

A AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DURANTE O ESTUDO AUTÓNOMO: A INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

SELF-REGULATION OF LEARNING DURING INDEPENDENT STUDY: INVESTIGATING PRACTICE IN THE MOVEMENT OF MODERN SCHOOL

Luís Mestre¹ [<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0006-6648-7343>],

Catarina França²

¹*Escola Superior de Educação de Setúbal, Portugal, luis.mestre@ese.ips.pt*

²*Portugal, ana.catarina.sgf@gmail.com*

Resumo

A prática diária de um Tempo de Estudo Autónomo (TEA) guiado por um Plano Individual de Trabalho (PIT), numa turma organizada com o seu professor como uma comunidade de aprendizagem, contribui para que todos os alunos se autorregulem e cuidem das aprendizagens curriculares de cada um. Paralelamente, e com igual importância para a melhoria da autorregulação das aprendizagens, o feedback oral e escrito do professor é também uma das dimensões centrais a ter em conta. Neste artigo damos conta de uma investigação da prática, sustentada pela escrita de um diário profissional de cariz dialógico, e realizada no seio de um grupo de trabalho cooperativo no Movimento da Escola Moderna (MEM) Português. O foco de investigação da professora recaiu, inicialmente, no desenvolvimento de um feedback oral e escrito mais eficaz, que contribuísse para a autorregulação das aprendizagens curriculares de dezanove alunos numa turma de 1.º ano de escolaridade, durante o TEA. Decorrente de todo o processo investigativo, desenvolvido num contexto de forte cooperação docente, os resultados revelam que os alunos apresentaram crescentes competências orais e escritas de autoavaliação e um maior sentido crítico perante o seu processo de ensino-aprendizagem. Tal foi essencial para que o feedback oral e escrito da professora passasse a contribuir para uma autorregulação das aprendizagens curriculares mais eficazes.

Palavras-chave: autorregulação das aprendizagens curriculares, feedback, Tempo de Estudo Autónomo, investigação-ação, Movimento da Escola Moderna.

Abstract

The daily practice of an Autonomous Study Time (AST) guided by an Individual Work Plan (IWP), in a class organized with its teacher as a learning community, contributes to all students self-regulating and taking care of their curricular learning. At the same time, and with equal importance for improving self-regulation of learning, oral and written feedback from the teacher is also one of the central dimensions to take into account. In this article, we report on an investigation of the practice, supported by the writing of a professional diary of a dialogical nature, and carried out within a cooperative work group in the Portuguese Movement of the Modern School (MMS). The focus of the investigation of the teacher initially fell on developing more effective oral and written feedback, which would contribute to the self-regulation of curricular learning of nineteen students in a 1st grade class, during the AST. As a result of the entire research process, developed in a context of strong teaching cooperation, the results reveal that the students achieved increasing oral and written self-assessment skills and a greater

critical sense regarding their teaching-learning process. This was essential for the teacher's oral and written feedback to contribute to more effective self-regulation of curricular learning.

Keywords: self-regulation of curricular learning, feedback, Autonomous Study Time, action research, Movement of the Modern School.

INTRODUÇÃO

Desde há mais de 50 anos que no Movimento da Escola Moderna (MEM) se luta por uma Escola que promova a qualidade das aprendizagens de todas as crianças e jovens, onde as diferenças não sejam um obstáculo e se diminuam as desigualdades. Através da constante reflexão e investigação da prática, os seus militantes desenvolvem um modelo pedagógico de cariz sociocultural e dialógico, que possibilita que cada grupo/ turma se organize com o seu educador/ professor como uma comunidade de aprendizagem, sustentada pela cooperação (Niza, 2017). Nestas comunidades, para além da promoção da autorregulação das aprendizagens curriculares, desenvolve-se acima de tudo um compromisso mútuo com a aprendizagem, derivado do propósito comum e ético de todos cuidarem das aprendizagens de cada um. Deste modo, o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), guiado por um Plano Individual de Trabalho (PIT), destaca-se como um dos módulos de atividade curricular da sintaxe do MEM. Para além de os alunos assumirem a responsabilidade pelas suas aprendizagens e o professor apoiar aqueles que mais precisam da sua ajuda, este módulo atribui importante feedback oral e escrito.

No MEM desenvolve-se, igualmente, um modelo de autoformação cooperada, isomórfico ao modelo pedagógico, o que possibilita uma maior coerência entre as práticas de formação e as práticas pedagógicas, tal como avanços em ambas. Este Movimento assume-se, na verdade, como uma comunidade de prática profissional onde se constrói de forma compartilhada as competências profissionais, atribuindo-se aos próprios educadores e professores um papel ativo na mudança a produzir. É, sobretudo, nos grupos de trabalho cooperativo que os professores refletem e investigam a sua prática pedagógica, tentando compreendê-la e melhorá-la, produzindo conhecimento profissional e comunicando-o no espaço público, quer através da escrita de ensaios sobre a prática investigada na revista *Escola Moderna*, quer da realização de comunicações em encontros pedagógicos e congressos. Tudo isto reflete uma perspetiva sociocultural, onde também se assume o uso dialógico da linguagem oral e escrita como o principal meio que opera a transformação de todos os participantes (Wells, 2001).

No ano letivo de 2023/2024, no âmbito do núcleo regional de Lisboa do MEM, decorreu um grupo de trabalho cooperativo de investigação da prática, no formato B-Learning, onde cada um dos professores participantes selecionou um foco de investigação, utilizando um diário profissional, comentado pelos pares, como instrumento fundamental para o processo de recolha e análise da informação, contribuindo, deste modo, para a melhoria da prática pedagógica e construção de conhecimento profissional. Cada participante também redigiu um ensaio da prática investigada, a publicar na revista *Escola Moderna*, e apresentou uma comunicação oral no congresso anual do MEM.

O presente artigo debruça-se sobre o trabalho investigativo de uma das professoras participantes, cujo enfoque se centrou no desenvolvimento de um *feedback* oral e escrito mais eficaz, que contribuísse para a autorregulação das aprendizagens curriculares de dezanove alunos de uma turma de 1.º ano de escolaridade do ensino básico, durante o TEA. Assim, o artigo está organizado em quatro tópicos. O primeiro aborda a autorregulação das aprendizagens e o *feedback* no TEA. No segundo, descreve-se a organização do processo investigativo da prática desenvolvido no grupo de trabalho cooperativo. Depois, apresentam-se as três dimensões centrais sobre as quais toda a investigação recaiu, realçando-se excertos do diário profissional da professora e da escrita reflexiva dos alunos, tal como alguns recursos construídos com a turma. Por último, apresentam-se as considerações finais.

1 A AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E O FEEDBACK NO TEMPO DE ESTUDO AUTÔNOMO

No âmbito de uma perspectiva sociocultural da educação, o foco está em que todos os alunos e professor têm responsabilidades partilhadas na consecução de um objetivo comum de aprendizagem, o que contraria, quer uma pedagogia centrada no aluno quer uma centrada no professor (Rogoff et al., 2000). Nesse sentido, no MEM, cada turma estrutura-se com o seu professor como uma comunidade de aprendizagem, organizada cooperativamente (Niza, 2017), com a finalidade de se promover aprendizagens de qualidade para todos. Para além do objetivo comum e ético de todos cuidarem das aprendizagens de cada um, respeitam-se as diferenças naturais de cada aluno, assumindo-se a diferenciação pedagógica e a inclusão como dimensões-chave deste modelo pedagógico.

Decorrente de todos estes princípios pedagógicos, o trabalho de aprendizagem do currículo é assumido como um contrato social e educativo entre alunos e professor, para que ambos possam alcançar o maior sucesso possível (Niza, 2005), o que possibilita que o *Tempo de Estudo Autônomo e acompanhamento individual interativo* seja um dos principais módulos de atividade curricular do modelo pedagógico do MEM.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o TEA tem a duração diária de uma hora, estando toda a turma envolvida individualmente em atividades previamente planeadas e inscritas num PIT semanal. Este instrumento de pilotagem é o guia de todo o TEA, tempo este que se destina a todo o trabalho de produção, estudo ou revisão, que permite o desenvolvimento das aprendizagens curriculares (Niza, 2009). Neste plano estão registadas um conjunto de tarefas relativo às três áreas curriculares disciplinares, as quais, depois de selecionadas no planeamento que ocorre na reunião de Conselho de Cooperação Educativa (CCE) de segunda-feira (com a participação e supervisão do professor), de acordo com as necessidades curriculares de cada aluno, são realizadas durante toda a semana, com o intuito de se concretizar o plano delineado por cada um.

Em paralelo ao estudo autónomo, o professor apoia individualmente, e de forma dialógica, os alunos a quem diagnosticou dificuldades nas aprendizagens curriculares. Para que todo o estudo autónomo se realize de forma adequada e o apoio do professor ocorra sem interrupções, é combinado com todos que o professor não pare o apoio contratualizado com um aluno determinado para prestar ajuda a outro aluno, com o qual não se tenha comprometido antecipadamente. Todos os problemas surgidos com os alunos a quem não prestou apoio são esclarecidos nos últimos dez minutos de cada sessão de TEA, sendo prestadas as orientações necessárias para que os mesmos sejam ultrapassados. Há também espaço para que os alunos se apoiem mutuamente, desde que tal seja previamente planeado e resulte de uma dificuldade clara por parte de um aluno.

No final da última sessão de TEA da semana, cada aluno regista no seu PIT o total de tarefas que realizou e escreve a sua autoavaliação no espaço para o efeito. Ao lado desse espaço, encontra-se outro que serve para o registo de todas as sugestões do professor e colegas, efetuadas no CCE de sexta-feira, a partir da apresentação e discussão dos PIT de cada um, tendo em vista a orientação do trabalho no TEA da semana seguinte (Mestre, 2017).

Todo o trabalho desenvolvido no TEA pressupõe, portanto, que cada aluno assuma a responsabilidade pela sua aprendizagem e avaliação, ou seja, se autorregule com o auxílio dos colegas e professor. Num contexto em que se encara a avaliação como um processo de aprendizagem metacognitivo (Earl, 2003) e compartilhado (Watkins, 2005), isto é, uma avaliação *como aprendizagem* (Alcântara et al., 2021; Schellekens et al., 2021), o domínio do *feedback* por parte do professor é algo que também se destaca como muito importante. Deste modo, importa lembrar que um *feedback* eficaz deve responder a três questões principais colocadas por um professor: para onde vou?, como vou? e qual será o próximo passo? (Hattie & Timperley, 2007). No entanto, e não menos importante, para que o *feedback* possa contribuir para uma melhoria das aprendizagens, é necessário que os alunos o compreendam e o saibam utilizar (Machado, 2020).

2 A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO INVESTIGATIVO DA PRÁTICA NO GRUPO DE TRABALHO COOPERATIVO

Desde há quase duas décadas que no MEM se avançou de conceções e procedimentos de uma prática de pesquisa espontânea, para uma prática de investigação de professores, sistemática e crítica, avaliada e partilhada em cooperação. Na sequência de vários projetos de investigação-formação implementados (Mestre, 2010, 2022), em outubro de 2022 teve início um grupo de trabalho cooperativo de investigação da prática, no núcleo regional de Lisboa do MEM, no formato B-Learning. As sessões eram quinzenais e o grupo iniciou com cerca de sete participantes, todos eles professores de 1.º CEB, assumindo um o papel de dinamizador do grupo, exercendo uma supervisão sistemática e colaborativa (Alarcão & Canha, 2013), de suporte a todo o trabalho investigativo e escrita a produzir. O objetivo principal consistia na investigação cooperada de um ou mais módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, como meio de maior compreensão, melhoria e de produção de conhecimento sobre o(s) mesmo(s). Para tal intenção se concretizar, era necessário que cada participante redigisse um diário profissional, em dialogia, que sustentasse todo o processo de recolha e análise da informação, como produzisse um ensaio da prática investigada, a publicar na revista *Escola Moderna*. Também existia a obrigatoriedade de cada participante realizar uma Comunicação no Congresso anual do MEM. A par das sessões presenciais e online, a plataforma Moodle funcionava como um importante dispositivo online de suporte, não só a toda a dialogia que se pretendia desenvolver através dos diários profissionais, como a todos os recursos e instrumentos construídos e utilizados. Toda esta organização pretendia cumprir com os princípios de intencionalidade, sistematicidade e carácter público, inerentes a um processo de investigação da prática, em prol da melhoria das práticas, da produção de conhecimento e da sua divulgação.

No ano letivo de 2023/2024, sobre o qual recai o presente artigo, o grupo de trabalho cooperativo continuou a funcionar com os mesmos objetivos formativos e organização, apesar da saída de participantes e entrada de novos.

Inicialmente, cada participante, num clima de forte cooperação, definiu o seu Plano de investigação, onde especificou o módulo de atividade do modelo pedagógico a investigar e o foco/ questão de investigação. Para além disso, decidiu também os resultados esperados, as estratégias/ procedimentos a implementar, tal como as técnicas/ instrumentos de recolha e análise de informação a utilizar. De frisar que este Plano apresentava alguma flexibilidade e servia de referência aos vários ciclos de investigação-ação (Coutinho et al., 2009) a desenvolver, visto que os saberes construídos sobre e na ação levavam a que fossem reinvestidos nessa mesma ação (Caetano, 2004), legitimando, deste modo, a existência de vários ciclos e a possibilidade das estratégias e procedimentos se alterarem face ao definido inicialmente.

A partir do Plano de Investigação desenvolvido, cada participante planeava os procedimentos de recolha e análise de informação nas próprias sessões do grupo, tal como partilhava o processo da implementação dos mesmos nas suas salas de aula. A análise, categorização e interpretação das informações recolhidas também se desenrolavam nas sessões, com a participação de todos, traduzindo-se numa triangulação do investigador (Denzin, 1984), contribuindo para o aumento da credibilidade e confirmabilidade (Boavida & Amado, 2008) de cada investigação da prática.

De entre os procedimentos de recolha de informações, salientam-se as entrevistas de *Focus Group*, a análise de trabalhos e instrumentos de pilotagem dos alunos e o diário profissional. Este último, de especial importância, visto que também possibilitava que cada participante analisasse e interpretasse os dados recolhidos. Ao serem diários publicados na plataforma Moodle e comentados por colegas, a escrita assumia uma função epistémica (Miras, 2000), o que promovia em cada um a necessidade constante de clarificação sobre o que tinha escrito e, conseqüentemente, gerava uma maior reflexão da prática investigada, contribuindo também para a construção de conhecimento profissional. Para além disso, em todas as sessões eram lidos e comentados excertos dos diários de cada participante, o que promovia ainda mais reflexão e aprendizagens entre todos.

De referir também que, com o intuito de se problematizar, compreender e interpretar a prática investigada, em interlocução com autores de referência (Cochran & Lytle, 1999), cada participante construiu fichas de leitura, apresentando-as e discutindo-as com os colegas nas sessões.

A utilização crítica de autores de referência também ocorreu na escrita dos ensaios da prática investigada (Cochran & Lytle, 1993), sustentando a apresentação dos resultados alcançados e os processos de recolha e análise da informação implementados. Com o intuito de tornar inteligível e analisável publicamente todo o conhecimento produzido (Hiebert et al., 2002), esta escrita também contribuiu para que os professores se afirmassem no espaço público e se assumissem como autores e profissionais intelectuais (Giroux, 1997). Tal como em todos os outros momentos, o apoio dos pares foi fundamental, possibilitando um processo de escrita e revisão textual sustentado e dialógico, em prol da qualidade desta escrita de cariz científica (Dana & Yendol-Hoppey, 2020; Feldman et al., 2018).

No final do ano letivo, e à semelhança do processo de escrita do ensaio, cada participante, com o apoio dos pares, organizou uma Comunicação oral, a apresentar no 45.º Congresso do MEM. Tendo também como objetivo o cumprimento do carácter público que um processo de investigação da prática pressupõe, todos contribuíram para que os resultados apresentados nas Comunicações se sustentassem nas informações recolhidas e analisadas, a par de uma descrição detalhada dos contextos em causa (Dana, 2013).

Por último, interessa recordar a importância da cooperação vivenciada entre todos, própria de uma comunidade de prática profissional como o MEM (Mestre, 2022, 2023), que acreditamos que tenha contribuído e enriquecido todo o processo investigativo desenvolvido e, em consequência, os resultados alcançados por cada participante.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em conta o foco de investigação delineado: *o desenvolvimento de um feedback oral e escrito mais eficaz, por parte da professora, que contribuisse para a autorregulação das aprendizagens curriculares de dezanove alunos de uma turma de 1.º ano de escolaridade do ensino básico, durante o TEA*, a apresentação e discussão dos resultados alcançados está organizada em três dimensões: apresentação e discussão do trabalho realizado nas parcerias entre alunos; evolução da escrita da autoavaliação dos alunos nos Planos Individuais de Trabalho; a eficácia do *feedback* oral e escrito da professora e alunos.

Nas secções seguintes, destacam-se excertos do diário profissional da professora, segunda autora do artigo, e comentários aos mesmos por parte de colegas, participantes no grupo de trabalho cooperativo. Para além disso, apresentam-se exemplos de estratégias implementadas e recursos construídos com os alunos, exemplos de autoavaliação dos alunos nos PIT, análises às tarefas desenvolvidas no TEA e comentários da professora nos PIT, tal como referência à realização de entrevistas *Focus Group*.

3.1 Apresentação e discussão do trabalho realizado nas parcerias entre alunos

Com o intuito de se melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, através de uma melhor compreensão do mesmo, a partir de outubro de 2023, foi instituído no CCE, todas as sextas-feiras, um tempo de discussão das parcerias realizadas entre alunos, durante o TEA. Em cada um desses tempos havia sempre a apresentação e discussão por parte de um par de alunos, que se inscrevia antecipadamente. Através da descrição do processo de trabalho desenvolvido, pretendia-se compreender as estratégias utilizadas por quem apoiava e quem era apoiado, tal como o progresso e o grau de autonomia do aluno alvo do apoio.

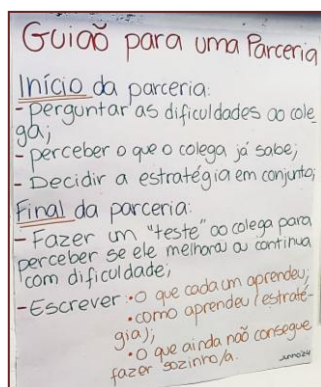
Claro que este processo (discussão das parcerias) está a acontecer muito mais cedo, nesta turma, por já ter tido a experiência da outra, e perceber a importância que é explicar como fui ajudada, e como ajudei a que o outro passasse a fazer algo sozinho. E aí está a tónica! Depois da E. e a M. C.

B. terem explicado, questioneei a turma sobre o que era uma parceria. Como poderíamos saber se estávamos a fazer uma boa parceria (Já ia eu mais além!)?! Três curiosas respostas: - Ajudar os outros quando precisam de ajuda (J.); - Por exemplo, a M. está a tentar fazer um texto, mas só consegue fazer com ajuda, precisa de uma parceria (M. P.); - Eu concordo com a J., mas acho que "par" é fazer coisas em conjunto (E.). Depois desta discussão, concluímos que a parceria significava ajudar alguém a fazer algo que ainda não conseguia fazer sozinho. E depois disso, refletimos sobre as parcerias realizadas, se teriam sido segundo esta definição. Decidimos que na segunda-feira voltaríamos a falar sobre isto e que iríamos registar em algum sítio, na sala. (Diário Profissional - 20 de outubro de 2023)

Após diversas discussões como estas, e com o intuito principal de se trabalhar na *Zona de Desenvolvimento Próximo* (Vigotsky, 2000) dos alunos alvo do apoio dos colegas, surgiu a necessidade de se criar com os alunos um *Guião para uma Boa Parceria* (Figura 1). Tendo em vista a autonomia dos alunos apoiados, em conjunto, nestes momentos, refletiu-se sobre a forma como apoiavam os colegas, como podiam compreender em que ponto estava o colega na dificuldade que afirmava que tinha, as estratégias que podiam utilizar para apoiar e da importância de se registar no final da parceria, no PIT: *como tinham ajudado, o que aprenderam e o que ainda não eram capazes de realizar sozinhos*.

Figura 1

Guião para uma Boa Parceria



3.2 Evolução da escrita da autoavaliação dos alunos nos Planos Individuais de Trabalho

Para se promover uma autoavaliação mais efetiva, capaz de produzir mais efeitos na aprendizagem, na autonomia e nas competências de autorregulação dos alunos (Machado, 2020), implementaram-se várias estratégias e recursos. A primeira estratégia centrou-se na construção coletiva de critérios para a escrita da autoavaliação do TEA no PIT (Figura 2) e para a escrita de textos (Figura 3). Era pretendido que os alunos explicitassem de uma forma mais clara e rigorosa as suas aprendizagens, bem como as suas dificuldades sobre o trabalho realizado semanalmente no TEA, em referência ao currículo a ser aprendido por todos (Fernandes, 2021). Por outras palavras, tratava-se de desocultar os processos de tomada de decisão que toda a avaliação implica, como possibilitar um maior controlo e regulação dos processos de trabalho por parte dos próprios alunos (Mestre, 2017).

(...) mais do que saber que atividade realizar, trata-se também de saber o conteúdo/competência a aprender. Para além disso, nas atividades mais "abertas" e complexas, como a escrita e a resolução de problemas, é muito importante construir com eles os critérios de sucesso que as guiam, para que, cada vez mais, possam assumir de forma autónoma e responsável a melhoria dessas competências. (...) Contudo, o essencial passará sempre por cada um definir as suas prioridades e qual o seu plano de trabalho para a próxima semana. As crianças têm que autenticamente o definirem e exporem-no perante a turma. (Comentário de um colega ao Diário Profissional - 27 de fevereiro de 2024)

Figura 2

Critérios para a escrita da autoavaliação no PIT

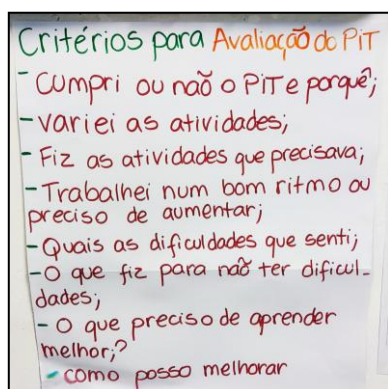
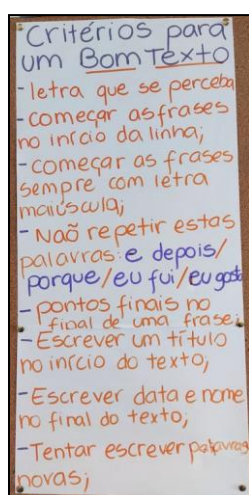


Figura 3

Critérios para a escrita de um “bom” texto



Para mais eficazmente orientar os alunos para as aprendizagens a desenvolver no TEA, foi também construída uma lista com os conteúdos já trabalhados coletivamente e as respetivas fichas de trabalho que podiam ser realizadas (Figura 4). Tal mudança, associada ao facto de no PIT ter passado a existir um espaço por baixo de cada uma das atividades, onde cada aluno podia registar, quando planeava o seu trabalho a cada segunda-feira, que conteúdos poderia trabalhar, possibilitou uma melhor identificação das necessidades curriculares, tal como um planeamento e avaliação em consonância com as mesmas. Tratava-se, na prática, de que a necessidade e a motivação de planear decorressem da existência de uma “meta” clara (Das & Parrila, 1998), o que, neste caso, se materializava através da utilização, desde o início do ano, das Listas de verificação das Aprendizagens Essenciais, que refletiam o contrato social e educativo firmado e assumido entre alunos e professora (Niza, 2005).

Com o objetivo de compreender melhor se os alunos planeavam e integravam os comentários da professora e dos colegas, tal como se identificavam as aprendizagens realizadas e as estratégias utilizadas para as concretizar, foram também analisados nove PIT (do 12.º ao 20.º), de três alunos distintos. A análise organizou-se em torno das seguintes categorias: *reconhece as suas dificuldades e necessidades curriculares; planeia e trabalha de acordo com as suas dificuldades e necessidades curriculares; planeia e trabalha, tendo em referência os comentários dos colegas e/ ou*

professor; identifica as aprendizagens realizadas e as estratégias utilizadas para as concretizar, em referência aos critérios de avaliação.

Figura 4

Lista de conteúdos e número das fichas de trabalho no TEA

conteúdos	número da ficha
conjuntos	1/2/3/4/5
Ordem dos números	6/7
escrever os números	8
Sinais $>$, $<$, $=$	13/14/15/16
números ordinais	9/10/11
contagens	17/18/19/20
compor e decompor (números)	21/22/23/24
números vizinhos	25/26
	27/28

Da análise realizada, destacam-se as seguintes considerações: os três alunos planeavam de acordo com as suas dificuldades, mas não conseguiam cumprir o seu PIT; em relação ao reconhecimento das dificuldades de aprendizagem, estes alunos não apontaram muitas e, talvez por isso, ainda dependiam muito do *feedback* da professora para a possível identificação das mesmas, sendo necessário o confronto com as Listas de Verificação das Aprendizagens Essenciais no TEA (Figura 5), perante o trabalho que tinham vindo a apresentar nos seus cadernos; relativamente ao planeamento e à integração do *feedback* da professora e dos colegas, em alguns planos revelaram um planeamento baseado no que lhes era sugerido na semana anterior. Contudo, os comentários que recebiam dos colegas ainda eram apenas relativos ao cumprimento do Plano, ao invés de se centrarem nos possíveis conteúdos a trabalhar, demonstrando, desta forma, ainda algum desconhecimento das possíveis dificuldades dos colegas visados; sobre a identificação das aprendizagens e estratégias utilizadas para as concretizar, apenas uma das alunas já demonstrava alguma consciência refletida reconhecendo (escrevendo) o que aprendeu, apesar de ainda não referir a estratégia que utilizava para tal acontecer.

Figura 5

Utilização das Listas de Verificação das Aprendizagens Essenciais no TEA



Decorrente da análise anterior, e para que a reflexão sobre as aprendizagens e/ou dificuldades sentidas durante os momentos de estudo autónomo não acontecesse apenas à sexta-feira, no momento da escrita da autoavaliação, em CCE sugeriu-se que durante o TEA, quando os alunos conseguissem compreender que tinham aprendido algo ou que tinham a consciência de alguma dificuldade, escrevessem de imediato no PIT (Figura 6).

Figura 6

Registo da autoavaliação do TEA, inscrita no PIT de um aluno

Autoavaliação
Aprendi a fazer parágrafos.
tenho de melhorar palavras
comece/a/ss/aiei.

Todo este processo também contribuiu para que no momento da avaliação do estudo autónomo, no CCE à sexta-feira, os comentários dos colegas se tornassem mais pertinentes e se focassem mais na qualidade das aprendizagens de cada um (Figura 7).

Figura 7

Registo dos comentários dos colegas

Autoavaliação	Comentários:
trabalhei bem eu acho que tenho de trabalhar a nh lh porque as vezes ingabome	Trabalhaste bem, devias ter feito uma revisão de texto - Joana Tens mais alguma dificuldade? Erika (já ouviste bem para os conteúdos?) Treina a divisão silábica com [redacted] - 3 letras em cada sílaba

Por último, interessa destacar que a melhoria da autorregulação das aprendizagens também decorreu da utilização mais frequente e participada das Listas de Verificação das Aprendizagens Essenciais.

3.3 A eficácia do *feedback* oral e escrito da professora e alunos

Para a melhoria da eficácia do *feedback*, realizou-se uma análise dos comentários da professora aos PIT n.º 7, 8, 9, 10, 11 e 12 (que remetem aos meses de janeiro e fevereiro), somando 114 planos, no total, nos quais foram escritos 66 comentários.

Os comentários organizaram-se nas seguintes categorias, tendo em referência o trabalho de Machado (2020): o *enfoque* (comentários sobre o processo do trabalho); a *comparação* (comentários com critérios já definidos); a *função ou valência* (comentários mais descritivos, com algum juízo de valor positivo ou negativo); o *desempenho da tarefa* (comentários que permitem uma maior compreensão e execução); a *apreciação de cariz pessoal e afetivo*; e ainda *questões orientadoras que permitem aos alunos refletir*.

Decorrente da análise realizada, concluiu-se que os comentários se centraram mais no sentido de dar uma melhor orientação a cada um dos alunos, escrevendo algo que lhes permitisse trabalhar determinada dificuldade que tivesse sido observada. A professora também revelou tentativas de lhes sugerir estratégias que possibilitassem uma forma mais concreta de encontrar

informação, sugerindo as tarefas a realizar ou que conteúdos deveriam aprender ou melhorar. Os dois comentários seguintes são exemplos destas conclusões:

Acho que tens de trabalhar o cálculo mental, os números (amigos do 100) e a decomposição em ordens (centena, dezena e unidades). (Comentário da professora, inscrito num PIT – *janeiro de 2024*)

Que dificuldades tens na escrita? Podes pedir à E. para ler os teus últimos textos, por exemplo, e perguntar-lhe a opinião. Resolver problemas, consegues? (Comentário da professora, inscrito num PIT – *fevereiro de 2024*)

Paralelamente, e de forma a compreender melhor o que os alunos pensavam sobre os comentários escritos da professora, bem como os comentários orais dos colegas aos PIT's apresentados à sexta-feira, em CCE, foram ainda realizadas seis entrevistas de *Focus Group*, em março de 2024. Tal como Fernandes (2006), pretendia-se compreender melhor as relações entre o *feedback* e a regulação das aprendizagens, ou seja, como melhorá-las. As entrevistas tiveram a duração de quinze minutos, tendo cada grupo três alunos. As questões foram as seguintes: *o que é para ti um bom comentário?*; *para que servem os comentários?*; *quando não recibes um comentário, sentes que é injusto?*

Analisando as respostas orais dos alunos, através das transcrições realizadas após cada entrevista, é possível afirmar que alguns já revelavam alguma capacidade de identificar as suas dificuldades, atribuindo assim mais significado aos comentários que lhes eram feitos sobre o seu trabalho semanal no TEA, e demonstrando um maior entendimento do que consideravam ser um comentário que promovia mudanças construtivas. Porém, outros ainda revelavam a necessidade do apoio da professora para a identificação e reconhecimento das suas dificuldades, tal como das estratégias para as colmatar. Os excertos seguintes são exemplos disso:

M. - Um comentário que não ajuda é quando dizem: *fizeste um bom PIT*.

Professora - Porque é que para ti isso não é um bom comentário?

M. - Porque não sabes o que deves melhorar.

E. - Um bom comentário pode ser, por exemplo, *sugiro que faças mais textos ou textos maiores*.

(...)

L. - Eu gosto mais dos comentários da professora, porque ela é que sabe o que está mal.

Professora - O que está mal? Mas para que servem os comentários?

T. - Para mim, os comentários servem para nós melhorarmos essas coisas que estamos a apresentar.

Todas estas estratégias permitiram compreender melhor o *feedback* da professora e dos colegas, tal como de que forma contribuíram para a melhoria da aprendizagem. Percebeu-se que é um processo complexo, nunca acabado e paralelo à melhoria das competências de autoavaliação, exigindo trabalho e reflexão cooperada constantes.

CONCLUSÕES

Tendo como referência o foco inicial que orientou esta investigação: *o desenvolvimento de um feedback oral e escrito que promova uma autorregulação das aprendizagens curriculares mais eficaz, durante o Tempo de Estudo Autónomo*, são várias as evidências que justificam a concretização do mesmo.

Em primeiro lugar, o facto de os alunos discutirem regularmente as parcerias realizadas entre si, tentando explicitar de uma forma mais clara e rigorosa as suas aprendizagens e as suas dificuldades, tornou-os mais conscientes do que já eram capazes de realizar e do que ainda

tinham de melhorar. Ao terem maior conhecimento sobre as aprendizagens e dificuldades de cada um, tornaram-se também mais capazes de intervir e ajudar de uma forma mais consciente e autónoma.

A construção de critérios de avaliação com os alunos e a utilização mais consistente das Listas de Verificação das Aprendizagens Essenciais contribuíram também para a melhoria de competências de planeamento (Das & Parrila, 1998), tal como para a escrita da autoavaliação do TEA no PIT.

Todas estas evidências apontam para uma autorregulação das aprendizagens curriculares mais eficaz, fruto de um maior sentido crítico perante o processo de ensino-aprendizagem, o que revela a importância de os alunos assumirem a responsabilidade pelas suas aprendizagens, tal como compreenderem as razões das suas dificuldades e como ultrapassá-las, ou seja, os próprios tomarem as decisões de melhoria (se autorregulem) (Sanmartí, 2023).

Compreende-se agora que esta investigação permitiu uma visão mais ampla do que se pretendia com o foco de investigação inicialmente delineado, já que, para que o *feedback* oral e escrito da professora promova uma autorregulação das aprendizagens curriculares mais eficaz, para além de ter que responder a três questões orientadoras (Hattie & Timperley, 2007), é necessário que os alunos sejam capazes de planear e se autoavaliar de acordo com as suas necessidades curriculares. Deste modo, compreenderão melhor o que lhes é dito ou escrito, agindo, posteriormente, em conformidade (Machado, 2020).

Com esta investigação também ficou visível a necessidade da utilização, ainda mais sistemática, das Listas de Verificação das Aprendizagens Essenciais, nomeadamente nos momentos em que os alunos apresentam o seu PIT, em CCE, à sexta-feira. Esta utilização das listas contribuirá para uma maior consciência das aprendizagens e dificuldades de cada um, tornando também mais evidente quem poderá apoiar quem.

Destaca-se ainda o envolvimento dos alunos no processo investigativo através da participação nos momentos de partilha e discussão dos dados recolhidos intencionalmente, tal como nos compromissos assumidos, daí decorrentes. Todos esses momentos, para além de refletirem o papel ativo e promotor de um pensamento mais crítico e reflexivo, por parte da professora, exemplificam uma investigação-ação colaborativa (Feldman et al. 2018), em que sem o envolvimento ativo de todos (incluindo os alunos), dificilmente seriam possíveis melhorias sustentáveis.

A importância de todo o processo investigativo da prática ter sido desenvolvido numa comunidade de prática (o MEM), regida pela cooperação, oralidade e escrita profissional, contribuiu, quer para a construção conjunta de conhecimento (Serralha, 2016) como para a construção compartilhada de competências profissionais (Mestre, 2023).

Concluimos que ser professor(a) investigador(a) da prática requer, por um lado, predisposição para observarmos de forma crítica e intencional como trabalhamos, por outro, capacidade de refletir e de nos questionarmos permanentemente, numa busca insaciável por mais e melhores aprendizagens (tanto as nossas como as dos nossos alunos).

REFERÊNCIAS

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração - Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.

Alcântara, C. M. G., Loureiro, M. J., & Linhares, R. N. (2021). Avaliação como aprendizagem: Conceptualização e mapeamento de estudos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 32, 1-32. <https://doi.org/10.18222/ea.v32.7560>

Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspectivas*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Porto Editora.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305.
<https://doi.org/10.3102%2F0091732X024001249>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação, Cultura*, 13(2), 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>

Dana, N. F. (2013). *Digging deeper into action research: A teacher inquirer's field guide*. Corwin.

Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2020). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Corwin.

Das, J., Kar, B., & Parrilha, R. (1998). *Planificación cognitiva: Bases psicológicas de la conducta inteligente*. Paidós.

Denzin, N. K. (1984). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Prentice Hall.

Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.

Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. <http://hdl.handle.net/10451/5495>

Fernandes, D. (2021). *CrITÉrios de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Giroux, H. (1997). *Os professores como profissionais intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artmed.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one. *Educational Researcher*, 31(5), 3-15. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X031005003>

Machado, E. A. (2020). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%203_%20Feedback.pdf

Mestre, L. (2010). *A investigação-ação e a mudança no Movimento da Escola Moderna: Um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2911>

Mestre, L. (2017). Gestão cooperada do currículo no 1.º Ciclo – Um percurso. *Escola Moderna*, 5(6), 79-90.

Mestre, L. (2022). *Escrita e desenvolvimento profissional dos professores numa comunidade de prática* (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54918/1/scnd739179_td_Luis_Mestre.pdf

Mestre, L. (2023). *O professor investigador em comunidades de prática*. Gráfica Manuela Barbosa & Filhos, Ida.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>

Niza, S. (2005). Uma democracia participada na escola: A gestão cooperada do currículo. *Escola Moderna*, 5(24), 52-56.

Niza, S. (2009). Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. *Escola Moderna*, 5(34), 3-4.

Niza, S. (2017). A diferenciação pedagógica: alguns equívocos. *Escola Moderna*, 6(5), 7-9.

Rogoff, B., Matusof, E., & White, C. (2000). Modelos de ensino e aprendizagem: A participação em uma comunidade de aprendizes. In D. R. Olson, & N. Torrance (Orgs.), *Educação e desenvolvimento humano* (pp. 322-344). Artmed.

Sanmartí, N. (2023). *Evaluar y aprender: Um processo*. Ediciones Octaedro.

Schellekens, L. H., Bok, H. G. J., de Jong, L. H., Van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D. J., & Van der Vleuten, C. P. M. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>

Serralha, F. (2016). Os atuais enfoques teóricos do MEM. *Escola Moderna*, 6(4), 55-57.

Vigotsky, L. (2000). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Watkins, C. (2005). *Classrooms as learning communities: What's in it for schools?*. Routledge Falmer.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.

Recebido em 2 de julho de 2025

Aceite para publicação em 29 de julho de 2025

Publicado em 30 de julho de 2025