

[www.esec.pt/opdes](http://www.esec.pt/opdes)

# OPDES

# Pedagogia no Ensino Superior

**Actividades e trajectos exploratórios da Oralidade no Ensino do Português Língua Estrangeira**

Pedro Balaus Custódio (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra)

**Colaboração e reflexão: Mecanismos de uma avaliação transformativa**

Dina Soeiro e Sofia Silva (Docentes da Área de Psicologia e Ciências da Educação, Investigadoras no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)



## **FICHA TÉCNICA**

**Direcção:** Susana Gonçalves

**Comissão Editorial:** Susana Gonçalves, Dina Soeiro, Sofia Silva

**Título da Série de Brochuras:** Pedagogia no ensino superior

**Publicação:** Escola Superior de Educação de Coimbra

**Paginação:** NDSIM/ José Pacheco

## **PUBLICADOS**

### **Brochura nº1**

- Método Expositivo

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

- Uso de informação e feedback para melhorar as práticas de ensino

Alan Kalish (Director da FTAD \_ Faculty & TA Development, The Ohio State University, Columbus, EUA);

### **Brochura nº2**

- Princípios fundamentais de um planeamento curricular eficaz

Donna Ellis (Directora Associada do Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo, Canadá);

- A Construção de Contextos de E-learning (ou B-learning) no Ensino Superior

Dina Soeiro (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra).

### **Brochura nº3**

- Estilos de aprendizagem e ensino

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação).

- Aprendizagem Colaborativa: uma proposta ao serviço da aprendizagem profunda  
Sofia Silva (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra).

### **Brochura nº4**

*El crédito europeo: Un nuevo modo de concebir la formación en la Universidad*

Miguel Pérez Ferra (Catedrático de Universidad, Área de Didáctica y Organización Escolar) e Juan Antonio Callado (Miembro del Grupo de Investigación: "Investigación Curricular y Didáctica de las Ciencias Experimentales"), Universidad de Jaén

*Os Surdos e a Educação no Ensino Superior: Estratégias de Ensino-Aprendizagem*

Isabel Sofia Calvário Correia (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra)

A Colecção de Brochuras sobre Pedagogia no Ensino Superior é editada pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

Esta colecção integra o projecto OPDES: Orientações pedagógicas para Docentes do Ensino Superior (ver sinopse), financiado pelo Programa Operacional Ciência e Inovação – POCI 2010, acção IV.1.2. “Projectos inovadores no ensino superior”.

**Ref.** :POCI/C/04.01.02/0247/0002/2006

**Financiamento:** Programa Operacional Ciência e Inovação – POCI 2010, acção IV.1.2. “Projectos inovadores no ensino superior”

**Temática:** Qualificação pedagógica de docentes do ensino superior; métodos pedagógicos para aumentar a motivação e aprendizagem dos estudantes; promoção da inovação, qualidade e excelência no ensino superior.

**Destinatários:** Docentes do ensino superior

**Objectivos específicos:** Adaptação, concepção e disseminação de materiais pedagógicos, orientações para o ensino eficaz e boas práticas pedagógicas no ensino superior.

**Resultados:** Um site na Internet; Uma série de brochuras sobre pedagogia no ensino superior; Folhetos de orientação pedagógica para docentes em início de carreira; Aquisição de recursos para formação dos docentes (livros, vídeos e jogos pedagógicos); Organização de cursos e workshops de pedagogia no ensino superior.

**Cooperação internacional:** O projecto inclui uma parceria para efeitos de consultadoria, formação e avaliação externa, com centros de desenvolvimento pedagógico no ensino superior:

Faculty & TA Development (FTAD): The Ohio State University (Columbus, Ohio, USA); Center for teaching excellence (ex-Teaching Resources and Continuing Education (TRACE): University of Waterloo (Waterloo, Ontario, Canada).

Estes centros são organismos universitários que asseguram o apoio aos departamentos, faculdades e docentes através de orientação pedagógica, conferências, workshops, seminários, consultoria pessoal, apoio a projectos de investigação e programas de planeamento e coordenação de âmbito científico-pedagógico. Esta parceria teve como objectivos assegurar a consultoria pedagógica especializada e a avaliação externa do projecto assim como a aquisição de direitos de uso de uso, tradução e adaptação de alguns dos seus materiais e produtos, tal como recursos pedagógicos (textos e questionários) adequados à formação de docentes do ensino superior.



**ACTIVIDADES E TRAJECTOS EXPLORATÓRIOS  
DA ORALIDADE NO ENSINO DO  
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA  
PEDRO BALAUS CUSTÓDIO  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



# ACTIVIDADES E TRAJECTOS EXPLORATÓRIOS DA ORALIDADE NO ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

## 1. APRENDER UMA LÍNGUA: “AS NAÇÕES TODAS SÃO MISTÉRIOS”

A presente reflexão nasce de algumas práticas relacionadas com o domínio da oralidade no ensino do Português Língua Estrangeira (doravante designado LE) e que são decorrentes das experiências lectivas com alunos Erasmus. Temos consciência de que está por realizar um trabalho de mapeamento do ensino-aprendizagem do Português LE que, uma vez efectivado, mostrar-nos-á com rigor, os percursos de uma longa e inacabada tarefa, onde sobressairão, decerto, o esforço, a boa vontade e o pioneirismo de muitos professores e instituições que têm apostado neste desígnio. A aprendizagem das línguas é, cada vez mais, uma chave-mestra para o conhecimento das culturas dos diferentes países e a Comissão Europeia tem lançado sucessivos programas de

incentivo ao estudo das línguas visando promover o ensino e a aprendizagem e, ainda, fomentar a diversidade linguística no seio da comunidade de países europeus.

A afirmação de que “todos os povos, mesmo vizinhos, se conhecem mal uns aos outros” (Lourenço, 1999) atesta a necessidade de estudarmos outras línguas e vem ao encontro da ideia já expressa por Pessoa, de que “as nações todas são mistérios”. A aprendizagem de uma língua é, pois, mais do que a soma dos traços fonéticos e fonológicos, das particularidades sintácticas e/ou do domínio lexical. É, também – e sobretudo – uma viagem cultural através de diferentes domínios como a História, a Cultura e a Literatura desse país.

O ensino de uma língua deve ser, pois, entendido como um dispositivo de aprendizagem, pois engloba actividades, participantes, ferramentas e materiais de distinta proveniência e alcance, como é o caso das bibliotecas, dos centros escolares, das redes de ensino público e privado, etc. Este leque de recursos tende a incorporar, de modo significativo, as tecnologias da informação e da comunicação, cujo contributo é proporcional às suas potencialidades pedagógicas. É um facto que, actualmente, o ensino das línguas vive momentos de franca expansão, quer pela mobilidade de novos públicos, quer pelos recursos metodológicos e pelas vantagens do ensino à distância.

No que toca, especificamente, ao ensino do Português LE necessitamos, com carácter de urgência, de iniciativas políticas que legitimem e oficializem os programas curriculares, e produzam e estabilizem modelos estruturados de avaliação de proficiência linguística. Muitos destes aspectos decorrem de uma definição mais nítida das políticas de expansão da Língua e da consequente oferta de uma rede de recursos humanos e materiais capazes de a sustentar. A este propósito, não podemos deixar de mencionar a recente legislação, publicada em 27 de Novembro de 2008 (Diário da República, 1.ª série — N.º 231 — 27 de Novembro de 2008), em que se traçam metas e objectivos e se lançam as bases para a revitalização e reafirmação do Português como língua de interesse estratégico internacional.

## 1.1. Objectivos de ensino: todos diferentes, todos iguais

Uma das dificuldades metodológicas do ensino de uma língua em contexto formal pode resultar, entre outros factores, das diferentes necessidades de cada aluno e dos distintos propósitos de aquisição de competências linguísticas. De entre os estudantes estrangeiros que ingressam numa instituição de ensino superior, como é o caso dos alunos em mobilidade Erasmus, muitos evidenciam expectativas distintas de aprendizagem. O conhecimento linguístico de entrada pode ser muito díspar e está compreendido entre a relativa fluência e o domínio mais rudimentar do léxico e das estruturas gramaticais podendo, também, ser de grau zero nos casos em que não houve qualquer contacto com o ensino formal da língua. Por vezes, em níveis mais avançados de aprendizagem<sup>1</sup>, os alunos manifestam também o desejo de adquirir algumas competências comunicativas específicas da sua área de estudo, curso ou formação.

Um dos obstáculos mais comuns na aprendizagem resulta das influências da língua nativa do falante e da natureza e/ou da extensão das interferências linguísticas que daí advêm. A estas contingências naturais que decorrem da aprendizagem de qualquer língua, somam-se algumas limitações comuns, como é o caso do tempo escasso para aprender e a pressão utilitária da língua. O estudante Erasmus, por exemplo, anseia por uma rápida aprendizagem que lhe facilite uma competência comunicativa tão célere quanto eficaz e melhore a fluência nas trocas linguísticas quotidianas. Esta premência é, na maior parte dos casos, um factor de motivação extra para o sucesso da aprendizagem mas pode constituir, também, um acrescido factor de insegurança.

Parece-nos, pois, que uma das orientações metodológicas mais úteis neste contexto de aprendizagem (em que todos os alunos partilham de finalidades iguais mas de alguns objectivos

---

<sup>1</sup> O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação define seis níveis comuns de referência para três tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. Esta distinção de níveis concorre para a transparência e comparabilidade dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação e facilita o correspondente reconhecimento e equivalência dos níveis de competência.

diferentes), continua a ser uma didáctica de diferenciação se o grupo-turma e as condições assim o permitirem. Por este motivo, convém que o número de alunos por turma seja reduzido, de modo a possibilitar um trabalho mais personalizado e atento às solicitações e dificuldades de cada estudante.

## 2. EXPRESSÃO ORAL NO CURRÍCULO DO PORTUGUÊS LE: ALGUNS PRINCÍPIOS DE SUSTENTAÇÃO

A expressão oral na aula de Português é, não só fundamental como, também, estruturante pois constitui, por um lado, o veículo de comunicação de grande parte dos actos de aprendizagem e, por outro, um objecto de estudo. Ou seja, o discurso oral é, em simultâneo, forma e conteúdo. Todavia, e à semelhança do que sucede na Didáctica do Português Língua Materna, nem sempre as actividades orais têm sido objecto de um tratamento aprofundado que aproveite, na íntegra, as potencialidades deste tipo de discurso, quer como processo de descoberta dos saberes, quer como modo do ensino-aprendizagem.

A propósito do Português LM, refere Amor (1996) que "Mesmo quando, nos enunciados programáticos ou nos textos subsidiários (...) se estabelecem objectivos nesta área, não lhes correspondem, em geral, formas de concretização ou operacionalização rigorosas ou adequadas do ponto de vista científico-pedagógico. Porque não há ensino intencional e sistemático do oral, as práticas de observação e avaliação formativa das aprendizagens têm sido, também, quase inexistentes"

Todavia, os professores estão hoje muito mais despertos para a importância das actividades de oralidade. A atenção crescente que conferimos aos modos de expressão oral obriga-nos a repensar as actividades na aula e a reequacionar o seu papel na construção das competências comunicativas dos alunos. Pela sua especificidade, o discurso oral necessita de menores índices de planificação e de controlo por parte do falante, maior dependência do contexto discursivo, maior número de manobras linguísticas de reforço e de correcção, para além de menor necessidade de prescrições

formais do discurso e menos exigências da norma-padrão.

O ensino do Português LE privilegia sempre as actividades de oralidade pois desde o trabalho em torno dos textos, até ao estudo da língua, passando pelas tarefas didácticas de exploração, interpretação ou de comentário, a expressão verbal tem uma presença assegurada e é, frequentemente, um fortíssimo pilar de todo o discurso pedagógico. Os programas de Português do currículo de LM reafirmam que “O domínio da oralidade é uma competência transversal que deve permitir ao aluno a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade, ora como locutor eficaz, ora como ouvinte crítico, ora como interlocutor” (Coelho, 2002). Por isso se insiste na necessidade de se criarem na aula “espaços de interacção verbal, através de diálogos, discussões e debates”, entre outras actividades. Ora, estes princípios e fundamentos são igualmente válidos para o Português LE. A transversalidade do discurso oral deve ser, pois, uma prioridade em qualquer currículo de Língua.

Assim sendo, “Do ponto de vista exclusivo da disciplina, dada a complexidade da comunicação oral, que associa os códigos verbal, paraverbal e não verbal, torna-se imperativo conceder a este domínio um estatuto autónomo no processo de ensino-aprendizagem, embora em articulação com os domínios da leitura e da escrita” (Coelho, 2002), criando espaços de ensino-aprendizagem da língua, do discurso oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral, tanto ao nível da compreensão como da produção.

Os programas de Português LE devem, também eles, contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do falante, através de actividades sobre vários géneros públicos e formais do oral, de complexidade e formalidade crescentes, e consignar objectivos que permitam ao aluno “Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita” (Coelho, 2002). A oralidade, nas vertentes de expressão e de compreensão deve constituir, pois, uma competência estruturante e transversal em todo o currículo, qualquer que seja o nível de proficiência

linguística em causa.

De entre as várias actividades e estratégias capazes de fomentar a compreensão e a expressão orais, podemos elencar algumas, como é o caso de:

- Identificação das intenções de textos orais de diferentes tipos e de níveis distintos de formalização;
- Reconhecimento das ideias expressas;
- Estabelecimento de relações lógicas;
- Realização de deduções e de inferências;
- Produção de textos orais de diferentes tipos e de níveis distintos de formalização;
- Realização de operações simples de planificação do discurso oral; Expressão de ideias, de opiniões, de vivências e de factos de modo fluente, estruturado e fundamentado ou, ainda,
- Elaboração de enunciados em contextos de comunicação diversificados e relacionados com a actividade escolar, como é o caso, entre outras, de debates, trabalhos de grupo, exposições orais, etc<sup>2</sup>.

### 3. FALAR, OUVIR FALAR, DIZER – SUGESTÕES PRÁTICAS

O ensino-aprendizagem do Português LE, à semelhança do estudo de outras línguas, aposta claramente numa compartimentação metodológica balizada pelas actividades de conversação, composição, conhecimento explícito da língua e laboratório, numa soma de actividades que conduzem o aluno à aquisição faseada de competências nos domínios da leitura, da expressão escrita, da compreensão do oral e da expressão oral desbloqueada e autónoma.

No nível elementar de aprendizagem, gostávamos de realçar alguns aspectos que nos parecem de capital importância para a eficácia das tarefas de ensino, como é o caso da selecção dos materiais e da definição de algumas estratégias estruturantes de trabalho. Assim, parece-nos essencial a escolha dos livros, manuais

---

<sup>2</sup> Para outras sugestões mais complexas e que podem ser aproveitadas para os níveis de ensino mais avançados, vide (Coelho, 2002:32)

ou cadernos de exercícios. Apesar da escassez de recursos nesta área, podemos já contar com alguns manuais dirigidos a esta faixa estudantil que se revelam preciosos auxiliares de trabalho, uma vez que possuem, para além dos textos e das sugestões de interpretação e de composição, muitos exercícios de cariz gramatical essenciais para a aquisição de competências e para o conhecimento explícito e reflexivo do Português. O mesmo se não pode dizer dos materiais electrónicos que são muitíssimo escassos, bem como dos recursos multimédia auxiliares da didáctica do Português LE.

Conviria, pois, identificar alguns rumos e práticas possíveis no âmbito do ensino do Português LE, em dois dos níveis mais avançados, que correspondem ao Utilizador Independente (Intermédio) e ao Proficiente (Superior). A gradação deste trabalho pode ser levada a cabo de múltiplas formas e lançando mão de diferentes estratégias e actividades de ensino. A título meramente exemplificativo, enumeramos algumas das que se têm mostrado mais eficazes na nossa prática docente. Em primeiro lugar, as conducentes ao desenvolvimento linguístico do nível intermédio e, em segundo, as que podem ser realizadas com textos mais complexos e dirigidas, maioritariamente, ao nível superior.

### **3.1. Actividades para o nível Intermédio**

No domínio da Compreensão do oral / Ouvir:

- Compreender enunciados essenciais do domínio das relações sociais, como agradecer, cumprimentar, dar informações, felicitar, questionar, saudar;
- Entender enunciados de complexidade variável e crescente sobre identificação e caracterização pessoal, relações familiares e de parentesco, socioprofissionais, ocupacionais, campos de interesse e de gosto pessoal, preferências;
- Compreender instruções e/ou informações sobre orientação espaciotemporal e explicações de detalhes informativos e situacionais;
- Entender informações respeitantes a horários, datas, marcações, compromissos;
- Compreender instruções de diferente complexidade realizadas no contexto de aula, relativas à realização de tarefas, a enunciados instrucionais da rotina escolar;
- Compreender pontos de vista e opiniões sobre aspectos da vida quotidiana, comentários e expressões de uso frequente

- Compreender, com crescente grau de profundidade, informações e explicações sobre assuntos comuns, tal como hábitos, tradições locais e nacionais, alojamento, serviços, compras, saúde, funcionamento das instituições, etc;

No domínio da expressão Oral / Falar:

- Solicitar informações e/ou esclarecimentos sobre actividades quotidianas;
- Prestar esclarecimentos sobre rotinas, pedidos, trajectos, horários, roteiros;
- Expor pontos de vista;
- Manifestar opiniões;
- Argumentar de forma estruturada;
- Intervir em diálogos, para fornecer esclarecimentos adicionais;
- Expressar preferências e gostos;
- Relatar experiências pessoais ou factos em diferentes registo temporais;
- Comentar acontecimentos ou factos actuais e/ou pretéritos;
- Exprimir sentimentos de agrado e de desagrado;
- Adequar os enunciados comunicativos aos interlocutores;
- Usar contextualizadamente expressões de felicitação, de agradecimento, de interajuda e de colaboração;
- Dar informações de identificação pessoal, de auto e de heterocaracterização;
- Expressar acções relacionadas com tarefas diárias do mundo estudantil e/ou do trabalho;
- Solicitar instruções de orientação e de identificação espaciotemporal;
- Usar, contextualizadamente, enunciados orais em situações reais de comunicação, nomeadamente no âmbito de actividades comerciais, de turismo ou de serviços;
- Comentar um excerto áudio de uma conversa;
- Resumir textos de diversas tipologias;
- Comentar breves textos escritos de carácter utilitário;
- Recontar, sob diferentes pontos de vista discursivo, textos orais ou escritos;
- Sintetizar excertos de filmes de diferente complexidade e/ou extensão;
- Improvisar comentários acerca de materiais escritos autênticos (panfletos, cartazes, notas, textos publicitários e instrucionais diversos, etc).

A nossa experiência com alunos de nível intermédio possibilitou, ainda, a consecução das seguintes actividades:

- Formular questões de conteúdo e de forma a partir de títulos, incipit, imagens, sons, temas musicais, trailers, anúncios publicitários, narrativas breves;
- Utilizar conectores discursivos na construção do discurso oral;
- Identificar o estatuto e/ou a relação dos interlocutores, a partir da audição de registos;
- Reflectir sobre o uso específico das formas de tratamento;
- Reconhecer a adequação do discurso oral à situação comunicativa;
- Reconhecer diferentes níveis de língua;
- Determinar a intencionalidade comunicativa do emissor;
- Avaliar os efeitos do discurso oral sobre o interlocutor;
- Reconhecer o significado das propriedades prosódicas (altura, duração e intensidade) e constituintes prosódicos (entoação e pausa);
- Relacionar o código verbal com os códigos não verbais;
- Produzir enunciados adequados à situação comunicativa (adequação ao interlocutor, à intencionalidade comunicativa, ao contexto);
- Utilizar diferentes registos de língua consoante a situação comunicativa;
- Relatar, de modo dinâmico, acontecimentos e episódios vividos no país de origem;
- Descrever acções e objectos;
- Expor ideias e conceitos diversos;
- Exprimir e defender opiniões a partir de um tema sugerido;
- Trocar e confrontar opiniões sobre assunto de interesse geral;
- Discutir e argumentar em contexto;
- Utilizar argumentos e contra-argumentos (concretos e abstractos)
- Apreender sentidos explícitos do discurso;
- Inferir sentidos implícitos de frases ou de textos;
- Distinguir factos de opiniões;
- Identificar argumentos e contra-argumentos;
- Reconhecer actos de fala directos e indirectos;
- Reconhecer ambiguidades, ironias e falácias no discurso oral;
- Avaliar a relação do enunciador com o enunciado (objectividade/ subjectividade, apreciação/depreciação, certeza/ probabilidade, veracidade/verosimilhança);
- Utilizar diversas estratégias de escuta (global e/ou selectiva) para captação e retenção da informação de diverso tipo e objectivo;
- Identificar elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral;
- Utilizar estratégias de escuta adequadas;

- Captar as ideias essenciais e as intenções de textos orais de diferentes tipos e de níveis distintos de formalização;
- Reconhecer as ideias expressas por outrem em diferentes contextos de comunicação;
- Expressar ideias, opiniões, vivências e factos cronológicos, de forma fluente e estruturada;
- Participar de forma construtiva em situações de comunicação, relacionadas com a actividade escolar (debates, exposições orais), respeitando as normas que as regem;

#### 4. FALAR SOBRE OS TEXTOS DE LITERATURA: A ESCRITA COMO OBJECTO DO ORAL

À semelhança do ensino do Português LM, o Português LE deve privilegiar também a relação entre a Língua, a Cultura e a Literatura. Assim, as estratégias para o ensino do Português devem assentar no conhecimento da nossa cultura e, consequentemente, na leitura de alguns textos literários representativos de correntes culturais, estéticas e históricas. É disso exemplo o estudo do período histórico social ante e post 25 de Abril, que está quase sempre incluído nos planos curriculares dos níveis mais avançados. A nossa experiência diz-nos que a compreensão deste momento histórico, cultural e político de Portugal ganha maior relevo e é significativamente mais motivante em termos de aprendizagem, quando o professor oferece um estudo plurívoco destas matérias, servindo-se de documentos autênticos, de registos áudio e vídeo mas, também, de textos literários do período em causa, de enunciados poéticos, musicais e de outros documentos que revelam o espírito da revolução de Abril. Estas abordagens investem, por um lado, no conhecimento de uma realidade nacional partilhada, por outro inserem o aluno na alma da cidadania portuguesa, gerando um sentimento de pertença e, consequentemente, propiciando-lhe novas formas de observar uma realidade e uma cultura desconhecidas, ajudando-os a enquadrar, ainda que incipientemente, uma visão do mundo português.

Assim, gostaríamos de, na parte final desta brevíssima reflexão sobre o tratamento da oralidade no ensino do Português LE, deixar algumas sugestões sobre os modos como se poderão desenvolver actividades relacionadas com os textos de Literatura. Por outras

palavras pretende-se, através de um trabalho moderado pelo professor, propor aos alunos múltiplas tarefas sobre os textos literários e sobre os autores, que contribuam para desenvolver diversas competências da oralidade e, em simultâneo, criar nos alunos hábitos reflexivos, de análise e de comentário.

Como vimos, as actividades de expressão oral podem ser realizadas a partir de qualquer material didáctico. Nos níveis mais avançados do ensino do Português LE, os alunos já estão significativamente familiarizados com materiais e textos de diversa natureza e de diferente grau de complexidade, pois tiveram oportunidade de realizar debates, discussões, de argumentar, de analisar e de comentar oralmente textos utilitários, textos jornalísticos, e tantos outros que fazem parte dos materiais de trabalho.

Nesse sentido, e nos níveis mais avançados de ensino, é crucial reafirmar a importância do texto de literatura, pois ele incorpora todas as realizações mais privilegiadas de uma Língua e, portanto, é o que melhor responde aos propósitos da aprendizagem e do aperfeiçoamento de diferentes competências, em qualquer contexto educativo. Este material singular e polivalente é, em simultâneo, um inesgotável recurso didáctico, quer pelas potencialidades didácticas, quer pelas possibilidades de abordagem cultural que encerra. É com esse objectivo que apresentamos, de modo ilustrativo, algumas actividades que podem ser propostas e/ou cumpridas a partir da leitura de textos narrativos. A principal finalidade é, não só desenvolver as competências no domínio da oralidade mas, sobretudo, permitir ao aluno desbloquear diferentes mecanismos de apreciação, de comentário e de argumentação sobre textos linguisticamente mais complexos e/ou elaborados.

Eis, pois, algumas sugestões:

- Apresentação oral de aspectos biobibliográficos de um autor em estudo, em que o enunciador assume a 1<sup>a</sup> ou a 3<sup>a</sup> pessoa gramatical, originando jogos imediatos de pergunta-resposta;
- Retenção de informações orais mais relevantes sobre o texto e/ou autor e repetição enfática desses elementos, por parte do colega que modera o jogo de apresentação;
- Estabelecimento de diálogo, baseado em questionário oral,

sobre aspectos biográficos e o modo como, na opinião dos alunos, esses dados podem ter influenciado a escrita dos textos;

- Relato (pormenorizado, circunstanciado e/ou global) de episódios biográficos do autor;
- Leitura em voz alta de excertos de entrevistas, comentários ou artigos sobre o autor, seguida de destaque oral dos aspectos que se consideram mais relevantes;
- Apresentação oral de tópicos sobre os textos;
- Síntese oral de aspectos relevantes sobre o autor e/ou a obra;
- Sumário e resumo orais de textos, de excertos ou de partes do texto em estudo;
- Formulação oral de questões em aberto, relativas a aspectos temáticos dos textos;
- Emissão de opiniões e de juízos críticos (de maior ou menor componente afectiva) sobre a recepção do texto;
- Fundamentação oral das razões de adesão ou de rejeição ao texto;
- Reconto oral de excertos e/ou de passagens dos textos que mais tenham agrado ao aluno;
- Comparação dos episódios ou dos factos ficcionais em apreço com outras ocorrências ou situações da realidade envolvente dos alunos;
- Descrição oral de retratos físicos de personagens ou de caracteres presentes no enunciado;
- Descrição oral, global ou pormenorizada, de ambientes, cenários, paisagens ou lugares presentes em determinados textos;
- Cotejo oral de informações contextuais sobre aspectos sociais, civilizacionais, culturais, históricos ou outros aí presentes e a sua correspondência com a realidade linguística e/ou cultural de cada um dos alunos;
- Caracterização oral de personagens efectuada a partir de indicações e de informantes presentes nos textos;
- Remate oral de partes inacabadas de textos, de excertos, de situações ou de episódios cujo relato fica suspenso;
- Construção oral de textos breves com opiniões, comentários ou juízos críticos sobre determinado texto ou obra;
- Sínteses orais sobre as questões (e sobre as respostas) mais relevantes a propósito de um escritor ou obra;
- Exercícios lúdicos de reformulação oral de enunciados com vista à alteração dos níveis de língua de um excerto;
- Explicitação oral, de carácter metalingüístico, sobre vocabulário presente em determinado texto;
- Desmontagem oral de processos estilísticos com vista à apropriação dos sentidos expressos;

- Exposição oral de factos históricos e/ou culturais que contextualizem o estudo do texto literário e/ou do autor;
- Recriação e/ou comparação de histórias do património literário do seu país de origem, relacionadas com os temas dos textos em estudo;
- Levantamento de expressões idiomáticas do Português e explicação do equivalente na língua nativa;
- Reconto de provérbios do seu país, a propósito de situações descritas nos textos;
- Narração oral de um episódio favorito lido no texto em estudo;
- Descrição oral da personagem e/ou do ambiente que mais cativou a atenção do aluno no excerto e/ou no texto;
- Formulação oral de uma hipótese de alteração pontual do rumo da história ou dos eventos;
- Comentário oral sobre atitudes, valores ou decisões contidas na narrativa em estudo;
- Reflexão oral sobre a actualidade dos temas presentes nos textos;

## 5. CONCLUSÕES

Como se pode facilmente observar, as sugestões transcritas são muito globais e maioritariamente dirigidas ao texto narrativo. Elas não se referem a um enunciado em particular e não estão direcionadas a qualquer conteúdo declarativo específico. Podem, pois, funcionar como possíveis orientações exploratórias para múltiplas actividades nas aulas de Português LE, fomentando as competências do discurso oral, desbloqueando a expressão autónoma e ajudando, concomitantemente, a criar hábitos de reflexão e de crítica.

Por fim, conviria vincar uma ideia que reputamos fundamental no âmbito da Didáctica do Português LE: a de uma triangularidade entre a oralidade, a escrita e a leitura. Com efeito, estes domínios estão intrinsecamente ligados e interdependentes na aprendizagem de uma língua. As aulas de Português LE devem conferir uma crescente importância e grau de dificuldade, sobretudo nos níveis avançados, a aspectos funcionais da produção do discurso oral, incrementando as competências dos alunos neste domínio e melhorando significativamente todo o trabalho de apropriação e de manuseamento da palavra mas sempre em harmoniosa sintonia com os domínios da escrita e da leitura.

Enquanto a escrita apresenta virtualidades didácticas solidamente comprovadas que nos possibilitam fixar a palavra dita e aperfeiçoar os modos de expressão e, ao mesmo contribuir para um enriquecimento lexical, imprescindível ao domínio da Língua, a leitura funciona como o ponto de intersecção de todas as competências constituindo, portanto, um lugar privilegiado onde se entrecruzam todas as potencialidades de uma Língua.

Ora, de entre o vasto leque de materiais textuais à disposição do professor, nunca é demais lembrar que o texto literário – não sendo único nem exclusivo nas práticas lectivas – apresenta, pela sua natureza e especificidade, vantagens que urge explorar. A recente TLEBS acentua, aliás, a necessidade de se didactizar o texto a partir de procedimentos próprios da linguística textual. A singularidade do policódigo literário pode e deve ser rentabilizada em todos os seus aspectos, quer os que se relacionam com a escrita literária, quer os que se aproximam dos registos da oralidade. A Literatura foi e continuará a ser um produto estético e cultural por excelência, cujos ingredientes, para além das palavras escritas, contêm ainda e sempre a musicalidade das palavras ditas. Convém, pois, que a Didáctica do Português LE aproveite e explore esta associação ancestral que está na própria génesis do fenómeno literário. Este será um dos rumos possíveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira e uma das formas de cruzar novas fronteiras franqueando, assim, as portas aos mistérios das nações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L (orgs.) (1992) Identidade e caminhos no ensino de Português para Estrangeiros. Campinas: Pontes.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1997) Parâmetros atuais para o ensino de Português – Língua Estrangeira. Campinas: Pontes.
- Idem, (1997) O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. 2<sup>a</sup> ed. Campinas: Pontes.
- AMOR, Emília (1996) Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia. Lisboa: Texto Editora.
- BACELAR do Nascimento M. F. et al. (1987) Português Fundamental: Métodos e Documentos (2 vols.). Lisboa: Instituto Nacional de

- Investigação Científica, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- COELHO, Maria da Conceição (Coordenadora), João Seixas, José Pascoal, Maria Joana Campos, Maria José Grosso e Maria La Salette Loureiro (2002) Programa de Língua Portuguesa 10º, 11º e 12º anos Cursos Gerais e Tecnológicos. Lisboa: ME-DES.
- CORNAIRE, C. e GERMAIN, C. (1998) *La Compréhension Orale*. Paris: Clé International.
- CUNHA, M. J. & SANTOS, P. (orgs.) (1999) Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros – Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL). Brasília: Edunb.
- CUNHA, Maria Jandira & SANTOS, Percilia (1999) Ensino e pesquisa em português para estrangeiros. Brasília.
- DUARTE, Maria Inês (2003) Aspectos linguísticos da organização textual. In: MIRA MATEUS, Maria Helena et al. Gramática da língua portuguesa. Lisboa: Editorial Caminho.
- FERREIRA, J. Pires (1999) Oralidade em tempo e espaço. São Paulo: Educ.
- FONSECA, Fernanda Irene, (2000) Da inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura. In AA.VV. Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura. Coimbra: Almedina.
- GREMMO, M.- J. e HOLEC, H. (1990) *La Compréhension Orale: un Processus et un Comportement*. FDM, n.º spécial. Paris: Hachette.
- JÚDICE, N. (org.) (1997) O Ensino de Português para Estrangeiros. Niterói: EDUFF.
- LOURENÇO, Eduardo, (1999) Portugal como Destino seguido de Mitologia da Saudade. Lisboa: Gradiva.
- RECASENS, M. (1989) Como Estimular a Expressão Oral na Aula. Lisboa: Plátano Editora.
- RIVERA, Gloria García, (1995) Didáctica de la Literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria. Madrid: Ediciones Akal.
- SILVEIRA, Regina Célia P. da (1998) (org.) Português língua estrangeira. Perspectivas. São Paulo: Cortez.
- VANOYE, F. et al. (1981) *Pratiques de l'Oral*. Paris: A. Colin.



## **COLABORAÇÃO E REFLEXÃO: MECANISMOS DE UMA AVALIAÇÃO TRANSFORMATIVA**

**DINA ISABEL MENDES SOEIRO**

**SOFIA DE LURDES ROSAS DA SILVA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA**

**DISOEIRO@ESEC.PT, SOFIACE@ESEC.PT**

COLABORAÇÃO E REFLEXÃO:  
MECANISMOS DE UMA AVALIAÇÃO TRANSFORMATIVA

# COLABORAÇÃO E REFLEXÃO: MECANISMOS DE UMA AVALIAÇÃO TRANSFORMATIVA

## 1. INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: SISTEMAS EM MUDANÇA

Ao longo das últimas décadas, tem-se dado cada vez mais atenção à educação desenvolvida nos estabelecimentos de ensino superior, sobretudo no que concerne à sua função de preparar cidadãos conscientes, críticos, dotados de competências ao nível da participação social, com espírito de iniciativa e de empreendedorismo social e produtivo. Este facto tem chamado a atenção de muitos investigadores e educadores para a compreensão e caracterização do desenvolvimento do estudante e, de igual modo, para o esclarecimento das contribuições das instituições de ensino superior, entendidas como comunidades educativas e de aprendizagem, na promoção desse desenvolvimento.

As exigências actuais de um mundo globalizado obrigam a que as instituições pensem e definam os seus papéis de ensino/ aprendizagem em resposta aos desafios sociais, económicos, científicos, políticos e culturais. Transmitir conteúdos torna-se manifestamente insuficiente. Assume-se como tarefa fulcral proporcionar oportunidades educativas que permitam aos estudantes o desenvolvimento de competências de aprendizagem autodirigida, entendida aqui como um processo contínuo em que todas as pessoas são vistas como agentes activos, conscientes não só das actuais como também das futuras necessidades e exigências educativas, sociais e culturais, planeando, em consequência, as suas aprendizagens para lhes responder.

Também no âmbito dos discursos políticos nacionais e internacionais, tem-se vindo a realçar o papel fundamental da educação e da formação de qualidade no estímulo ao crescimento económico e ao aumento da competitividade e do emprego (Clarke, 1996).

Esta conjuntura coloca, às instituições de ensino superior, o desafio de se concretizarem algumas mudanças. No âmbito dos processos de ensino/ aprendizagem exige a construção mais flexível de processos educativos, que se revelem, na prática, promotores de pesquisa, de resolução de problemas, de raciocínio crítico, de trabalho em equipa e de participação social.

Estas tarefas reflectem-se naturalmente ao nível dos papéis desempenhados por professores e estudantes. O professor deixa de ser considerado apenas um transmissor de conteúdos e saberes para se constituir num organizador da aprendizagem, negociada com o estudante e com a comunidade. O estudante vê-se estimulado a substituir o papel de assimilador passivo pelo de negociador activo na construção do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, entende-se que a participação individual e colectiva na estruturação do processo educativo, em ambiente de colaboração, seja considerada um dos pilares do processo de ensino/ aprendizagem.

## 2. COLABORAÇÃO E REFLEXÃO: OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO

Para Gergen (1985) e Gergen e Gergen (1997), o processo de compreensão do mundo resulta de um empreendimento activo de pessoas em relação. Ao nível dos ambientes de aprendizagem, esta afirmação apresenta uma importante implicação: estes devem ser encorajadores de reflexão<sup>1</sup>. Torna-se, então, claramente importante, criar contextos de aprendizagem onde os estudantes possam aprender a trabalhar e a aprender juntos, preparando-se para uma aprendizagem autêntica e autodirigida, ao longo do seu ciclo de vida e nos mais variados contextos da sua existência. Em contextos de aprendizagem ricos, o conhecimento é construído e aplicado em situações simuladas do mundo real, induzindo formas de reflexão individual e colaborativa (Cunha e Figueiredo, 2002). Porém, tal só acontece se os aprendentes se tornarem responsáveis pela aprendizagem e respectiva avaliação, de si e da dos seus pares, tornando-se, assim, num processo partilhado e co-responsável, onde todos participam, enquanto comunidade de aprendizagem.

Na medida em que o conhecimento é uma construção relacional, os processos formativos devem orientar-se para a promoção da partilha entre os indivíduos. A construção do conhecimento é uma prática social e, por conseguinte, os processos educativos devem promover a construção colaborativa e reflexiva do conhecimento, de uma forma contextualizada. Tal implica uma mudança nos modelos de organização curricular e nos processos de avaliação rumo à construção partilhada do conhecimento.

Deste ponto de vista, a aprendizagem colaborativa assume-se como uma estratégia de grandes potencialidades, na medida em que esta ocorre quando dois ou mais aprendentes estão envolvidos e empenhados num esforço concertado de realização conjunta de uma actividade ou tarefa através de uma solução partilhada.

A aprendizagem colaborativa permite a exploração colectiva

---

1 Entendida aqui como a tomada de consciência do aprendente ao longo do seu processo de construção do conhecimento.

de um dado domínio, facilitando a construção interactiva e social do conhecimento. Promove a criação e o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Através destas comunidades de aprendizagem, o aprendente encontra e constrói os contextos onde aprende e se desenvolve. A aprendizagem colaborativa, deste modo, permite aos estudantes partilhar responsabilidades pela sua aprendizagem, na medida em que os desperta simultaneamente para a conscientização da sua responsabilidade não só no seu próprio processo de aprendizagem como no dos seus pares (Leite e Fernandes, 2002).

Deste modo, se o conhecimento é construído pelos aprendentes, importa criar contextos, ambientes educativos propiciadores da construção de aprendizagens autónomas.

Um processo de construção de aprendizagem activa e interactiva, assente em estratégias de negociação e de tomada de decisões partilhadas e participadas, entre professores e estudantes, pressupõe a existência de uma concepção de avaliação na lógica da regulação. Partindo deste pressuposto, a avaliação através de testes padronizados, de carácter individualista, que rejeita e condena a interacção e a colaboração entre os aprendentes, não se revela a resposta ou escolha mais adequada. Defendemos uma abordagem de avaliação que valoriza a acção do aprendente na construção de saberes e a acção dos professores na criação de condições que promovam a existência de conflitos cognitivos e de interacções que favoreçam essa construção. Entendemos que a avaliação não deve ser um mero instrumento de controlo, mas sobretudo um instrumento de formação à disposição do aprendente, do qual ele se apropria para construir o seu próprio percurso de aprendizagem, uma avaliação formadora, em que as práticas de auto-avaliação são organizadas e concretizadas em situações de envolvimento efectivo dos aprendentes que se apropriam dos critérios de avaliação.

Mezirow (1991) defende que a avaliação da aprendizagem deve ser centrada nos aspectos transformativos. O conceito de empowerment evaluation (Fetterman, 2001) vem no sentido desta intenção de Mezirow. Este comprehende o uso de conceitos, técnicas e resultados da avaliação para melhorar e promover a auto-

determinação. Os participantes conduzem a sua própria avaliação. Trata-se de uma actividade colaborativa. A empowerment evaluation pode criar um ambiente que leve à capacitação e auto-determinação. “É um processo fundamentalmente democrático no sentido de que convida (se não exige) participação (...) como resultado, o contexto muda” (Fetterman, 2001, p. 3).

A avaliação colaborativa, vista como uma oportunidade de aprendizagem, promove a aprendizagem dos estudantes, é ela própria um processo de formação promotor da cultura do diálogo e da democracia participativa.

O processo de avaliação deve-se desenvolver pelas intersubjectividades e ser um espaço reflexivo de críticas construtivas e atitudes participativas (Rothes, Silva, Guimarães, Sancho e Rocha, 2006). Num processo de co-avaliação (avaliação colaborativa, feita com os/pelos pares), o aprendente é um agente de avaliação dos colegas, de uma forma colaborativa, partilhada, onde as decisões são intersubjetivas.

A avaliação formativa contribui para tornar o aprendente mais activo e consciente, uma vez que valoriza a participação do estudante em todo o processo avaliativo, e pressupõe a sua implicação consciente, sistemática e reflectida na planificação, organização e avaliação das suas aprendizagens, responsabilizando-o, por conseguinte, pelo percurso de construção do conhecimento e das escolhas que faz para o percorrer. A avaliação formativa assume, assim, uma função reguladora do processo e dos produtos de aprendizagem, não só por parte de estudantes como de professores.

A avaliação formativa e formadora só terá esse papel na medida em que for reflexiva. Tal como Pretto e Picanço (2002) afirmam, a avaliação formativa une o que, de facto, não estava separado: a reflexão à acção.

Deste modo, uma dimensão fundamental no processo de construção do conhecimento prende-se com a competência de reflectir criticamente sobre o processo de aprendizagem. Como todos reconhecemos, as situações da prática são problemáticas,

dinâmicas, sistémicas, porque se inscrevem em sistemas contextuais complexos, flexíveis e interactivos. "A complexidade, instabilidade e incerteza não são eliminadas ou resolvidas pela aplicação de conhecimento especializado a tarefas bem definidas (...). O uso efectivo de conhecimento especializado depende de uma reestruturação prévia de situações que são complexas e incertas" (Schön, 1983, p. 19).

A reflexão leva a mais e melhor reflexão. Logo, é necessário educar para a reflexão, para que seja uma atitude constante, e criar condições para que essa reflexão possa ser feita.

### **Oportunidades de desenvolvimento: portfolios e contratos de aprendizagem**

Os portfolios são instrumentos de estimulação e factores de activação do pensamento reflexivo e permitem a integração da reflexão no processo de ensino-aprendizagem. Consistem numa colecção organizada, devidamente planeada, de trabalhos produzidos pelo(s) estudantes, ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e detalhada dos diferentes componentes do seu desenvolvimento (Valadares e Graça, 1998). Trata-se de um conjunto dinâmico de trabalhos diversificados, produzidos numa ou em diversas unidades curriculares, por cada aluno ou grupo de alunos, reunindo evidências das capacidades e competências (relativas a um período de tempo ou a temáticas), reflexões sobre essas mesmas evidências e sobre a prática concreta do dia-a-dia (Nunes, 2000). Apesar da diversidade de portfolios que poderá existir, há alguns aspectos caracterizadores comuns: incluem a auto-avaliação crítica dos processos de aprendizagem; o diálogo entre o aprendente, os seus pares e o professor; e a reflexão sobre a prática e a aprendizagem ao longo do desenvolvimento do portfolio. Segundo Klenowski (2002), estes processos de aprendizagem associados a práticas pedagógicas, quando usados para desenvolver o portfolio, promovem o desenvolvimento da metacognição, o que permite saber como, quando, onde e porquê cada um aprende.

O uso do portfolio enquanto instrumento de avaliação reflexivo

permite, então, uma reflexão sistemática, partilhada por estudantes e professores, sobre as práticas, metodologias e estratégias de aprendizagem desenvolvidas. Neste instrumento, a reflexão procura dar sentido à experiência, permite revelar aspectos implícitos na própria prática (que enquanto ocorria não foi possível ter em atenção), desenvolvendo assim novas compreensões. Como uma estudante afirma: "Descubro-me a cada página deste portfolio". Além de serem instrumentos de estimulação do pensamento reflexivo, os portfolios criam oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que evidencia para o estudante e professor os processos de auto-reflexão, que permitem ao professor indicar novas pistas e facilitar estratégias adaptadas de reorientação e auto-desenvolvimento (Sá-Chaves, 1998; Fu, Lamme, Hubbard e Power, 2002).

O portfolio do aprendente tem um potencial investigativo enorme, não só para o próprio aprendente, mas também para os seus pares e para o professor. As reflexões críticas dos aprendentes são úteis, não só para compreender se as aprendizagens foram ou não realizadas e significativas, como também para perceber a reacção destes às metodologias de formação. O portfolio traduz-se, assim, num instrumento de avaliação regulador dos processos de ensino-aprendizagem.

Da reflexão realizada sobre a nossa experiência pedagógica, podemos concluir que a gestão participada das unidades curriculares promoveu senão a aprendizagem significativa, pelo menos o sentimento de autonomia e responsabilidade partilhada nos estudantes com os quais trabalhámos. Esta ideia justifica-se também porque ao portfolio se associou o contrato de aprendizagem.

O contrato de aprendizagem é um instrumento que representa o esforço de dar autoridade e responsabilidade ao aprendente. Esta abordagem à aprendizagem pode desempenhar um papel importante na mudança das instituições educativas (Rose, 1996). É uma forma de individualizar o ensino superior e estabelecer uma estrutura para a experiência educativa significativa. Todavia, isso não significa que o contrato de aprendizagem não permita o

planeamento conjunto das experiências de aprendizagem Knowles, 1990). Trata-se de um acordo, negociado entre o aprendente e o promotor/facilitador da aprendizagem (que pode ser o professor), que estipula: os objectivos de aprendizagem, como é que eles podem ser atingidos; prazos; que evidências serão necessárias para confirmar que os objectivos foram atingidos; e os critérios para avaliar estas evidências (Knowles, 1986).

Há vários tipos de contratos de aprendizagem, mas o tipo de contrato com o qual trabalhamos é aquele que estrutura a aprendizagem, substituindo o plano de conteúdo por um plano de processo. Não especifica como o conteúdo vai ser transmitido, mas define como vai ser aprendido. O plano de processo refere-se ao contexto no qual o aprendente, que faz parte de uma comunidade de aprendizagem, define o seu projecto de aprendizagem, rico e complexo, com dinâmicas emancipatórias.

Nas palavras de uma estudante: “o contrato de aprendizagem permite orientar melhor a pessoa na sua aprendizagem. Além disso, permitiu que o sistema de avaliação não se tornasse algo despersonalizado, consistindo num sistema de avaliação que tem em conta a individualização, ao mesmo tempo que contribui para que ambas as partes, professor e aluno, colaborem nos processos de avaliação.”

A reflexão deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem e, porque o conceito de avaliação que defendemos é também integrado, a reflexão é também inherente aos processos de avaliação. Nesse sentido, pelo conteúdo das reflexões analisadas dos estudantes que trabalharam connosco, podemos salientar que a avaliação contínua, que esteve na base da construção do portfolio, obrigou a educar o pensamento reflexivo, porque os estudantes sentiam necessidade de reflectir de forma sistemática e cada vez mais aprofundada. Porque os alunos discutiram e negociaram os critérios de avaliação do portfolio, e porque os utilizaram ao longo do seu processo de auto e co-avaliação, foi a partir dessas referências que elaboraram as suas reflexões sobre os conteúdos e processos de aprendizagem.

Foram realizadas experiências ao nível da co-avaliação, com

diversas turmas, em diferentes anos lectivos e em diferentes anos de curso, em várias unidades curriculares e em vários cursos. Aos estudantes foi proposto que se reunissem em grupos de 3 elementos, máximo 4, para avaliarem, em conjunto o portfolio de cada um deles, várias vezes ao longo do semestre, grupos diferentes de cada vez. Nesta avaliação, cada estudante realizou a sua auto-avaliação e discutiu com os colegas o seu portfolio, atendendo a critérios e indicadores de avaliação definidos em conjunto com a professora. A co-avaliação frontal primeiro foi difícil, mas depois de se insistir, orientar e praticar, revelou-se positiva pela riqueza crítica que proporcionou e pelo desenvolvimento dos estudantes no sentido de serem capazes de receber, produzir e comunicar críticas construtivas a eles próprios, aos colegas e também à professora.

Resultados semelhantes foram obtidos através da observação e acompanhamento da construção das reflexões críticas por parte dos estudantes e da análise de conteúdo que foi realizada, no que diz respeito às reflexões. De facto, no início, nas primeiras vezes em que os estudantes foram convidados a reflectir, por escrito, sobre o que e como aprenderam, apenas se limitaram a descrever. Porém, com insistência, orientação e prática, foram capazes de construir reflexões aprofundadas, com auto-avaliação.

Da nossa experiência, podemos afirmar que os estudantes-trabalhadores e os estudantes finalistas de curso com os quais trabalhámos são mais reflexivos e dão mais importância à participação na definição da avaliação que a maioria dos estudantes, sobretudo os dos primeiros anos dos cursos. A maturidade dos estudantes evidencia-se como significativa neste processo.

O portfolio reflexivo e a sua avaliação colaborativa podem ser espaços de desenvolvimento, respeitando, simultaneamente, o espaço pessoal e personalizado do estudante e contribuindo para o espaço colectivo de aprendizagem. Importa salvaguardar a liberdade de cada estudante para partilhar apenas o que quiser do portfolio que constrói. Todavia, não deixamos de dizer que, muitas vezes, verificamos que é um desafio gradual que o estudante lança a si mesmo, o de se expor à crítica, o de criticar também e esse à vontade é construído no grupo turma ou nos grupos que

avaliam o portfolio. Os estudantes são convidados a reunirem-se para avaliar os portfolios com pessoas diferentes, para haver uma maior diversidade na partilha, assim como a reunirem-se com colegas com os quais não costumam habitualmente trabalhar, para perceberem se há perspectivas diferentes. No entanto, devem fazê-lo atendendo também ao “à vontade” que deve existir. Assim, os grupos de avaliação não são designados pela professora, mas mediante os critérios acima referidos, os estudantes organizam-se.

A colaboração e a reflexão como mecanismos complementares evidenciam-se, na nossa experiência pedagógica, como úteis na promoção do desenvolvimento do estudante.

Avaliar o portfolio colaborativamente não é fazer uma pausa na aprendizagem para avaliar, avaliar assim é continuar a aprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clarke, A. (1996). Competitiveness, technological innovation and the challenge to Europe. In P. Raggat; R. Edwards & N. Small (Eds.), *The learning society. Challenges and trends* (pp.59-77). London: Routledge.
- Cunha, P.; & Figueiredo, A. (2002). Using case studies for knowledge creation in the classroom. International Conference on Engineering Education (pp. 18-21), August, Manchester/ UK.
- Fetterman, D. (2001). Foundations of empowerment evaluation. Thousand Oaks: Sage.
- Fu, D.; Lamme, L.; Hubbard, R.; & Power, B. (2002). Assessment through conversation. *Language Arts*, (79), 240-250.
- Gergen, K. (1985). Movimento do construcionismo social na Psicologia moderna. *The American Psychologist*, 40 (3), 266-275.
- Gergen, K.; & Gergen, M. (1997). Toward a cultural constructionist Psychology. *Theory and Psychology*, (7), 31-36.
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. London: Routledge Falmer.
- Knowles, M. (1986). *Using learning contracts*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Leite, C.; & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Nunes, J. (2000). O professor e a acção reflexiva – portfolios, “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional. Porto: Edições Asa.
- Pretto, N.; & Picanço, A. (2002). (Re) pensando a avaliação em EAD. In O. Jambeiro & F. Ramos, Internet e Educação a Distância (pp- 215-232). Salvador: EDUFBA.
- Rose, A. (1996). Learning by contract. In A. Tuijnam (Ed.), International Encyclopedia of adult aducation and araining (pp. 410-414). Paris: Pergamon Press.
- Rothes, L.; Silva, O.; Guimarães, P.; Sancho, A.; & Rocha, M. (2006). Para uma caracterização de formas de organização e de dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos. In L. Lima (Ed.), Educação não escolar de adultos: iniciativas de educação e formação em contexto associativo (pp. 181-204). Braga: Universidade do Minho.
- Sá-Chaves, I. (1998). Porta-fólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In L. Almeida & J. Tavares (Orgs.), Conhecer, aprender, avaliar (pp. 133-142). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books.
- Valadares, J.; & Graça, M. (1998). Avaliando para melhorar a aprendizagem: novas práticas pedagógicas. Amadora: Plátano Editora.



[www.esec.pt/opdes](http://www.esec.pt/opdes)



Orientações Pedagógicas  
para Docentes do  
Ensino Superior



União Europeia  
Fundo Social Europeu