

Orientação

AGRADECIMENTOS

Poder agradecer é um privilégio concedido apenas aos que têm a ventura de nunca se sentirem sozinhos.

Durante os últimos dois anos fui uma privilegiada. Por este motivo, agradeço a quantos não me deixaram sucumbir ao cansaço e ao desânimo.

Obrigada à minha família, em especial ao meu marido e à minha filha.

Obrigada aos meus amigos, em especial à Dina.

Obrigada aos meus professores, em especial à Dra. Edite Orange.

Obrigada ao meu orientador, Prof. Doutor Bernardo Canha.

À minha filha Nonô.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral conhecer as representações de encarregados de educação e alunos sobre os contributos da avaliação diagnóstica para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, nas aulas de Inglês das Atividades de Enriquecimento Curricular, as quais contribuíram para compreender a relação existente entre estes dois conceitos e a aquisição de aprendizagens por parte dos alunos

Tratou-se de um projeto de investigação-ação que recorreu a uma metodologia de natureza qualitativa em que os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário e por entrevista, bem como através de observações realizadas antes e durante a intervenção na turma.

O projeto teve como principais referentes teórico-conceituais a literatura científica, produzida tanto em Portugal como no estrangeiro, que aborda as temáticas em estudo e o quadro legislativo em vigor no sistema educativo português.

A componente empírica do estudo desenvolveu-se com uma turma de vinte e três alunos e no contexto específico de ensino e aprendizagem de Inglês precoce, nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

O presente estudo contribuiu para se perceber a relação existente entre a avaliação diagnóstica e a diferenciação pedagógica, bem como a sua influência positiva no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação, Diagnóstico, Diferenciação, Inglês Precoce

ABSTRACT

The general aim of this study was to know the pupils' and their parents' representations about the contributions of diagnostic evaluation for the implementation of different pedagogical differentiation strategies, in the English classes within Atividades de Enriquecimento Curricular (Enrichment Curricular Activities), which have contributed to understand the existent relationship between these two concepts and the learning of pupils.

The present action research study was based on a qualitative methodology using questionnaires, interviews and lesson observations before and during didactic intervention as data collection procedures.

The conceptual and theoretical background of the project is sustained on the literature produced in Portugal and abroad, as well as on the legal framework in the portuguese educational system, regarding the studied topic.

The empirical component was developed with a class of twenty three pupils and in the specific context of early English learning, within Atividades de Enriquecimento Curricular (Enrichment Curricular Activities)-

This study has contributed to a better understanding of the existent relationship between diagnostic evaluation and pedagogical differentiation, as well as its positive influence on the teaching and learning process.

Key words: Evaluation, Diagnosis, Differentiation, Early English Learning

ÍNDICE

Índice de quadros	vii
Índice de gráficos	vii
Lista de abreviaturas	viii
Introdução	9
1. Da avaliação das aprendizagens à diferenciação pedagógica	11
1.1. Avaliação	11
1.1.1. Contributos para a definição do conceito	11
1.1.2. A avaliação: da medida à interação entre intervenientes	14
1.1.3. Avaliação: finalidades, objeto, funções e frequência	19
1.1.4. Modalidades de Avaliação	21
Avaliação Sumativa	22
Avaliação Formativa	23
Avaliação Diagnóstica	24
1.2. Diferenciação Pedagógica	27
1.2.1. Diversidade dos alunos no contexto educativo	27
1.2.2. Conceito de diferenciação pedagógica	29
1.2.3. Princípios da diferenciação pedagógica	34
1.2.4. Elementos do currículo suscetíveis de diferenciação	35
1.2.5. Diferenciação espontânea e diferenciação planeada	37
1.2.6. Ensino diferenciado: O que fazer? Como fazer?	39
1.2.7. Diferenciação pedagógica na legislação portuguesa	40
1.2.8. Avaliação e diferenciação pedagógica	42
1.3. O ensino do Inglês no 1º CEB	43
1.3.1. Avaliação em LE	45
1.3.2. Diferenciação em LE	47
2. Práticas de Avaliação e Diferenciação	49

2.1. Justificação do estudo	49
2.1.1. Origem do projeto	49
2.1.2. Formulação da questão de partida	50
2.1.3. Objetivos do estudo	50
2.1.4. Fases do estudo	51
2.2. Abordagem Metodológica	52
2.2.1. Investigação-Ação	52
2.2.2. Contexto e participantes do estudo	54
2.2.3. Recolha de dados	55
Inquérito por entrevista	56
Inquérito por questionário	57
Notas de observação	59
2.2.4. Reflexão sobre a observação tendo em vista a intervenção	60
2.2.5. Planificação da intervenção	61
2.2.6. Intervenção na turma	63
2.2.7. Análise das respostas dos questionários e da entrevista	66
Questionário realizado aos encarregados de educação	67
Questionário realizado aos alunos	74
Entrevista à professora de Inglês	80
Conclusão	82
Bibliografia Referenciada	85

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das perspectivas das “gerações de avaliação”, adaptado de Machado (2013).....	15
Quadro 2 - Características da quarta geração de avaliação (Guba e Lincoln, 1989).....	17
Quadro 3 - Características da quarta geração de avaliação (Machado, 2013).....	17
Quadro 4 - A avaliação diagnóstica na legislação portuguesa.....	25
Quadro 5 - Representação esquemática da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.....	32
Quadro 6 - Elementos do currículo que podem ser diferenciados.....	36
Quadro 7 - Características da diferenciação pedagógica e da diferenciação espontânea (Ferraz, 1994, p.3).	38
Quadro 8 - Cronograma de referência para as fases de desenvolvimento do estudo.....	51
Quadro 9 - Esquema representativo da observação realizada na turma de intervenção.....	59

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Responsável pelo preenchimento do questionário.....	67
Gráfico 2 - Idade dos inquiridos.....	67
Gráfico 3 - Habilitações literárias dos inquiridos.....	68
Gráfico 4 - Papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.....	68
Gráfico 5 - Distinção entre as três modalidades de avaliação.....	69
Gráfico 6 - Dimensões da avaliação e sua importância.....	70
Gráfico 7 - Importância dos conhecimentos adquiridos em contexto familiar.....	71
Gráfico 8 - Benefício da utilização de estratégias diversificadas.....	72
Gráfico 9 - Capacidade de todos os alunos realizarem as atividades das aulas de Inglês.....	72
Gráfico 10 - Significado da avaliação para os alunos.....	74
Gráfico 11 - Local onde ocorre a avaliação.....	75
Gráfico 12 - Responsável pela avaliação, na escola.....	75
Gráfico 13 - Modo como a professora realiza a avaliação.....	76
Gráfico 14 - Momentos de avaliação.....	77

Gráfico 15 - Opinião dos alunos sobre a realização da avaliação.....	78
Gráfico 16 - Avaliação nas aulas de Inglês das AEC.....	78
Gráfico 17 - Realização das atividades das aulas de Inglês.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação e da Ciência

PTT – Professor Titular de turma

QECL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

INTRODUÇÃO

Este estudo emergiu da necessidade de encontrar respostas para dilemas profissionais e pessoais, no âmbito da avaliação de aprendizagens e da diferenciação pedagógica em contexto de ensino e aprendizagem do Inglês precoce, e inscreve-se num paradigma reflexivo do desenvolvimento profissional. Alarcão (2001, p. 6) advoga que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.” A autora (2001, p. 6) acrescenta:

“Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.”

Cada professor deve experimentar no seu campo de ação novas práticas que tenham como objetivo o sucesso de todos os alunos, mantendo uma atitude permanente e dinâmica de reflexão importante para a reconfiguração da sua intervenção pedagógica, ajustada à atual heterogeneidade das turmas.

Ao eleger a avaliação, na sua dimensão diagnóstica, e a diferenciação pedagógica como objeto desta investigação, demonstrando através da componente empírica do presente estudo a importância da interligação de ambas para o sucesso dos alunos na aprendizagem precoce de Inglês, pretende-se contribuir para a reflexão sobre a prática docente e a melhoria da qualidade da ação educativa.

Este trabalho está dividido em dois capítulos, que se complementam. No primeiro capítulo é revisitada a literatura que aborda as temáticas em estudo. Faz-se uma contextualização sobre a avaliação das aprendizagens, enfatizando a dimensão diagnóstica da mesma, e sobre a diferenciação pedagógica, realçando a sua vertente processual. Faz-se ainda referência à implementação do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em Portugal, expondo o contributo da avaliação diagnóstica e da diferenciação pedagógica para o ensino e aprendizagem da língua.

O segundo capítulo, referente à componente empírica do estudo, encontra-se subdividido em três secções. Na primeira secção, justificação do estudo, são apresentados os motivos para a escolha da temática, é formulada a questão de partida, são definidos os objetivos e é estabelecido o cronograma das fases de desenvolvimento do projeto. Na segunda secção são

identificadas e justificadas as opções metodológicas e são descritas, de forma crítica, as observações naturalistas realizadas nas aulas de Inglês da turma onde, posteriormente, foi realizada a intervenção. Segue-se a delimitação da planificação de uma unidade didática e a descrição da intervenção da professora/investigadora na turma. Na última secção do capítulo é apresentada a análise e interpretação dos dados recolhidos através dos questionários realizados aos alunos da turma e respetivos encarregados de educação, bem como da entrevista realizada à professora responsável pela atividade de Inglês.

Finalmente, apresenta-se uma reflexão sobre todo o projeto orientada pela questão de partida, alicerçada na prática e na recolha e análise dos dados.

1. DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS À DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

1.1. AVALIAÇÃO

1.1.1. Contributos para a definição do conceito

“A avaliação é considerada, atualmente, como ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação é, necessariamente, tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia” (Cardinet, 1986, p. 11).

O ato de avaliar é natural ao ser humano e está relacionado com atividades por ele desenvolvidas nas mais variadas circunstâncias. É uma atitude espontânea e essencial que acontece a todo o instante e sobre a qual não há uma reflexão prévia. As situações com que nos deparamos a todo o momento exigem uma pronta avaliação que permite regular a ação.

A avaliação é um aspeto essencial e característico de várias profissões que a utilizam para tomar decisões fundamentadas que, regra geral, afetam os avaliados e os avaliadores.

Mas, o que se entende por avaliação em educação? A avaliação em educação é essencial no desenvolvimento do currículo e importante para todos os intervenientes no processo educativo. A avaliação constitui um elemento fundamental para o progresso dos sistemas educativos: i) é sustentado por ela que o governo estabelece padrões para monitorizar a qualidade da educação e legislar; ii) as escolas tomam decisões de âmbito curricular; iii) os professores monitorizam o progresso dos alunos, avaliam o currículo, planificam o processo de ensino ou atribuem classificações; iv) os pais e os alunos utilizam-na para perceber a qualidade do trabalho desenvolvido pelos estabelecimentos de ensino, para tomar decisões sobre o prosseguimento de estudos ou para regular o processo de aprendizagem (Fernandes, 2004, p. 3).

A avaliação em educação depende de muitas variáveis (economia, política, cultural...) e de múltiplos intervenientes. De acordo com Pais (1996, p. 45) “a dificuldade de avaliar advém do facto de que, ao fazê-lo, estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser

e de estar (...) ela dependerá sempre dos intervenientes, dos momentos e das situações concretas”.

Reconhece-se, à partida, a amplitude e complexidade da temática, a qual é do interesse i) da tutela, que a utiliza para desenvolver novas políticas educativas; ii) das escolas, que dela se servem para planificar, desenvolver e avaliar os Projetos Educativos; iii) dos professores, que nela se apoiam para ajuizar os progressos dos alunos, programar, definir metodologias e atribuir classificações; iv) dos pais e alunos, que a usam para formular opiniões sobre a escola e tomar decisões sobre a vida académica (ibidem, p. 4).

Atualmente, as rápidas e polémicas mudanças legislativas operadas ao nível do sistema educativo, colocam no centro de grande controvérsia a avaliação das aprendizagens dos alunos. A título de exemplo poder-se-á referir a introdução de exames nacionais nos anos terminais de ciclo, nomeadamente no que se refere à sua fiabilidade, às suas vantagens e às suas desvantagens.

Peralta (2002, p. 27) define o ato de avaliar como “a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formar um juízo de valor que facilite a tomada de decisões”. Ainda de acordo com a autora “o que podemos avaliar, pela observação do modo como o aluno age, em situações simuladas e intencionalmente construídas, é um conjunto de desempenhos ou o desempenho global do aluno, a partir do qual podemos fazer generalizações sobre a sua competência” (ibidem).

Pacheco (2001, p. 128) comunga da mesma opinião ao referir-se à avaliação como “um juízo de valor, como uma estimação global, uma determinação do mérito ou valor de uma coisa, libertando-a do critério dos objetivos e situando-a na resposta a questões”. Para este autor, a avaliação é “uma descrição, interpretação dos contextos e sua valorização” (ibidem, p. 129).

Por sua vez, Ribeiro (1991), refere que a avaliação pretende perceber o progresso dos alunos, entre o ponto de partida e o ponto de chegada, e de que modo é que o percurso está a ser realizado. Partilhamos da opinião da autora quando menciona que um ensino “sem avaliação seria um ensino pouco empenhado na melhoria da qualidade da educação” (p. 22).

Fernandes (2004) define o conceito de avaliação das aprendizagens dos alunos como “todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações” (p. 3). Neste processo podem, e devem, tomar parte vários intervenientes (professores da turma, alunos, encarregados de educação, psicólogo...), permitindo avaliar conhecimentos, desempenhos,

atitudes e capacidades, bem como tomar decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o próprio sistema educativo.

Visto que os conceitos de avaliação e classificação não raras vezes são considerados sinónimos, é pertinente fazer uma distinção entre os dois termos e esclarecer que apenas o primeiro será objeto de estudo no decurso do presente trabalho.

A avaliação tem a função de regular o processo de ensino e aprendizagem, ajudando a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e possibilitando encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as competências estabelecidas para o nível de ensino que frequentam. Quanto à classificação, tem uma intenção seletiva, ou seja, resulta numa seriação dos alunos, na medida em que se lhes atribui uma posição numa determinada escala.

Ribeiro (1991) distingue avaliação e classificação, sendo a primeira “uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação” (p. 75). Quanto à segunda, “tem uma intenção seletiva e procede à seriação dos alunos ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores” (ibidem, p. 76). A classificação é precedida e fundamentada pela avaliação. Deste modo, não há classificação sem avaliação mas pode, e deve, haver avaliação sem classificação.

Quanto à avaliação das aprendizagens em língua estrangeira (LE), a mesma rege-se também por documentos europeus, como é o caso do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL) que, na sua versão inglesa, faz a distinção entre dois termos: *assessment* e *evaluation*, os quais, na versão portuguesa, são traduzidos sempre como “avaliação”. A distinção é apresentada do seguinte modo:

“Assessment is used in this chapter in the sense of assessment of the proficiency of the language user. All language tests are a form of assessment, but there are also many forms of assessment (e.g. checklists used in continuous assessment, informal teacher observation) which would not be described as tests. Evaluation is a term which is again broader than assessment. All assessment is a form of evaluation, but in a language programme a number of things are evaluated other than learner proficiency. These may include the effectiveness of particular methods or materials, the kind and quality of discourse actually produced in the programme, learner/teacher satisfaction teaching effectiveness, etc” (p. 177).

Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003) reforçam a distinção entre estes dois termos referindo que

“evaluation is the process of gathering information in order to determine the extent to which a language programme meets its goals” e assessment “is a general term which includes all methods used to gather information about children’s knowledge, ability, understanding, attitudes and motivation” (p. 4).

Por seu lado, Dias e Mourão (2005, p. 42) referem que o termo *assessment* se refere ao “processo evolutivo da criança, registando sucessos, participação e motivação”.

O termo *assessment* está relacionado com o conhecimento da proficiência que o aluno demonstra ter numa LE ou o seu nível de desenvolvimento relativamente à competência comunicativa, incluindo também a participação e a motivação do mesmo demonstradas no decorrer das aulas. O termo *evaluation* implica também uma reflexão sobre o contexto em que decorre o processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, pode afirmar-se que a avaliação das aprendizagens está associada à obtenção de informação, à formulação de juízos de valor e posteriores decisões que se vão repercutir no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é considerada como parte integrante e indissociável do referido processo e de grande importância para todos os intervenientes. Deste modo, considera-se a avaliação como um ato de rotina que deve estar interiorizado por professores e alunos.

1.1.2.A avaliação: da medida à interação entre intervenientes

Torna-se pertinente neste trabalho fazer referência à evolução histórica da avaliação educacional, não sendo intenção, contudo, procurar a génese do conceito, fazer uma descrição diacrónica detalhada ou abordá-lo em todas as suas multiplicidades. Considera-se ser relevante ter presente algumas alterações que o conceito foi sofrendo ao longo do tempo uma vez que as mesmas influenciaram decisões legislativas sobre a avaliação no nosso país.

Alves defende que (2004, p. 31) “cada sociedade exige num dado momento da sua evolução um determinado sistema de avaliação” capaz de dar resposta às exigências que lhe são colocadas.

No que à educação diz respeito, Santos (2010) refere que a avaliação como a conhecemos, tem um passado recente, com pouco mais de um século, e está diretamente ligada à massificação da escola pública. Embora os vários autores que se debruçaram sobre a definição dos diversos momentos dessa evolução não concordem em todos os aspetos, reconhecem a existência de quatro ideias estruturantes que foram marcantes na avaliação no decorrer do último século: a avaliação como medida; a avaliação como uma relação entre os objetivos e os desempenhos dos alunos; a avaliação como um julgamento; a avaliação como uma interação

social complexa (ibidem). Estas quatro ideias não são estanques entre si, o que permite encontrar ainda no cotidiano das nossas escolas práticas que advêm das primeiras concepções de avaliação e práticas resultantes de várias conceptualizações.

Gerações	Objetivos da avaliação	Papel do avaliador	Papel dos avaliados	Paradigma
“Primeira geração”	Medir	É um técnico e mede a eficácia dos resultados	São “objetos”, medidos e controlados em função da necessidade de eficácia do currículo	<i>Behaviorista</i>
“Segunda geração”	Descrever, para além de medir	É um especialista que se limita a descrever	São um elemento instrumental do processo	<i>Behaviorista</i>
“Terceira geração”	Julgar, mas também medir e descrever	É um “juiz” que toma decisões	São atores passivos e objeto da tomada de decisão com base no mérito	<i>Behaviorista</i>
“Quarta geração”	Compreender e mudar, incluindo também a medição, a descrição e o juízo sob novas formas	É um intérprete e um agente de mudança	São agentes ativos e participativos, colaborando, discutindo e negociando	Cognitivista

Quadro 1 - Resumo das perspectivas das “gerações de avaliação”, adaptado de Machado (2013).

A primeira geração de avaliação, segundo Guba e Lincoln (1989) é apelidada de “geração da medida”. Os anos vinte, do século passado, marcaram o início de uma fase em que a avaliação das aprendizagens era vista como uma medida e em que as provas de avaliação serviam para o aluno mostrar a capacidade de reproduzir os conhecimentos que lhe tinham sido transmitidos pelo professor. Surgiu o desenvolvimento das técnicas psicométricas (nomeadamente o teste de Quociente de Inteligência) e a utilização massiva de testes para medir os objetivos previamente estipulados. No paradigma que encara a avaliação como medida, o aluno tem uma atitude passiva, dando-se primazia à relação professor/saber.

A avaliação surge apenas no fim de um período de ensino e num momento específico criado para o efeito, tendo como principais funções selecionar, orientar e certificar. Os exames realizados, pensados como instrumentos de medida, são a própria noção de avaliação e permitem diferenciar os alunos entre si. O professor passa a desempenhar o papel de “técnico”.

A “geração da descrição” (ibidem) segue-se à primeira e diverge da mesma porque deixa de considerar os alunos como meros objetos de avaliação. Esta segunda geração da avaliação

surge após a 1ª Guerra Mundial, num período em que se critica o conceito de avaliação como medida. A avaliação não é realizada com o intuito de medir, pretende descrever “até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos” (Fernandes, 2004, p. 57).

Das investigações realizadas por esta altura destaca-se a de Ralph Tyler (1949), o qual referiu, pela primeira vez, a necessidade de serem formulados objetivos de modo a explicitar-se melhor o que se estava a avaliar. O currículo era composto por um conjunto de experiências formativas que iriam contribuir para que os alunos atingissem os objetivos previamente estabelecidos. Tyler intitulou de “avaliação educacional” (ibidem) aquela que era realizada com o objetivo de perceber em que medida os objetivos definidos tinham sido ou não atingidos. Guba e Lincoln (1989) defendem que este processo avaliativo poderia ser considerado formativo caso os resultados fossem facultados aos alunos no decorrer do mesmo.

A avaliação passa a ser considerada como descrição e o papel do professor é somente descrever. A grande diferença em relação à primeira geração de avaliação é o facto de se estabelecer objetivos comportamentais e de se verificar se os mesmos são ou não atingidos pelos alunos.

A terceira geração de avaliação foi denominada por Guba e Lincoln (ibidem) como “geração da formulação de juízos ou julgamentos” e surge da necessidade de ultrapassar falhas na avaliação da geração anterior. Os avaliadores passaram a fazer o papel de juízes, para além de continuarem a ter a função de técnicos e descritores.

Em 1967, Michael Scriven distingue as funções formativa e sumativa da avaliação. Na perspectiva de Scriven (1967), a avaliação deve estar associada ao processo, defendendo mesmo uma meta-avaliação com o objetivo de melhorar o sistema.

Bloom, Hastings e Madaus (1971) destacaram o papel importante que a avaliação tem no processo de ensino e aprendizagem fazendo referência à avaliação formativa, a qual tem no diagnóstico e na remediação as suas duas componentes principais.

Segundo Fernandes (2004), nesta terceira geração, a avaliação envolve os vários intervenientes, os contextos de ensino e aprendizagem são tidos em conta no processo e definem-se critérios para a avaliação do mérito e do valor dos objetos de avaliação.

Na opinião de Guba e Lincoln *apud* Fernandes (2004, p. 12) estas três gerações de avaliação manifestam algumas limitações. Por um lado, refletem “os pontos de vista de quem as encomenda ou financia” e, de entre todos os intervenientes no processo, apenas responsabilizam pelos insucessos professores e alunos; por outro lado, a avaliação não se ajusta à “pluralidade de valores e culturas” da sociedade. Verifica-se ainda uma forte presença

do paradigma positivista, que concebe a avaliação como medida das capacidades e do produto.

Nesta concepção de avaliação as aprendizagens acontecem de maneira sequencial e hierárquica, isto é, faz-se uma acumulação de associações estímulo/resposta. Os avaliadores são neutros, ficam isentos de responsabilidades porque seguem o método científico e “utilizam instrumentos que também são neutros e que medem com rigor o que são supostos medir” (ibidem). Os alunos são avaliados por comparação com os resultados dos seus colegas.

Guba e Lincoln (1989) acreditam que existe, atualmente, uma quarta geração de avaliação, criando rutura com as três anteriores. A quarta geração de avaliação tem por base o paradigma construtivista, não estabelece parâmetros ou enquadramentos e todos os intervenientes são chamados a participar no processo (Fernandes, 2004).

No quadro seguinte sintetizam-se algumas das suas características:

Avaliação – 4ª geração	• Depende de quem a realiza e dos participantes.
	• Envolve técnicas e instrumentos variados.
	• O <i>feedback</i> é importante para que a avaliação se integre no processo de ensino e aprendizagem.
	• Deve ter como intenção ajudar os alunos a expandir as suas aprendizagens.
	• Deve constituir parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.
	• Envolve todos os intervenientes.
	• São tidos em conta os contextos, a negociação e o envolvimento dos participantes.
	• Deve utilizar principalmente métodos qualitativos.
	• A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada.

Quadro 2 - Características da quarta geração de avaliação (Guba e Lincoln, 1989).

Machado (2013) sintetiza a quarta geração de avaliação realçando a centralidade dos atores educativos como sujeitos participativos do processo de avaliação:

Objetivo	Avaliador	Avaliados
<ul style="list-style-type: none"> • Medir • Descrever • Emitir juízo de valor • Compreender • Mudar 	<ul style="list-style-type: none"> • Intérprete • Agente de mudança 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar • Discutir • Negociar

Quadro 3 - Características da quarta geração de avaliação (Machado, 2013).

Partilhando da opinião de Machado (2013) considera-se que a quarta geração de avaliação ainda se encontra entre a realidade e o desejo. Existe uma tomada de consciência de mudanças importantes no plano da avaliação e também a formulação de propostas sobre o que a mesma deve ser. Trata-se de uma mudança revolucionária, uma vez que passa a valorizar-se a discussão em torno da avaliação. Não se pretende apenas encontrar soluções mas também identificar problemas, a avaliação deve centrar-se nos alunos, realizar-se para os alunos e em função dos alunos.

Cumprir também uma análise à legislação portuguesa, no que diz respeito à avaliação dos alunos, verificando-se que a mesma sofreu alterações periódicas, demonstrando acompanhar a evolução das “gerações” de avaliação descritas anteriormente.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 14 de outubro de 1986, refere princípios orientadores sobre o modelo de avaliação a adotar, quando define o ensino básico como universal e obrigatório e garante o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Também o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, que estabelece os planos curriculares dos ensinos básicos e secundário, confere à avaliação as funções de “estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão”. Nesta conceção de avaliação está presente o respeito pela identidade de cada aluno e a necessidade de ajustar a prática pedagógica às suas necessidades, através de uma efetiva diferenciação pedagógica, temática que retomaremos posteriormente.

Em 1991, com a Reforma Curricular, e em 1992, com a criação do Novo Sistema de Avaliação (Despacho Normativo nº 98-A/92, de 19 de junho), que vão ao encontro do disposto na LBSE, introduziu-se um conjunto de orientações para a avaliação, coerentes com as alterações curriculares e assentes em princípios cognitivistas e construtivistas. O Despacho Normativo supracitado evidencia estes princípios ao estabelecer que a “avaliação dos alunos do ensino básico é um elemento essencial para uma prática educativa integrada, permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno”, “assumindo um carácter sistemático e contínuo”. Faz ainda referência a quatro modalidades de avaliação (formativa, sumativa, aferida e especializada), destacando a avaliação formativa como “a principal modalidade de avaliação do ensino básico”.

Com o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, a avaliação é definida como “um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” e passa a integrar três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. A Reorganização Curricular do Ensino Básico,

introduzida pelo referido Decreto-Lei, estabelece que currículo e avaliação são componentes “integradas de um mesmo sistema” e considera que a última “envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (Abrantes, 2002, p. 10).

Com o Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro, reforça-se o “caráter formativo da avaliação” e a “valorização de uma lógica de ciclo”. São ainda estabelecidas as finalidades da avaliação: “apoiar o processo educativo”; “certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno”; “contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo”. Refere-se também que a avaliação é “parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem”.

A 6 de dezembro de 2012 é publicado o Despacho Normativo nº 24-A/2012, que faz alusão à avaliação “como um processo regulador do ensino”, e “do percurso escolar”, tendo por “objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico”.

Do exposto, considera-se que na legislação portuguesa, tem havido algumas tentativas para melhorar o sistema de avaliação dos alunos. Contudo, a implementação de metas curriculares, que centram a avaliação na medição da aquisição de conteúdos por parte dos alunos, considera-se ser um retrocesso porque apenas procura mensurar o produto final, deixando para segundo plano todo o processo de aprendizagem.

1.1.3. Avaliação: finalidades, objeto, funções e frequência

O Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de julho (embora revogado pelo Despacho Normativo nº 1/2005 decide-se, nesta fase do trabalho, analisar o referido documento uma vez que é maior a mudança entre a orientação que este despacho revoga do que entre este e o que lhe sucede) delimita as finalidades, objetos e princípios da avaliação. Refere como finalidade primordial da mesma a regulação da “prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”. Este Despacho Normativo faz também referência ao modo como a avaliação deve ser usada, às suas modalidades e à repercussão sobre o sistema educativo.

Tradicionalmente, de acordo com Rosales (1992) a aprendizagem tem sido considerada como o objeto da avaliação. Aos poucos o professor, os alunos, a metodologia, os recursos e a escola, como instituição, também começaram a fazer parte do objeto da avaliação.

Ainda na opinião do autor (ibidem), o objeto de avaliação comporta três grandes dimensões:

- Componentes (aprendizagens dos alunos, funções dos professores, recursos);
- Processos (planificação, desenvolvimento e resultados);
- Contexto (grupais, institucional, social).

O objeto da avaliação em educação, na legislação portuguesa, tem sofrido alterações significativas nas últimas décadas. O Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho, estabelece que “a avaliação dos alunos do ensino básico incide sobre o cumprimento dos objetivos gerais (...) e dos objetivos específicos”. Esta orientação legislativa tem por base a “Pedagogia por Objetivos”, a qual se rege por um conjunto de princípios metodológicos e de técnicas pedagógicas inspirados em trabalhos de pedagogos norte-americanos dos anos 50, nomeadamente Ralph Tyler e Benjamin Bloom.

Por seu lado, o Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de julho, refere que “a avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional”. A partir da publicação do referido Despacho Normativo, bem como do documento Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2001), que define o conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional para o ensino básico, a avaliação dos alunos em particular, e o ensino em geral, passaram a ser norteados pela aquisição de competências, tendo por base princípios cognitivistas e construtivistas.

Passados dez anos o sistema de ensino português enfrentou mais uma mudança conceptual. O Despacho Normativo nº 17169/2011, de 12 de dezembro, pôs termo à vigência do documento Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais, uma vez que não reunia “condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico” porque o ensino “menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos”, “desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização”, “substituiu objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos (...) vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir”.

A partir da publicação deste Despacho Normativo, as metas curriculares passam a constituir, “a par dos programas disciplinares, os documentos orientadores do ensino e da avaliação, sendo que os segundos enquadram a aprendizagem, enquanto as primeiras a concretizam” (ibidem).

A acompanhar esta transição é publicado o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, que “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e

secundário”. Neste contexto, os objetivos da avaliação passam a ser “a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos”, bem como a “aferição do grau de cumprimento das metas curriculares” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho).

Indo ao encontro da legislação analisada percebe-se a importância, no que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, da definição de um objeto. Quando se pensa no processo de ensino e aprendizagem como uma transmissão de conhecimentos e conteúdos, os alunos são percebidos como meros recipientes que memorizam regras e conceitos para aplicar posteriormente, sobretudo em situações de avaliação formal (testes de avaliação). Pretende-se que os conteúdos sejam bem adquiridos para que possam ser bem reproduzidos.

Após a legislação portuguesa iniciar a sua progressão para uma avaliação baseada num paradigma cognitivista, verificou-se um recuo para uma avaliação baseada em princípios behavioristas. Considera-se que, a partir da publicação do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, houve um retrocesso no que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, deixando de ser valorizado o processo de aquisição de competências e passando a dar-se grande relevância aos produtos.

1.1.4. Modalidades de Avaliação

O Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro, salienta a importância da avaliação “entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico”, remetendo, assim, para as três modalidades de avaliação: formativa, diagnóstica e sumativa.

Na opinião de Hadji (1994) existem três fases distintas na avaliação: a fase de execução, a que corresponde o processo de aprendizagem e o objetivo é recolher informação sobre estratégias, progressos e dificuldades do aluno; a fase de planificação, que surge antes da ação de formação e incide sobre as atitudes, os interesses e as capacidades e competências encaradas como pré-requisitos para nortear futuras aprendizagens; a fase de avaliação ocorre depois da ação de formação e o objetivo é verificar e certificar a aprendizagem.

Bloom *et al* (1971) partilham da opinião de Hadji, distinguindo também três géneros de avaliação, de acordo com a sua finalidade: preparação inicial para a aprendizagem, verificação da existência de dificuldades durante a aprendizagem e verificação sobre a aquisição dos objetivos estabelecidos previamente. As modalidades de avaliação referidas pelos autores

representam, respetivamente, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Os termos avaliação formativa e avaliação sumativa surgem, no início, apenas relacionados com a avaliação curricular (Scriven, 1967), com Bloom *et al* (1971) passaram a ser utilizados na avaliação das aprendizagens dos alunos.

Avaliação Sumativa

De acordo com o Despacho Normativo 98-A/92, de 19 de junho, a avaliação sumativa "traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno". O mesmo despacho estabelece também que a avaliação sumativa interna "ocorre no final de cada período letivo, de cada ano letivo e de cada ciclo" e qual a forma como a informação sobre a mesma deve ser expressa.

Nesta modalidade de avaliação, compete ao professor verificar em que medida os objetivos foram alcançados, colocando nele o enfoque. Também se destina aos encarregados de educação, indicando-lhes o nível de aprendizagem dos seus educandos, e aos alunos, informando sobre a sua situação académica.

A avaliação sumativa está direcionada sobretudo para o produto da aprendizagem, realiza-se na conclusão de um processo e transforma o aproveitamento escolar de cada aluno numa classificação final (expressa, geralmente, de maneira quantitativa). Para além da função de certificação, Hadji (1994) confere-lhe também as funções de classificação, informação e localização, em relação a uma meta previamente estabelecida.

Para Pacheco (1995, p. 16) a avaliação sumativa "está ligada à medição e classificação" e tem como principal finalidade "certificar". Caracteriza-se por ser pontual e estar associada a um produto final, em geral, consequência de provas ou de testes realizados em determinados momentos (*ibidem*).

A avaliação sumativa também pode ter um importante papel formativo, não devendo ser encarada apenas como uma avaliação final. Na realidade, pode ser uma avaliação intercalar, parcial, incluindo-se nos mecanismos de regulação formativa. Valorizar a avaliação sumativa em detrimento da formativa não tem sentido pedagógico, visto que ambas podem ter finalidades formadoras.

No QECRL (2001, p. 254) a avaliação sumativa é encarada como uma "avaliação de resultados de acordo com uma norma ou uma meta estabelecida". O referido documento

salienta que é fundamental o professor recorrer a instrumentos diversificados e adequados, e não apenas a testes sumativos, para recolher informações pertinentes, não só sobre os produtos mas também sobre os processos de aprendizagem. Uma prática avaliativa orientada por estes pressupostos permitirá tornar mais transparente e credível a atribuição de um determinado nível ao aluno.

No que diz respeito à avaliação sumativa na disciplina de LE, a mesma realiza-se pela interpretação dos dados recolhidos, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, sobre as competências comunicativa e de aprendizagem, não representando “apenas a medição de um dado comportamento ou a verificação do grau de consecução de um objetivo de aprendizagem” (Vieira e Moreira, 1993, p. 10). As autoras defendem que a avaliação não pode ser entendida como o “passo final de um processo” (ibidem).

Avaliação Formativa

O Despacho Normativo 98-A/92, de 19 de junho, estabelece que a avaliação formativa deve ser a modalidade preferencial de avaliação no ensino básico, destinando-se a: “informar o aluno e o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes, sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objetivos do currículo”. Possui um “caráter sistemático e contínuo”, é da “responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e outros professores” e recorre “a uma variedade de instrumentos de recolha de informação”.

Na opinião de Cardinet (1993) esta modalidade de avaliação acompanha constantemente o processo de ensino e aprendizagem, sendo essencial para o mesmo, dando importância ao aluno, atenção à sua motivação, ao seu esforço e ao seu modo de abordar as atividades. Por outro lado, a informação que é recolhida é partilhada com o aluno, contribuindo para melhorar o seu desempenho futuro. Para Bloom *et al* (1971, p. 142) esta informação é a própria natureza da avaliação formativa. Segundo os mesmos autores, a sua maior virtude é “a ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos”.

A avaliação formativa regula o processo de ensino e aprendizagem identificando práticas educativas menos adequadas e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Cortesão (1993, p. 38) denomina-a de “bússola orientadora do processo de ensino/aprendizagem”. Na opinião da

autora, não pode ser formalmente utilizada para classificar nem para decidir sobre a transição de ano dos alunos.

O principal objetivo desta modalidade de avaliação é melhorar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se útil para os alunos detetarem falhas e ultrapassarem com mais facilidade as dificuldades que forem surgindo.

O QECRL (2001, p. 254) define avaliação formativa como: “um processo contínuo de recolha de informação sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os pontos fortes e fracos, que deve refletir-se no planeamento das aulas feito pelo professor. Deve também fornecer um feedback aos aprendentes”.

Compete ao professor estar determinado a realizar um trabalho sistemático e coerente e aos alunos interpretarem corretamente as informações que lhe são transmitidas durante o processo.

De acordo com Cortesão (1993), para que a prática da avaliação formativa seja eficiente, é necessário:

- A comunicação entre professor/aluno, através do recurso a estratégias variadas;
- A autoanálise e a auto-orientação da aprendizagem;
- O registo de todos os sinais que indiquem o que se está a passar durante o processo de ensino/aprendizagem;
- A visualização desses sinais como meios importantes para a compreensão do processo e como auxiliares fundamentais para a orientação da atuação do professor.

Esta modalidade de avaliação não tem como finalidade a classificação mas sim fornecer informação a professores e alunos sobre o que se fez e como se fez, para se saber o caminho a seguir, devendo exprimir-se por meio de comentários e apreciações e não por uma nota quantitativa.

Avaliação Diagnóstica

Os investigadores que estudam as questões da avaliação importaram das ciências, nomeadamente da medicina, a fase diagnóstica do procedimento avaliativo, tal como fizeram relativamente ao prognóstico, estimando, deste modo, a probabilidade da intervenção formadora (Abrantes *et al*, 2002). Também na avaliação das aprendizagens dos alunos pode considerar-se que a avaliação diagnóstica permite identificar se o aluno possui os pré-requisitos necessários e prever possíveis dificuldades no decorrer do processo, o que facilita a

planificação de atividades e o desenvolvimento de materiais mais adequados. Por pré-requisitos entendem-se os conhecimentos que forem indispensáveis para a compreensão dos novos conteúdos da unidade que se vai iniciar. Ribeiro (1989, p. 80) define pré-requisitos como “os conhecimentos, atitudes ou aptidões, indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que, sem eles, não é possível adquirir”. Esta abordagem pressupõe a realização de uma avaliação diagnóstica que vai servir para verificar a posição dos alunos perante aprendizagens anteriores.

Na legislação portuguesa, tal como se pode observar no quadro seguinte, com o Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de julho, a vertente diagnóstica da avaliação foi considerada pela primeira vez associada à avaliação formativa.

Com a publicação do Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro, a avaliação diagnóstica passa a ser uma modalidade autónoma e a estar intimamente articulada com a diferenciação pedagógica. No referido despacho lê-se ainda que esta modalidade de avaliação “pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa”.

O Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, vem reforçar que a avaliação diagnóstica, entre outros aspetos, deve “fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica”.

	DN nº 30/2001	DN nº 1/2005	DL nº 139/2012
Avaliação Diagnóstica	“A avaliação formativa inclui uma vertente de diagnóstico tendo em vista a elaboração e adequação do projeto curricular de turma e conduzindo à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica.”	“A avaliação diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa.”	“A avaliação diagnóstica realiza -se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.”

Quadro 4 - A avaliação diagnóstica na legislação portuguesa.

A avaliação diagnóstica pode ser considerada como parte integrante da avaliação formativa, associando-a não só ao momento de avaliação pontual mas também ao momento de avaliação inicial, consistindo no levantamento de pré-requisitos para novas aprendizagens e funcionando como um indicador para a atuação diferenciada do professor (Pacheco, 1995).

Também Hadji (1994) faz menção à avaliação diagnóstica, remetendo-a para a avaliação formativa, referindo que a mesma permite explorar ou identificar características do aluno relevantes para a definição de estratégias adequadas e diferenciadas. Segundo Rosales (1992), se for posta em prática num momento inicial pode proporcionar a tomada de decisões no que diz respeito à planificação do processo de ensino e aprendizagem, se for efetuada de forma pontual pode possibilitar a realização de atividades de remediação das dificuldades do aluno. Ribeiro (1991) partilha da mesma opinião ao referir que esta modalidade de avaliação também pode ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem, no caso de ser necessário identificar o motivo pelo qual os alunos manifestaram dificuldades no decorrer de uma determinada unidade.

Deste modo consideramos também que a avaliação diagnóstica tem uma natureza formativa, uma vez que orienta o professor na sua prática pedagógica e regula o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, pode afirmar-se que a avaliação formativa tem no diagnóstico e na remediação as suas componentes principais.

De acordo com Ribeiro (1991, p. 79) após determinar a posição do aluno face a novas aprendizagens, o professor pode planear atividades de “recuperação do que não foi aprendido anteriormente e é agora condição necessária”, “agrupar os alunos” com o objetivo de ir ao encontro das necessidades da cada grupo e “identificar causas do insucesso dos alunos”. A autora acrescenta que a avaliação diagnóstica tem como intuito perceber “a posição do aluno face a novas aprendizagens” e “a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas”, de modo a prevenir dificuldades futuras durante o processo de ensino e aprendizagem e resolver lacunas atuais (ibidem).

A avaliação diagnóstica ocorre no início de novas aprendizagens, em qualquer altura do ano letivo e não apenas no início do mesmo ou de um período escolar. Realiza-se no início do ano letivo porque se iniciam novas aprendizagens e não porque o ano começa.

São várias as vantagens resultantes da avaliação diagnóstica, tal como foram resumidas por Ribeiro (1991, p. 82):

- Aplicar estratégias de remediação ou recuperação dos pré-requisitos;
- Aplicar pedagogias diferenciadas;
- Identificar causas do insucesso no decorrer da unidade a lecionar.

A avaliação diagnóstica pode ter um caráter formal, quando realizada no início do ano letivo ou de uma unidade, através de uma ficha de trabalho distribuída aos alunos que, posteriormente, é analisada pelo professor com o objetivo de proceder à planificação do processo de ensino e aprendizagem, servindo de base à diferenciação pedagógica. A avaliação diagnóstica informal decorre em cada aula durante a realização das atividades. Neste caso não

existem registos formais, o professor baseia-se na observação contextualizada que lhe permite identificar situações em que os alunos demonstram dificuldades específicas ou lacunas, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a sua atuação imediata, reestruturando a planificação, para que as mesmas dificuldades possam ser ultrapassadas e não influenciem negativamente futuras aprendizagens.

Dias e Mourão (2005, p. 43) referem que as crianças são todas diferentes,

“algumas chegam-nos cheios de informação que adquirem na vida extraescolar; outras chegam-nos prontas para «abastecer». Cada criança começa a sua experiência de aprendizagem num ponto diferente das outras e tem um percurso próprio (...) o professor precisa de reconhecer donde parte cada criança e onde se encontra, relativamente ao ponto de partida”.

As considerações dos autores remetem-nos para a importância da avaliação diagnóstica no ensino precoce de Inglês a qual auxilia o professor a identificar pré-requisitos fundamentais para os novos conteúdos e permite, ao longo do processo, posicionar os alunos e identificar possíveis dificuldades e necessidade de reforço de aprendizagens.

Conclui-se que a avaliação diagnóstica desempenha um papel importante no processo de ensino e aprendizagem porque permite identificar a existência, ou não, de pré-requisitos, auxilia na resolução pontual de situações de dificuldades de aprendizagem e serve de alicerce à planificação de atividades de diferenciação pedagógica.

Na secção seguinte, procura-se analisar algumas dimensões da diferenciação pedagógica à luz de contributos teóricos que consideramos significativos.

1.2. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

1.2.1. Diversidade dos alunos no contexto educativo

A democratização do ensino permitiu à escola abrir-se a crianças provenientes de culturas, famílias e estratos sociais diversos e com motivações para a aprendizagem muito distintas que “procuram estabelecer a ponte entre as línguas e comportamentos de dois mundos” (Tomlinson e Allan, 2002, p. 12), a família e a escola. Contudo, na opinião das autoras, as escolas não se encontram preparadas para dar resposta à recetividade dos alunos, aos vários

perfis de aprendizagem e aos seus interesses (ibidem), embora estas diferenças sejam uma riqueza que muitas vezes fica por explorar. Acreditamos que a tarefa atual da escola é conseguir reconhecer, aceitar e usar, para benefício dos próprios alunos, as diferenças culturais, mas também as que se referem aos ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades, encontrando estratégias de adaptação e de crescimento que a todos inclua. No contexto afirmado, tanto no que se refere ao direito à educação como ao direito ao sucesso académico, está subjacente a ideia de diferenciação pedagógica.

Roldão (2003) afirma que o alargamento da escolaridade obrigatória em Portugal (seis anos em 1964, nove anos depois da LBSE de 1986) teve como consequência o aparecimento de estratégias de diferenciação “como recurso face ao crescimento do insucesso escolar associado à massificação da escolarização” (p. 21). Percebe-se que o sucesso dos alunos tem de ser conseguido independentemente das suas diferenças. Tal como Sousa (2010, p. 59), pensamos que “qualquer que seja a conceção que se tenha da diferença, ela é, hoje, um fenómeno incontornável na escola”.

Perrenoud (1978) refere que, na maioria dos sistemas de ensino contemporâneos, a organização pedagógica dominante é o ensino coletivo, pouco diferenciado e que se encontra ligado a uma avaliação sumativa e comparativa. No entender do autor, a pouca diferenciação do ensino que trata todos os alunos como iguais, converte as diferenças de cultura, personalidade e domínio de pré-requisitos em desigualdades ao nível dos conhecimentos adquiridos na escola. Estas desigualdades são reforçadas por uma avaliação essencialmente sumativa e comparativa.

Grave-Resendes e Soares (2002) defendem que, na generalidade, os professores consideram todos os seus alunos do mesmo modo, tratando-os como iguais e não levando em linha de conta a sua proveniência. Quando os professores fazem estas afirmações estão convictos de que as fazem para o bem dos seus alunos. Contudo, o facto de não se valorizar as diferenças entre os alunos é uma das variáveis que pode influenciar negativamente o desempenho académico. As autoras reforçam esta ideia ao referirem que “é interessante e irónico assumir-se simultaneamente que são todos iguais, para que não se criem desigualdades, e, ao mesmo tempo, promove-se um ensino igual para todos que acentua e reforça as desigualdades de partida” (ibidem, p. 13).

A este propósito, também Tomlinson e Allan (2002) mencionam que, se olharmos para a maioria das salas de aula, encontramos alunos com capacidades de aprendizagem avançadas sentados lado a lado com alunos que revelam dificuldades numa ou mais disciplinas escolares. Encontramos também crianças com experiências sociais e culturais vastas e gratificantes, a partilhar o espaço com colegas que nunca saíram da sua localidade natal. A riqueza cultural

inerente à diversidade de alunos que frequentam as escolas exige que as instituições de ensino tenham capacidade para articular todas as realidades e tirar benefícios tanto das diferenças como das semelhanças. Não pode ser esquecido que todos os alunos têm o direito a ter professores interessados e dispostos a aceitá-los tal como eles são, encaminhando-os ao longo do processo de ensino e aprendizagem o mais longe e o mais rápido possível, socorrendo-se de estratégias de diferenciação pedagógica.

1.2.2. Conceito de diferenciação pedagógica

O interesse pela pedagogia diferenciada não é um fenómeno recente. É provável que o conceito remonte aos pais que, pela primeira vez, perceberam que as orientações que funcionam para a educação de um filho nem sempre funcionam quando se trata de outro filho (Tomlinson e Allan, 2002). Para estas autoras, a diferenciação pedagógica é a resposta do professor às necessidades apresentadas pelos alunos, é “uma outra maneira de pensar o processo de ensino e aprendizagem” (ibidem, p. 29). Nesta perspetiva, o objetivo de uma sala de aula onde se diferenciam as práticas pedagógicas que aí têm lugar é o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual. O professor usa valores de referência por anos de escolaridade para delinear o caminho de aprendizagem do aluno e o sucesso de cada um é medido também com base no crescimento individual, começando do seu ponto de partida. O sucesso e o crescimento pessoal estão interligados.

De acordo com Tomlinson (2008) o ensino diferenciado, para além de ter as suas origens no processo de avaliação, é:

- Proativo, sendo que o professor planifica diferentes opções de aprendizagem com base no seu conhecimento dos alunos;
- Promotor de várias abordagens ao conteúdo, ao processo e ao produto, de modo a que os professores possam compreender e atuar sobre o que os alunos aprendem, como aprendem e como demonstram o que aprenderam;
- Centrado no aluno, de modo a providenciar experiências de aprendizagem envolventes, interessantes e relevantes, com desafios adequados a todos;
- Mais qualitativo do que quantitativo, uma vez que é mais eficaz para os alunos ajustar a natureza da tarefa do que a quantidade de tarefas.

Na opinião de Roldão (1999, p. 52) “diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a

consecução das aprendizagens pretendidas”. Ou seja, a diferenciação pedagógica implica estabelecer diferentes caminhos para os alunos, consoante as dificuldades que vão surgindo, tendo em mente que todos devem adquirir as mesmas competências. Ainda de acordo com a autora, o objetivo da diferenciação pedagógica é “que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes que todos precisam na vida pessoal e social” (ibidem, p. 53), embora tendo presente que o ponto de partida de cada aluno não é o mesmo.

Também Perrenoud *apud* Benavente (1993) dá ênfase ao aluno como principal beneficiado com o processo de ensino e aprendizagem assente numa pedagogia diferenciada. Para o autor a diferenciação é uma maneira de “organizar as interações e as atividades de modo a que cada aluno seja constantemente ou o mais frequentemente possível confrontado com situações que são fecundas para si” (ibidem, p. 52), de acordo com as suas características e necessidades pessoais.

Heacox (2006, p. 6) sustenta que o ensino diferenciado é “uma forma de pensar acerca do ensino e da aprendizagem. É também um conjunto de estratégias que ajuda a abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educacionais na sala de aula”.

Por seu lado, Grave-Resendes e Soares (2002, p. 22) corroboram as opiniões anteriores quando referem que a diferenciação pedagógica é “a identificação e a resposta pedagógica a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma”. Acrescentam que a heterogeneidade é um recurso importante da aprendizagem que deve ser valorizado por todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

Todos os autores mencionados anteriormente, que se debruçaram sobre a temática da diferenciação pedagógica, colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. O professor surge apenas como facilitador, cabendo-lhe alcançar um conhecimento profundo sobre cada um dos seus alunos que lhe permitirá ir ao encontro das características específicas de cada um. Uma vez que o ensino diferenciado se centra no aluno, as experiências de aprendizagem conseguem ser mais eficazes quando são pensadas de modo a serem envolventes, interessantes e relevantes (Tomlinson, 2008).

Tal como Benavente (1993), consideramos que é importante estabelecer uma distinção entre diferenciação pedagógica e individualização do ensino, uma vez que a existência de diferenciação significa apenas que os percursos devem ser particularizados, dando resposta à heterogeneidade da turma. A diferenciação está orientada para alunos com objetivos comuns mas que podem realizar atividades diferentes para os atingirem, sendo que a avaliação surge como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, ajudando os alunos a avançar. Por seu lado, o ensino individualizado parte das dificuldades específicas de um aluno e o professor

planifica as atividades com o intuito de lhes dar resposta, tendo a avaliação a função principal de mensurar se o aluno aprendeu ou não.

É também oportuno referir que a diferenciação pedagógica tem a possibilidade de criar "através da construção de dispositivos pedagógicos situações de bilinguismo cultural" (Stoer e Cortesão, 1999, p. 30), sendo necessário desencadear modelos de práticas pedagógicas que atendam à diversidade e em que a diferenciação pedagógica poderá desempenhar um papel fundamental ao contribuir para o diálogo entre diferentes culturas e falantes de várias línguas.

Conclui-se assim que a diferenciação reside na adequação das estratégias de ensino adotadas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno

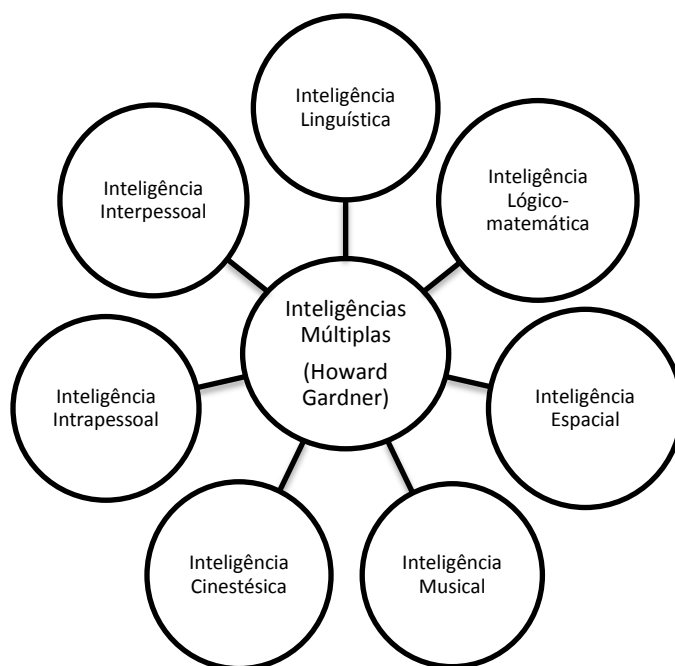
Todas as pessoas são diferentes no estilo de aprendizagem, nas capacidades e competências que revelam, nos conhecimentos e experiências anteriores, na motivação... Não sendo objetivo deste trabalho abranger todos os aspetos que podem influenciar a aprendizagem, considera-se pertinente refletir sobre alguns deles.

Cada aluno apresenta características próprias, por este motivo aprende "melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças" (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 14). Na opinião das autoras, algumas diferenças mais relevantes que devem ser tidas em consideração no processo de ensino e aprendizagem são as "diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais" (ibidem).

No que concerne às diferenças cognitivas entende-se como necessário fazer referência à Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner, bem como às diferenças de estilos de aprendizagem.

Gardner (1985) defende que a inteligência não é uma capacidade que cada indivíduo possui em menor ou maior grau. Afirma ainda que a forma como, regra geral, se estudam as capacidades cognitivas é sobretudo baseada em instrumentos que apelam às capacidades linguísticas e lógico-matemáticas, negligenciando outras capacidades do indivíduo. Como a avaliação dos alunos se rege por estes princípios, penaliza aqueles que não apresentam as duas inteligências referidas como dominantes.

Em "*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*" (1985), o autor defende que todos os seres humanos possuem pelo menos sete maneiras diferentes de conhecer o mundo: através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão de outros indivíduos e de si próprio. Cada indivíduo possui todas estas inteligências, que não funcionam em separado umas das outras, embora uma se evidencia mais que as restantes.



Quadro 5 - Representação esquemática da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.

Apresentam-se de forma breve algumas características das oito inteligências (Gardner, 1995):

- Inteligência linguística: está relacionada com a capacidade de usar a língua materna, ou estrangeira, falada ou escrita;
- Inteligência lógico-matemática: está relacionada com o cálculo, o raciocínio lógico, a manipulação numérica e o uso de uma linguagem abstrata e simbólica;
- Inteligência espacial: baseia-se na capacidade de criar imagens mentais e no apuramento das percepções sensoriomotoras;
- Inteligência musical: relaciona-se com a capacidade de pensar através da música, de reconhecer, memorizar e manipular padrões de tons;
- Inteligência cinestésica: está relacionada com a capacidade de usar todo o corpo ou partes do corpo para exprimir emoções e criar produtos;
- Inteligência intrapessoal: relaciona-se com a compreensão das próprias emoções, com a autorreflexão e com a metacognição;
- Inteligência interpessoal: baseia-se na capacidade de compreender os outros e de se relacionar com eles, bem como na capacidade de trabalhar em cooperação com outros e em utilizar a comunicação verbal e não-verbal.

Ter consciência da existência das várias inteligências, algumas das quais tradicionalmente não valorizados pela escola, é importante para que os professores recorram a estratégias de diferenciação pedagógica que possam ir ao encontro das necessidades dos seus alunos.

Da análise da Teoria das Inteligências Múltiplas infere-se que o professor não necessita de ensinar o mesmo conteúdo de oito maneiras diferentes, necessita apenas de conhecer as capacidades cognitivas de cada aluno e ir ao encontro delas no modo como planifica, como gere e como avalia o processo de ensino e aprendizagem.

Tal como Gardner (1995), acreditamos que a avaliação dos alunos, nas suas modalidades diagnóstica e formativa, tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem porque favorece o levantamento de informações que permitem, ao próprio e ao professor, tirar proveito das capacidades de cada um.

Todos os alunos têm estilos individuais de aprendizagem e conhecê-los permite ao professor escolher as estratégias mais adequadas, adaptando a sua maneira de ensinar ao estilo de aprender dos alunos. Grave-Resendes e Soares (2002, p. 18) definem como estilos de aprendizagem os “modos como uma pessoa processa a informação e se comporta em situações de aprendizagem”.

As autoras referem quatro estilos de aprendizagem, teorizados por Alonso, Gallego e Honey em *Los Estilos de Aprendizaje* (2005), que passamos a elencar:

- Estilo ativo: um aluno que possui este estilo de aprendizagem é animador, curioso, improvisador, espontâneo e arriscado;
- Estilo reflexivo: o aluno caracteriza-se por ser ponderado, consciente, recetivo, analítico e exaustivo;
- Estilo teórico: o aluno tem características semelhantes às do aluno cujo estilo de aprendizagem é reflexivo, uma vez que é metódico, objetivo, crítico e estruturado;
- Estilo pragmático: o aluno que demonstra este estilo de aprendizagem é experimentador, prático, direto, eficaz e realista (Grave-Resendes e Soares, 2002).

O ideal seria que todos os alunos desenvolvessem os quatro estilos de aprendizagem da mesma forma contudo, tal como acontece com as sete inteligências definidas por Gardner, um dos estilos de aprendizagem sobrepõe-se aos restantes.

Estas autoras recomendam que o professor se autoanalise em função da sua maneira de ensinar, uma vez que esta se reflete no modo como ensina, e que conheça o estilo de aprendizagem dos alunos, para poder “adaptar o seu estilo de ensinar ao estilo de aprender dos alunos” (ibidem, p. 18).

As diferenças linguísticas dos alunos também influenciam as suas aprendizagens. Grave-Resendes e Soares (2002, p. 19) defendem que “o fator linguístico não pode ser negligenciado (...) dado que a língua é veículo de comunicação” e desempenha um papel fundamental na aprendizagem. Nas escolas é crescente o número de crianças provenientes de famílias de nacionalidades estrangeiras, tornando imperativo que o fator linguístico seja considerado no

processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é determinante para o sucesso desses alunos.

As dificuldades de aprendizagem dos alunos cuja língua materna não é a língua usada na escola são atribuídas com frequência a dificuldades cognitivas. Há a necessidade de se estabelecerem pontes entre a cultura de pertença e a cultura monolítica da escola. Por vezes a competência linguística destes alunos, relativamente à língua usada na escola, é limitada, dificultando ou impossibilitando a aprendizagem. O professor deve estar atento a esta realidade, planificando atividades diferenciadas, bem como instrumentos de avaliação que tenham em conta a realidade dos alunos da sua turma. Os estabelecimentos de ensino também devem estar empenhados no desenvolvimento de uma cultura plurilingue e multicultural, percebendo esta diversidade como riqueza a explorar.

Comungamos da convicção das autoras ao referirem que

“uma escola caracterizada pelo elevado grau de diversidade sociocultural, cognitiva e linguística, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferentes, deverá criar condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma a adequá-las às necessidades de cada aluno procurando proporcionar, com equidade, o direito de sucesso na educação” (ibidem, p. 21).

1.2.3. Princípios da diferenciação pedagógica

Tomlinson e Allan (2002) estabelecem alguns princípios que devem orientar uma efetiva diferenciação pedagógica: i) a promoção do sucesso dos alunos passa pela diferenciação de materiais, metodologias de ensino, modo de agrupar os alunos e avaliação; ii) a existência de uma estreita ligação entre a avaliação e a intervenção educativa permite recolher informações úteis para que a planificação das atividades vá ao encontro das suas necessidades; iii) o agrupamento dos alunos deve ser flexível (trabalho individual, em pares ou em grupos); iv) envolvimento de todos os alunos em tarefas interessantes e motivadoras; v) colaboração entre professores e alunos no decurso do processo de aprendizagem.

Tendo em consideração a heterogeneidade dos alunos que frequentam atualmente as escolas, compete aos professores encontrar estratégias que lhes permitam gerir uma efetiva diferenciação pedagógica, uma vez que “as estratégias pedagógicas são as ferramentas de arte do professor” (Tomlinson e Allan, 2002, p. 27). Deste modo, defende-se que o processo de ensino e aprendizagem não deve estar centrado no professor (aulas expositivas) nem deve

dependem de atividades repetitivas cujo único objetivo é o aluno dominar a matéria a aprender.

Tomlinson e Allan (2002) são da opinião que algumas das maneiras segundo as quais os professores podem gerir a diferenciação pedagógica incluem gerir o grau de dificuldade de cada tarefa, valorizar as estratégias e as atividades, recorrer aos conhecimentos prévios dos alunos, facultar vários percursos para a exploração de um conteúdo, facultar o acesso a materiais e a tecnologias diversificadas, apresentar a informação de diversas formas (auditiva, visual e cinestésica), permitir que os alunos trabalhem individualmente, em pares ou em grupo e assegurar que as experiências de trabalho são competitivas e cooperativas.

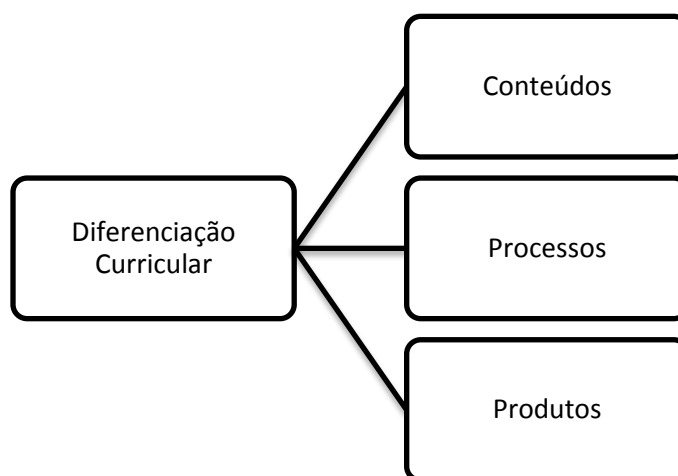
Nem só os alunos com dificuldades de aprendizagem necessitam de diferenciação pedagógica. Alguns alunos, antes de iniciarem o ano letivo ou novas unidades de aprendizagem, já demonstram possuir domínio de aptidões que lhe permitirão obter bons resultados escolares. Daí a importância que o professor deve dar à avaliação diagnóstica no decurso do ano letivo porque lhe permite delinear um plano de trabalho, diferenciando situações de ensino e aprendizagem e estimulando o “crescimento individual da criança” (Tomlinson e Allan, 2002, p. 17).

Neste sentido, o ensino diferenciado não está relacionado apenas com a atribuição de tarefas “normais” a grande parte dos alunos e tarefas “diferentes” aos alunos que demonstraram dificuldades ou capacidades mais desenvolvidas. O professor planifica as tarefas tendo por base o conceito de “múltiplos caminhos para o conhecimento” e não em termos do que é “normal” ou “diferente” (Tomlinson, 2008, p. 31).

1.2.4. Elementos do currículo suscetíveis de diferenciação

Na implementação do currículo podem identificar-se diferentes graus de intervenção do professor, o qual apreende os contextos da escola, da turma e dos alunos e atua ao nível da diferenciação do currículo. Cabe-lhe tomar decisões sobre prioridades nos conteúdos a desenvolver, sobre a planificação e implementação de estratégias que contemplem a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos, pertenças socioculturais, características e interesses individuais e sobre o modo como os alunos vão demonstrar o que aprenderam. Pode-se então inferir que o aluno é a referência central à volta da qual o professor tem de desenvolver a sua ação e gerir o currículo (Roldão, 1999).

Os elementos do currículo que podem ser diferenciados são: conteúdos, processo e produtos (Tomlinson e Allan, 2002).



Quadro 6 - Elementos do currículo que podem ser diferenciados.

Segundo Tomlinson e Allan (2002) os conteúdos “consistem em factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes e competências relacionadas com uma disciplina, bem como os materiais que permitem aceder a esses elementos” (p. 21). O acesso aos conteúdos diferencia-se através de: i) manipulação de materiais concretos para a compreensão do conceito; ii) uso de textos em vários níveis de leitura; apresentação da informação através de abordagens diversificadas; iii) uso de formas diversas de transmissão de conceitos (textos, programas de computador, gravações áudio e vídeo); iv) uso de uma multiplicidade de propostas de trabalho (Tomlinson e Allan, 2002).

O conceito de processo, de acordo com Tomlinson e Allan (2002), refere-se à “forma como o aluno atribui um significado a algo, compreende e detém os factos, conceitos, generalizações e competências-chave de uma dada disciplina” (p. 22).

Os processos ou atividades eficazes, permitem aos alunos utilizarem competências que os auxiliam na compreensão da ideia essencial. As atividades são consideradas diferenciadas quando o professor oferece “mais do que uma forma de compreender o que é importante”(Tomlinson, 2008, p. 127).

Na opinião da autora, as atividades diferenciadas têm que ser interessantes, apelar a que os alunos pensem a um nível mais elevado e levá-los a usar capacidades essenciais para a compreensão de ideias fundamentais (ibidem). Cada aluno, de acordo com as suas características de aprendente, apreende as situações que lhe são propostas pelo professor de modo diferente, o que leva a que alguns se adaptem com mais facilidade ao processo proposto

pelo professor. Do mesmo modo que os professores organizam os processos de ensinar de maneiras diferentes, também os alunos organizam os processos de aprender de formas distintas. Tendo em conta a especificidade deste estudo e o tempo reduzido de intervenção na turma, optou-se por desenvolver um trabalho prático circunscrito apenas à diferenciação de processos.

Outro aspeto do currículo que pode ser diferenciado são os produtos. Tomlinson e Allan (2002, p. 24) usam este conceito para “referir os itens que um aluno pode usar para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu, e é capaz de fazer em resultado de um prolongado período de estudo”. As autoras referem que a diferenciação dos produtos pode: i) ajudar os alunos a expressar o que aprendem de várias formas; ii) incentivar os alunos a usar vários tipos de recursos; iii) propor a execução de produtos com vários níveis de dificuldades; iv) permitir vários tipos de propostas de trabalho (individual, em pares, em grupo); v) usar vários tipos de avaliação (ibidem).

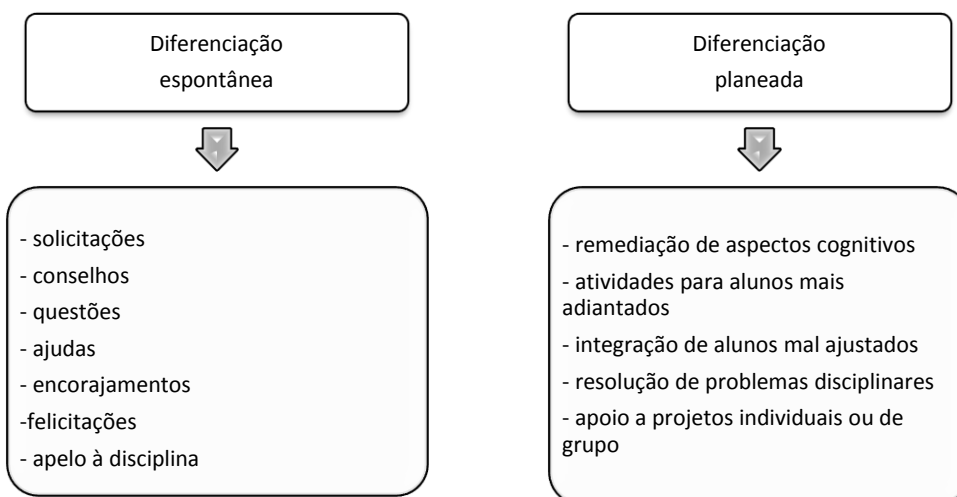
Numa turma com ensino diferenciado o professor deve planificar a avaliação de modo a combinar a realização de testes escritos com outros produtos para que todos os alunos tenham oportunidade de mostrar o que aprenderam, uma vez que, para muitos, a realização desses testes não é a forma mais adequada de demonstrar as suas reais capacidades.

Tomlinson (2008, p. 135) defende que as tarefas que levam ao desenvolvimento de produtos devem ajudar os alunos a “repensar, usar e desenvolver o que aprenderam durante um longo período de tempo”. Na opinião da autora, os produtos são importantes porque representam os conhecimentos dos alunos e também porque são o elemento do currículo que se relaciona mais diretamente com eles, por serem fruto do seu próprio trabalho (ibidem).

1.2.5. Diferenciação espontânea e diferenciação planeada

Os professores adequam diferentes estratégias aos alunos que têm e que vão conhecendo com o decorrer das aulas, uma vez que compreendem que eles, por vezes, precisam de recursos e tarefas diferenciados. Propõem-lhes então trabalhos diferenciados que podem traduzir-se em exposições orais, solicitações, fichas de trabalho, debates, projetos, entre outros, considerados adequados.

De acordo com a perspetiva de Perrenoud (2000), os professores situam-se entre dois polos: o da diferenciação espontânea e o da diferenciação planeada.



Quadro 7 - Características da diferenciação pedagógica e da diferenciação espontânea (Ferraz *et al*, 1994, p.3).

A diferenciação espontânea é limitada devido à falta de tempo do professor; este apenas se preocupa em ajudar todos os alunos ao mesmo tempo, o que apenas lhe permite ajustes circunstanciais (Ferraz *et al*, 1994).

A diferenciação planeada pressupõe um processo consciente e prévio à demonstração de necessidade do aluno. Assim, a diferenciação planeada consiste na realização de remediação de aspetos cognitivos, na preparação de atividades para alunos mais adiantados, na integração dos alunos mal ajustados, na resolução de problemas disciplinares ou apoio a projetos individuais ou de grupo. A diferenciação planeada é uma tarefa complexa tendo em conta os contextos em que atualmente se movimentam professores e alunos. Estas intervenções consideradas mais ambiciosas implicam um esforço acrescido por parte do professor na identificação do problema, na procura de soluções e na sua colocação em prática (ibidem).

Para Ferraz *et al* (1994, p. 4) “os sonhos de diferenciação fazem avançar a reflexão do professor, integram-se na sua experiência tal como a ação concreta, ensinam a fragilidade de certas esperanças, podem renascer numa situação análoga e dessa vez realizarem-se”.

Por vezes o professor sente-se frustrado, quando existe uma grande distância entre o que idealizou e o que realmente conseguiu fazer. Nesta situação acaba por ser mais “confortável atribuir a impossibilidade da ação ao peso das estruturas” (ibidem, p. 4), ou seja, o professor vai camuflar a sua incapacidade de implementar a diferenciação pedagógica com o elevado número de alunos por turma, a falta de interesse dos alunos, a falta de cooperação dos encarregados de educação, a falta de tempo... Contudo, acreditamos que pensar na diferenciação pedagógica e nos seus benefícios para o sucesso académico e desenvolvimento

peçoal dos alunos, é um primeiro passo para que a mesma comece a ser colocada em prática, paulatinamente.

1.2.6. Ensino diferenciado: O que fazer? Como fazer?

O professor deve ser “organizador de oportunidades de ensino” (Tomlinson, 2008, p. 35), cabe-lhe desenvolver experiências educativas que prendam a atenção dos alunos e proporcionem a compreensão dos conteúdos. O professor deve conceber as salas de aula como “locais privilegiados de ensino e aprendizagem e que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual” (ibidem).

Tomlinson (2008, p. 37) defende que o papel do professor pode ser entendido como o do “maestro de uma orquestra”, uma vez que conhece bem os conteúdos, prende a atenção dos alunos, trabalha individualmente ou com pequenos e grandes grupos e apura o desempenho de cada aluno. Também pode ser comparado a “um bom treinador”, que tem objetivos claros para toda a turma e para cada um dos alunos que a compõem, trabalha com todos os alunos, prepara atividades para aqueles que necessitam de melhorar as áreas menos fortes e cria um espírito de equipa. Por último, o professor também se pode equiparar a “um músico de jazz” porque o seu trabalho diário exige improviso e muita competência, pode acrescentar e alterar atividades, bem como aumentá-las ou encurtá-las, tendo em conta a resposta dos alunos.

Implementar uma pedagogia diferenciada numa turma é um processo trabalhoso e moroso. Quando o professor quer fazer tudo muito rapidamente, os resultados não são visíveis e todos os projetos iniciais acabam por ser abandonados.

Concordamos com Ferraz *et al* (1994) quando sublinham que, para ter bons resultados, o professor deve manter-se focado nos seus objetivos, sem pretender fazer tudo com todos os alunos. É necessário ainda que o professor saiba dar prioridade às situações mais urgentes e não se incumbir de todos os alunos que apresentam dificuldades ou de todas as dificuldades dos seus alunos.

O professor deve construir e organizar materiais diversificados, passíveis de serem usados autonomamente pelos alunos e que permitam a autocorreção, deste modo poderá dar atenção específica a alguns alunos enquanto os restantes continuam a trabalhar. Para que esta dinâmica de aula seja bem-sucedida devem ser negociadas regras de funcionamento das aulas “que permitam uma dinâmica com um mínimo de disciplina bem compreendida” (ibidem, p. 5).

Todo este processo implica a gestão adequada do tempo, tão necessário ao cumprimento integral dos programas, o que deixa o professor apreensivo sobre os resultados que irá obter após ter corrido o risco de implementar uma pedagogia diferenciada na sua turma. Ferraz *et al* (1994) alertam para o facto de os resultados nem sempre serem excelentes pois o processo de aprendizagem não depende exclusivamente do que o professor faz. Estratégias que resultaram numa determinada turma, com um determinado professor, podem não resultar noutra turma. Cada professor, entre avanços e retrocessos, vai descobrir as estratégias mais eficazes que consigam dar resposta às características dos alunos porque “não se podem cruzar os braços até surgirem opções claras em termos de diferenciação e todos os meios necessários para as concretizar” (ibidem, p. 5).

O professor deve refletir sobre a sua própria experiência e partilhá-la com os restantes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Também é pertinente conhecer outras experiências que sirvam como “fonte de inspiração para as soluções singulares e como forma de alargar o espaço educativo”(ibidem, p.5).

1.2.7. Diferenciação pedagógica na legislação portuguesa

Nos normativos que regulam o ensino básico existem referências claras sobre a diferenciação pedagógica. Desde a LBSE, de 1986, que a legislação portuguesa faz referência, mais ou menos explícita, à necessidade de existir diferenciação pedagógica, tendo em vista o sucesso dos alunos.

De acordo com Sousa (2010)

“têm sido tomadas várias medidas de política educativa através das quais se assumem, de forma mais ou menos intensa, compromissos de intervenção sobre a problemática da diferenciação discente, criando instrumentos legislativos e programáticos” (p. 59).

Ainda na opinião do autor, com a massificação do acesso à escola, a temática da diferenciação passou a fazer parte dos documentos legislativos. Com a publicação da LBSE, torna-se obrigatório a frequência da escola até ao 9º ano de escolaridade, ou até aos quinze anos de idade, e o sistema educativo devia organizar-se de modo a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes” (LBSE, 1986).

O Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho, estabeleceu que “a avaliação dos alunos no ensino básico é um elemento essencial para uma prática educativa integrada, permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno”. Ou seja, emerge uma nova perspetiva avaliativa, sendo que a avaliação das aprendizagens dos alunos começa a ser associada à recolha de informações e a posteriores resoluções sobre as estratégias mais adequadas a cada um.

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, faz referência à avaliação diagnóstica e à sua articulação com “estratégias de diferenciação pedagógica”. Pela primeira vez na legislação portuguesa se assume a importância da avaliação diagnóstica, realizada no início de cada ano letivo, e se estabelece a relação desta com a diferenciação pedagógica.

A diversidade dos alunos que frequentam o ensino básico e a necessidade dessa diversidade ser encarada como um contributo positivo para a construção da sociedade, é referida no Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de janeiro, o qual acrescenta que a avaliação das aprendizagens dos alunos, num contexto de diversidade, “constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico”. Neste Despacho volta a fazer-se referência à avaliação diagnóstica, realizada ao longo do ano letivo e articulada com a avaliação formativa, como meio de se adotar estratégias de diferenciação pedagógica. Subsiste a ideia de que, inerente à avaliação diagnóstica, está o seu carácter formativo ao gerar “medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver”.

Com a publicação do Despacho Normativo n.º 14/2011, de 3 de agosto, reforçou-se a ideia de que a “avaliação diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica (...) facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional”.

Posteriormente, o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, veio estabelecer que a avaliação diagnóstica tem como principal objetivo “fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional”.

Em suma, as questões ligadas à diferenciação pedagógica não são um assunto recente, surgem de uma necessidade efetiva que os próprios normativos confirmam, traduzindo aquilo que a investigação vem revelando. Por outro lado, da análise da legislação surge a perceção da relação existente entre avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica e do contributo de ambas para um ensino em que, para além do sucesso dos alunos, também se valoriza o seu percurso individual.

1.2.8. Avaliação e diferenciação pedagógica

Num contexto de diferenciação pedagógica, os ritmos de aprendizagem são respeitados e o professor acompanha os alunos na deteção das dificuldades e na planificação de estratégias para as ultrapassar, tendo a avaliação um papel fundamental. Tomlinson e Allan (2002, p. 18), a este respeito, referem que “a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos”. A esta reflexão, Tomlinson (2008, p. 147) acrescenta que “duas características importantes de uma turma diferenciada são o direito dos alunos a começarem onde estão e poderem ter expectativas quanto a crescerem como alunos”.

Cabe ao professor fazer um diagnóstico que lhe permita perceber que conhecimentos, à partida, detêm os alunos, planificando depois estratégias potencialmente colaborativas e cooperativas, no âmbito de uma conceptualização construtivista, que permitam a todos progredir na aquisição de aprendizagens.

Tomlinson (2008, p.39) refere também que o professor deve pensar na avaliação como “um mapa para o seu pensamento e planificação”, uma vez que serve de orientação para o processo de ensino e aprendizagem. Adverte ainda para o facto de que tudo o que um aluno produz deve ser encarado como uma forma de avaliação.

Para que a avaliação seja eficiente e contribua para uma efetiva diferenciação pedagógica, o professor deve interrogar-se sobre o modo como vai conseguir que o aluno demonstre as capacidades adquiridas. Assim, a avaliação passa a ser um instrumento de ensino para o sucesso dos alunos, deixando, para segundo plano, o seu cariz classificatório (Tomlinson, 2008).

Reforçando o carácter sistemático da avaliação diagnóstica, compete ao professor integrar esta modalidade de avaliação no trabalho diário que desenvolve com os alunos. Esta atitude permite-lhe repensar a sua planificação e adequá-la de acordo com o *feedback* que vai recebendo. De forma oral ou escrita, com o intuito de corrigir ou de orientar na tarefa, esta intervenção do professor associa-se a uma intervenção diferenciada e ajustada às necessidades dos alunos. Tomlinson e Allan (2002, p. 18) corroboram este ponto de vista ao defenderem o *feedback* diferenciado “como uma resposta pró-ativa do professor face às necessidades de cada aluno”. As autoras fazem ainda referência à necessidade do professor “pré-avaliar” os alunos com o intuito de perceber a sua recetividade, o seu nível de compreensão e os seus interesses para que a planificação de atividades seja adequada.

Na opinião de Abrantes *et al* (2002), os princípios da avaliação diagnóstica estão ligados ao desenvolvimento da autonomia dos alunos relativamente ao processo de aprendizagem. O professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia do aluno, através de uma regulação diferenciada da ação pedagógica, a qual tem como ponto de partida a avaliação diagnóstica.

A avaliação deve ser encarada pelo professor como uma oportunidade que “permite observar e compreender, a todo o momento, quais as necessidades dos seus alunos” (Tomlinson e Allan, 2002, p. 29), servindo de base sólida a uma efetiva diferenciação pedagógica.

Num contexto de ensino diferenciado a avaliação é realizada de formas diversas e recorrendo a vários instrumentos, ocorre no início de cada unidade, para determinar as necessidades de cada aluno, bem como ao longo da mesma para o professor perceber como é que os alunos se relacionam com os novos conteúdos. Cabe ao professor planear as experiências de aprendizagem de acordo com a informação recolhida.

De seguida far-se-á uma revisão da implementação do Inglês precoce no 1º CEB, com referência aos normativos nacionais.

1.3. O ENSINO DO INGLÊS NO 1º CEB

O ensino precoce de LE há muito que está legislado em vários países da Europa, indo ao encontro do que está estabelecido nos documentos emanados do Conselho da Europa. Em Portugal, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) tem vindo a elaborar legislação com o intuito de implementar o ensino do Inglês no 1º CEB.

Com a LBSE, de 14 de outubro de 1986, definiu-se que um dos objetivos do Ensino Básico era “proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda”, embora não faça referência ao momento em que a mesma deve ser iniciada ou quem será o responsável por essa iniciação. O Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, acrescentou que no “1º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico”. Deste modo, o ensino de uma LE no 1º CEB passou a depender dos recursos humanos disponíveis em cada a escola e era de carácter facultativo, para alunos e escolas.

A publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, 18 de janeiro, reforçou novamente o facto de as escolas do 1º CEB, “de acordo com os recursos disponíveis”, proporcionarem “a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral”.

Em 2005, o Despacho nº 14753/2005, de 24 de junho, legislou sobre o Programa de Generalização do Ensino do Inglês, para os alunos que frequentavam os 3º e 4º anos, a partir do ano letivo 2005/2006. O referido Despacho destaca que a

“aprendizagem do inglês no 1º ciclo do ensino básico deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência, bem como elemento fundamental de cidadania enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro de crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia”.

Após a publicação do referido Despacho, a atividade de ensino de Inglês tornou-se obrigatória e passou a ser oferecida em todas as escolas públicas, embora de frequência facultativa, ficando ao critério do encarregado de educação autorizar o seu educando a participar nas aulas.

O Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho, definiu as ofertas de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) a serem implementadas em todas as escolas do 1º CEB e estabeleceu que “os planos de atividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente como atividades de enriquecimento curricular as seguintes: a) Apoio ao estudo; b) Ensino do Inglês para os alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade”. As AEC, embora de oferta obrigatória por parte dos estabelecimentos de ensino do 1º CEB, continuaram a ser de frequência facultativa, o que criou grandes discrepâncias de conhecimento da língua inglesa nos alunos, que se refletiram, sobretudo, aquando da entrada no 2º CEB.

Com a implementação do Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio, a atividade de ensino de Inglês passou a ser de oferta obrigatória, nos estabelecimentos de ensino público do 1º CEB, também para os alunos que frequentavam os 1º e 2º anos de escolaridade. Como se pode verificar pela análise da legislação, apenas no ano letivo 2008/2009, o ensino de Inglês, embora facultativo, passou a abranger todas as crianças que frequentavam o 1º CEB.

O Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, legislou no sentido de que o Inglês se inicie “obrigatoriamente no 2.º ciclo”, prolongando-se por um “mínimo de cinco anos, de modo a garantir uma aprendizagem mais consolidada da língua”.

Indo ao encontro das orientações emanadas do Conselho da Europa e do QECRL, o Despacho nº 11838-A/2013, de 10 de setembro, defende que “a aprendizagem de Línguas Estrangeiras é essencial num percurso formativo de qualidade”. Acrescenta ainda que, no 9º

ano de escolaridade, os alunos passarão a ser sujeitos a “provas de avaliação diagnóstica, a nível nacional, dos conhecimentos e capacidades de proficiência linguística, de acordo com os níveis definidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas”.

A legislação mais recente referente ao ensino de Inglês no 1º CEB, o Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, determinou a introdução do “ensino da língua inglesa, com carácter obrigatório, a partir do 3º ano de escolaridade”. De acordo com o referido documento “todos os alunos que ingressem no 3º ano de escolaridade, no ano letivo 2015-2016, frequentam obrigatoriamente a disciplina de Inglês, com, pelo menos, duas horas semanais”. Após a publicação deste Decreto-Lei, o ensino de Inglês, no ensino básico, passa a ser obrigatório por um período mínimo de sete anos, a disciplina passa a ser obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade e cria-se um novo grupo de recrutamento de professores com habilitações para lecionarem o Inglês no 1º CEB.

Desde a publicação da LBSE, de 14 de outubro de 1986, até à publicação do Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, um longo caminho foi percorrido tendo em vista a implementação de uma LE nos primeiros anos da escolaridade obrigatória. Esta última medida legislativa vem colocar os alunos portugueses numa situação cada vez mais próxima do que defendem as instituições europeias, no que diz respeito à aprendizagem precoce de línguas estrangeiras, e do que já vinha a acontecer noutros países da União Europeia.

1.3.1. Avaliação em LE

De acordo com o que está estabelecido no Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (2005), a avaliação das aprendizagens dos alunos deve ocorrer num ambiente propício ao desenvolvimento da sua autoconfiança, isto é, a avaliação deve ter como objetivo ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades sentidas, reforçar conhecimentos adquiridos e não permitir que o aluno se sinta desanimado por ainda não ter conseguido desenvolver as competências estabelecidas.

O objeto da avaliação no ensino de Inglês no 1ºCEB passa pela aprendizagem dos alunos, bem como pelas atitudes (interesse, empenho, responsabilidade, autonomia...). As orientações emanadas do MEC preconizam a importância da dimensão formativa da avaliação, “utilizando instrumentos diversificados e adequados aos desempenhos estabelecidos previamente enquanto ouvinte, falante, leitor e para a escrita” (Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2005, p. 20). Dias e Mourão (2005, p.42) reforçam estas

ideias ao referirem que a avaliação em LE, no 1ºCEB, tem um “caráter predominantemente formativo e de motivação e nunca um caráter de classificação”. De acordo com o QECRL (2001) os instrumentos de avaliação devem ser pensados tendo em conta a sua “validade”, “fiabilidade” e “exequibilidade”, isto é, deve-se perceber se o instrumento de avaliação é válido, fiável em termos de resultados e realizável.

Existem duas funções principais na avaliação de uma LE: acompanhamento ao nível linguístico e acompanhamento ao nível pedagógico (Vieira e Moreira, 1993). As atividades de acompanhamento linguístico incidem sobre a componente comunicativa do aluno, bem como sobre as componentes intrapessoal e interpessoal da competência de aprendizagem. As tarefas de acompanhamento pedagógico incidem sobre a componente didática da sua competência de aprendizagem (ibidem).

Relativamente aos métodos de avaliação, considera-se a observação o mais indicado, uma vez que, como professores “estamos constantemente a observar (avaliar), de modo a podermos ajustar as nossas técnicas de ensino aos progressos de aprendizagem dos alunos” (Dias e Mourão, 2005, p. 43). Ainda de acordo com os autores, o processo ocorre do seguinte modo: planificação do que se vai ensinar – ensino – observação – adaptação do modo como ensinamos (ibidem).

Dias e Mourão (2005) acreditam que avaliar é um aspeto relevante no processo de ensino e aprendizagem do Inglês precoce e que a avaliação deve ser pensada pelo professor como uma maneira de perceber o progresso dos seus alunos – “avaliação da progressão” (p. 43).

De acordo com Dias e Mourão (2005, p. 42/43) nas aulas de Inglês precoce, a avaliação deve contemplar os seguintes aspetos:

- Definir objetivos claros que permitam saber o que se vai avaliar;
- Contextualizar a avaliação, que deve refletir o que é feito nas aulas;
- Enfatizar aquilo de que as crianças são capazes e sabem fazer;
- Ser holística, contínua e formativa;
- Descrever o percurso de aprendizagem de cada aluno;
- Envolver todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem de forma colaborativa.

A avaliação das aprendizagens não tem que ser sempre formal e registada contudo, ao preencher grelhas de observação, o professor consegue obter um registo individual do progresso do aluno ao longo de um determinado período de tempo. Esta observação também permite ao professor recolher informação sobre os conteúdos que alguns alunos ainda não dominam, ajudando-o a reestruturar a sua planificação tendo em vista o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica que auxiliem os alunos a ultrapassar as dificuldades

demonstradas. A avaliação, para além da quantidade de informação recolhida, deve centrar-se na qualidade da mesma. Consideramos, neste contexto, como informação de qualidade aquela que permita ao aluno perceber as suas lacunas e enfrentar as suas dificuldades e ao professor conhecer bem cada um dos seus alunos, dando respostas diferenciadas às problemáticas que identifica.

1.3.2. Diferenciação em LE

As atividades de diferenciação pedagógica numa aula de LE implicam o seu ajuste à heterogeneidade dos alunos e à presença constante de duas línguas (L1 e L2) que podem entrar em conflito quando os mesmos resistem em usar a LE no decorrer da aula. A diversidade presente nas salas de aula só pode ser encarada como enriquecedora, tanto para alunos como para professores. Contudo, torna-se um desafio permanente conseguir manter todas as crianças motivadas para a aprendizagem, regressando a cada dia com vontade de conhecer mais e também partilhar o seu próprio conhecimento.

Na opinião de Perrenoud (1999), o ensino de uma LE, em que a heterogeneidade é ainda maior porque a língua é parte fundamental da diversidade cultural, dos modos de vida e de comunicação, passa pela diferenciação do ensino. Ainda de acordo com o autor, a diversidade “pode e deve levar a procedimentos de individualização e de diferenciação das tarefas, das avaliações, dos atendimentos” (ibidem, p. 95) sendo necessário que o professor de LE reconheça a diversidade linguística e cultural e avalie o que os alunos já sabem, bem como aquilo que podem vir a fazer.

A diferenciação pedagógica implica também que o professor abandone o papel de protagonista da aula. Tal como referem Cruz e Ribeiro (2014) o professor deve ser um orientador e os alunos a parte ativa no seu processo de aprendizagem. Cabe ao docente planear e desenvolver atividades diferenciadas, indo ao encontro das experiências pessoais e das necessidades dos alunos.

Partilhamos da opinião de Perrenoud (1999, p. 123) quando afirma que “a diferenciação começa com um investimento na observação e interpretação dos processos e dos conhecimentos proporcional às necessidades de cada aluno”.

Acredita-se que a avaliação das aprendizagens dos alunos em LE, sobretudo na sua dimensão diagnóstica, e as práticas de diferenciação pedagógica se complementam. A avaliação, sobretudo utilizando métodos de observação da progressão dos alunos, ajuda

alunos e professores a reconhecer dificuldades de aprendizagem, a identificar conteúdos que necessitam de reforço e a orientar a planificação das atividades.

2. PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO

2.1. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

2.1.1. Origem do projeto

Com este projeto pretende-se perceber até que ponto a avaliação diagnóstica, no quadro referencial da avaliação vigente, pode ser um dispositivo orientador da diferenciação pedagógica, numa turma de ensino precoce de Inglês, podendo contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Na sua génese está uma experiência profissional de catorze anos no 1º CEB, com todas as certezas e dúvidas próprias do trabalho docente, da qual emergiu a necessidade de encontrar respostas para questões relacionadas com a avaliação dos alunos e a sua implicação, ou não, numa diferenciação pedagógica consciente e assertiva.

Corroboramos a opinião de Fernandes (2007) ao afirmar que

“continuam a prevalecer uma avaliação pouco integrada no ensino e na aprendizagem, mais orientada para a atribuição de classificações do que para a análise cuidada do que os alunos sabem e são capazes de fazer ou para compreender as suas eventuais dificuldades, ajudando-os a superá-las” (p. 587).

A avaliação ainda continua muito dirigida para a classificação dos alunos, o que denota a preocupação dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem com a avaliação sumativa, em detrimento da diagnóstica e formativa. Apesar de a legislação portuguesa preconizar três modalidades de avaliação, com finalidades distintas no processo de ensino e aprendizagem, as mesmas nem sempre são valorizadas na prática docente. Sendo a avaliação um elemento tão útil no processo de ensino e aprendizagem, é necessário perceber que conceções têm dela os intervenientes neste processo, nomeadamente alunos, encarregados de educação e professores, bem como os contributos que se podem retirar da compreensão dessas conceções.

A questão orientadora deste trabalho implica uma rede de conceitos associados à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica que se tomam como fundamentais para o início desta investigação.

2.1.2. Formulação da questão de partida

Este projeto, em torno da avaliação, da diferenciação pedagógica e do ensino precoce de Inglês, foi tomando forma a partir das interrogações e dúvidas que a professora/investigadora ia encontrando diariamente como profissional reflexiva e implicada. Com o intuito de delimitar o campo de investigação, articular as temáticas em estudo e nortear a parte empírica do projeto, torna-se necessário formular uma questão de partida. Tal como Quivy e Campenhoudt (1992), acreditamos que

“o primeiro problema que se põe ao investigador é muito simplesmente o saber como começar bem o seu trabalho. De facto, não é fácil conseguir traduzir o que vulgarmente se apresenta como o foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projeto de investigação operacional” p. 31).

Após uma primeira revisão da literatura existente sobre as temáticas em questão, e na impossibilidade de abranger a amplitude das mesmas, optou-se por delimitar o estudo com a seguinte questão de partida:

Até que ponto a avaliação diagnóstica pode sustentar a diferenciação pedagógica no decurso do processo de aprendizagem de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

2.1.3. Objetivos do estudo

Após a formulação da questão de partida, e para desenvolver um percurso de investigação que permita encontrar caminhos de resposta, foram definidos os seguintes objetivos:

- Conhecer as conceções de professores, encarregados de educação e alunos relativamente ao papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem;

- Conhecer as concepções de professores, encarregados de educação e alunos sobre o papel da pedagogia diferenciada no processo de ensino e aprendizagem;

- Perceber a relação existente entre a avaliação diagnóstica e a diferenciação pedagógica, em contexto de ensino e aprendizagem do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

2.1.4. Fases do estudo

Aquando da realização de um processo de investigação torna-se importante estabelecer uma calendarização que permita ao investigador fazer uma gestão eficaz do tempo e antecipar constrangimentos que poderão afetar o desenrolar do trabalho.

2014		2015										
Nov	Dez	jan	fev	mar	Abr	mai	jun	jul	Agos	set	out	nov
Revisão da literatura												
	Recolha de autorizações											
	Elaboração e validação dos questionários e da entrevista											
			Observação da turma, planificação da intervenção e recolha dos questionários									
					Intervenção na turma, reestruturação da planificação e análise dos dados recolhidos							
Redação do relatório do projeto de mestrado												

Quadro 8 - Cronograma de desenvolvimento do estudo.

2.2.ABORDAGEM METODOLÓGICA

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (Quivy e Campenhoudt, 1992:29).

2.2.1. Investigação-Ação

Com esta investigação pretendemos estudar as representações dos encarregados de educação e alunos sobre os contributos da avaliação diagnóstica para a implementação de estratégias de diferenciação e compreender a relação existente entre estes dois conceitos no decurso do processo de aprendizagem, nas aulas de Inglês das AEC.

A intervenção da professora/investigadora numa turma de 3º ano de inglês das AEC foi o dispositivo concebido para estudar a relação entre os conceitos referidos anteriormente, recolhendo-se dados através da observação, aos quais se acrescentaram perceções de diferentes intervenientes, recolhidas através de questionários e entrevista.

Inserida num paradigma qualitativo, a investigação-ação (I-A) foi a abordagem metodológica escolhida para dar resposta aos objetivos que nos propusemos alcançar com este estudo.

A I-A desenvolve-se em torno de dois eixos distintos que se complementam, a ação e a investigação, fornecendo “aos investigadores novos conceitos e conhecimentos e aos práticos um discurso rigoroso e teoricamente enquadrado” (Silva, 1996, p. 241). Este género de investigação contribui para a melhoria das práticas, desenvolvendo-se num ciclo de planificação, ação, observação e reflexão, o qual permite reajustes no plano da ação, levando a uma melhoria da qualidade da prática.

Kurt Lewin (1946), psicólogo social, considerado precursor desta abordagem metodológica, desenvolveu um trabalho pioneiro no campo da I-A (*action research*), em contextos sociais. Permanece até aos nossos dias a sua conceção de ciclos de ação reflexiva que incluem a planificação, a ação e a avaliação da ação. Posteriormente a I-A associa-se às ciências da educação. Carr e Kemmis (1986) defendem que a I-A contribui para que o professor/investigador conheça melhor as problemáticas que ressaltam da sua prática, bem

como auxilia na procura de mudanças de estratégias e metodologias, tendo em vista melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o propósito da I-A passa por resolver problemas de caráter prático. Na opinião de Carmo e Ferreira (1998, p. 210) “a sua principal finalidade é a resolução de um determinado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida”.

Uma das características da I-A é o envolvimento do investigador na problemática em estudo, ocorrendo benefícios consideráveis quer para o contexto social onde esta ocorre, quer para o próprio investigador.

Podemos concluir do descrito que a I-A constitui uma resposta dinâmica baseada na reflexão sobre a intervenção, através de etapas de análise, intervenção, reflexão e reconceptualização. Este género de investigação é benéfico porque permite aos profissionais em educação uma tomada de consciência crítica relativamente aos problemas escolares, permitindo criar uma relação entre a teoria e a prática, através de uma prática investigativa reflexiva.

Optou-se por uma metodologia qualitativa uma vez que, aplicada pedagogicamente, “procura descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com os métodos de relações humanas na medida em que, como parte do processo de recolha de dados, devemos escutar corretamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 291).

Sem se pretender enunciar exaustivamente as características das metodologias qualitativas, indicam-se seguidamente algumas que facilitam a sua compreensão (Carmo e Ferreira, 1998):

- Indutiva: os investigadores desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados;
- Holística: os investigadores têm em consideração a realidade global dos indivíduos, grupos ou situações;
- Naturalista: os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma natural, tentando minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação e tentam avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram;
- Descritiva: a descrição deve resultar dos dados recolhidos e ser rigorosa.

Bogdan e Biklen (1994) referem ainda a este respeito que, numa investigação qualitativa, a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador é o principal instrumento, o qual se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados. As diferentes perspetivas

dos sujeitos envolvidos são importantes para o investigador, a interação entre investigador e sujeitos é fundamental para que aquele perceba como estes interpretam as suas experiências.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), existe a possibilidade de utilizar a combinação de metodologias qualitativas e quantitativas, podendo as duas abordagens complementar-se.

Patton *apud* Carmo e Ferreira (1998), afirma que através da triangulação, ou seja, da combinação de metodologias no estudo, bem como da análise do investigador, é possível tornar a investigação mais “sólida”. O autor descreve quatro tipos de triangulação:

- Triangulação de dados: num mesmo estudo usam-se uma variedade de fontes;
- Triangulação de investigadores: existência de vários investigadores num mesmo estudo;
- Triangulação de teorias: um mesmo conjunto de dados é interpretado à luz de várias perspetivas;
- Triangulação metodológica: para estudar um dado problema são usados diferentes métodos.

Aires (2011, p. 55) reforça esta ideia ao referir que a triangulação é uma das técnicas utilizadas na metodologia qualitativa, sendo que “o seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para os contrastar e interpretar”.

O facto de se utilizarem metodologias qualitativas e quantitativas nesta investigação tem por objetivo uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo.

2.2.2. Contexto e participantes do estudo

O presente estudo teve lugar no ano letivo 2014/2015, numa Escola Básica situada na freguesia de Avintes. O referido estabelecimento de ensino foi inaugurado nesse mesmo ano letivo tendo recebido alunos do Pré-escolar (cinco turmas) e do 1º CEB (dez turmas). As atividades letivas decorreram entre as nove horas e as dezasseis horas e as AEC entre as dezasseis horas e trinta minutos e as dezassete horas e trinta minutos.

A parte prática do projeto teve lugar numa turma de Inglês, das AEC, composta por alunos do 3º ano de escolaridade, a qual foi denominada de turma de intervenção. Esta decisão foi influenciada pelo facto de a maioria dos alunos que compunham a referida turma pertencerem à turma 3aFG, cuja professora titular de turma (PTT) era, simultaneamente, professora/investigadora do presente estudo.

A turma de intervenção era composta por vinte e três alunos, dos quais vinte eram provenientes da turma 3aFG (na qual a professora/investigadora era PTT) e três da turma 3FG.

Destes alunos, onze eram do sexo feminino e doze do sexo masculino e tinham idades compreendidas entre os oito e os onze anos. Todos os alunos da turma, para além de serem sujeitos a observação e intervenção, participaram no projeto respondendo a um questionário, o qual será analisado posteriormente. Os encarregados de educação dos alunos, que também responderem a um questionário, estiveram associados ao presente trabalho.

Relativamente à professora responsável pela atividade de Inglês, a mesma encontrava-se a trabalhar ao serviço da autarquia, nas AEC, há doze anos. Tinha como formação inicial uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas Português/Inglês - Ramo Educacional e, no decurso do ano letivo, frequentou um complemento de formação para poder lecionar Inglês em turmas do 1º CEB.

Foi também convidada uma professora generalista do 1º CEB, com formação em ensino precoce de Inglês, para participar neste projeto como observadora, com o intuito de se poderem validar as observações da professora/investigadora e da professora de Inglês.

Entre a professora/investigadora e a professora de Inglês, no que diz respeito à intervenção didática na turma, existiu um trabalho colaborativo. Tal como Alarcão e Canha (2013, a partir de Canha, 2013), consideramos que

“Colaboração exige vontade de realizar com os outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho. E implica também humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo” (p. 48).

Entre as referidas professoras e a professora generalista do 1º CEB, que desempenhou o papel de observadora, existiu um trabalho cooperativo no que diz respeito ao desenvolvimento do estudo. Indo ao encontro de Canha (2013), a relação cooperativa entre as professoras, neste contexto, surge pelo facto de a professora/investigadora, apesar de acordar com os restantes intervenientes os processos investigativos, deter “o poder na conceção e gestão do processo” (p. 61).

2.2.3.Recolha de dados

A seleção dos instrumentos a utilizar durante o processo de pesquisa é uma etapa que o investigador não pode descuidar, pois dela depende a concretização dos objetivos do trabalho prático.

Após termos identificado as informações fundamentais para a investigação, houve necessidade de determinar quais os instrumentos mais apropriados para proceder à recolha de dados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, sendo estes elementos a base da análise. Para estes autores, os dados “incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar” (ibidem, p. 149).

No decorrer desta investigação foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Inquérito por questionário;
- Inquérito por entrevista;
- Notas de observação.

Recolhidos os dados, coloca-se a questão do seu tratamento e interpretação, sendo este um processo sequencial e dinâmico que deverá ter lugar ao longo da investigação. A recolha de dados, fundamentada pela teoria em articulação com a prática, vai possibilitar a construção de significados.

Inquérito por entrevista

A entrevista, na opinião de Bogdan e Biklen (1994, p. 134) consiste “numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. Os autores acrescentam que a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspetos do mundo” (ibidem) que, no caso do presente estudo, se referem a questões de avaliação e diferenciação pedagógica, num contexto de ensino e aprendizagem de Inglês, no 1º CEB.

A entrevista é um instrumento que permite esclarecer pontos de vista, reformular questões, seguir linhas de raciocínio e cumprir objetivos tais como averiguar factos, atitudes, sentimentos, decisões e motivações (Sousa, 2009), implicando uma interação direta entre pelo menos dois interlocutores permitindo criar e captar significados, sendo que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam o curso da mesma (Carmo e Ferreira, 1998).

A entrevista implica sempre um processo de comunicação em que os atores podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente.

Na investigação qualitativa, no que concerne ao seu grau de estruturação, as entrevistas variam num *continuum* entre as estruturadas, com a utilização de um guião estruturado para que o entrevistado não fuja do assunto em questão, e as não estruturadas, em que o entrevistado é encorajado a falar sobre um tema e o entrevistador explora-o com mais profundidade (Bogdan e Biklen, 1994). A aplicação deste instrumento apresenta algumas desvantagens, nomeadamente a impossibilidade de anonimato e a morosidade da sua aplicação e transcrição.

Para o presente estudo foi elaborado um guião de entrevista (anexo 1), o qual foi validado com o objetivo de “garantir a sua aplicabilidade no terreno e avaliar se está de acordo com os objetivos inicialmente formulados pelo investigador” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 145). Aplicou-se o guião a uma professora de Inglês do 2ªCEB, com experiência como docente generalista no 1ºCEB, com o objetivo de verificar se as questões eram de compreensão fácil para o entrevistado, se não foram redigidas perguntas demasiado complicadas e desadequadas à informação pretendida e se não faltavam perguntas relevantes.

Durante este estudo realizou-se uma entrevista estruturada, composta por nove questões, à professora responsável pelo ensino de Inglês aos alunos da turma. A opção recaiu sobre a entrevista estruturada devido ao facto de a mesma facilitar a análise dos dados e ser menos morosa.

Inquérito por questionário

O inquérito é um processo em que, através da recolha sistemática de dados, se tenta descobrir algo, com o objetivo de responder a um determinado problema (Carmo e Ferreira, 1998). Durante a realização de um inquérito por questionário, o investigador e os inquiridos não interagem presencialmente, salvaguardando-se o anonimato destes.

Para Bell (2004, p. 26) “o objetivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações”. Também Quivy e Campenhoudt (1992, p. 188) fazem referência à possibilidade de grande recolha de informação através do referido instrumento, ressaltando que

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos (...) uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema”.

Na opinião de Carmo e Ferreira (1998) as vantagens do inquérito por questionário são o facto de o mesmo permitir maior sistematização, simplicidade de análise, rapidez na recolha e análise de dados e elevado número de respondentes ao mesmo tempo. Quanto às desvantagens, prendem-se com a dificuldade da sua conceção e a elevada taxa de não respostas.

Foram elaborados dois questionários, com questões abertas. O questionário dos alunos (anexo 2) contém dez questões e o dos encarregados de educação (anexo 3) é composto por seis questões. Optou-se pelas questões abertas porque as mesmas possibilitam a recolha de uma grande variedade de respostas e facilitam a recolha de informação diversificada. Apesar de serem mais morosas admitem, pela análise de conteúdo, a obtenção de cruzamento de dados e estes heteroavaliam-se e ressignificam as veracidades contidas nas respostas, validando-as ou não.

Numa fase inicial, tal como ocorreu com as entrevistas, realizou-se a validação dos questionários aplicando-os a uma criança a frequentar o mesmo ano de escolaridade e o mesmo estabelecimento de ensino que os alunos da turma de intervenção, bem como ao encarregado de educação da referida criança. A partir das dificuldades surgidas, decorrentes sobretudo da interpretação das questões, procedeu-se à sua reformulação.

No decorrer da uma reunião mantida com os encarregados de educação dos alunos, a professora/investigadora informou-os da investigação que se encontrava a levar a cabo, solicitou a sua participação no preenchimento de um questionário, bem como autorização para que os seus educandos participassem no estudo (anexo 3).

No que concerne aos alunos, o questionário foi preenchido dentro do horário letivo, dentro da sala de aulas e na presença da professora/investigadora. Apesar da validação dos questionário e consequente reformulação de questões, alguns alunos revelaram dificuldades na sua compreensão. As dúvidas foram prontamente esclarecidas, sempre com o cuidado de não influenciar as respostas.

Notas de observação

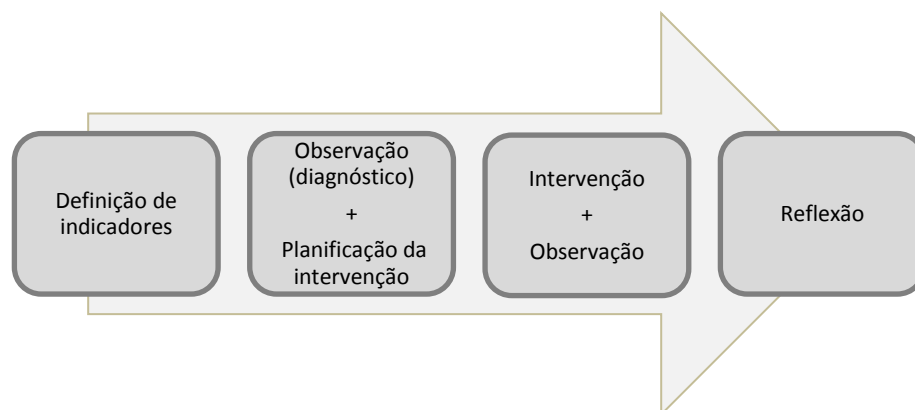
De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p. 97), “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão”. Desta afirmação depreende-se que a observação é um meio importante para compreender e interpretar a realidade, sem o qual não é possível uma intervenção eficaz.

Antes de se proceder à observação é necessário selecionar indicadores que façam emergir a informação pretendida, os quais são construídos “com o objetivo de revelar certos aspetos pertinentes de uma dada realidade, de outro modo não perceptíveis, com o fito de a estudar, de a diagnosticar e ou de agir sobre ela” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 103). Contudo, a observação qualitativa não se realiza a partir de um projeto de pesquisa rígido, é flexível e aberta, não se encontra limitada apenas aos indicadores definidos.

Tendo presente os objetivos deste estudo foram definidos indicadores, os quais orientaram a tomada de notas dos observadores.

Uma forma de tipificar as técnicas de observação é distingui-las de acordo com o envolvimento do observador. As observações realizadas, quanto à situação ou atitude do observador, foram participantes. Na observação participante “o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respetivo estatuto” (Estrela, 1994, p. 35). Neste género de observação, o investigador procura compreender a realidade que estuda e assume o seu papel de estudioso junto dos observados, podendo interagir com os mesmos.

Quanto ao processo de observação, tratou-se de uma observação naturalista, a qual se caracteriza por ser sistematizada e realizada em meio natural (Estrela, 1994).



Quadro 9 - Esquema representativo da observação realizada na turma de intervenção.

Antes de se iniciar o processo de observação, a professora/investigadora reuniu com a professora de Inglês e com a professora generalista do 1º CEB que foi convidada a participar no estudo, como observadora. As observações desta última contribuíram para validar as que foram realizadas tanto pela professora/investigadora como pela professora de Inglês.

A professora/investigadora e a professora convidada, observaram conjuntamente duas aulas da professora de Inglês que permitiram fazer um diagnóstico das inter-relações existentes (professora/aluno e aluno/aluno), das práticas de avaliação e diferenciação pedagógica, das atitudes, comportamentos e envolvimento dos alunos na aula. Estas observações contribuíram para uma planificação mais assertiva e uma intervenção enquadrada com o trabalho que estava a ser desenvolvido pela professora responsável pela turma.

Posteriormente, nas quatro aulas de intervenção da professora/investigadora, a observação foi realizada simultaneamente pela professora convidada e pela professora de Inglês da turma.

Finalmente procedeu-se a uma reflexão crítica sobre as observações realizadas. Consideramos, tal como preconiza Vieira (1995, p. 241), que:

“Numa pedagogia para a autonomia, o professor deve estar predisposto a questionar e a problematizar as ideias feitas, a experimentar novas abordagens, a colocar interrogações perante a experiência; em suma, deve ser capaz de gerir a sua própria atuação profissional (...) não no sentido de autossuficiente ou solitário, mas sim no sentido de ser capaz de aprender a ensinar cada vez melhor.”

A reflexão crítica incidiu sobre o trabalho desenvolvido pela professora/investigadora na turma de intervenção, sobretudo no que diz respeito à relação entre avaliação diagnóstica e diferenciação processual, bem como ao seu contributo para o processo de aprendizagem dos alunos.

2.2.4. Reflexão sobre a observação tendo em vista a intervenção

As observações, realizadas *à priori*, bem como a reflexão sobre as mesmas, contribuíram para que o processo de planificação das atividades e a posterior intervenção na turma fossem exequíveis.

No decorrer das observações foram tomadas notas, seguindo os indicadores previamente definidos de acordo com os objetivos do estudo e a questão de partida:

- Identificação de momentos de avaliação diagnóstica;
- Identificação de atividades de diferenciação (processual);
- Identificação de evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Os dados recolhidos pela professora/investigadora (anexo 5), durante as aulas de Inglês, depois de terem sido cruzados e de se proceder à sua validação, utilizando para o efeito os dados recolhidos pela professora convidada para o efeito (anexo 6), permitiram verificar a existência de alguns momentos de avaliação diagnóstica, os quais raramente conduziram a práticas de diferenciação pedagógica. Estas práticas, quando existiram, caracterizaram-se por serem de diferenciação espontânea. Relativamente às evidências de empenho dos alunos durante as aulas, as mesmas são escassas, verificando-se, pelo contrário, falta de interesse e comportamentos desajustados por parte dos alunos. As evidências das afirmações anteriores encontram-se devidamente assinaladas nos anexos 5 e 6.

As observações possibilitaram ainda elencar vários aspetos a considerar durante a planificação da intervenção na turma:

- Verificação do material necessário para a aula;
- Utilização do Inglês com mais frequência no decorrer da aula;
- Utilização de materiais mais diversificados e apelativos;
- Verificação constante do trabalho realizado pelos alunos:
- Repetição oral sistemática e individual do novo vocabulário e das novas estruturas frásicas;
- Criação de momentos de exposição oral dos alunos perante a turma;
- Consolidação constante de conteúdos;
- Atribuição de um papel mais ativo aos alunos;
- Desenvolvimento de estratégias para combater as conversas paralelas e o desinteresse de alguns alunos;
- Desenvolvimento de estratégias contra o absentismo de alguns alunos.

2.2.5. Planificação da intervenção

Acredita-se que uma planificação não pode ser uma sequência de jogos e atividades sem um fio condutor, apenas com o objetivo de divertir os alunos. O professor de Inglês “necessita

de pensar numa sequência estruturada de atividades que se interligam, permitindo a construção de uma base sólida para continuar uma experiência de aprendizagem positiva (Dias e Mourão, 2005, p. 26). Também na opinião de Harmer (2007, p. 156) *“a good lesson plan needs to contain a judicious blend of coherence and variety”*, ou seja, os alunos devem encontrar uma lógica na estrutura da aula e as atividades devem ser variadas para os manterem interessados e participativos.

A planificação da unidade didática em que houve intervenção direta da professora/investigadora, subordinada ao tema *Clothes*, consistiu em quatro aulas de sessenta minutos. Foi estruturada em espiral para que obedecesse a uma sequência progressiva que permitisse aos alunos reforçar conhecimentos anteriores, adquirir novos conhecimentos, assimilá-los e aplica-los a novas situações.

Na planificação da unidade foram definidos pré-requisitos (anexo 7), de acordo com os conteúdos já trabalhados pelos alunos e os que seriam abordados no decorrer da nova unidade. Foram também estabelecidos objetivos gerais para toda a unidade e objetivos específicos para cada uma das aulas. Quanto à avaliação, deu-se relevância à avaliação diagnóstica, utilizando instrumentos pouco estruturados, e recorreu-se a registos de observação. Apesar da realização cuidada da planificação, sustentada pela observação da turma, houve necessidade de a mesma ser reformulada e de acrescentar uma quinta aula à unidade, situação que será descrita oportunamente.

Durante a planificação da unidade estiveram presentes os conceitos de avaliação diagnóstica e de diferenciação processual, bem como a correlação entre ambos.

A planificação da unidade didática teve também em conta a necessidade de diversificar os materiais. Dias e Mourão (2005) defendem que, nas aulas de Inglês, é importante que *“a criança possa utilizar todos os sentidos para apoiar a sua aprendizagem”* (p. 52). Harmer (2007) partilha da opinião dos autores anteriormente referidos ao defender que *“seeing, hearing and touching are just as important for understanding as the teacher’s explanation”* (p. 14).

As rotinas já estabelecidas pela professora de Inglês foram mantidas.

Algumas atividades passaram pela realização de jogos, os quais permitem que os alunos usem o Inglês de forma divertida e interajam com os colegas de uma maneira mais descontraída. Como o Inglês não tem que ser obrigatoriamente ensinado e aprendido apenas dentro de uma sala, foi pensado um jogo para ser realizado no recreio da escola.

Planificaram-se atividades que permitissem aos alunos trabalhar individualmente, em pares ou em grupo. O trabalho em grande grupo é útil para apresentar novos conteúdos e para práticas de repetição. Na opinião de Harmer (2007, p. 43) o trabalho realizado em grande

grupo *“can be dynamic and motivating, and by treating everyone as part of the same group, we can build a great sense of belonging, of being part of a team”*. As atividades realizadas em grupos ou em pares permitem que os alunos participem mais e tenham mais oportunidades para usar o vocabulário e as estruturas frásicas aprendidas. O trabalho individual possibilita que cada um trabalhe ao seu próprio ritmo, exponha as próprias ideias e mostre os seus conhecimentos e dificuldades. Harmer (ibidem, p. 47) defende que *“for the time that solowork takes place, students can relax their public faces and go back to considering their own individual needs and progress”*.

2.2.6. Intervenção na turma

Para refletir sobre a intervenção levada a cabo na turma socorrer-nos-emos das notas tomadas (anexos 8 e 9) durante a observação das aulas pelas duas professoras presentes (professora de Inglês e professora generalista convidada), bem como dos registos realizados pela professora/investigadora no final de cada aula (anexo 10) e das planificações elaboradas (anexos 7, 11 e 12).

Um primeiro momento de avaliação diagnóstica teve lugar no início da primeira aula e permitiu aferir o conhecimento dos alunos em relação aos pré-requisitos definidos para a unidade, em termos de vocabulário anteriormente trabalhado pelos alunos. Ao constatar-se que uma parte substantiva dos mesmos não estava na posse dos referidos pré-requisitos, houve necessidade de repensar, no imediato, as atividades a realizar durante a aula (diferenciação processual) de modo a permitir reforçar e/ou adquirir conhecimentos.

A atividade seguinte, relacionado com as estações do ano, permitiu constatar que os alunos já não se recordavam dos seus nomes em Inglês. Procedeu-se à realização de uma atividade diferenciada em que os mesmos foram escritos no quadro, repetidos oralmente e relacionados com as suas características próprias. Devido às dificuldades demonstradas pelos alunos houve necessidade de prolongar a atividade de modo a que todos os alunos tivessem oportunidade de praticar os nomes das estações do ano, oralmente, contribuindo para a sua assimilação.

Após a introdução de vocabulário novo, relacionado com o vestuário, e de uma nova estrutura frásica (It's a.../They are...), desenvolveram-se atividades de assimilação e aplicação diferenciadas que permitiram aos alunos não só reforçar conhecimentos anteriores como desenvolver a autoconfiança na sua intervenção oral perante a turma, aumentando o seu empenho e a participação. Um exemplo foi o facto de se ter introduzido uma nova atividade

Point and say, não registada na planificação (embora pensada pela professora/investigadora durante a planificação da unidade para a ela recorrer no caso de os alunos apresentarem dificuldades), que contribuiu para a assimilação do novo vocabulário, sobretudo por parte daqueles alunos que tinham demonstrado lacunas no decurso da atividade anterior. Concorreu ainda para manter os alunos empenhados e participativos.

Durante uma atividade em que os alunos recortavam, colavam e legendavam peças de vestuário, a professora/investigadora, individualmente, verificou o trabalho que os alunos estavam a desenvolver, enquanto os questionava com o objetivo de perceber se os novos conteúdos estavam a ser corretamente assimilados. As hesitações e incorreções dos alunos permitiram uma intervenção diferenciada junto de cada um. Este trabalho permitiu à professora/investigadora obter um *feedback* de cada aluno, não só das dificuldades que estavam a sentir como da correta assimilação dos conteúdos, o qual foi importante para a orientação das atividades subsequentes.

Durante a última atividade *Matching*, sempre que um aluno se deslocava ao quadro para realizar uma tarefa, competia aos colegas verificar o seu trabalho, dando oportunidade aos alunos de serem o centro da aula, obrigando-os a justificar as suas opções e permitindo interações entre eles.

Nesta primeira aula, através dos vários momentos de avaliação diagnóstica, com instrumentos pouco estruturados, e apesar da diferenciação de atividades, verificou-se a existência de lacunas ao nível do vocabulário que afetavam o processo de aprendizagem de vários alunos.

Na segunda aula, aquando da consolidação da estrutura frásica (*It's.../They are...*) houve a preocupação de realizar um trabalho diferenciado, de modo a que os alunos descrevessem as peças de vestuário indicando a sua cor, o que contribuiu para rever conhecimentos de vocabulário e a posição dos adjetivos na frase.

Na penúltima atividade, realizada em pares para que os alunos experimentassem novas maneiras de trabalhar nas aulas de Inglês, pretendia-se que descrevessem um dos colegas da turma para que os restantes tentassem adivinhar de quem se tratava. Diagnosticou-se que grande parte dos elementos da turma ainda não distinguia os pronomes pessoais já trabalhados (*I/he/she*) e que continuavam a ter dificuldades no uso adequado das estruturas frásicas aprendidas. Esta constatação levou à interrupção da atividade e reestruturação da atividade seguinte em que, cada aluno, teve que desenhar uma criatura seguindo a descrição da professora, a qual incluía os conteúdos que se verificou ainda não estarem totalmente assimilados.

De acordo com as informações obtidas através da avaliação diagnóstica e, apesar da diferenciação de atividades posta em prática, a persistência de lacunas ao nível da assimilação e aplicação de conteúdos relacionados com vocabulário, morfologia e estruturas frásicas continuou a verificar-se. Esta constatação conduziu à reestruturação das planificações das duas aulas seguintes (anexo 11). Colocou-se de lado a pretensão de introduzir novos conteúdos e, através da diferenciação de atividades, materiais, agrupamento flexível de alunos e tarefas motivadoras, procurou-se reforçar os conhecimentos dos alunos, ajudando-os a ultrapassar as dificuldades demonstradas.

A conclusão da última atividade da segunda aula, desenho de uma criatura, realizou-se no início da terceira. Optou-se por solicitar a alguns alunos a descrição oral da criatura que tinham desenhado, enquanto os colegas davam a sua opinião sobre a mesma estar, ou não, de acordo com a descrição da professora. Embora esta atividade não estivesse contemplada na planificação, foi posta em prática com o intuito de mobilizar conhecimentos anteriores e reforçar a participação dos alunos nas aulas. É ainda de ressaltar o facto de serem chamados a intervir os alunos que se considerou demonstrarem ainda algumas dificuldades, o que permitiu uma intervenção diferenciada com esses alunos.

A atividade que levou à criação de um estendal com roupas de bonecas, permitiu fazer um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos acerca do vocabulário novo introduzido durante a unidade. Nesta atividade, realizada com a turma dividida em dois grupos com o propósito de os alunos perceberem que o trabalho em equipa também concorre para o seu processo de aprendizagem, foi notório o empenho dos alunos. A diferenciação processual também passa pela experiência de trabalhar individualmente, em pares e em grupo, reconhecendo que todos os agrupamentos de alunos têm o seu papel no processo de aprendizagem.

Na última aula da unidade, utilizando bonecos(as) de cartão e peças de roupa, alguns alunos foram convidados a vestir um(a) boneco(a) e a descrevê-lo perante a turma. Esta atividade foi planificada para dar resposta às dificuldades que ainda persistiam em alguns alunos, ao mesmo tempo que contribuía para que os restantes aplicassem os seus conhecimentos a novas situações. A referida atividade permitiu que os alunos se tornassem o centro da aula, estando ansiosos por participar. Com a sua realização foi possível perceber que, caso a atividade seja aliciante, os alunos perdem o receio de intervir perante a turma e demonstrar algumas das lacunas que ainda possam persistir, aceitando a ajuda do professor para melhorar a sua intervenção.

Como última atividade foi distribuída uma ficha de trabalho (anexo 12), com objetivos diagnósticos e formativos, que incluía não só os novos conteúdos trabalhados durante esta unidade, como outros que foram alvo de reforço no decurso das quatro aulas.

Uma vez que não se previu com antecedência a existência de algumas dificuldades na compreensão e realização dos exercícios, atribuindo-se esta situação ao facto de não ser habitual o uso de instrumentos formais de avaliação nas aulas de Inglês das AEC, bem como a necessidade de mais tempo para a sua realização, o que não permitiu corrigir os exercícios com os alunos, decidiu-se planificar uma quinta aula (anexo 13).

Durante a aula de correção da ficha de trabalho, a professora/investigadora e a professora de Inglês desenvolveram conjuntamente todo o trabalho. Os alunos usaram o quadro interativo para realizar a correção dos exercícios, enquanto procediam à autocorreção da sua ficha, orientados pelas duas professoras. Considera-se que esta atividade teve um carácter diferenciador no que diz respeito à intervenção dos alunos na correção da ficha, uma vez que contribuiu para consolidar conhecimentos e permitiu aos alunos terem um papel ativo na correção do seu próprio trabalho, chegando a questionar as professoras sobre o porquê de um exercício estar correto ou errado.

Na segunda parte da aula iniciou-se o estudo da obra *Brow bear, brwon bear, what do you see?*.

Nesta quinta aula não foram tomadas quaisquer notas de observação, apenas se procedeu ao preenchimento da grelha de registo de observação dos alunos.

Relativamente ao terceiro indicador presente no guião de observação, empenho dos alunos durante as aulas, é possível perceber, tanto a partir das notas tomadas pelas professoras que observaram as aulas como a partir dos registos de observação da professora/investigadora, que a turma se envolveu com empenho na maioria das atividades realizadas, mostrando-se mais participativa, atenta e interessada. Este facto concorreu para que se verificassem melhorias na compreensão das instruções dadas, na interação entre os intervenientes na aula, na intervenção oral dos alunos e na autoconfiança. Acredita-se que o aumento do empenho dos alunos esteja diretamente relacionado com as dinâmicas de avaliação diagnóstica e diferenciação processual introduzidas no decorrer da unidade didática, que contribuíram também para a consolidação e aquisição de aprendizagens.

2.2.7. Análise das respostas dos questionários e da entrevista

Com o objetivo de conhecer as perceções de encarregados de educação e alunos sobre avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica, bem como a sua contribuição para o

processo de aprendizagem dos alunos, foram realizados inquéritos anónimos. Seguidamente apresentam-se os resultados obtidos.

Questionário realizado aos encarregados de educação

De um total de vinte e três questionários (anexo 3) enviados para os encarregados de educação, apenas foram devolvidos vinte. Destes, 70% foram respondidos pelas mães dos alunos.



Gráfico 1

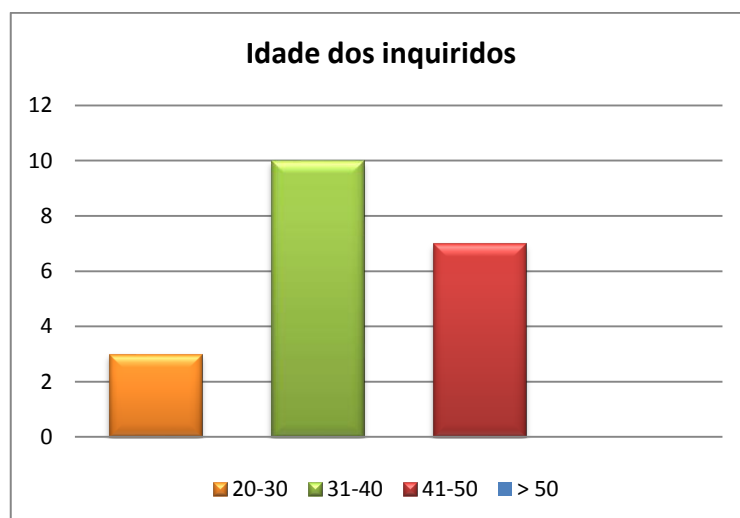


Gráfico 2

Constatou-se também que 50% dos inquiridos têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos. No que diz respeito à escolaridade, 60% apenas concluiu o ensino básico, sendo que 20% frequentaram apenas o 1º CEB. Do total de respondentes que devolveram o questionário preenchido, apenas 10% têm um curso superior.

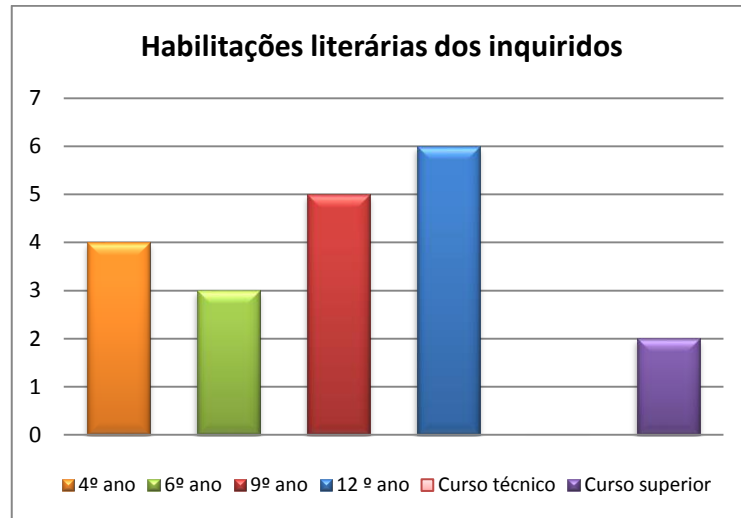


Gráfico 3

No que diz respeito à primeira questão, relativa ao papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, 13% dos inquiridos respondeu que o papel da avaliação está relacionado com a avaliação de conhecimentos, os mesmos 13% responderam que tem como objetivo identificar dificuldades e outros tantos pensam que a avaliação se encontra ligada ao desenvolvimento de capacidades dos alunos.

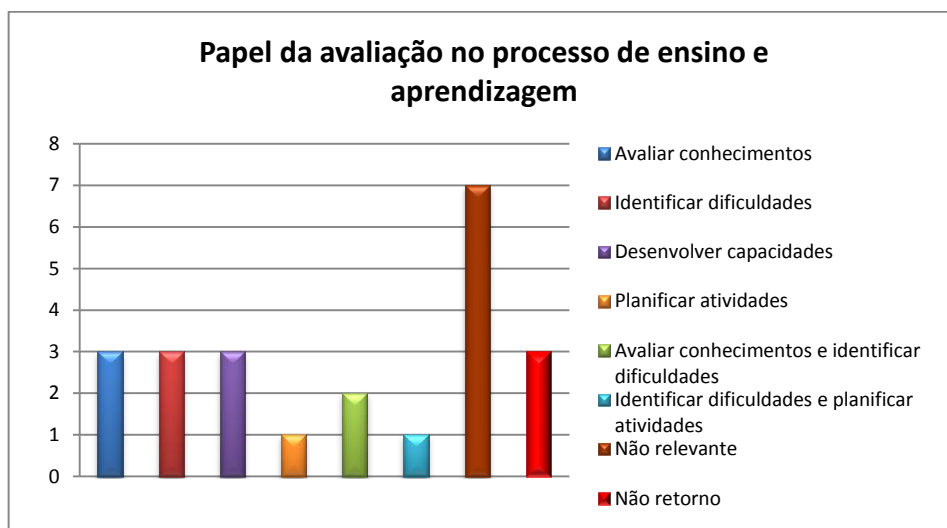


Gráfico 4

Da análise do gráfico 4 é ainda perceptível que 31% dos inquiridos não descodificou o que era pretendido com a questão, surgindo respostas que se entende não serem relevantes para o estudo em causa, como as que a seguir se transcrevem:

Citações

Na minha opinião é bom, porque o Inglês é uma língua universal.

Acredito que atualmente o processo de ensino e aprendizagem é bastante exigente para crianças da primária no entanto a professora esforça-se para ensinar aos seus alunos o melhor de si da forma mais fácil e simples tendo em conta o "público-alvo".

Na minha opinião é um processo de ensino: bom com qualidade. Para o N... será bom aprender.

Pode admitir-se que o desfasamento entre a questão colocada e a resposta formulada esteja relacionado com a baixa escolaridade de parte dos inquiridos mas também com o facto de não estarem esclarecidos relativamente ao papel que a avaliação desempenha no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Contudo, uma minoria de 13%, referiu que a avaliação desempenha um papel importante na identificação de dificuldades, na planificação das atividades e no desenvolvimento das capacidades dos alunos, o que nos leva a concluir que alguns pais já se encontram familiarizados com finalidades da avaliação que vão para além da mera classificação de final de período.

A segunda pergunta do questionário dizia respeito às três modalidades de avaliação presentes na legislação portuguesa, pretendendo-se aferir se os pais as conheciam e qual entendiam ser a mais relevante.

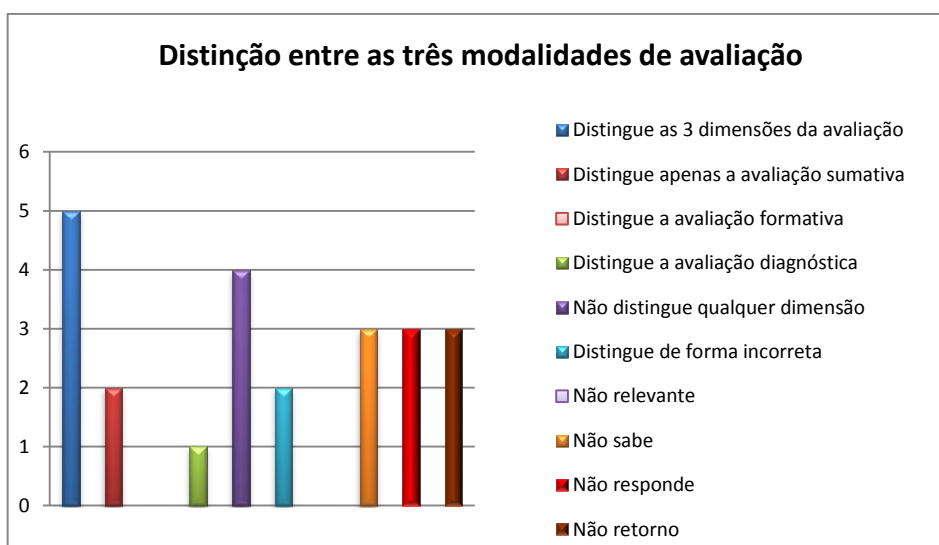


Gráfico 5

Do universo total, cinco respondentes, o que corresponde a 22% das respostas, distinguem as três modalidades de avaliação, sumativa, formativa e diagnóstica. Três dos inquiridos, correspondendo a uma percentagem de 13%, responde que não sabe e outros 13% não respondem à questão.

Apenas um dos inquiridos fez referência à avaliação diagnóstica. Ao realizar a análise das respostas dadas a esta questão, podemos concluir que 72% desconhecem as três modalidades de avaliação, o que pode ser representativo de um desconhecimento generalizado dos encarregados de educação relativo a esta matéria e que certamente influenciará a conceção que têm da avaliação, bem como das suas finalidades, funções e objeto.

Uma vez que houve dificuldade na distinção das modalidades de avaliação, compreende-se o facto de 22% responderem que não sabem, ou não responderem, quando questionados sobre a modalidade que consideram mais relevante. Seis dos inquiridos (26%) consideram que dimensão sumativa é a mais importante e cinco (22%) referem que todas as dimensões da avaliação são relevantes. Uma percentagem de apenas 9% opta pela avaliação diagnóstica. Podemos concluir que a importância desta última, sobretudo ao contribuir para a identificação de pré-requisitos e de dificuldades, ainda não é reconhecida e valorizada pelos encarregados de educação.

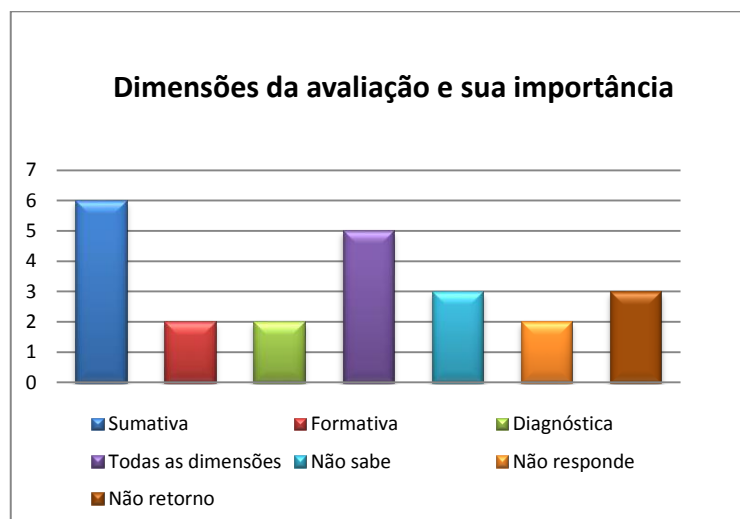


Gráfico 6

Quando questionados sobre se os conhecimentos adquiridos em contexto familiar desempenham um papel importante no desenvolvimento das competências trabalhadas na escola, 70% dos inquiridos respondeu que sim, 4% não respondeu e 4% referiu não saber. Acrescentaram ainda que os conhecimentos adquiridos junto da família potenciam o

desenvolvimento de competências e influenciam positivamente futuros resultados académicos.

Deste modo, verifica-se que uma larga maioria reconhece que alguns dos pré-requisitos necessários para trabalhar novos conteúdos podem ser adquiridos junto da família, desempenhando esta um papel importante no que se refere ao desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências trabalhadas nas instituições escolares.

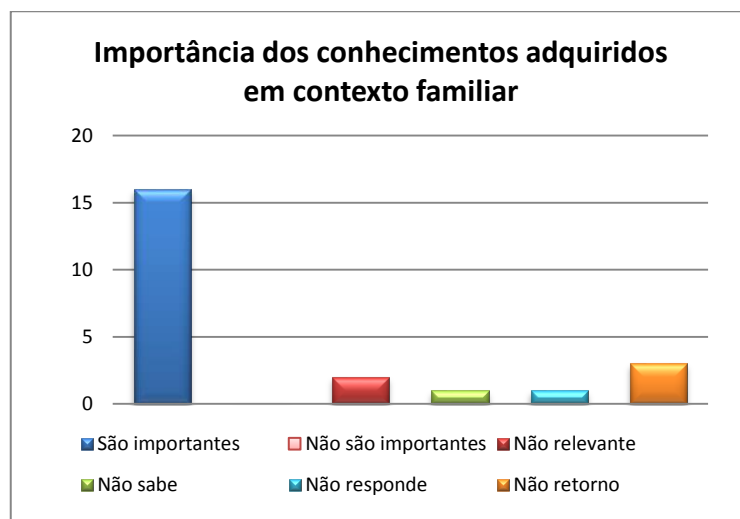


Gráfico 7

Referem-se seguidamente algumas respostas que consideramos elucidativas da análise efetuada, uma vez que realçam a importância dos pré-requisitos que o professor pretende conhecer através da avaliação diagnóstica.

Citações

É totalmente importante porque uma complementa a outra.

Na minha opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar são importantes para uma melhor aprendizagem e uma melhor ligação entre família e escola.

São muito importantes os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar porque ajudam positivamente nas atividades escolares, quando os mesmos são educativos.

Com a pergunta quatro pretendia-se saber a opinião dos encarregados de educação sobre a importância da utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas. Das respostas obtidas, verifica-se que 78% acreditam que o uso de estratégias diversificadas, durante as aulas, é benéfico para os alunos. Como benefícios principais, referem o facto de contribuírem para uma maior motivação e interesse e de serem facilitadores da aprendizagem.

A partir dos dados obtidos podemos inferir que a maioria dos inquiridos reconhece benefícios no uso de uma pedagogia diversificada.

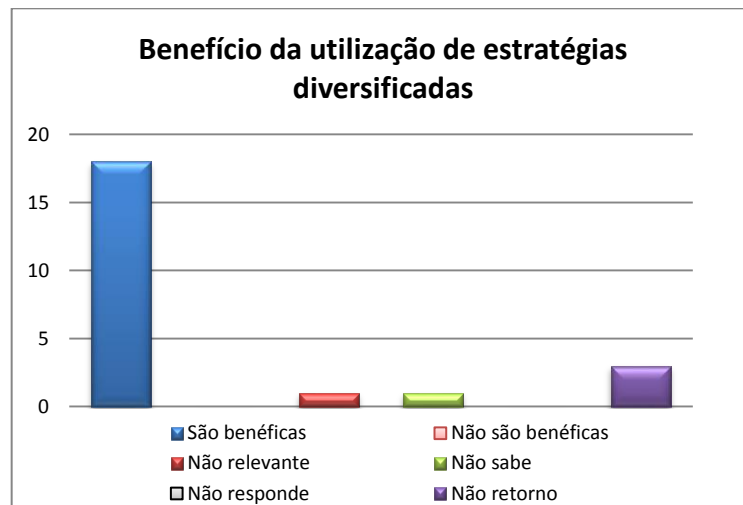


Gráfico 8

Relativamente à quinta questão, que pretende conhecer a opinião dos encarregados de educação sobre a capacidade de todos os alunos realizarem as atividades das aulas de Inglês, das AEC, com a mesma facilidade, constata-se que 17% respondem que sim e 39% respondem que não. A análise dos dados permite também verificar que uma grande percentagem dos inquiridos, 31%, refere não ter opinião formada sobre o assunto.

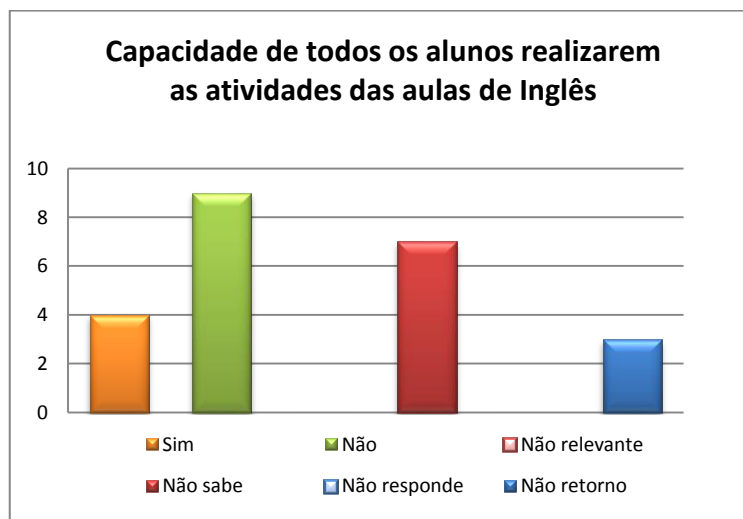


Gráfico 9

Quando justificam as suas respostas, os inquiridos que defendem que todos os alunos realizam as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade justificam a sua opinião referindo que todos os alunos revelam interesse pela LE, todos têm capacidades para aprender e que se encontram numa idade propícia para a aprendizagem de uma LE.

Por seu lado, os que defendem a opinião contrária, justificam-na dizendo que os alunos não se encontram motivados, não têm aptidão para o Inglês, não há estímulo por parte da família, os ritmos de aprendizagem são diferentes e as aulas não são estimulantes. Contudo, a planificação e colocação em prática de atividades diferenciadas, apoiadas numa efetiva avaliação diagnóstica, vão permitir identificar e ultrapassar as dificuldades de modo a que todos os alunos progridam nas suas aprendizagens.

Foram identificadas algumas respostas esclarecedoras dos dados referidos anteriormente:

Citações

Penso que sim, porque as crianças nestas idades são muito perspicazes e interessadas em aprender uma língua que não é a delas.

Sim, se as estratégias forem adequadas a cada aluno.

Acho que não, pelo que percebo do meu filho, as aulas são muito pobres e ele tem ainda muitas dificuldades (...).

Eu penso que não porque as crianças não têm todas o mesmo ritmo de aprendizagem umas têm mais dificuldades que as outras.

A última questão do inquérito pretendia perceber que fatores, na opinião dos encarregados de educação, podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas AEC. Após a análise das respostas, foi possível elencar os que se seguem:

- Método e trabalho do professor;
- Apoio dos pais;
- Existência de emigrantes na família;
- Ouvir música;
- Ver filmes;
- Realizar atividades lúdicas;
- Ser incentivado pelo professor;
- Usar estratégias diversificadas nas aulas;
- Repetir oralmente as palavras novas;
- Iniciar precocemente a aprendizagem do Inglês;
- Perceber a utilidade futura do Inglês;

Os fatores referidos pelos inquiridos abrangem o contexto familiar e, sobretudo, o contexto escolar, onde se torna imprescindível motivar os alunos, planificando aulas contendo atividades diferenciadas e dinâmicas que sejam, constantemente, estimulantes.

Questionário realizado aos alunos

Vinte e três alunos responderam ao questionário (anexo 2), em contexto de sala de aula. Houve algumas questões que suscitaram dúvidas na sua interpretação, as quais foram esclarecidas pela professora/investigadora sem influenciar as respostas dos alunos.

Com a primeira questão pretendia-se perceber o que é a avaliação para os alunos. Analisando os dados verifica-se que 38% dos alunos vê a avaliação como mera testagem de conhecimentos e 21% associa-a à realização de fichas de avaliação. Apenas 8% considera que a avaliação está relacionada com todo o trabalho desenvolvido na sala de aula e 4% encara-a como uma maneira de ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades. Conclui-se assim que, para a larga maioria dos alunos inquiridos, a avaliação é realizada apenas com o objetivo de atribuir uma classificação que vai possibilitar, ou não, a transição para o ano letivo seguinte. Como no 1ºCEB, até ao 3º ano de escolaridade, a avaliação é qualitativa seria expectável que a maioria dos alunos a visse como mais uma ferramenta que os ajuda a identificar e ultrapassar as suas dificuldades. Contudo, verifica-se que, desde o 1ºCEB, os alunos começam a relacionar a avaliação apenas com o seu carácter classificatório, tal como acontece com a maioria dos pais, acabando por não beneficiar de todas as potencialidades da mesma.

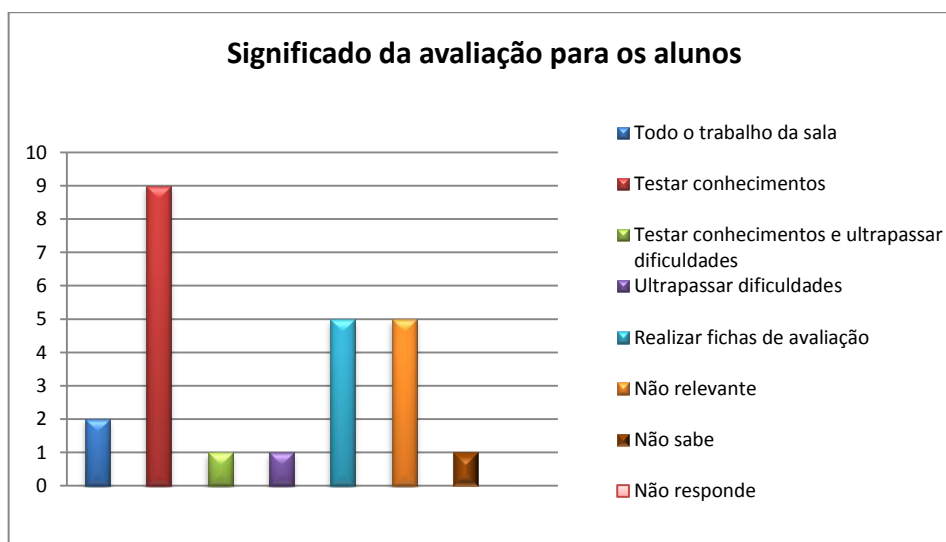


Gráfico 10

Na segunda questão os alunos foram inquiridos sobre o local, ou locais, onde costumam ser avaliados. Quinze alunos, que correspondem a uma percentagem de 65%, responderam que são avaliados apenas na escola, enquanto 22% referem a sala de aula. Considera-se que, em

ambos os casos, os alunos se estão a referir ao local onde decorre o processo de ensino e aprendizagem e que é dinamizado pelo professor.

Apenas dois alunos fazem referência a outros locais, para além da escola, onde também consideram que são avaliados.

Deduz-se, das respostas dos alunos, e no seguimento da questão anterior, visto a avaliação estar associada à atribuição de uma classificação, que para eles a mesma apenas ocorre dentro da instituição escolar.

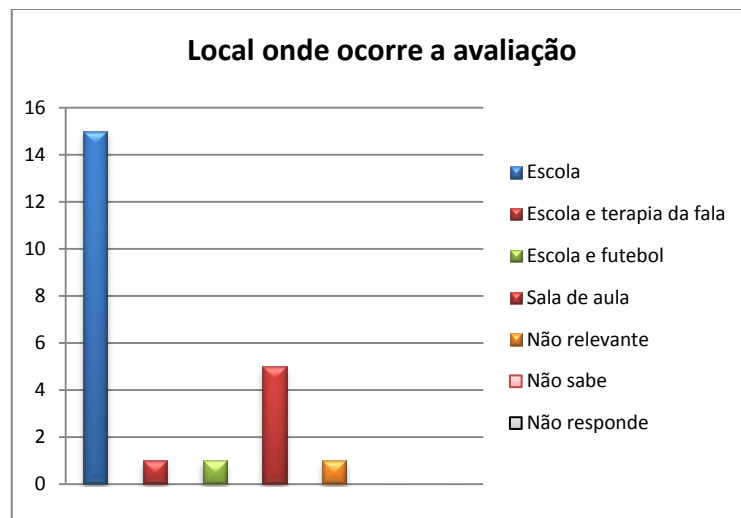


Gráfico 11

Quando questionados sobre quem é responsável, na escola, pela sua avaliação, 91% dos alunos respondem que é a professora.

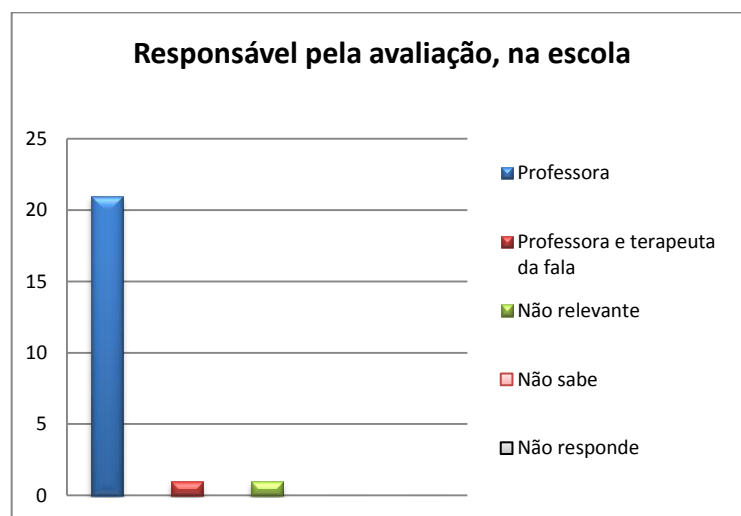


Gráfico 12

Pode subentender-se que os alunos se estão a referir apenas à PTT porque a referem no singular, isto significa que nem sequer ponderam os outros professores da turma, nomeadamente os professores das AEC (Música, Inglês, Atividade Física e Desportiva, Literacia Infantil e Educação para a Cidadania e Património Local) ou o professor de Apoio Educativo.

Deste modo, e tendo em consideração as respostas dadas à questão anterior quando os alunos afirmam que apenas são avaliados na escola, parecem considerar que o único responsável pela avaliação é o PTT e que os restantes professores que desenvolvem outro trabalho com a turma não interferem na mesma. Uma explicação para este facto pode ser os alunos pensarem que as AEC são atividades onde não existe avaliação porque não são obrigatórias, não existem fichas de avaliação e as informações dadas aos encarregados de educação no final de cada período, mesmo não sendo satisfatórias, não interferem na transição de ano.

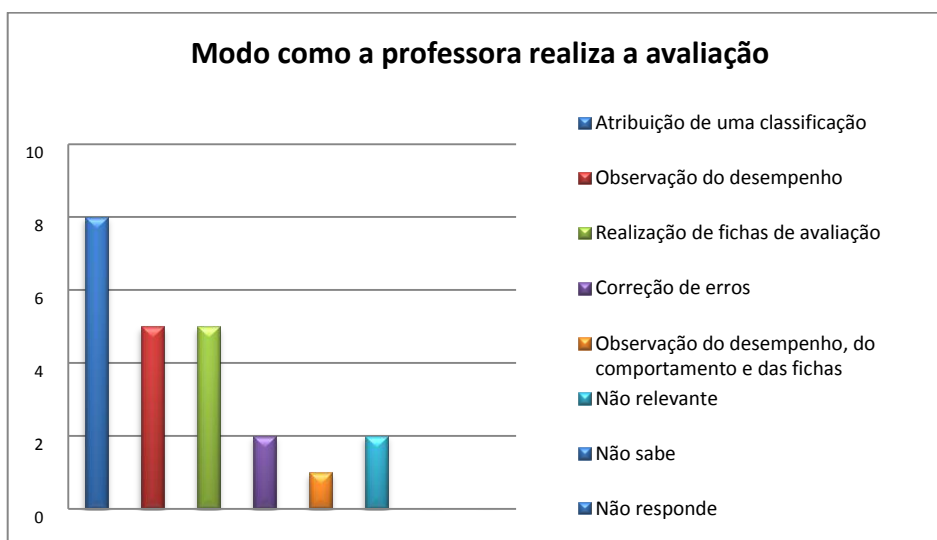


Gráfico 13

Relativamente à questão número quatro, os alunos foram questionados sobre o modo como são avaliados pela professora e 35% afirmaram que a professora avalia os alunos através da atribuição de uma classificação e 22% consideraram que a avaliação depende das fichas de avaliação. Apenas um aluno respondeu que a avaliação implica a observação diária do trabalho desenvolvido e do comportamento, bem como os resultados das fichas de avaliação. Pode verificar-se que a maioria dos alunos da turma valoriza muito as fichas de avaliação, em detrimento do trabalho desenvolvido diariamente.

Citações

Com fichas.

A professora avalia-me com notas.

A professora avalia-me com fraco, insuficiente, suficiente, bom-, bom, bom+ e muito bom.

A minha professora avalia-me pelos testes e pelo meu comportamento e desempenho na sala de aula.

Na questão seguinte os alunos são inquiridos sobre o momento em que são avaliados, sendo que 22% respondem que a avaliação apenas acontece no final dos períodos e a mesma percentagem de alunos considera que a avaliação apenas ocorre quando realizam fichas de avaliação. A percentagem dos alunos que considera que a avaliação ocorre todos os dias é de 26%. Verifica-se que alguns alunos entram em contradição com a resposta anterior quando afirmam que a avaliação da professora depende da atribuição de uma classificação ou da realização de fichas de avaliação, situações que não ocorrem diariamente.

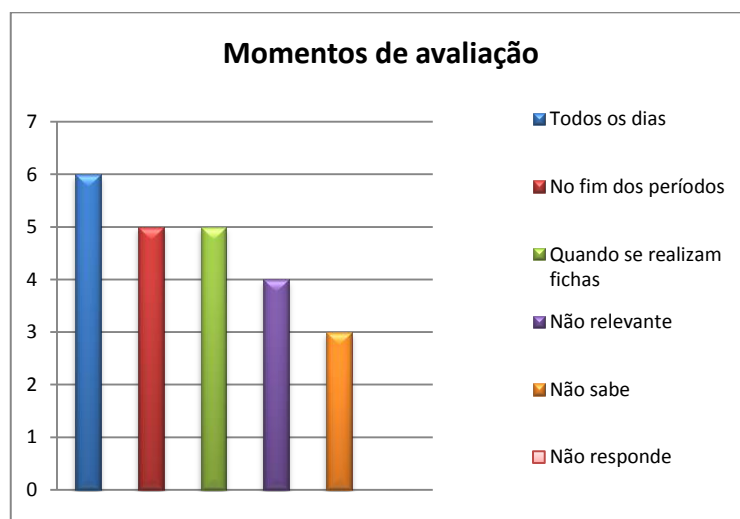


Gráfico 14

A sexta questão pretendia saber como é que os alunos gostariam que fosse realizada a sua avaliação e 48% responderam que não queriam qualquer alteração. É de registar que 31% das respostas não foram consideradas relevantes para este estudo porque os alunos não interpretaram a pergunta do modo como era pretendido pela investigadora, tal como mostram as respostas seguintes:

Citações

No mesmo local.

Num papel.

Queria que a minha avaliação fosse a melhor da turma.



Gráfico 15

No que concerne à pergunta sete, os alunos foram questionados sobre os meios utilizados nas aulas de Inglês, das AEC, para a realização da sua avaliação. Apesar de 39% dos alunos afirmar que a professora avalia os alunos a partir dos trabalhos realizados, uma percentagem significativa, 26%, responde que não sabe como é avaliado. Uma vez que, relativamente à avaliação das disciplinas que fazem parte do currículo do 3º ano de escolaridade, na questão número quatro do inquérito, todos os alunos manifestaram a sua opinião, pode-se inferir que, alguns alunos, consideram que no Inglês não são sujeitos a qualquer avaliação.

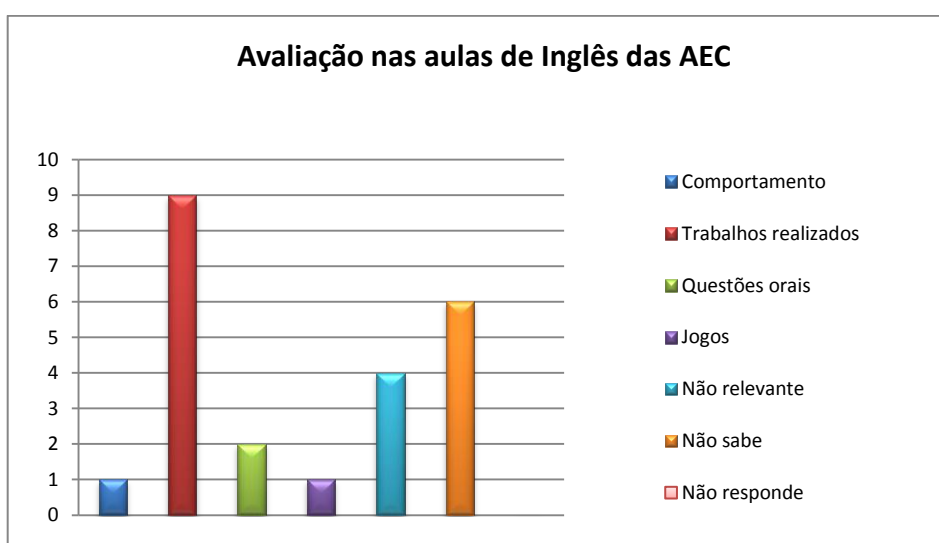


Gráfico 16

Quando questionados sobre a capacidade de todos os alunos da turma realizarem as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade, 35% respondem que sim e 61% respondem que não, dados que vão ao encontro das respostas dadas pelos encarregados de educação relativamente ao mesmo assunto. Aqueles que respondem afirmativamente à questão justificam-na afirmando que todos os alunos são inteligentes, esforçados, participantes e têm o apoio da professora. Por seu lado, os que são da opinião que nem todos conseguem realizar as atividades de Inglês com a mesma facilidade, apontam o facto de os colegas trabalharem devagar, de terem dificuldades e, sobretudo, estarem desatentos na aula, como justificação.

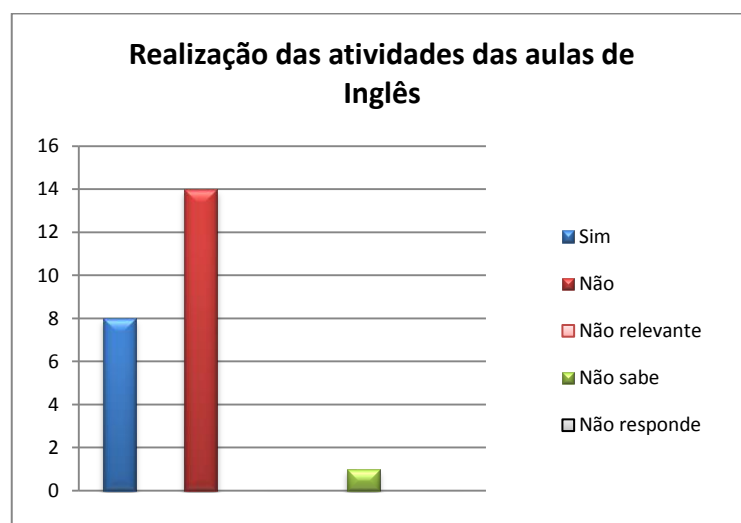


Gráfico 17

Ao serem questionados sobre o modo como os conhecimentos de Inglês adquiridos fora da escola podem ajudar na realização das atividades das aulas, os alunos demonstraram dificuldades na compreensão da questão, o que dificultou a análise dos dados. A larga maioria dos alunos enumerou situações em que lhes é permitido aprender a língua, como por exemplo: ouvir canções, ver filmes e fazer os trabalhos de casa. Apenas cinco alunos responderam que, pelo facto de adquirirem conhecimentos fora da escola, têm maior facilidade em aprender o vocabulário trabalhado nas aulas.

Com a última questão pretendia-se conhecer a opinião dos alunos sobre a adequação das atividades das aulas de Inglês para que todos os alunos conseguissem aprender. Da mesma forma que apontaram a falta de atenção dos colegas como justificativa para que nem todos os alunos conseguissem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade, 35%

dos alunos também consideram a concentração durante as aulas o fator principal que contribui para a aprendizagem do Inglês.

Estes alunos respondentes referem também que a aprendizagem seria facilitada se, durante as aulas, ouvissem mais música e realizassem mais jogos, se todos os alunos fossem chamados ao quadro e se não faltassem às aulas, se a professora utilizasse mais imagens, ensinasse os conteúdos paulatinamente e utilizasse estratégias mais diversificadas.

Verifica-se, pelas suas respostas, que os alunos conseguem sugerir alterações pertinentes a serem aplicadas às aulas de Inglês e que, o facto de serem questionados sobre estes assuntos, pode ser importante para o professor reajustar a sua prática.

Conclui-se que, relativamente às dimensões da avaliação, apenas um número reduzido de encarregados de educação conseguiu identificá-las e, uma percentagem significativa dos inquiridos associa a avaliação das aprendizagens sobretudo à classificação de final de período ou de ano escolar. O mesmo acontecendo com os alunos. Infere-se que, ao contrário do que se preconiza, a avaliação sumativa é a mais valorizada tanto por encarregados de educação como por alunos, descorando a importância da avaliação ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à avaliação diagnóstica, é uma modalidade quase desconhecida dos inquiridos. Na sua maioria, encarregados de educação e alunos, ainda desconhecem as diferentes modalidades de avaliação.

Tanto os encarregados de educação como os alunos identificam a falta de atenção nas aulas de Inglês como entrava para a aquisição de conteúdos e referem que a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica são benéficas para o processo de ensino e aprendizagem.

Entrevista à professora de Inglês

Foi realizada uma entrevista estruturada à professora de Inglês das AEC (anexo 1), da turma de intervenção com o intuito de conhecer a sua opinião sobre a importância da avaliação diagnóstica e da diferenciação pedagógica, bem como da relação entre ambas, no processo de ensino e aprendizagem.

Na opinião da referida professora, a avaliação tem como finalidades diagnosticar e verificar conhecimentos e a avaliação formativa é a modalidade que mais contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Verifica-se contudo que a professora justifica a escolha da avaliação

formativa com algumas das finalidades da avaliação diagnóstica, tais como a sua importância para a planificação das atividades e a influência na aprendizagem de novos conteúdos. Esta opinião reforça o que é sustentado no decurso do presente trabalho ao considerar-se que as dimensões diagnóstica e formativa se interligam e complementam durante o processo de ensino e aprendizagem.

A falta de empenho dos alunos, associada a apenas uma hora de trabalho semanal com a turma, que impede a professora de conhecer bem os alunos, são os aspetos que, no seu entender, contribuem para condicionar a implementação da diferenciação pedagógica nas aulas. Pela análise das respostas da professora pode verificar-se que a diferenciação pedagógica é por si percebida apenas como a realização de atividades diferentes numa aula (desenho, escrita, canção, jogo...), não estando associada à avaliação e, conseqüentemente, às dificuldades manifestadas pelos alunos que podem levar a uma reestruturação da planificação da unidade ou mesmo à interrupção de atividades da aula devido à necessidade de reforçar os conhecimentos dos alunos relativamente a um determinado conteúdo.

CONCLUSÃO

Esta investigação teve como ponto de partida a intenção de se compreender até que ponto a avaliação diagnóstica pode ser um dispositivo orientador de práticas de diferenciação pedagógica, numa turma de ensino precoce de Inglês. Para nortear a parte empírica do estudo, delimitando o campo de investigação e articulando os conceitos, elaborou-se a seguinte questão de partida: “Até que ponto a avaliação diagnóstica pode sustentar a diferenciação pedagógica no decurso do processo de aprendizagem de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?”

Após a revisão bibliográfica realizada, foi possível inferir que a avaliação diagnóstica *per se*, ou articulada com a avaliação formativa, permite a recolha de informação que conduz a uma reorientação do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de otimizar a prática docente, tendo em vista o desenvolvimento de competências por parte dos alunos. A avaliação, entendida essencialmente como regulação contínua das aprendizagens, está presente em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, é imperativo que a mesma se ajuste aos conteúdos abordados, às metodologias usadas e às características dos alunos. Só é possível concretizar esta ideia de avaliação se a mesma estiver correlacionada com práticas de diferenciação pedagógica, ajustando-se à diversidade dos alunos e concorrendo para a identificação da origem das dificuldades e dos meios mais adequados para as remediar, bem como para enriquecer as aprendizagens.

No decorrer do estudo procedeu-se a uma intervenção pedagógica que envolveu uma turma de Inglês, das AEC, composta por 23 alunos. A planificação da unidade, tendo por base a observação realizada *à priori*, consistiu em 4 aulas de 60 minutos e foi sendo reajustada de acordo com o *feedback* da avaliação diagnóstica realizada em cada aula, das atividades de diferenciação pedagógica e da progressão dos alunos relativamente a aquisições anteriores. Deste modo, houve ainda necessidade de se adaptar a planificação, alterando-se atividades, no decorrer das aulas.

Considera-se que implementar uma pedagogia diferenciada numa turma é um trabalho moroso que exige empenho de todos os intervenientes e reflexão sistemática sobre a prática, uma vez que não há receitas e cada docente, com cada turma, tem de construir um percurso próprio. Acredita-se contudo que a avaliação diagnóstica é um aliado fundamental nessa implementação.

Do ponto de vista global, face à investigação realizada, emerge como conclusão primeira a existência de uma correlação entre avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica, no decurso do processo de ensino e aprendizagem, que contribui para a consolidação e aquisição de aprendizagens por parte dos alunos. O estudo ajuda a compreender a contribuição da avaliação diagnóstica para a recolha de informação pertinente sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, no decorrer de cada aula, bem como sobre os seus pontos fortes. A referida informação torna-se fundamental para a reestruturação da planificação da unidade ou de apenas uma aula, conduzindo a estratégias de diferenciação pedagógica que têm sobretudo como objetivo auxiliar os alunos na consolidação de conhecimentos.

Durante a intervenção na turma foram-se diferenciando as atividades de acordo com o *feedback* proveniente da avaliação diagnóstica. Deste modo, a planificação inicial da unidade foi sendo alterada de acordo com as dificuldades demonstradas pelos alunos, bem como de acordo com os progressos na aprendizagem. Os alunos beneficiaram desta prática na medida em que promoveu a aquisição de novas aprendizagens e o reforço de conteúdos já trabalhados, fomentando também um maior empenho e participação no decorrer das. Os alunos passaram a ter um papel mais ativo, tornando-se o centro do processo de ensino e aprendizagem, o que contribuiu para reforçar a sua autoestima.

A intervenção na turma ajudou os alunos a compreender o papel da avaliação no processo de aprendizagem. Paulatinamente, perceberam que a avaliação não tem como objetivo primeiro a classificação, tratando-se, acima de tudo, de um instrumento que procura ser um auxílio para o processo de aprendizagem. Considera-se um avanço muito significativo tendo em consideração as respostas que os alunos deram nos questionários, em relação a esta matéria. Por outro lado, ajudou-os a compreender a importância de todo o processo de avaliação e a não considerarem apenas os produtos finais como os únicos a serem valorizados.

É ainda de referir que o presente estudo desmistifica a ideia de que a planificação de aulas é estanque, tendo que ser cumprida na íntegra, independentemente do *feedback* recebido por parte dos alunos e das dificuldades detetadas. Por outro lado ajuda a compreender a necessidade de se valorizar o papel da avaliação diagnóstica, como potenciadora de diferenciação pedagógica no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Seria pertinente, para complementar os resultados obtidos durante este estudo, realizar um trabalho colaborativo entre professores de ensino precoce de Inglês, incluindo a observação mútua de aulas e a reflexão sobre as mesmas, o qual se desenrolasse num horizonte temporal mais lato, tendo presente a trilogia: avaliar, diferenciar e aprender. O trabalho colaborativo entre professores permitiria a troca de experiências e saberes, bem como contribuiria para ultrapassar conflitos e receios de críticas. Uma vez que todos os

docentes dariam o seu contributo, a interação contribuiria para a sua evolução profissional e permitiria enriquecer a sua maneira de pensar e atuar. Para além dos docentes, os alunos seriam grandes beneficiários de todo o trabalho colaborativo, bem como da reflexão em torno do mesmo, visto acreditar-se que o mesmo iria contribuir para melhorias no processo de ensino e aprendizagem, conduzindo a atitudes de maior empenho por parte dos alunos, as quais seriam acompanhadas de aumento do sucesso académico.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

- Abrantes, P. *et al* (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Disponível online: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> (acedido em junho de 2015).
- Alarcão, I. & Canha, M. B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P. (2005). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alves, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (2005). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1993). Estratégias de Igualdade real. In Ministério da Educação, *Educação para Todos: ponte para um outro futuro*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Bloom, B. S., Hastings, J.T. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Canha, M. B. Q. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível online: <http://hdl.handle.net/10773/10358> (acedido em fevereiro de 2015).
- Cardinet, J. (1986). Linhas de Desenvolvimento dos Trabalhos Actuais Sobre a Avaliação Formativa. In Allal, L., J. Cardinet, J. & Perrenoud, P. (Ed.), *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia prático para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Knowing through action research*. Victoria: Deakin University Press.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Conselho Nacional de Educação. (2014). *Relatório Técnico: Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico*. Disponível online: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_final.pdf (acedido em março de 2015).
- Cortesão, L. (1993) *A Avaliação Formativa: Que desafios?* Porto: Edições Asa.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruz, M. & Ribeiro, G. (2009). Por uma Didáctica de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Saber & Educar: Caderno Ensino de Línguas na Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*, 14, 1-5.
- Cristina, B. et al (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto. Diário da República nº 198/85 – I série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República nº 15/2001 – I série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Diário da República nº 129/2012 – I série. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República nº 240/2014 – I série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho nº 14753/2005, de 24 de junho. Diário da República nº 127/2005 – II série. Ministério da Educação.

Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho. Diário da República nº 115/2006 – II série. Ministério da Educação.

Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio. Diário da República nº 100/2008 – II série. Ministério da Educação.

Despacho nº 11838-A/2013, de 11 de setembro. Diário da República nº 175/2013 – II série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo nº 98-A/92, de 19 de junho. Diário da República nº 140/98 – I série B. Ministério da Educação.

Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de julho. Diário da República nº 166/2001 – I série B. Ministério da Educação.

Despacho Normativo nº 14/2011, de 3 de agosto. Diário da República nº 222/2011 – II série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo nº 17169/2011, de 12 de dezembro. Diário da República nº 245/2011 – II série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da República nº 236/2012 – II série. Ministério da Educação e Ciência.

Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo: Práticas partilhadas*. Porto: Edições ASA.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: Uma agenda muitos desafios*. Cacém: Texto Editores.

Fernandes, D. (2007). A Avaliação das Aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 33, (3), 581-600 Disponível online: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf> (acedido em junho de 2015).

Ferraz, M. J. et al (1994). Avaliar para Diferenciar. Diferenciar para Aprender. In I.I.E. (Ed.) *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: I.I.E. Disponível online: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliar_diferenciar.pdf (acedido em julho de 2015).

Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre : Artes Médicas.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Essex: Pearson Education Limited.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República nº 237/1986 – I série. Assembleia da República.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, vol.2, nº4:34-46.
- Machado, E. A. (2013). *Avaliar é ser Sujeito ou Sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pacheco, J. (1995). *A Avaliação dos Alunos na Perspetiva da Reforma: Propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação: Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Peralta, M. H. (2002). Como Avaliar Competências? Algumas considerações. In Abrantes, P. & Araújo, F. (coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (1978). Das Diferenças Culturais às Desigualdades Escolares: A avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Perrenoud, P. (1999). *10 Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *A Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Refletir Sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Santos, L. et al (2010). *Avaliar para Aprender: Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In Tyler, R., Gagné, M. & Scriven M. (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand Mc Nelly.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes: Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

- Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra: Da pedagogia inter-multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principals of Curriculum and Instruction*. Illianois: University of Chicago Press.
- Vieira, F. (1995). A Autonomia na Aprendizagem das Línguas. In SPCE (Ed.) *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, 235-243.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para Além dos Testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação Universidade do Minho.

Plano de aula - 5

Conteúdos	Vocabulário/ Estruturas frásicas	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<i>Clothes</i>	<p>Vocabulário novo: <i>bear, bird, horse, frog, sheep, goldfish.</i></p> <p>Estruturas frásicas: <i>What do you see? I see...</i></p>	<p>Mobilização de saberes.</p> <p>Realização de atividades de forma autónoma e responsável.</p> <p>Reflexão sobre o trabalho realizado.</p> <p>Aplicação do vocabulário e estruturas frásicas a novas situações de comunicação.</p>	<p>Rever conhecimentos prévios.</p> <p>Consolidar conhecimentos.</p> <p>Adquirir novo vocabulário.</p> <p>Ouvir e compreender instruções simples.</p> <p>Interagir com os colegas e a professora.</p>	<p>Escrita do sumário.</p> <p>Correção da ficha de trabalho.</p> <p>Exploração dos aspetos paratextuais da obra: <i>Brown bear, brown bear, what do you see?</i></p> <p>Audição da leitura integral da obra.</p> <p>Visualização de <i>flashcards</i> com imagens dos animais referidos na obra.</p> <p>Associação de <i>flashcards</i> e <i>wordcards</i>.</p> <p>Pintura de desenhos.</p>	<p>Quadro interativo</p> <p>Livro – <i>Brown bear, brown bear, what do you see?</i></p> <p><i>Flashcards e wordcards</i> – imagem e nomes de animais</p> <p>Desenhos de animais</p>	<p>Avaliação diagnóstica (cores, animais de estimação).</p> <p>Avaliação diagnóstica/formativa (observação direta com registo: empenho, organização, participação, produção oral, produção escrita, interação com colegas e professor, compreensão de instruções).</p>

Tempo	Descrição das atividades
3m	Um aluno escreve no quadro o número da lição, a data e o sumário. Todos os alunos fazem o registo no caderno.
25m	A correção da ficha de trabalho da aula anterior é realizada recorrendo ao quadro interativo. Vários alunos são chamados para corrigirem cada um dos exercícios. Como existem duas fichas de trabalho diferentes, a correção é feita alternadamente, por exercício. Cada aluno procede à autocorreção do seu trabalho, enquanto os professores a verificam individualmente.*
5m	As professoras mostram o livro <i>Brown bear, brown bear, what do you see?</i> aos alunos, ao mesmo tempo que projetam as imagens da capa e da contra capa no quadro interativo para facilitar a identificação de alguns aspetos paratextuais (título da obra, autor, ilustrador, editora).
10m	As professoras leem integralmente a obra enquanto mostram as ilustrações de cada página no livro e no quadro interativo. No final, questionam os alunos sobre palavras conhecidas que tenham reconhecido durante a leitura.*
12m	Durante uma segunda leitura da obra, alguns alunos dirigem-se ao quadro onde colam <i>flashcards</i> com imagens dos animais que vão sendo referidos. De seguida, outro grupo de alunos coloca, por baixo das imagens, os <i>wordcads</i> correspondentes onde se visualiza a cor e o nome do animal.
5m	Aleatoriamente são entregues aos alunos desenhos dos animais referidos na obra para que os pintem utilizando a cor correta.

* Atividade de Avaliação Diagnóstica

Instituto Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

ENTREVISTA SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Esta entrevista integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções da professora de Inglês, das Atividades de Enriquecimento Curricular, em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. A entrevista é anónima e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

Idade: 36

Formação Académica: *Línguas e Literaturas Modernas Português/Inglês – Ramo Educacional*

Complemento de Formação – Grupo 120

Anos de serviço docente prestado nas Atividades de Enriquecimento Curricular: 12

1. Na sua opinião, qual a utilidade da avaliação para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem?

Para mim a avaliação dos alunos deve servir para diagnosticar e verificar os conhecimentos adquiridos pelos mesmos.

2. Tendo presente a atual legislação portuguesa referente à avaliação das aprendizagens dos alunos, considera que a mesma se adequa à necessidade de desenvolver competências nos mesmos? Justifique.

Não sei se compreendi a questão... Atualmente a avaliação das aprendizagens está ligada às metas, anteriormente pretendia-se desenvolver e analisar competências. Para mim ambas são importantes porque se podem complementar.

3. Das três dimensões de avaliação (sumativa, formativa e diagnóstica) presentes na legislação portuguesa, qual considera ser a mais pertinente para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem? Justifique.

Considero que a mais pertinente é a avaliação formativa porque tem impacto nas próximas aprendizagens dos alunos e influencia a planificação e a prática.

4. Quando utiliza a modalidade de avaliação diagnóstica e com que intenção?

Utilizo a avaliação diagnóstica no início das aulas e no fim para ver o que os alunos aprenderam.

5. Até que ponto a avaliação diagnóstica influencia a sua tomada de decisões na planificação das atividades a serem realizadas pelos alunos?

Influencia bastante porque a partir da avaliação diagnóstica tento planificar as aulas e as atividades para irem ao encontro das necessidades dos alunos.

6. Em sua opinião, qual a pertinência de introduzir estratégias de diferenciação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem?

É fulcral, devido aos alunos possuírem estilos de aprendizagem diferentes.

7. Que potencialidades e obstáculos condicionam a possibilidade de diferenciação pedagógica?

Quando trabalhamos apenas uma hora por semana com os alunos é difícil conhecermos esses alunos e os seus interesses. Por outro lado, muitos alunos não se empenham nas aulas de Inglês das AEC e as suas dificuldades aumentam ainda mais.

8. O seu trabalho com os alunos inclui estratégias dessa natureza? Porquê? Por que não? Se sim, ilustre.

Tento implementar algumas estratégias de diferenciação, sobretudo nas atividades que desenvolvo que tentam ir ao encontro dos interesses dos alunos. Numa mesma aula existem atividades de desenho e de escrita, canções, jogos...para que todos os alunos possam trabalhar os conteúdos de forma a sentirem-se motivados.

9. A seu ver, existe alguma relação entre avaliação, designadamente avaliação diagnóstica, e diferenciação pedagógica? Explícite.

Penso que a avaliação diagnóstica está relacionada com a diferenciação pedagógica porque, a partir dessa modalidade de avaliação, o professor planifica as atividades que considera serem as mais adequadas para a turma.

Instituto Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

2. Onde costumavas ser avaliado(a)?

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

4. Como é que a professora te avalia?

5. Quando é que és avaliado(a)?

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

Idade:

Frequência das AEC (Inglês):

- Sim
 Não

Data de preenchimento: __/__/2015

**QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

4. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

5. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:	Idade:	Escolaridade:	O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?
<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Entre 20 e 30 anos	<input type="checkbox"/> 4º ano	<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Entre 31 e 40 anos	<input type="checkbox"/> 6º ano	<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Outro Quem? _____	<input type="checkbox"/> Entre 41 e 50 anos	<input type="checkbox"/> 9º ano	
	<input type="checkbox"/> Mais de 51 anos	<input type="checkbox"/> 12º ano	
		<input type="checkbox"/> Curso técnico	
		<input type="checkbox"/> Curso superior	

Data de preenchimento: __/__/2015

Exmo. Sr. Encarregado de Educação:

Como é do seu conhecimento, encontro-me a frequentar o Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, na Escola Superior de Educação do Porto. No âmbito do desenvolvimento da tese do referido mestrado, solicito a autorização para que o meu educando possa colaborar nas atividades, desenvolvidas na aula de Inglês das Atividades de Enriquecimento Curricular.

O trabalho a desenvolver não implica qualquer registo fotográfico ou vídeo dos alunos.

Agradeço desde já toda a atenção dispensada.

A Professora Titular de Turma

Ana Lúcia Caldeira Silva Mouta

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, autorizo o meu educando a participar nas atividades a serem desenvolvidas pela professora Ana Lúcia Mouta, no âmbito do seu projeto de Mestrado.

Avintes, _____ de _____ de 2015

Observação Naturalista

Disciplina: Inglês (AEC) Ano: 3º Instituição: Escola Básica Fernando Guedes

Data: 23/02/2015 Nº de alunos: 20 Sala: 13




Hora: 16:30/17:30 Duração da observação: 1 hora Observador: Ana Lúcia Mouta

Professor observado: Professora de Inglês das AEC

Indicadores:

- Identificação de momentos de avaliação diagnóstica;
- Identificação de atividades de diferenciação (processual);
- Identificação de evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Legenda:

	Momentos de avaliação diagnóstica.
	Atividades de diferenciação (processual).
	Evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

16:35 – Os alunos entram na sala desordenadamente, demorando para se sentarem nos seus lugares. Estão presentes vinte alunos.

A professora chama um aluno ao quadro para escrever a data e o sumário:

Lesson number seventeen (17)

Monday, the 23rd February of 2015

Today it's rainy.

Summary

My face.

Todos os alunos copiam para o caderno. Alguns alunos não trouxeram para a aula o material necessário e escrevem numa folha solta.

A professora, para avaliar o comportamento dos alunos, divide a turma em três grupos, de acordo com as três filas de mesas existentes na sala. Vai marcando no quadro os sinais + e – de acordo com o comportamento dos elementos do grupo.

A interação entre professora e alunos realiza-se sobretudo em português.

Aquando da intervenção oral dos alunos, a professora nem sempre corrige quando a pronúncia das palavras não é a correta.

Atividade de avaliação diagnóstica – revisão de vocabulário sobre as cores (How do I say preto?). Os alunos, em grande grupo, repetem o que os colegas dizem. A professora corrige quando necessário.

A professora desenha uma cara no quadro e legenda-a com palavras em inglês e português. Os alunos, em grupo, repetem o vocabulário novo após a professora pronunciar cada uma das palavras.



Os alunos registam no caderno o desenho e o vocabulário que está no quadro. Os que não têm material não copiam. Há alunos a não copiarem as palavras corretamente. A professora não verifica os cadernos dos alunos.

Alguns alunos começam a desestabilizar a aula conversando com os colegas e virando-se para trás. A professora troca alguns alunos de lugar e regista esse mau comportamento, no quadro, no grupo ao qual os alunos pertencem.

A professora, acompanhando com gestos, canta a música *Head, shoulders, knees and toes* três vezes, enquanto os alunos ouvem. A pedido da professora, os alunos levantam-se e acompanham a professora na canção, demonstrando não conhecer a letra e brincando durante a execução da mímica.

A professora desenha a cara de um monstro no quadro e descreve-o. Introduz a estrutura frásica *I have got.../I haven't got...* e relembra o uso dos adjetivos antes dos nomes.

Atividade de avaliação diagnóstica – três alunos são chamados ao quadro para desenharem uma cabeça de monstro de acordo com as indicações da professora. Os restantes ficam no lugar a observar. A professora ajuda os alunos quando estes têm dificuldades.

Exemplo:

My name is Atila.

I'm one hundred years old.

I have got one big head.

I have got one small nose.

I haven't got ears.

I have got four big eyes.

I have got lots of hair.

I have got two big mouths.

A professora distribui estrelas aos alunos do grupo que teve melhor comportamento.

17:30 – Os alunos saem da sala.

Observação Naturalista

Disciplina: Inglês (AEC) Ano: 3º Instituição: Escola Básica Fernando Guedes

Data: 2/03/2015 Nº de alunos: 22 Sala: 13




Hora: 16:30/17:30 Duração da observação: 1 hora Observador: Ana Lúcia Mouta

Professor observado: Professora de Inglês das AEC

Indicadores:

- Identificação de momentos de avaliação diagnóstica;
- Identificação de atividades de diferenciação (processual);
- Identificação de evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Legenda:

	Momentos de avaliação diagnóstica.
	Atividades de diferenciação (processual).
	Evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

16:35 – Os alunos entram na sala desordenadamente e demoram a sentarem-se nos seus lugares. Estão presentes vinte e dois alunos.

A professora chama um aluno ao quadro para escrever a data e o sumário:

Lesson number eighteen (18)

Monday, the 2nd March of 2015

Today it's sunny.

Summary

My body.

Falta material a alguns alunos, que escrevem numa folha solta.

A professora divide a turma em três grupos com o objetivo de avaliar o comportamento dos seus elementos, tal como fez na aula anterior.

Professora e alunos cantam a canção *Head, shoulders, knees and toes* e acompanham com gestos. Omitem algumas palavras mas fazem sempre os gestos. Alguns alunos apenas fazem os gestos, outros conversam com colegas.

A professora desenha uma cara no quadro e regista a sua descrição. Explica a formação do plural de algumas palavras.



Os alunos copiam os registos do quadro para o caderno.

Não incentiva os alunos a usarem o Inglês. Regra geral, questiona a turma e não cada um dos alunos.

Explicação do jogo “Quem é quem?”, em português.

Introdução da estrutura frásica (*Is she...? Is he...?*). Os alunos confundem os pronomes pessoais (*I/he/she*).

Três alunos, à vez, vão ao quadro desenhar a cabeça de um monstro. Os colegas estão no seu lugar a conversar e a brincar porque não lhes foi dito o que fazer. Uma das alunas ainda não assimilou o vocabulário da aula anterior e sente dificuldades em desenhar.

1730 – Toca a campainha e os alunos levantam-se para sair. A professora distribui as estrelas já com os alunos a deixarem a sala.

Observação Naturalista

Disciplina: Inglês (AEC) Ano: 3º Instituição: Escola Básica Fernando Guedes

Data: 9/03/2015 Nº de alunos: 16 Sala: 13




Hora: 16:30/17:30 Duração da observação: 1 hora Observador: Ana Lúcia Mouta

Professor observado: Professora de Inglês das AEC

Indicadores:

- Identificação de momentos de avaliação diagnóstica;
- Identificação de atividades de diferenciação (processual);
- Identificação de evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Legenda:

	Momentos de avaliação diagnóstica.
	Atividades de diferenciação (processual).
	Evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

16:35 – Os alunos entram na sala. Estão presentes dezasseis alunos.

A professora chama um aluno ao quadro para escrever a data e o sumário:

Lesson number nineteen (19)

Monday, the 9th March of 2015

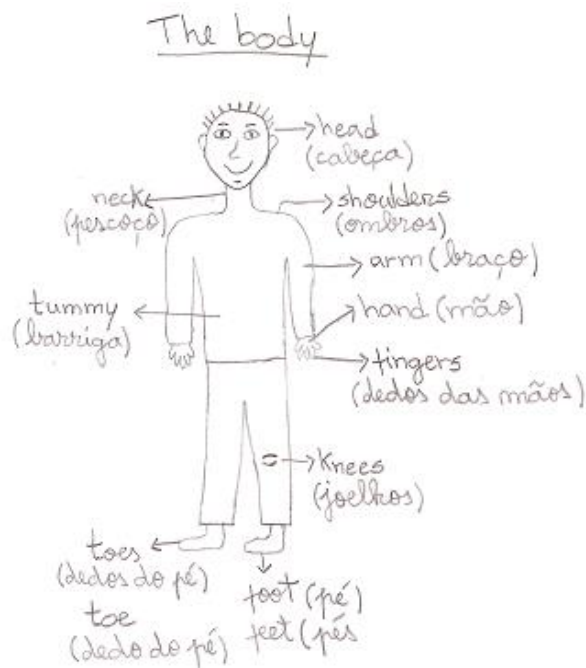
Today it's sunny.

Summary

My body.

Avaliação diagnóstica – os alunos tinham que responder à pergunta “*How do I say in English...?*”. Os alunos respondiam após recordarem a letra da canção das aulas anteriores.

A professora desenha no quadro uma imagem do corpo humano e legenda-a em Inglês e em Português. Os alunos estão a copiar enquanto a professora escreve no quadro. Deviam apenas copiar no fim.



A professora apresenta uma atitude mais dinâmica. Os alunos estão mais atentos e concentrados.

Para explicar como se pronunciam algumas palavras faz uma ligação entre o Português e o Inglês, por exemplo: “Não se esqueçam que o k da palavra *knees* não se lê, tal como acontece com o h da palavra hoje.” Tenta também que os alunos cheguem à palavra *foot* através do seu conhecimento da palavra *football*.

A professora ensinou estratégias para os alunos memorizarem o vocabulário novo e melhorarem a sua pronúncia.

Exemplo:

Knees and toes → *hand* lê-se tal como *and*

arm(a) → *arm* é a parte do corpo que pode segurar uma arma

leggings (peça de vestuário que se usa vestida nas pernas)

↓

legs (parte do corpo)

Os alunos repetiram poucas vezes o vocabulário novo desta aula.

Atividade de avaliação diagnóstica – cada aluno tem que tocar na parte do corpo mencionada pela professora (“*Touch your right foot!*”). Alguns alunos não distinguem *left* e *right*. A professora corrige, explica e volta a interrogar os alunos.

Atividade na página 14 do *workbook* – legendar uma imagem (podem consultar o caderno).

Realização da correção oral em grande grupo. Há livros com o exercício por terminar e outros com incorreções.

17:30 – A campainha toca e os alunos saem da sala.

Observação Naturalista

Disciplina: Inglês (AEC) Ano: 3º Instituição: Escola Básica Fernando Guedes

Data: 16/03/2015 Nº de alunos: 218 Sala: 13




Hora: 16:30/17:30 Duração da observação: 1 hora Observador: Ana Lúcia Mouta

Professor observado: Professora de Inglês das AEC

Indicadores:

- Identificação de momentos de avaliação diagnóstica;
- Identificação de atividades de diferenciação (processual);
- Identificação de evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Legenda:

	Momentos de avaliação diagnóstica.
	Atividades de diferenciação (processual).
	Evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

16:40 – Os alunos entram na sala a brincar, demorando para se sentarem nos seus lugares, o que atrasa o início da aula. Estão presentes dezoito alunos.

A professora chama um aluno ao quadro para escrever a data e o sumário. Todos os alunos copiam para o caderno, os que não têm material copiam para uma folha.

Lesson number twenty (20)

Monday, the 16th March of 2015

Today it's sunny.

Summary

Easter time.

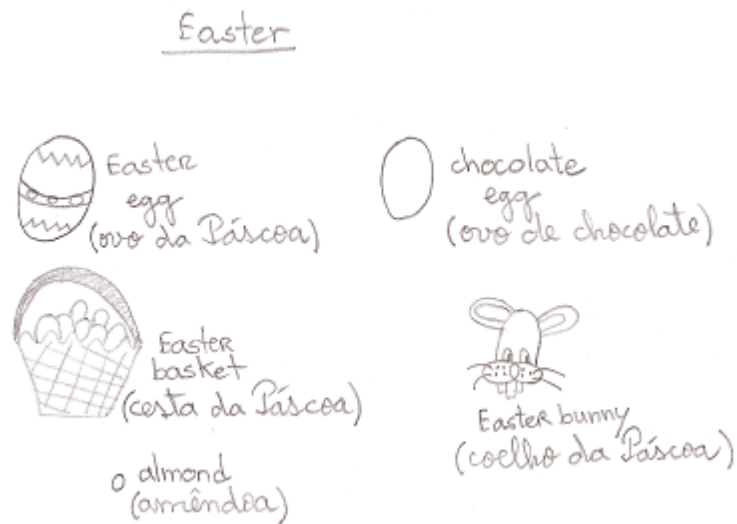
Jogo da força – para descobrir a palavra Easter, os alunos dizem letras do alfabeto em Inglês. **Muitos alunos já não se recordam do alfabeto (atividade de avaliação diagnóstica).**

A professora diz o alfabeto e os alunos repetem.

Os alunos enumeram objetos, animais e doces, em Português, relacionados com a Páscoa.

Não se recordam das palavras inglesas.

A professora desenha no quadro algumas imagens relacionadas com a Páscoa e legenda-as, em Inglês e em Português.



A maioria dos alunos inicia a cópia do que a professora escreve no quadro sem a mesma ter terminado.

Vários alunos estão desatentos e distraídos. Há cadernos em que o vocabulário ficou copiado com incorreções. A professora não verifica os cadernos.

A professora mostra um coelho dobrado usando a técnica de *origami*. Distribui folhas pelos alunos e dá indicações de como os alunos as devem dobrar.

Há muita confusão na sala. Os alunos têm dificuldade em realizar as dobragens.

17:30 – Toca para sair. Alguns alunos mantêm-se na sala até terminarem o seu trabalho.

Observação Naturalista

Disciplina: Inglês (AEC) Ano: 3º Instituição: Escola Básica Fernando Guedes

Data: 2/03/2015 Nº de alunos: 22 Sala: 13




Hora: 16:30/17:30 Duração da observação: 1 hora Observador: Professora convidada

Professor observado: Professora de Inglês das AEC

Indicadores:

- Identificação de momentos de avaliação diagnóstica;
- Identificação de atividades de diferenciação (processual);
- Identificação de evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Legenda:

	Momentos de avaliação diagnóstica.
	Atividades de diferenciação (processual).
	Evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Perturbação na entrada da sala de aula.

Cada aluno fala sem ordem.

Não há controlo na turma.

Apesar da professora explicar que vai entregar uma taça ao grupo que tiver melhor comportamento e estrelas aos seus elementos, verifica-se bastante desinteresse pelas indicações dadas.

Um aluno escreve a data e o sumário no quadro. Todos copiam para o caderno. Alguns alunos não têm material.

Na apresentação da canção há um pouco mais de entusiasmo. Durante a mímica há um pouco mais de “ruído”.

Exploração de vocabulário sobre o rosto humano.

A professora chama a atenção aos alunos para estarem atentos. Há sucessivas interrupções durante a explicitação da professora.

Há sempre alunos a brincar, sem fazerem os registos adequados, sem que a professora interfira. Uma aluna chega a afiar o lápis para o chão.

Perante questões como *she/he* os alunos parecem não ter noção do género correspondente ao pronome pessoal. Alguns colocam as mãos no ar mas as respostas são erradas.

A professora chamou três alunos ao quadro para desenharem a cara de um monstro (avaliação diagnóstica).

Em vários momentos não se percebe se há ou não conhecimento sobre os conteúdos, por parte dos alunos.

A professora interpela os alunos sobre qual dos grupos merece receber a taça de bom comportamento e as respetivas estrelas. Toca para sair e a professora diz: “Ninguém sai enquanto houver barulho!”. Mas os alunos não obedecem e a taça e as estrelas são entregues no meio de grande confusão.

Observação Naturalista

Disciplina: Inglês (AEC) Ano: 3º Instituição: Escola Básica Fernando Guedes

Data: 16/03/2015 Nº de alunos: 18 Sala: 13




Hora: 16:30/17:30 Duração da observação: 1 hora Observador: Professora convidada

Professor observado: Professora de Inglês das AEC

Indicadores:

- Identificação de momentos de avaliação diagnóstica;
- Identificação de atividades de diferenciação (processual);
- Identificação das evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Legenda:

	Momentos de avaliação diagnóstica.
	Atividades de diferenciação (processual).
	Evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Perturbação na entrada da sala de aula.

Um aluno escreve a data e o sumário no quadro. Todos copiam para o caderno. Alguns alunos não têm material.

Jogo da força para descobrir a palavra *Easter*. A maioria dos alunos já não se recorda do alfabeto em Inglês.

Os alunos já não se recordam do vocabulário, em Inglês, relacionado com a Páscoa (avaliação diagnóstica).

A professora chama a atenção aos alunos para estarem atentos.

A professora faz desenhos no quadro (ovo de chocolate, cesta de ovos, coelho da Páscoa, amêndoas), legendando em Português e Inglês.

Há alunos a brincar, sem fazerem os registos adequados, sem que a professora interfira.

A professora não verifica individualmente os cadernos.

A professora mostra um coelho dobrado a partir de uma folha de papel (*origami*).

Os alunos não compreendem as indicações dadas em Português o que gera muita confusão na sala.

Quando toca para a saída, vários alunos ainda não conseguiram terminar as dobragens.

Plano de unidade

Ano de escolaridade: 3º	Tempo: 60m/aula
Pré-requisitos:	<p>Vocabulário sobre o corpo humano; Cores; Estações do ano; Pronomes pessoais (I, you, he, she); Posição dos adjetivos na frase; Números até 10.</p>
Objetivos:	<p>Ouvir e compreender instruções simples; Rever conhecimentos prévios; Adquirir vocabulário; Reproduzir canções; Cumprir tarefas seguindo instruções; Comunicar com os colegas; Identificar peças de vestuário; Descrever o que tem vestido; Participar em jogos usando o vocabulário e estruturas linguísticas aprendidas nesta unidade temática e nas anteriores.</p>
Vocabulário:	<p><i>T-shirt, shirt, pajama, boots, socks, dress, shorts, coat, pants, jacket, shoes, skirt, hat, scarf, trainers, track suit, jeans.</i></p>
Estruturas frásicas:	<p><i>What's this? It's a (T-shirt). / They are (boots). What are you wearing? I am wearing a T-shirt and a skirt. What is (s)he wearing?(S)he is wearing.... Put on your (socks). Take off your (T-shirt).</i></p>
Avaliação:	<p>Avaliação diagnóstica. Avaliação formativa: observação direta com registo, ficha de trabalho.</p>

Plano de aula – 1

Conteúdos	Vocabulário/ Estruturas frásicas	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Clothes	<p>Vocabulário novo: <i>t-shirt, shirt, pajama, boots, socks, dress, shorts.</i></p> <p>Estruturas frásicas: <i>What's this? It's a.../ They are...</i></p>	<p>Mobilização de saberes.</p> <p>Realização de atividades de forma autónoma e responsável.</p> <p>Cooperação com os outros em tarefas comuns.</p>	<p>Rever conhecimentos prévios.</p> <p>Adquirir novo vocabulário.</p> <p>Usar o vocabulário e as estruturas linguísticas aprendidas para participar nas atividades.</p> <p>Ouvir e compreender instruções simples.</p>	<p>Jogo – <i>Password, please!</i></p> <p>Escrita do sumário.</p> <p>Revisão de vocabulário sobre as estações do ano.</p> <p>Identificação de nomes de peças de vestuário.</p> <p>Visualização de <i>flashcards</i> sobre peças de vestuário.</p> <p>Associação de <i>flashcards</i> e <i>wordcards</i>.</p> <p>Apresentação da estrutura linguística: <i>What's this? It's a dress. They are boots.</i></p> <p>Registo no caderno.</p> <p>Jogo – <i>Matching</i>.</p>	<p><i>Mini-flashcards</i></p> <p>PowerPoint</p> <p><i>Flashcards e wordcards</i> – imagem e nome de peças de vestuário</p> <p>Imagens de peças de vestuário para serem recortadas</p>	<p>Avaliação diagnóstica (cores, números até 10, estações do ano, partes do corpo humano).</p> <p>Avaliação diagnóstica/formativa (observação direta com registo: empenho, organização, participação, produção oral, produção escrita, interação com colegas e professor, compreensão de instruções).</p>

Tempo	Descrição das atividades
6m	Antes de entrar na sala, a professora mostra a cada aluno um <i>mini-flashcard</i> . O aluno só poderá entrar após nomear corretamente a imagem que vê. No caso de não acertar, tem que voltar para a fila e tentar novamente. Os <i>mini-flashcards</i> são retirados aleatoriamente pelos alunos de um saco.*
3m	Um aluno escreve no quadro o número da lição, a data e o sumário. Todos os alunos fazem o registo no caderno.
3m	A professora questiona aos alunos sobre a estação do ano em que se encontram. Em conjunto, a turma recorda o nome das quatro estações do ano, em Inglês. A professora associa as estações do ano ao uso de peças de vestuário adequadas às mesmas.*
3m	Os alunos observam imagens de algumas peças de vestuário no quadro interativo e identificam o seu nome, em Inglês (<i>t-shirt, boots, shirt, shorts</i>). As imagens apresentadas estão associadas a vivências do quotidiano das crianças.*
8m	A professora mostra aos alunos <i>flashcards</i> com imagens de peças de vestuário, refere os seus nomes em Inglês e pede aos alunos para o repetirem, em grupo e individualmente. De seguida coloca cada um dos <i>flashcards</i> no quadro, faz corresponder os <i>flashcards</i> com os <i>wordcards</i> e volta a pedir para os alunos repetirem o vocabulário novo.
15m	A professora aponta alternadamente cada um dos <i>flashcards</i> e pergunta aos alunos: <i>What's this?</i> , incentivando-os a utilizarem a estrutura <i>It's a.../ They are....</i> . Após a exemplificação, alguns alunos também vão questionar outros colegas e ajuizar sobre as respostas dadas.*
8m	A professora entrega, a cada aluno, uma folha com imagens referentes ao novo vocabulário trabalhado nesta aula. Os alunos recortam as imagens, colam no caderno e legendam.
14m	<p>Jogo – <i>Matching</i>:</p> <p>No quadro são colocadas pela professora, aleatoriamente, as imagens das peças de roupa e as palavras que as legendam. Enquanto um aluno vai legendar corretamente as imagens, os restantes fazem de júri. A atividade repete-se enquanto o professor perceber que os alunos se mantêm interessados e participativos.*</p>

* Atividade de Avaliação Diagnóstica

Plano de aula – 2

Conteúdos	Vocabulário/ Estruturas frásicas	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Clothes	<p>Vocabulário novo: <i>coat, pants, jacket, shoes, skirt, hat.</i></p> <p>Estruturas frásicas: <i>What are you wearing? I am wearing... What is (s)he wearing?(S)he is wearing...</i></p>	<p>Mobilização de saberes.</p> <p>Realização de atividades de forma autónoma e responsável.</p> <p>Cooperação com os outros em tarefas comuns.</p> <p>Aplicação do vocabulário e estruturas frásicas a novas situações de comunicação.</p>	<p>Rever conhecimentos prévios. Consolidar conhecimentos.</p> <p>Identificar peças de vestuário.</p> <p>Adquirir novo vocabulário.</p> <p>Usar o vocabulário e as estruturas frásicas aprendidas para participar nas atividades.</p> <p>Comunicar com os colegas.</p> <p>Descrever o que tem vestido e o que os colegas têm vestido. Ouvir e compreender instruções simples.</p>	<p>Jogo – <i>Password, please!</i> Escrita do sumário.</p> <p>Jogo – <i>The missing cloth.</i></p> <p>Visualização de <i>flashcards</i> sobre peças de vestuário. Associação de <i>flashcards</i> e <i>wordcards</i>. Registo no caderno.</p> <p>Apresentação das estruturas frásicas: <i>What are you wearing? I am wearing... What is (s)he wearing?(S)he is wearing...</i></p> <p>Jogo – <i>Guess who!</i> <i>A horrible monster.</i></p>	<p><i>Mini-flashcards</i></p> <p><i>Flashcards e wordcards</i></p> <p>Imagens de peças de vestuário para serem recortadas</p>	<p>Avaliação diagnóstica (cores, números até 10, partes do corpo humano, peças de vestuário).</p> <p>Avaliação diagnóstica/formativa (observação direta com registo: empenho, organização, participação, produção oral, produção escrita, interação com colegas e professor, compreensão de instruções).</p> <p>Avaliação diagnóstica/formativa (desenho da criatura): partes do corpo humano, peças de vestuário, números até 10, cores.</p>

Tempo	Descrição das atividades
--------------	---------------------------------

6m	Antes de entrar na sala, a professora mostra cada aluno um <i>mini-flashcard</i> . O aluno só poderá entrar após nomear corretamente a imagem que vê. No caso de não acertar, tem que voltar para a fila e tentar novamente. Os <i>mini-flashcards</i> são retirados aleatoriamente pelos alunos de um saco. Nesta aula são usadas também imagens referentes ao vocabulário novo adquirido na aula anterior. *
3m	Um aluno escreve no quadro o número da lição, a data e o sumário. Todos os alunos fazem o registo no caderno.
11m	A professora coloca no quadro os <i>flashcards</i> com as imagens das peças de vestuário trabalhadas na aula anterior. Em grupo os alunos nomeiam cada uma dessas peças. Aleatoriamente a professora vira um ou mais <i>flashcards</i> ao contrário e os alunos têm que se recordar do nome da peça de vestuário que não conseguem ver. *
8m	A professora mostra aos alunos <i>flashcards</i> com imagens de peças de vestuário, refere os seus nomes em Inglês e pede aos alunos para o repetirem, em grupo e individualmente. De seguida coloca cada um dos <i>flashcards</i> no quadro, faz corresponder os <i>flashcards</i> com os <i>wordcards</i> e volta a pedir para os alunos repetirem o vocabulário novo.
5m	A professora entrega, a cada aluno, uma folha com imagens referentes ao novo vocabulário trabalhado nesta aula. Os alunos recortam as imagens, colam no caderno e legendam. Enquanto os alunos realizam a atividades, a professora interroga-os, individualmente, sobre o nome da peça de vestuário que estão a recortar, utilizando a estrutura frásicas trabalhada na aula anterior (<i>What's this?</i>).
7m	A professora descreve alunos da turma referindo características físicas, peças de vestuário que usam e respetivas cores. Os alunos devem adivinhar a quem se refere a descrição. A professora utiliza estruturas frásicas já conhecidas dos alunos (<i>She has got black hair.</i>) e uma nova estrutura frásica: <i>What is (s)he wearing?(S)he is wearing...</i> A professora descreve-se a si própria com o intuito de perceber se os alunos identificam corretamente os pronomes pessoais. *
15m	Em trabalho de pares, os alunos selecionam um colega e, seguindo o modelo de descrição da professora (registado no quadro com esse propósito), preparam a sua apresentação aos restantes alunos da turma. O par que identificar mais alunos, pela descrição apresentada, ganha o jogo.
5m	A professora entrega, a cada aluno, uma folha de papel com o objetivo de desenharem uma criatura, de acordo com a sua descrição. A professora lê a descrição várias vezes para que os alunos possam ir desenhando e pintando.*

Nota: No final da aula a professora solicita aos alunos que tragam peças de vestuário de bonecas para serem utilizadas numa atividade da aula seguinte.

* Atividade de Avaliação Diagnóstica

Plano de aula - 3

Conteúdos	Vocabulário/ Estruturas frásicas	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Clothes	<p>Vocabulário novo: <i>scarf, trainers, track suit, jeans.</i></p> <p>Estruturas frásicas: <i>Put on your... Take off your...</i></p>	<p>Mobilização de saberes.</p> <p>Realização de atividades de forma autónoma e responsável.</p> <p>Cooperação com os outros em tarefas comuns.</p> <p>Aplicação do vocabulário e estruturas frásicas a novas situações de comunicação.</p> <p>Exploração de diferentes formas de comunicação.</p>	<p>Rever conhecimentos prévios.</p> <p>Consolidar conhecimentos.</p> <p>Adquirir novo vocabulário.</p> <p>Ouvir e compreender instruções simples.</p> <p>Comunicar com os colegas.</p> <p>Reproduzir canções.</p>	<p><i>Jogo – Password, please!</i></p> <p>Escrita do sumário.</p> <p><i>Jogo – Memory Game.</i></p> <p>Visualização de <i>flashcards</i> sobre peças de vestuário.</p> <p>Associação de <i>flashcards</i> e <i>wordcards</i>.</p> <p>Registo no caderno.</p> <p>Construção de um estendal.</p> <p>Canção: <i>Hurry up!</i></p>	<p><i>Mini-flashcards</i></p> <p>Quadro interativo</p> <p><i>Flashcards</i> e <i>wordcards</i></p> <p>Imagens de peças de vestuário para serem recortadas</p> <p>Roupas de bonecas.</p>	<p>Avaliação diagnóstica (peças de vestuário).</p> <p>Avaliação diagnóstica/formativa (observação direta com registo: empenho, organização, participação, produção oral, produção escrita, interação com colegas e professor, compreensão de instruções).</p> <p>Avaliação diagnóstica/formativa (correspondência correta entre as peças de roupa e os nomes).</p>

Tempo	Descrição das atividades
6m	Antes de entrar na sala, a professora mostra a cada aluno um <i>mini-flashcard</i> . O aluno só poderá entrar após nomear corretamente a imagem que vê. No caso de não acertar, tem que voltar para a fila e tentar novamente. Os <i>mini-flashcards</i> são retirados aleatoriamente pelos alunos de um saco. Nesta aula são usadas também imagens referentes ao vocabulário novo adquirido nas aulas anteriores. *
3m	Um aluno escreve no quadro o número da lição, a data e o sumário. Todos os alunos fazem o registo no caderno.
11m	<i>Memory game</i> – Os alunos jogam, em pares, o jogo da memória utilizando o quadro interativo. Jogam alternadamente e o vencedor será o que conseguir encontrar mais pares imagem/palavra. * O jogo está disponível na internet (http://www.eslgamesplus.com/clothes-vocabulary-esl-memory-game/).
6m	A professora mostra aos alunos <i>flashcards</i> com imagens de peças de vestuário, refere os seus nomes em Inglês e pede aos alunos para o repetirem, em grupo e individualmente. De seguida coloca cada um dos <i>flashcards</i> no quadro, faz corresponder os <i>flashcards</i> com os <i>wordcards</i> correspondentes e volta a pedir para os alunos repetirem o vocabulário novo.
8m	A professora entrega, a cada aluno, uma folha com imagens referentes ao novo vocabulário trabalhado nesta aula. Os alunos recortam as imagens, colam no caderno e legendam. Enquanto os alunos realizam a atividades, a professora interroga-os, individualmente, sobre o nome da peça de vestuário que estão a recortar, utilizando a estrutura linguística trabalhada nas aulas anteriores (<i>What's this?</i>).*
12m	A professora divide a turma em dois grupos. A um dos grupos (grupo A) entrega uma mala com peças de roupa de boneca e ao outro grupo (grupo B) <i>wordcards</i> com o respetivo nome. Após um elemento do grupo A colocar no “estendal” uma peça de roupa, um elemento do grupo B fará corresponder o nome da mesma. De seguida começa por colocar a palavra outro elemento do grupo B, cabendo a uma criança do grupo A fazer corresponder a peça de roupa. O jogo termina quando todas as peças de roupa e respetivos nomes forem “estendidas”. Ganha o grupo com mais correspondências corretas. Por fim, o “estendal” é dependurado no <i>placard</i> da sala.
14m	Os alunos visualizam o vídeo com a canção “Hurry up!” (https://www.youtube.com/watch?v=-jBfb33_KHU). A professora entrega a cada aluno a letra da canção, que será colada no caderno, explorando o vocabulário e as estruturas frásicas presentes, nomeadamente: <i>Put on your...!</i> (referindo, por oposição: <i>Take off your...!</i>). Os alunos repetem em grupo e individualmente a letra da música. Voltam a ver o vídeo e cantam em conjunto (a pedido da professora cantam só os rapazes ou só as meninas, apenas os alunos sentados do lado esquerdo ou os sentados do lado direito...). Os alunos acompanham a canção com mímica, de acordo com as imagens do vídeo.

* Atividade de Avaliação Diagnóstica

Plano de aula – 4

Conteúdos	Vocabulário/ Estruturas frásicas	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Clothes</p>	<p>Vocabulário: <i>t-shirt, shirt, pajama, boots, socks, dress, shorts, coat, pants, jacket, shoes, skirt, hat, scarf, trainers, track suit, jeans.</i></p> <p>Estruturas frásicas: <i>What's this? It's a.../ They are... What are you wearing? I am wearing a ... What is (s)he wearing?(S)he is wearing.... Put on your... Take off your...</i></p>	<p>Mobilização de saberes.</p> <p>Desenvolvimento da autonomia.</p> <p>Cooperação com os outros em tarefas comuns.</p> <p>Aplicação do vocabulário e estruturas frásicas a novas situações de comunicação.</p> <p>Verbalização de dúvidas e dificuldades.</p> <p>Reflexão sobre o seu desempenho.</p>	<p>Ouvir e compreender instruções simples.</p> <p>Reproduzir canções.</p> <p>Cumprir tarefas seguindo instruções.</p> <p>Usar o vocabulário e as estruturas frásicas aprendidas para participar nas atividades.</p>	<p>Escrita do sumário.</p> <p>Canção: <i>Hurry up!</i></p> <p>Jogo – <i>Crosswords</i>.</p> <p>Realização da ficha de trabalho.</p> <p>Jogo – <i>Team Racing</i>.</p>	<p>Quadro interativo</p> <p>Ficha de trabalho</p>	<p>Avaliação diagnóstica (cores, números até 10, partes do corpo humano, peças de vestuário).</p> <p>Avaliação diagnóstica/formativa (observação direta com registo: empenho, organização, participação, produção oral, produção escrita, interação com colegas e professor, compreensão de instruções).</p> <p>Avaliação diagnóstica/formativa (palavras cruzadas e ficha de trabalho).</p>

Tempo	Descrição das atividades
3m	Um aluno escreve no quadro o número da lição, a data e o sumário. Todos os alunos fazem o registro.
7m	Os alunos recordam a canção aprendida na aula anterior. Cantam e mimam a letra, de acordo com o vídeo.
15m	<i>Crosswords</i> – um aluno de cada vez completa, no quadro interativo, as palavras cruzadas. As pistas são dadas e os alunos podem ter dificuldade em compreendê-las ou em escrever o nome da peça de vestuário, solicitando ajuda da professora. Será entregue, a todos os alunos, uma ficha de trabalho com o jogo das palavras cruzadas. Cada aluno completa no quadro interativo, cabendo a cada um completar as lacunas.
15m	Cada aluno realiza uma ficha de trabalho.*
20m	A professora divide a turma em dois grupos, os quais ficam alinhados no recreio da escola com vãos de 5 metros de comprimento e 1 metro de largura. Cada elemento do grupo é atribuído um número. O professor ordena: <i>Number five, put on your shoes</i> . O grupo com o número cinco tem que se dirigir à roupa amontoada, calçar os sapatos e chegar primeiro com a peça de roupa corretamente vestida ganha um ponto para a sua equipa. No final, o grupo com mais pontos.

* Atividade de Avaliação Diagnóstica

Observação Naturalista

Disciplina: Inglês (AEC) Ano: 3º Instituição: Escola Básica Fernando Guedes

Data: 13/04/2015 Nº de alunos: 21 Sala: 13




Hora: 16:30/17:30 Duração da observação: 1 hora Observador: Professora de Inglês (AEC)

Professor observado: Ana Lúcia Mouta

Indicadores:

- Identificação de momentos de avaliação diagnóstica;
- Identificação de atividades de diferenciação (processual);
- Identificação de evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Legenda:

	Momentos de avaliação diagnóstica.
	Atividades de diferenciação (processual).
	Evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Antes da entrada na sala – **verificação do conhecimento de algum vocabulário (avaliação diagnóstica).**

Escrita da lição e do sumário.

Repetição do nome das estações do ano, em Inglês, a vários alunos e em grupo.

Exploração das características da Primavera para chegar às roupas.

Ensino da palavra *clothes*.

Introdução da estrutura *What's this? It's a...* Repetição por vários alunos. Questiona alunos menos atentos.

A professora relaciona o macaco da Dora (*Boots*) com a palavra inglesa para botas. Relação entre *shorts* e o cabelo curto (*short*).

Vários alunos respondem à pergunta *What's this?*

Incentivo ao uso da estrutura *It's... They are...*

Apresentação de *flashcards* (*boots, socks, t-shirt, shirt, shorts, pajama, dress*).

Point and say exercise – intervenção de vários alunos.

A professora questiona *What's this?* – um aluno que sabe melhor ajuda outro a dizer a resposta. Manda repetir os alunos menos atentos.

Associação de imagem à palavra escrita. Pergunta novamente pela estrutura completa.

A professora distribui folhas com imagens de várias peças de vestuário. Os alunos recortam, colam e legendam, com entusiasmo.

Falta material a alguns alunos.

Enquanto os alunos realizam a atividade, a professora verifica o trabalho e pergunta individualmente o vocabulário apresentado.

Matching exercise – vários alunos vão ao quadro fazer a correspondência entre a imagem e a palavra. Os restantes alunos verificam se os colegas fizeram bem o exercício.

Observação Naturalista

Disciplina: Inglês (AEC) Ano: 3º Instituição: Escola Básica Fernando Guedes

Data: 20/04/2015 Nº de alunos: 20 Sala: 13

Hora: 16:30/17:30 Duração da observação: 1 hora Observador: Professora de Inglês




(AEC)

Professor observado: Ana Lúcia Mouta

Indicadores:

- Identificação de momentos de avaliação diagnóstica;
- Identificação de atividades de diferenciação (processual);
- Identificação de evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Legenda:

	Momentos de avaliação diagnóstica.
	Atividades de diferenciação (processual).
	Evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Antes de entrar na sala, através de imagens, perguntar aos alunos o que vêm nos *flashcards* (avaliação diagnóstica e formativa).

Escrita da lição. A professora verifica se os alunos copiaram.

Consolidação do vocabulário da aula anterior e da estrutura *It's a... They are...*

Introdução da estrutura *It's/They are + colour + noun*. Repetição feita por todos os alunos.

Jogo – a professora retira aleatoriamente os *flashcards* e os alunos têm que dizer qual a peça de roupa que falta (vai retirando vários para aumentar a dificuldade).

Introdução de novo vocabulário através de *flashcards* (*jeans, pants, hat, shoes, jacket, skirt, coat*).

Listen and repeat (todos os alunos e individualmente).

A professora chama um aluno de cada vez para colocar as legendas na imagem.

Individualmente os alunos dizem a palavra correspondente à imagem que a professora aponta. Quando o aluno se engana, um diz a palavra certa e o primeiro tem que repetir.

Dá as imagens aos alunos para recortarem, colarem no caderno e escreverem os nomes. Vários alunos não têm o material necessário.

Verificação do trabalho realizado por cada aluno.

Nova estrutura gramatical: *He/She is wearing...*

Descrição de alguém (Avaliação diagnóstica/formativa).

He is wearing.../He has got...

She is wearing.../She has got...

I am wearing.../I have got...

Consolidação da estrutura gramatical: *He/She has got...*

Trabalho de pares: descrição de um colega utilizando as estruturas gramaticais anteriores (alguns grupos descrevem um colega e os outros grupos tentam adivinhar). A professora tem que ajudar os alunos na descrição.

Picture dictation (avaliação diagnóstica/formativa) – A professora distribui folhas para que os alunos desenhem de acordo com as suas instruções. Alguns alunos estão desatentos e a professora tem que repetir as frases.

Observação Naturalista

Disciplina: Inglês (AEC) Ano: 3º Instituição: Escola Básica Fernando Guedes

Data: 27/04/2015 Nº de alunos: 21 Sala: 13




Hora: 16:30/17:30 Duração da observação: 1 hora Observador: Professora de Inglês (AEC)

Professor observado: Ana Lúcia Mouta

Indicadores:

- Identificação de momentos de avaliação diagnóstica;
- Identificação de atividades de diferenciação (processual);
- Identificação de evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Legenda:

	Momentos de avaliação diagnóstica.
	Atividades de diferenciação (processual).
	Evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Flashcards + word cards colocados no quadro.

Escrita da data e do sumário.

Worksheet – listen and draw (conclusão do trabalho da aula anterior):

He has got a big head.

He has got long black hair and four ears.

He has got three eyes, one big nose and two small mouths.

He is wearing a red shirt and yellow shorts.

He has got big feet and he is wearing green boots.

Uma aluna mostra o seu monstro e descreve-o (atividade de avaliação diagnóstica/formativa)

A professora ajuda a aluna que parece intimidada por estar a falar na frente de toda a turma. A professora pede aos alunos que estão mais desatentos para repetirem o que a colega acabou de dizer.

A professora questiona sobre o género do monstro e vários alunos respondem.

Outra aluna descreve o seu monstro, acontecendo este procedimento com vários alunos.

Recapitulação e correção dos desenhos.

Point and say – pede a 4 alunos que coloquem os *word cards* debaixo dos *flashcards*. Os outros alunos corrigem o trabalho feito pelos colegas. Repetição do vocabulário individualmente e em grupos.

Introdução de novo vocabulário através *flashcards* (*trainers, jeans, scarf, track suit*). Repetição individual e em grupos.

Os alunos colam no caderno as imagens relativas ao novo vocabulário e legendam-nas. A professora verifica o trabalho.

Divisão da turma em dois grupos (10+11) – 2 filas (atividade de avaliação diagnóstica/formativa).

Washing line + pegs + clothes + word cards

Grupo A – tem as peças de roupa

Grupo B – tem os *word cards*

1º grupo A coloca a peça de roupa/grupo B coloca o *word card*

2º grupo b coloca a peça de roupa/grupo A coloca o *word card* (e assim sucessivamente)

Os alunos perguntam aos colegas:

Do you agree?

Yes. /No.

What's this?

It's a... /They are...

Os alunos participam na atividade mostrando interesse e tentando que o seu grupo acerte sempre.

No fim da aula, a corda com a roupa e as palavras é afixada no *placard* da sala.

Observação Naturalista

Disciplina: Inglês (AEC) Ano: 3º Instituição: Escola Básica Fernando Guedes

Data: 4/05/2015 Nº de alunos: 21 Sala: 13

Hora: 16:30/17:30 Duração da observação: 1 hora Observador: Professora de Inglês




(AEC)

Professor observado: Ana Lúcia Mouta

Indicadores:

- Identificação de momentos de avaliação diagnóstica;
- Identificação de atividades de diferenciação (processual);
- Identificação de evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Legenda:

	Momentos de avaliação diagnóstica.
	Atividades de diferenciação (processual).
	Evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Escrita da data e do sumário.

Consolidação do vocabulário usando a corda de roupa construída na aula anterior.

Vários alunos são chamados pela professora (em grupo de dois) para colocarem roupas em bonecos e descrevê-los (avaliação diagnóstica).

Cada aluno tem que descrever o seu boneco (descrição do cabelo e roupa).

Os alunos têm que fazer a descrição e repetem quando erram.

Aplicação do vocabulário e de algumas das estruturas conhecidas:

He/She has got...

He/She is wearing...

Os alunos estão entusiasmados com a atividade. Ainda demonstram dificuldades em construir as frases autonomamente. Alguns alunos estão inquietos porque também querem realizar a atividade.

Worksheet – cada aluno realiza uma ficha de trabalho (avaliação diagnóstica e formativa) que inclui: *numbers, colours, body parts, clothes*.

Jogo do lencinho – a turma é dividida em 2 grupos, distribui algumas peças de roupa pelos alunos.

São chamados ao meio 2 alunos para tentarem apanhar o lenço:

He is wearing blue trainers.

She is wearing brown boots.

Houve alguma agitação durante o jogo. Alguns alunos não perceberam as regras.

Observação Naturalista

Disciplina: Inglês (AEC) Ano: 3º Instituição: Escola Básica Fernando Guedes

Data: 20/04/2015 Nº de alunos: 20 Sala: 13




Hora: 16:30/17:30 Duração da observação: 1 hora Observador: Professora convidada

Professor observado: Ana Lúcia Mouta

Indicadores:

- Identificação de momentos de avaliação diagnóstica;
- Identificação de atividades de diferenciação (processual);
- Identificação de evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Legenda:

	Momentos de avaliação diagnóstica.
	Atividades de diferenciação (processual).
	Evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Entrada na sala ordenada com a intervenção da professora.

A professora tem um saco de onde os alunos tiram *mini flashcards* (avaliação diagnóstica).

Escrever data e sumário no quadro. Alguns alunos não têm material.

Bom domínio sobre a turma. Os alunos repetem sempre depois da professora.

Jogo – alternadamente os alunos vão repetindo o vocabulário, permitindo que todos tenham oportunidade de responder. Os alunos são interpelados individualmente.

Quando um aluno não consegue responder, outro dá a resposta e o anterior tem que repetir.

Os flashcards são retirados alternadamente e os alunos têm que repetir o vocabulário todo, incluindo os que foram retirados.

Explicação da diferença entre *jeans* e *pants*.

Introdução de novo vocabulário. Repetição individual e em grupo.

Alunos são chamados ao quadro para identificar o nome de peças de vestuário.

A professora questionou os alunos sobre a atenção dada às instruções anteriores.

Cada aluno recebe um conjunto de imagens para colar no caderno e para legendar. Nota-se que há alguns alunos com dúvidas. A professora ajuda alguns alunos na colagem e verifica o trabalho realizado.

Jogo – a professora descreve um aluno e os outros têm que adivinhar de quem se trata. Houve várias descrições utilizando os diferentes pronomes pessoais (I, he, she) e, em simultâneo, o vocabulário anteriormente apresentado. A professora usou as estruturas frásicas *He has got...* e *He is wearing...*

Em pares os alunos são convidados a pensar e a descrever um colega, imitando o que a professora fez anteriormente (atividade de avaliação diagnóstica/formativa).

Nota-se nos alunos falta de confiança para falar. Há falhas na utilização das estruturas frásicas. A professora corrige e pede para repetirem.

Foi entregue uma folha para os alunos desenharem de acordo com as instruções da professora.

Os alunos manifestaram dúvidas para a realização do trabalho. A atividade não foi concluída.

Observação Naturalista

Disciplina: Inglês (AEC) Ano: 3º Instituição: Escola Básica Fernando Guedes

Data: 27/04/2015 Nº de alunos: 21 Sala: 13




Hora: 16:30/17:30 Duração da observação: 1 hora Observador: Professora convidada

Professor observado: Ana Lúcia Mouta

Indicadores:

- Identificação de momentos de avaliação diagnóstica;
- Identificação de atividades de diferenciação (processual);
- Identificação de evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Legenda:

	Momentos de avaliação diagnóstica.
	Atividades de diferenciação (processual).
	Evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Flashcards expostos no quadro com nomes e imagens das peças de roupa.

Quando os alunos chegam são recebidos à porta, realização de avaliação diagnóstica e formativa. Entram na sala um a um.

Alguns alunos são chamados à atenção devido ao seu comportamento.

Um aluno é convidado a ir ao quadro escrever a data e o sumário. Todos os alunos copiam.

Há alunos sem material.

Os alunos concluem a tarefa que ficou incompleta na aula anterior.

Dá alguns minutos para a conclusão da tarefa. Alguns alunos sentem dificuldades.

Um aluno é convidado a vir à frente da turma descrever o seu desenho.

A professora pergunta: "What's the monster's name? Is it a boy or a girl?".

A professora pede a alguns alunos que repitam o que a colega está a dizer. Alguns não sabem porque há alguma confusão na sala. A professora está constantemente a chamar à atenção. Volta a repetir as questões anteriores.

Há sempre a preocupação por parte da professora em repetir os conteúdos para fazer com que os alunos os repitam.

Outra aluna é chamada a apresentar à turma o seu desenho.

A professora dá novamente a descrição completa do monstro para se perceber quem realizou o trabalho corretamente e onde é que os alunos erraram mais. Alguns alunos têm o desenho com incorreções.

Quatro alunos vão ao quadro colocar as legendas nos *flashcards* com imagens de peças de vestuário. Quase todos os alunos fizeram corresponder corretamente o nome à imagem.

Os colegas que estão no lugar fazem a correção e todos repetem as palavras.

São acrescentados mais *flashcards* e legendas. Todos repetem várias vezes o vocabulário novo.

Os alunos vão colar as imagens que lhe são entregues no caderno e escrevem os respetivos nomes. A professora passa por todas as mesas para verificar o trabalho realizado. Constata que alguns alunos estão a escrever em folhas soltas e responsabiliza-os para trazerem todo o material na aula seguinte.

Forma duas equipas (A e B) para fazer um jogo.

Levantam-se os alunos e formam filas frente a frente. Vão colocar peças de roupa num estendal. De um lado têm as imagens, do outro as legendas. A equipa A tira uma peça de roupa e a B procura o nome correspondente. Se acertar estende a peça no estendal, com o nome preso por um alfinete.

Aposta numa pedagogia diferenciada para os alunos ultrapassarem dificuldades e manterem o interesse.

Este jogo mostrou-se bastante motivador para os alunos mas, ainda assim, há sempre manifestação de falta de cumprimento de regras, em contexto de sala de aula, por parte dos alunos.

Apesar de a aula ter sido bastante apelativa e motivadora, com utilização de materiais diversos, continua a verificar-se, por parte dos alunos, pouco interesse pela disciplina.

Observação Naturalista

Disciplina: Inglês (AEC) Ano: 3º Instituição: Escola Básica Fernando Guedes

Data: 4/05/2015 Nº de alunos: 21 Sala: 13




Hora: 16:30/17:30 Duração da observação: 1 hora Observador: Professora convidada

Professor observado: Ana Lúcia Mouta

Indicadores:

- Identificação de momentos de avaliação diagnóstica;
- Identificação de atividades de diferenciação (processual);
- Identificação das evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Legenda:

	Momentos de avaliação diagnóstica.
	Atividades de diferenciação (processual).
	Evidências do empenho dos alunos durante as aulas.

Bastante confusão durante a escrita do sumário. Progressivamente, a professora leva os alunos a acalmarem.

Os alunos relembram o vocabulário relativo ao vestuário.

Enquanto a professora explica a nova atividade há alunos desatentos.

Os alunos têm que vestir os bonecos e descrevê-los (avaliação diagnóstica/formativa).

A turma começa a parecer interessada na atividade.

Há estruturas gramaticais quase conseguidas, mas há poucos alunos no lugar que se esforçam por repeti-las (falta de treino na oralidade).

Há preocupação em apresentar atividades diferenciadas.

Foi entregue uma ficha de trabalho a cada aluno (avaliação diagnóstica/formativa). Muitos questionam a professora, apesar das orientações da mesma.

As fichas eram diferentes, pelo que os alunos tentaram abrir os cadernos de apontamentos para ver o vocabulário.

Na ficha de trabalho havia poucas questões sobre o vestuário. O nível de exigência era baixo para uma turma de 3º ano – não se compreende bem o objetivo.

Na atividade seguinte, jogo do lençinho, a professora distribuiu algumas peças de vestuário. Chama ao centro da sala os alunos e divide-os em dois grupos (team A e team B).

Neste jogo houve dificuldade em interpretar as instruções dadas pela professora, pelo que se gerou alguma confusão.

O facto de ser uma aula semanal prejudica e interfere nas atividades e na aprendizagem.

Registo de observação (progressão)

Atividade AEC Inglês

Nº alunos 21

Data: 13/04/2015

	Empenho	Organização	Participação	Produção oral	Produção escrita	Interação com professor e colegas	Compreensão de instruções	Material
Ana Catarina	-	+ -	-	-	-	-	-	-
Ana Sofia	+	+	+	+ -	+ -	+	-	+
Beatriz	+	+	+	+ -	+ -	+	-	+
Cláudia	Falta							
Fabiana	Falta							
Gonçalo	+	-	+	+	+	+	+	+
Inês Silva	-	+	-	+	+	+	-	+
João Pedro	-	-	-	-	-	-	-	+
Luana Filipa	-	-	+ -	-	-	-	-	+
Luís Cláudio	+	+	+	+	+	+	+	+
Margarida	-	+ -	-	-	-	-	-	+
Mariana Silva	-	-	+ -	+ -	-	-	-	+
Mariana Oliveira	+	+	+	+	+	+	+	-
Miguel	+	+	+	+	+ -	-	+ -	+
Rodrigo Raposo	+	+	+	+	+	-	+ -	+
Rodrigo Ribeiro	+	+	+	+ -	-	-	+	+
Rodrigo Lemos	-	-	-	-	-	-	-	-
Tiago Mota	+	+ -	+ -	-	-	-	+ -	+
Tiago Santos	+	+	+	+	+	+ -	+ -	+
Tomás	-	-	-	+ -	+ -	-	+ -	+
Nuno	+	+	+	+	+	+	+	+
Nádia	+	+	-	+ -	+ -	+ -	+ -	+
Marco	+	+	+	+ -	+ -	+ -	+ -	+

Legenda:

+ revela

+ - revela pouco

- ainda não revela

Registo de observação (progressão)

Atividade AEC Inglês

Nº alunos 20

Data: 20/04/2015

	Empenho	Organização	Participação	Produção oral	Produção escrita	Interação com professor e colegas	Compreensão de instruções	Material
Ana Catarina	+ -	+ -	-	-	-	-	+ -	+
Ana Sofia	+	+	+	+ -	+ -	+	+ -	+
Beatriz	+	+	+	+ -	+ -	+	+ -	+
Cláudia	Falta							
Fabiana	Falta							
Gonçalo	+	-	+ -	+ -	+	+	+	+
Inês Silva	-	+	+ -	+ -	+	+ -	+ -	+
João Pedro	-	-	-	-	+ -	-	+ -	-
Luana Filipa	+ -	+ -	+ -	-	+ -	-	+ -	-
Luís Cláudio	+	+	+	+ -	+	+ -	+	+
Margarida	-	+ -	-	-	+ -	-	+ -	-
Mariana Silva	Falta							
Mariana Oliveira	+	+	+	+	+	+	+	+
Miguel	+	+	+ -	+ -	+	+ -	+	+
Rodrigo Raposo	+	+	+	+	+	+ -	+	+
Rodrigo Ribeiro	+ -	+	+ -	+ -	+ -	+ -	+	+
Rodrigo Lemos	-	+ -	+ -	-	+ -	-	+ -	-
Tiago Mota	+ -	+ -	+ -	-	+ -	-	+ -	+
Tiago Santos	+	+	+	+	+	+ -	+	+
Tomás	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+	+
Nuno	+	+	+	+	+	+	+	+
Nádia	+	+	+ -	+ -	+	+ -	+	+
Marco	+	+	+	+ -	+	+ -	+	+

Legenda:

+ revela

+ - revela pouco

- ainda não revela

Registo de observação (progressão)

Atividade AEC Inglês

Nº alunos 21

Data: 27/04/2015

	Empenho	Organização	Participação	Produção oral	Produção escrita	Interação com professor e colegas	Compreensão de instruções	Material
Ana Catarina	+ -	+ -	+ -	-	+ -	+ -	+ -	+
Ana Sofia	+	+	+ -	+ -	+	+ -	+	+
Beatriz	+	+	+	+ -	+	+ -	+	+
Cláudia	+	+	+	+	+	+	+	+
Fabiana	Falta							
Gonçalo	+	+ -	+	+	+	+	+	+
Inês Silva	+ -	+	+ -	+ -	+	+ -	+	+
João Pedro	-	+ -	+ -	-	+ -	-	+ -	+
Luana Filipa	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+
Luís Cláudio	+	+	+	+	+	+	+	+
Margarida	+ -	+ -	+ -	+ -	+	+ -	+ -	-
Mariana Silva	-	+ -	-	-	+ -	-	+ -	-
Mariana Oliveira	+	+	+	+	+	+ -	+	+
Miguel	+	+	+ -	+ -	+	+ -	-	+
Rodrigo Raposo	+	+	+	+	+	+	+	+
Rodrigo Ribeiro	+ -	+	+	+ -	+	+ -	+	+
Rodrigo Lemos	Falta							
Tiago Mota	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+	+
Tiago Santos	+	+	+	+	+	+	+	+
Tomás	+	+	+ -	+ -	+	+ -	+	+
Nuno	+	+	+	+	+	+	+	+
Nádia	+	+	+ -	+ -	+	+ -	+	+
Marco	+	+	+	+ -	+	+ -	+	+

Legenda:

+ revela

+ - revela pouco

- ainda não revela

Registo de observação (progressão)

Atividade AEC Inglês

Nº alunos 21

Data: 4/05/2015

	Empenho	Organização	Participação	Produção oral	Produção escrita	Interação com professor e colegas	Compreensão de instruções	Material
Ana Catarina	+	+	+ -	+ -	+	+ -	+	+
Ana Sofia	+	+	+	+ -	+	+ -	+	+
Beatriz	+	+	+	+ -	+	+ -	+	+
Cláudia	+	+	+	+	+	+	+	+
Fabiana	Falta							
Gonçalo	+	+	+	+	+	+	+	+
Inês Silva	+	+	+	+ -	+	+ -	+	+
João Pedro	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+
Luana Filipa	+ -	+	+ -	+ -	+	+ -	+ -	+
Luís Cláudio	+	+	+	+	+	+	+	+
Margarida	+	+ -	+ -	+ -	+	+ -	+ -	+
Mariana Silva	Falta							
Mariana Oliveira	+	+	+	+	+	+	+	+
Miguel	+	+	+	+ -	+	+ -	+	+
Rodrigo Raposo	+	+	+	+	+	+ -	+	+
Rodrigo Ribeiro	+	+	+	+ -	+	+ -	+	+
Rodrigo Lemos	+ -	+ -	+ -	-	+ -	-	+ -	-
Tiago Mota	+	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+	+
Tiago Santos	+	+	+	+	+	+	+	+
Tomás	+ -	+	+ -	+ -	+	+ -	+	+
Nuno	+	+	+	+	+	+	+	+
Nádia	+	+	+ -	+ -	+	+ -	+	+
Marco	+	+	+	+ -	+	+ -	+	+

Legenda:

+ revela

+ - revela pouco

- ainda não revela

Registo de observação (progressão)

Atividade AEC Inglês

Nº alunos 23

Data: 11/05/2015

	Empenho	Organização	Participação	Produção oral	Produção escrita	Interação com professor e colegas	Compreensão de instruções	Material
Ana Catarina	+	+	+	+ -	+	+ -	+	
Ana Sofia	+	+	+	+ -	+	+ -	+	
Beatriz	+	+	+	+	+	+	+	
Cláudia	+	+	+	+	+	+	+	
Fabiana	+ -	+	+	+ -	+	+ -	+	
Gonçalo	+	+	+	+	+	+	+	
Inês Silva	+	+	+	+	+	+ -	+	
João Pedro	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+	
Luana Filipa	+ -	+	+ -	+ -	+	+ -	+	
Luís Cláudio	+	+	+	+	+	+	+	
Margarida	+	+	+	+ -	+	+ -	+ -	
Mariana Silva	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+	
Mariana Oliveira	+	+	+	+	+	+	+	
Miguel	+	+	+	+	+	+	+	
Rodrigo Raposo	+	+	+	+	+	+	+	
Rodrigo Ribeiro	+	+	+	+ -	+	+ -	+	
Rodrigo Lemos	+ -	+ -	+ -	-	+ -	-	+ -	
Tiago Mota	+	+ -	+	+ -	+	+ -	+	
Tiago Santos	+	+	+	+	+	+	+	
Tomás	+	+	+	+ -	+	+ -	+	
Nuno	+	+	+	+	+	+	+	
Nádia	+	+	+ -	+ -	+	+	+	
Marco	+	+	+	+	+	+	+	

Legenda:
 + revela
 + - revela pouco
 - ainda não revela

Plano de aula - 3

Conteúdos	Vocabulário/ Estruturas frásicas	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Clothes	<p>Vocabulário novo: <i>scarf, trainers, track suit, jeans.</i></p> <p>Estruturas frásicas: <i>What are you wearing? I am wearing... What is (s)he wearing?(S)he is wearing... I've got.../ (S)He's got ...</i></p>	<p>Mobilização de saberes.</p> <p>Realização de atividades de forma autónoma e responsável.</p> <p>Cooperação com os outros em tarefas comuns.</p> <p>Aplicação do vocabulário e estruturas frásicas a novas situações de comunicação.</p> <p>Exploração de diferentes formas de comunicação.</p>	<p>Rever conhecimentos prévios.</p> <p>Consolidar conhecimentos.</p> <p>Adquirir novo vocabulário.</p> <p>Ouvir e compreender instruções simples</p> <p>Comunicar com os colegas.</p>	<p>Jogo – <i>Password, please!</i></p> <p>Escrita do sumário.</p> <p><i>A horrible monster</i> – descrição e correção do desenho.</p> <p>Associação de <i>flashcards</i> e <i>wordcards</i>.</p> <p>Visualização de <i>flashcards</i> sobre peças de vestuário.</p> <p>Associação de <i>flashcards</i> e <i>wordcards</i>.</p> <p>Registo no caderno.</p> <p>Construção de um estendal.</p>	<p><i>Mini-flashcards</i></p> <p><i>Flashcards e wordcards</i> – imagem e nome de peças de vestuário</p> <p>Imagens de peças de vestuário para serem recortadas.</p> <p>Roupas de bonecas.</p>	<p>Avaliação diagnóstica (cores, números até 10, estações do ano, partes do corpo humano, peças de vestuário).</p> <p>Avaliação diagnóstica/formativa (observação direta com registo: empenho, organização, participação, produção oral, produção escrita, interação com colegas e professor, compreensão de instruções).</p> <p>Avaliação diagnóstica/formativa (correspondência correta entre as peças de roupa e os nomes).</p>

Tempo	Descrição das atividades
6m	Antes de entrar na sala, a professora mostra a cada aluno um <i>mini-flashcard</i> . O aluno só poderá entrar após nomear corretamente a imagem que vê. No caso de não acertar, tem que voltar para a fila e tentar novamente. Os <i>mini-flashcards</i> são retirados aleatoriamente pelos alunos de um saco. Nesta aula são usadas também imagens referentes ao vocabulário novo adquirido nas aulas anteriores. *
3m	Um aluno escreve no quadro o número da lição, a data e o sumário. Todos os alunos fazem o registro no caderno.
13m	“A horrible monster” – os alunos terminam o desenho da criatura iniciado na aula anterior, após a professor voltar a descrevê-la. Alguns alunos mostram o seu desenho aos colegas, identificam o gênero da criatura e descrevem-na.*
5m	Com o apoio da professora, cada aluno faz a autocorreção do desenho, identificando as incorreções.
8m	A professora dispõe no quadro os <i>flashcards</i> com as imagens das peças de vestuário já trabalhadas e solicita a alguns alunos que lhe façam corresponder um <i>wordcard</i> . Os alunos que permanecem sentados verificam o trabalho que está a ser realizado. Repetem oralmente o nome das peças de vestuário, em Inglês.
8m	A professora mostra aos alunos <i>flashcards</i> com imagens de peças de vestuário, refere os seus nomes em inglês e pede aos alunos para o repetirem, em grupo e individualmente. De seguida coloca cada um dos <i>flashcards</i> no quadro, faz corresponder os <i>flashcards</i> com os <i>wordcards</i> e volta a pedir para os alunos repetirem o vocabulário novo.
5m	A professora entrega, a cada aluno, imagens referentes ao novo vocabulário trabalhado nesta aula. Os alunos colam no caderno e legendam. Enquanto os alunos realizam a atividade, a professora verifica individualmente o seu desempenho.
12m	A professora divide a turma em dois grupos. A um dos grupos (grupo A) entrega uma mala com peças de roupa de boneca e ao outro grupo (grupo B) <i>flashcards</i> com o nome dessas peças. Após um elemento do grupo A colocar no “estendal” uma peça de roupa, um elemento do grupo B fará corresponder o nome da mesma. De seguida começa por colocar a palavra outro elemento do grupo B, cabendo a uma criança do grupo A fazer corresponder a peça de roupa. O jogo termina quando todas as peças de roupa e respetivos nomes forem “estendidas”. Ganha o grupo com mais correspondências corretas. Por fim, o “estendal” é dependurado no <i>placard</i> da sala.*

* Atividade de Avaliação Diagnóstica

Plano de aula – 4

Conteúdos	Vocabulário/ Estruturas frásicas	Competências	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Clothes</p>	<p>Vocabulário: <i>t-shirt, shirt, pajama, boots, socks, dress, shorts, coat, pants, jacket, shoes, skirt, hat, scarf, trainers, track suit, jeans.</i></p> <p>Estruturas frásicas: <i>What's this? It's a.../ They are....</i> <i>What are you wearing? I am wearing....</i> <i>What is (s)he wearing?(S)he is wearing....</i> <i>I've got.../ (S)He's got ...</i></p>	<p>Mobilização de saberes.</p> <p>Desenvolvimento da autonomia.</p> <p>Cooperação com os outros em tarefas comuns.</p> <p>Aplicação do vocabulário e estruturas frásicas a novas situações de comunicação.</p> <p>Verbalização de dúvidas e dificuldades.</p> <p>Reflexão sobre o seu desempenho.</p>	<p>Ouvir e compreender instruções simples.</p> <p>Cumprir tarefas seguindo instruções.</p> <p>Usar o vocabulário e as estruturas frásicas aprendidas para participar nas atividades.</p>	<p>Escrita do sumário.</p> <p>Revisão de vocabulário.</p> <p>Jogo - <i>Dressing styles.</i></p> <p>Realização de uma ficha de trabalho.</p> <p>Jogo – <i>Grab the hankie!</i></p>	<p>Ficha de trabalho</p> <p>Peças de roupa</p>	<p>Avaliação diagnóstica (cores, números até 10, partes do corpo humano, peças de vestuário).</p> <p>Avaliação diagnóstica/formativa (observação direta com registo: empenho, organização, participação, produção oral, produção escrita, interação com colegas e professor, compreensão de instruções).</p> <p>Avaliação diagnóstica/formativa (ficha de trabalho).</p>

Tempo	Descrição das atividades
3m	Um aluno escreve no quadro o número da lição, a data e o sumário. Todos os alunos fazem o registo no caderno.
5m	Os alunos reforçam os seus conhecimentos ao nível do vocabulário relativo ao vestuário. Apontando aleatoriamente para as peças colocadas no dia anterior no estendal, a professora pede aos alunos para as nomearem.*
15m	<i>Dressing styles</i> – em cima de uma mesa, no centro da sala, são colocados bonecos e bonecas de cartão, bem como roupa para os vestir. Em pares, os alunos são chamados para vestirem o boneco ou boneca escolhido e descrevê-lo aos colegas, utilizando as estruturas frásicas: <i>He/She has got... He/She is wearing...*</i>
17m	Cada aluno realiza uma ficha de trabalho.*
20m	A professora divide a turma em dois grupos, os quais ficam alinhados no recreio da escola, ficando a professora a segurar o lenço. Cada aluno retira de um saco, e veste, uma peça de roupa que o possa distinguir dos colegas. A professora descreve um aluno de cada equipa (<i>He has got blue eyes and he is wearing a blue coat. /She has got long brown hair and she is wearing pink trainers.</i>), os quais, após um sinal, devem dirigir-se à professora e apanhar o lenço que esta segura na mão. Ganha a equipa cujo elemento conseguir apanhar primeiro o lenço, desde que esse elemento corresponda ao que foi chamado pela professora.*

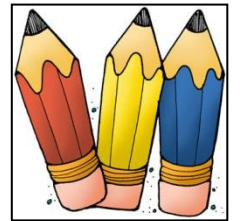
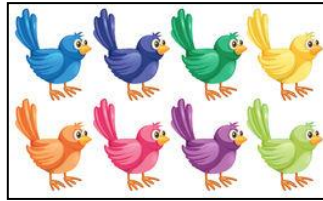
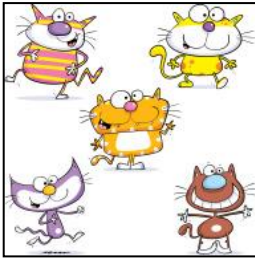
* Atividade de Avaliação Diagnóstica

Worksheet

Name: _____

Date: _____

1- Count and match.



eight

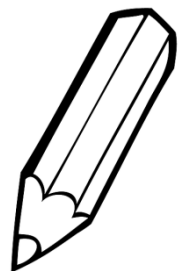
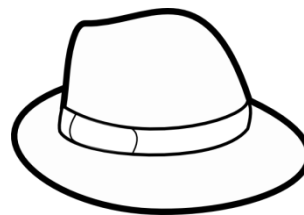
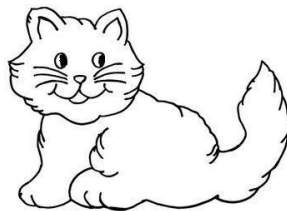
ten

five

four

three

2- Read the sentences and colour the images.



The ball is **blue**.

The cat is **brown**.

The hat is **red**.

The pencil is **pink**.

3- Match.

eye

nose

mouth



hair

foot

hand

4- Read and draw.

He has got **brown hair**.

He has got **blue eyes**.

He is wearing an **orange shirt**.

He is wearing **green shorts**.

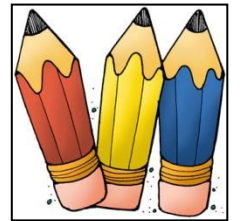
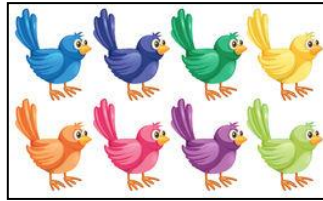
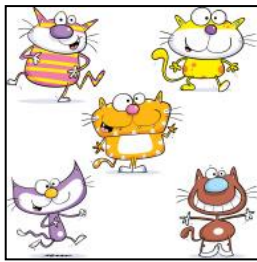
He is wearing **black boots**.

Worksheet

Name: _____

Date: _____

1- Count and match.



•

•

•

•

•

•

•

•

•

eight

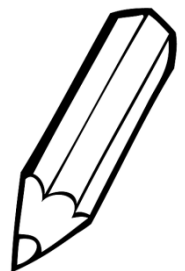
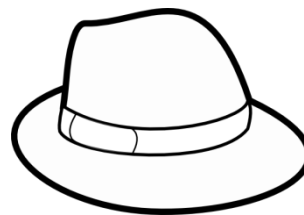
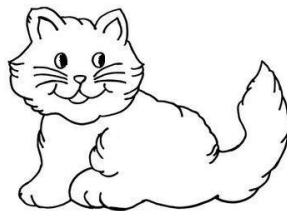
ten

five

four

three

2- Read the sentences and colour the images.



The ball is **blue**.

The cat is **brown**.

The hat is **red**.

The pencil is **pink**.

3- Match.

eye

nose

mouth



hair

foot

hand

4- Read and draw.

He has got **brown hair**.

He has got **blue eyes**.

He is wearing an **orange shirt**.

He is wearing **green shorts**.

He is wearing **black boots**.

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

Para mim a avaliação é os alunos darem o seu melhor no trabalho

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

Costumo ser avaliado na escola.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

Na escola quem é responsável pela minha avaliação é a minha professora.

4. Como é que a professora te avalia?

A professora avalia-me pelo o meu trabalho.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Sou avaliada ~~no fim de 3^o período~~ quando faço um trabalho certo.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

~~Gostaria que fosse realizada a minha avaliação~~
Não gostaria de mudar como já estou assim.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Não sei

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Não, porque à pessoas que não conseguem aprender à primeira vez.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Sim nas canções, nos filmes...

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Não sei.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3.ª FG

Idade:

8 anos

Frequência das AEC (Inglês):

Sim
 Não

Data de preenchimento: 10/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

A avaliação para mim é ajudame a melhorar as minhas dificuldades.

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

Eu costumo de ser avaliado na escola.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

A minha professora.

4. Como é que a professora te avalia?

Dando-me fich de avaliação.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Não sei.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Em fich de avaliação

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Em jogos.

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

estão porque os alunos não ~~têm~~ têm o mesmo pensamento.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Sim porque quando a professora diz ~~de~~ alguma coisa eu já sei.

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

~~estão~~ a professora devia dar atividades diferentes.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3.ª FG

Idade:

8 anos

Frequência das AEC (Inglês):

Sim
 Não

Data de preenchimento: 16/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as concepções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

Para mim a avaliação é aprender as coisas e a passar de ano.

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

Eu costumo ser avaliada na escola e na terapia da fala.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

É a professora e a terapeuta da fala.

4. Como é que a professora te avalia?

de acordo com as notas.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Eu costumei ser avaliada na escola.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Eu gostaria de ter boas notas.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Sim, porque a professora avalia de acordo com o comportamento.

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Todos não temhem as mesmas coisas.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Eu só aprendo na escola mas não aprendo fora da escola.

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

~~Deveriam~~ Deveriam todos os alunos serem ao quadro para os alunos aprenderem.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3a F G

Idade:

8 anos

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 16/4 / 2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

Para mim a avaliação é tudo.

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

Eu costumo ser avaliado no futebol e na escola.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

A professora é a responsável pela minha avaliação.

4. Como é que a professora te avalia?

A professora avalia-me tendo vista as vezes.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Eu sou avaliado no trabalho que faço dia a dia.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Dicho que devia de ser igual.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

A professora de inglês avalia-me no trabalho que eu faço.

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades porque fazemos todas as mesmas coisas.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Eu não aprendo nada de inglês fora da escola.

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Estarem todos atentos para todos aprenderem.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3a FG

Idade:

8

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 16/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

Não sei.

2. Onde costumam ser avaliado(a)?

Eu costumo ser avaliada na escola.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

É a professora.

4. Como é que a professora te avalia?

~~Para me avaliar~~
Para me avaliar corrige o erro.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Não sei.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Em teste de ser avaliado em sala.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Não sei.

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Alguns têm mais dificuldades do que outros porque a todos não sabem muito bem.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

não sei.

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

não sei.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3a EG

Idade:

8 anos

Frequência das AEC (Inglês):

Sim
 Não

Data de preenchimento: 7/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

Para mim a avaliação é para ver
o que sabemos.

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

Eu costumo ser avaliada na sala.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

A professora.

4. Como é que a professora te avalia?

A professora avalia-me sendo o que eu sei.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Todos os dias.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Eu gostaria que fossem muitas vezes.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

A professora vai à mesa e lê o meu trabalho.

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Sim, porque todos conseguem participar.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

~~Sim~~ ajudam porque se a professora disser alguma coisa em inglês eu já sei o que ela está a ~~dizer~~ dizer.

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Eu acho que as aulas de inglês tá ~~se~~ bem como são.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3a FG

Idade:

8

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 10/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

A avaliação para mim é quando a professora nos põe a fazer fichas para saber o que nós aprendemos

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

Eu sou avaliada na escola, na sala de aula.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

A minha professora

4. Como é que a professora te avalia?

A minha professora avalia-me pelos testes e pelo meu comportamento e desempenho na sala de aula.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Eu sou avaliada sempre que faço um teste.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Eu gostaria que a minha avaliação fosse realizada através do meu desempenho, dos testes e dos trabalhos em grupo.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Nas aulas de Inglês a avaliação é feita através de perguntas e do desempenho dos alunos.

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Eu acho que sim, porque se tivermos dúvidas a professora repete mais que uma vez.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Os conhecimentos de Inglês que os alunos adquirirem fora da escola ajudam nas atividades da escola porque quanto mais pratico a língua ~~mais~~ melhor entendo a professora.

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

As aulas de Inglês deveriam ser adequadas com figuras, desenhos e perguntas.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3FG

Idade:

8

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 17/04/ 2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

Para mim a avaliação é ver se aprendemos coisas que demos.

2. Onde costumam ser avaliado(a)?

Costumo ser avaliado na escola

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

Quem é responsável pela minha avaliação é a professora.

4. Como é que a professora te avalia?

A minha professora avalia-me com fraco, insuficiente, suficiente, bom-, bom, bom + e ~~mas~~ muito bom.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Eu ~~to~~ sou avaliado nas fichas de avaliação.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Gostaria que fosse realizada a minha avaliação igual.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Nas aulas de inglês a professor vai à nossa beira e pega no caderno para corrigir.

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Não, porque às vezes os meninos falam e brincam.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Sim, porque podemos aprender ~~para~~ palavras novas.

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Da minha opinião os alunos devem estar em silêncio para aprender

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3^a EG

Idade:

8

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 10/11/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

É uma coisa importante para mim.

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

Na sala de aula.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

É a minha professora.

4. Como é que a professora te avalia?

A professora avalia-me através das dificuldades que eu tenho quando vou a quadra.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Não sei.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Devo ser realizada.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Não sei.

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Não porque tem dificuldades.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

~~Não sei.~~
Não sei?

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Por músicas.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

30FG

Idade:

9

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 20/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

Para mim a avaliação para ver se sabemos tudo o que aprendemos.

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

Costumo ser avaliado na sala de aula.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

Na minha escola quem é responsável pela a minha avaliação é a professora

4. Como é que a professora te avalia?

A minha professora avalia-me com notas
suficiente, insuficiente, bom, muito bom, ótimo,
bom.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Eu são avaliado quando faço fichas
de avaliação

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Eu gostaria que fosse igual.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios
costuma ser realizada a avaliação?

Nas aulas de inglês a vai á nossa
leitura e perguntamos coisas em inglês

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Não, porque estão sempre ~~de~~ a rir e a brincar.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

da minha opinião ouvindo músicas em inglês, filmes.

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

da minha opinião deveria ser igual

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3^a F Ly

Idade:

8

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 10/5/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

A avaliação para mim é para passar de ano.

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

Costumo ser avaliada na escola.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

Na escola é responsável pela a minha avaliação a professora.

4. Como é que a professora te avalia?

A minha professora avalia-me com uma ficha.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Quando faço alguma.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Gostaria que fosse igual.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Fazemos exercícios na quadro.

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Não porque não são a conversar.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Sim porque pensamos nas músicas em Inglês.

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Jogar jogos uma vez por semana.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3^a Gr. A

Idade:

8

Frequência das AEC (Inglês):

Sim
 Não

Data de preenchimento: 10/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

Para mim a avaliação são fichas que nos avaliamos.

2. Onde costumam ser avaliado(a)?

Costumo ser avaliada na escola.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

Na escola, quem é responsável pela minha avaliação é a professora.

4. Como é que a professora te avalia?

A professora avalia-me com as notas.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Sou avaliada nas fichas.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Eu gostaria que fosse realizada a minha avaliação muito bem.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Costuma ser realizada a avaliação nas aulas de inglês bem.

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Os alunos da minha turma conseguem realizar as atividades das aulas de inglês com a mesma facilidade. Porque são inteligentes

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Fora da escola podem ajudar nas atividades da escola. Porque fazemos os trabalhos de casa.

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de inglês para que todos os alunos possam aprender?

Deveriam se calar para a professora de inglês falar.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3 a F G

Idade:

8

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 10/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Moura

1. O que é para ti a avaliação?

Para mim a avaliação é para saber o que os alunos sabem ou não sabem fazer.

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

Costumo ser avaliado na sala de aula

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

Quem é responsável pela minha avaliação é a professora.

4. Como é que a professora te avalia?

A professora avalia os alunos vendo as fichas deles.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Sou avaliado no início do período a meio e no fim do ano.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Eu queria que a minha avaliação fosse normal.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Querendo o que nós dizemos

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Não, porque o alunos portam-se mal.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Filmes, musica, aulas

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Ficarem sempre calados e bem comportados.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3a FG

idade:

8

Frequência das AEC (Inglês):

Sim
 Não

Data de preenchimento: 10/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

Para mim a avaliação é muito importante.

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

Eu costumo ser avaliada na ~~sub~~ escola.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

A responsável pela minha avaliação é a professora.

4. Como é que a professora te avalia?

A professora avalia-me com ~~se~~ ~~temos~~ termos certo ou errado.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Sou avaliada com as fichas.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Eu gostaria ser avaliada como avalia-me sempre.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

A professora de Inglês ~~a professora~~ avalia-me com o trabalho

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Sim acho que conseguem realizar a atividade sim conseguem a mesma facilidade porque estão a falar pouco.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Sim pode ajudar a algumas atividades da escola.

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Eu queria para todos os alunos aprenderem que todos saiam ao Inglês.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3a FG

Idade:

8

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 10/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

É ver se nós sabemos de mais.

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

Na escola.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

A professora.

4. Como é que a professora te avalia?

Trabalha sendo pela forma como eu trabalho.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Quando faço alguma coisa.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Não, gostaria de mudar nada

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Trabalho como eu trabalho

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Sim, porque ninguém é melhor do que ninguém.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Sim

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Devem ser como são.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

Idade:

7 anos

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 9/4 2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

A avaliação sobre mim é um ~~certo~~ período que a professora avalia as minhas avaliações e sobre os trabalhos que tenho feito até certo período.

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

É na minha escola.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

É a minha professora: Teresa Costa.

4. Como é que a professora te avalia?

A professora avalia-me sobre o meu desempenho.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Sou avaliado no: 1^o período, 2^o período e 3^o período.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

No mesmo local.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Estou bem.

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Não todos os alunos(a) conseguem realizar atividades. Porque não sabem, e falam-se mal.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Sim.

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Deveriam ser com mais calma.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3.F.G.

Idade:

8 anos

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Prof: Teresa Costa

Data de preenchimento: 10/04/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

avaliação é o estudo no final da prova escolar

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

costumo ser avaliado na escola

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

A responsável pela avaliação, Professora Teresa Costa

4. Como é que a professora te avalia?

Sorregado

5. Quando é que és avaliado(a)?

No final do período escolar

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Não sei

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Não sei.

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

NÃO, Sei

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

NÃO Sei

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

starem atentos

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3-F-G

Idade:

8

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 12/04 2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as concepções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

Para mim a avaliação é para ver se ~~estamos~~ sabemos as coisas ou se temos alguma dificuldade.

2. Onde costumas ser avaliado(a)?

Eu costumo de ser avaliada na escola.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

~~Eu~~ Na minha escola a minha professora é a responsável pela minha avaliação.

4. Como é que a professora te avalia?

A minha professora avalia-me com fraco, insuficiente, suficiente, bom, muito bom e ~~excelente~~

5. Quando é que és avaliado(a)?

Sou avaliada quando passo uma ficha de avaliação.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

gostaria que fossem iguais.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Nas aulas de inglês a professora ~~se~~ de inglês vai à nossa letra e corrige.

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Não, porque às vezes os meninos conversam
falam e a professora racha.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Sim, podem ajudar porque ^{o sim} a professora
~~de inglês perde menos tempo~~ aprendemos mais
coisas.

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Na minha opinião a sala devia estar em silen-
cio ~~o~~ ouvir o que a professora diz e respeitar.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3 a FG

Idade:

8

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 10/4 2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

(A) (Para mim)

Para mim a avaliação é importante

2. Onde costumam ser avaliado(a)?

Costumo ser avaliado na escola

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

A professora

4. Como é que a professora te avalia?

A professora avalia sorinha

5. Quando é que és avaliado(a)?

Sou avaliado como a fixas de avaliação

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

~~(a)~~ gostava de ser avaliado no quadro

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

gostava de ser avaliado no quadro

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

U meus colegas conseguem realizar as atividades por estão atentos a portones ~~tem~~ bem

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

(fo) Força atividades de Inglês

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

(~~fo~~) Todos aprender ao mesmo tempo

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

30. F (G)

Idade:

9

Frequência das AEC (Inglês):

Sim
 Não

Data de preenchimento: 7/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

A avaliação para mim é um teste

2. Onde costumam ser avaliados(a)?

Costumo ser avaliado na sala de aula

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

Na escola a minha professora é responsável pela avaliação

4. Como é que a professora te avalia?

A professora avalia-me com muito bom/bom+,
bom/bom- e suficiente.

5. Quando é que és avaliado(a)?

São avaliados quando a professora vê os
meus trabalhos

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Gostaria de ter muito bom

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Não sei

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Sim, porque fazem um foto

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Salvo

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Estarem em silencio, por o dedo no ar e estar atento

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3 A F G

Idade:

8

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 10/9 / 2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

~~A avaliação é uma ficha que nos dá para nos fazermos e depois damos a professora para saber o que temos aprendido.~~

A avaliação para mim é uma ficha que nos dá para nos treinarmos e o que sabemos.

2. Onde costumam ser avaliado(a)?

Costumo ser avaliada na escola.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

A professora.

4. Como é que a professora te avalia?

A professora avalia com as notas.

5. Quando é que és avaliado(a)?

No fim do período.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Eu gosto da avaliação que a professora faz.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

~~Na professora~~ $\frac{1}{2}$ Sou avaliada nas aulas de inglês.

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Não porque alguns não sabem falar bem inglês.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Sim.

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

A falar muito inglês e jogos em inglês.

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3a F G

Idade:

8

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 16/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

Para mim uma avaliação é uma ficha.

2. Onde costumam ser avaliados(a)?

Na escola.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

A Professora.

4. Como é que a professora te avalia?

Com fichas.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Todos os dias.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Num papel

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Num papel

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

* Não, alguns demoram um pouco.

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Sim

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Sim

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3a F G

Idade:

8

Frequência das AEC (Inglês):

Sim

Não

Data de preenchimento: 10/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos alunos em relação à avaliação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. O que é para ti a avaliação?

Para mim a avaliação é que a professora avalia com as notas possíveis

2. Onde costumam ser avaliado(a)?

Eu costumo ser avaliado no 1º, 2º, 3º período.

3. Na escola, quem é responsável pela tua avaliação?

Na escola quem é responsável para a minha avaliação é o encarregado de educação

4. Como é que a professora te avalia?

A professora avalia-me com bom, muito bom, excelente, fraco, e insuficiente.

5. Quando é que és avaliado(a)?

Sou avaliado no fim de todos os períodos.

6. Como é que gostarias que fosse realizada a tua avaliação?

Gostaria que a minha avaliação fosse a melhor da turma.

7. Nas aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, através de que meios costuma ser realizada a avaliação?

Não sei

8. Pensas que todos os alunos da turma conseguem realizar as atividades das aulas de Inglês com a mesma facilidade? Porquê?

Não. Porque alguns temem dificuldades em dizerem palavras

9. Na tua opinião, como é que os conhecimentos de Inglês que os alunos vão adquirindo/aprendendo fora da escola podem ajudar nas atividades da escola?

Sim, talvez

10. Na tua opinião como deveriam ser adequadas as atividades nas aulas de Inglês para que todos os alunos possam aprender?

Bem acho 2 vezes por semana

Sobre quem preenche o questionário

Turma a que pertence:

3A FG

Idade:

9

Frequência das AEC (Inglês):

Sim
 Não

Data de preenchimento: 9/4 2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as concepções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

Na minha opinião, o papel da avaliação no processo e aprendizagem é fundamental para podermos perceber até que ponto o meu educando necessita de ajuda ou não ao longo do ano.

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

Avaliação diagnóstica: penso que é a nível intelectual ou seja o seu conhecimento.
Avaliação formativa: penso que é a nível de formação ou seja a aprendizagem.
Avaliação sumativa: penso que é a soma de todas as avaliações.

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

Na minha opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar são importantes porque na escola os alunos têm que saber estar, têm que ser educados e incentivados pelos pais a aprender.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Eu penso que sim.

As estratégias ajudam os alunos a entender a matéria e talvez simplifique mais as coisas.

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Eu penso que não porque as crianças não têm todas o mesmo ritmo de aprendizagem umas têm mais dificuldades do que outras.

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Na minha opinião os fatores são: jogos em que têm de identificar imagens, trabalhos em grupo.

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: 15/04 2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

EM TODAS AS ETAPAS DA VIDA AS PESSOAS SÃO AVALIADAS, COMO TAL DURANTE O PROCESSO DE ENSINO É NORMAL E EXPECTAVEL QUE QUEM OS EDUCANDOS QUEM OS FORMADORES SEJAM ALGO DE AVALIAÇÃO, DESDE QUE A MESMA SEJA JUSTA

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

NÃO SEI

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

MUITO IMPORTANTES, POIS OS ALUNOS DEVEM SER INCENTIVADOS EM ESTA DE FORMA A QUE PERCEBAM O PORQUE DA NECESSIDADE DE LEVAREM A ESCOLA A SÉRIO, ALÉM DISSO NA IDADE EM QUE FREQUENTAM A ESCOLA É FUNDAMENTAL QUE A MENSAGEM DE CASA ESTEJA EM SINTONIA COM A MENSAGEM DA ESCOLA

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

SIM, PARA QUE OS ALUNOS MANTENHAM A ATENÇÃO E O INTERESSE

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

NÃO SEI

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

NÃO SEI

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: 15/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

O papel da avaliação é conseguir definir as capacidades de cada aluno.

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

Eu acho que a avaliação diagnóstica é aquela em que avaliam mais ou menos as suas capacidades, a formativa, deve incluir testes e trabalhos realizados e a sumativa deve ser uma soma de todas elas.
Na minha opinião todas se complementam, são as 3 importantes.

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

Em casa é que se dá a educação, como o respeito, o saber estar. Se a criança tiver essa base é meio caminho andado para que a professora faça um bom trabalho.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Sim, porque se o professor tiver métodos que cativem as crianças, elas aprendem de outra maneira, são mais motivadas.

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Acho que não. Cada aluno tem as suas dificuldades e existem aqueles com bastantes dificuldades a Inglês.

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Tem tudo de positivo. O inglês é a língua universal, e quanto mais cedo eles aprenderem melhor.

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: 09/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as concepções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

Na minha opinião é um papel muito importante, uma vez que através de mesma se consegue perceber se foram atingidos os objetivos pretendidos.

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

A avaliação diagnóstica define-se e caracteriza-se por avaliar se os alunos já possuem os conhecimentos necessários e a aprendizagem do módulo seguinte. A avaliação formativa pretende verificar se os objetivos são conseguidos durante o processo de aprendizagem e informar sobre os métodos corretivos a tomar. A avaliação sumativa é no fundo o balanço das aprendizagens adquiridas. Para mim é talvez a mais importante.

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

Os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar, são muito importantes, porque é através deles que também irão conseguir obter bons resultados na escola, nomeadamente o respeito, a educação, a cidadania, e outros valores importantes na educação dos cidadãos.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Sim. É através de diferentes experiências, e de trabalhos que se vai aprendendo e compreendendo. A monotonia cansa e leva à não atenção dos alunos.

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Acho que não, pelo que percebo através do meu filho, as aulas são muito pobres e ele tem muitas dificuldades, não só sendo o comparado com outros alunos de outras escolas, também do 4º ano. Portanto que se tornem também hoje através de dificuldades.

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Acho que se os primeiros lecionadores assistem em aulas boas de Inglês, acho que para o 4º ano os alunos estão ainda muito mal preparados ao nível do conhecimento de língua.

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: 12/04 2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

É importante para podermos saber onde eles têm mais dificuldades para os tentar ajudar nessas áreas.

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

Avaliação diagnóstica, início do ano lectivo para ver os conhecimentos adquiridos no ano anterior.
Avaliação formativa, análise intermédia para detentarmos as suas dificuldades e trabalhar mais essas matérias.
Avaliação sumativa, a que realmente nos é dada a conhecer como prova final dos resultados. Sendo este por mim considerado o mais importante.

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

Adquirindo eles conhecimentos práticos e técnicos no contexto familiar, penso que eles estão mais preparados, seguros, e vocacionados a intervir de uma forma mais ativa nas aulas, demonstrando mais curiosidade e intervindo mais ativamente nas aulas, com experiências reais.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Penso que sim, não sei se realmente se está a referir à forma de ensinar por exemplo de varias alternativas para chegar a um fim quando falamos em estratégias diversificadas, por outro lado, as mudanças diversificadas no ensino por vezes acaba por ser mais complicado para os pais acompanharem os filhos nos estudos.

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

NÃO, porque todos nos temos mais aptidões para determinadas disciplinas em relação a outras, consigo analisar em fases ainda precoces dos meus filhos, que uns pronunciam as músicas e decoram as letras em inglês uns mais facilmente enquanto outros têm dificuldades.

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Nos dias de hoje todas as conhecimentos, a nível do inglês que é a língua universal, penso que quanto mais cedo e mais se insistir nas bases melhor. Mas penso que mesmo esta língua sendo iniciada nos primeiros anos de vida, as bases tem que ser novamente trabalhadas na preparação, pois nem todos tem a mesma capacidade de aprendizagem.

Outro fator positivo é a imitação quando as crianças vão para o estrangeiro e quando os pais adaptam-se mais facilmente a vida escolar fora do país materno.

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: 14/04 2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

Bom

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

Na minha opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar são importantes para uma melhor aprendizagem e uma melhor ligação entre família e escola.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Sim, porque é uma boa forma de os alunos entenderem melhor as matérias dadas.

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Não, porque nem todos os alunos têm as mesmas capacidades.

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Para uma melhor aprendizagem no futuro.

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: 09/04/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

A minha opinião é favorável em todas as sentidos!
A responsabilidade dos educadores na realização dos trabalhos, comportamentos dos mesmos dentro da sala com os colegas e professor, o nível e hábito das provas de avaliação que nos dizem o grau de aprendizagem do aluno. A avaliação formativa dentro da sala de aula é a mais importante, com uma boa formação e ajuda para o comportamento dos pais tudo funciona melhor.

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

todas as avaliações são importantes cada uma não substitui outra pois todas se complementam de maneira correta.

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

Na minha opinião o contexto familiar é muito importante no desenvolvimento do vocabulário e nas competências a realização dos trabalhos, tendo em conta as intervenções experiências e pesquisas.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Não se sabe, depende de cada aluno.
Às vezes que tem mais facilidade podendo escolher a melhor opção, outro precisa de muita informação para o conteúdo.

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Sim, só porque quanto mais pequenos os alunos mais informação obtiverem achando mesmo que poderia fazer parte das disciplinas obrigatórias.

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

todas. Neste momento é a língua mais falada e sozinha tenho conhecimento de pois a criança já se encontra em instituições mais 3 em 5 anos familiares computadores, músicas, jogos, televisão e tudo em inglês na transição 4º ano é língua oficial a adaptação é feita melhor, a (ou mais facilidade)

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: ___/___/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

É Bom.

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

Não Sei.

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

A minha opinião é das melhores e é sempre uma mais valia para os alunos.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Sim.

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Não sei.

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Não sei.

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: 2/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

é importante

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

Todas

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

sim, penso que sim

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: __/__/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

A avaliação é um instrumento ~~para~~ ^{para} perceber a evolução de um aluno, saber as dificuldades ou não num tema, exercício ...

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

avaliação diagnóstica - serve para verificar se os conhecimentos necessários à unidade de; é essencial para definir perfil.
avaliação formativa - realiza-se ao longo de todo o processo, em todas as situações; é essencial para atingir objetivos

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

Em algumas situações se os pais tiverem formação e capacidade para continuar o trabalho realizado, com a alteração de conteúdos torna-se difícil.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Sim. Porque vai ajudar a compreender de forma mais fácil os conteúdos.

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Todos têm as mesmas capacidades, mas, uns estão mais estimulados e predispostos que outros.

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

- música - canções
- filmes
- incentivo dos professores aos alunos a participar na atividade

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:	Idade:	Escolaridade:	O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?
<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Entre 20 e 30 anos	<input type="checkbox"/> 4º ano	<input checked="" type="checkbox"/> Sim
<input checked="" type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Entre 31 e 40 anos	<input type="checkbox"/> 6º ano	<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Outro Quem? _____	<input checked="" type="checkbox"/> Entre 41 e 50 anos	<input type="checkbox"/> 9º ano	
	<input type="checkbox"/> Mais de 51 anos	<input type="checkbox"/> 12º ano	
		<input type="checkbox"/> Curso técnico	
		<input checked="" type="checkbox"/> Curso superior	

Data de preenchimento: 12/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

Na minha opinião é um processo de ensino:
Bom com qualidade. Para o aluno ser bom
aprender

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

Todas; porque quanto mais aprendem por
melhor, um pouco de tudo

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

Aminda opinião eu sobre: as regras -
disciplina e obediência são fundamentais;
para um desenvolvimento bom para o aluno

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Acho que sim: porque aprendem formas e técnicas diferentes

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Não sei.

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Muitas uma nova língua, para mais tarde do futuro saber falar.

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: 10/01/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

Na minha opinião é bom, porque o Inglês é língua universal

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

é sumativa, porque soma tudo

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

é boa, porque inglês, secundária e universidades

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Sim, porque inglês é benéfico pro próprio trabalho

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Não, sei

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Sim, beneficia no Enriquecimento curricular

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: 12/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

Acredito que atualmente o processo de ensino e aprendizagem é bastante exigente para crianças da primeira infância e a professora esprega-se para ensinar aos seus alunos e melhorar de si da forma mais fácil e simples tendo em conta o "público-alvo".

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

A avaliação diagnóstica é importante pois a professora de acordo com ela fica a saber, no que é que o aluno tem dificuldades e no que está mais à vontade.
A avaliação formativa é a mais importante, na minha opinião, pois é quando o aluno adquire os seus conhecimentos durante as aulas.
A avaliação sumativa é também fundamental pois é nela que o aluno demonstra os seus conhecimentos adquiridos na avaliação formativa.

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

Um aluno se tiver o apoio e formação dos seus pais e familiares, é mais fácil para ele aprender na escola obtendo portanto melhores resultados.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Sim, o uso de estratégias diversificadas nas aulas é importante pois o seu uso desperta a atenção das crianças mantendo-as interessadas e focadas na matéria que está a ser dada contribuindo assim para uma maior motivação e resultados.

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Não considero isso. Uns alunos têm mais aptidão para umas coisas e outros têm aptidão para outras coisas. Acredito que é uma questão de motivação e vontade tendo em conta a disciplina que é. Na geral, a disciplina de Educação Física é uma disciplina que todos os alunos gostam pois é totalmente diferente das outras, sendo uma disciplina que os alunos tiram, em geral, notas muito boas.

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Na minha opinião, o uso de estratégias diversificadas no Inglês é bastante importante para que todos os alunos aprendam o Inglês com um "sorriso na cara" e com gosto.

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

Pai

Mãe

Outro Quem? Limão

Idade:

Entre 20 e 30 anos

Entre 31 e 40 anos

Entre 41 e 50 anos

Mais de 51 anos

Escolaridade:

4º ano

6º ano

9º ano

12º ano

Curso técnico

Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

Sim

Não

Data de preenchimento: 13/04 2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

É fundamental para a gente saber como os nossos filhos estão na aprendizagem

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

Avaliação diagnóstica

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

não sei

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

~~benéfica~~ não sei

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

não sei

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

não sei

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: 19/04/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as concepções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

É Bom para sabermos o desenvolvimento deles

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

Não sei

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

É muito importante pois em casa é que eles aprendem a base, de saber estar saber ouvir.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Em adição que é ~~que~~ porque é uma forma de os manter incentivados

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Não Sei

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Sim

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento 07/04 2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

É extremamente importante, pois permite avaliar os conhecimentos adquiridos pelo aluno e as suas dificuldades de aprendizagem.

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

As 3 dimensões são importantes porque ajudam a perceber se o aluno adquiriu os conhecimentos que lhe são ensinados na aprendizagem, fornecendo ao mesmo a aplicação na prática.

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

São muito importantes os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar porque ajudam positivamente nas atividades escolares, quando os mesmos são educativos.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

A utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos porque vão estimular e incentivar os mesmos a estarem atentos e com interesse na aprendizagem e não acharem as aulas monótonas.

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Penso que sim, porque as crianças nestes idades são muito perspicazes e interessadas em aprender uma língua que não é a delas.

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Na minha opinião os factores que podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do inglês é o método de ensino que o professor usa, bem como o ensino que os pais poderão dar em casa.

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: 8/5/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

A avaliação é importante para o desempenho do educando

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

No meu entender a mais importante é a avaliação sumativa porque é um resumo de todas as avaliações

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

Os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar são importantes na educação, no respeito e no comportamento pelos outros.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Sim, são importantes porque evoluem a aprendizagem dos alunos

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Eu acho que sim, porque todas as crianças têm a capacidade de captar e aprender o ensino da professora

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Os factores que podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, são os dicionários.

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: 17/04/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as conceções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

A educação ou formação escolar é essencial no desenvolvimento e faz parte desse processo a avaliação, para que exista uma melhor conclusão de conhecimentos, estabelecer as bases adquiridas para assim corrigir o que foi lecionado.

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

Avaliação diagnóstica é o método de o educador perceber a que nível estão os conhecimentos relativos a um determinado assunto antes de ensinar. A avaliação formativa é o acompanhamento diário e perceptível de como o aluno vai adquirindo a informação. A avaliação sumativa é o fim deste ciclo, comprovando todos os processos anteriores. Sendo que na minha opinião a formativa é a que permite mais rapidamente corrigir as lacunas existentes.

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

A base dos conhecimentos instituídos pela família, constrói um determinado estilo de aprendizagem e de conteúdos, sendo fundamental para o aluno se sentir motivado para reter outras competências na escola.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Sim, pois não torna a aprendizagem monótona, fazendo com que o aluno tenha vontade de estar atento e também é benéfico pois poderá explicar um determinado assunto de várias formas.

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

A facilidade na realização de atividades será sempre diferente em contexto de turma, sendo de inglês ou outra matéria. Mas relativamente ao inglês poderá diferenciar ainda mais, pois onde existir um incentivo/ensinamento familiar a vontade será maior na escola.

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

A aquisição de competências pode ser utilizada da mesma forma para todas as áreas, sabendo que neste caso a repetição auditiva e a insistência para que comece a existir um diálogo dito normal através da utilização dos conhecimentos é muito vantajoso.

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: 13/04/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as concepções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e a diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.

A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

A avaliação do educando no processo de ensino e aprendizagem é importante para determinar o nível de conhecimento do aluno, com vista ao melhoramento das lacunas demonstradas, assim como no apoio à preparação de situações futuras de prestação de prova de conhecimentos.

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

Avaliação diagnóstica - determinar o nível de conhecimento geral do aluno
" formativa - avaliação através de prova
Avaliação Sumativa - avaliação contínua + provas de conhecimento
A que me parece mais importante é a avaliação sumativa porque é o conjunto do conhecimento e competências globais do aluno.

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

O conhecimento adquirido em contexto familiar é importante porque é a base da formação do aluno. Os valores transmitidos pela família, o saber estar, as competências das emoções, o nível de inteligência emocional adquiridos influenciam o desenvolvimento das competências que são transmitidas e trabalhadas pelo professor na sala de aula.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Sim. Os alunos devem ter o máximo de oportunidades diversificadas na sala de aula, para se prepararem para as situações com as quais se vão deparar ao longo da sua vida. O ensino básico é a base de todo o conhecimento.

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Não. Cada aluno tem o seu nível de conhecimento e a sua capacidade de desenvolvimento de competências. O ritmo de cada aluno é diferente, tendo a ver com fatores que nem sempre são exclusivos da sala de aula.

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

A aquisição de competências ao nível do Inglês, na minha opinião deve recorrer ao jogo lúdico, em detrimento da componente meramente teórica e expositiva.

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:	Idade:	Escolaridade:	O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?
<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Entre 20 e 30 anos	<input type="checkbox"/> 4º ano	<input checked="" type="checkbox"/> Sim
<input checked="" type="checkbox"/> Mãe	<input checked="" type="checkbox"/> Entre 31 e 40 anos	<input checked="" type="checkbox"/> 6º ano	<input type="checkbox"/> Não
<input checked="" type="checkbox"/> Outro Quem? <u>Madrinha</u>	<input checked="" type="checkbox"/> Entre 41 e 50 anos	<input type="checkbox"/> 9º ano	
	<input type="checkbox"/> Mais de 51 anos	<input type="checkbox"/> 12º ano	
		<input type="checkbox"/> Curso técnico	
		<input checked="" type="checkbox"/> Curso superior	

Data de preenchimento: 19/4/2015

QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este questionário integra-se num projeto de dissertação de Mestrado, na área do Ensino Precoce de Inglês, e tem como objetivo recolher informações sobre as concepções dos pais/encarregados de educação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos são confidenciais.
A investigadora responsável: Ana Lúcia Mouta

1. Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando?

Na minha opinião é muito importante pois é fundamental para perceber as necessidades da criança. Adaptando de melhor forma o ensino e aprendizagem das crianças.

2. Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seu entender a que se refere cada uma dessas dimensões? Qual lhe parece mais importante?

Avaliação diagnóstica avalia o conhecimento de cada criança.
Avaliação formativa avalia o nível de formação que as crianças vão adquirindo.
Avaliação sumativa é feita no final das aprendizagens.
Para mim são todas importantes mas a avaliação diagnóstica acaba por ser fundamental.

3. Até que ponto é que, na sua opinião, os conhecimentos que os alunos adquirem em contexto familiar podem ser importantes para o desenvolvimento das competências trabalhadas pela escola?

É totalmente importante porque uma competência a outra.

4. Na sua opinião, a utilização de estratégias diversificadas no decorrer das aulas é benéfica para os alunos? Justifique.

Sim, um vez que todas as crianças são diferentes e não se adaptam a todas as estratégias.

5. Considera que todos os alunos da turma são capazes de realizar as atividades das aulas de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, com a mesma facilidade? Porquê?

Sim, se as estratégias forem adequadas a cada aluno.

6. Na sua opinião, que fatores podem influenciar positivamente a aquisição de competências ao nível do Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular?

Na minha opinião as estratégias usadas são fundamentais. A diversidade de actividades influencia positivamente a aquisição de competências. Nos dias de hoje o inglês é muito importante para o futuro das crianças.

Sobre quem preenche o questionário

Questionário respondido por:

- Pai
 Mãe
 Outro Quem? _____

Idade:

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

Escolaridade:

- 4º ano
 6º ano
 9º ano
 12º ano
 Curso técnico
 Curso superior

O seu Educando frequenta as aulas de Inglês (AEC)?

- Sim
 Não

Data de preenchimento: 12/04/2015