

# Ativar alunos: donos da sua própria aprendizagem e recursos de aprendizagem uns para os outros.

Dylan Wiliam, *UCL Institute of Education*

Em dois artigos anteriores ([aqui](#) e [aqui](#)), delineeii várias formas de utilizar a avaliação para melhorar a aprendizagem, bem como para medi-la, e analisei os motivos pelos quais a avaliação está no centro de um ensino eficaz, seja ele presencial, híbrido ou remoto. No entanto, para realmente aproveitarmos o poder da avaliação com vista a melhorar a aprendizagem, devemos também envolver os alunos no processo.

Desde já, devo deixar claro que não é fácil fazê-lo, pois implica um equilíbrio cuidadoso entre dois extremos. Num dos extremos estão os professores que acreditam ser seu trabalho fazer a aprendizagem pelo aluno. Eles trabalham muito, às vezes mais do que os alunos, e é por isso que dou a entender aos professores que, se os alunos vão para casa ao final do dia menos cansados do que eles, então a divisão do trabalho nas suas salas de aula requer ajustes.

No outro extremo estão os professores que acreditam dever apenas “facilitar” a aprendizagem. Definem tarefas para os alunos e acham que não devem interferir. Quando vejo este tipo de ensino,

pergunto-me se o professor está a fazer mais do que simplesmente manter-se por ali, à espera de que ocorra alguma aprendizagem.

Claro, nenhuma destas visões extremas é sensata. Como apontou Linda Allal, os professores não criam aprendizagem. Apenas quem aprende cria aprendizagem. O que o professor pode fazer é criar um ambiente onde essa aprendizagem ocorra. O papel do professor é criar o que Guy Brousseau chamou de “situações didáticas” – situações cuidadosamente projetadas para potenciarem a aprendizagem pretendida – e, então, monitorar cuidadosamente o que está a acontecer; quando necessário, o professor deve intervir.

Perceber se deve intervir é difícil. Como demonstrou o trabalho de Elizabeth e Robert Bjork, se os alunos não encontram “dificuldades desejáveis” (Bjork & Bjork 2009, p. 58) ao realizar uma tarefa instrucional, então, mesmo que a concluem com aproveitamento, não se lembrarão muito bem da tarefa mais tarde – como Daniel Willingham observou, “a memória é o resíduo do pensamento” (Willingham, 2009, p. 54). Os alunos lembrar-se-ão apenas do que estavam a pensar. Mas, se tiverem de enfrentar muitas dificuldades, poderão desistir

ou ficar sobrecarregados cognitivamente, o que também reduz a aprendizagem (Sweller, Kalyuga & Ayres, 2011). Os professores têm de monitorizar constantemente os seus alunos, centrando-se menos no que estão a investir no processo e mais no que os alunos estão a ganhar, e, em seguida, intervir, seja para apoiar os alunos que não têm confiança, ou que estão estagnados, seja para fornecer um desafio adicional aos alunos que consideram o trabalho fácil.



Hã vinte anos, quando Paul Black, Christine Harrison, Clare Lee e eu começámos a trabalhar com professores para os ajudar a desenvolver o uso da avaliação formativa, descobrimos que era difícil mudar o que os professores faziam nas salas de aula sem mudar também o que os alunos faziam.

Por exemplo, muitos alunos aceitam que têm de fazer “trabalhos”, que entregam ao professor. Por sua vez, o professor avalia e devolve aos alunos comentários ou notas. Alguns alunos acreditam que esse deve ser o fim do processo. “Fiz o meu trabalho”, dizem eles, e acham que a questão deveria acabar por aí. Independentemente da qualidade do trabalho, esses alunos consideram injusto – ou mesmo ilegítimo – ser-lhes exigido que corrijam ou melhorem o seu trabalho. Outros alunos aceitam que, se a qualidade do trabalho ficou aquém do esperado, então é justo pedir-lhes que corrijam os aspetos incorretos, ou que melhorem a qualidade do trabalho, mas, uma vez que isso seja feito, novamente, é o fim da questão.

Nesse sentido, não é surpreendente que alguns alunos, quando solicitados a avaliar o seu próprio trabalho, ou o dos colegas, muitas vezes digam ao professor: “Essa é a sua função”. O problema aqui, claro, é que, embora o trabalho seja importante, é apenas um meio para um fim, e não um fim em si mesmo.

Antes de tentarmos ativar os alunos como donos da sua própria aprendizagem e como recursos de aprendizagem uns para os outros, temos, portanto, de garantir que compreendem esse princípio fundamental. O propósito de estar na escola não é “trabalhar”, mas aprender e, se o que os alunos precisam de aprender não foi aprendido, então é necessário tomar uma posição.

É evidente que muitos professores compreendem isso e, por conseguinte, incentivam os alunos a envolverem-se na autoavaliação, mas esses esforços geralmente falham, pois a autoavaliação é difícil de colocar em prática, por dois motivos. O primeiro é o facto de a autoavaliação ser um processo emocional. Muitas crianças (e muitos adultos!) não gostam de verificar ou ler o seu próprio trabalho. O segundo motivo é o facto de a autoavaliação ser cognitivamente exigente, pois implica ter em mente o que significa um bom trabalho, enquanto se monitoriza o progresso em direção a esse mesmo objetivo. É por isso que a

avaliação por pares pode ser um processo tão valioso, já que pode funcionar como “trampolim” para a autoavaliação.

Uma técnica prática para o fazer é levar os alunos a avaliarem o trabalho de anónimos. Por não saberem quem produziu o trabalho, o envolvimento emocional é reduzido e o processo é menos exigente cognitivamente, uma vez que os alunos podem concentrar-se na comparação da amostra a avaliar segundo as suas próprias ideias de qualidade, ou de acordo com quaisquer outros materiais, como guias de pontuação ou descrições de trabalho de qualidade – por vezes chamados de “rubricas de avaliação”. Após essa experiência, podem então passar a avaliar o trabalho de colegas reais e, mais tarde, estarão prontos para começar a avaliar o seu próprio trabalho. Tratar-se-á ainda de um processo emocional, mas deverá ser menos exigente do ponto de vista cognitivo, pois os alunos saberão já reconhecer um bom trabalho; assim, comparar torna-se mais fácil.

A pesquisa realizada sobre aprendizagem cooperativa apresenta-nos, assim, uma sugestão para fazer com que os alunos levem a sério o processo de avaliação de pares, mostrando que este é mais eficaz quando os alunos têm objetivos de grupo (ou seja, os alunos trabalham como um grupo, não apenas em grupo) e os membros são individualmente responsáveis por apresentar os seus melhores esforços de aprendizagem (Slavin et al 2003). Por conseguinte, quando os alunos fornecem comentários sobre o trabalho de um colega, o professor pode reunir esses comentários e mostrá-los à turma (anonimamente, é claro!), conduzindo depois uma discussão sobre a utilidade dos mesmos. Os alunos disseram-nos que o facto de saberem que a turma estaria a discutir os comentários que haviam feito ao trabalho de um colega, mesmo que exibidos de forma anónima, fez com que levassem a tarefa mais a sério, pois não queriam que um seu comentário fosse descrito como inútil.

Outra questão importante a ter em conta é que não devemos esperar que os alunos saibam dar conselhos úteis e construtivos, e, nesse caso, a “escada de feedback” sugerida por Wilson et al (2005) pode ser muito pertinente:

**Esclarecer:** Faça perguntas esclarecedoras para ter a certeza de que compreende o que seu colega fez.

**Valorizar:** Diga o que gosta no trabalho.

**Manifestar preocupações:** Manifeste o que o(a) intriga ou preocupa em relação ao trabalho, usando frases como “Pergunto-me o que...”

**Sugerir:** Faça sugestões para melhorar o trabalho.

No nosso trabalho com professores nos últimos vinte anos, os meus colegas e eu identificámos uma série de técnicas que podem ser utilizadas para iniciar o processo de ativação dos alunos como donos da sua própria aprendizagem e como recursos de aprendizagem uns para os outros. Algumas delas são muito específicas e funcionam apenas em determinadas circunstâncias. No entanto, algumas técnicas, descritas a seguir, são amplamente aplicáveis:

**Perguntas de grupo:** Após ensinar um tópico, em vez de perguntar à turma se alguém tem dúvidas, o professor organiza os alunos em grupos de quatro ou cinco e exige uma pergunta a cada grupo. Assim, se ninguém no seu grupo tiver uma resposta para a sua pergunta, isso significa que a pergunta não é descabida.

**Melhor resposta conjunta:** Quando os alunos estão a preparar-se para testes ou exames importantes, é recomendável que façam testes práticos, sob condições de teste. O problema desta técnica é, evidentemente, que a correção cria muito trabalho para o professor. Assim, em vez de pontuar os testes, o professor recolhe-os no final da sessão e, no dia seguinte, cada grupo de quatro alunos recebe de volta as suas quatro folhas de teste, bem como uma folha de resposta em branco; a tarefa será, enquanto grupo, compilar a melhor resposta conjunta que conseguirem. O perigo desta técnica, como demonstrou o trabalho de Graham Nuthall (2007), é que os alunos mais confiantes podem dar conselhos incorretos aos colegas, pelo que é importante que o professor verifique se os alunos não criam equívocos entre si, conduzindo uma

discussão entre toda a turma em que cada grupo apresenta as suas respostas a cada questão.

**Semáforos:** Paralelamente ao desenvolvimento da capacidade dos alunos para trabalharem juntos, o professor também pode desenvolver a capacidade dos alunos para avaliarem o seu próprio trabalho, mas, ao fazê-lo, é importante notar que o facto de um aluno considerar que sabe algo não significa que realmente saiba. Na verdade, está já bem estabelecido que, quanto menos alguém sabe sobre um assunto, maior será a probabilidade de exagerar o seu nível de conhecimento (Kruger & Dunning, 1999). Significa isto que limitar-se a pedir aos alunos que se autoavaliem, dando a si próprios um “semáforo” (vermelho/amarelo/verde), não é uma técnica particularmente eficaz. Problemas semelhantes surgem quando os professores usam uma técnica como a “do punho ao cinco”, em que os alunos indicam a confiança no seu nível de compreensão levantando até cinco dedos para mostrar quão certos estão do que aprenderam. Uma vez que os alunos com baixo desempenho são mais propensos a exagerar o seu nível de conhecimento, haverá pouca informação útil nas respostas dos alunos. O que o professor pode



Adobe Stock - Iakov Filimonov (JackF)

fazer é “ancorar” a resposta de alguma forma, por exemplo, deixando claro que “verde” ou cinco dedos é um indicador de que se sente pronto para ensinar outra pessoa.

**Mais/menos/interessante:** Depois de concluírem um trabalho, os alunos refletem sobre o mesmo e tomam nota de um aspeto que acharam fácil, de

um aspeto que acharam difícil e de um aspeto que acharam interessante sobre o trabalho. Mesmo que as perceções não sejam muito rigorosas, esse processo de reflexão parece ajudar os alunos a ficarem mais esclarecidos sobre as suas dificuldades, o que significa que podem pedir ajuda de uma forma que também ajude o professor a perceber qual é o problema.

**Portefólio de aprendizagem:** Uma forma de convencer os alunos de que estão a progredir é manter dois portefólios de trabalho. Um – o portefólio de apresentação – contém os trabalhos mais recentes, bem como os melhores. O outro – o portefólio de aprendizagem – contém trabalhos anteriores, com vista a comprovar a jornada de aprendizagem do aluno e a mostrar-lhe a evolução do seu trabalho, o que reforça a ideia de que “trabalhando, o aluno torna-se mais inteligente”.

**Teste sem risco:** Talvez a técnica de autoavaliação mais negligenciada nas escolas de todo o mundo seja a de fazer testes práticos sobre o que se tem estudado. Atualmente, há uma enorme quantidade de evidências de que testar-se a si mesmo sobre o que se está a aprender tem um impacto maior na retenção de longo prazo do que reestudar a matéria durante o mesmo período de tempo (Dunlosky et al., 2013). Obviamente, os alunos não gostam de ser testados, pelo que uma forma de “reabilitar” o teste é pedir aos alunos que, no final de um período de estudo, façam um teste sobre o que aprenderam; ao terminarem o teste, recebem as respostas. Os alunos podem então pontuar o seu próprio trabalho sem terem de dizer ao professor qual o seu resultado, a menos que queiram. A simples realização de um teste melhora a aprendizagem de longo prazo e, quando os alunos descobrem que algo que julgavam certo está, na verdade, incorreto, lembram-se da resposta correta durante mais tempo (Butterfield & Metcalfe, 2001).

**Feedback redundante:** Nos últimos quarenta anos, muitas vezes me pediram para observar professores e dar feedback no final da aula. No final de quase todas as aulas que observo, a primeira coisa que o professor me pergunta é: “Como é que me saí?” Em vez de responder, agora pergunto: “Como é que acha que se saiu?” Não o faço para evitar a pergunta. Faço-o porque, se o professor me der uma boa resposta, então o meu trabalho está terminado. Esse professor estará a caminho de se tornar o que os psicólogos chamam de “autodidata” – alguém que pode tratar da

sua própria aprendizagem, o que ilustra a íntima relação entre autoavaliação e feedback (seja por parte de um professor, seja de um colega). O objetivo principal do feedback não é melhorar o trabalho, mas o aluno; por isso, um bom feedback torna o feedback menos necessário no futuro. Se tivermos em mente a ideia de que o feedback deve trabalhar no sentido da sua própria redundância, então estaremos mais propensos a dar o tipo de feedback que realmente constrói alunos resilientes e autónomos, o que é essencial, porque nem sempre haverá alguém por perto para ajudar!

## Considerações finais

Ativar os alunos como donos da sua própria aprendizagem e como recursos de aprendizagem uns para os outros será sempre um desafio. Os professores devem ter em consideração muitos aspetos, como o desempenho atual dos alunos; o quão felizes se sentem ao enfrentar dificuldades, pelo menos durante algum tempo, porque sabem que é essa luta que os torna mais inteligentes; ou ainda a criação de um ambiente que apoie e, simultaneamente, desafie os alunos. Também é importante ter em conta que cada caso é um caso. Professores diferentes encontrarão formas diferentes de incorporar estas ideias nas suas práticas – afinal de contas, o objetivo do desenvolvimento profissional não é tornar cada professor num clone de todos os outros, mas ajudar cada professor a ser o melhor que pode ser. Não obstante, existem atualmente evidências consideráveis de que apoiar os alunos no sentido de assumirem maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem é uma das perspetivas mais poderosas para o desenvolvimento profissional do professor e uma das formas mais eficazes de aumentar o desempenho dos alunos.



## Referências

- Bjork, E. L., & Bjork, R. (2009). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56-64). New York, NY: Worth.
- Butterfield, B., & Metcalfe, J. (2001). Errors committed with high confidence are hypercorrected. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27(6), 1491-1494.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. doi:10.1177/1529100612453266
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1121
- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. M. (2003). Cooperative learning and achievement. In W. M. Reynolds & G. J. Miller (Eds.), *Handbook of psychology volume 7: Educational psychology* (pp. 177-198). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sweller, J., Kalyuga, S., & Ayres, P. (2011). *Cognitive load theory*. New York, NY: Springer.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for your classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wilson, D., Perkins, D., Bonnet, D., Miani, C., & Unger, C. (2005). *Learning at work: Research lessons on leading learning in the workplace*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

