



A avaliação formativa: percepções de professores de línguas

The formative assessment: perceptions of languages teachers

La evaluación formativa: percepciones de los profesores de idiomas

Alzira Carla Fonseca

Escola Secundária de Paredes
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
heinrich.fonseca@gmail.com

Carlos Alberto Ferreira

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto
caferreira@utad.pt
<https://orcid.org/0000-0003-1752-1796>

Resumo

A avaliação formativa está integrada no processo de ensino e de aprendizagem, é contínua, sistemática e é realizada para a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. Tendo como foco os processos de aprendizagem dos alunos, estes têm de participar na avaliação por meio da sua autoavaliação e da autorregulação da sua aprendizagem. É por essa razão que a avaliação formativa constitui uma avaliação para as aprendizagens dos alunos. Neste contexto, o objetivo principal do estudo realizado foi o de compreender as percepções de professores de línguas (materna e estrangeiras) sobre o conceito e as práticas de avaliação formativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a 14 professores de uma escola básica do norte de Portugal. Através do estudo, verificámos que os professores entendiam a avaliação formativa como prática de recolha e de análise contínuas de informações sobre os processos de aprendizagem dos alunos, a partir de critérios definidos. Mencionaram, ainda, que constitui uma prática integrada no processo de ensino e de aprendizagem, visando o *feedback* aos alunos e a regulação daquele processo.

Palavras-chave: avaliação formativa; percepções; professores de línguas.

Abstract

The formative assessment is integrated in the teaching and learning processes, it is continuous, systematical and carried out for the regulation of the teaching and learning processes. Focusing on the student's learning processes, they have to participate in the assessment



through self-evaluation and self-regulation of their learning. That is why formative assessment is an assessment for students learning. In this context, the main objective of this study was to understand the perceptions of language teachers (tongue and foreign language) on the concept and practices of formative assessment. Semi-structured interviews were carried out with 14 teachers from a Basic Education School in the north of Portugal. Through the study, we found that teachers understood formative assessment as a practice of continuous collection and analysis of information about students' learning processes, based on defined criteria. They also mentioned that it constitutes an integrated practice in the teaching and learning process, aiming at providing feedback to students and regulating that process.

Keywords: formative assessment; perceptions; language teachers.

Resumen

La evaluación formativa está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es continua, sistemática y se realiza para la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Centrada en los procesos de aprendizaje de los alumnos, éstos deben participar en la evaluación a través de la autoevaluación y autorregulación de su aprendizaje. La evaluación formativa es, por tanto, una evaluación para el aprendizaje de los alumnos. En este contexto el estudio realizado tuvo como objetivo principal comprender las percepciones de los profesores de idiomas (materna y extranjera) sobre el concepto y las prácticas de la evaluación formativa. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con 14 profesores de una escuela básica en el norte de Portugal. A través del estudio, encontramos que los docentes entendían la evaluación formativa como una práctica de recopilación y análisis continuos de información sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con base en criterios definidos. También mencionaron que constituye una práctica integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de retroalimentar a los alumnos y regular ese proceso.

Palabras clave: evaluación formativa; percepciones; profesores de idiomas.

Introdução

Ao longo dos anos, em virtude da democratização dos sistemas educativos e da evolução teórica da avaliação das aprendizagens, o conceito de avaliação das aprendizagens foi-se alterando e assumindo diversas finalidades. Atualmente, a avaliação formativa, ou avaliação para as aprendizagens, assume um papel de destaque por ser entendida como meio que permite mais e melhores aprendizagens nos alunos (Black & William, 2009; Cid & Fialho, 2013; Fernandes, 2020^a), nomeadamente nas línguas.

A avaliação formativa possibilita o diagnóstico contínuo dos processos de aprendizagem e a intervenção pedagógica atempada nas dificuldades dos alunos, permitindo a sua superação e o aprofundamento das aprendizagens feitas. Essa avaliação, quando orientada por uma finalidade reguladora, induz os professores a refletirem sobre as suas práticas de ensino, modificando-as, e ajuda os alunos a aprenderem. É por esta razão que avaliação formativa é considerada a principal modalidade de avaliação nos ensinos básico e secundário portugueses (Decreto-Lei n.º 55/2018,



art. 24.º, ponto 5). Apesar destas vantagens da avaliação formativa para as aprendizagens dos alunos, Santiago, Donaldson, Looney e Nusche (2012), no relatório da OCDE sobre a educação e a avaliação das aprendizagens em Portugal, observaram que as práticas de avaliação dos alunos ainda eram predominantemente de natureza sumativa, sendo, por isso, necessário estimular a realização de práticas de avaliação formativa geradoras de condições pedagógicas que diminuam o insucesso escolar.

Foi neste enquadramento que delimitámos o seguinte problema de investigação: quais as perceções dos professores de línguas de uma escola dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do norte de Portugal sobre o conceito e as práticas de avaliação formativa? Os objetivos definidos para o estudo foram os seguintes: a) compreender as perceções de professores de línguas sobre o conceito de avaliação formativa; b) verificar as vantagens da prática da avaliação formativa por eles indicadas; c) caracterizar as práticas de avaliação formativa pelas palavras dos referidos professores de línguas. Para a resposta ao problema e objetivos indicados, realizámos uma investigação qualitativa concretizada pela recolha e pela análise documental (Despacho-Normativo n.º 1-F/2016 e do Decreto-Lei n.º 55/2018) e por entrevistas semiestruturadas a 14 professores de línguas (materna e estrangeiras) de uma escola básica do norte de Portugal.

O presente texto é iniciado com uma abordagem teórica aos referenciais do conceito e das funções da avaliação formativa/avaliação para as aprendizagens. Em seguida, ainda do ponto de vista teórico, abordamos a prática da avaliação formativa, enfatizando a importância dos critérios de avaliação e da exploração do erro/dificuldades dos alunos. Depois, referimos o problema e os objetivos, descrevemos a metodologia da investigação utilizada e, por fim, apresentamos e discutimos os resultados obtidos no estudo.

Contextualização teórica

Conceito e funções da avaliação formativa

Ao longo de muito tempo, a avaliação esteve exclusivamente ligada a um paradigma quantitativo assente em pressupostos de objetividade, com ênfase em produtos e não em processos de aquisição contínua de aprendizagens significativas (Alves, 2017; Bonniol & Vial, 1997).

O conceito de avaliação das aprendizagens, muito influenciado pelas políticas educativas assentes na democratização dos sistemas educativos e da evolução das próprias teorias de aprendizagem e da avaliação (Sobrinho, 2002), foi tomando várias formas e sofrendo alterações de fundo. Foi neste contexto que o aparecimento da avaliação formativa perspetivou a avaliação dos processos de aprendizagem como prática contínua de verificação das aprendizagens que vão sendo feitas e das dificuldades, erros e respetivas causas, pela comparação com os critérios de avaliação definidos (Ferreira, 2007; Lopez, 2015; Machado, 2020). Esta prática é realizada com a participação dos alunos, visando a regulação daqueles processos. Trata-se, por isso, de uma avaliação que se integra no processo de ensino e de aprendizagem e que assume características importantes na inter-relação ensino, avaliação e aprendizagem (Alves, 2017; Fernandes,



2020^a; Ferreira, 2018). É com estas características que a avaliação formativa está prevista para os ensinos básico e secundário portugueses, na medida em que é contínua e sistemática e cuja informação recolhida e analisada conduz à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem com a participação dos próprios alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, art. 24.º; Despacho-Normativo n.º 1-F/2016, art. 3.º, ponto 3).

A avaliação centrada nos processos de aprendizagem permite que o professor e os alunos interajam colaborativamente e que possam negociar atividades ou tarefas adequadas às diferentes necessidades dos alunos. Desta forma, cada um pode, ao seu ritmo, realizar as aprendizagens de que precisa (Fernandes, 2019; Ferreira, 2007). Associa-se, por isso, a avaliação formativa a uma avaliação para as aprendizagens (Black & William, 2009; Santos, 2016), que, segundo Cid e Fialho (2013, p. 3), se baseia nos seguintes princípios:

1) é integrada na planificação; 2) preocupa-se com a forma como os alunos aprendem; 3) é uma prática central em sala de aula; 4) é uma competência profissional essencial ao professor; 5) é sensível e construtiva; 6) é motivadora; 7) facilita a compreensão dos objetivos e critérios; 8) ajuda os alunos a saberem como melhorar; 9) desenvolve a capacidade de autoavaliação; 10) reconhece todas as aprendizagens.

Esta avaliação tem como propósito a melhoria contínua das aprendizagens dos alunos, já que, através da negociação com cada um deles, possibilita que se ajustem tarefas e estratégias de ensino às suas diferentes necessidades (Fernandes, 2020^a; Ferreira, 2018; Harlen & James, 1997; Perrenoud, 1999). É neste sentido que Cid e Fialho (2013, p. 5) afirmam que

a avaliação para a aprendizagem implica uma visão de aprendizes ativos e com capacidade de autorregulação, ou seja, que se esforçam para dar significado ao que estão a aprender e a quem são dados meios para se tornarem cada vez mais capazes de avaliar o seu próprio desempenho.

Na avaliação para as aprendizagens “o professor deixa de estar sozinho nesta dinâmica e passa a fazer par com os alunos no processo avaliativo” (Fonseca 2021, p. 75), através da autoavaliação deles e da avaliação pelos pares (Costa, 2017). Nela, o *feedback* constitui uma prática que possibilita a regulação ou a autorregulação das aprendizagens pelos alunos, já que os informa e os leva a consciencializarem-se das aprendizagens feitas e daquelas a aprofundar, bem como das suas dificuldades e de como as ultrapassar (Machado, 2020; Zacaratto & Quevedo-Camargo, 2022). Neste contexto, Fernandes (2020^a, p. 1) refere que

a utilização sistemática da avaliação formativa permite que os alunos conheçam bem: a) o que têm de aprender no final de um dado período de tempo; b) a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver; e c) os esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares.

É por isso que, atualmente, se valoriza uma prática avaliativa que contribua para a aprendizagem e que seja participada pelo aluno, por meio da negociação de critérios de avaliação das



tarefas de aprendizagem, da autoavaliação e da avaliação pelos pares. De igual modo se valoriza a sua participação ou, até mesmo, a sua autonomia na regulação do seu processo de aprendizagem.

Procedimentos da prática da avaliação formativa para as aprendizagens nos alunos

A prática da avaliação formativa, ou da avaliação para as aprendizagens, deve ser estabelecida mediante as funções de informação dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem e de *feedback* como elemento fundamental de comunicação avaliativa destinado à regulação de todo aquele processo (Fernandes, 2020^a; Ferreira, 2020).

Para que tais funções possam ser cumpridas, a prática da avaliação formativa é estruturada, segundo Allal (1986, p.178), em três etapas fundamentais:

a recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos; interpretação dessas informações numa perspetiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno; adaptação das actividades de ensino e aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

Estas etapas têm uma função eminentemente pedagógica, pois focam a prática da avaliação formativa na individualização dos modos de agir e da interação pedagógica para que os alunos possam desenvolver aprendizagens significativas (Alves, 2017; Fernandes, 2019).

A prática da avaliação formativa, ou da avaliação para as aprendizagens, permite que o professor possa recolher informações pertinentes dos processos de aprendizagem dos alunos ao longo das aulas, através do uso diversificado de técnicas e de instrumentos (Neves & Ferreira, 2015). A utilização diversificada de técnicas e de instrumentos de recolha de informações sobre os processos de aprendizagem está prevista para a prática da avaliação formativa em Portugal, quando é referido que

1- A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (Decreto-Lei n.º 55/2018, art. 24.º).

Da análise das informações recolhidas sobre os processos de aprendizagem, pela comparação dos desempenhos dos alunos com os critérios de avaliação, resultará um juízo de valor das aprendizagens adquiridas ou a adquirir, que permitirá o *feedback* de qualidade aos alunos e a regulação do processo de ensino e aprendizagem (Machado, 2020). Ao regular-se este processo, é possível a orientação da ação pedagógica para a discussão, mediação e negociação, para que sejam respeitados os ritmos, os desempenhos e as necessidades dos diferentes alunos. Só quando o processo de ensino se ajusta às diversas necessidades dos alunos é que estes poderão realizar as aprendizagens de que necessitam para terem sucesso escolar.



A importância dos critérios de avaliação

Enquanto prática, a avaliação formativa é de natureza criterial (Hadji, 2001), já que as informações sobre as aprendizagens recolhidas são analisadas pela comparação com os critérios de avaliação definidos para as diversas tarefas de aprendizagem (Lopez, 2015). Esta é uma prática avaliativa de “referência criterial uma vez que as aprendizagens dos alunos podem ser comparadas com critérios previamente definidos, considerados como uma espécie de ideal a atingir ou, se quisermos, algo que se considera importante para aprender” (Fernandes, 2019, p. 14).

Os critérios de avaliação permitem descrever níveis de desempenho adequados a cada aluno, estabelecendo-se um referencial que possibilita determinar um nível de consecução de cada critério (Despacho-Normativo n.º 1-F/2016; Machado, 2020). Neste sentido, os critérios de avaliação devem configurar-se claros, simples e facilmente compreendidos pelos professores, pelos alunos e pelos pais e encarregados de educação (Hadji, 2001). Inseridos numa avaliação com uma finalidade reguladora dos processos de aprendizagem, a elaboração e a utilização dos critérios de avaliação induzem momentos de partilha entre os alunos e o professor, numa interação que implica os alunos na delimitação desses critérios de avaliação e na sua utilização na análise dos processos de aprendizagem (Fernandes, 2019; Pinto, 2021). Considerando esta tarefa de grande complexidade, Pinto (2021, p. 29) afirma que

a tarefa de avaliação é, antes de mais, a construção do juízo avaliativo entre o produto apresentado e aquele que o professor esperava que tivesse sido apresentado, o que confirma um processo de comunicação interpessoal contextualizado.

Esta interação é crucial na relação pedagógica, levando Fernandes (2020b, p. 19) a designar a comunicação realizada entre professor e alunos como o “paradigma da interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva”. E acrescenta que

os professores têm de apostar na seleção e utilização criteriosa de uma diversidade de tarefas e têm de promover e facilitar a referida comunicação a todos os níveis. Os alunos, por seu lado, têm de participar ativamente nestes e noutros processos que os ajudam a aprender. Ambos, professores e alunos, deverão estar ativamente envolvidos nas diferentes dinâmicas que se geram e são criadas nas salas de aula (Fernandes, 2020b, p.19).

Mas a participação dos alunos na prática avaliativa dos seus processos de aprendizagem também pressupõe terem conhecimento das tarefas que irão realizar, o que contribui para o seu envolvimento na delimitação dos respetivos critérios de avaliação. O conhecimento dos critérios de avaliação das respetivas tarefas ajuda-os a planificá-las, a controlá-las e a avaliá-las. Com o desenvolvimento de competências metacognitivas nos alunos, pode estimular-se a autoavaliação ou a avaliação pelos pares e a regulação das suas aprendizagens (Fernandes, 2020b; Pinto, 2021; Simão, 2005).

Estando os alunos envolvidos na delimitação dos critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem, torna-se possível a sua interiorização e a compreensão do que é expectável numa



determinada tarefa e, desta forma, a planificação e o autocontrolo durante a realização das mesmas (Lopez, 2015). Deste modo, também é possível ao professor atribuir *feedback* de qualidade aos alunos e induzi-los a refletirem sobre o que estão a fazer e a aprender, sobre o que precisam melhorar ou corrigir, bem como decidirem o que têm de fazer para cumprirem esses critérios para a realização das aprendizagens de que precisam (Santos & Pinto, 2018).

O *Feedback* para as aprendizagens

O *feedback* constitui um elemento fundamental para a consciencialização do aluno sobre o seu processo de aprendizagem e para que se envolva na regulação do mesmo (Santos, 2016). Trata-se de proporcionar ao aluno informação útil e atempada sobre aprendizagens feitas, dificuldades, aprendizagens a aprofundar e orientações para a melhoria da sua aprendizagem (Boud & Molloy, 2015; Bruno & Santos, 2010). Para que o *feedback* tenha uma função de consciencialização e de orientação na aprendizagem do aluno, é preciso que este tenha interiorizado os critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem (Ferreira, 2020); só assim consegue refletir sobre o que está a fazer ou a aprender e decidir como prosseguir o seu percurso de aprendizagem (Zacaratto & Quevedo-Camargo, 2022).

Para além disso, o *feedback* tem de: centrar-se mais no processo de aprendizagem do que nos resultados conseguidos; indicar as aprendizagens já realizadas pelos alunos; incidir sobre os erros e as dificuldades diagnosticadas que os alunos já conseguiram superar; indicar erros ou dificuldades diagnosticadas e as estratégias usadas que estiveram na sua origem; dar sugestões sobre como pode superar o erro ou a dificuldade por meios alternativos; estimular o pensamento do aluno para que possa corrigir os seus erros de forma progressiva e autónoma ou ultrapassar as suas dificuldades; ser implementado de forma sistemática, para que possa ter os efeitos desejados na aprendizagem (Bruno & Santos, 2010; Machado, 2020; Zacaratto & Quevedo-Camargo, 2022).

Considerando que a eficácia do *feedback* se verifica pela qualidade dos resultados de aprendizagem dos alunos, Boud e Molloy (2015) referem que este tem de se centrar no que o aluno faz e não no que o professor ou outros fazem por ele. Assim, é fundamental que o professor tome consciência da importância dos critérios para avaliar o trabalho do aluno e a necessidade de este os conhecer; reconheça ser este um processo sistemático e não um ato isolado de informação; priorize a tarefa ou o trabalho do aluno como um importante foco de atenção; conduza a sua ação para a melhoria da aprendizagem.

Enquanto prática, o *feedback* pode ser proporcionado ao aluno de forma oral ou escrita (Bruno & Santos, 2010). O *feedback* oral resulta do diagnóstico do professor sobre o processo de aprendizagem do aluno e é aquele a que este tem acesso imediato, isto é, logo após a avaliação feita pelo professor (Alves, 2017). Trata-se de um *feedback* que não é muito refletido, porque é proporcionado logo após a análise do processo de realização da tarefa de aprendizagem em que o aluno esteve envolvido (Bruno & Santos, 2010). O *feedback* escrito é aquele que surge na forma de comentário escrito sobre o desempenho numa determinada tarefa de aprendizagem, pelo que, assim, pode ser guardado pelo aluno e tem mais hipóteses de não ser esquecido. Trata-se de



um *feedback* mais refletido pelo professor, porque elaborado de forma distanciada e crítica em função dos critérios de avaliação da tarefa de aprendizagem (Alves, 2017; Bruno & Santos, 2010).

Quer seja oral quer seja escrito, o *feedback* tem de ser dado ao aluno com uma linguagem clara, tem de ser descritivo das aprendizagens feitas ou daquelas a melhorar, das dificuldades ou erros cometidos pelo aluno na tarefa em causa e tem de dar pistas de como pode aprofundar as aprendizagens feitas e corrigir os erros ou superar as dificuldades (Bruno & Santos, 2010; Machado, 2020). Só com estas características o *feedback* permite a consciencialização do aluno sobre o seu processo de aprendizagem e possibilita a sua participação na regulação do mesmo. Sendo esta prática realizada de forma sistemática, o aluno vai adquirindo progressivamente competências metacognitivas úteis para a autoavaliação da sua aprendizagem, produzindo o seu próprio *feedback* e autorregulando a sua aprendizagem (Boud & Molloy, 2015). É neste sentido que Boud e Molloy (2015, p. 52) afirmam que “o *feedback* deveria servir a função de capacitar, progressivamente, os alunos para supervisionar, avaliar e regular melhor a sua própria aprendizagem, independentemente dos seus professores.”

Por estes motivos, o *feedback* desempenha um papel central nas práticas da avaliação formativa (Zacaratto & Quevedo-Camargo, 2022), já que tem um papel crucial para a consciencialização do aluno, para o estimular a autoavaliar-se e a autorregular do seu processo de aprendizagem, tornando-o mais autónomo e responsável.

Método

Problema e objetivos da investigação

Na investigação na área da avaliação das aprendizagens foi evidenciando, ao longo de décadas, a importância da avaliação formativa para o sucesso educativo dos alunos. Black e William (1998, 2003) demonstraram que o enfoque dado à avaliação formativa tem ganhos de aprendizagem para os alunos. É relevante sublinhar que avaliar os alunos para realizarem aprendizagens com qualidade se torna no foco das teorias da avaliação formativa atuais. Esta dinâmica exige uma interconexão entre ensino, aprendizagens e avaliação. Conscientes de que “a avaliação não é apenas mais uma peça acoplada a outras, mas antes uma dimensão do agir pedagógico do professor como uma totalidade” (Barreira & Pinto, 2005, p. 7), importa perceber as perceções de professores de línguas sobre o conceito e as práticas de avaliação formativa.

Dada a relevância da avaliação formativa para os alunos realizarem as aprendizagens de que necessitam para o seu sucesso escolar (Black & William 1998; Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012), nomeadamente para realizarem as aprendizagens nas línguas, iniciámos a investigação com a seguinte questão: quais as perceções dos professores de línguas sobre o conceito e as práticas de avaliação formativa?

Os objetivos visados foram, conforme acima se referiu, os seguintes:

- a) Compreender as perceções de professores de línguas sobre o conceito de avaliação formativa;



- b) Verificar as vantagens da prática da avaliação formativa por eles indicadas;
- c) Caracterizar as práticas de avaliação formativa pelas palavras dos referidos professores de línguas.

Opções para a recolha e para a análise de dados

Em investigação educativa existem várias possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas e, embora concordemos que não há metodologias ideais, devemos escolher aquela que melhor se adequa ao nosso problema e objetivos de estudo (Serrano, 2004). Situando-se o problema e os objetivos da investigação definidos no âmbito das perceções dos professores de línguas participantes no estudo e, por isso, nos seus discursos sobre o conceito e as práticas de avaliação formativa, optámos por uma metodologia de investigação enquadrada no paradigma qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994). O objetivo desta abordagem de investigação é descrever e interpretar os discursos (Amado, 2017) dos professores de línguas que evidenciam as suas perceções sobre o conceito e sobre as práticas de avaliação formativa.

Neste sentido, as opções metodológicas recaíram na realização de entrevistas semiestruturadas a 14 professores de línguas (materna e estrangeiras) de uma escola dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do norte de Portugal. Os professores participantes no estudo foram aqueles que ensinavam disciplinas de línguas materna e estrangeiras que aceitaram participar no estudo. As entrevistas foram realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2020. Os dados recolhidos através delas foram submetidos à análise de conteúdo. A categorização dos protocolos das entrevistas emergiu da leitura e da análise dos discursos transcritos (Esteves, 2006), resultando as seguintes categorias e subcategorias: a) perceção sobre o conceito de avaliação formativa; b) perceção dos professores sobre as funções da avaliação formativa, com as subcategorias: *feedback* da aprendizagem; informação aos alunos e pais/encarregados de educação; regulação do processo de ensino e de aprendizagem; c) perceção sobre a prática da avaliação formativa, com as subcategorias: a importância dos critérios de avaliação; momentos da realização da avaliação formativa; importância da prática da avaliação formativa; d) objeto da avaliação formativa, com as subcategorias: participação e empenho; assiduidade e participação nas aulas; progresso e evolução na aprendizagem; competências específicas da disciplina (ler, ouvir, falar, escrever); e) abordagem ao erro, com a subcategoria estratégias de abordagem ao erro.

Resultados e sua discussão

Considerando as categorias e subcategorias que resultaram da análise dos dados das entrevistas, apresentamos os discursos dos professores, focando-nos, primeiramente, sobre as perceções acerca do conceito e da importância da avaliação formativa, para situar, a seguir, as suas perceções sobre aspetos relacionados com as práticas dessa avaliação.



Percepções sobre o conceito de avaliação formativa

A avaliação formativa, enquanto avaliação para as aprendizagens (Black & William, 2009), está integrada no processo de ensino e de aprendizagem e é participada pelos alunos (Allal, 1986; Decreto-Lei n.º 55/2018; Fonseca, 2021). A recolha e a análise das informações sobre os processos de aprendizagem são feitas a partir de critérios previamente definidos (Fernandes, 2019). Essas informações são obtidas com a utilização de diversificados instrumentos, que se pretendem adequados ao objeto avaliativo e aos critérios de avaliação definidos (Decreto-Lei n.º 55/2018; Ferreira, 2018). É desta forma que se vai elaborando um diagnóstico contínuo sobre as aprendizagens dos alunos e sobre as suas dificuldades e respetivas causas. De acordo com Allal (1986), Cosme *et al.* (2020) e Ferreira (2018), é a partir deste diagnóstico que é feita a intervenção pedagógica adequada para a superação das dificuldades detetadas e para a realização das aprendizagens de que os alunos precisam para terem sucesso escolar.

Olhando para os discursos dos professores entrevistados sobre o conceito de avaliação formativa, estes convergem para uma percepção de uma avaliação com um propósito de recolha e de análise contínuas de informações sobre os processos de aprendizagem (Cosme *et al.*, 2020; Ferreira, 2018), e de proporcionar *feedback* aos alunos (Machado, 2020), como podemos ver nos discursos que se seguem:

(...) uma recolha sistemática de elementos de avaliação, uma recolha que é diária, informação de vários tipos que nos podem dar o *feedback* daquilo de que os alunos necessitam para melhorarem as suas aprendizagens, o seu sucesso escolar e a forma como eles estão a evoluir, ou não, ao longo do seu percurso. (Prof.05)

(...) avaliação formativa é aquela avaliação que nós temos em todas as aulas é quando tentamos estar o mais próximo possível de cada aluno, perceber os pequenos progressos que fazem em cada uma das aulas e avaliá-los sobretudo por esse percurso, não o resultado em si, mas o caminho que vão fazendo. (Prof. 07).

Estes discursos sobre o conceito de avaliação formativa evidenciam que os professores têm consciência de que se trata de uma avaliação que não se centra nos resultados de aprendizagem, não sendo, por isso, realizada após as aprendizagens terem sido feitas. Antes é aquela que ocorre diariamente na sala de aula para a verificação das aprendizagens que os alunos vão realizando, das dificuldades que vão sentindo e da evolução que cada aluno vai tendo ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Esta evolução do aluno na aprendizagem, de acordo com o art. 4.º do Despacho-Normativo n.º 1-F/2016, tem de ser registada no “processo individual do aluno”. Os discursos dos professores atrás descritos vão ao encontro do que referem Allal (1986), Barreira & Pinto (2005), Ferreira (2007) e Lopez (2015) quando afirmam que a avaliação formativa está integrada no processo de ensino e de aprendizagem, é contínua e é realizada para o diagnóstico das aprendizagens que os alunos vão realizando, das suas dificuldades e erros, para uma intervenção pedagógica que possibilite a melhoria das aprendizagens.



Ao permitir o diagnóstico contínuo dos processos de aprendizagem, a avaliação formativa cria condições pedagógicas para as aprendizagens nos alunos, quer pela superação de dificuldades e de erros, quer pelo aprofundamento das aprendizagens feitas (Fernandes, 2020b; Ferreira, 2018; Neves & Ferreira, 2015). Deste modo, a avaliação formativa é, segundo os professores entrevistados, aquela que mais condições possibilita para fomentar as aprendizagens nos alunos de compreensão, identificação, de memorização e de produção no âmbito das línguas e para o seu sucesso escolar (Alves & Cunha, 2022; Ferreira, 2007; Perrenoud, 1999).

Perceções sobre as funções da avaliação formativa

À avaliação formativa são atribuídas as funções de *feedback* das aprendizagens aos alunos, de informação do professor, do aluno e dos pais/encarregados de educação sobre os percursos escolares e, ainda, de regulação do processo de ensino e de aprendizagem (Hadji, 2001; Ferreira, 2007; Cosme *et al.*, 2020). Nesta lógica, também o artigo 24.º, ponto 2 do Decreto-Lei n.º 55/2018 indica que

A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos [...], permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e de estratégias.

O *feedback* constitui informação proporcionada ao aluno em tempo útil, de forma oral ou escrita, que descreve as aprendizagens feitas, as dificuldades ou erros, aquilo que cada aluno precisa de melhorar ou aprofundar e que dá orientações para que essas dificuldades e erros sejam ultrapassados (Bruno & Santos, 2010; Machado, 2020; Santos & Pinto, 2018). Tem por finalidade a consciencialização do aluno sobre o seu processo de aprendizagem e a sua participação na regulação da sua aprendizagem (Machado, 2020).

Tal como previsto na legislação portuguesa para a avaliação das aprendizagens (Despacho-Normativo n.º 1-F/ 2016; Decreto-Lei n.º 55/2018) e indo ao encontro dos autores anteriormente mencionados, os professores de línguas entrevistados viram o *feedback* ao aluno como a informação sobre o que aprenderam e sobre as suas dificuldades perante objetivos de aprendizagem definidos e, sobretudo, como informação sobre estratégias adequadas a cada um deles para a melhoria da sua aprendizagem, procurando a sua responsabilização:

O importante é o processo e aprender com o erro também é formativo. Eu dou estratégias ao aluno, dou recomendações. Eu tenho de dar ferramentas aos alunos, dar-lhe *feedback* e apontar-lhe o caminho. Eu estou lá para os orientar e o caminho de um, não é o caminho do outro. É ir ajustando os caminhos e as estratégias ao aluno, vamos reajustando a nossa prática às necessidades dos alunos. (Prof.03).



“É dar-lhe o *feedback* daquilo que está a fazer e dar-lhe recomendações para melhorar. Ao lhe dar este *feedback*, o aluno vai ter noção daquilo que vai ter de melhorar para que o seu processo de aprendizagem corra melhor. É responsabilizá-lo, também, um bocadinho. (Prof.07).

O *feedback* é, para os professores entrevistados, um importante instrumento de avaliação formativa, já que é através dele que consideram que se opera a consciencialização dos alunos quanto aos seus processos de aprendizagem e a sua responsabilização. Tal facto facilita aos professores a alteração das estratégias de ensino para que os alunos melhorem a sua aprendizagem. Estas perceções dos professores vão ao encontro do que referem Zacaratto e Quevedo-Camargo (2022) quando afirmam que o *feedback* possibilita a consciencialização do aluno sobre o seu processo de aprendizagem, criando condições para a autorregulação da sua aprendizagem.

Também associam a avaliação formativa à informação dos próprios professores, dos alunos e dos pais-encarregados de educação sobre os percursos de aprendizagem dos alunos, tal como preconizam Ferreira (2007), Fernandes (2019) e Zacaratto & Quevedo-Camargo (2022). Como referem Ferreira (2007) e Fernandes (2019), o professor ao partilhar esta informação com esses intervenientes, estimula-os a participarem no processo avaliativo e na regulação dos processos de aprendizagens dos alunos. Foi com este sentido que os professores entrevistados mencionaram a finalidade informativa da avaliação formativa:

Recolher informação para os pais, para a comunidade, para os próprios professores que trabalham com cada aluno. (Prof.01).

A avaliação formativa tem como principais funções dar informação aos alunos, aos pais/ encarregados de educação e aos professores, dar *feedback* de como o aluno está e regular todo o processo. (Prof.03).

Esta responsabilização dos pais também é muito importante, porque eles percebem como está a decorrer a aprendizagem do seu educando e podem tomar medidas. Se só dermos informação no final do período, a informação que passa para os pais já é muito tardia, mesmo se dermos nas reuniões intercalares é tardia. Os pais têm de se responsabilizar, também, pelo processo de ensino e de aprendizagem. (Prof.11).

Estando continuamente informados, os pais/ encarregados de educação podem agir, em colaboração com os professores e alunos, ajudando a encontrar os procedimentos necessários para a melhoria das aprendizagens (Fernandes, 2019). A informação dos intervenientes no processo educativo sobre as aprendizagens e aspetos a melhorar nela está prevista nos normativos para a avaliação das aprendizagens em Portugal, nomeadamente no art. 3.º do Despacho-Normativo n.º 1-F /2016 e no art. 24.º do Decreto-Lei nº 55/2018. Estando informados, podem colaborar na decisão de estratégias de ensino que possibilitem a superação de dificuldades ou erros diagnosticados nos alunos e a melhoria das aprendizagens.

Os professores associaram ainda a regulação do processo de ensino e de aprendizagem à avaliação formativa, enquanto modificação intencional das estratégias de ensino e de aprendizagem que



possibilita ultrapassar dificuldades e erros ou o aprofundamento de aprendizagens feitas (Fernandes, 2005; Ferreira, 2007). Para que esta avaliação promova aprendizagens nos alunos (Black & William, 2009), é preciso que o professor e/ou alunos decidam, em colaboração, as estratégias de aprendizagem mais adequadas a cada um deles, o que permite aos alunos a autorregulação dos seus processos de aprendizagem (Santos & Pinto, 2018). Tais ideias podem ser verificadas nos seguintes discursos:

Reformular tudo e mais alguma coisa conforme os resultados que te vão surgindo. A sua grande função é ser reguladora de aprendizagens, da atividade letiva, quer para o professor, quer para os alunos. Ver onde é que eu vou, para onde quero ir (...). (Prof.02).

Digo-lhes o que podem fazer para melhorar e assim vou regulando. Antigamente, nós tínhamos, em inglês, os *Formative Tests*, eu agora não faço dessa forma, não há um dia para se fazer a avaliação formativa. Vou vendo, vou estando atenta e ver o que o aluno aprendeu, como aprendeu e ver se o processo está adequado ou não. Eu faço muita reflexão sobre o decurso das aulas e se for necessário reestruturar, reestruturo." (Prof.08).

Verifica-se, pois, que, para os professores de línguas entrevistados, a avaliação formativa e a regulação do processo de ensino e de aprendizagem estimulam a reflexão do professor sobre as suas práticas de ensino. Esta reflexão conduz à regulação do processo de ensino e de aprendizagem, por meio da alteração ou da substituição das estratégias de ensino, dos recursos e dos objetivos de aprendizagem, no sentido de os adequar às diferentes necessidades de aprendizagem dos diversos alunos que foram evidenciadas na prática da avaliação formativa (Ferreira, 2007).

Perceções sobre a prática da avaliação formativa

A prática da avaliação formativa concretiza-se pela sua prévia planificação, tendo em conta as finalidades da mesma, e pela recolha e análise contínuas dos processos de aprendizagem (Allal, 1986). É mediante a definição de critérios de avaliação que se procede à análise das informações recolhidas, que se realiza o juízo avaliativo e que se proporciona o *feedback* (Machado, 2020; Pinto, 2019). A este propósito, os professores afirmaram o seguinte sobre as práticas de avaliação formativa:

A avaliação formativa traz, sobretudo, informações qualitativas. Posso ver o progresso ou não do aluno, posso ver, em determinado assunto, se está a compreender ou não o que se pretende. A avaliação formativa é, no fundo... há ali um registo, uma evidência das aprendizagens realizadas ou não (...) mediante os critérios estabelecidos. (Prof.03).

Eu dou os critérios de correção e eles corrigem. Claro que exige muita concentração da parte deles. (Prof.10).

Enquanto avaliação contínua e de natureza criterial, a prática da avaliação formativa pressupõe critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem que têm de ser compreendidos pelos alunos



(Hadji, 2001; Pinto, 2021). Com eles, os alunos podem planificar a realização da tarefa e monitorizar a sua realização. Os desempenhos dos alunos nas tarefas são comparados com os critérios de avaliação da mesma, induzindo-os à autoavaliação do seu processo de aprendizagem (Ferreira, 2019; Pinto, 2021). Através desta comparação, os professores e os alunos elaboram juízos avaliativos do que está a ser aprendido e do que é preciso melhorar, já que permitem a elaboração de um diagnóstico claro e descritivo dos processos de aprendizagem (Fernandes, 2019; Pacheco, 2002).

Estes critérios de avaliação acompanham a prática diária da avaliação formativa (Pinto, 2021) dos professores de línguas, pois aqueles que foram entrevistados referem-na como sendo contínua, realizada ao longo da lecionação dos conteúdos e das diversas tarefas de aprendizagem de línguas que vão propondo durante as aulas (Allal, 1986; Perrenoud, 1999):

A avaliação formativa é, sobretudo, uma avaliação sistemática, contínua, que é feita diariamente, que ajuda o aluno a aprender, que ajuda o aluno a se autorregular, que ajuda o professor a se reestruturar. (Prof.09).

A avaliação formativa é um método de trabalho, é usado de forma sistemática, contínua, incorporada nos conteúdos, nas aprendizagens. É com a avaliação formativa que eu repenso e faço repensar as estratégias que estamos a usar para desenvolver os conteúdos. Portanto, o processo de ensino e de aprendizagem é formativo. (Prof.14).

No domínio da prática, a avaliação formativa foi percebida pelos professores de línguas como um “método de trabalho” que faz parte da dinâmica da aula e das diversas tarefas e atividades nela realizadas (Barreira & Pinto, 2005), pelo que não existem momentos previamente determinados para a sua realização. Essas tarefas que podem ser de oralidade, de produção escrita, nelas se incluindo aspetos gramaticais, sintáticos, lexicais e de estruturação frásica (Alves & Cunha, 2017). No contexto do ensino e da aprendizagem das línguas e com a necessidade de se avaliar continuamente a oralidade, a leitura, a escrita e a conversação (Conselho da Europa, 2016), a prática da avaliação formativa é considerada imprescindível pelos professores entrevistados, como podemos ver nas declarações abaixo:

Os nossos colegas de departamento usam, desde sempre, a avaliação formativa. Sabes tão bem como eu que não é possível ensinar uma língua, seja ela materna ou estrangeira, sem usarmos metodologias formativas. Como é que podemos dar *feedback* de uma oralidade ou de uma expressão oral sem avaliação formativa? É impossível, certo? Daí que todos os professores de línguas, mesmo que não saibam, usam a avaliação formativa. (Prof.12).

Todos os professores de línguas usam a avaliação formativa. Não fazia sentido de outra forma (...). Nós temos de trabalhar com quatro competências, não há forma de se fazer uma construção acomodada das competências se não usarmos a avaliação formativa. (Prof.14).

Apesar de os discursos dos professores entrevistados evidenciarem a procura de concretização de práticas de avaliação formativa no ensino e na aprendizagem das línguas, Fialho (2021,



p. 7) refere que quando “as práticas de avaliação formativa começam a surgir nas escolas, estas geralmente assumem um caráter pontual, com efeitos pouco visíveis na melhoria das aprendizagens”. As práticas de avaliação formativa têm, ainda, estas características por esta avaliação ainda não estar suficientemente amadurecida nos discursos e nas práticas docentes,

marcadas por concepções implícitas e estratégias rotineiras que tendem a consolidar-se e a resistir à mudança, reforçadas por determinadas culturas de escolas e justificadas por diversos argumentos (elevado número de alunos por turma, exigência do programa, pressão dos exames (Fialho, 2021, p. 7).

Os discursos dos professores evidenciam uma intenção de utilização da prática da avaliação formativa, mas esta parece ser pouco planificada, pouco estruturada e ser realizada de forma pouco consistente (Ferreira, 2007), em função do que vão verificando nos alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, é com esta prática que acreditam que nas línguas são avaliadas continuamente os conhecimentos e as competências da oralidade e da escrita (Alves & Cunha, 2017), visando a intervenção pedagógica adequada e atempada nas dificuldades e erros dos alunos para que melhorem essas aprendizagens (Alves & Cunha, 2022).

Objeto da avaliação formativa

Tendo como objeto de avaliação os processos de aprendizagem dos alunos, com a prática da avaliação formativa é realizado o diagnóstico contínuo das aprendizagens que os alunos vão fazendo, as dificuldades e os erros que vão surgindo, bem como a compreensão das suas causas. Para isso são necessários diálogos reflexivos entre professor e alunos que permitam a compreensão das representações que fizeram da tarefa de aprendizagem em que estiveram envolvidos e dos raciocínios e estratégias usados na sua resolução (Allal, 1986; Santos & Pinto, 2018). A especificidade dos conhecimentos e das competências a serem adquiridas pelos alunos na aprendizagem das línguas levaram os professores a percecionarem o objeto da avaliação formativa nos seguintes termos:

Sabes que nas línguas há muita oralidade, expressão e compreensão e eu faço muito avaliação formativa nestas capacidades, porque não é possível ser feita de outra forma. (Prof.03).

Se é uma língua, como é que se vai avaliar a leitura, a escrita, a capacidade de compreensão oral, é impossível, nas línguas é impossível. Por isso, estou certa de que todos os professores de línguas a [avaliação formativa] fazem. Acho que toda a gente faz, de formas diferentes, cada um com o seu instrumento, mas faz-se, senão era um contrassenso. (Prof.04).

Mesmo sendo pouco planificada e estruturada a prática da avaliação formativa, os professores percecionam que o tipo de tarefas e de aprendizagens a serem realizadas pelos alunos no domínio das línguas implica a prática da avaliação formativa contínua, porque reguladora



dos processos de ensino e de aprendizagem (Ferreira, 2007; 2018; Fernandes, 2020^a). Com este procedimento procuram que a avaliação integre o ensino e a aprendizagem, recolhendo-se e analisando-se as aprendizagens que os alunos vão fazendo, as suas dificuldades ou erros e regulando esses processos de forma adequada (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Abordagem ao erro

Para a elaboração dos diagnósticos contínuos sobre os processos de aprendizagem dos alunos, são importantes a deteção e a exploração do erro (Fernandes, 2005; Ferreira, 2018; Santos, 2016). Para isso, o professor, em diálogo reflexivo com cada aluno, tem de questionar as representações e os raciocínios que o aluno fez na tarefa em que se encontra envolvido e que o conduziram a esse erro ou dificuldade (Santos & Pinto, 2018). Só compreendendo o erro e a sua causa é que se torna possível delinear estratégias de ensino e de aprendizagem que permitam a sua correção e a realização de aprendizagens significativas pelos alunos (Allal, 1986; Barreira & Pinto, 2005; Santos & Pinto, 2018). Os professores entrevistados entenderam a abordagem do erro no contexto de uma avaliação para a aprendizagem da seguinte forma:

Para o professor de línguas o erro não é usado para punir, bem pelo contrário. Devolvemos o erro aos alunos para que possam aprender com ele. Os alunos, muitas vezes em conjunto, conseguem ver o erro e aprendem com ele e nunca mais se esquecem. Para mim é também uma forma de aprender. (Prof.04).

O que eu faço é trabalhar o erro de forma positiva, isto parece um contrassenso, mas faço o seguinte, pego na dificuldade do aluno e, a seguir, tento diferenciar a prática com aquele aluno. Falo com ele sobre as suas dificuldades, peço que me explique para ver se ele sabe porque é que errou, depois explico e dou estratégias. (Prof. 08).

Através destas palavras compreende-se a importância atribuída pelos professores ao diagnóstico e à compreensão dos erros dos alunos no processo de aprendizagem e a intervenção pedagógica para a melhoria das aprendizagens. (Santos & Pinto, 2018; Ferreira, 2018). O erro é considerado como fazendo parte do processo de aprendizagem, pelo que tem de ser diagnosticado no imediato e serem exploradas as suas causas, por meio da análise dos raciocínios dos alunos que o originaram (Allal, 1986; Santos & Pinto, 2018). Só desta forma é que o professor pode proceder à alteração adequada de estratégias e de tarefas de ensino e de aprendizagem que permitam a sua correção.

Conclusões

A avaliação formativa assume, atualmente, uma centralidade nas perspetivas e nas práticas avaliativas dos alunos, já que ela é realizada com a finalidade de potenciar as suas aprendizagens. Foi a partir desta ideia que partimos para o estudo sobre as perceções de professores de



línguas (materna e estrangeiras) de uma escola básica do norte de Portugal sobre o conceito e as práticas de avaliação formativa.

Com a investigação realizada, pudemos verificar que os referidos professores veem a avaliação formativa como uma avaliação que se caracteriza pela recolha e pela análise contínuas de informações sobre os processos de aprendizagem, nas quais os objetivos ou os critérios de avaliação definidos para as diferentes tarefas de aprendizagem desempenham o papel de referência. Associaram a esta avaliação as funções de informação dos intervenientes no processo educativo, de *feedback* aos alunos, como forma de os consciencializarem dos seus processos de aprendizagem e de os implicar na regulação dos mesmos. Ainda associaram à avaliação formativa a função de regulação do processo de ensino e de aprendizagem, através da qual se criam as condições pedagógicas necessárias à diversidade de necessidades dos diversos alunos.

No que respeita às práticas daquela avaliação, os professores de línguas consideraram que a sua execução não se restringe a momentos específicos das aulas, mas antes deve ser integrada no processo de ensino e de aprendizagem, sendo, dessa forma, contínua. A aprendizagem de conhecimentos e de competências linguísticas, como a compreensão da oralidade e da escrita nos domínios gramaticais, sintáticos, lexicais, de estruturação frásica e discursivos implicam uma avaliação contínua, integrada no processo de ensino e de aprendizagem e reguladora dessas aprendizagens.

Baseando-se no conhecimento e na compreensão que os alunos devem ter acerca dos critérios de avaliação, através destes são analisados os desempenhos dos alunos no decorrer da realização das tarefas de aprendizagem e é dado o respetivo *feedback*. Sendo ainda uma prática com características intuitivas dos professores, existe alguma estruturação, nomeadamente pela definição dos critérios de avaliação para a análise de diversas informações recolhidas sobre os processos de aprendizagem. Este processo foi percebido pelos professores entrevistados para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem, criando, assim, as condições pedagógicas para que os alunos aprendam.

Deste modo, é possível afirmar que há uma intencionalidade marcada em tornar as práticas da avaliação formativa contínuas, dados os benefícios que os professores de línguas lhe reconhecem no processo de ensino e de aprendizagem, implicando os alunos na avaliação e na regulação dos seus processos de aprendizagem.

Contribuições dos autores

Conceptualização: Alzira Carla Fonseca e Carlos Alberto Ferreira; Metodologia: Alzira Carla Fonseca e Carlos Alberto Ferreira; Software: N/A (não aplicável); Validação: Comissão de Ética da UTAD; Análise formal: Carlos Alberto Ferreira; Investigação Alzira Carla Fonseca e Carlos Alberto Ferreira; Recursos: Alzira Carla Fonseca; Curadoria de dados: ...; Escrita - Esboço original: Alzira Carla Fonseca e Carlos Alberto Ferreira Escrita - Revisão & Edição: Carlos Alberto Ferreira ...; Visualização: Carlos Alberto Ferreira; Supervisão: Carlos Alberto Ferreira; Gestão do projeto: Alzira Carla Fonseca



Agradecimentos

Agradecemos aos professores que participaram na investigação.

Referências

- Allal, L. (1986). Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud. *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado* (pp. 175-209). Livraria Almedina.
- Alves, J. M. (2017). Avaliação Pedagógica- Alargar os Horizontes da Avaliação ao Serviço das Aprendizagens. In I. Cabral & J. M. Alves (Coord.). *Da construção do sucesso escolar. Uma visão integrada* (pp. 141-172). Fundação Manuel Leão.
- Alves, L. O. & Cunha, M. C. (2017). Avaliação formativa e ensino-aprendizagem da escrita em francês como língua estrangeira no ensino básico. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, 57, 138-163.
- Alves, L. O. & Cunha, M. C. (2022). Práticas avaliativas em aulas de línguas estrangeiras: articulação didática entre o formativo e o somativo. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 21 (2), 1-20.
- Amado, J. (2017). Fundamentos da Investigação Qualitativa em Educação. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19-73). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A Investigação em Portugal Sobre a Avaliação das Aprendizagens dos Alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 23-105.
- Black, P. & William, D. (1998) Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5 (1), 7-74.
- Black, P. & William, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29 (5), 623-637.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1,) 2209, 5-31.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. De Boeck Université.
- Boud, D. & Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea Ediciones.
- Bruno, I. & Santos, L. (2010). Evolução da escrita avaliativa num contexto de trabalho colaborativo. *Revista de Educação*, 2, 61-92.
- Cid, M. & Fialho, I. (2013). Avaliar para aprender na escola: um caminho em debate. In I. Fialho & J. Vredasca (Orgs.). *TurmaMais e seu sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 1-12). Centro de Investigação em Educação e Psicologia- Universidade de Évora.
- Conselho da Europa (2016). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas- aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.



- Costa, C. B. (2017). Autoavaliação e avaliação pelos pares: uma análise de pesquisas internacionais recentes. *Revista Diálogo Educacional*, 17 (52), 431-453.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M. I. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.). *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. CRV.
- Fernandes, D. (2020a). *Avaliação Formativa*. In Direção-Geral de Educação. *Projeto MAIA: Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Direção-Geral de Educação- Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2020b). Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Dois Exemplos). In Direção-Geral de Educação. *Projeto MAIA: Monitorização e Investigação em Avaliação pedagógica*. Direção-Geral da Educação- Universidade de Lisboa.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2018). Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. *Educar em Revista*, 34 (70), 231-254.
- Ferreira, C. A. (2019). El *feedback* para la mejora del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial de profesores. *Revista d'Innovació Docent Universitaria*, 12, 42-53.
- Fialho, I. (2021). Avaliar para melhorar aprendizagens e resultados. *Diversidades*, 59, 7-11.
- Fonseca, A. C. (2021). *As Percepções de Professores de Línguas sobre as Práticas de Avaliação Formativa no Contexto da Flexibilidade Curricular* (Tese de doutoramento). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Artmed Editora.
- Harlen, W. & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationship between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4 (3), 365-379.
- Lopez, L. M. (2015). *Évaluations Formative et Certificative des Apprentissages. Enjeux pour L'Enseignement*. De Boeck Université.
- Machado, E. A. (2020). Feedback. In Direção-Geral de Educação. *Projeto MAIA: Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Direção-Geral de Educação- Universidade de Lisboa.
- Ministério da Educação (2016). *Despacho-Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril- Regime de avaliação e de certificação das aprendizagens no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho- Currículo dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neves, A. C. & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra e Paz.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas* (pp.55-64). Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Artmed Editora.
- Pinto, J. (2021). Os critérios de avaliação: importância e utilizações. *Diversidades*, 59, 28-36. <https://www.calameo.com/books/006440681dcd1e28f0ace>



- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24 (92), 637-669.
- Santos, L. & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como Fator estruturante. In F. Veiga (Coord.). *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (503-539). Climepsi Editores.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – Métodos*. Editorial La Muralla.
- Simão, A. M. V. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da Avaliação das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (2,), 265-289.
- Sobrinho, J. D. (2002). Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In L. C. Freitas (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica* (pp. 13-62). Editora Insular.
- Zacaratto, B. L. & Quevedo-Camargo, G. (2022). Feedback On-Line na Formação Inicial de Professores: Estado da Arte. *Estudos em Avaliação Educacional*, 33, e09532.