Anexo C - Guia de construção do portefólio do 11º ano (Latim)**

### **Guião do Portefólio do aluno de Latim**

1. **Folha de rosto** – identificação do aluno
2. **Índice** (só deve ser preenchido no final do ano, quando todos os trabalhos estiverem organizados.)
3. **Apresentação** (pequeno texto autobiográfico.)
4. **Textos**
  - a. Resumos dos textos de cultura.
  - b. Análise gramatical de textos e sua tradução. (deve conter o texto latino seleccionado, a análise morfosintáctica e por fim a tradução, num texto bem estruturado em Português.)
  - c. Versão de frases para Latim. (indicadas durante as aulas.)
  - d. Glossário. (deve ser feito tendo como modelo o dicionário, com uma folha para cada letra, destacando cada entrada de palavra com uma cor diferente.)
  - e. Relação de palavras de Latim com o Português. (evolução etimológica e semântica.)
5. **Funcionamento da Língua**
  - a. Gramática do aluno - questões gramaticais abordadas nas aulas. (pode ser elaborado não só com a ajuda dos apontamentos das aulas mas também com a gramática.)

## **6. Análise do comportamento individual do aluno**

- a. Deve conter reflexões sobre o empenho na realização dos trabalhos, o tempo dispendido no estudo, a evolução na aprendizagem, desenvolvimento de competências ao nível da língua materna.

## **7. Avaliações**

- a. Auto-avaliação das competências. (reflexão sobre as competências atingidas, competências a melhorar, dificuldades sentidas aquando do estudo para a disciplina, propostas para melhorar)
- b. Auto-avaliação do portfólio. (entrega de trabalhos, correcção dos trabalhos, organização do portfólio, empenho na realização dos trabalhos)
- c. Hetero-avaliação do portfólio. (avaliação feita pelos colegas)

## **8. Reflexão sobre as vantagens e desvantagens da realização e utilização do portfólio**

**Anexo D – Questionário de avaliação do portefólio do 2º período**

**Avaliação individual do Portefólio – 2º Período**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Ano e turma: \_\_\_\_\_

Tendo em conta o teu portefólio identifica:

1. A parte de que mais gostas e a parte de que menos gostas.

---

---

---

---

2. O modo como seleccionaste os documentos que nele incluístes.

---

---

---

---

3. Os benefícios e as dificuldades que o portefólio te trouxe.

---

---

---

---

4. Os efeitos do portefólio na organização do teu trabalho.

---

---

---

---

5. Os efeitos do portefólio na responsabilidade pelo teu trabalho.

---

---

---

---

6. Os efeitos do portefólio na autonomia do teu trabalho.

---

---

---

---

7. O que gostavas de mudar no portefólio e porquê.

---

---

---

---

8. A importância que tens dado ao teu portefólio, explicando de que forma a sua construção te ajuda na disciplina de Língua Portuguesa.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Anexo E – Questionário de avaliação do portefólio do 3º período**

**Avaliação individual do Portefólio – 3º Período**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_  
Ano e turma: \_\_\_\_\_

Tendo em conta o teu portefólio indica, justificando as tuas respostas:

1. Qual é o teu melhor trabalho?

---

---

---

---

2. O que achas que és capaz de fazer agora, enquanto autor do portefólio, que não eras capaz no início do ano lectivo?

---

---

---

---

3. Analisa o teu portefólio e indica quais são os teus pontos fortes e os teus pontos fracos. Selecciona dois exemplos que o demonstrem.

---

---

---

---

4. Quais são as competências que consideras ter desenvolvido?

---

---

---

---



## **Anexo F – Guião da apresentação oral final do portefólio**

### **Apresentação do Portefólio de Língua Portuguesa**

Para te ajudar na apresentação que vais fazer do teu portefólio deves inicialmente redigir um texto que evidencie os seguintes aspectos:

- Organização lógica;
- Qualidade dos trabalhos;
- Identificação do melhor trabalho;
- Indicação do trabalho menos conseguido;
- Reflexão acerca do que poderia ter sido melhorado;
- Enumerar vantagens e desvantagens da construção do portefólio;
- Opinião global acerca do trabalho final obtido.

O texto redigido deverá ser entregue no final da apresentação.

Data de apresentação: \_\_\_\_ de Junho de 2011

Bom trabalho!

## Anexo G – Contrato de Leitura

### Contrato de Leitura

Entre:

I - \_\_\_\_\_ ,  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_

professoras da disciplina de Língua Portuguesa, da turma \_\_\_ do \_\_\_º ano, como primeiro \_\_\_\_\_, e

II - \_\_\_\_\_ ,  
aluno (a) da disciplina de Língua Portuguesa, da turma \_\_\_ do \_\_\_º ano, como segundo \_\_\_\_\_, é celebrado o seguinte contrato de leitura a reger nos termos das \_\_\_\_\_ seguintes:

#### **Cláusula Primeira (Objecto do contrato)**

1. O primeiro Outorgante compromete-se a supervisionar e orientar as diferentes actividades envolvidas decorrentes do cumprimento do presente contrato.
2. O segundo Outorgante compromete-se a ler \_\_\_ livros durante o ano lectivo 2010 /2011, um por cada período.

#### **Cláusula Segunda (Deveres do segundo Outorgante)**

1. Cabe ao segundo Outorgante,
  - 1.1. No primeiro período:
    - a) Seleccionar e ler um livro do modo narrativo;
    - b) Preencher uma grelha, a ser fornecida pelo primeiro Outorgante, onde conste o título e o autor da obra seleccionada e devolvê-la ao primeiro Outorgante para aprovação da leitura escolhida;
    - c) Preencher uma ficha de leitura acerca do livro seleccionado;

1.2. No segundo período:

- a) Escolher uma personagem ou episódio do livro lido no primeiro período e fazer a sua apresentação oralmente à turma;
- b) Ler na íntegra \_\_\_\_\_ (indicar a obra);
- c) Responder a um questionário, a ser fornecido pelo primeiro Outorgante, sobre \_\_\_\_\_ (obra do ponto anterior).

1.3. No terceiro período:

- a) Seleccionar e ler um livro de poemas;
- b) Escolher um dos poemas lidos e apresentá-lo à turma

1.4. Cumprir os prazos estabelecidos na cláusula Terceira do presente contrato

### **Cláusula Terceira**

#### **(Prazos )**

1. O prazo para entrega da grelha identificativa do livro seleccionado no primeiro período inicia a \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ e termina a \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_;
2. O segundo Outorgante deverá entregar a ficha de leitura correspondente ao livro do primeiro período até \_\_\_\_\_;
3. A apresentação oral referida na alínea a) do ponto 1.2. da cláusula segunda realizar-se-á no segundo período em data a combinar;
4. Deverá ser entregue o questionário referido na alínea c) do ponto 1.2. da cláusula segunda até \_\_\_\_\_;
5. A apresentação mencionada na alínea b) do ponto 1.3. da cláusula segunda realizar-se-á no terceiro período em data a combinar;

### **Cláusula Quarta**

#### **(Direitos do segundo Outorgante)**

2. O segundo Outorgante tem direito a:

- a) Receber do primeiro Outorgante todos os esclarecimentos que considere necessários para assegurar o cumprimento do presente contrato;

- b) Receber do primeiro Outorgante todos os materiais necessários à execução das actividades decorrentes do cumprimento do presente contrato, com excepção para os livros;
- c) Ser aconselhado pelo primeiro Outorgante em relação aos livros a seleccionar no primeiro e terceiro períodos lectivos;

**Cláusula Quinta**  
**(Direitos e deveres do primeiro Outorgante)**

- a) Fornecer ao segundo Outorgante, uma lista de obras recomendadas;
- b) Orientar as actividades decorrentes do cumprimento do presente contrato;
- c) Prestar todo o apoio necessário, sempre que solicitado pelo segundo Outorgante;
- d) Avaliar as actividades decorrentes do cumprimento do presente contrato;
- e) Atribuir uma percentagem da avaliação global ao cumprimento do presente contrato;

**Cláusula Sexta**  
**(Incumprimento do contrato)**

1. O incumprimento do presente contrato por parte do segundo Outorgante determina que:

- a) a percentagem da avaliação atribuída ao cumprimento do contrato fique sem efeito;

O presente contrato, feito em duplicado, é aceite por ambos os outorgantes nos precisos termos aqui exarados e por todos vai ser assinado por o acharem conforme.

Escola Secundária Inês de Castro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

O primeiro Outorgante

---

O segundo Outorgante

---