

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**O *Feedback* dos professores
e o Envolvimento dos alunos na escola:
Um estudo com alunos do 9º ano**

PATRÍCIA MARQUES AVÕES

**Dissertação orientada
pela Professora Doutora Carolina Carvalho
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

2015

Nota: Trabalho realizado no âmbito do Projeto Feedback, Identidade e Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências, financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia (contrato PTDC/CPE-PEC/121238/2010)

RESUMO

O *feedback* dado pelos professores às produções dos alunos é considerado por diversos autores como uma influência poderosa no modo como os alunos aprendem. Atendendo a que se tem verificado um interesse crescente na temática do envolvimento dos alunos nas escolas, uma vez que este é tido como uma solução para os baixos desempenhos académicos e para o abandono escolar que afetam muitas escolas, delineou-se o presente estudo para estudar os efeitos de um programa de intervenção, na área do *feedback* do professor, no envolvimento dos alunos.

Deste modo, o presente estudo tem como objetivo averiguar se o uso de *feedback* escrito e eficaz promove o envolvimento dos alunos na escola e compreender os progressos gerados quando os alunos estão sujeitos a um *feedback* intencional e sistemático do professor. A amostra era constituída por 91 sujeitos do nono ano de escolaridade, em contexto de sala de aula, na disciplina de Geografia, numa escola de Ensino Privado de Lisboa.

A metodologia adotada foi um desenho quasi-experimental, com um grupo de controlo e um grupo experimental, com pré-teste/pós-teste. A recolha de dados foi feita através do pré e do pós-teste, da recolha das duas versões de cada relatório elaborado e compreendeu ainda a recolha de documentos diversos, produzidos pela professora e pelos alunos.

Os resultados obtidos apontaram que o uso de *feedback* escrito e eficaz promove o envolvimento dos alunos na escola, embora a níveis distintos, nas diferentes dimensões. Revelou-se, igualmente, de grande importância o uso de relatórios escritos onde se apelava à descrição de procedimentos, à justificação de opções e ao espírito crítico, proporcionando momentos de reflexão, com implicações no desenvolvimento de estratégias de autorregulação das aprendizagens dos alunos.

Palavras-Chave: *Feedback*, Aprendizagens, Envolvimento.

ABSTRACT

Many authors regard student work *feedback* provided by teachers as a key part of learning. The importance of students becoming more engaged in school activities is widely viewed as a way of improving academic performance and lowering drop-out rates. This work integrates the two perspectives in order to study the effects of an intervention program on student engagement.

This study's goal is to assess if effective written *feedback* has a positive effect on student engagement, as well as validating academic development as a consequence of intentional, systematic *feedback*. The study involved 91 9th grade subjects and was conducted in private school classroom environment in Lisbon.

The adopted methodology nearly followed an experimental model, featuring a control and a trial group, before and after the work, when data was collected along with the two versions of each report that was produced.

The study's results point to confirmation of the hypothesis that using written, effective *feedback* improves student engagement in school activities, although distinct involvement levels were diagnosed in different areas. Using written reports asking for procedural description, option reasoning and critical spirit provides students with opportunities for reflection that are extremely important and have direct implications on the establishment of self-regulation learning strategies.

Keywords: *Feedback*, learning, school engagement

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Carolina Carvalho, pelo encorajamento e apoio que sempre me deu e pela disponibilidade e paciência com que me presenteou.

Ao João de Almeida Santos, pela disponibilidade e apoio no tratamento e análise dos dados, cuja colaboração foi determinante.

À Maria Inês Victor, por me mostrar o caminho nas longas noites de tratamento estatístico.

Ao José Rainho, pelo apoio nas questões informáticas e nas traduções e por tê-lo feito sempre com um sorriso.

A todos os meus amigos, por me fazerem chegar livros que ajudaram a levar este estudo adiante, pelo estímulo e pela paciência com que aceitaram a privação das nossas horas de convívio.

Aos meus pais e irmãs, por todo o amor, compreensão, suporte e por todos os sacrifícios que fizeram por mim.

Ao Bruno, pelo apoio, por cuidar de mim nos momentos mais críticos, mas sobretudo por continuamente dar vida à minha vida.

A todos, o meu profundo agradecimento.

ÍNDICE

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
AGRADECIMENTOS	iii
ÍNDICE	iv
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
ÍNDICE DE TABELAS	viii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	7
1.1. Avaliação formativa e autorregulação	7
1.2. <i>Feedback</i>	11
1.2.1. O papel do <i>feedback</i> eficaz na aprendizagem	11
1.2.2. Tarefas e Instrumentos de Avaliação	14
1.3. Envolvimento	20
1.3.1. A importância do envolvimento dos alunos no ensino e na aprendizagem	20
1.3.2. Conceptualização do construto	22
1.3.3. As dimensões do envolvimento	24
CAPÍTULO 2	28
2.1. Desenho de investigação	28
2.2. Participantes	30
2.2.1. Constituição dos grupos experimental e de controlo	31
2.3. Instrumentos de recolha de dados	33
2.3.1. Conceção do pré-teste	34
2.3.2. Conceção do pós-teste	38
2.4. Planeamento da intervenção	38
2.4.1. Programa de intervenção	39
2.4.2. Implementação da intervenção	49
CAPÍTULO 3	56
3.1. Do Pré-Teste e do Pós-Teste	56

3.2. Do Programa de Intervenção.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
ANEXOS	103

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Plano de Trabalho	29
Figura 2 – Exemplo de um item da escala de feedback escrito criada para o Pré-teste e Pós-teste	37
Figura 3 - Exemplo de um item redigido no sentido positivo, e um item no sentido negativo, da escala de feedback escrito do Pré-teste e do Pós-teste	38
Figura 4 - Esquema do design experimental seguido	41
Figura 5 - Diagrama com a calendarização das fases de estudo.....	50
Figura 6 - Esquema do design da aplicação das atividades	51
Figura 7 - Representação de um aluno que não recorre a estratégias de remediação de erros.....	64
Figura 8 - Representação de um aluno que recorre a estratégias de remediação de erros.....	65
Figura 9 - Representação de alunos.....	65
Figura 10 - Excerto da primeira produção escrita de um grupo de alunos.....	67
Figura 11 - Excerto do feedback escrito dado pela professora na primeira produção escrita	68
Figura 12 - Excerto da segunda produção escrita (após feedback)	68
Figura 13 - Excerto da primeira produção escrita de um grupo de alunos.....	68
Figura 14 - Excerto de um feedback escrito dado pela professora na primeira produção escrita.....	69
Figura 15 - Excerto da segunda produção escrita (após feedback)	69
Figura 16 - Excerto da primeira produção escrita de um grupo de alunos.....	69
Figura 17 - Excerto de um feedback escrito dado pela professora na primeira produção escrita.....	70
Figura 18 - Excerto da segunda produção escrita (após feedback)	70
Figura 19 - Excerto da primeira produção escrita de um grupo de alunos.....	70
Figura 20 - Excerto de um feedback escrito dado pela professora na primeira produção escrita.....	71
Figura 21 - Excerto da segunda produção escrita (após feedback)	71
Figura 22 - Excerto de um feedback escrito dado pela professora nas segundas produções	72

Figura 23 - Excerto de um feedback escrito dado pela professora à primeira produção escrita.....	73
Figura 24 - Excerto da segunda produção escrita (após feedback)	73
Figura 25 - Excerto da primeira produção escrita.....	74
Figura 26 - Excerto de um feedback escrito dado pela professora na primeira produção escrita.....	74
Figura 27 - Excerto da segunda produção escrita (após feedback)	75
Figura 28 - Registos escritos das diferentes fases da simulação	76
Figura 29 - Excerto da primeira produção escrita de um grupo de alunos.....	76
Figura 30 - Excerto de um feedback escrito dado pela professora na primeira produção escrita.....	76
Figura 31 - Excerto da segunda produção escrita (após feedback)	77
Figura 32 - Excerto da primeira produção escrita de um grupo de alunos.....	77
Figura 33 - Excerto de um feedback escrito dado pela professora na primeira produção escrita.....	77
Figura 34 - Excerto da segunda produção escrita (após feedback)	78
Figura 35 - Excerto de um feedback escrito dado pela professora à segunda produção escrita.....	78
Figura 36 - Exemplo de resposta de um aluno à questão aberta do Pós-teste	81
Figura 37 - Exemplo de resposta de um aluno à questão aberta do Pós-teste	82
Figura 38 - Exemplo de resposta de um aluno à questão aberta do Pós-teste	82
Figura 39 - Exemplo de resposta de um aluno à questão aberta do Pós-teste	83
Figura 40 - Exemplo de resposta de um aluno à questão aberta do Pós-teste	84

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos sujeitos da amostra pelo GE e pelo GC.....	32
Tabela 2 – Distribuição dos sujeitos que constituem o GE e o GC por género e idades	32
Tabela 3 – Aspetos identificados pelos alunos sobre os comentários escritos dos professores.....	35
Tabela 4 – Itens agrupados nas diferentes categorias do feedback escrito	36
Tabela 5 – Princípios orientadores apelados em cada um dos itens da questão construída do feedback escrito.....	36
Tabela 6 – Conteúdos programáticos abrangidos pelas atividades.....	40
Tabela 7 – Planificação da tarefa 1	42
Tabela 8 – Planificação da tarefa 2	44
Tabela 9 – Planificação da tarefa 3	46
Tabela 10 – Planificação da tarefa 4	48
Tabela 11 – Matriz de componentes	60
Tabela 12 – Estatísticas de item-total.....	60
Tabela 13 – Classificações dos alunos, por turma, nos dois testes realizados (%)	66
Tabela 14 – Relação entre as progressões e o nível de classificação dos alunos	67
Tabela 15 – Síntese da perceção dos alunos sobre o programa de feedback escrito	80

INTRODUÇÃO

Motivações e convicções

Na sociedade atual, e face aos desafios crescentes que se colocam aos alunos, é cada vez mais importante e necessário que estes desenvolvam uma autonomia e um controlo sobre a sua própria aprendizagem, de modo a tornarem-se agentes do seu próprio conhecimento.

Enquanto professora, considero fundamental compreender de que forma os alunos se apropriam do conhecimento, refletindo sobre como posso proporcionar-lhes um *feedback* que contribua de forma positiva para uma autorregulação da sua aprendizagem, assim como sobre que estratégias educativas e intervenções posso promover que incentivem a ligação e compromisso ativo do aluno com as aprendizagens e com a escola.

Embora o presente estudo tenha sido realizado numa escola, com alunos de 9º ano (último ano do terceiro ciclo de escolaridade), com elevados níveis de desempenho, considero, enquanto profissional, que podem sempre melhorar, não só em termos de classificações, mas, sobretudo, no desenvolvimento de competências como o espírito crítico, a autonomia e a autorregulação, que são ferramentas determinantes para o seu futuro.

Segundo Veiga Simão (2005), ensinar e aprender são atividades que, quanto à sua eficácia, não podem passar sem a existência de *feedback*, pelo que procuro continuamente refletir sobre como melhorar esta prática e investigar estratégias que possibilitem novas abordagens a determinadas tarefas, de modo a que os processos de ensino/aprendizagem sejam mais dinâmicos, motivadores, inovadores, responsáveis e responsabilizantes para todos os intervenientes no processo educativo.

Considerando que as boas aprendizagens são feitas com expectativas altas, com um ensino com *feedback* oportuno, adequado e pertinente, e com um ato educativo controlado e avaliado (Sanches, 2005), este estudo apresenta-se, igualmente, como uma oportunidade para perceber as alterações necessárias para que o ensino vá ao encontro das necessidades dos alunos (Fernandes, 2004), ou seja, permite-me, igualmente, refletir sobre como posso mudar e adaptar o meu trabalho de modo a dar *feedback* às solicitações dos alunos ao mesmo

tempo que procuro melhorar as minhas próprias práticas, crescendo e consolidando o meu crescimento enquanto profissional e pessoa individual.

Importa salientar que a opção por realizar este estudo com turmas do nono ano de escolaridade, se deveu a ser o último do terceiro ciclo, o que implica a realização de um teste global, no final do ano, com os conteúdos dos três anos (de acordo com o regulamento interno do colégio). Assim, entendeu-se ser pertinente dar aos alunos um feedback menos vago, que, por ser escrito, ficasse presente fisicamente e que os alunos pudessem, em qualquer momento posterior, mobilizar e refletir acerca do trabalho realizado e comentado pelo professor. Por ser, igualmente, o ano de transição para o ensino secundário, considerou-se ser especialmente importante promover, de forma mais continuada, o desenvolvimento de competências de autorregulação das aprendizagens e de autonomia no estudo.

O problema de investigação e a sua importância

Num contexto educativo tão diversificado e exigente, como o que atualmente existe no nosso país, torna-se fundamental diversificar as metodologias de ensino e aprendizagem de modo a que respondam não só às exigências educacionais, como sociais e culturais.

Um dos aspetos que urge analisar é o que se refere à avaliação das aprendizagens, dado que é fundamental identificar linhas de ação que contribuam para democratizar, modernizar e melhorar o sistema educativo (Fernandes, 2004).

Em Portugal, os currículos das diversas disciplinas, atualmente em vigor, apelam ao desenvolvimento de metas de aprendizagem, consideradas fundamentais, que se vão adquirindo e consolidando ao longo do percurso escolar, tais como o pensamento crítico, a capacidade de refletir sobre o processo avaliativo, a construção pessoal e a capacidade de mobilizar conhecimentos para a vida ativa (Ministério da Educação, 2013).

Neste sentido, ganham importância as estratégias que alunos e professores mobilizam para desenvolver estas competências e que podem vir a ser diferenciadoras quer em termos pessoais, quer em termos de desempenho escolar. Mas como podem os professores ajudar os alunos no desenvolvimento da capa-

cidade de refletirem sobre a sua aprendizagem, sobre a forma de atingirem os objetivos pretendidos e sobre os seus progressos nesse domínio?

Com o objetivo de tentar encontrar uma resposta para esta questão surge o presente estudo que tem como problema central: “*Quando os professores facultam aos alunos um feedback escrito promotor de autorregulação das aprendizagens, será que se verifica um aumento do seu envolvimento na escola?*”. É neste contexto que o presente trabalho procura ser uma mais-valia, contribuindo para que o *feedback* seja entendido como uma forma de comunicação que facilita não apenas a partilha de saberes, mas também a ação, incentivando os alunos na direção que se pretende que sigam, de acordo com as orientações curriculares e com as suas expectativas pessoais.

O *feedback* surge aqui como uma ferramenta de comunicação essencial, entre professores e alunos, que procura promover um processo reflexivo que ajude estes últimos a analisar o que são ou não capazes de fazer, compreender as suas dificuldades e tornar-se aptos a identificar os mecanismos necessários para as superarem. O *feedback* escrito, enquanto ferramenta de comunicação professor-aluno, assume, deste modo, um papel central num contexto de avaliação formativa (Dias, 2008).

A capacidade de usar o *feedback* é uma competência que pode e deve ser ensinada (Brookhart, 2008), o que implica que cabe ao professor ajudar os alunos nesta tarefa de autorregular a sua aprendizagem, pois quando ensinamos aos alunos desmotivados maneiras úteis para solicitar *feedback* dos colegas, professores ou mesmo dos próprios, eles tornam-se mais envolvidos nas atividades de turma e na sua própria aprendizagem (Pollock, 2012), dando-lhes a possibilidade de identificarem erros, tornarem-se mais autónomos e controlarem a sua própria evolução e envolvimento na escola.

Por esta razão, porque o *feedback* é considerado por diversos autores como uma das maiores influências na forma como os alunos aprendem (Brookhart, 2008; Hattie, 2012), torna-se fulcral aprofundar a investigação nomeadamente através de estudos que possam trazer novas informações para a discussão.

Em Portugal a área do *feedback* é ainda pouco explorada, mas começam a surgir alguns estudos sobre as potencialidades do *feedback*, quando é utilizado eficazmente, nomeadamente o estudo de Dias e Santos (2008), realizado no âmbito do projeto AREA - Avaliação Reguladora no Ensino e Aprendizagem, e o

estudo de Machado (2014), realizado no âmbito do projeto FITE - *Feedback*, Identidade e Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências. No entanto, pela revisão de literatura efetuada pôde-se constatar que são poucos os estudos publicados sobre o contributo do *feedback*, em especial do escrito, no envolvimento dos alunos na escola, razão pela qual se considerou pertinente realizar uma investigação, em contexto escolar, sobre como o *feedback* dado às produções escritas dos alunos, contribui para as suas aprendizagens e para o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

O presente estudo revela o seu valor prático na medida em que pode contribuir para uma nova forma de fazer as coisas (Tuckman, 2012), ou seja, o seu potencial deriva de possibilitar ao professor ajustar a sua prática em função das necessidades dos alunos.

Objetivos e questões de estudo

Com este estudo pretende-se analisar a relação entre o *feedback* escrito que os professores facultam aos alunos e o envolvimento dos jovens na escola. Através do mesmo procurar-se-á ainda saber, em que medida as variáveis acima mencionadas se manifestam relacionadas com os processos de autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos.

Salienta-se, entretanto, que em resultado do objetivo global, são considerados como objetivos específicos deste estudo os seguintes subpontos:

- Aprofundar os conceitos de *feedback* e envolvimento escolar;
- Compreender a importância do *feedback* do professor para a autorregulação das aprendizagens dos alunos;
- Estabelecer relações entre o *feedback* escrito dado pelo professor e o desenvolvimento de competências de autorregulação dos alunos;
- Apresentar contributos para um melhor entendimento da importância do *feedback* do professor na aprendizagem e da relação entre este e envolvimento dos jovens na escola.

Tendo por base a pergunta de partida e os objetivos do estudo enunciados, foram formuladas questões a que a presente investigação procurará dar resposta. As questões de estudo apresentam-se da seguinte forma:

Q1: Será que a percepção dos alunos do *feedback* eficaz e não eficaz dado pelo professor se modifica após experienciarem um plano de intervenção na disciplina de Geografia?

Q2: Será que a percepção dos alunos do *feedback* eficaz dado pelo professor de Geografia se modifica após experienciarem um plano de intervenção nesta disciplina?

Q3: Será que a percepção dos alunos do *feedback* escrito dado pelo professor de Geografia se modifica após experienciarem um plano de intervenção nesta disciplina?

Q4: Será que a percepção dos alunos do seu envolvimento na escola se modifica após experienciarem um plano de intervenção na disciplina de Geografia?

Q5: Haverá diferença na percepção dos jovens das variáveis *feedback* eficaz, *feedback* escrito do professor e envolvimento na escola, em função do sexo do aluno?

Q6: Será que o envolvimento *comportamental* dos alunos aumenta quando experienciam estratégias promotoras da sua autonomia e estão sujeitos a um *feedback* do professor mais eficaz?

Q7: Quais as principais dificuldades dos alunos do 9.º ano nos seus registos escritos em Geografia?

Q8: De que forma a utilização de comentários escritos do professor às produções dos alunos contribui para o desenvolvimento de competências de autorregulação das aprendizagens e da autonomia dos alunos na disciplina de Geografia?

Q9: De que modo os alunos mobilizam o *feedback* escrito dado pelo professor para melhorar o seu desempenho na disciplina de Geografia?

Estrutura geral da dissertação

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos mais uma introdução, na qual se enunciam as motivações pessoais para a escolha do tema e a pertinência da temática, se identifica o problema de investigação, os objetivos e as questões de investigação, bem como se descreve a estrutura do estudo.

No primeiro capítulo é efetuada a fundamentação teórica, através da revisão da literatura, que serve de suporte nas duas áreas que sustentam este estudo, o *feedback* e o envolvimento dos alunos na escola.

No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia onde se descreve o desenho da investigação utilizado, caracterizam-se os participantes do estudo, descrevem-se os instrumentos utilizados na recolha de dados, os procedimentos utilizados e especifica-se o modo como se processou a construção e implementação do programa de intervenção.

No terceiro capítulo apresentam-se os resultados, de acordo com os objetivos e as questões de estudo, e procede-se à sua discussão.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, resultantes da análise e reflexão sobre os resultados observados, bem como sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo são apresentadas as referências teóricas que suportam o problema de investigação deste estudo: “*Quando os professores facultam aos alunos um feedback escrito promotor de autorregulação das aprendizagens, será que se verifica um aumento do seu envolvimento na escola?*”.

Deste modo, são primeiramente abordados os conceitos de avaliação formativa e autorregulação. Em relação ao *Feedback*, é analisada a sua influência na aprendizagem, os diferentes tipos de *feedback* e as estratégias promotores de um *feedback* eficaz. Por fim, inclui-se a revisão da literatura centrada na noção de *Envolvimento* dos alunos na escola, sistematizam-se os principais contributos da investigação na abordagem deste construto e a sua importância. Ainda neste capítulo, são consideradas as diferentes dimensões do envolvimento.

1.1. Avaliação formativa e autorregulação

A avaliação formativa tem vindo, ao longo dos anos, a ser mais explorada no âmbito da investigação educacional, mas, em Portugal, apenas a partir de meados dos anos 90 a investigação na área da avaliação dos alunos começa a realizar-se com alguma regularidade (Fernandes, 2009).

O Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, implementou a avaliação formativa em contexto escolar, de forma a diminuir o peso excessivo da avaliação sumativa. Procurava-se uma prática de avaliação mais autêntica, contextualizada, formadora, reguladora e educativa (Fernandes, 2005), que colocasse os alunos no centro da aprendizagem (OECD, 2012) e permitisse diferenciar percursos de formação, de modo a superar as dificuldades e a melhorar as aprendizagens.

O conceito de avaliação formativa não permaneceu imutável, tendo vindo a evoluir ao longo do tempo, sendo que em nada se assemelha a como era entendido nos anos 60 e 70 do século XX.

Na legislação portuguesa atual a avaliação formativa é, de acordo com o Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, assumida como a principal

modalidade de avaliação do ensino básico, visando a regulação do ensino e da aprendizagem, desenvolvida pelo professor em comunicação com os alunos.

Atualmente, trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens (Fernandes, 2006).

São vários os estudos que demonstram que os alunos com maior capacidade de autorregulação são mais eficazes, mais persistentes, têm mais recursos, mais confiança e atingem melhores resultados (Printich, 1999; Zimmerman e Schunk, 2001).

Para Black e William (1998a) a avaliação formativa envolve um conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores e/ou alunos, no qual se utiliza o *feedback* com o intuito de regular o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, na última década tem havido a preocupação em investigar práticas de avaliação formativa e as suas relações com as aprendizagens dos alunos, com os processos de regulação e de autorregulação que utilizam ou com a natureza do *feedback* distribuído pelos professores (Fernandes, 2009), assim como estratégias que permitam uma avaliação verdadeiramente eficaz, ou seja, verdadeiramente reguladora e não apenas uma avaliação com uma intenção reguladora (Santos, 2008). Para Santos (2002, p.77) a avaliação reguladora das aprendizagens é considerada como “todo o ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem”, ou seja, esta só será efetivamente formativa e reguladora se tiver objetivos definidos que resultem em consequências na melhoria das aprendizagens dos alunos (Pinto & Santos, 2006).

No que concerne ao conceito de autorregulação da aprendizagem, para Pintrich e Zusho (2002), este refere-se ao nível em que os estudantes conseguem regular aspetos do seu raciocínio, motivação e comportamento durante a aprendizagem e manifesta-se, na prática, através do controlo e regulação ativa dos processos de aprendizagem, nomeadamente na definição de objetivos de aprendizagem e da orientação das estratégias para os alcançar, gestão do esforço, assim como reações ao *feedback* recebido.

Para que tal seja possível é necessário que os alunos tenham uma voz mais ativa sobre a sua própria avaliação de modo a aumentar o grau de comprometimento com o seu trabalho, identificando, resolvendo e superando as suas dificuldades (Pinto, 2003), assumindo, assim, um papel mais participante quer na

construção do seu conhecimento quer na sua avaliação (Shepard, 2000), de modo a obter aprendizagens mais significativas e profundas.

Neste sentido, a avaliação deixa de ser apenas uma forma de medir centrada no ensinar (Pinto & Santos, 2006) passando a implicar uma ação do professor para remediar uma situação, adequando a sua intervenção, de modo a melhorar o desempenho dos alunos e os implicar na sua aprendizagem.

A avaliação formativa é, deste modo, encarada como um poderoso processo pedagógico que ajuda a melhorar muito a qualidade do que e como os alunos e os seus professores aprendem e ensinam, pelo que se torna fundamental compreender e valorizar a comunicação que se estabelece nas salas de aula (Fernandes, 2009). Embora seja importante em qualquer avaliação, no caso da avaliação formativa, a comunicação assume maior relevância na medida em que os alunos, durante a prática escolar, devem ter plenas oportunidades de mostrar/comunicar aos seus professores o que sabem e o que são capazes de fazer, ou seja, a avaliação é vista, nesta perspetiva, como um processo de construção, cuja função central é a regulação do ensino e da aprendizagem, com destaque para o aluno que surge como principal agente regulador da sua própria aprendizagem (Pinto & Santos, 2006; Fernandes, 2009).

A comunicação assume, assim, um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem. No caso da comunicação dos professores para os alunos, esta deve permitir que estes saibam em que situação se encontram, relativamente às aprendizagens a desenvolver, e o que têm de fazer para atingir os objetivos, através do chamado *feedback* eficaz. (Brookhart, 2008; Fernandes, 2009). A avaliação passa então a ser vista como um balanço entre os pontos fortes e fracos do aluno, numa perspetiva de interação reguladora, em que há diálogo e ações em redor das tarefas, no sentido da superação das suas dificuldades (Hadji, 1997).

Conclui-se, desta forma, que na avaliação formativa se destaca uma evidente preocupação com o funcionamento e regulação dos processos de comunicação que se estabelecem nas salas de aula (Gipps, 1999; Shepard, 2000). Para Fernandes (2006) são inerentes à concretização da avaliação formativa condições como: a) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um *feedback* eficaz; b) o *feedback* é importante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem; c) a natureza da interação e comunicação

entre professores e alunos é central; d) os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar o quê e como aprenderam; e) as tarefas proporcionadas aos alunos são criteriosamente selecionadas, representam domínios estruturantes do currículo e ativam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, selecionar, relacionar e integrar); f) o ambiente de sala de aula induz uma cultura positiva de sucesso, baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender. Segundo este autor, é uma avaliação com este tipo de características e desenvolvida nestas condições que, de acordo com os resultados da investigação, pode permitir melhorar significativamente as aprendizagens.

No caso de Black e William (2006), estes autores consideram que há quatro elementos mínimos de uma teoria da avaliação formativa: a) relação entre o papel dos professores e a natureza da disciplina; b) papel dos professores na regulação das aprendizagens; c) interações professor-aluno, com especial destaque para o papel do *feedback* dado; d) papel dos alunos na aprendizagem, destacando as dimensões metacognitiva, afetiva e volitiva das aprendizagens e a relevância do *feedback*, da autoavaliação, das discussões em aula acerca da aprendizagem e da avaliação e do apoio entre pares.

Constata-se, ainda, que, para ambos os autores, o *feedback* regulatório é fundamental na comunicação professor-aluno e apresenta-se como um conceito central na avaliação formativa sendo condição obrigatória para que haja progresso nas aprendizagens dos alunos e para a própria autorregulação das aprendizagens (Tunstall & Gipps, 1996) que devem ser centradas no aluno, uma vez que ao haver um envolvimento ativo estes assumem responsabilidades na gestão desse processo (Lea *et al*, 2003).

Desta forma, pode considerar-se que o *feedback* é mobilizado e está presente quando os estudantes controlam ativamente o tempo que dedicam ao estudo ou as suas interações com os outros e quando fiscalizam e controlam as convicções motivacionais (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

No presente estudo irá ter-se em conta o *feedback* que é dado ao aluno, em particular o fornecido pelo professor, que descreve e discute o seu desempenho em determinada situação ou atividade, mostrando os pontos fortes e fracos, assim como as melhorias registadas, e sugerindo estratégias para ultrapassar as dificuldades identificadas. O objetivo final será que os alunos, no futuro,

consigam desenvolver processos cognitivos próprios para criar um *feedback* interno enquanto estão envolvidos nas suas tarefas escolares.

1.2. Feedback

1.2.1. O papel do *feedback* eficaz na aprendizagem

Segundo vários autores, no processo de desenvolvimento de uma avaliação formativa, o *feedback* é fundamental para o progresso das aprendizagens dos alunos, contribuindo para que se tornem mais autónomos na avaliação e regulação dos seus desempenhos e possam encontrar formas de os melhorar (Tunstall & Gipps, 1996; Black & William, 2001; Fernandes, 2005; Brookhart, 2008).

Gipps (1999) distingue dois tipos de *feedback* que permitem a ligação entre a avaliação e a aprendizagem: o *feedback* avaliativo (formação de juízos de valor e com pouco efeito regulador) e o *feedback* descritivo (desempenho dos alunos face às tarefas propostas). O *feedback* descritivo, sendo o que proporciona aprendizagens mais significativas, pode ser ainda dividido em *feedback* que especifica o progresso, no qual o professor aprecia o trabalho e diz quais os conhecimentos e processos que foram utilizados e diz ao aluno o que deve ser feito, e *feedback* construtivo, em que tanto o professor como o aluno apreciam o trabalho e discutem formas de progressão, dando ao aluno uma maior responsabilidade, o que incentiva um maior envolvimento na escola (questiona, dá pistas e incentiva à reflexão).

Para Kluger e DeNisi (1996, citado em Black & William, 1998a) o *feedback* pode ser de três tipos: *feedback* com intuito de metacognição; *feedback* com intuito de motivação; *feedback* com o intuito de desenvolver processos de aprendizagem.

Segundo Williams (2005), os diferentes tipos de *feedback* podem ser classificados como: *positivo*, quando tem a função de reforçar um comportamento que desejamos que se repita, *corretivo*, tem por objetivo modificar um comportamento, *insignificante*, quando é um *feedback* vago e genérico que confunde o aluno sobre o seu propósito ou *ofensivo*, que não orienta, não permite a aprendizagem pelo erro e não motiva os alunos para o estudo. Este autor considera que para o *feedback* ser eficaz, o professor deve sempre começar por dar um *feed-*

back positivo aos seus alunos, valorizando os aspetos do seu comportamento que foram corretos reforçando o seu potencial junto do aluno, e só depois avançar para um *feedback* corretivo (através de perguntas cuidadosamente orientadas, que permitam ao aluno refletir sobre a tarefa, sugerindo que procure melhorar determinados aspetos do trabalho realizado).

Já Hattie e Timperley (2007) consideram que o *feedback* é eficaz quando responde a três questões: i) Para onde vou? (objetivos); ii) Como vou? (progressos); iii) Para onde vou a seguir? (ações necessárias para melhorar). Estes autores propõem, igualmente, um modelo de *feedback* que distingue quatro níveis: 1) desempenho da tarefa (*feedback* sobre o que está certo e errado, o que o aluno necessita para melhorar o seu desempenho ou direções sobre como obter mais informações), 2) processo de compreensão sobre como realizar uma tarefa (estratégias utilizadas ou que o aluno pode utilizar para realizar corretamente a tarefa e que possibilita que estabeleçam relações entre o que realizaram e a qualidade do seu desempenho), (3) processo de autorregulação (nomeadamente sobre a sua autoavaliação, reforçando a autoconfiança e autoeficácia, através da atribuição do sucesso ao esforço realizado) e (4) ao próprio aluno (se é bom, inteligente, esperto, etc.). Os autores consideram ainda que o *feedback* sobre a qualidade do trabalho e sobre o processo e as estratégias utilizadas é o que mais tem efeito na aprendizagem dos alunos. No caso do *feedback* que incide na autorregulação dos alunos, este só será vantajoso se os alunos o perceberem como um meio de obterem melhores resultados caso despendam maior atenção e esforço na realização das tarefas, como tal, é importante que os alunos tenham sempre a oportunidade de pensar e trabalhar na tarefa antes de lhes ser dado *feedback*. Por último, o *feedback* referente à própria pessoa, consideram que este só trará efeitos positivos se levar o aluno a alterar algo que possa vir a ter um impacto positivo na sua aprendizagem, sendo pouco provável que contribua para reforçar a autoeficácia do aluno ou para melhorar a sua compreensão sobre a tarefa.

Brookhart (2008), com base na investigação que desenvolveu, identifica quatro aspetos que podem fazer variar as estratégias de *feedback*, e aos quais o professor deverá dar atenção se pretender proporcionar um *feedback* eficaz aos seus alunos: *Timing*, Quantidade, Modo e Audiência. No que se refere ao *Timing*, o *feedback* deve ser mais imediato se for referente a conhecimentos ou factos, ou ligeiramente atrasado se for referente a tarefas mais complexas e de

maior exigência para os alunos. Contudo, deve ser sempre proporcionado quando ainda fará diferença para os alunos, ou seja, enquanto ainda têm a oportunidade de agir sobre o seu trabalho, de forma a melhorá-lo. O feedback deve ser tão frequente quanto seja possível. Relativamente à Quantidade, não é exequível que o professor dê *feedback* sobre tudo, pelo que os alunos apenas devem receber o *feedback* suficiente para que entendam o que fazer, de acordo com as principais metas de aprendizagem e com aquilo que é espectável que o aluno consiga fazer, por exemplo sugerir estratégias que o aluno possa usar para acrescentar mais detalhes, sem lhes dizer que detalhes devem ser. Saber o que é adequado a cada aluno exige do professor um vasto conhecimento acerca dos seus alunos, para poder fornecer, a cada um deles, um *feedback* adequado nos diferentes momentos de aprendizagem. Quanto ao Modo como o *feedback* deve ser proporcionado, depende daquilo a que as tarefas se prestam. Optar entre *feedback* oral ou escrito, exemplificar ou explicar procedimentos, questionar ou sugerir, são decisões que o professor tem de tomar de acordo com as tarefas que está a desenvolver. Por último, é importante ter em conta a Audiência, ou seja, se o *feedback* é fornecido individualmente de modo a colmatar necessidades específicas ou a um grupo de alunos caso as dificuldades sejam comuns. Neste caso o *feedback* funciona melhor quando se tem um conhecimento forte e uma apropriação da turma.

No que se refere ao *feedback* escrito Brookhart (2008) considera que é fundamental ter em consideração a Clareza, a Especificidade e o Tom do *feedback* que se dá. Assim, a Clareza é importante como forma de maximizar a possibilidade dos alunos entenderem a informação contida no *feedback*. Mostra-se essencial que o professor recorra a um vocabulário claro e simples, adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos e que garanta ao aluno compreender o *feedback* da forma como o professor pretende que ele o entenda. A Especificidade traduz-se na forma como se orientam os alunos. Um *feedback* eficaz, caracteriza-se por ser suficientemente específico para que os alunos percebam o que fazer, mas não tão específico que estejamos a fazer o trabalho por eles. Por fim, o Tom refere-se à qualidade expressiva do *feedback*, afetando a forma como ele é ouvido, encorajando ou desencorajando os alunos. Assim, o *feedback* deverá transmitir respeito pelo aluno e pelo seu trabalho, posicioná-lo como um agente ativo e responsável pela aprendizagem e que levem os alunos a pensar ou a questionar-se.

Convém referir que, para este estudo, as opções metodológicas referentes ao *feedback* escrito, foram suportadas, sobretudo, pela perspectiva de Brookhart (2008).

Conclui-se que o *feedback* deve ser claro, intencional, significativo e dirigido à tarefa, aos processos e autorregulação e não à própria pessoa (Black & William, 1998a), pois nos casos em que o *feedback* se dirige mais ao aluno do que à tarefa pode ter efeitos negativos no desempenho dos alunos dado que ao chamar a atenção para a identidade dos próprios alunos, aqueles que temem o fracasso tendem a minimizar o esforço, de forma a evitar os riscos envolvidos na resolução de tarefas mais desafiadoras.

Desta forma, para que haja uma função reguladora resultante de um *feedback* eficaz, este deve referir-se ao trabalho dos alunos, aconselhando-os sobre o que podem fazer para melhorar, sem utilizar juízos de valor (Black & William, 2001), deve ser consistente, contínuo e persistente (Wiggins, 2012), deve ser claro, apontar pistas para uma ação futura, incentivar a reanálise da resposta, permitir que seja o aluno a identificar e corrigir o erro, realçar os pontos fortes (Santos, 2003), promover a reflexão sobre o trabalho desenvolvido, ser doseada (William, 2007), numa linguagem acessível ao aluno, concreta, e contextualizada (Bruno, 2006) sendo pensado, estruturado e devidamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos, de modo a conduzir o aluno a uma ação ou conjunto de ações (Fernandes, 2005).

Resumindo, quando o *feedback* é usado de forma consistente, intencional, sistemática e respeitando os pressupostos que o tornam eficaz, fornece informações importantes no processo de ensino/aprendizagem, assume uma elevada importância na avaliação formativa e influencia o envolvimento dos alunos na escola (Brookhart, 2008). Apresenta-se, igualmente, como um elemento essencial de comunicação e interação entre o professor e os alunos, permitindo ao primeiro ajustar a sua ação de ensinar às necessidades dos alunos e aos segundos ter a noção dos sucessos e insucessos, assim como das estratégias que podem mobilizar para ultrapassar as suas dificuldades.

1.2.2. Tarefas e Instrumentos de Avaliação

As tarefas têm um papel crucial na aprendizagem dos alunos e deverão ser selecionadas de modo a facilitarem e promoverem a integração dos proces-

tos de ensino, aprendizagem e avaliação, assim como garantir a eficácia do *feedback* na melhoria da aprendizagem (Fernandes, 2006).

Ao professor cabe ainda criar contextos pedagógicos propiciadores à regulação das aprendizagens, utilizando tarefas e metodologias de trabalho diversificadas, que permitam não só a apropriação dos critérios de avaliação por parte dos alunos, mas que favoreçam, igualmente, a reflexão sobre o trabalho já realizado e sobre o que ainda precisam de realizar para superar as suas dificuldades (Pinto & Santos, 2006; Brookhart, 2008). Por este motivo, o professor deve fazer depender a escolha dos instrumentos de avaliação do tipo de informação que pretende obter, sendo necessário diversificá-los e proporcionar momentos de aprendizagem em que seja incentivado a autonomia, o envolvimento nas tarefas e a autorregulação (Leal, 1992; Menino, 2004; Pinto & Santos 2006).

Segundo Stein e Smith (1998) as tarefas podem ser de exigência de nível reduzido (memorização e procedimento sem conexões) ou de exigência de nível elevado (procedimentos com conexões), conduzindo as últimas a aprendizagens mais profundas. Por sua vez, Ponte (2005) considera que as tarefas podem ser de quatro tipos: exercício, tarefa de exploração, resolução de problemas e tarefa de investigação. Para este autor, os problemas e exercícios são tarefas fechadas, mas enquanto os problemas têm um certo grau de desafio, os exercícios têm um processo de resolução rápido e desafio reduzido. As tarefas de exploração e de investigação são, pelo contrário, mais abertas, embora as primeiras sejam menos desafiantes. Segundo Bangert-Drowns, Kulick e Morgan (1991) em tarefas de carácter aberto o *feedback* parece ser mais eficaz, ao contrário do que acontece em tarefas de carácter mais fechado. Segundo Hattie e Timperley (2007) nas tarefas de natureza mais aberta o *feedback* é mais orientado para a autorregulação, pois é escrito com a intenção de chamar a atenção dos alunos para aspetos específicos da tarefa e também de reforçar positivamente o aluno pelas conjeturas corretas, de forma a incentivar a sua continuação. Nas tarefas de natureza mais fechada, o *feedback* está relacionado com conteúdos específicos e com a própria tarefa.

Neste estudo optou-se por privilegiar a comunicação escrita entre professor e alunos, em especial em tarefas de natureza mais aberta como os relatórios escritos, pelo que houve necessidade de planear criteriosamente as tarefas a

implementar de modo a permitirem ser simultaneamente de ensino, de aprendizagem e de avaliação (Coll & Martín, 2001; Fernandes 2005).

Quando se tem por base uma avaliação reguladora, e se pretende criar ambientes de aprendizagens onde os alunos assumam um papel mais ativo, é necessário utilizar instrumentos de avaliação alternativos aos testes tradicionais (Santos, 2002), como, por exemplo, os relatórios escritos e os portefólios (Pinto & Santos, 2006).

Testes em dois momentos

Os alunos aprendem rapidamente que um teste é uma avaliação importante, mas os testes estão geralmente cheios de informações que não se aproveitam. Uma análise dos resultados dos testes pode ser uma mina de ouro de informações, mas apenas se os alunos souberem que vão ter a possibilidade de usar essa informação (Brookhart, 2008), ou seja, que não é tarde demais para lucrar com o *feedback*.

Dar a oportunidade aos alunos de refletirem sobre a qualidade do seu trabalho, nomeadamente sobre os sucessos e insucessos alcançados no teste, tentando identificar os erros cometido permite reorientar o processo de aprendizagem e desenvolver estratégias de resolução de dificuldades, contribuindo para que a avaliação seja, ela própria, um meio de aprendizagem (Jorro, 2000; Pinto & Santos, 2006; Monteiro, 2010). A identificação do erro é feita por um processo de aprendizagem do aluno que ocorre quando este pensa sobre como procedeu. Esta abordagem do erro é bastante frequente em contextos de avaliação reguladora, contudo para que a aprendizagem seja efetiva é necessário que os alunos não só reconheçam e compreendam o erro, mas também que o corrijam, o que neste caso se trata de um processo de metacognição (Santos, 2008). Desta forma, torna-se necessário salientar os pontos fortes dos alunos e ajudá-los a encontrar os seus pontos fracos, para que possam encontrar formas de os ultrapassar (Pinto & Santos, 2006).

Vários autores consideram que este tipo de tarefa possibilita uma aprendizagem onde a autonomia e a autoavaliação são incentivadas, implicando-os responsabilmente no seu processo de aprendizagem, uma vez que refletem sobre as suas próprias ações e processos cognitivos (Pinto & Santos, 2006; Brookhart, 2008; Monteiro, 2010).

Segundo Brookhart os erros dividem-se em: 1) Tipográficos, alunos sabem a resposta mas por algum motivo não a marcaram corretamente; 2) Por descuido, sabem a resposta mas leram a pergunta tão rápido que palavras importantes foram ignoradas ou cometeram erros por distração / maus hábitos de estudo; 3) Erros por equívoco, acham que sabem a resposta mas estavam enganados sobre o seu entendimento, sentido ou relações; 4) Por falta de conhecimentos, não sabem a resposta, não enriquecem a resposta, apenas sabem alguns tópicos.

Os alunos devem procurar padrões de erro, definir estratégias para estudar determinado aspeto, por exemplo usar mnemónicas, tirar apontamentos ou sublinhar, e não indicar apenas que tem de estudar mais.

A maioria dos alunos consegue identificar quando fazem erros tipográficos/de marcação ou erros por descuido e distingui-los de erros de entendimento. Contudo, distinguir um equívoco de falta de conhecimento é mais difícil, pois reconhecer um equívoco quase sempre já implica ter aprendido a concepção correta. É, deste modo, fundamental que os alunos distingam entre respostas erradas que não indicam um problema de aprendizagem (erros de marcação e erros por descuido) das respostas que o indicam.

O relatório

No caso do desenvolvimento da comunicação escrita os relatórios escritos, associados à realização de tarefas, assumem uma importância estratégica para ajudar os alunos a consolidar o seu pensamento, uma vez que os obriga a refletir sobre o seu trabalho e a clarificar as suas ideias acerca das noções desenvolvidas na aula (Ponte et al, 2007).

Segundo vários estudos, a elaboração de relatórios, que descrevem uma dada situação ou tarefa realizada e a analisam e criticam, ou que são respeitantes à exploração e desenvolvimento de um tema proposto, desenvolve nos alunos a capacidade da comunicação e as capacidades reflexivas e metacognitivas, levando-os a pensar e reestruturar as suas experiências de aprendizagem (Leal, 1992; Silva, 2000; Menino, 2004, Pinto & Santos, 2006).

Assim, ao fomentarem a realização de relatórios os professores promovem uma avaliação reguladora porque, ao não classificarem as primeiras versões, proporcionam novos momentos de aprendizagem ao possibilitarem que os

alunos apresentem uma versão nova e melhorada dos trabalhos, após receberem o *feedback* do professor à primeira versão (Leal, 1992; Pinto & Santos, 2006; Brookhart, 2008). Para Butler (1998) citado em Wiliam (2007), a evolução do trabalho dos alunos da primeira para a segunda versão, só é benéfica, se o *feedback* não for acompanhado de uma classificação.

Entre as várias potencialidades deste instrumento de avaliação destacam-se a possibilidade do aluno articular ideias, explicar procedimentos, fazer uma análise crítica dos resultados e processos utilizados (Menino, 2004), permitir o desenvolvimento da comunicação escrita (Leal, 1992), incentivar o aluno a refletir sobre as dificuldades sentidas e identificar erros de forma reflexiva (Pinto & Santos, 2006). Segundo estes autores, o relatório pode ser feito tanto na aula como fora dela, pois quando é feito na aula dá oportunidade ao aluno de recorrer aos colegas e ao professor para ultrapassar as dificuldades e quando é fora da aula permite ao aluno ter mais tempo para o fazer (Leal, 1992).

É importante que os alunos disponham de um guião de apoio à realização do relatório, onde estejam explícitos os critérios de avaliação e a estrutura esperada (Pinto & Santos, 2006), de modo a diminuir a dificuldade para os alunos. Também o professor pode minimizar as suas dificuldades em comentar a primeira versão do relatório, o que poderá ser diminuído se utilizar uma tabela de descritores (Menino, 2004).

De acordo com Pinto e Santos (2006) o relatório pode ser feito tanto em grupo como individualmente. O desenvolvimento de relatórios, em grupo, permite desenvolver nos alunos diversas competências sociais, nomeadamente de comunicação, responsabilidade, compromisso, autonomia, respeito, entreajuda e convívio (Monteiro, 2010), sendo o relatório individual mais indicado para situações em que se pretende dar um *feedback* mais específico ao aluno.

A organização de grupos de trabalho é, igualmente, fomentada na avaliação formativa, dado que os alunos do grupo podem compreender melhor do que o professor as dúvidas que os colegas apresentam por estarem na mesma situação, utilizarem uma linguagem semelhante, logo a ajuda ser imediata (Abrantes, 1994). Os alunos também se sentem mais confortáveis a falar em pequenos grupos do que em grande grupo (Lester, 1996), dado que este se apresenta como um meio sem ameaças (Buschman, 1995). Contudo, os grupos devem caracterizar-se por ser heterogéneos, pois segundo Webb (1991), que investigou sobre as interações dentro dos grupos, considerando os níveis de aproveitamen-

to “bom, médio e fraco”, as situações em que ocorreram participações mais ativas da maioria dos alunos foram coincidentes com os grupos que tinham alunos de nível bom e médio ou de nível médio e fraco e o contrário aconteceu nos grupos homogêneos. Importa destacar que o professor é, ainda, responsável pela gestão do trabalho de grupo, pelo que deve estimular a interação entre todos os membros do grupo, devendo as dúvidas que lhe forem colocadas ser remetidas de novo para o grupo, sob a forma de novas questões, de modo a incitar à reflexão e formulação de conclusões (Abrantes, 1994).

Em conclusão, o *feedback* pode ser muito poderoso, se for bem feito. O poder do *feedback* formativo reside na sua dupla abordagem, integrando tanto os fatores cognitivos como motivacionais. Um bom *feedback* dá aos alunos a informação que precisam para que percebam onde estão em termos de objetivos e o que fazer a seguir (fator cognitivo). Quando sentem que percebem o que fazer e porquê a maior parte dos alunos desenvolve a sensação de controlo sobre a sua própria aprendizagem (fator motivacional).

A qualidade do que o professor escreve ao aluno ganha, desta forma, relevância, não sendo, no entanto, qualquer escrita garantia de uma ação que vá implicar uma relação pedagógica (Pinto & Santos, 2006). Dependerá da sua qualidade, do seu grau de eficiência e dependerá também da forma como é usada e como produzirá respostas diferenciadas que terão de ser incorporadas na sala de aula (Black & William, 1998). Um professor saberá se o seu *feedback* é de qualidade se os alunos aprendem e o seu trabalho melhora, se ficam mais motivados e acreditam que podem aprender, manifestando que querem aprender, que têm maior controlo na sua aprendizagem e, ainda, se a atmosfera de sala de aula valoriza o *feedback*, considerando-o como uma crítica construtiva e como algo produtivo (Brookhart, 2008).

Para Pollock (2012), o *feedback* promove o envolvimento dos alunos na escola, formando um ciclo positivo, pois quanto mais *feedback* eficaz os alunos recebem mais envolvidos se tornam nas atividades, logo as suas ações e autoavaliações acabam por fornecer mais *feedback* aos professores, que, por sua vez, tomam melhores decisões, tornando o *feedback* mais eficaz.

1.3. Envolvimento

1.3.1. A importância do envolvimento dos alunos no ensino e na aprendizagem

Nos últimos anos, o envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem sido apresentado na literatura, como uma resposta eficaz para os problemas que afetam as escolas e os seus alunos (Veiga, 2012b). Afirmando a mesma ideia, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004, p. 60) referem que o envolvimento escolar é considerado “como um antídoto aos problemas no âmbito escolar”.

O interesse crescente sobre a temática do EAE advém, igualmente, de lhe ser reconhecida uma natureza maleável (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004), ou seja, ao ser percebido como um estado, que pode ser alterado, é altamente influenciável por fatores pessoais e contextuais. Neste sentido, é passível de ser promovido e desenvolvido, nomeadamente através de programas de intervenção que incidam sobre fatores pessoais (Wentzel, 2012), como a motivação ou o sistema de crenças, ou sobre os fatores contextuais (Fredricks et al., 2004), como a família ou a escola.

A temática do envolvimento torna-se ainda mais pertinente num momento em que os problemas que as escolas de hoje enfrentam são cada vez mais desafiadores. O EAE ganha, assim, maior relevância uma vez que se as boas práticas dos docentes e as relações interpessoais positivas, baseadas na boa comunicação professor-aluno, são suscetíveis de influenciar o envolvimento dos alunos na escola importa incentivá-las (Veiga, 2012b), uma vez que a forma como os professores ensinam nas salas de aula tem um impacto enorme na motivação do aluno.

Christenson, Reschly e Wylie (2012, citado em Veiga, 2012b), caracterizam os alunos que estão envolvidos na escola como aqueles que se esforçam e persistem nas atividades académicas, autorregulam o seu comportamento dirigido para objetivos por eles aceites, e tentam superar-se a eles mesmos nos seus resultados, apreciando a aprendizagem por si mesma e as situações desafiantes a ela associadas. Sendo que as vantagens de um maior envolvimento dos alunos são diversas e permitem minimizar comportamentos disruptivos com a escola, é fundamental que este tema seja incorporado nos programas de formação de professores, de modo a aprofundar a complexidade do construto e os novos

desenvolvimentos da sua investigação, bem como modelar e incentivar boas práticas neste âmbito (Veiga, 2012b). Anderson et al. (1995, citados por Veiga 2012b) afirmam que os professores mais preparados para ensinar são aqueles que para além de dominar os conteúdos específicos têm formação acerca de como se realiza o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Estratégias como a promoção do diálogo, que encoraja os alunos a refletirem metacognitivamente sobre a sua aprendizagem devem ser valorizadas (Guthrie & Wigfield, 2001), assim como possuir expectativas positivas, já que o comportamento do professor e as expectativas acerca do comportamento têm relação significativa com a competência percebida e com o envolvimento (Cothran & Ennis, 2000 citados por Veiga 2012b).

Seguindo a linha de pensamento de Veiga (2012b), para envolver os alunos na escola é necessária uma metodologia de ensino com práticas interrogativas, que partem do levantamento de questões e problemas apelando a uma ação ativa de procura de respostas por parte dos alunos. É importante uma interação da prática daquele que ensina com a prática de quem está a aprender, que exige trabalhar com os alunos em projetos que tenham significado para os seus problemas do quotidiano.

Contudo, sendo o envolvimento um processo, não pode ser imediatamente observável, mas pode ser inferido a partir de comportamentos como escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações (Stipck, 1998). Um dos indicadores positivos do envolvimento escolar é a iniciativa dos alunos para participarem em atividades escolares de rotina, como as aulas, a realização de trabalhos académicos que lhes são solicitados e o prestarem atenção às instruções dadas pelos professores na sala de aula (Chapman, 2003).

Impõe-se, desta forma, que os professores estejam atentos e sejam reflexivos sobre as suas práticas, pois se há variáveis de difícil mudança outras são passíveis de modificação, como o estilo do professor ou as normas de gestão da sala de aula. É, assim, requerido um ensino visto como uma tarefa que se processa na interação da prática daquele que ensina com a prática daquele que está a aprender (Cortesão, 2000 citado em Veiga, 2002b).

1.3.2. Conceptualização do construto

Embora se assista a uma pluralidade de estudos que enfatizam o tema do envolvimento dos alunos na escola, continua a não existir uma definição inequívoca sobre o conceito de envolvimento, sendo imperativo que se chegue a uma definição clara do mesmo (Appleton, Christenson & Furlong, 2008).

Comumente o envolvimento tem vindo a ser definido como a energia posta em ação na relação estabelecida entre o aluno e a atividade escolar (Skinner & Pitzer, 2012), como o grau de comprometimento com a escola (Simons & Morton, 2009) ou como um estado do aluno influenciável por fatores contextuais (Wentzel, 2012).

Para Veiga (2012b, p.32), o EAE é definido como "a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola" e tem sido operacionalizado de modo a valorizar a ligação e comprometimento dos alunos com a escola, e a sua motivação para aprender.

Contudo este não se esgota nestas definições, existindo uma pluralidade de entendimentos sobre o conceito de envolvimento, nomeadamente que é caracterizado por um investimento psicológico na aprendizagem (Newmann, 1992), exige dos alunos um papel ativo, comprometido e dinâmico (Markwell, 2007) e implica sentimentos, atribuição de significados às suas experiências escolares e presume ação por parte dos discentes (Towler, 2010).

Barkley (2010, p.7) vai mais longe e propõe que o envolvimento se baseia em dois alicerces fundamentais, a aprendizagem ativa em conjunto com a motivação. Para este autor, "o envolvimento pode ser descrito como uma hélice dupla em que a aprendizagem ativa e a motivação são espirais que trabalham em sinergia, construindo em intensidade e criando um fenómeno fluido e dinâmico e que é a soma de seus efeitos individuais", ou seja, a motivação é necessária mas não é suficiente para haver envolvimento.

As referências precedentemente apresentadas, embora sugiram particularidades específicas e diferenciadas, são concordantes quanto à existência de um conjunto de atitudes que ligam o aluno a uma atividade. Para além desta diferenciação, observa-se também variação nos termos referentes ao mesmo conjunto de atitudes e comportamentos, tais como "ligação à escola", "compromisso", "participação", "adesão", "motivação" "afiliação", "comunhão", "identifica-

ção”, “pertença”, e “conexão” (Glanville & Wildhagen, 2007; Jimerson et al., 2003).

Em suma, podemos assumir que, sendo um termo de grande complexidade, a sua compreensão, enquanto construto teórico, afigura-se, ainda, mais necessária, mas tem sido dificultada pela variedade de definições oferecidas e pela sobreposição de construtos (Gibbs & Poskitt, 2010 citado em Fernandes, 2012).

O envolvimento dos alunos na escola tem vindo a ser caracterizado como um construto multidimensional, no entanto, mesmo dentro desta conceção, continua a não existir homogeneidade.

Ao longo do tempo vários autores enfatizaram o envolvimento escolar enquanto construto unidimensional (Greenwood, Horton & Utley, 2002; e.g. Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992), mesmo que as dimensões consideradas não sejam coincidentes, ou seja, debruçando-se sobre a dimensão comportamental, afetiva e cognitiva, respetivamente. Outros defendiam o envolvimento escolar enquanto construto bidimensional, sendo que valorizavam a dimensão cognitiva e a comportamental (Rumberger, 2012) ou a dimensão comportamental e a afetiva (e.g. Finn, 1993; Willms, 2003).

Realizaram-se, igualmente, vários estudos em que se procurou avaliar a influências das diferentes dimensões do envolvimento sobre aspetos distintos da aprendizagem, tais como o envolvimento afetivo e a realização académica (Fredericks et al., 2004) ou o envolvimento comportamental e os resultados académicos (Connel & Wellborn, 1991; Skinner et al., 1990), entre outros.

São mais raros estudos que contemplem as três dimensões conjuntamente: a comportamental, a afetiva e a cognitiva (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Veiga 2009). Para Veiga et al. (2010, p.402), “poucos estudos têm contemplado o conjunto das três dimensões do construto (afetivo, comportamental e cognitivo).” É de realçar que não se trata, de uma teoria original, dado que vai ao encontro das dimensões dos modelos anteriormente descritos, mas sim da integração de diferentes contributos, unificando-os e concebendo o envolvimento, enquanto construto multidimensional.

Dado que, atualmente, começa a generalizar-se a natureza multidimensional do EAE, a investigação tem vindo, consecutivamente, a afastar-se da abordagem unidimensional.

Deste modo, passaram a revestir-se de grande importância os instrumentos de avaliação do envolvimento que fossem representativos da multidimensionalidade do construto.

Foi neste sentido que surgiu o estudo de Veiga (2010), que procurou adaptar a Portugal a Escala "Student Engagement in School", utilizada pelo PISA, que consiste num instrumento de avaliação do envolvimento dos alunos na escola. Neste estudo a escala apresentou boas qualidades psicométricas para avaliar e promover o envolvimento dos alunos, uma vez possui itens referentes a todas as dimensões deste construto.

Surgiram, ainda, propostas da conceptualização do envolvimento dos alunos na escola numa perspetiva quadrimensional do EAE, sendo que neste estudo o envolvimento dos alunos na escola irá assumir esta tipologia, considerando as dimensões comportamental, cognitiva, afetiva e agenciativa (Lam et al., 2012; Reeve, 2013; Veiga, 2013). Todas estas dimensões interagem entre si e permitem explicar a dinâmica do envolvimento na escola, no entanto, para uma melhor compreensão, far-se-á a descrição de cada uma das dimensões separadamente.

1.3.3. As dimensões do envolvimento

Tendo por base que o EAE é aceite como um construto multidimensional, que integra as dimensões afetiva, comportamental, cognitiva e agenciativa, justifica-se a sua descrição isolada, embora operem de forma interdependente e em conjunto (Veiga, 2012a). Vários dos estudos que serão referidos combinaram, igualmente, diferentes componentes do envolvimento.

Dimensão afetiva

O envolvimento afetivo, também designado por dimensão psicológica, refere-se às emoções, aos sentimentos que os estudantes têm em relação à aprendizagem (Skinner & Belmont, 1993), e à escola (Finn & Voelkl, 1993), está relacionada com o sentimento de pertença e depende do relacionamento que o aluno estabelece com os colegas, os professores e a comunidade em geral.

O sentimento de pertença ou identificação com a escola é despoletado em função do sentimento de inclusão e de aceitação, representando o agrado

que o aluno sente pelos laços de vinculação criados com a escola (Voelkl, 1997). Estes sentimentos advêm sobretudo dos laços que os alunos criam com os outros alunos, colegas de turma professores e demais agentes educativos, influenciando as suas atitudes face à aprendizagem e à escola, sendo esta relação mais evidente em contextos socialmente desfavorecidos (Finn & Rock, 1997).

Os sentimentos sobre a aprendizagem são considerados manifestações da motivação intrínseca dos alunos, enquanto que os sentimentos em relação à escola, são reflexos das ligações que estabelecem.

Numa perspetiva mais pragmática o envolvimento afetivo consiste no incentivo de que os alunos necessitam para manifestar comportamentos de participação e empenho nas atividades escolares. Segundo Finn e Zimmer (2012), os alunos afetivamente envolvidos sentem-se incluídos na comunidade escolar, assumindo que a escola ocupa uma parte significativa da sua vida, e reconhecem que lhes providencia as ferramentas necessárias à vida fora da escola.

Vários estudos concluíram que alunos com elevado envolvimento afetivo, têm tendência para gostar de aprender e ir à escola (Lam, Wong, Yang & Liu, 2012; Skinner & Pitzer, 2012).

Dimensão comportamental

Grande parte dos estudos sobre o envolvimento, particularmente no início desta área de investigação, centraram-se nos aspetos comportamentais. Veiga (2012) cita Cothran e Ennis (2000), que referem que a maioria dos professores privilegiam as dimensões psicológica e comportamental do envolvimento, sugerindo que estes profissionais valorizam em demasia a ordem na sala de aula. Finn (1993), foi um dos pioneiros no estudo do envolvimento dos alunos na escola, destacando-se, na sua investigação, o Modelo de Participação –Identificação. de Finn (1993). Neste modelo, é analisada a dimensão comportamental, que engloba a participação regular do aluno na sala de aula e em atividades escolares e a dimensão afetiva.

De acordo com Finn (1993) os alunos, quando iniciam a escola, demonstram entusiasmo para responder às questões colocadas pelos seus professores e vontade em participar nas atividades de aprendizagem desenvolvidas na sala de aula. Por sua vez, à medida que esta participação inicial

dos estudantes é acompanhada de recompensas para obterem sucesso, uma sensação de conforto ou de “pertença” pode-se desenvolver e, simultaneamente, ser internalizada, servindo para continuar a perpetuar uma participação ativa na sala de aula. Propõe, deste modo, que a participação (dimensão comportamental) e a identificação (dimensão afetiva) são as bases do envolvimento, podendo a participação identificar-se em comportamentos como a assiduidade, a pontualidade, o cumprimento de normas, os hábitos de trabalho e outros aspetos comportamentais.

A participação dos alunos reveste-se de grande importância na medida em que se associa a um conjunto de resultados positivos, como a autoestima, a capacidade de organização ou gestão do tempo, a disciplina, a motivação, a percepção de controlo sobre a própria vida, e elevadas aspirações académicas (Holland & Andre, 1987, cit. por Fullarton, 2002).

Vários outros autores se dedicaram a estudar esta dimensão sendo associada ao esforço e persistência na aprendizagem (Birch & Ladd, 1997) e ao envolvimento em tarefas extracurriculares na escola (Finn & Voelkl, 1993).

Resulta dos estudos anteriormente descritos que alunos com elevado envolvimento comportamental tendem a mostrar perseverança e ter um papel ativo na escola.

Dimensão cognitiva

O envolvimento académico ou dimensão cognitiva refere-se à qualidade do processamento cognitivo que os estudantes usam nas tarefas escolares (Walker, Greene & Mansell, 2006), nomeadamente ao nível da autorregulação da aprendizagem, no pensamento estratégico e no investimento psicológico dos alunos na aprendizagem (Gonzalez, 2010). Inclui as atitudes dos alunos em relação à escola e a capacidade para atender às expectativas de desempenho (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009).

Schunk (1991 cit. Walker, Greene & Mansell, 2006, p.5) afirma que os “estudantes que possuem e se envolvem em estratégias cognitivas, aprimoram as suas percepções atuais sobre as suas capacidades e são mais propensos a utilizar as mesmas estratégias cognitivas no futuro”. É, assim, um processo ativo e construtivo pelo qual os alunos estabelecem objetivos nas suas aprendizagens, planeiam as suas ações e, ainda, regulam e controlam a sua cognição,

motivação e comportamento. Assim sendo, na dimensão cognitiva situam-se os investimentos pessoais, esforços e disposições que se destinam à aprendizagem e ao domínio do conhecimento (González, 2010).

Resulta destes estudos que alunos com elevado envolvimento cognitivo tendem a exercer um maior esforço mental, mais ligações entre as matérias e atingem um nível mais profundo de compreensão e retenção das matérias.

Dimensão agenciativa

A dimensão agenciativa do envolvimento destaca-se por ser o mais recente contributo para a dinâmica evolutiva do EAE e, conforme anteriormente referido, para uma perspetiva quadridimensional do envolvimento.

Veiga (2013) tem sido um dos precursores no estudo desta nova dimensão que resulta da constatação da incompletude da conceptualização tripartida do EAE.

A dimensão agenciativa consiste no aluno ser agente ativo na construção das suas aprendizagens bem como do seu envolvimento (Reeve, 2013; Veiga 2013), ou seja, refere-se às contribuições construtivas dos alunos no decorrer da instrução que recebem (Reeve & Tseng, 2011), assumindo o papel de reguladores das suas ações. Desta forma, o envolvimento agenciativo envolve: expressão de preferências, opiniões e pensamentos; apresentação de sugestões; contribuições ativas; comunicação de interesses e necessidades; solicitação de recursos e de oportunidades de aprendizagem; recomendação de metas ou objetivos a alcançar; comunicação do nível de interesse; solicitação de apoio no processo de aprendizagem; levantamento de questões (Reeve, 2012; Reeve & Tseng, 2011). Em suma, o envolvimento agenciativo refere-se à forma como o aluno procura enriquecer a sua aprendizagem (por oposição à atitude passiva com que pode experienciá-la), contribuindo desse modo para o fluir da instrução que recebe (Reeve, 2012; Reeve & Tseng, 2011).

Esta noção de que os alunos são agentes ativos que determinam a liberdade do seu agir e que, por isso, podem contribuir para o aumento da sua motivação e para uma aprendizagem significativa é o que a dimensão agenciativa acrescenta à conceptualização e operacionalização do EAE (Reeve, 2013).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Neste capítulo apresentam-se as opções metodológicas adotadas, a descrição dos participantes e o contexto pedagógico no qual se desenvolveu esta investigação. Segue-se o planeamento do estudo, nomeadamente a construção e implementação das atividades desenvolvidas na intervenção, assim como os instrumentos de recolha de dados utilizados. Por último, descrevem-se as etapas de implementação do programa de intervenção.

2.1. Desenho de investigação

A metodologia de investigação adotada influencia a qualidade da mesma e os resultados obtidos, pelo que é fundamental que esta escolha esteja em consonância com os objetivos traçados e as questões de investigação definidas (Abrantes, 1994; Yin, 2002).

Atendendo à finalidade do estudo, que pretende averiguar se o uso eficaz, por parte dos professores, de *feedback* promotor de autorregulação das aprendizagens, promove um aumento do envolvimento dos alunos na aprendizagem, optou-se por um desenho de investigação quasi-experimental. Esta opção exige a criação de uma intervenção própria, em que se definem dois grupos de comparação, um grupo experimental e um grupo de controlo (Oliveira *et al*, 2004), com design pré e pós-teste.

Com o plano de trabalho delineado (Figura 1) procurou-se que os alunos experienciassem estratégias promotoras da autonomia e autorregulação, suportadas pelo *feedback* escrito do professor, concebendo-o de modo a que fosse possível aos alunos adquirir essas competências e mobilizá-las em situações futuras. Procurou-se, igualmente, perceber se ao longo do processo os níveis de envolvimento dos alunos aumentavam.

A recolha de dados foi efetuada recorrendo a um questionário porque não só permite interrogar um elevado número de sujeitos (Hill & Hill, 2009), como também facilita o tratamento dos dados, que foram analisados estatisticamente, o que permitiu uma maior precisão e clareza na análise.

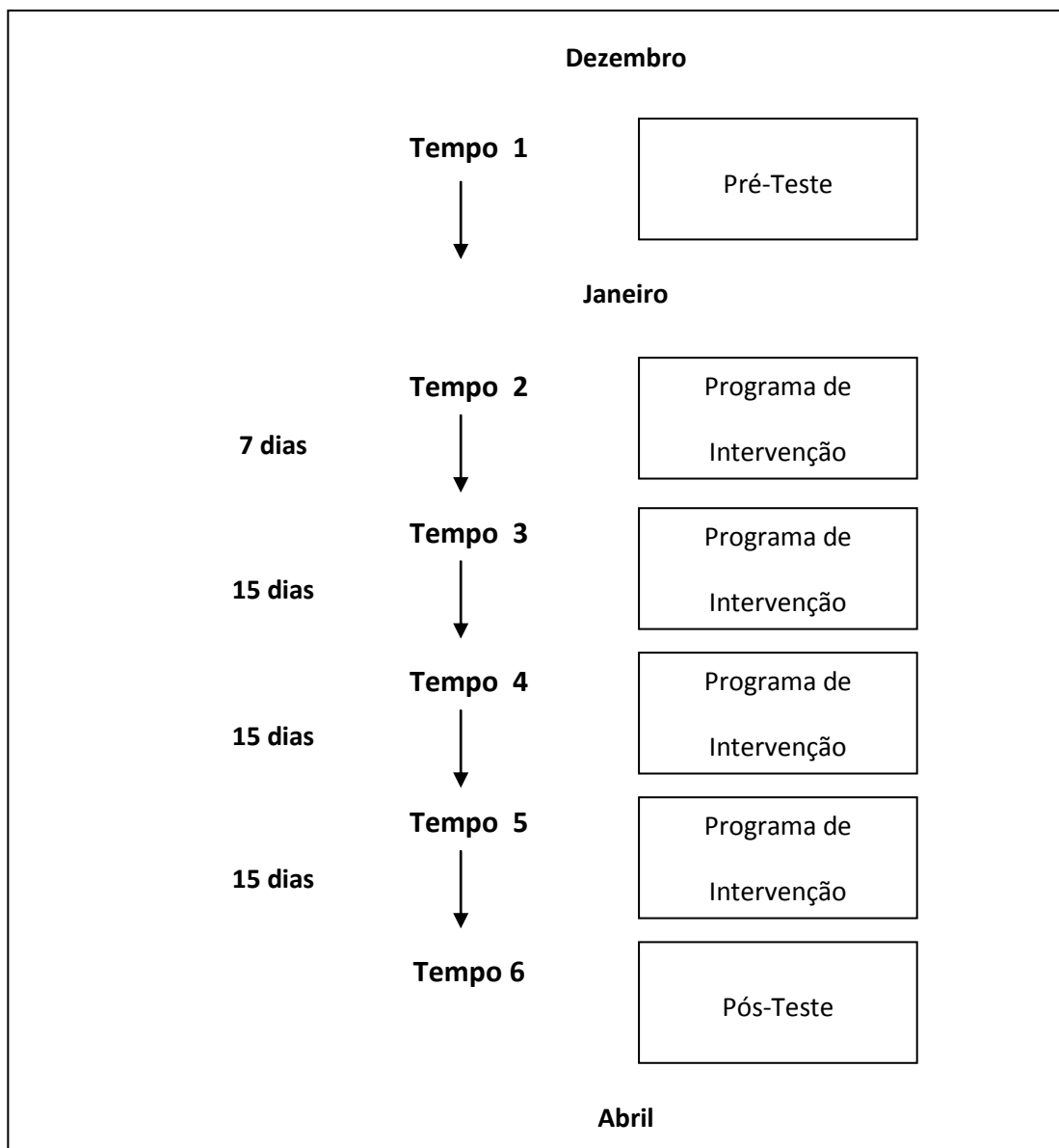


Figura 1 - Plano de Trabalho

O questionário foi aplicado a um conjunto de alunos do 9.º ano, divididos em dois grupos de participantes, pré-constituídos pelos alunos das quatro turmas envolvidas (duas no grupo experimental e duas no grupo de controlo).

De modo a assegurar o consentimento informado dos sujeitos, foi enviado a todos os Encarregados de Educação, dos alunos envolvidos no estudo, um pedido de autorização para a participação dos seus educandos no presente estudo (Anexo 1), onde eram explicados os procedimentos e os direitos dos sujeitos, nomeadamente o direito à privacidade, ao anonimato e à confidencialidade. Ambas as direções do colégio foram, previamente, informadas sobre a realização do estudo tendo concedido as respetivas autorizações. (Anexo 2)

Dada a natureza da investigação e a necessidade de existir um pré e um pós-teste, houve necessidade de codificar cada questionário de modo a assegurar a correspondência entre as respostas dos alunos nos dois momentos, de modo a garantir o seu anonimato. Todos os dados foram recolhidos presencialmente pela investigadora, não sendo qualquer procedimento delegado em terceiros.

2.2. Participantes

Para o presente estudo foram selecionados como participantes os alunos de quatro turmas do nono ano de escolaridade, terceiro ciclo, de duas escolas privadas do concelho de Lisboa. Em ambas as escolas são lecionados todos os ciclos de ensino (desde a infantil até ao 12^o ano de escolaridade), sendo frequentadas por alunos de classe média-alta/alta. São ambas instituições que são direccionadas para o sucesso escolar e que têm no acesso ao Ensino Superior uma das suas principais metas.

Inicialmente o estudo estava delineado para ser desenvolvido apenas numa escola com duas turmas como grupo experimental (as turmas onde a investigadora leciona) e as duas restantes turmas, da mesma escola, como grupo de controlo (as turmas lecionadas por outro professor da mesma disciplina curricular). No entanto, dado que no questionário os alunos teriam de dar informações específicas sobre o *feedback* escrito dado pelo professora de Geografia, não se considerou ético estar a solicitar uma avaliação sobre a prática letiva de um professor que não estava consignado no estudo, uma vez que não se garantia o anonimato da informação por serem os únicos docentes a lecionar a disciplina na escola. Neste sentido, houve necessidade de procurar uma escola nas imediações, com características similares às do grupo experimental (económicas, sociais e culturais), onde se pudesse garantir o anonimato dos dados do professor sem colocar em causa a validade do estudo. Deste modo, da segunda escola fazem parte duas turmas (grupo de controlo), desconhecendo-se a identidade do professor da disciplina, uma vez que todo o contacto feito pela professora foi com o coordenador de ciclo da escola.

A opção de incluir como sujeitos do grupo experimental as turmas onde a investigadora leciona, deveu-se ao facto de já os acompanhar há dois anos, desde o início do ciclo, e por se considerar que o *feedback* funciona melhor

quando se tem um conhecimento forte e uma apropriação da turma (Brookhart, 2008). Por outro lado, a decisão de incluir as duas turmas também se deveu a questões éticas por não se considerar correto que, estando a promover uma estratégia que se espera que venha a aumentar o envolvimento dos alunos na escola e, conseqüentemente, a contribuir para os seus resultados académicos, que o fizesse apenas numa das turmas em que leciona.

Deste modo, procurou-se controlar as possíveis fontes de distorção que poderiam ameaçar a validade interna do estudo (Tuckman, 2012). Neste sentido, todos os sujeitos, quer do grupo experimental quer do grupo de controlo, encontravam-se no mesmo ano escolar, possuíam médias de idades semelhantes, assim como, provinham de meios familiares do mesmo contexto socioeconómico. Por outro lado, todos os sujeitos foram expostos aos mesmos eventos, com exceção do tratamento, ao mesmo número de aulas da disciplina e aos mesmos conteúdos programáticos definidos nas orientações curriculares de Geografia - 3ºciclo, definidas pelo Ministério da Educação.

Com o intuito de minimizar as desistências dos sujeitos ao longo do estudo, foi explicado ao grupo experimental e ao grupo de controlo que se estava a colaborar num projeto de investigação, no qual eram participantes, com o intuito de justificar a utilização dos instrumentos de medida, tendo sido, como anteriormente referido, solicitada autorização prévia aos Encarregados de Educação. Os alunos do grupo experimental também não foram informados de que estavam a ser submetidos a estratégias de ensino/avaliação diferenciadas.

2.2.1. Constituição dos grupos experimental e de controlo

No estudo participaram alunos de quatro turmas do 9º ano de escolaridade do ensino básico distribuídos pelo grupo experimental (GE) e pelo grupo de controlo (GC), conforme Tabela 1. Ambos os grupos foram organizados mantendo os alunos nas suas turmas originais, sendo que cada grupo incluía duas turmas.

O total de sujeitos é de 91, havendo 51.6% do sexo masculino e 48.4% do sexo feminino.

Tabela 1 - Distribuição dos sujeitos da amostra pelo GE e pelo GC.

Grupo	Rapazes	Raparigas	Total
GE	22	24	46
GC	25	20	45
Total	47	44	91

O GE é constituído por 47.8% de sujeitos dos sexo masculino e 52.2% do sexo feminino, enquanto que o GC é constituído por 55.6% de sujeitos dos sexo masculino e 44.4% do sexo feminino (Tabela 2).

A idade média dos participantes é de 14.1 anos (DP=0.6), sendo que 75.8% dos sujeitos possui 14 anos. No GE a média de idades é de 13.9 (DP=0.4) e de 14.2 (DP=0.32) no GC. Ao analisar a mostra por género infere-se que esta é de 14.1 anos (DP=0.1) para os rapazes e 14.0 (DP=0.3) para as raparigas.

Tabela 2 - Distribuição dos sujeitos que constituem o GE e o GC por géneros e idades.

Grupo		Rapazes	Raparigas	Total	
GE	Idade	13 anos	4	4	8
		14 anos	15	19	34
		15 anos	3	1	4
	Total	22	24	46	
GC	Idade	13 anos	1	1	2
		14 anos	19	16	35
		15 anos	3	2	5
		16 anos	2	1	3
	Total	25	20	45	

É de realçar que a idade dos alunos que participaram no estudo é, na sua grande maioria, a esperada para este nível de escolaridade, o que permite inferir

que têm obtido sucesso no seu desempenho escolar, pelo que não se encontram números de retenções assinaláveis.

Todos os sujeitos que constituíam o grupo inicial integraram o estudo até ao fim, pelo que não existe diferença entre o N_{inicial} e o N_{final} .

2.3. Instrumentos de recolha de dados

Na recolha de dados foi utilizado, quer no pré-teste quer no pós-teste, o questionário desenvolvido no âmbito do projeto *FITE (Feedback, Identidade e Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências)*.

Para medir a perceção dos alunos sobre o *feedback* dos professores, utilizou-se a Escala de Perceção dos alunos sobre o *Feedback* dos Professores (Carvalho, Conboy, Santos, Fonseca, Tavares, Martins, Salema, Fiuza, & Gama, in press), composta por 11 itens. Oito itens acedem à perceção dos alunos sobre o *feedback* eficaz - PFe (por ex: o item "o professor explica o que é esperado aprendermos na disciplina" e o item "as formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara") e os restantes três itens acedem à perceção dos alunos sobre o *feedback* não eficaz (por ex: o item "na comunicação das classificações, o professor faz comentários desagradáveis" e o item "os comentários do professor mostram falta de respeito pelos alunos"). No estudo realizado por Carvalho, et. al. (in press), do qual resultou a escala original, ficou demonstrada a consistência interna das sub-escalas PFe e PFne, obtendo-se os alfas .84 e .71 respetivamente.

Para medir o envolvimento dos alunos na escola, utilizou-se a Escala de Envolvimento (Carvalho, Conboy, Santos, Fonseca, Tavares, Martins, Salema, Fiuza, & Gama, in press), composta por 7 itens. No estudo realizado por Carvalho, et. al. (in press), do qual resultou a escala original, conclui-se que esta era composta por uma única dimensão, ficando demonstrada a consistência interna da Escala de Envolvimento ($\alpha = .77$), revelando-se útil e adequada para avaliar as perceções dos alunos sobre o seu envolvimento comportamental escolar.

Passa-se, de seguida, a descrever, com maior pormenor, o instrumento administrado no presente estudo e os critérios que estiveram na base das questões a integrar.

2.3.1. Conceção do pré-teste

O pré-teste administrado (Anexo 3) foi igual para todos os sujeitos e corresponde, na íntegra, ao questionário do projeto FITE, tendo-lhe sido apenas acrescentados duas questões.

Dado que o programa de intervenção iria ser administrado na disciplina de Geografia, inseriram-se duas questões direcionadas para o *feedback* específico da disciplina, pelo que a parte IV e parte V, foram acrescentadas ao questionário original do projeto FITE. A parte IV é uma reprodução dos itens da parte III (*feedback*), mas neste caso especificamente direcionados para a disciplina de Geografia. A parte V, corresponde a uma pergunta criada pela investigadora com base nos princípios orientadores do *feedback* escrito propostos por Brookhart (2008): *clareza, especificidade e tom*. O pré-teste possuía um campo inicial para recolher dados como o sexo, a idade e a nacionalidade, encontrando-se depois dividido em sete partes, conforme se passam a descrever: Parte I - corresponde aos itens ligados à identidade dos alunos; Parte II - inclui os itens relacionados com o envolvimento dos alunos na escola, numa disciplina que gostam e numa que não gostam; Parte III – refere-se à perceção que os alunos têm do *feedback* dos professores, numa disciplina que gostam e numa que não gostam; Parte IV - refere-se à perceção que os alunos têm do *feedback* dado pela professora de Geografia; Parte V – corresponde às características dos comentários escritos dados pela professora de Geografia; Parte VI e VII – referem-se à caracterização socioeconómica e trajetórias escolares dos alunos.

A opção de manter todas as questões do questionário FITE, justifica-se pela possibilidade dos dados recolhidos para este estudo poderem, igualmente, ser utilizados pelo projeto FITE, sendo para isso necessário que haja uma correspondência total dos itens, mesmo que para este estudo as questões ligadas à identidade (parte I) e trajetórias escolares / caracterização socioeconómica (parte VI e VII) não sejam tidas em consideração. A opção de utilizar apenas o questionário do projeto FITE como único instrumento, de pré e pós teste atendeu à realidade da investigação se realizar com a temporalidade de um ano académico. No entanto, sendo o intervalo de tempo entre o pré e o pós-teste de quatro meses e dada a extensão do questionário, considerou-se que tal seria de efeito pouco significativo pois os alunos estavam num período intenso de atividades letivas e curriculares.

2.3.1.1. Construção da questão do *feedback* escrito

Para construir a questão V, do pré e do pós-teste, começou-se por efetuar um estudo piloto com 30 alunos, de uma turma de 9º ano exterior ao estudo, colocando-lhes duas questões. O objetivo era identificar o tipo de comentários escritos que os alunos gostavam ou não gostavam de receber dos professores.

Tabela 3 - Aspetos identificados pelos alunos sobre os comentários escritos dos professores.

O que gostam:	Masculino	Feminino
1. Identifiquem os erros ortográficos e/ou de gramática	4	5
2. Digam o que precisam estudar mais, melhorar ou prestar mais atenção	3	6
3. Questionem se perceberam o que está bem ou mal	2	3
4. Digam parabéns / elogiem / façam comentários positivos / Incentivem a continuar / motivem	5	8
5. Peçam para reescrever o texto dando indicações mais específicas / Expliquem porque X ou Y está mal	0	3
6. Escrevam ao lado o que se errou	3	2
7. Apresentem outras soluções / explicações / proponham ações	1	0
8. Comentem a progressão	1	2
9. Que sejam verdadeiros no que dizem	0	1
10. Digam a opinião pessoal	0	1
O que não gostam:	Masculino	Feminino
1. Não corrijam a caligrafia e a ortografia	1	0
2. Comentem “Muito bom, mas dá para melhorar” sem especificar o quê / Marquem errado, riscuem ou escrevam “incompleto” ou “confuso” sem explicar o que está errado / Digam apenas “O trabalho está muito mau”	4	4
3. Escrevam em cima das suas palavras	1	0
4. Usem símbolos ou expressões que não percebem	2	1
5. Digam apenas “o trabalho está muito mau”	0	2
6. Que não motivem e/ou ajudem	1	1
7. Quando os fazem sentir burros ou que não percebem as coisas	3	1
8. Que não façam comentários ou sejam demasiado sintéticos	2	2
9. Apenas sinalizem os erros ou façam comentários curtos e óbvios	2	3
10. Que mandem reescrever os erros sem indicar como podem melhorar	2	4

Após este levantamento, procurou-se organizar as respostas nas categorias propostas por Brookhart (2008), conforme Tabela 4, de modo a servirem de ponto de partida para a construção dos itens da escala de *feedback* escrito.

Tabela 4 - Itens agrupados nas diferentes categorias do *feedback* escrito.

Categorias	Itens	
	Gostam	Não gostam
Clareza	1	1
	2	2
	3	3
	4	4
	5	5
Especificidade	2	2
	5	5
	4	8
Tom	4	6
	7	7
	8	7
	9	

É de realçar que os aspetos que os alunos mais gostam de receber referem-se ao tom utilizado nos comentários e os comentários que menos gostam de receber estão relacionados com a clareza da linguagem.

Tabela 5 - Princípios orientadores apelados em cada um dos itens da questão construída do *feedback* escrito.

Itens da escala	Categorias
1. Os comentários do professor são vagos	Especificidade
2. A linguagem utilizada pelo professor, nos seus comentários escritos, é facilmente perceptível	Clareza Especificidade
3. A partir dos comentários do professor consigo perceber o que tenho de melhorar num trabalho	Clareza Especificidade
4. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a compreender como me posso tornar mais autónomo na minha aprendizagem	Especificidade Tom
5. O professor levanta questões, nos seus comentários, que me encorajam a pesquisar mais informação	Tom Especificidade
6. Nos comentários que escreve o professor faz-me sentir “burro”	Tom
7. O professor faz comentários específicos para eu melhorar	Especificidade
8. Nos seus comentários, o professor dá-me indicações que consigo utilizar em trabalhos posteriores	Clareza Especificidade Tom

De forma a ir de encontro a uma medição mais próxima do que seria um *feedback* eficaz optou-se por construir uma escala com oito itens, que abarcassem os aspetos identificados pelos alunos e que cobrissem as três categorias do *feedback* escrito: *Especificidade*, *Clareza* e *Tom* (Tabela 5).

Depois de construídos os itens da escala do *feedback* foi solicitado ao mesmo grupo de alunos do estudo piloto, que respondessem a esta questão para se aferir se os itens eram perfeitamente compreendidos, não tendo estes revelado quaisquer dificuldades de entendimento dos mesmos.

Tal como para os restantes itens, que já compunham o questionário, para esta dimensão foi utilizada uma escala de Likert, tendo os alunos de especificar em cada item, segundo a sua perceção, o seu nível de concordância com a afirmação. No caso do *feedback* escrito, os níveis correspondiam à seguinte medição:

- 3 = É **SEMPRE** assim nesta disciplina
- 2 = É **FREQUENTEMENTE** assim nesta disciplina
- 1 = É **OCASIONALMENTE** assim nesta disciplina
- 0 = **NUNCA** é assim nesta disciplina

	Sempre		Nunca	
2. A linguagem utilizada pelo professor, nos seus comentários escritos, é facilmente perceptível	3	2	1	0

Figura 2 - Exemplo de um item da escala de *feedback* escrito criada para o pré e pós-teste.

Embora, esta já fosse uma característica dos itens do questionário do projeto FITE, optou-se por manter o número de alternativas de resposta para que estejam equilibradas, existindo duas alternativas positivas e duas negativas, o que evita enviesamentos nas respostas, não sendo possível no entanto medir a magnitude das diferenças entre as categorias (Hill, 2005).

A questão V ficou composta por oito itens, sendo que seis foram concebidos no sentido positivo, ou seja, em que *sempre* indicasse práticas de *feedback* mais corretas, e dois itens foram invertidos, sendo registado no sentido negativo, isto é, assumindo que *sempre* indicasse práticas de *feedback* menos corretas. Esta opção foi tomada com vista a diminuir os enviesamentos, anteriormente mencionados, que neste caso se poderiam justificar pela atitude displicente ou hostil de um sujeito (Tuckman, 2012) que seleciona a mesma preferência para todas as respostas. Deste modo é expectável que os sujeitos assinalem concor-

dância com o nível *sempre* no item 2. e *nunca* no item 1., o que demonstra uma atitude mais favorável à prática de *feedback* escrito eficaz (Figura 3).

Sentido		Sempre			Nunca	
Negativo	1. Os comentários do professor são vagos	3	2	1	0	
Positivo	2. A linguagem utilizada pelo professor, nos seus comentários escritos, é facilmente perceptível	3		2	1	0

Figura 3 - Exemplo de um item redigido no sentido positivo, e um item no sentido negativo, da escala de *feedback* escrito do pré-teste e do pós-teste.

2.3.2. Conceção do pós-teste

No pós-teste administrado no grupo experimental (Anexo 4) foram retiradas as partes VI e VII do pré-teste (caracterização socioeconómica e trajetórias escolares) por já terem sido recolhidos esses dados na primeira aplicação do inquérito, tendo sido substituídos por uma questão de resposta aberta.

A opção por utilizar uma escala de Likert deveu-se à possibilidade de analisar mais facilmente os dados, contudo por se ter consciência de que a informação, por estar limitada às opções apresentadas, não seria muito rica, optou-se por incluir uma questão de resposta aberta de modo a obter informação mais detalhada (Hill, 2005) acerca da perceção dos alunos sobre o desenvolvimento das suas capacidades e o seu envolvimento na escola após vivenciar diversas estratégias de autorregulação das aprendizagens e de autonomia no estudo, promovidas na disciplina de Geografia durante o programa de intervenção.

No grupo de controlo foi administrado um pós-teste igual ao do grupo experimental, mas sem incluir a questão de resposta aberta, na medida em que os sujeitos deste grupo não foram expostos ao tratamento.

2.4. Planeamento da intervenção

Nos pontos seguintes descreve-se a conceção e calendarização do programa de intervenção, assim como a descrição das sua implementação.

2.4.1. Programa de intervenção

O programa de intervenção foi desenvolvido na disciplina de Geografia, por ser a disciplina lecionada pela investigadora, pelo que teve por base os conteúdos programáticos definidos para o período em que decorreu a intervenção, mais concretamente, os temas *Atividades Económicas* e *Contrastes de Desenvolvimento*, conforme as Orientações Curriculares do Ministério da Educação.

No presente estudo, procurou-se compreender quais as dificuldades sentidas pelos alunos em relação às tarefas, em especial nos registos escritos que fazem sobre as mesmas e o modo como mobilizam o *feedback* que lhes é dado pelo professor para atingir os objetivos que lhes são propostos. Deste modo, foi fundamental ter, sobretudo, em consideração o processo e os procedimentos adotados em detrimento dos resultados finais.

O programa de intervenção consistiu num conjunto de quatro atividades a serem administradas como tratamento ao grupo experimental, com o objetivo de proporcionar aos alunos um *feedback* sobre as suas produções escritas, que pudessem posteriormente utilizar, e ao professor um meio de os ajudar no seu processo de aprendizagem, ou seja, a percorrer a distância entre o que já sabem num determinado momento e o que precisam saber para atingir um determinado desempenho.

Uma vez que o estudo se baseou no *feedback* escrito dado pelo professor às produções escritas dos alunos, optou-se por diversificar as atividades, que serviriam de ponto de partida para os seus relatórios escritos, procurando que estas fossem interessantes e que pudessem despertar o interesse dos alunos de modo a mantê-los motivados e encorajados a observarem, descreverem e analisarem criticamente as situações que lhes eram propostas, ao mesmo tempo que se procurava fomentar o seu envolvimento na escola.

Como suporte à escolha das atividades, a serem incluídas no programa de intervenção, e aos comentários escritos a fazer pelo investigador, utilizou-se o livro "*How to give effective feedback to your students*" de Susan Brookhart (2008). Trata-se de um livro orientado para o desenvolvimento da capacidade dos professores fornecerem aos seus alunos um *feedback* eficaz sobre as suas tarefas escolares, não estando incluído neste estudo um *feedback* ao comportamento dos sujeitos.

Como já foi anteriormente referido, do programa de intervenção constaram quatro atividades de sala de aula, que permitiram abranger todos os conteúdos programáticos das unidades didáticas selecionadas, conforme Tabela 6, no entanto a lecionação destes conteúdos incluiu, igualmente, aulas expositivas e resolução de exercícios do manual e caderno de atividades adotados na escola.

A seleção destes conteúdos programáticos, para serem os abrangidos pelas atividades, resulta de vários anos de experiência de reflexão e trabalho com os alunos, o que permitiu perceber que são temas que permitem trabalhar melhor o *feedback* escrito porque permitem desenvolver mais competências fundamentais, tais como o pensamento crítico, a autonomia e a própria comunicação escrita, um vez que apelam mais à reflexão e discussão, permitindo aos alunos construir o seu próprio conhecimento.

Tabela 6 - Conteúdos programáticos abrangidos pelas atividades.

Unidades Temáticas:	
Atividades Económicas e Contrastes de Desenvolvimento	
Conteúdos	Atividade
Transportes	At. 1: Correção do teste
Telecomunicações	
Contrastes de Desenvolvimento	At. 1: Correção do teste
- O desenvolvimento humano	At. 2: Análise de indicadores + Relatório escrito
- As diferenças de género	At. 3: Visualização do documentário + Relatório escrito
- O comércio internacional	At. 4: Simulação + Relatório escrito

Cada atividade proposta ao aluno incluiu sempre um guião de trabalho, onde eram indicados os objetivos da atividade, as tarefas a realizar, os prazos e os critérios de avaliação descritos em níveis de desempenho. Foi, igualmente elaborada, para todas as atividades uma planificação da atividade onde se descrevem os objetivos para o aluno e para o professor ao longo de cada fase do processo.

Em todas as atividades realizadas o aluno teve sempre a possibilidade de reformular o seu trabalho após o *feedback* escrito da professora, não tendo qualquer classificação no primeiro ensaio, de modo a que os alunos percebessem que o objetivo seria melhorar o desempenho e não apenas a classificação final.

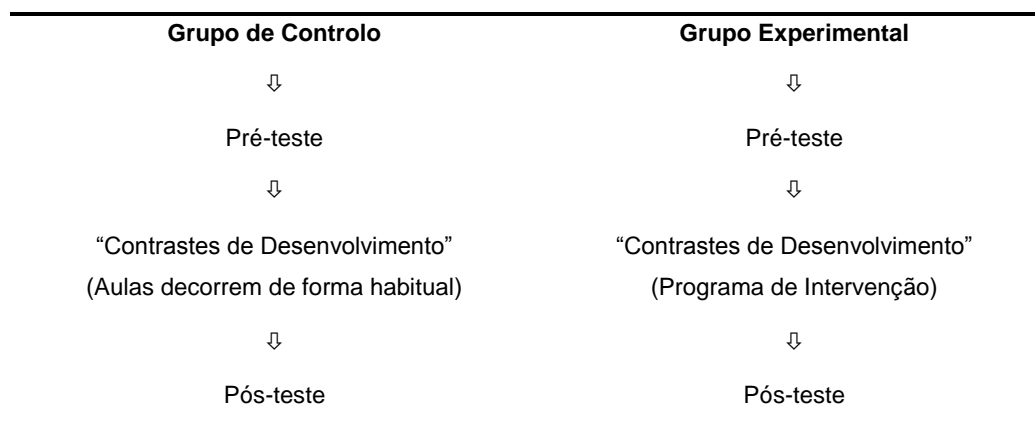


Figura 4 - Esquema do design experimental seguido.

A escolha das atividades, a incluir no programa de intervenção, também foi fruto da reflexão da investigadora sobre onde podem os alunos melhorar, encontrando suporte na literatura referente ao tema do *feedback*.

Atividade 1. Correção do teste

Sendo que os alunos tinham acabado de realizar um teste na disciplina de Geografia, optou-se por aproveitar um momento de avaliação previamente definido, no sentido de utilizar o teste como uma oportunidade de crescimento e não apenas como um produto final (Brookhart, 2006), usando uma estratégia de autorregulação proposta no seu livro "*How to give effective feedback to your students*", capítulo 5 - How to help students use *feedback* (pág. 66-70). Neste sentido, planeou-se uma atividade de autorregulação das aprendizagens de modo a que os alunos se pudessem confrontar com o seu trabalho e planear estratégias que os ajudassem a melhorar e consolidar conhecimentos nessa área. Neste sentido planeou-se uma atividade (Tabela 8) cujo principal objetivo era fazer uma abordagem positiva do erro, ou seja, encará-lo como uma ação formativa. A identificação do erro cometido, foi feita por um processo de aprendizagem do aluno quando este refletiu sobre como procedeu, reconhecendo e compreendendo o erro, podendo assim corrigi-lo. Assim, tornou-se necessário salientar os pontos fortes dos alunos e ajudá-los a encontrar os pontos fracos de modo a que pudessem encontrar estratégias de os ultrapassar. Os sujeitos foram informados de que na aula seguinte teriam oportunidade de realizar novo teste e que apenas a melhor classificação iria ser considerada.

Tabela 7 - Planificação da Tarefa 1

Descrição	Conceção	Objetivos para o aluno	Objetivos professor
Teste de avaliação escrita	<p>Itens de seleção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolha múltipla - Verdadeiro / Falso (cotação dicotómica)*¹ <p>Itens de construção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resposta restrita - Resposta extensa (cotação organizada por níveis de desempenho)*² 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir crescimento económico de desenvolvimento - Conhecer os indicadores de desenvolvimento - Referir as limitações dos indicadores de desenvolvimento - Conhecer a distribuição do IDH a nível mundial - Conhecer a distribuição de outros indicadores de desenvolvimento - Relacionar o nível de desenvolvimento com as condições de vida das populações - Identificar as principais causas do subdesenvolvimento 	
Brainstorming	Oral (em grupo)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes razões pelas quais alguém pode ter uma resposta errada - Definir possíveis estratégias de remediação de erros 	<ul style="list-style-type: none"> - Sintetizar em conjunto com os alunos os principais tipos de erro - Guiar os alunos nas estratégias que podem contribuir para não cometer os mesmos erros
Sessão de autoavaliação / correção do teste	Tabela para revisão de respostas e <i>feedback</i> num teste	<ul style="list-style-type: none"> - Rever os testes corrigidos para rever o que sabem e não sabem (gerar nos alunos o sentido de controlo da sua própria aprendizagem – fator de motivação) - Analisar os aspetos que interferiram nas suas respostas - Planear estratégias que melhorem o seu conhecimento nessa área 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar os alunos na sua reflexão
Feedback escrito do professor	Análise das reflexões dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar formas de ultrapassar os pontos fracos 	<ul style="list-style-type: none"> - Encorajar os alunos a detetar padrões de erros e dificuldades - Ajudar os alunos a definir estratégias para ultrapassar as dificuldades
Novo teste	Modelo similar ao anterior	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar o <i>feedback</i> escrito recebido - Ajustamento das ações baseado no <i>feedback</i> (reavaliar as opções tomadas) - Agir com intencionalidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a oportunidade aos alunos de comparar o resultado obtido com o desejado - Dar a oportunidade aos alunos de optarem pela melhor classificação

*¹ Numa classificação dicotómica, a classificação do item só é atribuída às respostas corretas; todas as outras respostas são classificadas com zero pontos.

*² Os critérios de classificação apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação.

Atividade 2. Análise de indicadores demográficos, económicos e sociais

Para esta atividade foram utilizados, como suporte da produção escrita dos alunos, os dados constantes no anexo estatístico do Relatório do Desenvolvimento Humano 2011, da Organização das Nações Unidas (ONU).

Com esta atividade pretendia-se que os alunos, num total de 12 grupos (quatro a cinco alunos por grupo), construíssem em relatório onde analisassem indicadores económicos e sociais de três países, de continentes distintos, de modo a aferirem o seu desenvolvimento e respetivas condições de vida (Tabela 8). Deveriam igualmente, selecionar os indicadores que pretendiam usar para essa análise e propor áreas que considerassem de intervenção prioritária nesses países. Todas as suas escolhas deveriam ser devidamente justificadas.

A opção por deixar que os grupos efetuassem várias escolhas ao longo do trabalho justificou-se pela oportunidade de que dispunham de transformarem a aprendizagem em algo significativo para cada um, fazerem escolhas discutidas e consensuais no grupo e com o objetivo de fomentar a autonomia e o espírito crítico dos alunos.

A escolha do produto a apresentar, ao professor, ser um relatório deveu-se a considerar-se que os relatórios escritos permitem analisar a situação de forma mais detalhada, podendo articular ideias, explicar procedimentos e fazer uma observação crítica das situações, resultados e processos. O ser concebido e entregue em duas fases permite a autorregulação da aprendizagem pelo aluno.

Esta atividade foi desenvolvida em grupo na medida em que, sendo que todos os alunos iriam trabalhar os mesmos conceitos, teriam a oportunidade de partilhar as suas preconcepções, discutirem, argumentarem e construir novos conceitos. A utilização de grupos, que se caracterizam por uma maior heterogeneidade, também é vantajosa pela comunicação que se estabelece entre os pares dado que utilizam uma linguagem semelhante e se gera um maior entendimento entre os sujeitos.

Tabela 8 - Planificação da Tarefa 2.

Descrição	Conceção	Objetivos para o aluno	Objetivos professor
<p>Relatório Escrito</p> <p>↓</p>	<p>Em grupos de 5 alunos (5 grupos)</p> <p>↓</p> <p>Sem classificação*</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir Crescimento Económico de Desenvolvimento Humano - Identificar indicadores de Crescimento Económico - Identificar indicadores de Desenvolvimento Humano - Conhecer a distribuição do IDH no mundo - Escolher três países, com características distintas, para estudar - Analisar o desenvolvimento humano, dos países selecionados, através de indicadores económicos e de desenvolvimento - Propor áreas de intervenção fundamentais em cada um dos países - Justificar todas as opções tomadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer aos grupos a informação estatística (Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento: Relatório de Desenvolvimento Humano – Anexo estatístico) - Propor outras fontes de informação - Esclarecer dúvidas - Garantir aos alunos o desempenho assistido necessário
<p>Guião de Acompanhamento</p> <p>↓</p>	<p>Inclui a estrutura e os critérios de avaliação do relatório</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos grupos diretivas claras sobre o trabalho a realizar e os parâmetros de avaliação
<p><i>Feedback</i> escrito do professor</p> <p>↓</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o <i>feedback</i> recebido como contributo para a sua aprendizagem (o que importa melhorar e reter) - Autorreflexão sobre o trabalho produzido (sobre as opções tomadas, procedimentos e justificação de opções) - Compreender os aspetos que devem melhorar para alcançar o sucesso na tarefa - Encontrar formas de ultrapassar os pontos fracos 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer aos grupos informação relativa ao seu desempenho na tarefa - Assistir os grupos de forma positiva e diferenciada - Ajudar os grupos a perceber e analisar os aspetos que interferiram no resultado e as dificuldades (ultrapassadas ou não) - Salientar pontos fortes e ajudar a encontrar os fracos - Dar a oportunidade dos grupos compararem o resultado obtido com o desejado
<p>Novo Relatório Escrito</p>	<p>Grupo</p> <p>↓</p> <p>Com classificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar o <i>feedback</i> escrito recebido - Ajustamento das ações baseado no <i>feedback</i> (reavaliar as opções tomadas) - Agir com intencionalidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar nos alunos a perceção do progresso

* Com o intuito de perceberem que o objetivo é poderem melhorar o seu desempenho e não apenas o resultado final (classificação).

Atividade 3. Visionamento de um documentário

Com esta atividade pretendia-se que os alunos refletissem sobre a discriminação, em função do sexo, em diferentes países do mundo a partir do visionamento de um documentário (Tabela 9).

Posteriormente, teriam de elaborar um relatório escrito descrevendo o que viram e emitindo a sua opinião sobre o tema.

Tendo como função servir de ponto de partida para essa análise, foi utilizado o documentário “Women are heroes”, do realizador francês JR (2010).

A opção pelo trabalho individual deveu-se à necessidade de dar um *feedback* mais específico a cada aluno, de acordo com as suas características individuais, de modo a que o aluno possa utilizar esse *feedback* para ultrapassar as suas próprias dificuldades, sabendo que a professora se dirige especificamente a si e valoriza o seu trabalho. Neste sentido, houve necessidade de dar *feedback* aos registos individuais de cada um dos alunos, num total de 91 alunos/registos, conforme se pode ver exemplificado no Anexo 13.

Tal como na atividade anterior, optou-se pela realização de um relatório em duas fases, sendo o primeiro sujeito ao *feedback* escrito da professora, pelas razões anteriormente identificadas.

Tabela 9 - Planificação da Tarefa 3.

Descrição	Conceção	Objetivos para o aluno	Objetivos professor
Construção de um relatório escrito sobre um documentário	Individual (por escrito) ↓ Sem classificação	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar a situação do país em termos de desenvolvimento humano - Identificar as causas do subdesenvolvimento presentes no texto - Explicar qual dos problemas apresentados considera ser mais preocupante na sociedade atual 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer as dúvidas
<i>Feedback</i> escrito do professor ↓		<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o <i>feedback</i> recebido como contributo para a sua aprendizagem - Autorreflexão sobre o trabalho produzido (sobre as opções tomadas, procedimentos e justificação de opções) - Compreender os aspetos que deve melhorar 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer aos alunos informação relativa ao seu desempenho na tarefa - Assistir os alunos de forma positiva e diferenciada - Ajudar os alunos a perceber e analisar os aspetos que interferiram no resultado e as dificuldades (ultrapassadas ou não)
Novo comentário	Individual (por escrito) ↓ Com classificação	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar o <i>feedback</i> escrito recebido - Ajustamento das ações baseado no <i>feedback</i> (reavaliar as opções tomadas) - Agir com intencionalidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar nos alunos a perceção do progresso

Atividade 4. Simulação

Esta atividade, que consistiu num jogo de papéis de uma cadeia de comércio internacional, foi desenvolvida para numa primeira fase decorrer oralmente e apenas numa segunda fase ser feito um registo escrito da mesma (Tabela 10). Este jogo de papéis, também designado por *Role Play*, consistia em que o aluno agisse de acordo com um papel numa situação específica.

Esta simulação, denominada “O Jogo da Banana”, faz parte de um conjunto de atividades propostas no âmbito do projeto “Comércio Justo: Interdependência Sul/Norte”, dinamizado pelo Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF) e pelo Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC), em parceria com cinco organizações de Comércio Justo: Aventura Marão Clube, Cores do Globo, Mó de Vida, Planeta Sul e Reviravolta, e co-financiado pela União Europeia (UE). (Anexo 16)

Inicialmente é atribuído a cada grupo (composto por cinco alunos) um papel no jogo, acompanhado por uma caracterização das suas condições de trabalho / despesas cabendo ao grupo discutir o valor a que tinham direito nesta cadeia. Posteriormente, após a apresentação de cada grupo, são discutidos, oralmente em turma, os diferentes argumentos para chegar a um valor consensual para cada interveniente no processo. Após a simulação os grupos elaboraram um relatório escrito onde apresentavam as fases da atividade e onde apresentavam uma posição crítica sobre a realidade do comércio internacional.

Selecionar como experiência de aprendizagem o *role play* derivou, sobretudo, da oportunidade de aumentar a interação dentro do grupo e pelo facto de ser uma atividade motivadora pois, ao ser centrada nos alunos, leva-os a sentirem-se mais envolvidos.

Ao trabalhar em grupo, e ao manter os mesmos grupos da atividade 2, pretendia-se que os alunos pudessem mobilizar para novas situações quer as competências previamente desenvolvidas, quer o *feedback* anteriormente dado pela professora, no sentido de promover uma aprendizagem mais significativa e mais consistente.

Por outro lado, também se optou pelo trabalho de grupo na medida em que um *feedback* tão específico exige uma grande disponibilidade de tempo do professor e para ser entregue na aula seguinte não seria exequível. Assim, para que o *feedback* dado fosse o mais eficaz possível, e para ser dado quando os alunos ainda estão focados na tarefa e têm razões para trabalhar nesse objetivo de aprendizagem, decidiu-se privilegiar o conteúdo do mesmo em detrimento da sua individualidade.

Tabela 10 - Planificação da Tarefa 4.

Descrição	Conceção	Objetivos para o aluno	Objetivos professor
<p>Jogo de papéis "O comércio da banana"</p>	<p>Em grupos de 5 alunos (5 grupos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o percurso da banana desde que é exportada da plantação na América Latina até aos países desenvolvidos - Assumir o papel de um dos grupos intervenientes no ciclo das trocas comerciais mundiais - Refletir sobre o trabalho envolvido e os recursos que cada interveniente utiliza e o lucro que daí retiram 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer aos alunos a informação necessária - Mediar o debate entre os grupos
<p>1) Relatório Escrito</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>Em grupos de 5 alunos (5 grupos)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Sem classificação*</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o mecanismos das trocas comerciais entre PD e PED - Propor soluções que minimizem os impactos destas trocas nos PED e que promovam formas de comércio mais justas - Justificar as opções tomadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer as dúvidas
<p><i>Feedback</i> escrito do professor</p> <p style="text-align: center;">↓</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o <i>feedback</i> recebido como contributo para a sua aprendizagem - Autorreflexão sobre o trabalho produzido (sobre as opções tomadas, procedimentos e justificação de opções) - Compreender os aspetos que deve melhorar para alcançar o sucesso na tarefa - Encontrar formas de ultrapassar os pontos fracos 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer aos alunos informação relativa ao seu desempenho na tarefa - Assistir os alunos de forma positiva e diferenciada - Ajudar os alunos a perceber e analisar os aspetos que interferiram no resultado e as dificuldades (ultrapassadas ou não) - Salientar pontos fortes e ajudar a encontrar os fracos - Dar a oportunidade dos alunos compararem o resultado obtido com o desejado
<p>2) Novo Relatório Escrito</p>	<p>Individual</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Com classificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar o <i>feedback</i> escrito recebido - Ajustamento das ações baseado no <i>feedback</i> (reavaliar as opções tomadas) - Agir com intencionalidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar nos alunos a perceção do progresso

2.4.2. Implementação da intervenção

De seguida será feita uma descrição dos vários procedimentos adotados na implementação da intervenção, assim como o modo como se conduziu cada etapa.

2.4.2.1.Preparação e calendarização

No que se refere à preparação formal da intervenção, foi solicitada uma reunião com a direção da escola, na qual a investigadora leciona, para obter autorização para a realização do estudo. Embora este contacto tenha sido oral, foi acompanhado por um pedido por escrito, devidamente assinado e carimbado pelos órgãos competentes (Anexo 1).

As únicas condições impostas pela direção foram no sentido de este programa de intervenção não ter qualquer interferência no horário das outras disciplinas, nem provocar alterações na planificação das aulas/conteúdos previamente definidos para o grupo disciplinar de Geografia, o que veio a ser integralmente cumprido. Foi, igualmente, aprovado nesta reunião o pedido escrito de autorização a enviar aos pais dos alunos que iriam integrar o grupo experimental (Anexo 2). A distribuição dos mesmos aos alunos foi, posteriormente, realizada pela investigadora em sala de aula.

No que se concerne ao grupo de controlo, conforme anteriormente descrito, após confirmação da disponibilidade para participar no estudo, por parte do outro colégio, foi necessário acordar uma reunião com o coordenador do terceiro ciclo a fim de explicar o projeto e de definir as condições mais adequadas à implementação do pré e pós teste.

Com efeito, definiu-se em conjunto a calendarização da administração do pré-teste aos sujeitos do grupo de controlo, ficando acordado que a data do pós-teste seria em meados de Abril, após o término da aplicação do tratamento ao grupo experimental (Figura 5).

Grupo	Descrição das tarefas	2013		2014		
		Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.
Controlo	Pré-teste	X				
	Pós-teste					X
Experimental	Pré-teste	X				
	Implementação do tratamento		X	X	X	X
	Pós-teste					X

Figura 5 - Diagrama com a calendarização das fases do estudo.

A administração do pré e do pós-teste em ambos os grupos foi feita pela investigadora. No caso do grupo experimental foram aplicados nas aulas de Geografia, que a investigadora leciona, e no grupo de controlo em outras disciplinas de modo a, como anteriormente referido, proteger a identidade do professor de Geografia, sobre o qual os sujeitos teriam de tecer considerações. No que concerne à questão temporal a aplicação nos dois grupos diferiu apenas em dois dias quer no pré-teste quer no pós-teste.

O tempo disponibilizado para realizar quer o pré-teste, quer o pós-teste, foi de 45 minutos, tendo a investigadora prestado todos os esclarecimentos necessários à sua realização, realçando o carácter anónimo e confidencial da informação.

Os questionários foram recolhidos pela investigadora seguindo a ordem da pauta no sentido de haver uma correspondência entre o pré e o pós-teste, tendo para tal sido devidamente codificados.

2.4.2.2. Administração das atividades

As atividades que compuseram o tratamento foram administradas em ambiente natural, ou seja, durante as aulas de Geografia, sendo a investigadora a responsável por todo o processo.

O programa decorreu entre janeiro e abril de 2014, sendo desenvolvido em três blocos semanais de 45 minutos. A extensão temporal do tratamento justifica-se pelo facto dos alunos terem tido sempre a possibilidade de aplicar o *feedback* recebido e de melhorar o seu trabalho, o que acabava por tornar o processo mais moroso. Esta situação foi mais evidente nas atividades 2, 3 e 4,

como se pode observar na Figura 6, que apresenta as fases de desenvolvimento das atividades acima referidas.

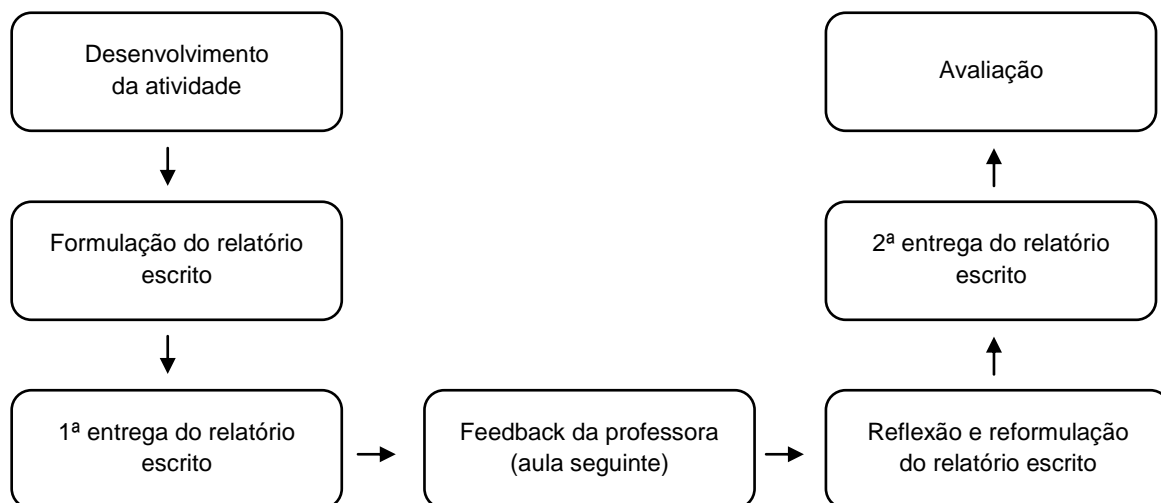


Figura 6
Esquema do design da aplicação das atividades

Atividade 1. Correção do teste

A implementação desta atividade ocorreu na semana subsequente à realização de um teste da unidade temática “Atividades Económicas” (Anexo 5) e decorreu numa aula de 45 minutos.

Após entrega dos testes corrigidos e de um registo escrito com a correção do teste a professora concedeu alguns minutos para que os alunos pudessem comparar o resultado obtido com o desejado, e informou que iriam corrigi-los de uma forma diferenciada.

Deste modo, propôs à turma um brainstorming onde procurassem identificar as razões pelas quais se erram respostas, apontando no quadro as sugestões dos alunos. Posteriormente, procurou-se agrupá-los chegando-se aos tipos de erros propostos na literatura: *tipográficos*, *por descuido*, *por equívoco* ou por *falta de conhecimento* (Brookhart, 2008), assim como estratégias de remediação dos mesmos.

De seguida, distribuiu-se aos alunos uma tabela para correção do teste (Anexo 6) tendo a professora explicado aos alunos que na primeira coluna

deviam identificar os aspetos a ter em conta para ter a resposta correta, na segunda se a sua resposta estava certa ou errada, na seguinte justificar caso estivesse errada (com o tipo de erro cometido) e na última definir quais as estratégias a desenvolver para ultrapassar as dificuldades (Anexo 7).

Ao longo do desenvolvimento da atividade, a professora circulou pela sala, procurando orientar sempre os alunos na sua reflexão, identificando padrões de erro, ao mesmo tempo que procurava motivá-los, no sentido de ajudar a gerar o sentido de controlo da sua própria aprendizagem.

Após o preenchimento da tabela, a professora, como já anteriormente referido, indicou que na aula seguinte, de 90 minutos, teriam oportunidade de realizar um novo teste de modo a poderem melhorar o seu desempenho. Foi dado ênfase à questão de apenas ser objeto de avaliação a melhor classificação obtida pelos alunos nos dois testes, ou seja, a sua realização era facultativa. Procurou-se com esta experiência que os alunos a vissem como uma aprendizagem autorregulada e não como algo que não dependia apenas de si.

Os alunos levaram para casa o teste anterior, a correção facultada pela professora e a grelha preenchida durante a atividade, de modo poderem reavaliar as opções tomadas, apoiarem o seu estudo, e poderem agir com intencionalidade, para o teste subsequente (Anexo 8).

Atividade 2. Análise de indicadores demográficos, económicos e sociais

Previamente foram trabalhados com os alunos alguns conteúdos teóricos, com o intuito de distinguir os conceitos de Crescimento Económico e de Desenvolvimento e os respetivos indicadores simples (por ex.: PIB – Produto Interno Bruto) e compostos (por ex.: IDH – Índice de Desenvolvimento Humano), que permitem aferir as condições de vida num país e que serviriam de base a esta atividade.

Foram, igualmente, definidos os grupos de trabalho ficando organizados em seis grupos com cinco alunos e quatro grupos com quatro alunos. A escolha dos elementos a integrar cada grupo foi da responsabilidade da professora. Optou-se por esta modalidade de escolha dos grupos na medida em que se considerou ser importante formar grupos de competências mistas (com capaci-

dades organizativas ou de argumentação, etc) de forma a existir uma participação mais ativa dos mesmos.

Esta sessão iniciou-se numa aula de 90 minutos, estando a sala já devidamente ordenada para trabalharem em grupo. A professora organizou a entrada dos alunos encaminhando-os para o grupo respetivo.

Após a ocupação dos lugares, foi entregue um guião de trabalho onde constavam as tarefas, os objetivos e os critérios de avaliação (Anexo 9), assim como os descritores de níveis de desempenho, para que os alunos compreendessem o que lhes era pedido e como iriam ser avaliados, tendo a professora lido o guião em voz alta e prestado os esclarecimentos adicionais necessários. Foi, igualmente, distribuído o anexo estatístico a partir do qual os alunos teriam de analisar as condições de vida nos países e redigir o relatório.

Para além dessa aula, os alunos dispuseram ainda de mais duas aulas, uma de 45 minutos e outra de 90 minutos, para construir o seu relatório, sendo que para a última lhes foi solicitado que trouxessem um computador por grupo para redigirem o trabalho. Ao longo de todo o processo a professora procurou, sempre, estimular a interação entre todos os membros do grupo.

Após a entrega do primeiro relatório, a professora procedeu à sua correção e à entrega do mesmo na aula seguinte (procurou-se sempre fazer esta entrega na aula imediatamente a seguir para que o ritmo de trabalho não fosse quebrado, tornando o *feedback* oportuno e de modo a que os alunos não perdessem motivação para a realização das tarefas). Este relatório não teve qualquer classificação, de modo a que os benefícios do *feedback* escrito não desaparecessem, estando apenas assinalados os erros ortográficos e de construção frásica, sendo acompanhado do respetivo *feedback* escrito da professora, no qual foram feitos comentários e apresentadas questões reflexivas, que embora sendo específicas dessa tarefa poderiam ser mobilizáveis no futuro como modelo de questionamento pessoal (Anexo 10). Os alunos dispuseram assim, de mais 90 minutos para refletirem sobre os aspetos que poderiam melhorar para alcançar o sucesso na tarefa e para encontrarem novas formas de ultrapassar os pontos fracos, sendo o segundo relatório entregue e aceite como a versão final do trabalho.

De realçar que o *feedback* escrito da professora só foi dado depois dos alunos já terem trabalhado na tarefa de modo a propiciar novas reflexões apoiadas nos conteúdos que os alunos já tinham trabalhado.

Todas as tarefas foram realizadas dentro da sala de aula pois, embora os alunos não dispusessem de tanto tempo para o fazer, como teriam se o pudessem realizar em casa, esta opção permitiu à professora obter mais informações sobre a participação dos alunos na tarefa.

Atividade 3. Visionamento de um documentário

Recorreu-se a esta atividade como estratégia de motivação para analisar as diferenças de género no mundo, pelo que, antes do visionamento do documentário, apenas foi distribuído o guião da atividade (Anexo 11), e respetivos descritores de desempenho (Anexo 12), e explicado aos alunos a tarefa que, individualmente, teriam de realizar de modo a influenciar o mínimo possível a opinião dos alunos face às realidades apresentadas.

Dada a duração do documentário, 85 minutos, o seu visionamento foi realizado numa aula de 90 minutos, tendo o relatório sido realizado nas duas aulas seguintes (45 e 90 minutos respetivamente).

Na aula seguinte os alunos receberam o relatório corrigido e o respetivo *feedback* escrito da professora, tendo mais 90 minutos para refletir sobre o trabalho realizado (pontos fortes e fracos) e sobre o *feedback* recebido, decidindo sobre os aspetos a melhorar e a incluir no segundo relatório (Anexo 13).

De realçar que, da parte da professora, foram utilizados os mesmos procedimentos da atividade anterior, de acordo com o design da aplicação das atividades (Figura 6).

Atividade 4. Simulação

A última atividade do tratamento consistiu numa simulação sobre as trocas comerciais que se estabelecem entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento.

Ao optar-se por manter os mesmos grupos de trabalho da atividade 2, apenas foi necessário informar os alunos desta situação, que cada um tomou o seu lugar na sala de aula, já antecipadamente organizada em grupos.

Como recurso, utilizou-se a simulação “O Jogo da Banana”, que faz parte de um conjunto de atividades propostas no âmbito do projeto “Comércio Justo: Interdependência Sul/Norte”, como já foi anteriormente referido (Anexo 16).

A professora começou por entregar o guião da tarefa (Anexo 14), e os respetivos descritores de desempenho (Anexo 15), passando a explicar que esta se tratava de uma atividade mais interativa, sendo que iriam trabalhar o percurso de uma banana, desde que era exportada na plantação na América Latina até aos consumidores dos países desenvolvidos, e que em grupo teriam de encarnar um papel e defender os argumentos do seu grupo. Assim, aleatoriamente, foi distribuída uma folha pelos grupos onde lhes era atribuído um papel e uma descrição das despesas e das condições de trabalho. A opção por esta divisão aleatória, fez-se por se considerar que iria provocar menos agitação na turma.

Convém referir que, ao contrário da proposta inicial do jogo, nenhum dos grupos sabia o papel que os outros estariam a assumir, nem as despesas de cada um, pelo que lhes foi sugerido que evitassem interagir uns com os outros, de modo a tornar a atividade ainda mais interessante.

Sendo que o objetivo do jogo seria decidir que percentagem do valor de uma banana (valor final de 0.35€) deveria ser atribuído a cada um dos intervenientes no processo, num primeiro momento os grupos reuniram, conheceram o seu papel e estudaram os argumentos para defender a percentagem a atribuir ao seu grupo, apresentando, posteriormente, à turma a sua decisão.

Depois de serem ouvidos todos os grupos, conhecidos todos os intervenientes, e as condições de trabalho e despesas de cada um, os grupos voltaram a reunir para repensar nova percentagem a atribuir ao seu grupo, tendo de o apresentar à turma. Posteriormente, porque o valor final continuava a ultrapassar os 0.35€, os porta-voz de cada grupo reuniram para debater argumentos, discutir percentagens e procurar chegar a um consenso sobre o valor a atribuir a cada grupo.

Num último momento, foi pedido à turma que esquecessem o seu papel e procurassem chegar ao valor que seria justo atribuir a cada interveniente. Por fim, os alunos foram confrontados com os valores que efetivamente são praticados no comércio internacional e convidados a refletir em grupo sobre toda a experiência vivida. Posteriormente os grupos escreveram um relatório crítico sobre a atividade e o tema em análise (90 minutos).

Na aula seguinte os alunos receberam o relatório corrigido e o respetivo *feedback* da professora, tendo mais 90 minutos para refletir sobre o seu trabalho e sobre o *feedback* recebido, decidindo sobre os aspetos a melhorar e a incluir no segundo relatório.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos no estudo sobre a percepção do *feedback* dos professores e o envolvimento dos sujeitos da amostra na escola, a partir dos dados recolhidos e de acordo com as questões previamente formuladas.

Segundo Veiga (2012), a intenção principal da análise estatística dos dados é organiza-los de modo a que se obtenham respostas para o problema enunciado, pelo que se optou por organizar este capítulo em três secções. Na primeira, descrevem-se e analisam-se os resultados referentes às questões de estudo enunciadas, utilizando para tal, o programa informático de tratamento estatístico de dados denominado SPSS - versão 20. Na secção seguinte analisa-se o desenvolvimento da capacidade dos alunos de mobilizarem os conhecimentos adquiridos para novas situações de aprendizagem, mediante a percepção do *feedback* escrito dado pela professora ao longo da intervenção a que foram sujeitos.

Por último, na terceira secção, procede-se à discussão dos resultados, ensaiando a sua interpretação.

3.1. Do Pré-Teste e do Pós-Teste

Sendo que a finalidade do estudo era verificar se o uso de *feedback* escrito eficaz em sala de aula promovia o envolvimento dos alunos na escola, começou por se aplicar *t* testes para amostras independentes por se considerar que estes testes paramétricos são os mais adequados sempre que se pretende comparar as médias de uma variável quantitativa em dois grupos diferentes de sujeitos (Pereira, 2003; Pestana & Gageiro, 2008; Maroco, 2011; Pallant, 2011).

Uma vez que as amostras tinham dimensão superior a 30, não foi necessário realizar o teste de *Kolmogorov-Smirnov*, uma vez que estava assegurada a normalidade das distribuições dos dados (Pestana & Gageiro, 2008).

Outra condição exigida pelos testes paramétricos de comparação entre grupos é a avaliação da homocedasticidade ou homogeneidade das variâncias, de forma a garantir que possíveis resultados verificados à *posteriori* não podem

ser atribuídos a diferenças na situação inicial (Gall et al., 2007), nos grupos experimental (n=46) e de controlo (n=45).). Esta avaliação poderá ser realizada recorrendo ao Teste de *Levene*, o que não se verificou necessário, uma vez que a homogeneidade de variâncias só se torna relevante quando existe um desequilíbrio claro entre as amostras, ou seja, quando uma das amostras for duas ou mais vezes maior em relação a outra (Guimarães & Cabral, 1997).

De realçar que, para que se pudessem retirar conclusões acerca dos efeitos do programa de intervenção no grupo experimental, em relação ao grupo de controlo, era condição essencial que as diferenças iniciais das variáveis entre os dois grupos, obtidas no pré-teste, não fossem estatisticamente significativas, ou seja, que os grupos experimental e de controlo eram inicialmente equivalentes quanto às variáveis dependentes. Posteriormente, atendendo a estas variáveis, analisaram-se as diferenças entre grupos a partir dos dados colhidos no pós-teste.

Q1: Perceção dos alunos sobre o *feedback* eficaz e não eficaz dado pelos professores após experienciarem um plano de intervenção na disciplina de Geografia

De forma a avaliar a perceção dos alunos sobre o *feedback* eficaz (PFe) e o *feedback* não eficaz (PFne) da generalidade dos seus professores, recorreu-se à Escala de Perceção dos alunos sobre o *Feedback* dos Professores.

No presente estudo, os itens relativos à PFe foram somados, procedendo-se da mesma forma com os itens relativos à PFne, calculando-se posteriormente a média para cada participante em dois tempos distintos (pré-intervenção e pós-intervenção). A resposta a cada item foi efetuada recorrendo a uma escala de 0 = Nunca é assim nesta disciplina a 3 = É sempre assim nesta disciplina. A análise à consistência interna das subescalas PFe e PFne foi realizada recorrendo-se à medida Alfa de Cronbach, obtendo-se para PFe o alfa .76 e para PFne o alfa .59. Por se considerar que este último valor era baixo, não se utilizaram na análise os 3 itens que acedem à perceção do *feedback* não eficaz.

Os resultados indicam que no momento inicial não foram registadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos relativamente à perceção dos alunos sobre o *feedback* eficaz do professor. Para o grupo experimen-

tal ($M=2.31$, $DP=.42$) e para o grupo de controlo ($M=2.38$, $DP=.46$); $t(89) = -.74$, $p= .46$; $\eta^2 = .006$, o que indica uma magnitude do efeito muito baixa (diferença média $-.07$, 95% CI: $-.25$ a $.12$).

No que se refere ao pós-teste, não houve diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, relativamente à perceção do *feedback* eficaz pelos alunos. Para o grupo experimental ($M=2.17$, $DP=.42$) e para o grupo de controlo ($M=2.33$, $DP=.56$); $t(89) = -1.64$, $p= .11$; $\eta^2 = .03$, o que indica uma magnitude do efeito baixa (diferença média $-.17$, 95% CI: $-.38$ a $.04$).

Q2: Perceção dos alunos sobre o *feedback* eficaz dado pelo professor de Geografia após experienciarem um plano de intervenção nesta disciplina

Os resultados indicam que, no momento inicial, não foram registadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos relativamente à perceção dos alunos sobre o *feedback* eficaz dado pela professora de Geografia. Obteve-se para o grupo experimental ($M=2.52$, $DP=.44$) e para o grupo de controlo ($M=2.40$, $DP=.72$); $t(72.64) = 1.44$, $p= .16$; $\eta^2 = .02$, o que indica uma magnitude do efeito muito baixa (diferença média $.12$, 95% CI: $.04$ a $.38$).

No que se refere ao pós-teste verificou-se que, no momento final, há diferenças significativas na perceção dos alunos do *feedback* dado pela professora de Geografia entre o grupo experimental e o grupo de controlo. Para o grupo experimental ($M=2.67$, $DP=.27$) e para o grupo de controlo ($M=2.46$, $DP=.50$); $t(67.88) = 2.48$, $p= .016$; $\eta^2 = .06$, o que indica uma magnitude do efeito moderada (diferença média $.21$, 95% CI: $.04$ a $.38$).

Q3: Perceção dos alunos sobre o *feedback* escrito dado pelo professor de Geografia experienciarem um plano de intervenção nesta disciplina

Dado que durante o programa desenvolvido nas aulas de Geografia, o *feedback* escrito foi a forma de comunicação mais valorizada, foi necessário,

perceber igualmente se a percepção dos alunos do grupo experimental sobre este *feedback* variou.

Uma vez que não se encontrou na literatura uma escala que pudesse medir o *feedback* escrito, foi necessário construir uma escala que procurasse medir esta variável. Dado que a escala foi construída pela própria investigadora, foi necessário, primeiramente, proceder a uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) com o objetivo de analisar a variância comum (variância partilhada com outras variáveis do conjunto com as quais a variável está correlacionada) num conjunto de variáveis, para entender as correlações entre as mesmas (Hill, 2009).

Conduziu-se uma Análise de Componentes Principais (ACP), sobre os 8 itens da escala de *feedback* escrito, com uma rotação ortogonal (varimax), de modo a produzir fatores que não se correlacionem entre si. A medida Kayser-Meyer-Olkin (KMO) verificou a adequabilidade da amostra, KMO = .66 (“Razoável” segundo Gageiro & Pestana, 2008), sendo que .6 é o valor mínimo para uma boa análise fatorial (Tabachnick & Fidell, 2007 citado em Pallant, 2011).

O teste de esfericidade de Bartlett X^2 (143) $p < .01$, revelou que as correlações entre os itens eram suficientemente significativas para a realização da ACP.

Uma primeira análise foi realizada para obter os valores próprios para cada componente. Optou-se por extrair 2 fatores que tinham valores próprios acima do critério de Kaiser de 1 e, combinados, explicavam 49% da variância, o que não sendo um valor excelente, explicava praticamente metade da variância.

A convergência entre o critério de Kaiser e a análise dos screeplots confirmou a decisão de reter dois componentes na análise final. Conforme podemos ver na Tabela 11, os itens 1 a 6 saturam no componente 1 (6 itens) e os itens 7 e 8 saturam no componente 2 (2 itens).

Os itens agregados no mesmo componente sugerem que o componente 1 corresponde ao *feedback* eficaz (Fe) e o componente 2 ao *feedback* não eficaz (Fne). A medida Alfa de Cronbach verificou a consistência interna relativamente aos itens que constituem os componentes, obtendo-se para a amostra, o alfa .72 para Fe e .38 para o Fne (“Razoável” quando $\alpha > .7$ e “Inadmissível” quando $\alpha < .6$, segundo Gageiro e Pestana, 2008). Como o alfa é muito baixo para o Fne, este não foi considerado na análise.

Tabela 11 - Matriz de componentes

	Componente	
	1	2
A partir dos comentários do professor consigo perceber o que tenho de melhorar num trabalho	.772	-.073
O professor faz comentários específicos para eu melhorar	.678	-.215
O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a compreender como me posso tornar mais autónomo na minha aprendizagem	.668	-.102
O professor levanta questões, nos seus comentários, que me encorajam a pesquisar mais informação	.652	-.486
Nos seus comentários, o professor dá-me indicações que consigo utilizar em trabalhos posteriores.	.578	.037
A linguagem utilizada pelo professor, nos seus comentários escritos, é facilmente perceptível	.370	.338
Nos comentários que escreve o professor faz-me sentir "burro"	.305	.740
Os comentários do professor são vagos	.464	.465

Para saber o efeito que cada variável tem na consistência interna do fator *Feedback* eficaz utilizou-se o alfa se o item for excluído (Tabela 12). Dado ter-se considerado que o alfa de cronbach não aumentava significativamente caso algum dos seis itens fosse excluído, optou-se por manter a totalidade dos itens referentes ao Fe.

Tabela 12 - Estatísticas de item-total

	Alfa de Cronbach se o item for excluído
A linguagem utilizada pelo professor, nos seus comentários escritos, é facilmente perceptível	.734
A partir dos comentários do professor consigo perceber o que tenho de melhorar num trabalho	.641
O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a compreender como me posso tornar mais autónomo na minha aprendizagem	.674
O professor levanta questões, nos seus comentários, que me encorajam a pesquisar mais informação	.660
O professor faz comentários específicos para eu melhorar	.657
Nos seus comentários, o professor dá-me indicações que consigo utilizar em trabalhos posteriores.	.694

Os resultados indicam que no momento inicial não foram registadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos relativamente à percepção dos alunos sobre *feedback* escrito dado pela professora de Geografia. Para o grupo experimental (M=2.39, DP=.37) e para o grupo de controlo (M=2.24, DP=.50); $t(80.97) = 1.60$, $p = .11$; $\eta^2 = .03$, o que indica uma magnitude do efeito baixa (diferença média .15, 95% CI: -.04 a .33).

No que se refere ao pós-teste, verificam-se diferenças estatisticamente significativas relativamente à percepção dos alunos sobre o *feedback* escrito dado pela professora de Geografia, entre o grupo experimental e o grupo de controlo. Para o grupo experimental (M=2.54, DP=.30) e para o grupo de controlo (M=2.24, DP=.49); $t(73.31) = 3.41$, $p = .001$; $\eta^2 = .12$, o que indica uma magnitude do efeito moderada a elevada (diferença média .29, 95% CI: .12 a .46).

Q4: Percepção dos alunos sobre o seu envolvimento na escola após experienciarem um plano de intervenção na disciplina de Geografia

De forma a avaliar o envolvimento dos alunos na escola recorreu-se à Escala de Envolvimento. No presente estudo, os itens relativos à escala de envolvimento foram somados calculando-se posteriormente a média para cada participante em dois tempos distintos (pré-intervenção e pós-intervenção). A resposta a cada item foi efetuada recorrendo a uma escala de 0 = Nunca é assim nesta disciplina a 3 = É sempre assim nesta disciplina. A análise à consistência interna da escala foi realizada recorrendo-se à medida Alfa de Cronbach, obtendo-se o alfa .66.

Os resultados indicam que no momento inicial não foram registadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos relativamente ao envolvimento dos alunos na escola. Para o grupo experimental (M=2.46, DP=.44) e para o grupo de controlo (M=2.44, DP=.32); $t(89) = .23$, $p = .82$; $\eta^2 = .0006$, o que indica uma magnitude do efeito muito baixa (diferença média .02, 95% CI: -.14 a .18).

No que se refere ao pós-teste, também não se evidenciam diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo. Para o grupo experimental (M=2.34, DP=.45) e para o

grupo de controlo (M=2.26, DP=.55); $t(89) = .71$, $p = .48$; eta quadrado = .006, o que indica uma magnitude do efeito baixa (diferença média -.13, 95% CI: -.13 a .28).

Q5: Percepção dos alunos, em função do sexo, sobre as variáveis *feedback* eficaz, *feedback* escrito do professor e envolvimento na escola em função do sexo

Para tentar aferir se há diferenças em função do sexo dos alunos conduziram-se três Análises de Variância Simples (ANOVA), para dois momentos distintos (Pré e Pós-teste).

No que se refere ao *feedback* eficaz não se verificaram, nem no pré nem no pós-teste, a existência de diferenças estatisticamente significativas na percepção dos alunos sobre o *feedback* eficaz considerando o sexo $F(1,91) = .028$, $p = .867$ e $F(1,91) = 1.373$, $p = .244$, respetivamente. Também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas relativamente à percepção dos alunos sobre o *feedback* eficaz do professor, consoante o sexo dos alunos e o grupo onde estavam inseridos, no pré-teste $F(1,91) = 1.677$, $p = .199$, nem no pós-teste $F(1,91) = 1.677$, $p = .199$.

No caso da disciplina de Geografia, a ANOVA não reportou diferenças estatisticamente significativas na percepção dos alunos sobre o *feedback* eficaz considerando o género, nem no pré nem no pós-teste, $F(1,91) = .002$, $p = .962$ e $F(1,91) = .455$, $p = .502$, respetivamente. Também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas relativamente à percepção dos alunos sobre o *feedback* eficaz do professor de Geografia, consoante o sexo dos alunos e o grupo onde estavam inseridos, no pré-teste $F(1,91) = .251$, $p = .618$, nem no pós-teste $F(1,91) = .002$, $p = .966$.

No que concerne ao *feedback* escrito em Geografia, a ANOVA não reportou diferenças estatisticamente significativas na percepção dos alunos sobre o *feedback* escrito em Geografia considerando o género, nem no pré nem no pós-teste, $F(1,91) = 1.602$, $p = .209$ e $F(1,91) = .005$, $p = .944$, respetivamente. Também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas relativamente à percepção dos alunos sobre o *feedback* escrito do professor, consoante o sexo

dos alunos e o grupo onde estavam inseridos, no pré-teste $F(1,91) = .177$, $p = .675$, nem no pós-teste $F(1,91) = 1.936$, $p = .168$.

Por fim, relativamente ao envolvimento comportamental dos alunos na aprendizagem, a ANOVA não reportou diferenças estatisticamente significativas na perceção dos alunos sobre o seu envolvimento na escola considerando o género, nem no pré nem no pós-teste, $F(1,91) = .134$, $p = .716$ e $F(1,91) = .353$, $p = .090$, respetivamente. Também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas relativamente à perceção dos alunos sobre sua escola, consoante o sexo dos alunos e o grupo onde estavam inseridos, no pré-teste $F(1,91) = 2.361$, $p = .128$, nem no pós-teste $F(1,91) = .793$, $p = .376$.

Q6: Associação entre o envolvimento comportamental dos alunos e a experimentação de estratégias promotoras da sua autonomia quando estão sujeitos a um *feedback* dos professores mais eficaz

Para aferir se existia correlação entre as variáveis envolvimento e *feedback* no pré-teste, utilizou-se a medida de correlação *R de Pearson* por se considerar ser a mais adequada para medir a associação entre variáveis métricas. A associação entre *feedback* e envolvimento apresenta uma tendência para uma associação moderada positiva ($r_{89} = .54$, $p = .000$).

No pós-teste verifica-se, igualmente, uma tendência de correlação moderada positiva ($r_{89} = .46$, $p = .000$).

3.2. Do Programa de Intervenção

De modo a apresentar os resultados das questões de investigação Q7 (Quais as principais dificuldades dos alunos do 9.º ano nos seus registos escritos em Geografia?): Q8 (De que forma a utilização de comentários escritos do professor às produções dos alunos contribui para o desenvolvimento de competências de autorregulação das aprendizagens e da autonomia dos alunos na disciplina de Geografia?) e Q9 (De que modo os alunos mobilizam o *feedback* escrito dado pelo professor para melhorar o seu desempenho na disciplina de Geografia?), optou-se por realizar uma análise detalhada da forma como os desempe-

nhos dos alunos evoluíram ao longo dos relatórios, em função do *feedback* do professor, no sentido de mostrar a evolução da correção e completude dos raciocínios desenvolvidos.

Tarefa 1

A primeira tarefa consistia em que os alunos pudessem ter a oportunidade de refletir sobre o teste que tinham realizado, e ao recebe-lo corrigido, confrontarem os objetivos de aprendizagem, para a unidade curricular do programa da disciplina, com o que efetivamente conseguiram realizar.

Para tal, os alunos foram informados de que junto com o teste se encontrava uma correção com os aspetos que deveriam ter sido apresentados em cada resposta, de modo a conseguirem observar e registar as fragilidades do seu teste, com o objetivo de obterem informações mais específicas sobre as suas próprias necessidades. Sendo uma estratégia que remetia para a autorregulação dos alunos considerou-se importante que os alunos pudessem ter a oportunidade de mobilizar essa aprendizagem para perceberem o que eram capazes de melhorar no seu trabalho e para pensarem sobre as estratégias que podem ajudá-los na sua aprendizagem, para isso foi-lhes dada a possibilidade de realizarem novo teste, com o objetivo de melhorarem o seu desempenho académico e refletirem sobre a sua aprendizagem

No folha de registo alguns alunos limitaram-se a identificar o tipo de erro e a indicar que precisavam estudar melhor sem explicitar como, pelo contrário outros definiram a estratégia que a utilizar para remediar o erro (Figuras 7 e 8).

3.3.	Explicar de que modo a utilização das autoestradas marítimas promove a importância de Portugal nas trocas comerciais com outros países	Sim. Erro por falta de conhecimento	Rever a matéria das autoestradas marítimas.
------	--	-------------------------------------	---

Figura 7 - Representação de um aluno que não recorreu a estratégias de remediação de erros

Questão	Resposta Correta	Tive a resposta errada? Se sim, porquê?	O que devo fazer?
3.3.	Explicar a importância das autoestradas marítimas em Portugal para as trocas comerciais.	Sim, erros tipográficos.	Estudar melhor o caso português, fazendo resumos ou apresentando tópicos.

Figura 8 - Representação de um aluno que recorreu a estratégias de remediação de erros

Os tipos de erros mais identificados foram os erros por descuido ou erro de marcação, referindo menos vezes os erros por equívoco ou falta de conhecimento.

É de realçar que, para o mesmo tipo de erro, os alunos apresentam estratégias diferentes, ligadas a aspetos de organização de estudo (Figura 9).

Questão	Resposta Correta	Tive a resposta errada? Se sim, porquê?	O que devo fazer?
4.2.	Apresentar 3 novas atividades que se tornaram possíveis de realizar online.	Sim, tive incompleta. Por Erro de desuido.	Ler melhor e mais calma-mente aquilo que é pedido no Enunciado.
5.4.	Classificar o nível de desenvolvimento dos países da figura	Sim, por descuido, indiquei o PIB e o IDH	Lez melhor as perguntas sublinhar o que é pedido, escolher os tópicos a abordar num resumo.
3.2.	Definir o transporte multimodal e dar o exemplo de um interface multimodal.	Sim, por equívoco.	Devia de ter aprofundado mais o estudo, pois fiquei com uma ideia errada.
6.1.	Explicar, em termos de alimentação, os contrastes e os problemas no mundo.	Não, por equívoco.	Tinha uma ideia errada e era melhor estudar com sínteses que ajudem.
3.3.	Explicar como as Auto-estradas Marítimas vão aumentar as trocas comerciais de Portugal.	Sim, tive incompleto. Por falta de conhecimento.	Sintetizar as ideias do tema dos transportes porque sinto que foi mal estudado.

Figura 9 - Representações de alunos

Embora não tivesse carácter obrigatório, todos os alunos se mostraram interessados em realizar novo teste. É de realçar que os alunos já estavam

informados de que só seria considerado para avaliação o melhor resultado dos 2 testes.

Tabela 13 - Classificações dos alunos nos dois testes realizados (%)

Turma 1			Turma 2		
Aluno	1º teste	2º teste	Aluno	1º teste	2º teste
1	63	75	26	66	81
2	85	93	27	83	75
3	88	96	28	81	80
4	76	77	29	67	79
5	84	75	30	64	74
6	75	83	31	71	85
7	71	74	32	60	65
8	79	82	33	52	68
9	85	86	34	51	56
10	61	78	35	55	76
11	84	80	36	82	86
12	62	69	37	93	94
13	69	77	38	96	100
14	78	82	39	85	78
15	71	68	40	76	70
16	75	75	41	47	58
17	52	73	42	52	73
18	72	76	43	62	68
19	49	68	44	74	71
20	77	71	45	53	66
21	52	68	46	93	91
22	74	79	47	68	70
23	83	85	48	75	81
24	91	96	49	67	70
25	94	92			

Os resultados obtidos na análise das classificações (Tabela 15), permitem aferir que 75,5% dos alunos melhoraram a sua avaliação do primeiro para o segundo momento. A totalidade dos alunos cuja primeira avaliação era de Não Satisfaz ou Satisfaz melhoraram a sua avaliação e no nível Muito Bom a situação entre os que melhoraram e não melhoraram é semelhante, mas tal

deve-se, sobretudo, ao facto dos alunos se encontrarem em níveis elevados de desempenho. Conclui-se portanto que é no nível Bom que menos alunos melhoraram a sua classificação (Tabela 14).

Tabela 14 - Relação entre as progressões e o nível de classificação dos alunos

Níveis	1º teste	Melhoram	Não melhoram
Não Satisfaz (25-50%)	2	2	-
Satisfaz (50-70%)	18	18	-
Bom (70-90%)	24	14	10
Muito Bom (>90%)	5	3	2
Total	49	27	12

Tarefa 2

Nesta tarefa foi solicitado aos grupos que analisassem dados estatísticos e construíssem um relatório retratando o crescimento económico e as condições de vida de três países à sua escolha, refletindo sobre o investimento que era feito em cada área (e.g. saúde, educação) e propusessem novas áreas de intervenção.

Ao analisar as duas versões das produções escritas dos alunos é possível verificar que os alunos são capazes de fazer generalizações sobre o nível de desenvolvimento dos países, no entanto não explicitam em que se baseiam nessa análise, pelo que o *feedback* dado pela professora foi no sentido de explicitarem em que aspetos se baseiam para apresentar as conclusões gerais.

Conclusão

Com este trabalho, pudemos concluir que existe um enorme fosso entre os Países Desenvolvidos e Subdesenvolvidos a nível mundial. Conseguimos estabelecer comparações entre os três países que escolhemos para analisar, sendo que verificamos que os Países Desenvolvidos apresentam qualidade de vida e boas condições de vida, enquanto que os Países em Desenvolvimento apresentam condições de vida médias ou más, sendo que parte da população destes ainda nem atingiram uma condição de Bem-estar, como, por exemplo, o Níger.

Figura 10 - Excerto da primeira produção escrita de um grupo de alunos

Na conclusão apresentam ideias gerais sobre o nível de desenvolvimento dos países no mundo, mas quase nada específico do vosso trabalho. Não seria interessante desenvolver um pouco as conclusões explicitando a que áreas de referem? Podem basear-se na análise individual que fizeram anteriormente.

Figura 11 - Excerto do *feedback* escrito dado pela professora na primeira produção escrita

Conclusão

Após a realização deste trabalho pudemos concluir que existe um enorme fosso entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos a nível mundial, não só em termos de desenvolvimento humano, mas também em termos da vida das populações. Conseguimos estabelecer comparações a vários níveis entre os países que escolhemos analisar, sendo que nos países desenvolvidos as pessoas têm boas condições de vida, cuidados de saúde adequados, consomem quantidades suficientes de calorias diárias, têm acesso generalizado ao ensino e encontram-se numa situação de bem-estar. Nos países em desenvolvimento, por sua vez, a população vive em más ou médias condições de vida, tendo poucos cuidados de saúde (por vezes não suficientes), consomem poucas calorias (chegando a haver situações de subnutrição), não têm acesso generalizado à educação e ainda não atingiu uma condição de bem-estar.

Figura 12 - Excerto da segunda produção escrita (após *feedback*)

O *feedback* proporcionado foi claro, de curta dimensão, com foco no processo e chamava a atenção incentivando a completar. Parece ter sido eficaz, uma vez que, como se pode constatar na Figura 12, os alunos acrescentaram informações que complementaram a afirmação e a tornaram mais consistente.

Também, foi possível observar que os alunos utilizam, muitas vezes um tipo de linguagem de uso "corrente" para veicular informações escritas, pelo que este aspeto também foi alvo de apreciação pela professora. No seu comentário a professora começa por valorizar os aspetos positivos, colocando questões que levem os alunos a analisar a resposta para poder melhorá-la.

O nosso grupo, após uma longa discussão, decidiu optar pela Bulgária, Arábia Saudita e México, pois apesar das suas distintas localizações geográficas têm um nível de desenvolvimento muito semelhante, contrário ao que muita gente pensa (entre os 0,770 e 0,771).
as contrário ao que muita gente pensa

Figura 13 - Excerto da primeira produção escrita de um grupo de alunos

Justificam a escolha dos países com o seu nível de IDH semelhante, acrescentando "ao contrário do que muita gente pensa". E o que pensa toda a gente? E o grupo, que ideia tinha antes de iniciar o trabalho? Também partilhavam dessa opinião ou já conheciam a realidade destes países?

Figura 14 - Excerto de um *feedback* escrito dado pela professora na primeira produção escrita

Embora os alunos se tenham sentido incentivados a melhorar a sua produção de acordo com o *feedback* dado pela professora, conforme se pode ver na Figura 15, nota-se a dificuldade em dominar a comunicação escrita de modo a explicitar corretamente a sua ideia. Este *feedback* foi de dimensão média, dirigido ao produto, interrogativo e incentivava à reflexão.

O nosso grupo, após uma longa discussão, decidiu optar pela Bulgária, Arábia Saudita e México, pois apesar das suas distintas localizações geográficas têm um nível de desenvolvimento muito semelhante, contrário ao que muita gente pensa (entre os 0,770 e 0,771-nível de desenvolvimento elevado). Mesmo nós, não julgávamos que estes valores seriam tão idênticos, achávamos que por ser da Europa a Bulgária teria um IDH visivelmente maior do que o do México e o da Arábia Saudita, que pensávamos ser aquele com um menor IDH.

Figura 15 - Excerto da segunda produção escrita (após *feedback*)

Uma característica evidenciada pelos alunos é a de tirar inferências sobre os dados que analisam, generalizando conclusões, no entanto têm dificuldade em construir respostas onde aliem as suas ilações a situações concretas que suportem as afirmações feitas. Apresenta-se de seguida um destes casos.

Neste país a percentagem de população vulnerável (14,3%) é ainda elevada quando comparada com o mesmo indicador de países de desenvolvimento elevado e de alguns em desenvolvimento. No entanto, não é um país com uma pobreza muito grave (3,1%), pois quando comparado com outros países de IDH baixo e médio este é um valor muito bom. O Iraque tem algumas privações da população em relação à água potável (6,4%), ao saneamento melhorado (5,1%) e aos combustíveis modernos (2,7%). Estes valores provam, sem dúvida, que este é um país em desenvolvimento, mas no caminho correto para se tornar num país desenvolvido,

Figura 16 - Excerto da primeira produção escrita de um grupo de alunos

Utilizaram indicadores diversificados para analisar as condições de vida dos países, o que permitiu entender cada uma das realidades e tornou a análise mais rica, contudo, por diversas vezes, fazem a comparação com outros países, mais e menos desenvolvidos, mas não identificam os países nem apresentam os seus valores (ex: "O Iraque... não é um país com uma pobreza muito grave (3,1%), pois quando comparado com outros países de IDH baixo e médio este é um valor muito bom..."). Quando comparam realidades devem certificar-se que se apoiam em dados estatísticos (por exemplo, é preferível comparar com os países mais e menos desenvolvidos do mundo, ou é preferível comparar com os outros dois que estão a analisar?).

Figura 17 - Excerto de um *Feedback* escrito dado pela professora na primeira produção escrita

Como se pode ver na seguinte, o *feedback* revelou-se claro para os alunos e, ao apontar sugestões específicas para que possam avançar, chama a atenção para a necessidade de explicitar mais e melhor as conclusões. Tratou-se de um *feedback* médio, com foco no produto e sob a forma interrogativa.

Neste país a percentagem de população vulnerável (14,3%) é ainda elevada quando comparada com o mesmo indicador de países de desenvolvimento elevado e de alguns em desenvolvimento (por exemplo a Croácia tem 0,1 % de percentagem de população vulnerável, e o México tem 5,8 %) . No entanto, não é um país com uma pobreza muito grave (3,1%), pois quando comparado com outros países de IDH baixo e médio este é um valor muito bom (por exemplo Moçambique tem 60,7% da população em pobreza muito grave) . O Iraque tem algumas privações da população em relação à água potável (6,4%), ao saneamento melhorado (5,1%) e aos combustíveis modernos (2,7%). Estes valores provam, sem dúvida, que este é um país em desenvolvimento, mas no caminho correto para se tornar num país desenvolvido, pois os valores dos indicadores referidos são muito positivos quando comparados com a maior parte dos países de IDH baixo e intermédio.

Figura 18 - Excerto da segunda produção escrita (após *feedback*)

Na situação a seguir descrita a professora optou por começar o seu *feedback* identificando o que os alunos tinham feito bem, ou seja, o que já tinham alcançado, de forma a que as sugestões para fazer melhor fossem percebidas.

- A Nigéria não poderá melhorar enquanto não aumentar o seu PIB, portanto consideramos que a Nigéria terá de encontrar uma maneira de ser ela a explorar os seus recursos naturais para poder ser ela a ter lucro.

Figura 19 - Excerto da primeira produção escrita de um grupo de alunos

Partem dos problemas que identificaram na análise dos países para proporem áreas de intervenção em cada país, o que se revela uma boa estratégia. Apesar disso poderiam procurar explorar mais medidas concretas que permitissem o desenvolvimento destes países (por ex: ilustraram a Nigéria como sendo um país em dificuldades em diversas áreas só passíveis de ser desenvolvidas aumentando o rendimento. Mas como poderia este país aumentar o seu rendimento? E, caso tal não seja possível, que outras estratégias conseguem identificar para este se desenvolver de modo a conseguir responder às necessidades da população?).

Figura 20 - Excerto de um *Feedback* escrito dado pela professora na primeira produção escrita

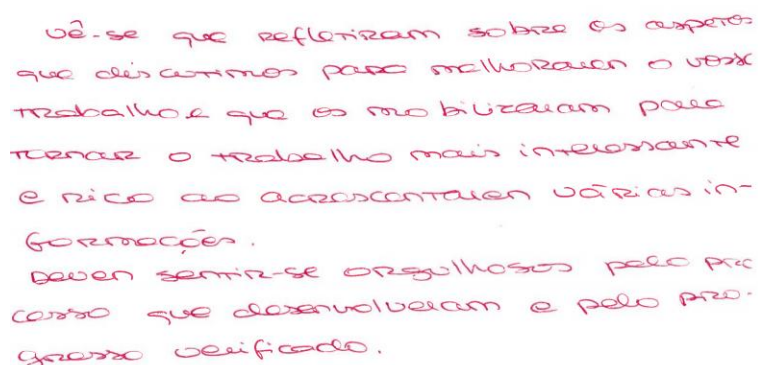
A Nigéria não poderá melhorar enquanto não aumentar o seu PIB, portanto consideramos que a Nigéria terá de encontrar uma maneira de ser ela a explorar os seus recursos naturais para poder ser ela a ter lucro. Uma das opções seria pedir mais empréstimos ao estrangeiro para poder investir nas áreas industriais e nas de produção, e depois a pouco e pouco iam diminuindo a dívida externa, com parte do dinheiro ganho nesse processo. A outra opção era investir o pouco poder financeiro que têm nas infraestruturas mais importantes (hospitais, escolas, estradas, esgotos e possivelmente saneamento básico)

Figura 21 - Excerto da segunda produção escrita (após *feedback*)

Os alunos conseguiram pegar na ideia inicial e foram capazes de reformular a afirmação para acrescentar detalhes e aumentar a sua complexidade, pelo que o *feedback* parece ter tido alguma eficácia, tendo sido focado na tarefa, de dimensão média, interrogativo, estimulador da reflexão e implica o aluno como agente da sua própria aprendizagem e construção.

No relatório final a professora, para além da classificação, colocou um breve comentário relativo ao uso que os alunos fizeram do *feedback* que lhes foi dado e ao processo que desenvolveram, conforme exemplo que a seguir se apresenta (Figura 22). No entanto, consolidou este *feedback*, oralmente, de modo a dar uma oportunidade para os alunos fazerem a conexão entre o *feedback* recebido e a melhoria evidenciada no seu trabalho, uma vez que, para eles, nem sempre é óbvio que isso é resultado direto do trabalho que realizaram sobre

os pontos fracos identificados na produção anterior. Esta possibilidade de identificar as conexões ajudará à sua autorregulação.



vê-se que refletem sobre os aspectos que desorientam para melhorar o trabalho e que os mobilizam para tornar o trabalho mais interessante e rico ao acrescentarem várias informações.
Deven sentir-se orgulhosos pelo processo que desenvolveram e pelo progresso verificado.

Figura 22 - Exemplo do *feedback* dado pela professora nas segundas produções

Tarefa 2

Nesta tarefa utilizou-se um documentário, sobre a discriminação da mulher na atualidade, reportando-se a casos reais, como ponto de partida para as produções escritas.

Esta foi a única produção escrita que foi realizada individualmente com o objetivo de possibilitar um *feedback* mais específico, face às fragilidades evidenciadas por cada aluno.

Por vezes, acontece de existirem excelentes produções dos alunos e nesses casos o *feedback* escrito continua a ser uma ferramenta igualmente importante, pois, por um lado, permite que o aluno se aperceba do que faz bem, para reforçar a sua autorregulação e, por outro, permite sempre propor novas abordagens ou pistas de investigação de futuras (Figura 23), ou ainda propor outras questões de reflexão promotoras de motivação e envolvimento na disciplina.

Abordou todos os tópicos solicitados e alcançou os objetivos propostos, utilizando um discurso coerente e redigindo um texto bem estruturado e articulado.

Deixo uma questão para reflexão:

Que ideias tinha sobre esta situação antes de iniciar o trabalho? Mudou algo na sua perspetiva? Que aprendizagens julga ter conseguido com esta atividade?

Figura 23 - Excerto de um *Feedback* escrito dado pela professora à primeira produção escrita

A aluna percebeu claramente o que lhe era pedido no comentário da professora, e, refletindo sobre todo o processo, acrescentou ao seu trabalho uma visão mais pessoal, crítica e, sobretudo, proativa da temática, uma vez que se implicou na defesa dos direitos das mulheres, o que não tinha acontecido antes do *feedback* escrito da professora.

Penso que a visualização deste documentário nos alertou para as diferenças no mundo, onde ainda há pessoas a sofrer muito por questões que por vezes se julgam ultrapassadas. E penso que a obrigação das pessoas que já entenderam que estas diferenças e preconceitos não têm qualquer fundamento é chamar à atenção aquelas que ainda praticam estes comportamentos, e ajudar aqueles que sofrem na mão dos que não sabem.

Antes da visualização deste documentário, já tinha algumas noções de que as condições, os direitos e as vivências não são iguais em todo o mundo. No entanto, não tinha tido contacto nem conhecimento de nenhum caso em concreto, pelo que era um problema mais distante. Agora, por outro lado, visualizei este filme e tomei conhecimento de histórias reais e atuais, que me sensibilizaram a querer "lutar" pelos seus direitos, como alguém já o fez pelos meus.

Assim, penso que as campanhas de sensibilização como esta são importantes para ~~de~~ mostrar ao resto da população que as mulheres não são inferiores, e que este comportamento irracional pode gerar conflitos e desequilíbrios sociais nesses locais.

Figura 24 - Excerto da segunda produção escrita (após *feedback*)

No exemplo que a seguir se apresenta, a primeira produção escrita desta aluna, caracterizava-se por ser um conjunto de informações sobre o documentário, provavelmente retirado da Internet, pelo que a professora considerou pertinente, de uma forma positiva, dar *feedback* ao aluno incitando-o a refletir um pouco mais sobre o documentário e a procurar alguma identificação pessoal com o tema.

Esta campanha tem como objetivo, mostrar ao mundo como é que as mulheres vivem e os problemas que existem e também de passar as histórias das mulheres de diferentes países e continentes.

Este projeto retrata mulheres corajosas, apesar de trazerem muita tristeza dentro delas, devido às guerras ou por viverem em extrema pobreza (por não terem acesso à cultura, a educação).enfentam o dia a dia das suas vidas com muita dignidade, e lutam com todas as armas que têm para dar um futuro melhor às suas famílias e comunidades.

O artista põe a sua arte ao serviço das pessoas. JR consegue sensibilizar o mundo, mostrar o factor humano, expondo o lado pobre destas pessoas. Retrata estas mulheres guerreiras, que enfrentam enormes adversidades e continuam a lutar com coragem e esperança de terem um futuro melhor. JR desenvolve esta campanha como meio de informação para o mundo, para nos alertar para os problemas destas sociedades.

O objetivo foi de provocar intervenções urbanas em áreas de conflitos violentos a partir das narrativas e olhares de mulheres entrevistadas. Além de filmadas e fotografadas, as mulheres foram reconhecidas pelas suas comunidades. Essas fotografias foram estampadas nos muros, escadarias, vagões de comboios, pontes, ruas, etc.

Figura 25 - Excerto da primeira produção escrita

Faz uma descrição dos factos que estão a acontecer por todo o mundo, e que são abordados no documentário, no entanto poderia ser interessante fazer uma abordagem mais pessoal ao tema. Pode, para tal, refletir um pouco nas seguintes questões: Alguma das situações descritas a sensibilizou particularmente? De algum modo identificou-se com o drama de alguma personagem? Se lhe fosse dada a oportunidade de propor uma campanha, com o objetivo de modificar alguma das situações apresentadas, conseguiria pensar em alguma estratégia? Há algum aspeto que considere ser importante modificar na sociedade para mudar o papel da mulher?

Figura 26 - Excerto de um *Feedback* escrito dado pela professora à primeira produção escrita

Conseguimos ver neste exemplo que a aluna procurou ir ao encontro das sugestões da professora, e pese embora não ter aprofundado muito as suas opiniões, conseguiu criar um texto mais pessoal, mais reflexivo e mais crítico. O *feedback* dado a este comentário foi de média dimensão, mas foi claro, direcionado ao produto, positivo e interrogativo, procurando incentivar a reflexão.

Este projeto retrata mulheres corajosas, apesar de trazerem muita tristeza dentro delas, devido às guerras ou por viverem em extrema pobreza (por não terem acesso à cultura, a educação) enfrentam o dia a dia das suas vidas com muita dignidade e lutam com todas as armas que têm para dar um futuro melhor às suas famílias e comunidades.

O artista põe a sua arte ao serviço das pessoas. JR consegue sensibilizar o mundo, mostrar o factor humano, expondo o lado pobre destas pessoas. Retrata estas mulheres guerreiras, que enfrentam enormes adversidades e continuam a lutar com coragem e esperança de terem um futuro melhor. JR desenvolve esta campanha como meio de informação para o mundo, para nos alertar para os problemas destas sociedades.

O facto de uma menina chamada Geórgia Clara Marinho ter perdido o pai e de enfrentar a vida com muitas dificuldades, impressionou-me bastante pois ela mostrou-se muito forte.

Se me fosse proposta organizar uma campanha, com o objetivo de modificar as situações apresentada, faria uma campanha em que falasse sobre a importância da mulher na sociedade para sensibilizar as pessoas.

O papel da mulher na sociedade é de igual importância ao dos homens. Somos todos seres humanos e merecemos os mesmos direitos. Não é pelo facto de serem de diferentes sexo que têm menos valor.

Figura 27 - Excerto da segunda produção escrita (após *feedback*)

Tarefa 4

A realização do jogo de papéis sobre o comércio internacional iniciou-se com a atribuição de papéis aos grupos e prosseguiu com os debates (ver página 47). Procurou-se debater a situação existente e promover o espírito crítico face a uma realidade claramente desfavorável para os países menos desenvolvidos. Apenas na aula seguinte os grupos reuniram para começar a produzir o seu relatório escrito.

Nesta atividade retomaram-se os grupos da tarefa 2 de modo a tentar perceber se o *feedback* dado anteriormente, estaria interiorizado e se os alunos se mobilizariam para a nova produção escrita.

A imagem seguinte resume as diversas fases do processo reproduzido na simulação (Figura 28).

O jogo da banana (0,30€)

GRUPOS	INICIAL	2ª RONDA	NEGOCIAÇÃO	JUSTO	REAL
AGRICULTORES	0,12	0,06	0,02	0,04	0,01
DONO PLANTACÃO	0,08	0,05	0,05	0,05	0,03
EXPORTADOR	0,12	0,10	0,08	0,08	0,04
IMPORTADOR	0,10	0,07	0,07	0,07	0,07
SUPERMERCADO	0,15	0,13	0,08	0,06	0,13
VALOR FINAL	0,57	0,42	0,30	0,30	0,30

Figura 28 - Registos escritos das diferentes fases da simulação

Uma das dificuldades evidenciadas pelos alunos ao longo deste processo foi contextualizarem os trabalhos face à dinâmica de aula em que estavam inseridos.

Deste modo, a professora procurou chamar a atenção dos alunos para essa situação, conforme se pode ver na figura seguinte.

No âmbito da disciplina de Geografia, fizemos um jogo chamado "O comércio da banana."

Figura 29 - Excerto da primeira produção escrita de um grupo de alunos

Apresentam a estratégia como estando inserida na disciplina de Geografia mas não a contextualizam em termos da temática em estudo, ou seja, dentro dos contrastes de desenvolvimento como chegámos ao comércio internacional?

Figura 30 - Excerto de um *Feedback* escrito dado pela professora à primeira produção escrita

Como se pode ver pela figura seguinte os alunos acrescentam várias informações ao seu trabalho, enriquecendo-o, ao mesmo tempo que tornam a informação mais explícita.

No âmbito da disciplina de Geografia, fizemos um jogo chamado "O comércio da banana", isto, porque estávamos a falar dos contrastes de desenvolvimento, começámos pela análise de indicadores e chegámos à conclusão que existiam dois grupos de países muito distintos, os Países Desenvolvidos e os Países em Desenvolvimento. Os Países em Desenvolvimento apresentam-se menos desenvolvidos, porque têm vários obstáculos para se desenvolverem, em aula trabalhámos esses obstáculos e percebe-mos que um deles era o facto de estes países terem trocas comerciais muito fracas. Com este jogo tinha-mos o objetivo de passar um conceito teórico para uma situação prática, onde pudéssemos ver o fraco poder de negociação dos Países em Desenvolvimento.

Figura 31 - Excerto da segunda produção escrita (após *feedback*)

Outro característica das produções escritas dos alunos é que frequentemente fazem referências, como por exemplo neste caso, a organizações sem depois explicitarem mais pormenores sobre o modo como funcionam ou porque são necessárias.

Face a este problema foi criado o **Comércio Justo (CJ)**. É um movimento internacional, criado na Holanda baseado na promoção de uma aliança entre todos os elementos no processo comercial, dos produtores/as aos consumidores/s, excluindo os intermediários não necessários (importadores). Pretende-se também denunciar as injustiças do comércio e construir princípios e práticas comerciais cada vez mais justos e coerentes. ✱³

Figura 32 - Excerto da primeira produção escrita de um grupo de alunos

Importa referir que, como neste exemplo, os alunos por vezes apenas precisam que lhes seja "apontada a direção", pois frequentemente entendem o que deve ser realizado.

Ao apresentarem o Comércio Justo mencionam que "pretende denunciar as injustiças do comércio e construir princípios e práticas comerciais cada vez mais justos e coerentes". Conseguem referir exemplos desses princípios e práticas? Que tipo de justiça esta organização pretende obter? Como o faz?

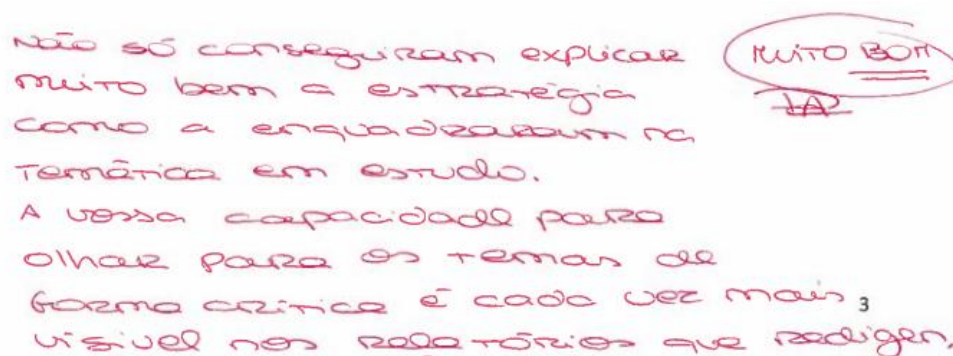
Figura 33 - Excerto do *Feedback* escrito dado pela professora à primeira produção escrita

Face a este problema foi criado o Comércio Justo (CJ). É um movimento internacional, criado na Holanda, baseado na promoção de uma aliança entre todos os elementos no processo comercial, dos produtores/as aos consumidores, excluindo os intermediários não necessários (importadores). Pretende-se também denunciar as injustiças do comércio e construir princípios e práticas comerciais cada vez mais justos e coerentes. Estes consistem: na redução da cadeia de intermediários; no pagamento de um preço justo, para cada um ~~dos mesmos~~; nas boas condições de trabalho, onde não haja discriminação; no repúdio pelo trabalho infantil; no investimento de lucros para o desenvolvimento da comunidade; no respeito ambiental e na produção de produtos de qualidade. Esta organização pretende obter uma justiça relativa aos direitos dos pequenos produtores, ou seja, pretende que estes tenham melhores condições de trabalho, saúde, salários, etc. e promover a igualdade social, a proteção do ambiente e a segurança económica. Fá-lo eliminando todos os grupos que não sejam necessários ao processo (importadores), garantindo, também, que todos os grupos recebem a percentagem de dinheiro mais justa e a que têm direito, não comprometendo os restantes e, assim reduzem significativamente o circuito do comércio justo.

Figura 34 - Excerto da segunda produção escrita (após *feedback*)

Naturalmente que as fragilidades evidenciadas pelos alunos nas suas produções escritas não se esgotam nos exemplos aqui apresentados. Procurou-se sobretudo evidenciar algumas das dificuldades com que se deparam e como pode o professor contribuir para a sua superação.

Por fim, apresenta-se um exemplo de um dos comentários feitos pela professora à segunda produção desta última tarefa.



não só conseguiram explicar
muito bem a estratégia
como a enquadraram na
temática em estudo.
A vossa capacidade para
olhar para os temas de
forma crítica é cada vez mais ³
visível nos relatórios que redigem.

MUITO BOM
IA

Figura 35 - *Feedback* escrito dado pela professora à segunda produção escrita

Apresentados os resultados do programa de intervenção importa sintetizar a perceção dos alunos sobre o efeito destas estratégias no seu plano escolar e pessoal.

Assim, revelam-se as respostas dadas à questão aberta presente no pós-teste (Anexo 4). Aos alunos era solicitado que respondessem à seguinte questão:

Após teres tido a oportunidade de vivenciar estratégias de autorregulação das tuas aprendizagens e de autonomia no estudo, promovidas pela professora de GEOGRAFIA ao longo do ano, refere em que medida consideras que essas estratégias contribuíram para o desenvolvimento das tuas capacidades, para o teu envolvimento na aprendizagem desta disciplina e, eventualmente, de outras. Por fim, consegues pensar em outra(s) estratégia(s) para sugerires à professora?

Em função das 91 respostas dadas pelos alunos criou-se a tabela 15, onde se optou por agrupar as suas respostas organizando-as em função das duas categorias mencionadas, neste caso, atuação do professor e comportamentos dos alunos.

Também se optou por fazer uma representação dividida por sexo de modo a verificar se existiam diferenças nos aspetos identificados por rapazes e por raparigas.

Ao analisar a tabela seguinte podemos observar que os aspetos mais assinalados pelos alunos sobre a atuação da professora referem-se à possibilidade que lhes deu de poderem melhorar os pontos fracos e de reformular os trabalhos para os melhorar (34.1%), à clareza do *feedback* dado (30.1%) e ao incentivo a melhorar, motivando os alunos (27.5%).

Os resultados não revelam diferenças significativas nas resposta entre rapazes e raparigas, no que se refere à atuação da professora. De realçar apenas que a maior diferença de resultados se verifica no aspeto "comentou o trabalho e não o aluno" que foi referido sobretudo por raparigas, o que pode ser reflexo da sua maior sensibilidade ou de não gostarem de ser expostas.

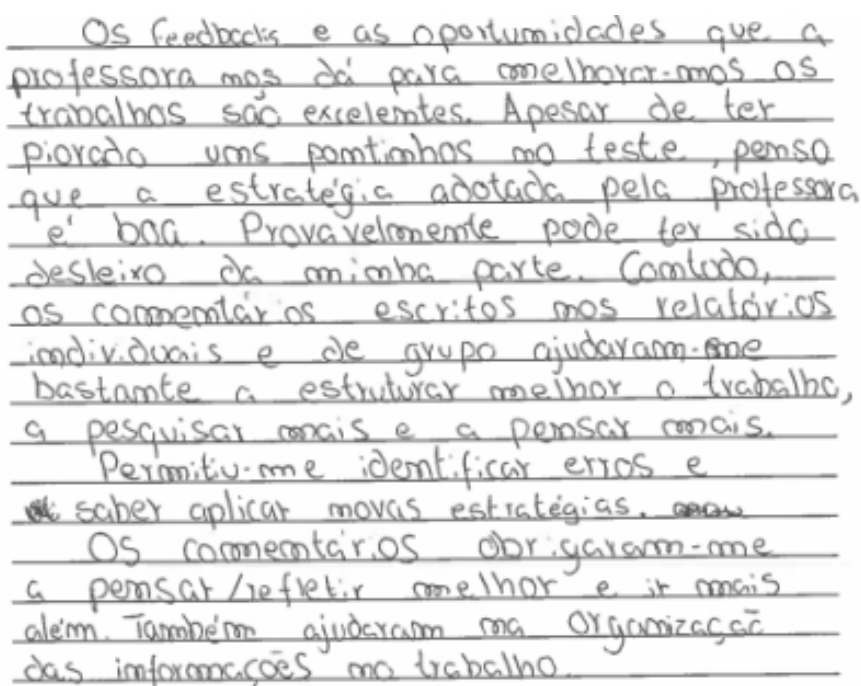
Tabela 15 - Síntese da percepção dos alunos sobre o programa de *Feedback* escrito

Categorias	Sub-categorias	Masc.	Fem.	Total	(%)
Atuação da professora	Colocou questões para eu refletir e procurar explicações / justificações	6	10	16	17.6
	Deu indicações claras	12	16	28	30.1
	Fez comentários objetivos e específicos	1	5	5	5.5
	Descreveu os objetivos de cada atividade	7	12	19	20.9
	Comentou o trabalho e não os alunos	4	16	20	22.0
	Fez comentários positivos sobre os pontos fortes do meu trabalho	8	6	14	15.4
	Fez sugestões sobre como melhorar os pontos fracos do trabalho	9	14	23	25.3
	Deu a possibilidade de reformular as tarefas e os trabalhos para melhorar	10	21	31	34.1
	Usou vocabulário que compreendemos o que ajudou a perceber o que era pedido	4	9	13	14.3
	Orientou-me no sentido de me autocorrigir	3	7	10	11.0
	Incentivou a melhorar / Motivou os alunos	13	12	25	27.5
Comportamentos dos alunos...	Melhorar a capacidade de organização / Método de trabalho / Estrutura do trabalho	6	14	20	22.0
	Melhorar a capacidade de trabalhar em grupo	4	2	6	6.6
	Corrigir os erros / Melhorar o trabalho	18	20	38	41.8
	Melhorar as notas / resultados	19	12	31	34.1
	Refletir sobre o trabalho / Pensar mais	5	10	15	16.5
	Ajudar à compreensão da matéria / Facilitar a aprendizagem	9	14	25	27.5
	Aumentar a curiosidade / Capacidade de pesquisar mais informação / Interesse em participar em algo	2	9	11	12.1
	Adquirir estratégias para melhorar	15	10	25	27.5
	Perceber a avaliação	2	8	10	11.0
	Aumentar o espírito crítico	3	11	14	15.4
	Ser mais autónomo / Responsável	7	7	14	15.4
	Aumentar o interesse na disciplina / Empenho no estudo	5	13	18	19.8
	Melhorar noutras disciplinas	5	4	9	9.9
Mobilizar conhecimentos no futuro	2	6	8	8.8	

No que se refere aos aspetos que os alunos consideram que este programa de *feedback* escrito permitiu, podemos verificar que os alunos valorizam a possibilidade de corrigir os erros e melhorar o trabalho (41.8%), uma vez que isso lhes permitirá, igualmente, melhorar os resultados e as notas (34.1%). Também referem que os ajuda na compreensão da matéria e facilita a aprendizagem (27.5%) assim como a adquirir estratégias para melhorar (27.5%).

A frequência de respostas é similar entre os rapazes e as raparigas, no que se refere às mais valias deste programa para os alunos, diferindo apenas nas estratégias que valorizam, sendo que os rapazes referem que é importante adquirir estratégias para melhorar, enquanto as raparigas se preocupam mais com melhorar a capacidade de organização, o método de estudo e com a estrutura do trabalho.

Para se ter uma visão mais rica da perceção dos alunos sobre os efeitos do programa de intervenção, apresentam-se alguns exemplos das suas respostas, realçando-se alguns dos aspetos apontados pelos alunos.



Os feedbacks e as oportunidades que a professora nos dá para melhorar os trabalhos são excelentes. Apesar de ter piorado uns pontinhos no teste, penso que a estratégia adotada pela professora é boa. Provavelmente pode ter sido desleixo da minha parte. Contudo, os comentários escritos nos relatórios individuais e de grupo ajudaram-me bastante a estruturar melhor o trabalho, a pesquisar mais e a pensar mais. Permitiu-me identificar erros e saber aplicar novas estratégias. Os comentários obrigaram-me a pensar/refletir melhor e ir mais além. Também ajudaram na organização das informações no trabalho.

Figura 36 - Exemplo de resposta de um aluno à questão aberta do pós-teste

Como se pode ver no exemplo, o aluno menciona competências que foram desenvolvidas, tais como estruturar melhor o trabalho e aplicar novas tarefas, mas também processos mentais como pensar mais e refletir melhor.

Na minha opinião, é muito positivo receber o feedback dos professores e sugestões para melhorar, pois faz-nos perceber o que fizemos mal, e como podemos fazer bem.

Penso, também, que o feedback faz com que procuremos uma alternativa / solução para o trabalho que fizemos, de forma a melhorá-lo.

No meu ponto de vista, o feedback dos professores dá-nos hipótese de perceber o que era suposto fazer e o que fizemos, de forma a poder fazer melhor da próxima vez. Assim, é útil na procura de alternativas para o objetivo, e na percepção de outro ponto de vista. Desta forma, é possível desenvolver capacidades que antes não eram exploradas, como a melhoria de trabalhos, através da análise do feedback e estudo dos pontos negativos do trabalho.

Figura 37 - Exemplo de resposta de um aluno à questão aberta do pós-teste

Neste exemplo podemos constatar que o aluno destaca a importância de perceber onde estão e o que ainda precisam fazer para atingir os objetivos, de forma a poderem fazer melhor.

Na minha opinião, gostei bastante de fazer parte deste projeto. Muita coisa que aprendi vou aplicar em trabalhos posteriores. Penso que melhorei a minha capacidade de trabalho, a minha autonomia e o meu espírito crítico.

Os grupos foram sorteados e isso enriqueceu muito os trabalhos, mais do que se tivéssemos escolhido nós os grupos. Escolheríamos sempre os "amigos" e não teríamos novas experiências de trabalho.

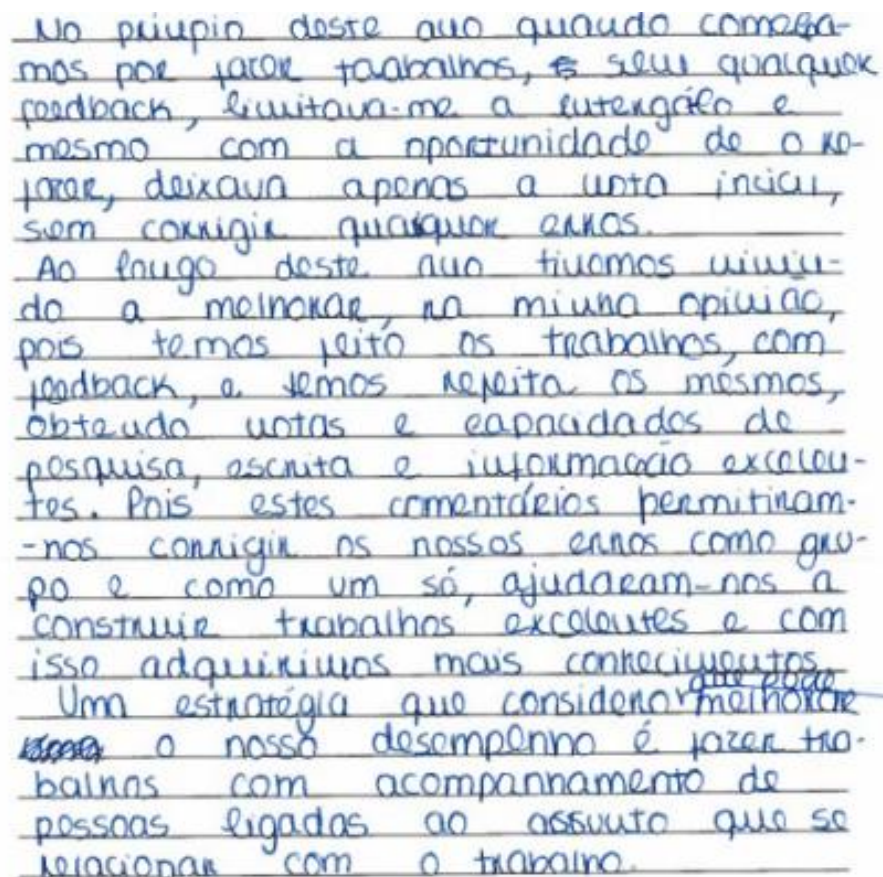
Os "feedbacks" que recebemos ajudaram a melhorar o nosso trabalho e a nossa união como uma equipa, trabalhando com o mesmo objetivo.

Éra muito bom se estes tipos de estratégias fossem aplicados noutras disciplinas.

Fu gostava que os professores fossem mais objetivos naquilo que querem que nós melhoremos. Costumam dizer muitas vezes "conseguem fazer melhor.", mas nunca explicam o que realmente tem de ser revisito.

Figura 38 - Exemplo de resposta de um aluno à questão aberta do pós-teste

Na figura 38 impõe-se destacar que o aluno refere que muitas coisas que aprendeu irá utilizar em trabalhos posteriores, o que apela à autorregulação da aprendizagem.



No princípio deste ano quando começamos por fazer trabalhos, e se eu qualquer feedback, limitava-me a entregá-lo e mesmo com a oportunidade de o fazer, deixava apenas a nota inicial, sem corrigir quaisquer erros.

Ao longo deste ano tivemos vindo a melhorar, na minha opinião, pois temos feito os trabalhos com feedback, e temos repetido os mesmos, obtendo notas e capacidades de pesquisa, escrita e informação excelentes. Pois estes comentários permitiram-nos corrigir os nossos erros como grupo e como um só, ajudaram-nos a construir trabalhos excelentes e com isso adquirimos mais conhecimentos.

Uma estratégia que considero ^{uma boa} ~~essa~~ o nosso desempenho é fazer trabalhos com acompanhamento de pessoas ligadas ao assunto que se relacionam com o trabalho.

Figura 39 - Exemplo de resposta de um aluno à questão aberta do pós-teste

Neste exemplo é de realçar o facto do aluno referir que em trabalhos anteriores se limitava a entregá-los e mesmo que tivesse oportunidade de melhorar que não corrigia quaisquer erros, situação que se alterou ao longo do programa de intervenção. Apela, igualmente, para as ferramentas conceptuais que desenvolveu, nomeadamente capacidades de pesquisa e escrita.

Creio que a possibilidade que nos foi oferecida de rever e corrigir os nossos testes, refazendo-os posteriormente, foi muito útil, pois ajudou-me a identificar as minhas "fraquezas", bem como a origem dos meus erros, e melhoraram a nota com o segundo teste. O feedback dos trabalhos, sendo bastante específico, permitiu-me encontrar novas estratégias na organização de trabalhos e incitou-me a procurar mais informação para os enriquecer. Isto ajudou-me a elaborar mentalmente um feedback de todos os trabalhos que faço para os melhorar antes da entrega.

Figura 40 - Exemplo de resposta de um aluno à questão aberta do pós-teste

Por último, este exemplo destaca-se uma vez que o aluno refere que o programa o ajudou a elaborar mentalmente um feedback de todos os trabalhos que faz para os melhorar antes da entrega, o que apela, uma vez mais, à autorregulação da aprendizagem.

Discussão de resultados

Em função dos resultados obtidos pode-se considerar haver evidências que suportam a confirmação da questão de estudo, isto é, *quando os professores facultam aos alunos um feedback escrito promotor de autorregulação das aprendizagens verifica-se um aumento do seu envolvimento na escola*. Em particular, pode-se afirmar que o programa desenvolvido, que incluiu *feedback* escrito influenciou significativamente o envolvimento dos alunos na escola, em especial no que se refere à dimensão agenciativa, uma vez que os alunos se predispuseram sempre a realizar os segundos relatórios, participaram ativamente nas tarefas, demonstraram atitude proativas e procuraram enriquecer a sua aprendizagem.

No que se refere à percepção dos alunos sobre o *feedback* eficaz dos professores, apesar de não se terem verificado diferenças estatisticamente significativas, entre o grupo experimental e o grupo de controlo, verificou-se uma diminuição mais acentuada na percepção do *feedback* no grupo experimental (M=2.31 no pré-teste para M=2.17 no pós-teste) do que no grupo de controlo (M=2.38 e M=2.33). Uma explicação para este resultado, pode ser o facto dos sujeitos do GE terem participado na intervenção ao longo de 17 semanas, num total de aproximadamente 51 tempos letivos, e por estarem expostos a boas práticas de *feedback*, de acordo com Brookhart (2008), Hattie (2008) e Santos (2014) logo terem tido a possibilidade de desenvolver um sentido crítico sobre o *feedback* dado pelo professor, nomeadamente passarem a ser mais exigentes em relação ao que consideram um *feedback* eficaz, por terem vivenciado esta experiência e refletido sobre os efeitos do mesmo no seu currículo e desempenho pessoal, assim como no seu envolvimento quer na disciplina de Geografia como nas restantes. Esta realidade parece ser significativa se se pensar que estamos num ano em que os alunos realizam exames nacionais, nas disciplinas nucleares de Português e Matemática, e onde podem mobilizar estas competências agora adquiridas em outras disciplinas. Por outro lado, tal como anteriormente referido, esta foi também uma preocupação da investigadora, que os alunos desenvolvam competências de autorregulação da aprendizagem e autonomia no estudo, uma vez que após este ano entrarão no ensino secundário, aumentando os níveis de exigência.

No que se refere à percepção dos alunos sobre o *feedback* eficaz, assim como sobre o *feedback* escrito, dado pela professora de Geografia, registaram-se diferenças entre os dois grupos, o que evidencia que o programa de intervenção cumpriu a sua função no que se refere ao *feedback* ser eficaz. Para a medição do *feedback* escrito sentiu-se necessidade de ter um instrumento que permitisse medir as variações na percepção dos alunos do seu progresso após o programa de intervenção com *feedback* escrito.

A percepção do envolvimento diminuiu moderadamente do primeiro momento para o segundo momento no grupo experimental (M=2.46 no pré testes para M=2.34) e no grupo de controlo (M=2.44 no pré teste e M=2.26 no pós-teste).

Este facto pode dever-se ao confronto com as expectativas positivas do início do ano e que ao não serem plenamente alcançadas podem ter causado alguma frustração. De igual modo também o facto de ser ano de exames nacionais, pode influenciar o envolvimento, dada a pressão das notas nesta prova e a valorização das mesmas pelas famílias, em particular destes alunos, que, como anteriormente referido, vêm como uma das missões das escolas o acesso ao ensino superior. Por último, e decorrente das realidades anteriormente mencionadas, também o cansaço natural dos alunos ao longo do ano.

As evidências apontam para um envolvimento na dimensão agenciativa, uma vez que os alunos procuram evoluir nos seus desempenhos, mesmo quando já se encontram em níveis elevados, contribuindo ativamente para a construção das suas aprendizagens.

Concretamente pelos resultados das duas versões dos relatórios escritos onde se mostra que, apesar de no início se partir de uma condição favorável, por já serem alunos com elevados níveis de desempenho, ainda se verifica uma melhoria, quer em termos de envolvimento cognitivo, quer agenciativo. Sendo ano de exames conseguiu-se que, mesmo assim, os alunos se envolvessem e melhorassem sempre o seu trabalho, quando lhes era dada uma segunda oportunidade, o que demonstra o envolvimento agenciativo (a professora deixava sempre em aberto a possibilidade de melhorar ou não, sendo que os alunos optaram sempre por fazê-lo por sua iniciativa).

Efetivamente, apesar dos esforços dos professores nem sempre os resultados do *feedback* se vêem no imediato, sendo que por já possuírem experiência no processo de aprendizagem é natural os adolescentes necessitarem de expe-

rienciar sentimentos positivos em relação à escola para manterem ou desenvolverem aspetos relacionados com a dimensão comportamental (Li, et al., 2010), ou seja, criam primeiro laços afetivos com a escola e só depois exibem envolvimento comportamental. Skinner e colaboradores (2008) também afirmam que o incremento de componentes relacionadas com o envolvimento afetivo (melhoria da relação professor-aluno) contribui significativamente para mudanças positivas no envolvimento comportamental dos alunos.

De acordo com os resultados encontrados, no que se refere às dificuldades evidenciadas pelos alunos nas suas produções escritas em Geografia, é possível ultrapassá-las, com o auxílio do *feedback* do professor, conseguindo melhorar as suas produções e passar a valorizar a autorregulação das suas aprendizagens. Ao longo do programa foi notório o progresso nos 12 grupos de trabalho, sendo evidente que iam justificando, explicando e criticando, de forma mais assertiva, as diferentes situações de trabalho que lhes eram colocadas. Pode considerar-se que para tal terá também contribuído a comunicação com a professora que tal como refere Brookhart (2008), o *feedback* ao ser utilizado de forma consistente, intencional e sistemática, respeitando os pressupostos que o tornam eficaz, como a clareza e a especificidade, assume uma elevada importância na avaliação formativa e influencia o envolvimento dos alunos na escola.

Em todas as situações o *feedback* proporcionado pela professora foi, em todas as situações, claro, positivo, com o foco ou nas tarefas ou no processo e sempre respeitoso para com os alunos e para com o seu trabalho. Embora alertasse para aspetos menos claros nas produções dos alunos, nunca incluiu juízos de valor (Carvalho et al. in press), continham, em vez disso, chamadas de atenção e incentivo à reflexão e à procura de soluções para ultrapassar as dificuldades com que se deparavam.

Realça-se que o *feedback* nunca teve uma forma simbólica (Hattie & Timperley, 2007). Estas características podem explicar, em certa medida a sua eficácia (Santos & Pinto, 2009).

Deste modo, o *feedback* aplicado pela professora cumpriu a sua principal função: auxiliar os alunos a tomarem consciência das suas dificuldades, mobilizando estratégias para as superar, aumentando a sua capacidade de autorregulação e o seu envolvimento na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo a necessidade reconhecida na comunidade científica de desenvolver e propor estratégias adequadas a envolver os alunos na escola, ao mesmo tempo que conduzam a aprendizagens efetivas, surgiu o presente estudo que procurou responder à questão: *Quando os professores facultam aos alunos um feedback escrito promotor de autorregulação das aprendizagens verifica-se um aumento do seu envolvimento na escola.*

Para tal foi concebido um programa de intervenção baseado nas estratégias a utilizar, e não nos conteúdos curriculares, pelo que pode ser replicável por professores de qualquer área disciplinar, desde que ajustada aos seus conteúdos programáticos.

Como principais evidências obtidas salientam-se os progressos resultantes da intervenção que apontam para permitir aceitar que se o professor usar *feedback* escrito e eficaz em sala de aula promoverá o envolvimento dos alunos na escola. Se com alunos com elevados desempenhos, traduzidos pelo facto de não terem retenções escolares nas suas trajetórias, somos levados a pensar que o efeito positivo que encontramos poderá ser mais notório em alunos onde este percurso é marcado por retenções escolares. Assim, este programa pode ser um contributo na prevenção do abandono escolar precoce e nos comportamentos de risco dos alunos.

A maior limitação relacionou-se com o fator tempo pois ao procurar dar *feedback* a todos os alunos individualmente (representando 91 comentários só para uma tarefa), no mínimo uma vez durante o programa, aumentou muito a carga de trabalho sobre o professor revelando-se uma tarefa muito exigente em termos de tempo, ao que ainda acresceu as dificuldades sentidas, muitas vezes, na redação do *feedback* (dilemas sobre o que escrever, como escrever de modo a manter os alunos motivados e perseverantes no seu trabalho e cujo efeito só foi minimizado com a utilização de tabelas de descritores).

No entanto, é de realçar que se os comportamentos evidenciados pelos alunos sujeitos a um programa com duração de 4 meses, se revelaram positivos, somos levados a pensar que se este tipo de intervenção fosse prática corrente dos professores, os ganhos na aprendizagem dos alunos seriam ainda mais evidentes devido às potencialidades que um *feedback* eficaz, usado sistematicamente, poderia revelar.

Hoje sabemos que pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar o que se aprende e, mais importante ainda, como se aprende, pelo que ambas as temáticas do *Feedback* e do Envolvimento, deveriam fazer parte dos programas de formação de professores. Assim, importa que se contemplem práticas de *feedback* como estratégia promotora de autorregulação dos alunos ao mesmo tempo que se valorizem as diretrizes para a promoção do envolvimento na escola, usando diversos tipos de instrumentos de aprendizagem, permitindo a expressão de opiniões e ativando o interesse pelas matérias, rumo a um ensino de qualidade.

Neste sentido, as oportunidades de mudança no ensino, proporcionadas por novas práticas de ensino, onde se apela a que os alunos compreendam realidades, formulem estratégias para a resolução de problemas e desenvolvam a sua capacidade reflexiva crítica, ao mesmo tempo que desenvolvem a capacidade de raciocínio, de estabelecer relações, justificar opções e construir ao longo do tempo as suas cadeias argumentativas, são, ainda, um terreno com muito por explorar e com inúmeras possibilidades de levar ao sucesso na aprendizagem e ao envolvimento ativo dos alunos na aprendizagem (Ponte, 2009).

Assim, no sentido de continuar as interligações entre estes dois temas - *Feedback* e Envolvimento - sugere-se que, em investigações futuras, se possa explorar o mesmo tipo de intervenção mas utilizando uma escala que possa medir a quadridimensionalidade do construto envolvimento de modo a aferir quais as dimensões que mais se desenvolvem com a aplicação de estratégias de *feedback* eficaz em sala de aula.

Importa salientar que se verificou ser possível integrar temas desenvolvidos na área da investigação em educação normalmente considerados isoladamente, designadamente o *feedback* e o envolvimento e que, por outro lado, o *feedback* enquanto estratégia promotora da autorregulação dos alunos é praticável, na medida em que não coloca em risco a implementação das atividades planeadas nem o cumprimento de conteúdos curriculares, podendo, vir a ser considerada do agrado da maioria dos professores.

O presente estudo reforça a sua importância na medida em que revela a possibilidade de que, através de uma tarefa ou sequência de tarefas, se possa integrar avaliação, aprendizagem e ensino, sem que existam tarefas para ensinar e aprender e outras, distintas das anteriores, para avaliar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (1994). O trabalho de projeto e a relação dos alunos com a Matemática. Adaxe. *Revista de Estudos e Experiências Educativas*, 5.
- Archanbault, I., Janosz, M., Fallu, J-S., & Pagani, L.S. (2009). Students engagement and its relationships with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386.
- Barkley, E. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook of College Faculty* (1ªed.). John Wiley & Sons: S. Francisco;
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Black, P. & William, D. (1998a). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.
- Black, P. & William, D. (1998b). *Inside the black box: Raising Standards Through Classroom Assessment*.
- Black, P. & William, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London: Sage, pp. 81-100.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: Mac Graw Hill.
- Brookhart, S. (2000). *The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy*. Washington: ERIC Digest.

Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Virgínia: ASCD.

Bruno, I. (2006). *Avaliação das aprendizagens: o processo de regulação através do feedback – um estudo em Físico-Química no 3º ciclo do ensino básico* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa).

Buschman, L. (1995). Communicating in the language of mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 1 (6), 324-329.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.

Caldeira, P. Z. (2008). *Regras e concepção para a escrita científica*. Lisboa: Climepsi Editores.

Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M. H., Fiuza, E., & Gama, A. P. (in press). *Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores: Construção e validação*. Laboratório de Psicologia.

Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M. H., Fiuza, E. & Gama, A. P. (2014) *Escala de Perceção dos Alunos sobre o Seu Envolvimento Comportamental Escolar: Construção e validação*. Submetido para publicação.

Chapman, E. (2003). Alternative Approaches to Assessing Student Engagement Rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (13);

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. A. (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science.

Clegg, F. (1995). *Estatística para todos*. Lisboa: Gradiva.

Coll, C. & Martín, E. (2001). A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspetiva construtivista. In: C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Sole, & A. Zabala. (Orgs.). *Construtivismo na sala de aula – novas perspetivas para a ação pedagógica*, pp. 196-221. Porto: Edições Asa.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: The Minnesota symposia on child psychology* 23 (pp. 43–77). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates

Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.

Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho.

Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.

Dias, S. (2008). *O papel da escrita avaliativa na avaliação reguladora do ensino e das aprendizagens de alunos de 8º ano na disciplina de Matemática* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa).

Educação, M. d. (2013). *Metas curriculares do 3º ciclo do ensino básico - Geografia*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.

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

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50.

Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo - revista de ciências da educação*, 9, pp. 87-100.

Fernandes, H. (2012). Envolvimento do Aluno na Escola: um estudo em escolas de S. Miguel. (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores). Ponta Delgada.

Finn, J. D. (1989). Witdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.

Finn, J. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Buffalo: States of University of New York;

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221–234. Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59–109.

Finn, J.D., & Voelkl, K.E. (1993). School charecteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.

Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). New York: Springer

Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school level influences*. LSAY Research Report, 27. Camberwell, Australia: ACER.

Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R (2007). *Educational Research: An Introduction*. Pearson International Edition: Pearson Education, Inc.

Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. In A. Iran-Nejad & P. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24. Washinton, DC: AERA, pp. 355-392.

Gipps, C. (2003). As relações avaliativas. *Educação e Matemática*, 74, 86-89. Lisboa: APM.

Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019–1041.

González, M. (2010). El Alumno Ante La Escuela y Su Próprio Aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 11-31

Greenwood, C., Horton, B., & Utthey, C. (2002). Academic Engagement: Current Perspectives on Research and Practice. *School Psychology Review*, 31 (3), 328–349.

Guimarães, R. C. & Cabral, J. A. S. (1997). *Estatística*. Lisboa: MacGraw Hill.

Guthrie, J. (2001). Engagement and Motivation in Reading Instruction. *National Invitational Conference on Successful Reading Instruction*. Washington: University of Maryland;

Jimerson, S. J., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck Université.

Harlen, W. (2006). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-118). London: Sage.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon. Routledge.

Hattie, J. (2012). *Know the impact. Feedback from Learning. Educational Leadership*, pp.18-23.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário (2ª edição)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Klecker, B. (2007). The Impact of Formative Feedback on Student Learning in an Online Classroom. *Journal of Instructional Psychology*; 34, 3, pp. 161- 165.

Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*.

Lea, S.J., Stephenson, D. & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student centred learning: beyond 'educational bulimia'. *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334.

Leal, L. (1992). *Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.

Lester, J. (1996). Establishing a community of mathematics learners. In D. Schifer (Ed). What's happening in math class? The mathematics classroom: A community of inquiry (pp. 88-102). New York: Teacher College Press.

Li, Y., Lerner, J.V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and Ecological Assets and Academic Competence in Early Adolescence: The Mediating Role of School Engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815

Looney, Janet W. (2011). *Integrating formative and summative assessment: progress toward a seamless system?* OECD Education Working Paper, n. 58. Paris: OECD.

Maroco, J. (2011). *Análise estatística com SPSS Statistics*. Pero Pinheiro.: Report Number, Análise e Gestão da Informação.

Menino, H. (2004). *O relatório escrito, o teste em duas fases e o portefólio como instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática – um estudo no 2º ciclo do Ensino Básico* – (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Ments, M. (1999). *The Effective Use of Role Play*. London: Kogan Page.

Monteiro, R. (2010). *O teste em duas fases e o relatório escrito na avaliação das aprendizagens em Ciências Naturais 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Repositório da Universidade Aberta.

Nevo, David (2007). *Evaluation in Education*. In I. F. Shaw, J. C, Greene & M. M. Mark (Eds.). *Handbook of evaluation. Policies, Programs and Practices* (pp. 440-460). London: Sage Publications.

Newmann, F. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*; 1-13. New York: Teachers College;

Newmann, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*; 11-39. New York: Teachers College;

Nicol, D., Macfarlane-Dick D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, Vol. 31 (2), 199 – 218.

Nunes, C. (2004). *A avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem da Matemática – um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. – (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

OECD (2012). *Reviews of evaluation on and assessment in education in Portugal. Main conclusions.*

Oliveira, L., A. & Santiago, R. (Org.) (2004). *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (1ª ed.), 53-73, Porto: Porto Editora.

Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS.* 3ª Edição. Maidenhead Philadelphia: Open University Press.

Pereira, A. (2003). *SPSS Guia Prático de Utilização - Análise de dados para ciências sociais e psicologia.* 4ª Edição, revista e aumentada. Lisboa: Edições Sílabo.

Pinto, J. (2003). A Avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica. *Educação e Matemática*, 74, 3-9.

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

Pintrich, P. (1999). *The Role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning.* International Journal of Educational Research, 31, 459-470.

Pintrich, P. R., Zusho, A. (2002) Student motivation and self-regulated learning in the college classroom, in: J. C. Smart & W.G. Tierney (Eds) *Higher Education: handbook of theory and research* (vol. XVII) (New York, Agathon Press).

Pollock, J. E. (2012). How Feedback Leads to Engagement. *Feedback for learning*, 70, 1.

Ponte, J. (2009). O novo Programa de Matemática como oportunidade de mudança para os professores do Ensino Básico. *Interações*, 12, 96-114.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajetos.* 4ª Edição. Lisboa: Gradiva.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595.

Reeve, J. (2012) A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York: Springer.

Reeve, J., & Tseng, C.M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 257-267

Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.

Rumberger, R., & Rotermund, S. (2012) The Relationship Between Engagement and High School in Christenson et al. (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*, 24, 491 – 513. Springer Science+Business Media;

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da educação, Departamento do Ensino Básico.

Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? *Educação e Matemática*, 74, 16-21

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Santos, L. & Pinto, L. (2009). Lights and shadows of feedback in mathematics learning. *In proceedings of PME 33, International Group for the Psychology of Mathematics Education* (vol. 5, pp. 49-56). Thessaloniki, Greece.

Santos, L. & Monteiro, R. (2014). *A resolução de problemas no âmbito de uma competição inclusiva e eficácia Feedback: O Caso de Maria*. Atas do Encontro de Investigação em Educação Matemática. Sesimbra: SPIM.

Schunk, D. (1991). Self_efficacy and academic motivation. *Educacional Psychologist*, 26, 207 – 231;

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla

Shepard, L. (2000), The role of assessment in a learning cultura. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. 157

Simons-Morton, B; Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.

Skinner, E. A., Wellborn, J.G., & Connell, J. P. (1990). What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1), 22-32.

Skinner, E. A., Wellborn, J.G., & Connell, J. P. (1990). What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1), 22-32.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly,

& C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.

Stiggins, R. (1997). *Student-centered classroom assessment*. 2ª Edição. Columbus: Prentice Hall.

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy: Lancaster University;

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em Educação- Metodologia para Conceber e Realizar o Processo de Investigação Científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Research Journal*, 22, 389-404.

Veiga, F.H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, 1 (1), 2013, 441-450.

Veiga, F. (2009). Students' Family and Violence in Schools. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 567-574.

Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F., & Ochoa, M. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Adaptação Portuguesa da "Student Engagement in School Scale". In Actas do I Seminário Internacional "Contributo da Psicologia em Contextos Educativos (pp. 401-208). Universidade do Minho;

Veiga, F. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. 3ª Edição, revista e aumentada. Lisboa: Fim de Século.

Veiga, F. H. (2012a). Proposal to the PISA of a new scale of Students' Engagement in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46,1224 - 1231.

Veiga, F. (orgs.). (2012b). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46-2, 31-47.

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1 (1), 2013, 441-450.

Veiga Simão, A. M. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador das avaliações das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3, 265-289.

Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294–318.

Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1 – 12;

Webb, N. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22,366-389.

Wentzel, K. (2012). Commentary: Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 479-488). New York: Springer.

Wiggings, G. (2012). Seven Keys to effective Feedback. *Feedback for Learning. Educational Leadership* 7 (1), 10-16.

Williams, R. L. (2005). *Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Rio de Janeiro: Sextante.

William, D. (2007). *Keeping Learning on Track: Formative Assessment and the Regulation of Learning*. In F. K. Lester Jr. (ed.) *Second Handbook of Mathemat-*

ics Teaching and Learning, (pp. 1053–1098). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Willms, J. (2003). *Student Engagement At School - A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. (p.1-11). Organization for Economic Co-Operation and Development.

Yin, R. (2002), *Case study research: Design and methods* (Third Ed.). Newbury Park: Sage.

YIN, R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 4ª Edição. Porto Alegre: Bookman.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (2ª Ed.) (pp. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ANEXOS

ANEXO 1

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação

Novembro de 2013

No âmbito da dissertação de Mestrado **“O Feedback dos professores e o Envolvimento dos alunos”** inserida no **Projecto FITE – Feedback, Identidade e Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências**, com o apoio da **Fundação para a Ciência e Tecnologia**, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, está a ser desenvolvido um estudo com o objetivo de compreender melhor os alunos e as práticas docentes dos professores. Assim, vimos por este meio pedir a V. Exa., que autorize o seu educando a fazer parte deste estudo, que inclui a participação em diversas estratégias de aprendizagem e ao preenchimento de um breve questionário.

A participação no estudo é voluntária, sendo que os dados recolhidos serão absolutamente confidenciais e apenas utilizados para os fins deste estudo.

Comprometemo-nos desde já a proceder à aplicação dos questionários apenas e só após a sua autorização, disponibilizando-nos para qualquer esclarecimento que ache necessário. O mesmo questionário será aplicado no início do ano letivo e no final do 2º período.

Na expectativa de contar com a colaboração de V. Exa., apresentamos os nossos respeitosos cumprimentos.

A Coordenadora do Projeto:

Carolina Fernandes de Carvalho

A Professora responsável:

Patrícia Avões

.....
.....

Eu, (nome) _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, declaro que o(a) autorizo a preencher o questionário FITE.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Lisboa, 25 de novembro de 2013

ANEXO 2

Pedido de autorização na escola

Pedido de autorização à escola

Venho pelo presente solicitar a vossa autorização para desenvolver um projeto de investigação no âmbito da dissertação de Mestrado, na área do *Feedback dos professores e do Envolvimento dos alunos na escola*.

As características do projeto serão apresentadas de seguida, pelo que agradeço desde já a atenção dispensada.

Melhores cumprimentos

Patrícia Avões

Projeto:

FITE - Feedback, Identidade e Trajectórias Escolares: Dinâmicas e Consequências, com o apoio da **Fundação para a Ciência e Tecnologia**, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Amostra:

2 turmas (aproximadamente 50 alunos - Grupo experimental)

2 turmas (aproximadamente 50 alunos - Grupo de controle)

Procedimentos:

Uma vez que o objetivo do estudo é perceber como podem os professores, através do feedback que dão aos seus alunos, ajudá-los no desenvolvimento da capacidade de refletirem sobre a sua aprendizagem, sobre a forma de atingirem os objetivos pretendidos e sobre os seus progressos nesse domínio, e por ter sido definido como estratégia um plano de intervenção a este nível, será necessário aplicar o questionário antes da intervenção e posteriormente à mesma.

Resumindo, num primeiro momento irá ser aplicado um questionário sobre o envolvimento dos alunos na aprendizagem e a perceção da avaliação em todas as turmas que constituem o grupo experimental e o grupo de controlo. Posteriormente, será aplicado um plano de intervenção de Feedback escrito nas duas turmas do grupo experimental e, finalmente, voltará a ser aplicado o teste inicial em todas as turmas de modo a conhecer-se o impacto dessa intervenção.

As turmas de controle contribuirão para medir o envolvimento expectável em alunos onde não seja aplicado nenhum plano de intervenção específico, permitindo fazer a comparação com as turmas intervencionadas.

Questões de estudo:

Q1: Será que a percepção dos alunos do feedback eficaz e não eficaz dado pelo professor se modifica após experienciarem um plano de intervenção na disciplina de Geografia?

Q2: Será que a percepção dos alunos do feedback eficaz dado pelo professor de Geografia se modifica após experienciarem um plano de intervenção nesta disciplina?

Q3: Será que a percepção dos alunos do feedback escrito dado pelo professor de Geografia se modifica após experienciarem um plano de intervenção nesta disciplina?

Q4: Será que a percepção dos alunos do seu envolvimento na escola se modifica após experienciarem um plano de intervenção na disciplina de Geografia?

Q5: Haverá diferença na percepção dos jovens das variáveis feedback eficaz, feedback escrito do professor e envolvimento na escola, em função do sexo do aluno?

Q6: Será que o envolvimento comportamental dos alunos aumenta quando experienciam estratégias promotoras da sua autonomia e estão sujeitos a um feedback do professor mais eficaz?

Q7: Quais as principais dificuldades dos alunos do 9.º ano nos seus registos escritos em Geografia?

Q8: De que forma a utilização de comentários escritos do professor às produções dos alunos contribui para o desenvolvimento de competências de autorregulação das aprendizagens e da autonomia dos alunos na disciplina de Geografia?

Q9: De que modo os alunos mobilizam o feedback escrito dado pelo professor para melhorar o seu desempenho na disciplina de Geografia?

A professora responsável:

Patrícia Avões

ANEXO 3

Pré-Teste

II. Em que medida consideras que as seguintes afirmações te descrevem enquanto aluno?.

Pensa numa disciplina de que **gostas** e responde na **coluna da esquerda**

3 = Sou **SEMPRE** assim nesta disciplina
 2 = Sou **FREQUENTEMENTE** assim nesta disciplina
 1 = Sou **OCASIONALMENTE** assim nesta disciplina
 0 = **NUNCA** sou assim nesta disciplina

Pensa numa disciplina de que **não gostas** e responde na **coluna da direita**.

(Não precisas indicar quais são as disciplinas, mas **não podes considerar a disciplina de GEOGRAFIA**)

Sempre				Nunca		Sempre				Nunca
3	2	1	0	1. Levanto o braço para responder a uma pergunta	3	2	1	0		
3	2	1	0	2. Participo activamente em discussões de grupo	3	2	1	0		
3	2	1	0	3. Faço perguntas quando não compreendo a matéria	3	2	1	0		
3	2	1	0	4. Faço os trabalhos de casa	3	2	1	0		
3	2	1	0	5. Vou às aulas por vontade própria	3	2	1	0		
3	2	1	0	6. Escrevo apontamentos nas aulas	3	2	1	0		
3	2	1	0	7. Esforço-me por compreender a matéria, mesmo quando é difícil	3	2	1	0		
3	2	1	0	8. Presto atenção nas aulas	3	2	1	0		
3	2	1	0	9. Estudo a matéria dada nas aulas	3	2	1	0		
3	2	1	0	10. Respondo às perguntas dos professores, mesmo quando não me são dirigidas	3	2	1	0		

III. Pensa em formas de avaliação nas duas disciplinas que identificaste. Em que medida consideras que as seguintes afirmações descrevem essas disciplinas?

Pensa na disciplina de que **gostas** e responde na **coluna da esquerda**

3 = Sou **SEMPRE** assim nesta disciplina
 2 = Sou **FREQUENTEMENTE** assim nesta disciplina
 1 = Sou **OCASIONALMENTE** assim nesta disciplina
 0 = **NUNCA** sou assim nesta disciplina

Pensa na disciplina de que **não gostas** e responde na **coluna da direita**

(Não precisas indicar quais são as disciplinas, mas **não podes considerar a disciplina de GEOGRAFIA**)

Sempre				Nunca		Sempre				Nunca
3	2	1	0	1. O professor explica o que é esperado aprendermos na disciplina	3	2	1	0		
3	2	1	0	2. As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara	3	2	1	0		
3	2	1	0	3. O professor faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo	3	2	1	0		
3	2	1	0	4. O professor dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos/notas	3	2	1	0		
3	2	1	0	5. As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno	3	2	1	0		
3	2	1	0	6. Na comunicação das classificações, o professor faz comentários desagradáveis	3	2	1	0		
3	2	1	0	7. São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos)	3	2	1	0		
3	2	1	0	8. O professor comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho	3	2	1	0		
3	2	1	0	9. Quando fazemos um trabalho, o professor descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar	3	2	1	0		
3	2	1	0	10. Os comentários do professor mostram falta de respeito pelos alunos	3	2	1	0		
3	2	1	0	11. O professor diz para fazermos melhor, mas não diz como	3	2	1	0		
3	2	1	0	12. O professor corrige os nossos erros antes de terminarmos um trabalho	3	2	1	0		
3	2	1	0	13. O professor faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho	3	2	1	0		
3	2	1	0	14. O tom de voz e a cara do professor mostram que acredita que vamos conseguir melhorar	3	2	1	0		

IV. É o início do ano e talvez ainda não conheças bem o(a) teu/tua professor(a) **nesta disciplina**. Mas, pensando nas aulas que já tiveste com ele(a), em que medida consideras que as seguintes afirmações descrevem o(a) teu/tua professor(a) de **GEOGRAFIA**?

- 3 = É **SEMPRE** assim nesta disciplina
 2 = É **FREQUENTEMENTE** assim nesta disciplina
 1 = É **OCASIONALMENTE** assim nesta disciplina
 0 = **NUNCA** é assim nesta disciplina

	Sempre		Nunca	
1. O professor explica o que é esperado aprendermos na disciplina	3	2	1	0
2. As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara	3	2	1	0
3. O professor faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo	3	2	1	0
4. O professor dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos/notas	3	2	1	0
5. As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno	3	2	1	0
6. Na comunicação das classificações, o professor faz comentários desagradáveis	3	2	1	0
7. São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos)	3	2	1	0
8. O professor comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho	3	2	1	0
9. Quando fazemos um trabalho, o professor descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar	3	2	1	0
10. Os comentários do professor mostram falta de respeito pelos alunos	3	2	1	0
11. O professor diz para fazermos melhor, mas não diz como	3	2	1	0
12. O professor corrige os nossos erros antes de terminarmos um trabalho	3	2	1	0
13. O professor faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho	3	2	1	0
14. O tom de voz e a cara do professor mostram que acredita que vamos conseguir melhorar	3	2	1	0

V. Em que medida consideras que as seguintes afirmações caracterizam os **comentários escritos** que o(a) professor(a) de **GEOGRAFIA** faz nos trabalhos que realizas.

- 3 = É **SEMPRE** assim nesta disciplina
 2 = É **FREQUENTEMENTE** assim nesta disciplina
 1 = É **OCASIONALMENTE** assim nesta disciplina
 0 = **NUNCA** é assim nesta disciplina

	Sempre		Nunca	
1. Os comentários do professor são vagos	3	2	1	0
2. A linguagem utilizada pelo professor, nos seus comentários escritos, é facilmente perceptível	3	2	1	0
3. A partir dos comentários do professor consigo perceber o que tenho de melhorar num trabalho	3	2	1	0
4. O feedback do professor ajuda-me a compreender como me posso tornar mais autónomo na minha aprendizagem	3	2	1	0
5. O professor levanta questões, nos seus comentários, que me encorajam a pesquisar mais informação	3	2	1	0
6. Nos comentários que escreve o professor faz-me sentir "burro"	3	2	1	0
7. O professor faz comentários específicos para eu melhorar	3	2	1	0
8. Nos seus comentários, o professor dá-me indicações que consigo utilizar em trabalhos posteriores	3	2	1	0

VI. Nesta seção responde às seguintes questões.

<p>1. Quando foi a última vez que leste um livro (sem contar os da escola)?</p> <p>Nunca (passa para a pergunta 5.) <input type="checkbox"/></p> <p>Estou a ler um livro que ainda não acabei <input type="checkbox"/></p> <p>No último mês <input type="checkbox"/></p> <p>No último ano <input type="checkbox"/></p> <p>Há mais de um ano <input type="checkbox"/></p>	<p>5. Quando foi a última vez que foste ao teatro?</p> <p>Nunca (passa para a pergunta 8.) <input type="checkbox"/></p> <p>No último mês <input type="checkbox"/></p> <p>No último ano <input type="checkbox"/></p> <p>Há mais de um ano <input type="checkbox"/></p>
<p>2. Como é que descobriste o último livro que leste/estás a ler?</p> <p>Através dos professores <input type="checkbox"/></p> <p>Através dos pais <input type="checkbox"/></p> <p>Através dos teus amigos <input type="checkbox"/></p> <p>Viste numa livraria <input type="checkbox"/></p> <p>De outra maneira <input type="checkbox"/></p> <p>Qual? _____</p>	<p>6. Qual foi a última peça de teatro que viste?</p> <p>_____</p>
<p>3. Qual é o título do último livro que leste/estás a ler?</p> <p>_____</p>	<p>7. Com quem viste essa peça?</p> <p>Sozinho(a) <input type="checkbox"/></p> <p>Com familiares <input type="checkbox"/></p> <p>Com amigos <input type="checkbox"/></p> <p>Numa visita de estudo <input type="checkbox"/></p> <p>Com outras pessoas <input type="checkbox"/></p> <p>Quem? _____</p>
<p>4. Qual é o autor do último livro que leste/estás a ler?</p> <p>_____</p>	<p>8. Já visitaste algum museu?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Qual? _____</p> <p>Não <input type="checkbox"/> (passa para a seção VII)</p>
	<p>9. Com quem visitaste esse museu?</p> <p>Sozinho(a) <input type="checkbox"/></p> <p>Com familiares <input type="checkbox"/></p> <p>Com amigos <input type="checkbox"/></p> <p>Numa visita de estudo <input type="checkbox"/></p> <p>Com outras pessoas <input type="checkbox"/></p> <p>Quem? _____</p>

VII.

(a) Repetiste alguma(s) vez(es) (não interessa o ano de escolaridade) ?

- Não, nunca Repeti uma vez Repeti duas vezes Repeti mais que duas vezes

(b) Indica os teus planos futuros, escolhendo apenas uma opção:

- Tirar um curso de educação e formação equivalente ao 9º ano
- Tirar um curso profissional equivalente ao 12º ano Ir para a Universidade
- Ir trabalhar após o 12º ano Ir trabalhar após os 18 anos

(c) Quem são os **adultos com quem vives**? Pai e Mãe Pai Mãe Padrasto Madrasta

- Outro (Quem? _____)

(d) Na tabela seguinte, diz-nos qual a situação profissional destes **adultos com quem vives**.

	Pai (ou padrasto)	Mãe (ou madrasta)	Outro
Profissão/Ocupação actual?	_____	_____	_____
Trabalha por conta de outrem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalha por conta própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empresário (Patrão com empregados)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desempregado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reformado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(e) Os **adultos com quem vives** estudaram até que grau de ensino?

	1º Ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos)	2º Ciclo (5º e 6º anos)	3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos)	Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos)	Ensino Superior (Licenciatura ou mais)
Pai (ou padrasto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe (ou madrasta)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBRIGADO

ANEXO 4

Pós-Teste

QUESTIONÁRIO “FITE”

Caro Aluno:

Somos um grupo de investigadores da Universidade de Lisboa e estamos a efectuar um estudo que vai ajudar a compreender melhor os alunos e as práticas dos professores. A tua ajuda é indispensável para podermos concretizar este estudo. Assim, vimos solicitar que dispenses um pouco do teu tempo e toda a atenção e cuidado nas respostas que são, claro, **confidenciais**.
Muito Obrigado.

- (a) Sexo: F M (b) Idade _____ anos
(c) Nacionalidade: Portuguesa Outra Qual? _____

I. Nesta seção, queremos saber qual a tua opinião sobre as seguintes afirmações, de acordo com a **tua experiência**.

- 3 = **Concordo Totalmente**
2 = **Concordo em Parte**
1 = **Discordo em Parte**
0 = **Discordo Totalmente**

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Identifico-me com a escola que frequento	3	2	1	0
2. Estou feliz nesta escola	3	2	1	0
3. Na escola, os meus colegas “gozam” comigo	3	2	1	0
4. Gosto dos professores da minha escola	3	2	1	0
5. Faço amigos com facilidade na escola	3	2	1	0
6. Na escola sinto-me sozinho	3	2	1	0
7. Só ando na escola porque sou obrigado	3	2	1	0
8. Quando participo nos debates de grupo, sinto que a minha opinião é valorizada	3	2	1	0
9. Os meus professores nunca me consideraram um bom aluno	3	2	1	0
10. As minhas capacidades fazem-me estar confiante quanto ao meu futuro	3	2	1	0
11. Quando alguma coisa má acontece nas aulas desconfiam logo de mim	3	2	1	0
12. Tenho capacidade para entrar na universidade	3	2	1	0
13. O que aprendo na escola vai ser útil para o meu futuro	3	2	1	0
14. As notas que tenho na escola determinam o meu futuro	3	2	1	0
15. Vou terminar o ensino secundário	3	2	1	0
16. Na escola já tive oportunidades para descobrir que consigo fazer coisas novas	3	2	1	0
17. O meu futuro depende do que faço na escola	3	2	1	0
18. Não me importo com as notas, desde que passe de ano	3	2	1	0
19. Para mim a escola é sobretudo um local para conviver	3	2	1	0
20. Para mim tirar boas notas é garantia de um bom futuro	3	2	1	0
21. Para mim andar na escola é uma experiência enriquecedora	3	2	1	0

II. Em que medida consideras que as seguintes afirmações te descrevem enquanto aluno?.

Pensa numa disciplina de que **gostas** e responde na **coluna da esquerda**

3 = Sou **SEMPRE** assim nesta disciplina
 2 = Sou **FREQUENTEMENTE** assim nesta disciplina
 1 = Sou **OCASIONALMENTE** assim nesta disciplina
 0 = **NUNCA** sou assim nesta disciplina

Pensa numa disciplina de que **não gostas** e responde na **coluna da direita**.

(Não precisas indicar quais são as disciplinas, mas **não podes considerar a disciplina de GEOGRAFIA**)

Sempre				Nunca		Sempre				Nunca
3	2	1	0		1. Levanto o braço para responder a uma pergunta	3	2	1	0	
3	2	1	0		2. Participo activamente em discussões de grupo	3	2	1	0	
3	2	1	0		3. Faço perguntas quando não compreendo a matéria	3	2	1	0	
3	2	1	0		4. Faço os trabalhos de casa	3	2	1	0	
3	2	1	0		5. Vou às aulas por vontade própria	3	2	1	0	
3	2	1	0		6. Escrevo apontamentos nas aulas	3	2	1	0	
3	2	1	0		7. Esforço-me por compreender a matéria, mesmo quando é difícil	3	2	1	0	
3	2	1	0		8. Presto atenção nas aulas	3	2	1	0	
3	2	1	0		9. Estudo a matéria dada nas aulas	3	2	1	0	
3	2	1	0		10. Respondo às perguntas dos professores, mesmo quando não me são dirigidas	3	2	1	0	

III. Pensa em formas de avaliação **nas duas disciplinas que identificaste**. Em que medida consideras que as seguintes afirmações descrevem essas disciplinas?

Pensa na disciplina de que **gostas** e responde na **coluna da esquerda**

3 = Sou **SEMPRE** assim nesta disciplina
 2 = Sou **FREQUENTEMENTE** assim nesta disciplina
 1 = Sou **OCASIONALMENTE** assim nesta disciplina
 0 = **NUNCA** sou assim nesta disciplina

Pensa na disciplina de que **não gostas** e responde na **coluna da direita**

(Não precisas indicar quais são as disciplinas, mas **não podes considerar a disciplina de GEOGRAFIA**)

Sempre				Nunca		Sempre				Nunca
3	2	1	0		1. O professor explica o que é esperado aprendermos na disciplina	3	2	1	0	
3	2	1	0		2. As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara	3	2	1	0	
3	2	1	0		3. O professor faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo	3	2	1	0	
3	2	1	0		4. O professor dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos/notas	3	2	1	0	
3	2	1	0		5. As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno	3	2	1	0	
3	2	1	0		6. Na comunicação das classificações, o professor faz comentários desagradáveis	3	2	1	0	
3	2	1	0		7. São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos)	3	2	1	0	
3	2	1	0		8. O professor comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho	3	2	1	0	
3	2	1	0		9. Quando fazemos um trabalho, o professor descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar	3	2	1	0	
3	2	1	0		10. Os comentários do professor mostram falta de respeito pelos alunos	3	2	1	0	
3	2	1	0		11. O professor diz para fazermos melhor, mas não diz como	3	2	1	0	
3	2	1	0		12. O professor corrige os nossos erros antes de terminarmos um trabalho	3	2	1	0	
3	2	1	0		13. O professor faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho	3	2	1	0	
3	2	1	0		14. O tom de voz e a cara do professor mostram que acredita que vamos conseguir melhorar	3	2	1	0	

IV. Agora que já tiveste a oportunidade de trabalhar durante dois períodos letivos com a tua professora de **GEOGRAFIA**, pensa nas aulas que já tiveste com ele(a) e refere em que medida consideras que as seguintes afirmações descrevem a tua professora.

- 3 = É **SEMPRE** assim nesta disciplina
 2 = É **FREQUENTEMENTE** assim nesta disciplina
 1 = É **OCASIONALMENTE** assim nesta disciplina
 0 = **NUNCA** é assim nesta disciplina

	Sempre		Nunca	
1. O professor explica o que é esperado aprendermos na disciplina	3	2	1	0
2. As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara	3	2	1	0
3. O professor faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo	3	2	1	0
4. O professor dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos/notas	3	2	1	0
5. As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno	3	2	1	0
6. Na comunicação das classificações, o professor faz comentários desagradáveis	3	2	1	0
7. São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos)	3	2	1	0
8. O professor comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho	3	2	1	0
9. Quando fazemos um trabalho, o professor descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar	3	2	1	0
10. Os comentários do professor mostram falta de respeito pelos alunos	3	2	1	0
11. O professor diz para fazermos melhor, mas não diz como	3	2	1	0
12. O professor corrige os nossos erros antes de terminarmos um trabalho	3	2	1	0
13. O professor faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho	3	2	1	0
14. O tom de voz e a cara do professor mostram que acredita que vamos conseguir melhorar	3	2	1	0

V. Em que medida consideras que as seguintes afirmações caracterizam os **comentários escritos** que a professora de **GEOGRAFIA** faz nos trabalhos que realizas.

- 3 = É **SEMPRE** assim nesta disciplina
 2 = É **FREQUENTEMENTE** assim nesta disciplina
 1 = É **OCASIONALMENTE** assim nesta disciplina
 0 = **NUNCA** é assim nesta disciplina

	Sempre		Nunca	
1. Os comentários do professor são vagos	3	2	1	0
2. A linguagem utilizada pelo professor, nos seus comentários escritos, é facilmente perceptível	3	2	1	0
3. A partir dos comentários do professor consigo perceber o que tenho de melhorar num trabalho	3	2	1	0
4. O feedback do professor ajuda-me a compreender como me posso tornar mais autónomo na minha aprendizagem	3	2	1	0
5. O professor levanta questões, nos seus comentários, que me encorajam a pesquisar mais informação	3	2	1	0
6. Nos comentários que escreve o professor faz-me sentir “burro”	3	2	1	0
7. O professor faz comentários específicos para eu melhorar	3	2	1	0
8. Nos seus comentários, o professor dá-me indicações que consigo utilizar em trabalhos posteriores	3	2	1	0

ANEXO 5

1º Teste

Prof. Patrícia Avôes	3º Teste de avaliação 9º Ano	Geografia Versão A
Nome: _____ Data: janeiro de 2014		

LEIA, ATENTAMENTE, TODAS AS QUESTÕES ANTES DE RESPONDER.
TODAS AS RESPOSTAS DEVEM SER COMPLETAS E DADAS NA FOLHA DE PONTO.

TEMA I - TRANSPORTES

1. Uma das características mais importantes da sociedade moderna é a intensa mobilidade de pessoas e bens. Para cada uma das questões seguintes, selecione a opção correta.

- 1.1. Os transportes de mercadorias tornaram-me mais competitivos devido a ...
- a) Avanços no domínio da flexibilidade dos percursos.
 - b) Aumento da capacidade de carga e modernização dos processos de carga/descarga.
 - c) Introdução de tecnologias para aumentar a segurança.
 - d) Modernização das vias e aumento da velocidade de circulação.
- 1.2. A utilização do transporte ferroviário apresenta algumas vantagens, tais como...
- a) Flexível nas curtas distâncias.
 - b) Não necessita de complementaridade.
 - c) Tem grande capacidade de carga e é pouco poluente.
 - d) O comboio de alta velocidade constitui uma boa alternativa no transporte urbano.
- 1.3. A importância do transporte rodoviário deve-se, entre outros fatores...
- a) À diminuição da poluição e à maior flexibilidade.
 - b) Aos baixos níveis de sinistralidade.
 - c) À especialização da sua frota e diminuição do preço dos combustíveis.
 - d) A ser vantajoso para curtas distâncias e à flexibilidade de percurso.
- 1.4. O transporte de medicamentos urgentes de Lisboa para Évora deverá ser feito através de:
- a) Avião
 - b) Ligeiro de mercadorias
 - c) Pesado de mercadorias
 - d) Comboio

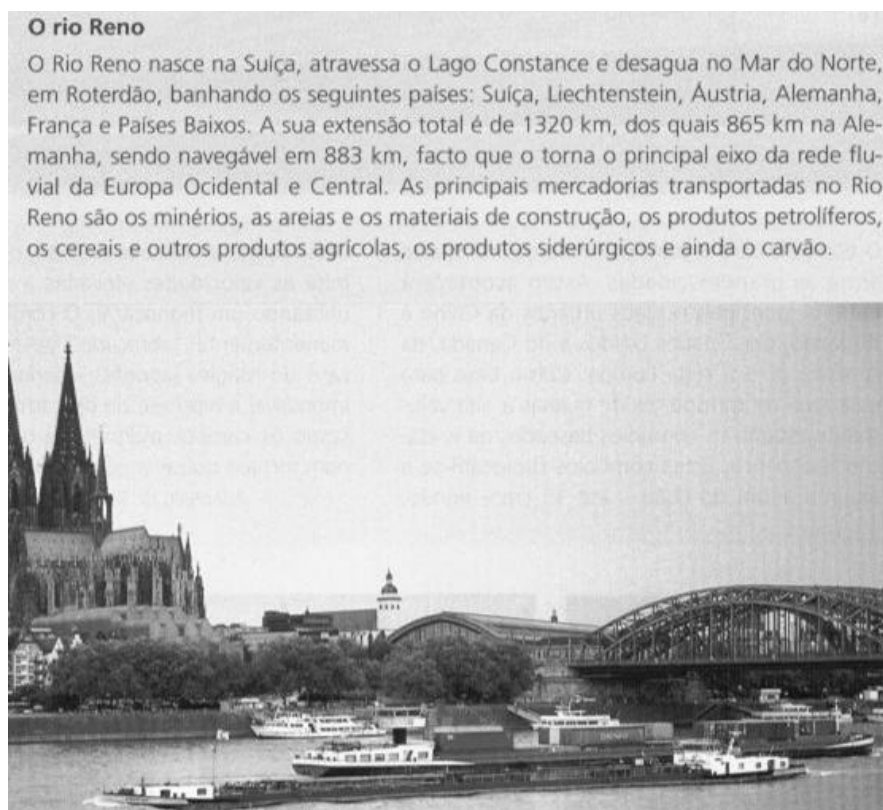
- 1.5. O transporte aéreo tem vantagens para longas distâncias devido a...
- a) Boa relação preço-qualidade.
 - b) Distância–custo vantajosa.
 - c) Distância-tempo vantajosa.
 - d) Elevada capacidade de carga.

2. Os transportes, na sua diversidade de meios e de funções, são indispensáveis à vida atual.

2.1. **Identifique** a melhor alternativa para transportar...

- a) fruta, de Espanha para Portugal;
- b) diamantes, da Libéria para Portugal;
- c) automóveis, da Alemanha para Portugal;
- d) brindes, da China para Portugal.

2.2. Com base nas informações do documento, **identifique** o modo de transporte descrito.



2.3. **Justifique** como a utilização de contentores permitiu o desenvolvimento do transporte aquático, nomeadamente em oposição ao transporte a granel.

2.4. **Relacione** a evolução dos transportes com as noções de distância-tempo e de distância-custo, **expli-**
cando cada um dos conceitos.

3. Algumas viagens realizadas, entre países, por comboio ou por camião (A), pressupõem que estes meios de transporte realizem parte do trajeto em *ferryboats* (B).



A - Camião e comboio no interior de um Ferry



B - Ferryboat

3.1. **Refira** duas vantagens da intermodalidade (utilização combinada de diferentes modos de transporte para deslocação de pessoas e de mercadorias).

3.2. **Indique** duas das vantagens associadas à utilização do comboio no transporte de mercadorias.

TEMA II - TELECOMUNICAÇÕES

4. A Internet é o maior sistema informático do mundo. É uma imensa rede, que se estende pelo globo, evoluindo e redefinindo-se constantemente.

4.1. Com base na informação veiculada no cartoon, **explique** as desigualdades existentes, a nível mundial, no acesso à Internet e os problemas que advêm desta situação.



4.2. **Explique** em que consiste o conceito de globalização.

TEMA III - CONTRASTES DE DESENVOLVIMENTO

5. O mundo em que vivemos é feito de contrastes sociais e económicos. Todos os países são diferentes entre si e apresentam níveis de desenvolvimento muito desiguais.

5.1. **Justifique** se concorda com a divisão proposta no mapa seguinte.



6. Leia, atentamente, o texto que se segue.

“As pessoas são a verdadeira riqueza de uma nação.

O objetivo básico do desenvolvimento é criar um ambiente habilitador para que as pessoas tenham vidas longas, saudáveis e criativas. Isto pode parecer uma verdade simples, mas é frequentemente esquecido, com a preocupação imediata de acumulação de bens e estatuto financeiro.”

Fonte: Relatório do Desenvolvimento Humano, PNUD

6.1. **Selecione** a alínea que melhor completa cada uma das afirmações.

6.1.1. As ideias contidas no texto proclamam...

- a) O desenvolvimento sustentável.
- b) O desenvolvimento humano.
- c) O crescimento económico.
- d) O desenvolvimento económico.

6.1.2. A expressão “as pessoas tenham vidas longas e saudáveis” aponta para o indicador do IDH...

- a) Taxa de mortalidade.
- b) Rendimento.
- c) Esperança média de vida.
- d) Taxa de alfabetização.

6.1.3. A última frase do texto reflete implicitamente o objetivo fundamental...

- a) Do desenvolvimento humano.
- b) Do crescimento económico.
- c) Da interdependência económica.
- d) Do desenvolvimento sustentável.

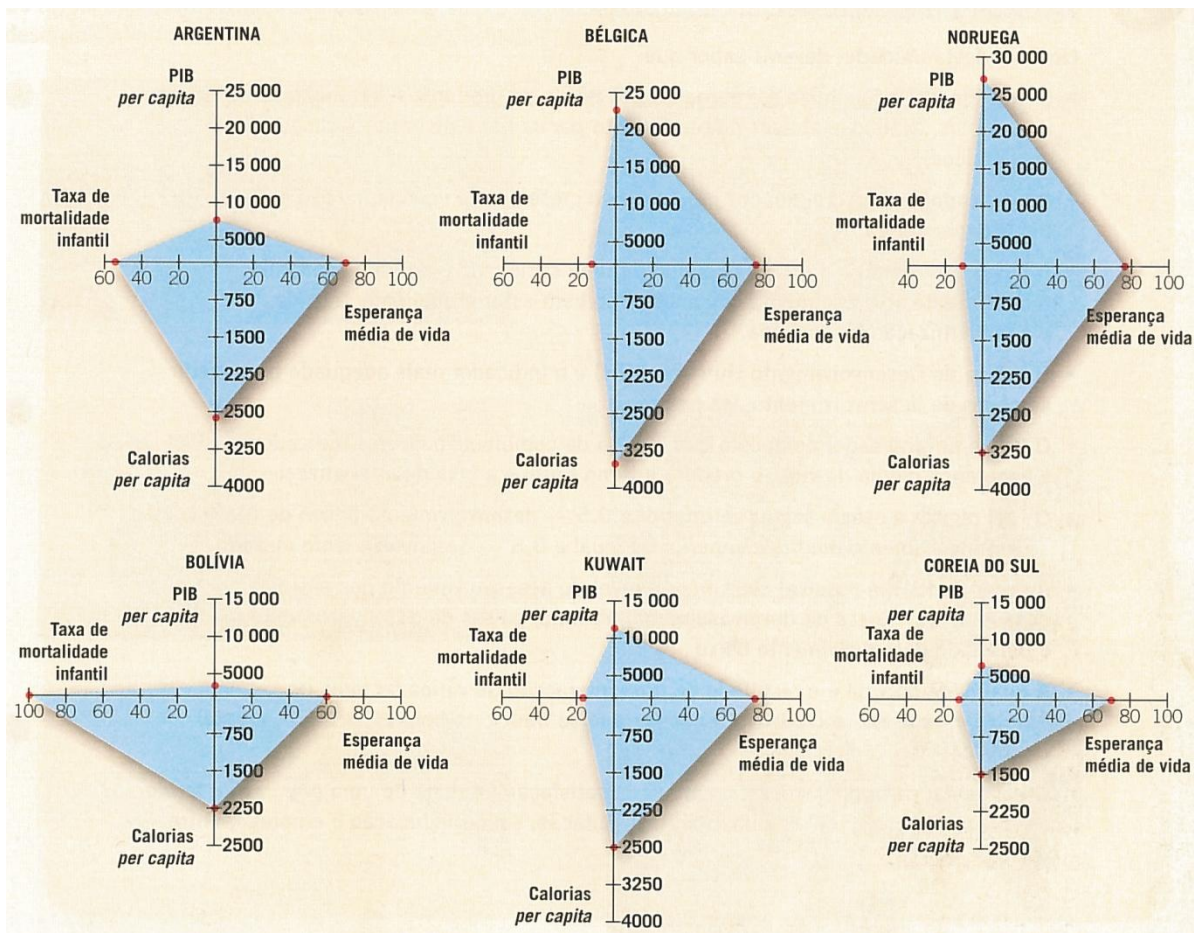
6.1.4. O estado resultante da satisfação das necessidades humanas básica é designado por...

- a) Nível de vida.
- b) Bem-estar.
- c) Desenvolvimento económico.
- d) Qualidade de vida.

6.1.5. A segurança, a liberdade e a preservação da natureza correspondem a diferentes componentes do conceito de...

- a) Qualidade de vida.
- b) Nível de vida.
- c) Bem-estar.
- d) Pobreza.

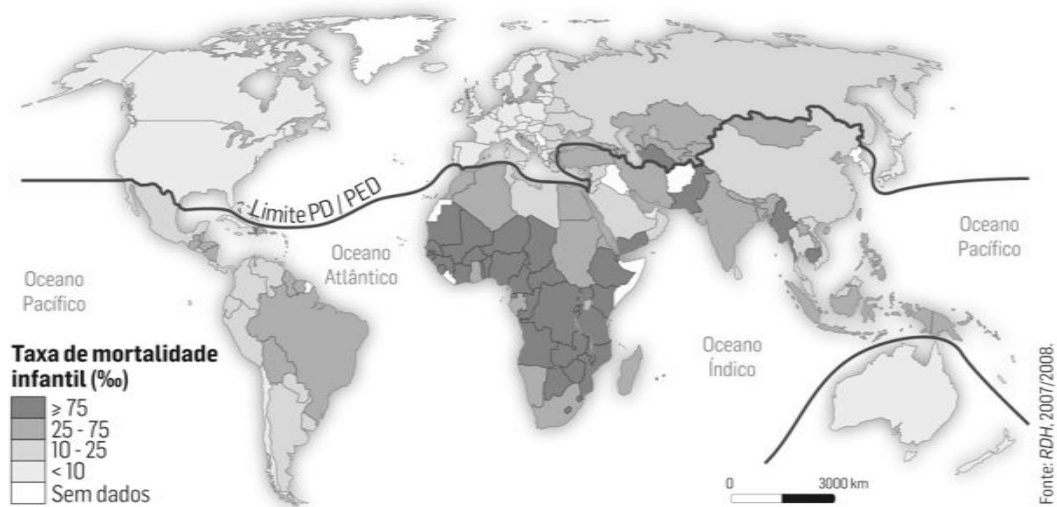
6.2. Com base nos dados da figura seguinte, **ordene** por ordem crescente, de nível de desenvolvimento, cada um dos países representados.



6.3. **Explique**, com base na figura, porque se pode dizer que a Argentina é melhor a investir a sua riqueza, na melhoria das condições de vida da sua população, do que a Bolívia.

6.4. “Portugal possuía em 2011 um valor de IDH de 0,809”. Esta informação, apesar de muito importante, não traduz a realidade total do país. **Comente** a afirmação.

7. A Taxa de Mortalidade Infantil é um dos melhores indicadores de desenvolvimento de um país, porque está diretamente relacionada com as condições de vida.

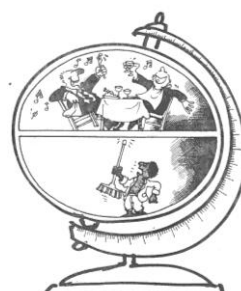


7.1. **Explique** os principais contrastes mundiais, em termos de mortalidade infantil, no mundo, **relacionando-os** com o respetivo acesso da população aos cuidados de saúde.

Bom Trabalho! ☺

.....
Cotações:

Questão	Cotação	Questão	Cotação	Questão	Cotação	Questão	Cotação	Questão	Cotação
1.	10%	2.3.	6%	3.2.	4%	5.1.	6%	6.3.	4%
2.1.	6%	2.4.	10%	4.1.	10%	6.1.	10%	6.4.	6%
2.2.	2%	3.1.	4%	4.2.	4%	6.2.	6%	7.1.	12%



ANEXO 6
Tabela de correção do 1º Teste

TABELA DE CORREÇÃO DO TESTE (3º TESTE)

Questão	Resposta Correta	Tive a resposta errada? Se sim, porquê?	O que devo fazer?
1.1. A)			
1.1. B)			
1.1. C)			
1.1. D)			
1.1. E)			
1.1. F)			
1.1. G)			
1.1. H)			
2.1.			
2.2.			
2.3.			
2.4.			
2.5.			
2.6.			
2.7.			
2.8.			
3.1.			
3.2.			
3.3.			
4.1.			

Questão	Resposta Correta	Tive a resposta errada? Se sim, porquê?	O que devo fazer?
4.2.			
5.1.			
5.2.			
5.3.1.			
5.3.2.			
5.3.3.			
5.4.			
5.5. A)			
5.5. B)			
5.6. A)			
5.6. B)			
5.6. C)			
5.6. D)			
5.6. E)			
5.6. F)			
5.6. G)			
5.6. H)			
6.1.			

ANEXO 7

**Exemplo de uma tabela de correção do 1º Teste
preenchida por um aluno**

Questão	Resposta Correta	Tive a resposta errada? Se sim, porquê?	O que devo fazer?
1.1. A)	F	NÃO	
1.1. B)	V	NÃO	
1.1. C)	V	NÃO	
1.1. D)	F	Sim, por descuido	estar mais atento na leitura
1.1. E)	F	NÃO	
1.1. F)	V	NÃO	
1.1. G)	V	NÃO	
1.1. H)	V	Sim, por equívoco	ter cuidado com as ideias que tenti pôr as respostas
2.1.	A	NÃO	
2.2.	A	NÃO	
2.3.	C	NÃO	
2.4.	D	NÃO	
2.5.	A	NÃO	
2.6.	A	Sim, Era teóricas	ler com mais atenção
2.7.	D	NÃO	
2.8.	A	Sim, por erro tipográfico	ler com mais atenção
3.1.	transporte rodoviário é muito poluente; elevados níveis de sinistralidade	Sim NÃO	
3.2.	é a articulação entre vários modos de transporte para realizar um percurso	Sim, por equívoco	antes do teste confirmar se os meus pensamentos estão corretos, de maneira a não errar
3.3.	o aumento as trocas comerciais e localização geográfica de país favorecem as dinâmicas e a atratividade	Sim, por falta de conhecimento; estava incompleta	ter mais atenção a certas partes da matéria
4.1.	Países sem aptidões económicas, não têm acesso as TIC, assim como aqueles que não têm as capacidades estruturais	Sim, por descuido	ler com mais atenção

Questão	Resposta Correta	Tive a resposta errada? Se sim, porquê?	O que devo fazer?
4.2	Não de conformância partilha de informação compras online, ...	Não	
5.1	crescimento económico da capacidade de um país de gerar riqueza enquanto de desenvolvimento económico e o investimento feito por empresas.	Não na melhoria das condições de vida da população	
5.2	Muito alto - Portugal, Esp, França, EUA Baixo - Alemanha, Suíça, Itália, Inglaterra	Não	
5.3.1	C	Sim, erro tipográfico	Ser menos distraído
5.3.2	D	Não	
5.3.3	C	Sim, erro tipográfico	Ser menos distraído
5.4	Flavobacterias do Sul e Costa Rica Hélio - Botswana, Gaba, Sri Lanka e Vietname	Sim, por ausência equivoco	confirmar a história toda antes do teste
5.5.A)	Vietname Sri Lanka	Sim Não	
5.5.B)	Costa Rica Sri Lanka	Sim, por equívoco	ter muito cuidado e fazer uma revisão
5.6.A)	V	Não	
5.6.B)	F	Não	
5.6.C)	F	Não	
5.6.D)	F	Não	
5.6.E)	V	Não	
5.6.F)	F	Não	
5.6.G)	F	Não	
5.6.H)	V	Não	
6.1		Sim, por falta de conhecimento	ter mais atenção quando estudo

ANEXO 8
2º Teste

Prof. Patrícia Avôes	3º Teste de avaliação 9º Ano	Geografia
Nome: _____ Data: janeiro de 2013		

LEIA, ATENTAMENTE, TODAS AS QUESTÕES ANTES DE RESPONDER.
TODAS AS RESPOSTAS DEVEM SER DADAS NA FOLHA DE PONTO.

TEMA I - TRANSPORTES

1. As redes de transporte possibilitam a mobilidade quer das pessoas quer das mercadorias, o que permite que se estabeleçam e mantenham interrelações entre regiões e países.

1.1. Das seguintes afirmações, relativas aos modos de transporte, **identifique** as verdadeiras (V) e as falsas (F).

- A) O rodoviário é o que possui uma maior capacidade de carga e o que pode transportar um elevado número de passageiros.
- B) O marítimo é muito utilizado no transporte de mercadorias pesadas e volumosas a longas distâncias.
- C) O aéreo é o mais vantajoso no transporte de mercadorias perecíveis.
- D) O ferroviário permite o transporte de passageiros porta a porta, tendo grande flexibilidade de itinerários.
- E) O marítimo é o mais aconselhado no transporte de produtos leves, urgentes e valiosos a longas distâncias.
- F) O rodoviário é o mais utilizado no transporte de passageiros e mercadorias a curtas distâncias.
- G) O ferroviário possui uma grande especialização de cargas, nomeadamente a granel.
- H) O ferroviário é muito seguro e pouco poluente.

2. Atendendo à figura seguinte, que representa o movimento de mercadorias por modo de transporte, entre janeiro e setembro de 2007 e 2008, selecione a alínea que melhor complete cada afirmação.

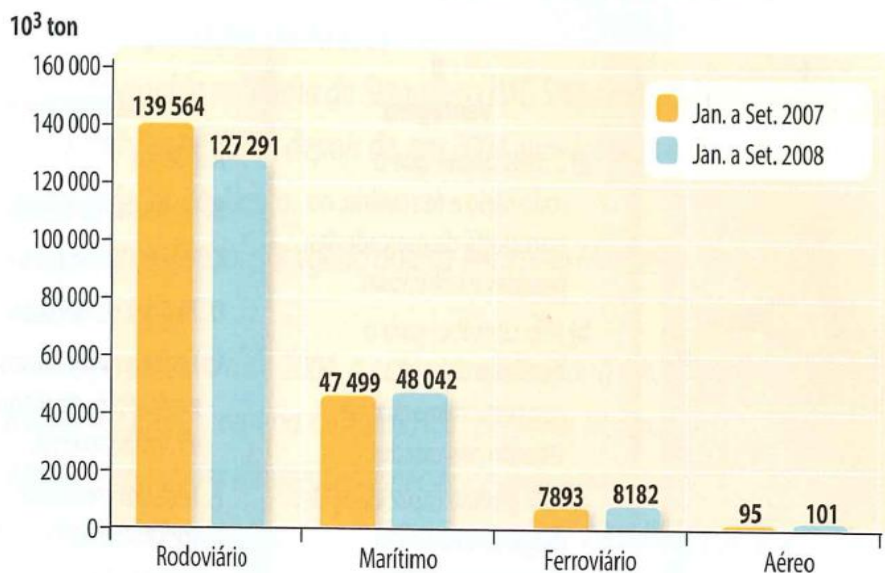


Fig. 1 |

Fonte: Atividade dos transportes. INE, 3 de março de 2009

- 2.1. O modo mais importante no transporte de mercadorias no continente foi...

- A) O rodoviário.
- B) O aéreo.
- C) O ferroviário.
- D) O marítimo.

- 2.2. O modo que sofreu o maior decréscimo no transporte de mercadorias, no período considerado foi...

- A) O rodoviário.
- B) O aéreo.
- C) O ferroviário.
- D) O marítimo.

- 2.3. A baixa procura do transporte aéreo no tráfego de mercadorias deve-se...

- A) À elevada flexibilidade.
- B) Ao elevado conforto.
- C) Ao elevado custo.
- D) À elevada sinistralidade.

2.4. O desenvolvimento dos transportes tem permitido...

- A) O aumento da distância-tempo.
- B) O aumento da distância-custo.
- C) A diminuição da acessibilidade.
- D) A diminuição da distância-tempo.

2.5. O desenvolvimento dos transportes tem sido fundamental...

- A) Na diminuição do isolamento das áreas desfavorecidas, principalmente as rurais.
- B) Na diminuição das trocas comerciais, entre países ou entre regiões de um mesmo país, o que promove o aumento da produção.
- C) Na diminuição do intercâmbio mundial.
- D) Na diminuição dos problemas sociais.

2.6. As redes de transporte dos países desenvolvidos são...

- A) Mais densas, completas, extensas, funcionais e de melhor qualidade que as dos países em desenvolvimento.
- B) Comparativamente às dos países em desenvolvimento, são menos densas e incompletas, e, em muitos casos, limitadas às áreas litorais.
- C) Mais densas, complexas e com menor abrangência na cobertura do território.
- D) Menos densas, complexas e mais extensas do que as dos PED.

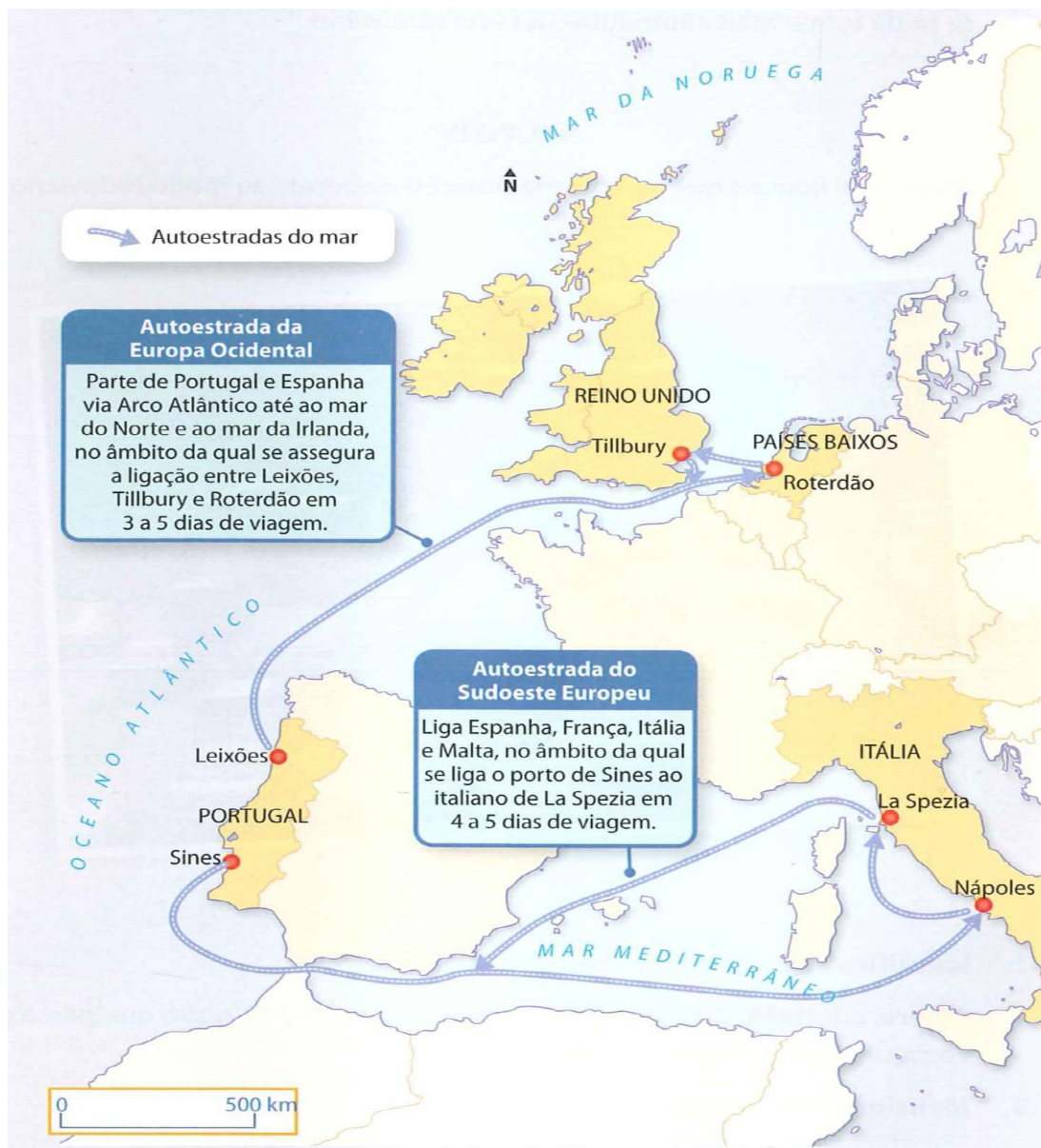
2.7. O transporte marítimo beneficia...

- A) Da elevada especialização em termos de carga e de ter um custo menor face aos outros modos de transporte.
- B) Da relativa capacidade de carga e de ter o menor custo de transporte.
- C) Da grande capacidade de carga, face aos outros modos de transporte, e da elevada especialização das cargas que transporta.
- D) Da grande capacidade de carga e de ter um custo menor face aos outros modos de transporte.

2.8. O transporte aéreo é o...

- A) Mais competitivo a longas distâncias no transporte de passageiros.
- B) Mais competitivo a médias distâncias no transporte de passageiros.
- C) Mais competitivo a curtas distâncias no transporte de passageiros.
- D) Mais competitivo no transporte de mercadorias pesadas e volumosas para longas distâncias.

3. Observe a figura seguinte, que representa as autoestradas do mar, e leia o texto seguinte.



A função das verdadeiras autoestradas marítimas é substituir as autoestradas terrestres, quer para aceder a países separados do resto da União Europeia por mar, quer para minimizar os problemas decorrentes do elevado uso do transporte rodoviário.

3.1. **Apresente** dois aspetos que justifiquem a afirmação sublinhada no texto.

3.2. **Defina** transporte multimodal e **dê** um exemplo de um interface multimodal.

3.3. **Explique** de que modo a utilização das autoestradas marítimas promove a importância de Portugal nas trocas comerciais com outros países.

TEMA II - TELECOMUNICAÇÕES

4. A Internet é o maior sistema informático do mundo. É uma imensa rede, que se estende pelo globo, evoluindo e redefinindo-se constantemente, permitindo a muitos milhões de utilizadores de computadores partilharem e trocarem informações, como se de uma aldeia se tratasse.

4.1. **Justifique** as desigualdades existentes, a nível mundial, no acesso às telecomunicações, com base no conceito de infoexclusão.

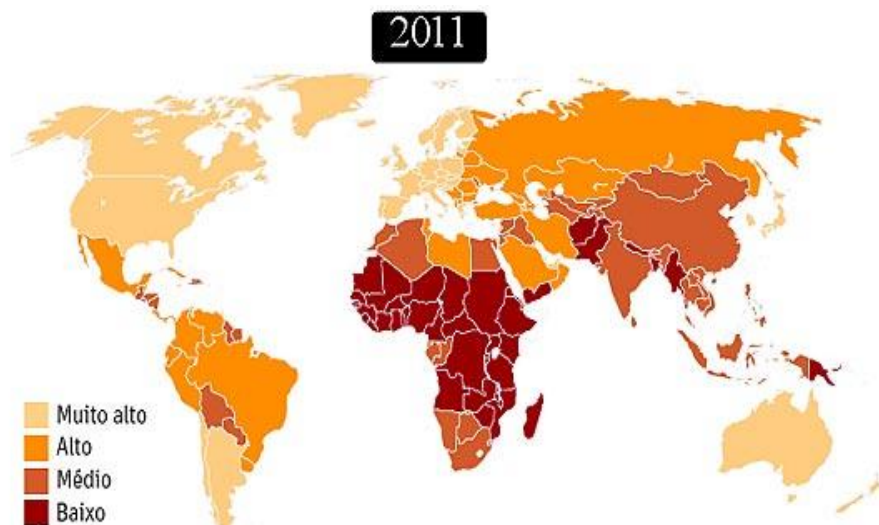
4.2. **Apresente** três novas atividades que se tornaram possíveis de realizar *online*, recorrendo às novas tecnologias da informação.

CONTRASTES DE DESENVOLVIMENTO

5. O mundo em que vivemos é feito de contrastes sociais e económicos. Todos os países são diferentes entre si e apresentam níveis de desenvolvimento muito desiguais.

5.1. **Distinga** crescimento económico de desenvolvimento.

5.2. **Indique**, com base no mapa seguinte, três países com um nível de IDH muito alto e três com baixo IDH.



Índice de Desenvolvimento Humano, 2011

5.3. Para cada uma das seguintes afirmações, **selecione** a alínea que melhor a completa.

5.3.1. São características dos países em desenvolvimento...

- A) Elevada esperança média de vida, PIB per capita elevado, baixo índice de analfabetismo e baixo índice de mortalidade infantil.
- B) Baixa esperança média de vida, PIB per capita baixo, baixo índice de analfabetismo e baixo índice de mortalidade infantil.
- C) PIB baixo, elevadas taxas de mortalidade infantil, baixa esperança média de vida e elevado índice de analfabetismo.
- D) PIB baixo, baixas taxas de mortalidade infantil, baixa esperança média de vida e elevado índice de analfabetismo.

5.3.2. O IDH é calculado a partir de três indicadores...

- A) Taxa de analfabetismo, PNB per capita e Esperança média de vida.
- B) Riqueza, PIB e Esperança média de vida.
- C) Riqueza, Taxa de alfabetização e Esperança média de vida.
- D) Taxa de alfabetização, PIB per capita e esperança média de vida.

5.3.3. Sabemos que o IDH é um indicador composto, calculado com base em dados económicos e sociais, e que varia entre 0 e 1. Com base nessas informações, podemos dizer que um país com IDH de 0,39 é um país...

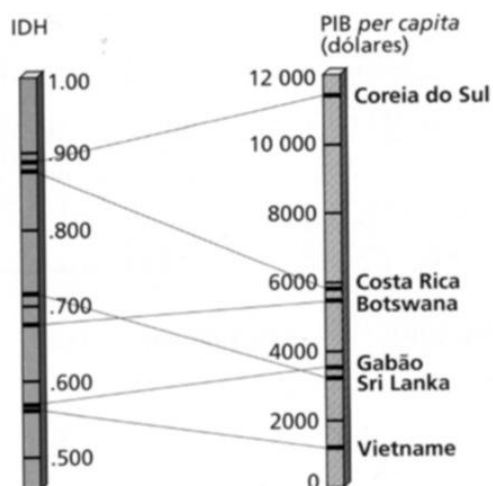
- A) De desenvolvimento elevado.
- B) De desenvolvimento intermédio.
- C) De desenvolvimento médio.
- D) De desenvolvimento baixo.

5.4. Com base na figura, **classifique** o nível de desenvolvimento de cada um dos países representados.

5.5. **Identifique** os dois países:

- A) Com menor PIB / hab.;
- B) Que melhor aplicam a sua riqueza no desenvolvimento do país.

Relação entre o PIB e o IDH



5.6. **Assinale** as afirmações que se seguem como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- A) Os países desenvolvidos revelam um consumismo exagerado e crescente.
- B) A qualidade de vida define-se pelo acesso de toda a população, independentemente do seu sexo, etnia, religião ou classe social, a um grau mínimo de satisfação das necessidades básicas.
- C) O setor que possui maior percentagem de população ativa nos PD é o primário.
- D) Os países com menor percentagem de PNB são, muitas vezes, os que têm menor percentagem de população mundial.
- E) A noção de qualidade de vida não é igual para todas as pessoas variando no espaço e no tempo.
- F) Os países mais ricos são todos aqueles que se industrializaram mais cedo.
- G) O valor do PIB é mais reduzido quando há um grande desenvolvimento da indústria e dos serviços e elevado quando a agricultura é o motor da economia.
- H) A educação melhora a produtividade e contribui para o crescimento económico.

6. **Observe o mapa seguinte que representa a população em situação de fome no mundo.**



População em situação de fome

6.1. **Explique** os principais contrastes, em termos de alimentação, no mundo e os problemas daí decorrentes.

.....

Cotações:

Questão	Cotação	Questão	Cotação	Questão	Cotação	Questão	Cotação	Questão	Cotação
1.1.	8%	3.2	6%	4.2	6%	5.3	6%	5.6	7%
2	16%	3.3	6%	5.1	4%	5.4	3%	6.1	10%
3.1	6%	4.1	12%	5.2	3%	5.5	6%	Total:	100%

ANEXO 9
Guião da Tarefa 2

Prof. Patrícia Avôes	Guião do Trabalho de Grupo: Contrastes de Desenvolvimento O Desenvolvimento Humano	Geografia
Nome: _____ Data: ___ / ___ / _____		

Objetivos:

- Distinguir Crescimento Económico de Desenvolvimento Humano
- Identificar indicadores de Crescimento Económico
- Identificar indicadores de Desenvolvimento Humano
- Conhecer a distribuição do IDH no mundo
- Analisar o desenvolvimento humano de três países, com características distintas, através de indicadores económicos e de desenvolvimento
- Propor áreas de intervenção fundamentais em cada um dos países
- Justificar todas as opções tomadas

Introdução:

Para conhecermos a realidade de um país é importante analisarmos alguns indicadores que nos permitam caracteriza-lo melhor e entender as condições de vida da sua população. Para tal, deverão escolher três países e analisar a sua situação económica e o seu nível de desenvolvimento humano. Na escolha dos países deverão ter em conta o seguinte critério, de modo a analisarem países de diferentes graus de desenvolvimento:

- Um país da Europa, América do Norte ou Oceânia;
- Um país de África, América Central e Sul ou Sul e Sudeste da Ásia;
- Um país do Médio Oriente.

1. Tarefa:

Escrever um relatório em que analisem o crescimento económico, o desenvolvimento humano e as condições de vida em três países à vossa escolha.

2. Constituição dos grupos de trabalho:

O trabalho deve ser realizado em grupo, sendo igual a nota atribuída aos elementos do grupo.

3. Prazo de entrega:

Até dia 18 de Fevereiro.

4. Critérios na execução do relatório:

4.1. O Formato

O trabalho deverá ser constituído por um resumo, introdução, desenvolvimento, conclusões e referências bibliográficas (caso existam).

O tamanho da letra (*font size*) é de 11 ou 12. O tipo de letra é *Times Roman*, *Arial* ou semelhante. As páginas são numeradas (topo, lado direito). O texto é dactilografado com espaçamento 1,5. Não use argolas ou cartolinas... para este trabalho um agrafador é suficiente.

O texto deve ser entregue até ao prazo limite acordado em suporte de papel.

4.2. A Capa

A capa deve conter as seguintes informações: a instituição, o título do trabalho, a disciplina, os autores e a data. Não coloque desenhos na capa a não ser o símbolo do Colégio Val-sassina.

4.3. Tabelas

No caso de incluírem tabelas, estas são numeradas e devem ser referenciadas no texto.

5. Orientações:

O resumo deve apresentar um síntese do que se pretende com o trabalho e as palavras-chave.

A introdução deve apresentar a fundamentação teórica e o objectivo do estudo de modo a que se compreenda o que irá ser feito no trabalho. Devem, igualmente, justificar a escolha dos países.

O desenvolvimento deve conter um enquadramento geográfico do país e as suas características, com base nos dados estatísticos que informem sobre a situação em termos económicos e de desenvolvimento humano do país. Devem, também, justificar a escolha dos indicadores utilizados nesta análise.

Na discussão dos resultados devem procurar tirar conclusões sobre o nível de desenvolvimento dos países e propor áreas de intervenção prioritárias para o seu desenvolvimento (estas opções devem ser devidamente justificadas).

A conclusão deve sintetizar as ideias mais importantes do trabalho, as dificuldades encontradas e apresentar sugestões que considerem relevantes (ao ler-se a conclusão, deve-se ter a noção do que foi analisado e as principais aprendizagens que fizeram com este trabalho).

6. Critérios de Avaliação:

Ao trabalho em que se verifique **cópia** de outro (**plágio**) será atribuída uma **nota de 0% (zero)**.

Para o trabalho, serão utilizados os critérios de avaliação constantes na página seguinte, tendo um peso 2 na avaliação.

Avaliação do Trabalho de Grupo:

Alunos: _____

Execução do Trabalho

Páginas numeradas (topo, lado direito).....	<input type="checkbox"/> OK	<input type="checkbox"/> Não seguiu o critério
Dact. a 1,5 espaços.....	<input type="checkbox"/> OK	<input type="checkbox"/> Não seguiu o critério
Letra (<i>font</i> e tamanho).....	<input type="checkbox"/> OK	<input type="checkbox"/> Não seguiu o critério
Estrutura: capa, introdução, etc.....	<input type="checkbox"/> OK	<input type="checkbox"/> Não seguiu o critério
Tabelas, figuras, etc	<input type="checkbox"/> OK	<input type="checkbox"/> Não seguiu o critério

Avaliação (①= M. Fraco; ⑤= M. Bom)

FEEDBACK	M.Fraco					M.Bom				
Resumo										
O grupo apresentou uma síntese do trabalho e explicou a sua pertinência	①	②	③	④	⑤					
O grupo indicou as palavras-chave	①	②	③	④	⑤					
Introdução										
O grupo apresentou o tema do trabalho	①	②	③	④	⑤					
O grupo indicou os objectivos do trabalho que irá desenvolver	①	②	③	④	⑤					
O grupo justificou a escolha dos países	①	②	③	④	⑤					
Desenvolvimento										
O grupo fez a caracterização geral do país	①	②	③	④	⑤					
O grupo justificou a escolha dos países	①	②	③	④	⑤					
O grupo fez a análise dos indicadores de crescimento económico	①	②	③	④	⑤					
O grupo fez a análise dos indicadores de desenvolvimento	①	②	③	④	⑤					
O grupo justificou as áreas de intervenção	①	②	③	④	⑤					
Conclusão										
O grupo apresentou as conclusões da análise	①	②	③	④	⑤					
O grupo alcançou os resultados propostos	①	②	③	④	⑤					
AVALIAÇÃO SUMATIVA										
Conhecimento Revelado	⑥ máx = 30% máx									
Correcção formal e linguística	④ máx = 20% máx									
Estrutura e organização do trabalho	④ máx = 20% máx									
Consistência com os objetivos	② máx = 10% máx									
Pertinência e coerência dos argumentos/justificação	④ máx = 20% máx									
TOTAL (0 a 20 valores = 0 a 100%)										

ANEXO 10
Exemplo de feedback dado à Tarefa 2

Tema do Trabalho: Contrastes de desenvolvimento

Grupo: JC, MC, HC, ML e LS

Feedback

No que se refere à estrutura do trabalho, foram cumpridas todas as indicações, apresentando um texto estruturado e articulado de forma satisfatória.

A análise é coesa e, na globalidade, o discurso é coerente, indo de encontro aos objetivos definidos para a tarefa.

A escolha dos países foi feita cumprindo os critérios definidos e foi feita a fundamentação desta escolha.

Apresentaram as palavras chave contudo devem pensar nos conceitos que são fundamentais para a análise da situação dos países. Por exemplo, quando pensam nas realidades que estão a analisar pensam apenas em desenvolvimento? Conseguem pensar em outras palavras-chave que mostrem as diferentes dimensões do desenvolvimento?

A introdução está bem conseguida e permite perceber o tema que irá ser tratado ao longo do trabalho. Justificam a escolha dos países pelo seu nível de IDH semelhante, acrescentando "*ao contrário do que muita gente pensa*". E o grupo, que ideia tinha antes de iniciar o trabalho? Também partilhavam dessa opinião ou já conheciam a realidade destes países?

Apresentam os valores de IDH para justificar a escolha dos países, mas não se consegue perceber pelo parágrafo o que significam esses valores (por exemplo, isso significa que o seu nível de desenvolvimento é baixo, médio ou elevado?).

Utilizaram os mesmos indicadores para analisar os países, o que permitiria comparar as diferentes realidades mas não apresentam os valores dos mesmos para todos os países (ex: "*A Bulgária... apresenta características de um país desenvolvido...*"). Quando comparam realidades devem certificar-se que pensam sobre o que estão a comparar apoiando-se nos dados e procurando extrapolar conclusões a partir dos mesmos (por exemplo, quando analisam os indicadores de cada país na mesma ordem ou quando colocam lado a lado todos os indicadores e países, sabem que já abordaram todos os aspetos essenciais e podem fazer análises comparativas).

Escolheram indicadores variados, o que é bom e poderia tornar a análise mais rica, mas nem sempre as afirmações que fazem são suportadas por dados (ex: "*A população búlgara... ainda visível no seu PIB per capita mais baixo relativamente aos outros países europeus*"). Sabem os valores de PIB de outros países da Europa?

Na discussão dos resultados vê-se que procuraram estabelecer relações entre os indicadores (económicos e de desenvolvimento) e o nível de desenvolvimento dos países o que é ótimo, mas não há muitos dados que enriqueçam estas conclusões. Conseguem apresentar outras informa-

ções que ilustrem as conclusões que apresentam? Podem sempre recorrer aos indicadores que selecionaram anteriormente estabelecendo relações entre eles.

Os parágrafos referentes às áreas de intervenção prioritárias em cada país estão muito bem redigidos, abordando questões pertinentes e propondo medidas bastante exequíveis em todos os países. Apenas a frase introdutória a esta questão não exprime, exatamente, o que vão fazer de seguida. Conseguem encontrar uma forma de o exprimir melhor? Podem sempre recorrer aos objetivos propostos para esta tarefa de modo a chegarem a uma afirmação mais clara.

A leitura geral do trabalho é agradável e fluente, havendo poucos erros ortográficos e de construção frásica a realçar (ver no trabalho a sinalética específica). Penso que antes da nova entrega deverão fazer uma nova revisão. Podem aproveitar para justificar, no desenvolvimento, a escolha dos indicadores e para colocarem a unidade de medida de cada indicador (por exemplo, USD, %, filhos por mulher...).

No que se refere à comunicação entre os elementos do grupo, é importante que continuem a apresentar a opinião de cada um, discutindo os diferentes argumentos, e a tentarem chegar a uma decisão comum, como têm feito até ao momento. Também é importante que olhem para os dados de forma mais crítica (por exemplo, no caso do México, se a taxa de alfabetização é de 93,4% e a taxa de fertilidade adolescente é muito elevada, será que este último valor se explica apenas pela falta de informação ou poderão existir outros dados que podem justificar este facto?).

A professora:

Patrícia Avões

ANEXO 11
Guião da Tarefa 3

Prof. Patrícia Avôes	Guião de análise do documentário “Women are heroes” Contrastes de Desenvolvimento – Diferenças de género	Geografia
Nome: _____ Data: ___ / ___ / _____		

Objetivos:

- Relacionar o nível de desenvolvimento dos países com as condições de vida da população
- Perceber as diferenças, em termos de direitos humanos, entre o sexo masculino e feminino
- Conhecer o estatuto e o papel das mulheres em diferentes culturas
- Identificar atentados aos direitos das mulheres que são perpetrados em diferentes culturas
- Reconhecer o papel das mulheres no desenvolvimento das sociedades
- Contactar com diferentes formas de sensibilizar a sociedade para as desigualdades de género

Introdução:

Numa sociedade como a ocidental onde vivemos e em que os direitos humanos são há muito reconhecidos e a sua defesa está na ordem do dia, não podemos deixar de nos inquietar ao dar conta da ocorrência de factos que ocorrem em diversas culturas e que tornam urgente a adoção de medidas que garantam a vigência dos direitos humanos, em especial dos direitos das mulheres.

Com a observação deste documentário pretende-se que tenhas contacto com algumas destas realidades e que conheças uma campanha de sensibilização que foi dinamizada para defender os direitos das mulheres.

1. Tarefa:

Escrever um comentário, com um mínimo de 750 e um máximo de 1000 palavras, no qual explique os acontecimentos retratados no documentário.

O trabalho deverá estar organizado em quatro partes:

Parte 1 – Ficha técnica

Parte 2 – Análise de conteúdo

Parte 3 – Apreciação crítica

Parte 4 – Conclusões

Na parte 2 e 3, deverá organizar a informação da forma que considerar mais pertinente, tratando os tópicos a seguir apresentados:

- Referir-se ao modo como são tratadas as mulheres nas diferentes situações apresentadas (mínimo 3 referências);
- Explicitar o sentido da campanha desenvolvida, referindo se concorda, ou não, que venha a ter os efeitos desejados e justificação do seu ponto de vista;
- Expressar a sua opinião sobre a importância do papel da mulher na sociedade e sobre a igualdade de direitos entre géneros;
- Apresentar razões e exemplos ilustrativos que sustentem a sua opinião;
- Identificar a situação com a qual mais se identificou e justificar essa escolha;
- Propor uma ação que possa ser desenvolvida no sentido de sensibilizar a população para este tema.

2. Prazo de entrega:

Dia 10 de março (Turma C) e 11 de março (Turma D).

6. Critérios de Avaliação:

Ao trabalho em que se verifique **cópia** de outro (**plágio**) será atribuída uma **nota de 0% (zero)**.

Para o trabalho, serão utilizados os níveis de desempenho descritos na página seguinte, tendo um peso 1 na avaliação.

ANEXO 12

Tabela de descritores de desempenho (Tarefa 3)

Descrição dos níveis de desempenho

Cotações	5	4	3	2	1
Tema e Tipologia	Cumprir integralmente a instrução no que diz respeito ao tema e à tipologia textual, tratando sem desvios o tema proposto e abordando todos os tópicos solicitados.	N Í V E L I N T E R M É D I O	Cumprir globalmente a instrução num aspeto e só parcialmente no outro, ou aborda os tópicos solicitados mas com muitos desvios temáticos. Trata o tema proposto num texto de tipologia híbrida, embora de registo predominantemente expositivo e opinativo.	N Í V E L I N T E R M É D I O	Cumprir a instrução de forma muito vaga no que diz respeito ao tema e de modo indefinido no que diz respeito à tipologia.
Coerência e pertinência da informação	Produz um discurso coerente, que desenvolve numa sequência lógica, apoiado em informação pertinente, sem ambiguidades.		Produz um discurso coerente, na globalidade, com lacunas que não afetam a inteligibilidade, apoiado em informação, em geral pertinente, apesar de algumas zonas de ambiguidade.		Produz um discurso inconsistente, transmitindo informação ambígua e apresentando ideias confusas, que afetam a inteligibilidade do texto, ou não fundamentadas.
Estrutura e coesão	Redige um texto bem estruturado e bem articulado, revelando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual (por exemplo, com recurso adequado a parágrafos e diversificando os articuladores). Utiliza os sinais de pontuação sistematicamente de modo pertinente e intencional, demonstrando a compreensão da função clarificadora e expressiva dos sinais de pontuação		Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória, revelando um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual (por exemplo, com estruturação linear do texto e com recurso aos articuladores mais frequentes para ligar/encadear enunciados). Utiliza os sinais de pontuação geralmente de forma adequada, sem desrespeitar as regras.		Redige um texto sem estruturação aparente, revelando um domínio muito fraco dos mecanismos de coesão textual. Não utiliza os sinais de pontuação ou utiliza-os, predominantemente, de modo aleatório, com infrações das regras elementares.
Repertório vocabular e modalização	Utiliza um repertório lexical variado, escolhendo vocabulário adequado e pertinente. Exprime cambiantes de sentido, utilizando com correção uma gama larga de procedimentos de modalização (por exemplo advérbios que definem graus de intensidade, adjetivos, etc).		Utiliza um vocabulário simples e comum, com confusões pontuais que não perturbam, porém, a comunicação. Põe em evidência o(s) aspeto(s) que lhe parece(m) mais importante(s), apresentando algumas deficiências nos procedimentos da modalização.		Utiliza um repertório vocabular restrito, relativo sobretudo a noções concretas e particulares, apresentando um elevado grau de redundância, que prejudica a comunicação. Exprime o que quer comunicar com recurso sistemático a lugares-comuns.
Sintaxe	Manifesta domínio das estruturas sintáticas da língua construindo corretamente as frases, selecionando processos variados de conexão intrafrásica e utilizando corretamente os sistemas de concordância e de regências.		Manifesta domínio das estruturas sintáticas mais comuns da língua, escrevendo frases simples, mas de sentido geral sempre claro, apresentando pequenos erros não sistemáticos, sem conduzir a mal entendidos.		Manifesta um controlo muito limitado de estruturas sintáticas, recorrendo a formas gramaticais simples, marcadas por repetições e lacunas, com perturbações sistemáticas de inteligibilidade.
Ortografia	Não dá, ou quase não dá, erros ortográficos (até três).		Dá alguns erros ortográficos (por exemplo, em cerca de 100 palavras, apresenta três ou quatro erros ortográficos).		Dá um número significativo de erros ortográficos (por exemplo, em cerca de 100 palavras, apresenta oito a dez erros ortográficos).

ANEXO 14
Guião da Tarefa 4

Prof. Patrícia Avôes	Guião do relatório da simulação “O comércio da banana” Contrastes de Desenvolvimento – Comércio internacional	Geografia
Nome: _____ Data: ___ / ___ / _____		

Objetivos:

- Conhecer as importações e exportações dos países desenvolvidos e em desenvolvimento
- Perceber as diferenças, em termos de comércio internacional, entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento
- Identificar situações de injustiça nas transações comerciais entre PD e PED
- Reconhecer o papel de cada um dos intervenientes no comércio internacional de mercadorias
- Propor medidas que favoreçam a condição dos países em desenvolvimento, no que se refere às suas trocas comerciais

1. Tarefa:

Escrever um relatório, com aproximadamente 1000 palavras, sobre a simulação realizada em sala de aula.

O trabalho deverá estar organizado em quatro partes:

- Explicação da estratégia
- Apreciação crítica
- Medidas para minimizar a situação identificada
- Conclusões

2. Prazo de entrega: ___ / ___ / 2014

6. Critérios de Avaliação:

Ao trabalho em que se verifique **cópia** de outro (**plágio**) será atribuída uma **nota de 0% (zero)**.

Para o trabalho, serão utilizados os níveis de desempenho descritos na página seguinte, tendo um peso 2 na avaliação.

ANEXO 15

Tabela de descritores de desempenho (Tarefa 3)

Descrição dos níveis de desempenho

Cotações	5	4	3	2	1
Tema e Tipologia	Cumprir integralmente a instrução no que diz respeito ao tema e à tipologia textual, tratando sem desvios o tema proposto e abordando todos os tópicos solicitados.		Cumprir globalmente a instrução num aspeto e só parcialmente no outro, ou aborda os tópicos solicitados mas com muitos desvios temáticos. Trata o tema proposto num texto de tipologia híbrida, embora de registo predominantemente expositivo e opinativo.		Cumprir a instrução de forma muito vaga no que diz respeito ao tema e de modo indefinido no que diz respeito à tipologia.
Coerência e pertinência da informação	Produz um discurso coerente, que desenvolve numa sequência lógica, apoiado em informação pertinente, sem ambiguidades.		Produz um discurso coerente, na globalidade, com lacunas que não afetam a inteligibilidade, apoiado em informação, em geral pertinente, apesar de algumas zonas de ambiguidade.		Produz um discurso inconsistente, transmitindo informação ambígua e apresentando ideias confusas, que afetam a inteligibilidade do texto, ou não fundamentadas.
Estrutura e coesão	Redige um texto bem estruturado e bem articulado, revelando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual (por exemplo, com recurso adequado a parágrafos e diversificando os articuladores). Utiliza os sinais de pontuação sistematicamente de modo pertinente e intencional, demonstrando a compreensão da função clarificadora e expressiva dos sinais de pontuação.	N Í V E L I N T E R M É D I O	Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória, revelando um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual (por exemplo, com estruturação linear do texto e com recurso aos articuladores mais frequentes para ligar/encadear enunciados). Utiliza os sinais de pontuação geralmente de forma adequada, sem desrespeitar as regras.	N Í V E L I N T E R M É D I O	Redige um texto sem estruturação aparente, revelando um domínio muito fraco dos mecanismos de coesão textual. Não utiliza os sinais de pontuação ou utiliza-os, predominantemente, de modo aleatório, com infrações das regras elementares.
Repertório vocabular e modalização	Utiliza um repertório lexical variado, escolhendo vocabulário adequado e pertinente. Exprime cambiantes de sentido, utilizando com correção uma gama larga de procedimentos de modalização (por exemplo advérbios que definem graus de intensidade, adjetivos, etc).		Utiliza um vocabulário simples e comum, com confusões pontuais que não perturbam, porém, a comunicação. Põe em evidência o(s) aspeto(s) que lhe parece(m) mais importante(s), apresentando algumas deficiências nos procedimentos da modalização.		Utiliza um repertório vocabular restrito, relativo sobretudo a noções concretas e particulares, apresentando um elevado grau de redundância, que prejudica a comunicação. Exprime o que quer comunicar com recurso sistemático a lugares-comuns.
Sintaxe	Manifesta domínio das estruturas sintáticas da língua construindo corretamente as frases, selecionando processos variados de conexão intrafrásica e utilizando corretamente os sistemas de concordância e de regências.		Manifesta domínio das estruturas sintáticas mais comuns da língua, escrevendo frases simples, mas de sentido geral sempre claro, apresentando pequenos erros não sistemáticos, sem conduzir a mal entendidos.		Manifesta um controlo muito limitado de estruturas sintáticas, recorrendo a formas gramaticais simples, marcadas por repetições e lacunas, com perturbações sistemáticas de inteligibilidade.
Ortografia	Não dá, ou quase não dá, erros ortográficos (até três).		Dá alguns erros ortográficos (por exemplo, em cerca de 100 palavras, apresenta três ou quatro erros ortográficos).		Dá um número significativo de erros ortográficos (por exemplo, em cerca de 100 palavras, apresenta oito a dez erros ortográficos).

ANEXO 16
Jogo do Comércio Internacional (Tarefa 4)

<http://www.cidac.pt/files/8913/8499/6290/DCJISN.pdf>

ANEXO 17

Um exemplo de feedback dado na tarefa 4

Tema do Trabalho: Contrastes de desenvolvimento

Estratégia: Simulação "Comércio da banana"

Grupo: CC, GS, MB, RV e TP

Feedback

Construíram um texto onde abordam todos os tópicos solicitados, contudo a forma como está organizado não permite uma interpretação fácil da experiência vivenciada levando, inclusive, a alguma confusão na sua leitura. Deverão refletir sobre as divisões (subtemas) que criaram. Todas são necessárias? E a ordem das mesmas é a mais correta? Relacionam-se entre si, criando harmonia no texto, ou “quebram” a sua continuidade?

Apresentam a estratégia como estando inserida na disciplina de geografia mas não a contextualizam em termos da temática em estudo, ou seja, dentro dos contrastes de desenvolvimento como chegámos ao comércio internacional?

A opção de fazerem a apreciação crítica em simultâneo com a descrição da atividade nem sempre se revela a melhor opção, uma vez que o discurso se torna repetitivo e pouco objetivo. São capazes de pensar numa forma mais eficaz de passar a mensagem que pretendem?

No que se refere à apresentação da *Fairtrade*, indicam que esta “funciona eliminando o setor da importação”, mas é sempre assim ou apenas no caso desta simulação? Não será esta afirmação demasiado redutora? Conseguem pensar em outra forma de explicar os objetivos desta organização?

Uma das conclusões que retiram é que “A população nestes países em desenvolvimento acaba por trabalhar bastante mais que os trabalhadores dos países desenvolvidos”. Será uma questão apenas de quantidade? São apenas as horas de trabalho que fazem a diferença?

Conseguem pensar em alguma outra estratégia que pudesse melhorar as condições de vida destas populações e ajudar ao desenvolvimento destes países? Um ponto de partida pode ser, por exemplo, uma frase que incluíram no vosso relatório “Isto acontece sobretudo devido ao grande poder que os países desenvolvidos têm sobre os países em desenvolvimento”.

A professora:

Patrícia Avões