

Orientação



Dedicatória

Ao leitor destas páginas, professor ou não, mas em especial, a todos aqueles que fazem a diferença, porque acreditam na mudança e na inovação e que realizam o seu trabalho com ciência e coração!

Agradecimentos

Ao Doutor Bernardo Canha, pela disponibilidade demonstrada, orientação precisa, sabedoria partilhada e desafios sempre constantes na realização deste projeto.

Aos meus colegas de mestrado pela simpatia contagiante, exemplo único e atenção partilhada.

Aos meus pais, minha origem, e marido, meu companheiro, pelo incentivo, apoio e compreensão.

Aos meus filhos, verdadeira inspiração, pela sua alegria, imaginação e amor... Sempre no meu coração! Alunos de uma escola, utilizadores de manuais, sujeitos à avaliação! Cidadãos de um mundo, livres para voar, voar alto sem hesitação e, ao mesmo tempo, capazes de em silêncio brincar, para tranquilamente a mãe poder trabalhar!

RESUMO

Paralelamente às mudanças mundiais a que temos assistido relativamente ao estatuto da língua inglesa como uma língua internacional, tem havido mudanças no ensino do inglês que se tem alargado a faixas etárias mais precoces. Em Portugal, em 2015-2016, operou-se a inclusão desta área no currículo do 3.º ano, do primeiro ciclo. Esta disciplina pode constituir-se como um espaço de formação linguística e intercultural que promova a competência comunicativa, o espírito de abertura e aceitação do Outro pelas crianças e a capacidade de aprender a aprender. Apoiando-me em vários estudos que reconhecem os contributos da aprendizagem de línguas estrangeiras no desenvolvimento das crianças, centro-me na questão da avaliação, crucial no arranque do inglês curricular no 1.º ciclo, e no papel do manual, enquanto potencial promotor da dimensão formativa da avaliação, com influência nas práticas dos professores.

Optei por analisar as representações de professores do grupo 120 e dois manuais, o que me permitiu uma maior compreensão do papel que o professor assume, os tipos de instrumentos que privilegia e que dimensão de avaliação promove e, também, uma reflexão acerca do contributo do manual na avaliação formativa e na autonomia pedagógica do aluno.

Os resultados do estudo sugerem que é necessário promover a avaliação formativa na sala de aula e investir em formação de professores, para que entendam o importante contributo desta para o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente no que diz respeito à sensibilização para a diversidade linguística e cultural e à capacidade de adequação a novas situações.

Palavras chave: abordagem comunicativa; avaliação formativa; manual escolar; inglês curricular.

ABSTRACT

Alongside the global changes that we have seen on the status of English as an international language, there have been changes in the teaching of English which has been enlarged to younger learners. In Portugal, from last school year (2015/ 2016) this subject has been incorporated in the curriculum of the 3rd grade of the first cycle. It may be a linguistic and intercultural education space that promotes communication skills, the spirit of openness and acceptance of the Other by children and the ability to learn to learn. Several studies recognize the contributions of LE learning in the development of children. Bearing in mind these studies, I focused my project on the assessment which will be a crucial issue on the first steps of curricular English in the 1st cycle and the role of the notebooks as a resource and a potential promoter of formative dimension of assessment that influences the teachers' practices.

I have chosen to analyse the representations of the teachers of the 3rd grade and two notebooks, which allowed me a greater understanding of the teacher's role, the types of instruments he/ she gives priority to and which dimension of assessment he/ she promotes, as well as a reflection on the contribution of the notebook in the formative assessment and the student's pedagogical autonomy.

The results of the study suggest that it is necessary to promote formative evaluation in the classroom and to invest in teachers' training to make them aware of the benefits of this type of assessment in a child's integral development, mainly in his/ her awareness of linguistic and cultural diversity and his/ her ability to adapt to new situations.

Keywords: communicative approach; assessment; textbooks; English as a curricular subject

ÍNDICE

RESUMO	3
ABSTRACT	4
INTRODUÇÃO	9
1. Capítulo 1 - IMPLICAÇÕES DO INGLÊS CURRICULAR NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS E NA QUALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUAS	15
1.1. A integração do inglês no currículo do 3.º ano do EB público em Portugal – breve contextualização	15
1.2. Implicações das metas curriculares do Inglês para o primeiro ciclo nas práticas avaliativas em sala de aula	24
1.3. Abordagens metodológicas no ensino de línguas – que caminhos a seguir?	30
1.4. Avaliação no ensino e na aprendizagem das línguas – tempo de mudança?	37
1.5. Contributos das dimensões formativa e sumativa da avaliação para o sucesso dos alunos.	44
1.6. Avaliação das aprendizagens – o manual escolar, um possível instrumento ao serviço da avaliação?	52
2. Capítulo 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO PROJETO E DAS ESTRATÉGIAS A DESENVOLVER	61
2.1. Abordagem metodológica	61
2.2. Questões investigativas e objetivos do projeto	62
2.2.1. Questões investigativas	62
2.2.2. Objetivos do estudo	62
2.3. Fontes de dados e instrumentos	63

2.4. Técnicas utilizadas – especificação e fundamentação	64
2.4.1. Inquérito por questionário	64
2.4.2. Grelha de apreciação de manuais	66
3. Capítulo 3- ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS	71
3.1. Perceções dos professores	71
3.1.1. Caracterização dos inquiridos	71
3.1.2. Inglês curricular	73
3.1.3. Recursos utilizados e respetiva influência	75
3.1.4. A avaliação, instrumentos e competências	80
3.1.5. Breves considerações	85
3.2. Análise dos manuais	86
3.2.1. Manual 1	87
3.2.2. Manual 2	91
3.2.3. Discussão de dados - Breves Considerações	94
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
Bibliografia.	102
Anexos	

ÍNDICE DE FIGURAS

Tabela 1 – pontos positivos de inglês curricular

Tabela 2 – potencialidades/ constrangimentos implícitos no manual

Tabela 3 – finalidades da avaliação

Tabela 4 – instrumentos de avaliação

Tabela 5 – elementos de avaliação

Tabela 6 – competências a desenvolver

Tabela 7 – potencialidades do manual

Figura 1 – ficha de autoavaliação de final de unidade do manual 1

Figura 2 – atividade de autoavaliação do manual 1

Figura 3 - ficha de autoavaliação de final de unidade do manual 2

Figura 4 – atividade de promoção da expressão oral do manual 2

Gráfico 1 – habilitações dos professores inquiridos

Gráfico 2 – esquemas de formação

Gráfico 3 – anos de experiência

Gráfico 4 – recursos utilizados

Gráfico 5 – manual usado

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

APPI - Associação Portuguesa de Professores de Inglês

CE - Conselho da Europa

CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico

CNE - Conselho Nacional de Educação

EB - Ensino Básico

EE- Encarregado de Educação

EL – Ensino de Línguas

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Mãe

MEC – ministério da educação e da ciência

PET - *Preliminary English Test*

PEL - Portefólio Europeu de Línguas

PGEI - Programa de Generalização do Ensino de Inglês

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

INTRODUÇÃO

“É possível, mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil sobretudo pela falta de vontade de mudar.”
(Alarcão, Isabel, 1996,p14)

A publicação do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro determinou a obrigatoriedade do inglês, no ano letivo de 2015-2016, como disciplina, no 3.º ano do ensino básico (EB). Esta nova medida legislativa concretiza “assim, mais um passo na qualidade do ensino desta LE, assegurando-se um período de sete anos consecutivos do seu ensino obrigatório”, como se lê no decreto mencionado.

Espera-se que a introdução do inglês no currículo contribua, de acordo com as metas delineadas para o primeiro ciclo, para um crescimento do aluno enquanto cidadão de um mundo multicultural, mais aberto ao outro e mais capaz de se conhecer, conhecer o outro e com mais oportunidades para pensar sobre si e o seu processo de aprendizagem.

A inserção do inglês no currículo do primeiro ciclo em Portugal implica uma alteração no que diz respeito à avaliação. Os professores passam a ter que avaliar formalmente uma área que era, anteriormente, promovida com caráter facultativo, como oferta extracurricular, denominada por atividade de enriquecimento curricular (AEC). Partindo desta nova realidade, o presente estudo visa refletir acerca da importância da avaliação nesta disciplina, repensando o papel dos professores e os dispositivos de avaliação para o inglês do 1.º ciclo. Será dada continuidade a uma cultura escolar que centra a avaliação na realização de testes? Ou será a integração do inglês no currículo do primeiro ciclo uma oportunidade de mudança, que recorrerá a

diferentes instrumentos e estratégias de avaliação? Queremos melhores notas, melhores resultados? Ou acredita-se que “ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas” (Programa de Generalização do Ensino do Inglês, 2005,p10) O desafio desta nova área curricular será, portanto, afastar-se, de uma tradição escolar que subestima o envolvimento do aluno no processo ensino aprendizagem e a sua evolução. Torna-se necessário promover a avaliação formativa. Não pondo de lado a avaliação sumativa, que apesar de habitualmente se expressar quantitativamente e se sustentar muito na aplicação de testes, pode e deve ser consonante com a avaliação formativa. A par com a avaliação formativa, é de crucial importância o papel do manual escolar enquanto ferramenta promotora de uma aprendizagem de inglês de uma forma holística e reflexiva. De facto, com a inserção do inglês no 3.º ano do EB surge uma nova disciplina e, conseqüentemente, uma vez que a nossa cultura escolar ainda se sustenta muito em livros, surgiram novos manuais. Será importante que os novos manuais escolares se adequem a esta nova disciplina, destacando-se pelo papel ao apoio do processo educativo, de modo a promover o sucesso dos alunos, com a apresentação de uma seleção de metodologias, atividades e de recursos adequados às suas necessidades educativas; assumindo-se, assim, como uma ferramenta pedagógica com diferentes funções, nomeadamente fomentar o «aprender a aprender» ao longo da vida e porque para “aprender a aprender” é importante ter noção dos sucessos e fraquezas é necessário que o manual apresente também oportunidades para “o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.”de acordo com o capítulo I do decreto-lei n.º 176/ 96, de 21 de setembro). Torna-se crucial analisar o interior do manual, objeto central na sala de aula que influencia concepções práticas dos professores, de forma a conseguir uma visão do que se ensina e como se ensina. O manual para o 3.º ano estará ao serviço de um ensino baseado em conteúdos ou promoverá o desenvolvimento de

competências em crianças deste grupo etário, ativando uma avaliação formativa, centrada no processo?

A problemática do presente trabalho, os processos reguladores da aprendizagem de inglês no 1.º ciclo do EB, mais especificamente a avaliação formativa e o papel do manual na promoção da mesma, surgiu de algumas questões geradas nas experiências vividas enquanto professora do EB, aluna no mestrado ensino precoce do inglês (MEPI) e também enquanto encarregada de educação (EE) de um educando a frequentar o 3.º ano. Estas experiências foram muito importantes para a reflexão que me propus fazer, uma vez que me obrigaram a repensar os processos reguladores da aprendizagem no 1.º ciclo do EB, mais especificamente a avaliação formativa e o papel do manual na promoção da mesma. Nos três papéis por mim assumidos, sou levada a refletir sobre o processo de avaliação e suas implicações numa faixa etária tão jovem e sobre o papel do manual escolar. Afirmações como: “Agora o inglês é a sério! Tem testes e tudo” quando pronunciadas numa sala de aula de EE, tornam evidente o peso da avaliação sumativa. São os testes que conferem um caráter de rigor ao ensino de uma disciplina? Que práticas assumem os professores em sala de aula no que à avaliação diz respeito? A avaliação está a cumprir o seu papel de regular e melhorar as aprendizagens? Afirmações como a anteriormente exposta indicam que se confere maior relevância à dimensão sumativa do que à avaliação formativa. Na verdade, a maioria dos professores, dos alunos e EE tendem a estar mais preocupados com as notas dos testes para passagem de ano do que com o desenvolvimento de competências e o crescimento global do aluno.

Tendo em conta o exposto, levantam-se ainda algumas dúvidas: o ensino obrigatório do inglês irá realmente contribuir para o desenvolvimento pessoal e cognitivo das crianças? Será alicerçado na motivação e interesse da criança por uma língua estrangeira ou irá reduzir-se a uma área que levantará a tão usual pergunta dentro e fora da sala de aula: “Quanto tiraste na ficha de avaliação?” Este tipo de questão implica um problema didático, pois evidencia que os resultados dos testes possam ter uma maior relevância do que as

observações diárias do professor que lhe conferem conhecimento da participação e evolução de cada aluno, ao longo de todo o ano. Avaliar não é exclusivamente atribuir classificações que condicionam o avanço ou retenção num ciclo. A avaliação implica que o professor reflita nas suas práticas, defina a melhor forma de proceder em todas as situações e que oriente os alunos para que cada um deles esteja consciente daquilo que pode conseguir, pronto para expor dificuldades e capaz de reorientar o seu trabalho no sentido de alcançar uma melhoria do processo ensino aprendizagem.

O presente estudo sustenta-se, assim, em três convicções: a necessidade de mudança na área da didática de línguas no que diz respeito ao equilíbrio entre diferentes dimensões da avaliação, nomeadamente a sumativa e a formativa, não esquecendo, assim, que a avaliação e a aprendizagem estão interligadas – a avaliação faz parte do processo de ensino aprendizagem e pode ter um contributo central e insubstituível na melhoria e qualidade das aprendizagens; o manual adotado na escola pode promover a avaliação formativa. Baseada nestas convicções surgiram as seguintes perguntas, pontos de partida para o estudo:

- Em que sentidos afetarão as práticas de ensino dos professores a obrigatoriedade do inglês no terceiro ano (2015/2016) e a inerente avaliação sumativa, tal como se perspetiva?

- Qual o papel do manual escolar como facilitador de uma avaliação promotora da aprendizagem?

Este estudo estrutura-se em três capítulos seguidos de uma síntese das principais conclusões. No capítulo 1, é feita uma breve revisão dos passos dados pelas políticas educativas até à integração do ensino desta língua no currículo do 3.º e 4.º anos, do primeiro ciclo do EB. É revisto o documento Metas do Inglês para o primeiro ciclo, “documento orientador único que tem em conta a finalidade da disciplina, os conteúdos e os objetivos a atingir” (Despacho n.º 151/2015), equacionando as suas potencialidades e as suas fragilidades, à luz de diferentes abordagens propostas para o ensino de línguas, nomeadamente a abordagem

comunicativa. São destacadas algumas das teorias da linguagem e das teorias que explicam o desenvolvimento cognitivo que beneficiaram esta abordagem. A este propósito, são referenciados autores marcantes, como Noam Chomsky, Dell Hymes e Lev Vygotsky. Por fim, tendo em conta que a LE deve ser encarada como um instrumento necessário à construção do conhecimento, com características de ensino globalizante num percurso de aprendizagem que deverá ser integrador de diferentes áreas, será revisto o conceito de avaliação formativa de uma LE. A aprendizagem de uma língua permite um desenvolvimento linguístico, um desenvolvimento comunicacional, um desenvolvimento nas técnicas de aprender a aprender e também um desenvolvimento das competências sociais. Assim, neste ponto do projeto serão revistos conceitos como “competência comunicativa” e “aprender a aprender”, defendendo que se deverá privilegiar “a observação do processo evolutivo da criança, registando sucessos, participação, motivações. A avaliação terá aqui um caráter predominantemente formativo e de motivação e nunca um caráter de classificação” e “tem que ser tomada em conta como parte do processo de aprendizagem do inglês, se o queremos levar a sério.” (Dias & Mourão, 2005,p42). Sendo a avaliação parte integrante do processo ensino-aprendizagem, o papel da criança deve ser também ativo na sua própria avaliação.

De acordo com o Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGEI) no 1º Ciclo do EB, a modalidade de avaliação privilegiada é a avaliação formativa, com recurso a instrumentos diversificados e adequados aos desempenhos estabelecidos na produção e interpretação oral e na produção e interpretação escrita. A “avaliação das aprendizagens será realizada num ambiente positivo e de apoio - o aluno não pode ser levado a sentir-se derrotado.” (Dias & Mourão, 2005,p42), devendo ser valorizados os seus esforços e conquistas. Assim, neste capítulo será também abordado o papel do manual enquanto potencial material a usar na promoção da avaliação formativa.

No capítulo 2, são traçados os objetivos do estudo e serão explicitadas as opções metodológicas.

O capítulo 3 corresponde à análise dos resultados de um questionário realizado a docentes do 3.º ano e à apresentação da apreciação realizada aos manuais, através de grelhas de apreciação, elaboradas para o efeito.

Seguem-se as conclusões.

Deste projeto espero um contributo positivo para a reflexão em torno da temática da avaliação e, quem sabe, um impulso para uma mudança para um paradigma no qual a avaliação formativa assuma um papel crucial no desenvolvimento do aluno e se socorra de diversos instrumentos, nomeadamente o manual, concorrendo para o sucesso escolar dos alunos.

1. CAPÍTULO 1 - IMPLICAÇÕES DO INGLÊS CURRICULAR NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS E NA QUALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUAS

1.1. A INTEGRAÇÃO DO INGLÊS NO CURRÍCULO DO 3.º ANO DO EB PÚBLICO EM PORTUGAL – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

“Mas quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar, esse não será autónomo; continuará dependente, tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa. Não me venham, porém, dizer que nós, professores, não temos capacidade de mudar...”
(Alarcão, Isabel, 1996p15)

De acordo com o *Relatório Técnico Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico*, produzido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) “o início da aprendizagem de uma língua estrangeira em idades cada vez mais precoces é justificada pela empatia da criança para com sonoridades alheias à sua língua materna, que deve ser desenvolvida desde a educação pré-escolar.” (2013:5). De facto, apesar de ainda não existir consenso quanto à melhor idade para iniciar a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), autores como Cohen (1991), salientam que a criança antes da puberdade apresenta uma maior plasticidade das estruturas cerebrais que a tornam mais apta. Também Strecht-Ribeiro (2002) apoia a ideia de que os mais pequenos possuem uma maior plasticidade do aparelho articulatório que lhes permite produzir os mais variados sons, mesmo aqueles que não pertencem à sua língua mãe (LM). O mesmo autor destaca também o facto de

a sensibilização a uma LE fomentar uma maior consciência e domínio da LM, pois a criança é capaz de compreender melhor o seu sistema linguístico, já que desenvolve a consciência metalinguística (Strecht-Ribeiro, 1998; Mourão, 2001).

O contexto atual da educação reconhece, assim, os aspetos positivos associados à aprendizagem precoce das línguas, nomeadamente a maior plasticidade do cérebro e o desenvolvimento da competência metalinguística. Cohen (1991) refere que as crianças não construíram preconceitos face a outras línguas e outras culturas antes da puberdade, estando assim mais predispostas à aprendizagem. Aliadas a estes aspetos, há também razões de intencionalidade de preparar a mobilidade dos cidadãos europeus, de forma a aumentar condições de empregabilidade. A LE assume, assim, um papel facilitador e promotor da comunicação entre povos. Neste sentido, nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) em Portugal destaca-se o papel do ensino precoce de uma LE “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (Ministério da Educação, 1997,p 15). É também destacada a necessidade de fomentar o “domínio da linguagem e abordagem à escrita, que inclui outras linguagens como a informática e a audiovisual e ainda, a possibilidade de sensibilização a uma língua estrangeira.”(Ministério da Educação, 1997,p 21). Este documento defende a criação de um ambiente educativo baseado num processo articulado de todas as áreas do saber para que desde uma idade precoce a criança possa “despertar a curiosidade e o espírito crítico.” (Ministério da Educação, 199,22). O estudo de uma LE tem o papel de contribuir para o alcance deste objetivo, uma vez que permite uma generalização de saberes. Torna-se, assim, crucial que o contacto com uma língua diferente se estabeleça de uma forma significativa para a criança e privilegiando “contactos com crianças de outros países, por conhecimento direto ou correspondência” e com “um carácter lúdico e informal” (Ministério da Educação, 1997,p73).

A aprendizagem de uma LE quando implementada num ambiente preenchido por experiências significativas para o aluno e culturalmente rico fará com que a criança “desperte a curiosidade e o desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997,93). O documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) coloca em evidência que só um conjunto de experiências com sentido e ligação entre si permitirão um desenvolvimento global da criança e que as atividades lúdicas são essenciais para estimular o gosto pela aprendizagem. Se as crianças não gostarem do que fazem na escola, se não se identificarem com o que lá encontram, se não se divertirem e se sentirem que a escola os castiga ou divide, (os que tiram resultados positivos e progridem e os que tiram resultados negativos e não progridem), não gostarão da escola e afastar-se-ão dela. Não sendo possível o afastamento, a escola não terá significado ou importância e o processo de ensino aprendizagem não terá sucesso.

Se as orientações estão assim pensadas, porque sentimos que o ensino pré-escolar, no geral, em Portugal é, atualmente, um período de antecipação do EB? As crianças fazem fichas. Fazem fichas de matemática, estudo do meio, de português, de inglês. Há desde logo uma separação de saberes e as diferentes áreas não são apresentadas de forma integrada, havendo um afastamento entre a teoria que orienta o ensino pré-escolar que defende que “é o conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997,p93) e a prática que não privilegia um processo integrado de todas as áreas do saber e, que muitas vezes, se orienta por manuais destinados a este nível educativo. Há, atualmente, um claro investimento das editoras, cujos manuais, quando adotados, muitas vezes reduzem a ação educativa à realização de atividades mecânicas e repetitivas ou a fichas pré-concebidas e pouco significativas para as crianças. Cabe aos educadores, guiar os seus alunos no caminho da descoberta, implementando estratégias que as incentivem a conhecer o mundo e a gostar de aprender. Neste ponto, o ensino articulado de inglês com todas as outras áreas pode trazer mais-valias. Na

verdade, de acordo com o documento *Orientações Programáticas do Ensino do Inglês no EB (1º e 2º anos)*, “recomenda-se que todas as actividades de Inglês promovam o desenvolvimento global da criança. Assim, o momento do Inglês, que decorre num contexto menos formal e menos “regularizado”, deve estar integrado numa continuidade curricular, constituindo um tempo de reforço e consolidação ou o despertar de outras aprendizagens que são desenvolvidas em outras áreas. Importa, pois, que as actividades de Inglês não estejam condicionadas por um programa centrado em conteúdos obrigatórios, mas que, pelo contrário, haja espaço para a articulação interdisciplinar e para a integração da diversidade de experiências e de interesses de cada turma” (2006,p5).

O Despacho n.º 14 753/2005 cria o programa de generalização do ensino de inglês (PGEI) nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do EB público, momento fundamental no sistema educativo português, pois são reconhecidos os benefícios da aprendizagem de uma língua em idade precoce e é, também, reconhecido o papel fulcral que a aprendizagem de uma LE tem na promoção da exposição a uma língua e cultura diferentes, nomeadamente de diversos países europeus falantes dessas mesmas línguas e, também, na contribuição do aumento das condições de empregabilidade de todos os cidadãos.

O programa pretende desenvolver uma estratégia de generalização progressiva do ensino precoce da LE de forma descentralizada, flexível e consistente, mas continua a ser em regime de complemento educativo e de frequência gratuita. Em 2006, o despacho n.º 12591/ 2006 o ensino do inglês, apesar de ser ainda uma oferta complementar passa a ser obrigatório. Se até ao momento as escolas poderiam escolher as AEC a facultar, passam a ter que oferecer obrigatoriamente o inglês, no entanto, a sua frequência continua a ser facultativa e da responsabilidade dos EE.

O Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, alarga a obrigatoriedade da oferta, e não da frequência, de Inglês nas AEC a todo o 1º ciclo.

O PGEI é um programa que dá os primeiros passos para que Portugal consiga recuperar o atraso que apresentava, comparativamente com outros

países da Europa. Este programa, tendo em conta o quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da UE, procura a promoção de um aumento do nível de formação e qualificação das futuras gerações, bem como a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).

A aprendizagem de uma LE em idade precoce é considerada um elemento fundamental de cidadania, uma vez que permite o desenvolvimento precoce das competências linguísticas, culturais e de cidadania e assume também um papel de destaque na promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo.

A LE escolhida em Portugal foi tendencialmente o inglês, à semelhança de outros países da Europa.

Apesar dos avanços sentidos, havia ainda muitas inseguranças, não só relacionadas com as habilitações dos docentes, mas também ligadas ao facto de o ensino do inglês ter surgido como oferta educativa extracurricular gratuita e facultativa, dificultando a integração da aprendizagem de inglês nas restantes áreas do currículo do 1.º ciclo.

A igualdade de oportunidades não era efetiva, num mesmo ciclo de ensino, poderia haver alunos com experiência de aprendizagem de inglês e outros que ainda não tinham iniciado o seu processo de aprendizagem nesta língua, dando lugar a assimetrias nas aprendizagens do 1.º Ciclo do EB e, conseqüentemente, a sequencialidade no 2.º ciclo era posta também em questão. Chegados ao 5.º ano, havia alunos que já tinham conhecimentos da língua inglesa e outros para quem esta era ainda uma área nova a iniciar, colocando problemas a alunos e a professores. O facto de se tratar de uma área facultativa também criou a ideia de que o inglês nas AEC era apenas um espaço para brincar e não uma oportunidade para crescer como cidadão pleno. A natureza facultativa contradizia as Orientações Programáticas. Sendo uma área extracurricular dificilmente poderia contribuir para a promoção do desenvolvimento de competências gerais e transversais do EB, pois, na prática, dificilmente havia articulação entre o professor titular e o professor de inglês e

havia pouco espaço à articulação da área do inglês com as matérias curriculares. De facto, a articulação de conteúdos entre o professor de inglês e o professor titular ficava comprometida por diferentes razões. Não havia espaço para a planificação, debate de ideias/ questões, tomadas de decisão, uniformização de critérios, pois um professor de AEC não conseguia numa só escola um horário satisfatório, tendo assim que acumular funções em diversas escolas. Também as condições de trabalho dos professores das AECS não apontavam para a estabilidade profissional e estes profissionais quando encontravam uma possibilidade melhor de trabalho, aproveitavam-na, fazendo com que num mesmo ano, muitos alunos tivessem vários professores.

Pelo exposto, sente-se que houve várias tentativas de iniciar a aprendizagem de LE numa idade cada vez mais precoce, no entanto, a estas várias iniciativas estavam associados vários problemas.

A Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI) produziu o *Relatório Final de Acompanhamento 2007/2008* no qual voltava a “insistir na urgência da introdução do Inglês no currículo do 1º CEB, com uma iniciação obrigatória desde o 1º ano”, (APPI,p11), deixando de ter estatuto facultativo e extracurricular. Também chamava a atenção para a necessidade de formação especializada de professores de inglês para este nível de ensino, destacando que “É necessário que o ME proceda a uma definição clara do enquadramento profissional dos professores de Inglês no 1º Ciclo, de modo a permitir a estabilidade de um grupo de docentes que, gradualmente, tem vindo a adquirir experiência e formação nesta área muito específica” (APPI,p15).

O ensino de uma LE requiere competências linguísticas e pedagógicas. No caso dos professores generalistas é necessário que tenham conhecimento em didática de uma LE e competência linguística. Quanto aos professores especialistas de língua é necessário que tenham competências pedagógicas para o 1º ciclo do EB. Como reconhecem Sandie Mourão e Américo Dias, “é necessário uma competência científica e pedagógica bastante elevada para ensinar inglês no 1.º ciclo. É aqui que se vão estabelecer as bases de uma aprendizagem e de uma relação com a língua. O professor que faz a iniciação

à língua inglesa deve preocupar-se com aspetos para além dos conteúdos linguísticos, uma vez que este tipo de aula permite trabalhar a expressão corporal, o movimento, a expressão dramática, a criatividade, desenvolver a memória, refletir sobre os processos de metacognição e praticar a educação cívica.” (Mourão & Dias, 2005,p15)

Também Penny McKay reconhece que “young learners are different from adults and require special attention.” A mesma autora acrescenta que as crianças em idade precoce estão ainda “growing cognitively, socially, emotionally, and physically” (Mckay, 2006,p24)”, pelo que é fundamental que o professor conheça bem o grupo de crianças com quem vai trabalhar e as características em termos de desenvolvimento cognitivo. Esta necessidade de formação torna-se também fundamental no que diz respeito à avaliação de grupos etários jovens, uma vez que as crianças são mais vulneráveis ao efeito da avaliação, havendo necessidade de as orientar de forma a “help them to succeed” e de forma a ajudá-las a “feel good about themselves” (Mckay, 2006,p14)”. Refere, ainda, que existe “a critical need for classroom teachers to have training in assessment as part of their pre-service education.” (Mckay, 2006,p144)

Em junho de 2013, um diploma assinado por Nuno Crato, ministro da educação na altura, abriu a possibilidade às escolas de incluírem o inglês como área curricular do 1.º ciclo, de frequência obrigatória, desde que as escolas tivessem professores com habilitações para esta área. Como é óbvio, esta medida foi polémica, pois afastava-se do princípio de igualdade de oportunidades para os alunos. Nuno Crato defendeu publicamente a necessidade de inglês passar a ser uma disciplina obrigatória no 1.º ciclo a nível nacional, pedindo um parecer ao CNE. Em 2014, o CNE pronunciou-se a favor da introdução do ensino do inglês no primeiro ciclo, a partir do 3.º ano, enviando um parecer ao Ministério da Educação e da Ciência (MEC). Nesse parecer, David Justino, presidente do CNE da altura, explicava que se optava por recomendar o ensino de uma LE a partir do 3.º ano porque se entendia que a iniciação ao estudo de uma segunda língua não deveria ser fator de

perturbação da aprendizagem dos saberes básicos e fundamentais aprendidos nos primeiros anos de escolarização. No entanto, vários autores, como Cameron (2001) ou Brown (2002), reconhecem mais o sucesso da aprendizagem de uma LE como ponto de articulação com as diferentes áreas no currículo, do que o seu aspeto negativo, como perturbação da aprendizagem dos saberes básicos, defendendo que a aprendizagem de uma LE deve ser integrada nas restantes aprendizagens e quanto mais tempos os alunos estiverem em contacto com a LE, maior sucesso terão na sua aprendizagem. Contrariando a ideia de “fator de perturbação” de David Justino, há vários estudos que demonstram que os alunos que estudam uma LE tiram daí vantagens para a LM, por exemplo Reis (2000) aponta como benefício de aprendizagem de uma LE a possibilidade de enriquecimento da LM pela comparação e compreensão de novas estruturas linguísticas.

O Decreto-Lei nº131/2013 de 10 de julho apresentava, além das áreas curriculares, as áreas de oferta complementar ou atividades extracurriculares (com caráter facultativo), onde se integrava o ensino do inglês. Contudo, o relatório do CNE defendeu a integração do ensino do inglês com 2 a 3 horas semanais, a partir do 3º ano com possibilidade de alargamento aos primeiros anos de forma gradual. Nos 1.º e 2.º anos defende-se uma iniciação à língua e de sensibilização para a diversidade linguística e cultural, privilegiando uma abordagem comunicativa” (CNE, 2004,p31). Nos 3º e 4º anos as aprendizagens deverão centrar-se nas componentes de escrita, leitura e oralidade integrando os conteúdos das outras disciplinas. O mesmo relatório focava as seguintes necessidades:

- uma articulação vertical, com redefinição das metas no 1º CEB e consequente adaptação das metas dos 2º e 3º Ciclos;
- definição do nível de proficiência a alcançar em cada Ciclo (QECR);
- formação de professores que conjugasse competências linguísticas e pedagógicas adequadas ao contexto.

É, neste contexto, que em 2014, Nuno Crato anunciou que todos os alunos do 3.º ano de escolaridade passariam a ter inglês obrigatório no ano letivo de

2015/ 2016. Nesse sentido, as metas curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º ciclo (2014,p2) “obedecem a uma estrutura comum às metas de todas as outras disciplinas do ensino básico, estando organizadas por “domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho”.

O Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, e define a habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo, criando o grupo 120. A portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro regula a aquisição de qualificação profissional para a docência nos grupos de recrutamento que já detenham, ou venham a obter, formação certificada no domínio do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, e os níveis de proficiência linguística em Inglês do 3.º ao 12.º ano nos ensinos básico e secundário. O Despacho N.º 151/2015, DR. n.º 4, Série -II, de 7 de janeiro homologa as Metas Curriculares da disciplina de Inglês do 1.º ciclo do EB com consequentes ajustamentos aos programas do 2.º e 3.º ciclos que implicaram uma alteração dos manuais escolares para o 5.º ano em 2017/ 2018 e a criação de manuais para o 3.º ano em 2015/ 2016 e 4.º ano em 2016/ 2017. Trata-se de um novo desafio às editoras e aos professores.

O manual continua a ter um grande poder na sala de aula e espera-se que este instrumento contenha conteúdos, atividades e materiais que dão forma e sentido ao processo ensino aprendizagem. Espera-se também que advenha do trabalho de profissionais com formação significativa e conhecimentos aprofundados da realidade do 1.º ciclo do EB e da didática de línguas e que não seja apenas o reflexo da antecipação do 2.º ciclo, afastando-se da realidade educativa e do desenvolvimento etário dos alunos do 1.º ciclo.

Finalmente, o ensino do inglês tem lugar no currículo do EB em todas as escolas de Portugal, embora de forma tardia e insegura, pois há ainda alguns aspetos sobre os quais refletir, nomeadamente os métodos usados, a comunicação entre professores e diretores de ciclos sequenciais, os conhecimentos prévios dos alunos que poderão ter tido diferentes experiências no ensino pré-escolar e no início do primeiro ciclo, sendo necessário o

reconhecimento e diagnose destas diferenças e necessariamente uma diferenciação pedagógica. Também o tempo de exposição à língua-alvo, a qualidade e a variedade dessa exposição são fatores importantes, tal como o número de alunos por turma e a adequação dos objetivos à situação de ensino, bem como a formação do professor no que diz respeito não só aos conhecimentos de uma língua, mas também às metodologias adequadas a uma faixa etária mais jovem. Não será o caráter de obrigatoriedade que conduzirá os alunos ao sucesso, há ainda muito a definir.

1.2. IMPLICAÇÕES DAS METAS CURRICULARES DO INGLÊS PARA O PRIMEIRO CICLO NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM SALA DE AULA

“Not everything that can be counted counts and not everything that counts can be counted”. (Albert Einstein)

As recomendações internacionais que apontam para a necessidade da aprendizagem de, pelo menos, duas línguas estrangeiras, a importância consolidada do Inglês no mercado de trabalho global, as necessidades de integração sociocultural e de formação ao longo da vida, que frequentemente estão apenas disponíveis em Língua Inglesa, a necessidade de equidade e igualdade de oportunidades num mundo global e o reconhecimento que o contacto precoce com uma LE favorece a obtenção de níveis de proficiência mais elevados ao fim de, pelo menos, oito anos de ensino, levaram à organização de processo de mudança de um programa de generalização do inglês para o ensino curricular obrigatório desta disciplina a partir do 3.º ano do EB. Além disso, reconhecidas as vantagens e a importância do domínio da língua inglesa, constata-se que os jovens adolescentes chegados ao 9.º ano revelavam dificuldades. Assim, o desencanto provocado pelos resultados no

Preliminary English Test (PET) foi também determinante para a integração do inglês no currículo do 3.º ano, uma vez que cerca de metade dos examinandos do 9.º ano demonstrou ter apenas um conhecimento elementar ou muito elementar da língua. De acordo com um comunicado de imprensa, relativamente aos Resultados do PET realizado entre 13/04 e 22/05/2015, de acordo com um comunicado de Imprensa, que fez a divulgação dos resultados do *Preliminary English Test* (2015), estes são “evidência de que, em termos gerais, mas também em domínios específicos da aprendizagem, subsistem fragilidades que abrem caminho a um contínuo investimento na sua melhoria.”

Parte do investimento na sua melhoria implicou a atualização do currículo nacional do EB, com a inclusão da disciplina de Inglês no 1.º ciclo a partir do ano letivo 2015-2016, no 3.º ano. Na sequência desta atualização, o MEC homologou as Metas Curriculares da disciplina de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos do EB, fazendo reajustamentos mínimos indispensáveis à articulação entre as Metas Curriculares de Inglês do 1.º ciclo, homologadas a 19 de dezembro de 2014, e as Metas Curriculares de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos, homologadas a 13 de maio de 2013.

Neste projeto a atenção está centrada no primeiro ciclo, será assim, pertinente fazer uma análise reflexiva do documento curricular que deverá ser regulador de apoio à gestão e à prática letiva do professor - Metas Curriculares de Inglês do 1.º ciclo do EB, bem como das suas implicações, nomeadamente nas práticas avaliativas do professor.

A estrutura adotada é semelhante à das metas de todas as outras disciplinas deste nível de ensino e integra conteúdos relevantes para a aprendizagem e o ensino da língua na faixa etária a que se destina, no entanto, na forma em que são apresentadas parecem dar relevância apenas ao produto final e não ao processo em si. De facto, ao consultarmos este documento temos acesso a uma tabela que nos apresenta sete domínios: *Compreensão oral/Listening*, *Leitura/Reading*, *Interação Oral/Spoken Interaction*, *Produção Oral/Spoken Production*, *Escrita/Writing*, *Domínio Intercultural/Intercultural Domain* e *Léxico e Gramática/Lexis and Grammar* e os respetivos descritores, colocando em

destaque o que deve ser objeto de estudo, nomeadamente aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer e dando pouca relevância ao processo, bem como ao domínio intercultural. Acabam por se afastar das orientações para o ensino precoce de uma língua que defende uma sensibilização à diversidade linguística e cultural que exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e atos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes. De acordo com Hoffmann (2004), em avaliação não é essencial valorizar os pontos de chegada, pois estes serão sempre pontos de passagem provisórios, o importante é apontar os rumos do caminho, ajustando os passos ao esforço necessário e tornar o caminho aliciante de forma a aumentar a curiosidade do aluno que está a crescer.

O desenvolvimento da competência linguística não deve ser o único objetivo do ensino de LE. Ellis (2004) destaca que o seu principal objetivo no 1.º ciclo deve ser o desenvolvimento da competência intercultural e, por isso, o ELE deve corresponder aos interesses dos alunos, apelar às emoções, estimular o seu envolvimento ativo, a sua imaginação e criatividade. Os temas definidos nas Orientações Programáticas são resultantes do mundo da criança, do Currículo Nacional do EB e da informação cultural sobre os países de LI. Deve-se privilegiar o processo e não o produto final.

Este tipo de documento concentra implicações que podem comprometer o sucesso dos alunos, numa fase inicial, na aprendizagem de uma LE. Está muito centrado, no produto final. Encontramos os descritores, mas não encontramos qualquer resposta às necessidades de regulação e de readaptação por parte dos professores e alunos. Acresce o facto de não haver qualquer discriminação de orientações metodológicas, nem qualquer tipo de orientação relativa à avaliação. A situação torna-se mais grave, porque se trata do início de uma nova disciplina que implicou a produção de novos manuais, questão também central neste estudo, que prometem seguir as orientações das metas. Facto que não deixa de ser preocupante, pois sem os recursos e as metodologias apropriadas, o ensino da LE pode ser contraproducente logo nos primeiros anos de escolaridade. Se os alunos não se sentirem motivados, se a

avaliação os conduzir ao fracasso, as aprendizagens futuras ficarão comprometidas.

Na página oficial do MEC pode-se ler que “As Metas Curriculares de Inglês dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos constituem-se como referencial primordial para a avaliação dos alunos”. (consultado em setembro 11, 2016 <http://www.dge.mec.pt/ingles>), por isso, com as Metas de Inglês para o primeiro ciclo deveria ficar definido o que deve ser aprendido, quem deve aprender, qual a metodologia, os recursos a utilizar e a sua avaliação. No entanto, há muitos aspetos neste documento que são questionáveis.

A APPI elaborou um parecer sobre as metas curriculares de inglês, no qual destaca que um dos aspetos não conseguidos é “a inexistência de referências a avaliação e autoavaliação, de conduzir o aluno a refletir sobre as suas aprendizagens, ainda que, repete-se, um dos documentos de referência para o documento em apreço tenha sido o Portefólio Europeu de Línguas (PEL) para o 1º Ciclo” (APPI. 2014,2).

Foi também elaborado um caderno de apoio, intitulado *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º Ciclo CADERNO DE APOIO* (2015), que seria um complemento às Metas Curriculares de Inglês do 1.º ciclo do EB. Este caderno agrupa as atividades propostas em cinco secções: *Rhymes, Chants and Poems; Let's sing; Story time; Let's start speaking e Let's start writing*. São dadas orientações ao professor de acordo com alguns princípios a seguir com alunos deste nível etário, a saber: a comunicação na sala de aula deve ser em inglês, embora a língua materna seja usada pontualmente; a repetição e a rotina são fundamentais para promover a autonomia do aluno no uso da língua inglesa; as atividades devem ser diversificadas: os jogos, os *chants*, as canções, os poemas, as histórias e as pequenas dramatizações e devem ser utilizados de forma recorrente, envolvendo movimento e os cinco sentidos; as atividades devem integrar conteúdos de outras áreas de estudo (por exemplo: matemática, estudo do meio e expressões artísticas); os recursos devem ser variados e apelativos com recurso a imagens, brinquedos, objetos e, se

possível, com recursos audiovisuais; as crianças devem ser envolvidas na produção colaborativa de materiais.

Mas este documento pouco complementa o anterior, uma vez que se limita a acrescentar uma advertência: o professor deve adaptar-se aos seus alunos, ao grau de dificuldade das propostas apresentadas no caderno e os recursos sugeridos. Recomenda-se, também, que se desenvolva um trabalho colaborativo, criando bancos de materiais comuns. Os materiais apresentados visam apoiar o professor no trabalho a desenvolver com os alunos para que eles atinjam o nível A1, do QECR para as Línguas no final do 4.º ano do EB

Além dos aspetos não conseguidos acima descritos, é também de focar uma implicação que o domínio léxico gramatical pode ter: um ensino dominado por regras gramaticais e exercícios infundáveis de memorização lexical, assumindo o professor o papel de representante inquestionável do saber, e, implicando, o aluno na repetição dos mesmos, como um recipiente do saber. “O ensino explícito da gramática é aceitável nos ciclos seguintes, sendo de evitar, à partida, no 1.º ciclo. Isto não quer dizer que se deva evitar a todo o custo, mas deve ter-se o cuidado de olhar para a gramática enquanto parte implícita de um programa para o 1º. Ciclo, num contexto lúdico (Dias& Mourão, 2005:41)

Este tipo de abordagem ao EL é redutor. Por um lado, poderá parecer facilitar o processo de avaliação sumativa: quanto mais palavras os alunos conseguirem memorizar melhor a sua avaliação, transmitindo a ideia não só aos alunos, mas também aos professores, EE, entidades exteriores à escola que os alunos estão no bom caminho da aprendizagem. De igual forma, a avaliação das estruturas gramaticais assume-se como mais fácil para avaliar. O professor apenas terá que verificar se o aluno memorizou de forma certa ou errada uma determinada estrutura gramatical. No entanto, aprender uma língua não é conhecer o seu sistema linguístico ou memorizar o seu léxico. Trata-se de um processo de ensino-aprendizagem complexo que valoriza a aquisição duma Competência Comunicativa Intercultural ao longo da vida.

Sendo o inglês, agora, curricular, corre-se o risco de reduzir a avaliação a testes, tal como é feito, muitas vezes, nos ciclos seguintes. É crucial que o

ensino seja ajustado às características da faixa etária do grupo, levando os alunos a envolverem-se ativamente nas tarefas e contribuindo para o seu desenvolvimento geral, iniciando não só um contacto positivo, mas o gosto pela LE.

O facto de haver um manual para a disciplina de acordo com as metas, também poderá ter implicações na ação do professor. O ensino desta nova área que prometia ser geradora de novos conhecimentos, poderá reduzir-se a um saber livresco, que cale, logo à partida, a voz ativa dos protagonistas do processo ensino-aprendizagem - os alunos e lhes retire o prazer da descoberta e da construção do seu próprio conhecimento, num processo de contínuos ajustes e reajustes. O manual deve partir de uma análise séria das necessidades, objetivos, seleção e organização de conteúdo, deve implicar a elaboração materiais didáticos e de atividades que promovam a avaliação nas suas diferentes dimensões, tendo sempre em conta a faixa etária a que se destina. Corre-se o risco de o manual promover as mesmas metodologias e estratégias que se aplicam nos ciclos seguintes, nos quais o inglês integrava já o currículo, esquecendo um fator importantíssimo: a idade. O professor que trabalha com crianças deve conhecer os períodos de desenvolvimento humano e conhecer as características comuns de uma determinada faixa etária, desenvolvendo um trabalho consciente, que observe os aspetos físicos, intelectuais, afetivos e sociais de cada aluno. Não pode cair no erro de transferir os conhecimentos, metodologias e estratégias usadas com crianças mais velhas para o ensino de crianças mais novas, nem se deve subordinar ao manual, esquecendo a individualidade do grupo que encontra. Como referido anteriormente, embora o ensino de inglês no 1.º ciclo deva ter em conta o 2.º, este não pode corresponder a uma exclusiva antecipação desse ciclo. O professor deve ter em conta a faixa etária do aluno e deve assumir uma postura de apoio e orientação na construção do conhecimento, dando espaço aos alunos, promovendo a autonomia e o pensamento crítico, desde tenra idade.

Este estudo parte da convicção que é missão fulcral da Escola formar cidadãos capazes de interagir em diferentes situações de comunicação

interculturais comuns na sociedade atual. Será, assim, crucial que o professor consiga “promover métodos de ensino das línguas vivas que reforcem a independência de pensamento, de juízos críticos e de acção, associada a capacidades sociais e a responsabilidade.”, tal como apresentado no documento QECR no seu contexto político e educativo, (2001,p22). O professor deve assumir-se como mediador, conduzindo os alunos no processo ensino-aprendizagem, onde a avaliação na sua dimensão formativa é parte integrante. Mais importante do que os pontos de chegada, apontados pelas metas, é o processo para lá chegar. É crucial que este processo implique a valorização da pluralidade linguística e da riqueza intercultural como meio de abertura à diversidade representativa de uma comunidade europeia e que implique uma constante reflexão não só por parte dos professores, mas também dos alunos.

1.3.ABORDAGENS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS – QUE CAMINHOS A SEGUIR?

A aprendizagem em inglês deverá contemplar abordagens metodológicas de carácter holístico e deve ser percecionada como um instrumento necessário à construção do conhecimento, ou seja, com características de ensino globalizante (Vigotsky, 1998; Cohen, 1991). O conhecimento constrói-se de um modo global e, conseqüentemente, o percurso de aprendizagem deverá também ser unitário, integrando diferentes áreas. Mas, nem sempre foi assim.

Recuando no tempo, na década de 60, a psicologia educativa era dominada pelo positivismo que deu origem ao behaviorismo na aprendizagem de línguas. De acordo com o seu fundador B.F. Skinner, quanto mais se imitasse, se repetisse e reforçasse a língua em estudo, aplicando reforços positivos, mais a língua em estudo seria interiorizada. O aluno assumia um papel passivo no processo de aprendizagem, preocupando-se apenas com os comportamentos

observáveis. Para esta metodologia a língua era percebida como uma estrutura fixa e os aprendentes limitavam-se apenas a reproduzir aquilo que ouviam. Este método ignorava aspectos extralinguísticos de uma língua, nomeadamente, a dimensão sociológica, a intencionalidade e a pragmática.

Contrariamente a esta metodologia que destaca o papel do professor, o cognitivismo destaca a importância de o aluno assumir um papel ativo no processo, fazendo uso de variadas estratégias mentais para ser capaz de compreender o sistema linguístico em aprendizagem (Williams & Burden, 1997). Destaca-se aqui a importância dos conhecimentos prévios do sujeito e a implementação de metodologias de ensino que promovam a reflexão do aluno sobre a linguagem verbal e o funcionamento das regras da língua.

Também de acordo com o Construtivismo de Jean Piaget, o conhecimento constrói-se na interação do indivíduo com o mundo que recorre a processos mentais e cognitivos durante a aprendizagem. Pela primeira vez, enfatiza-se a importância de o indivíduo ser capaz de aprender a aprender.

Já com o Humanismo acredita-se que o ensino deve implicar uma aprendizagem significativa e que o aluno tem a capacidade de aprender a aprender, mas que a aprendizagem só terá lugar quando o tópico em estudo é do interesse pessoal dos aprendentes e exige a sua participação ativa. Defende-se a importância de colocar o aluno num ambiente propício, no qual se sinta preparado emocionalmente para realizar as suas aprendizagens, sem ansiedades. Partindo destas ideias, Lev Vygotsky promoveu o sociointeraccionismo ou sociocognitivismo, ressaltando o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças. Este autor destaca a importância da vertente social da aprendizagem. O professor assume o papel de mediador, devendo mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e motivado para a construção do seu próprio conhecimento. A linguagem é o instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação e a vida em sociedade. Na verdade, sem a linguagem, o ser humano não é social, histórico ou cultural. Uma das formas de promover estas potencialidades da linguagem é o jogo, o aspeto lúdico da aprendizagem de

uma língua. Para Vygotsky, o ato de brincar permite a constituição do pensamento infantil. É nas brincadeiras, nos jogos que a criança revela o seu estado cognitivo, o seu modo de estar no mundo e o seu modo de aprender.

Estas ideias complementam a visão de Piaget e preconizam a interação como forma de co-construção e prática de conhecimentos linguístico-comunicativos, valorizando as trocas verbais no processo de aprendizagem, procurando materiais o mais possível autênticos e apelativos, realizando atividades pertinentes e variadas que permitam o treino das várias competências linguístico-comunicativas e colmatem as necessidades dos aprendentes. Na aprendizagem de línguas recomenda-se uma interação constante entre os sujeitos envolvidos no ato comunicativo. Privilegia-se a comunicação, ou seja, a interação entre os falantes.

Vygotsky (1998) atribui à linguagem a função de comunicar, de promover interações sociais que estão na base da construção do conhecimento. Os seus estudos apontam, ainda, para a importância do adulto como elemento facilitador/mediador na resolução de tarefas. A criança assimila e organiza os seus conceitos sob a orientação do professor, na sala de aula, sendo conduzida a pensar e interagir na língua a aprender, partindo do princípio de que “O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1998,p129). Este autor reconhece a importância de uma abordagem global no ensino de uma LE, partindo do princípio de que o conhecimento não é compartimentado e, como tal, os saberes das diferentes áreas devem contribuir para um desenvolvimento global do aluno e “não compartimentado de acordo com os tópicos do aprendido.” (Vygotsky, 1998,p127).

Noam Chomsky e Dell Hymes foram os promotores iniciais desta abordagem e as suas ideias foram muito representativas na didática do ensino de línguas estrangeiras, a partir dos anos 70. É uma abordagem original tendo em conta que preconiza que o conhecimento linguístico, por si só, não é suficiente para comunicar em diferentes contextos sociais. Aprender uma língua não é conhecer apenas o seu sistema linguístico, dá-se ênfase ao sentido e à

significação e o mais importante é a comunicação. Assim, para que a comunicação aconteça, é necessário que sejam também abordados os aspectos extralinguísticos da língua, nomeadamente as competências linguísticas, pragmáticas e culturais. Desta forma, o aluno será capaz de conhecer e dominar as diferentes dimensões no contexto situacional e comunicativo.

O aluno está no centro de todo o processo do ensino e aprendizagem, já o professor é o mediador da aprendizagem que está atento às necessidades e dificuldades linguísticas do aluno. É preciso que este seja colocado em situações de comunicação, para que o professor possa descobrir onde residem os seus principais problemas de aprendizagem. Pode-se assim também destacar a importância de uma dimensão afetiva da aprendizagem, baseada na empatia e na confiança. O professor deverá conquistar a empatia e estimular a confiança dos alunos para que estes possam colocar as suas dúvidas. Esta empatia é um elemento fulcral para que a comunicação se desenvolva dentro da sala de aula. O professor deve possibilitar a criação de ambientes de participação, colaboração e constantes desafios.

Na linha destas ideias, Sandie Mourão e Américo Dias defendem que “Acima de tudo, é necessário criar um ambiente de sala de aula relaxado, divertido e activo, que apoie todo o tipo de crianças e as ajude a desenvolver todas as suas capacidades. As crianças aprendem a fazer, não a ouvir! Isto quer dizer que os professores devem planificar as actividades que estimulem os alunos a falar tão frequentemente quanto possível” (Dias & Mourão, 2005,p26)

Uma LE adquire-se da forma mais natural e espontânea possível, ou seja, envolvendo os alunos em actividades que os leve a recorrer à linguagem em estudo e ao seu potencial interativo e inter-relacional, promovendo uma das competências gerais do EB, apresentadas no *Currículo nacional do ensino básico*: “Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação” (MEC,15), indo ao encontro de uma abordagem comunicativa no ensino de línguas, segundo a qual o aluno é colocado perante situações de comunicação e, assim, é levado naturalmente a comunicar e a desenvolver a competência comunicativa.

Como referido anteriormente, Noam Chomsky e Dell Hymes foram os promotores iniciais da abordagem comunicativa, mas o conceito de competência comunicativa é uma proposta de Hymes que contesta a teoria da competência linguística de Chomsky. Para este autor a competência linguística equivalia à capacidade de o falante produzir frases gramaticalmente corretas. Já Hymes define uma competência que não se reduz aos conhecimentos linguísticos, a competência comunicativa - “a knowledge of the rules for understanding and producing both the referential and social meaning of language” (Hymes, 1972,p338).

Partindo da proposta deste autor, o conceito de competência comunicativa começou a ocupar um papel central nas novas propostas metodológicas para o ensino das línguas e implicou uma mudança na visão do ensino da LE. De facto, para que um falante adquira a competência comunicativa na LE é necessário desenvolver as quatro competências que se interligam, competência linguística ou gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e a competência estratégica. Só desenvolvendo estas quatro competências, poderá o aluno aprendiz de uma LE possuir as habilidades para utilizar os seus conhecimentos linguísticos numa forma eficaz e adequada ao contexto comunicacional.

A utilização de materiais de apoio pode facilitar a abordagem comunicativa na sala de aula, nomeadamente se promoverem jogos, dramatizações e situações que impliquem a resolução de problemas, bem como imagens. Este tipo de atividades permite que o aluno desenvolva a capacidade comunicativa e, ao mesmo tempo, vá construindo os seus próprios processos de aprendizagem, usando a língua de uma maneira consciente e pessoal.

A avaliação ao serviço da abordagem comunicativa deve refletir a prática pedagógica do ensino comunicativo, uma prática que é predominantemente flexível, dinâmica e também reflexiva, por parte do professor e por parte do aluno. Há uma avaliação contínua, o aluno deve ser avaliado constantemente em cada atividade desenvolvida de acordo com a sua evolução, em diferentes

capacidades, nomeadamente ler, escrever, falar e ouvir, não esquecendo que cada uma dessas capacidades implica diferentes formas de avaliação.

A abordagem comunicativa será uma forma eficaz de orientar os alunos no desenvolvimento da sua proficiência numa LE, uma vez que não se limita ao desenvolvimento de uma competência linguística, mas valoriza uma competência comunicativa e um ensino comunicativo de conteúdos funcionais, significativos.

Se levar os alunos a alcançar um grau de proficiência elevado é uma prioridade no ensino de LE, também é fundamental reconhecer que este ensino deve ser em si próprio gerador de outros conhecimentos e, por isso, as aulas devem ser potencializadoras do desenvolvimento de dimensões que vão para além da dimensão linguística ou até comunicativa: dimensões interpessoais, sociolinguísticas, socioculturais e estratégicas. Estas dimensões são indispensáveis à formação dos alunos como cidadãos do mundo, indo ao encontro do estabelecido no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, “o uso de línguas abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua” (2001,p29).

A aprendizagem deve ser encarada como um todo, por isso os professores devem trabalhar em conjunto, ajudando os alunos a crescer na competência de aprender a aprender. A competência de aprender a aprender é uma das oito competências-chave definidas pelo Conselho da Europa (CE).

O CE define competência como “uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego.” (2006/962/CE). A competência aprender a aprender surge da necessidade de promover condições que permitam aos cidadãos participar de forma ativa e crítica na sociedade atual, mobilizando saberes para a resolução de diferentes situações.

De facto, “se pretendemos que as crianças aprendam a língua com sucesso, teremos também que tomar em consideração a importância do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, estratégias fundamentais ao desenvolvimento da criança nesta fase da sua educação” (Dias& Mourão, 2005,p34). Estas estratégias de aprendizagem implicam:

- capacidade de concentração;
- capacidade para ouvir com atenção;
- capacidade para trabalhar progressivamente com maior independência da supervisão do professor;
- capacidade para descobrir sozinho;
- capacidade para correr riscos, desenvolvendo a autoconfiança;
- abertura perante o “estrangeiro”, o que inclui aceitação de diferentes sons e a empatia por diferentes culturas e tradições;

De realçar que esta última competência nos remete para o quadro específico da política europeia de globalização e valorização das línguas estrangeiras onde preside a necessidade de responder a “uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade de os europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais.” (CE. 2001,p22).

Também a progressão nas competências sociais é relevante, assim as aulas de língua inglesa podem ser um contributo para ajudar os alunos a progredir nos seguintes aspetos: ouvir os outros; fazer as coisas na sua vez; falar com clareza e de modo audível; trabalhar em pares, em grupos e ajudarem-se mutuamente; (Dias& Mourão, 2005,p34)

Torna-se, também, para este estudo crucial compreender até que ponto a avaliação poderá assumir efetivamente uma função reguladora, norteadora e construtora do processo ensino aprendizagem e até que ponto o manual conseguirá sustentar este processo. De facto, é central compreender se a avaliação apoia o desenvolvimento consciente e real das competências linguísticas, socioculturais e estratégicas, fazendo parte do processo ensino-aprendizagem, no ensino do inglês no 1.º ciclo, ou, se, por outro, lado, a forma

como se perspectiva a avaliação sumativa no 3.º ano possa comprometer as finalidades da avaliação formativa, assumindo uma função de medição, que separa os bons dos maus alunos e apenas acontece em determinadas fases do processo ensino-aprendizagem.

1.4. AVALIAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS – TEMPO DE MUDANÇA?

“Diz-me como avalias e dir-te-ei quem és como profissional e como pessoa”. (Guerra:2003)

Tal como as teorias e as práticas das abordagens do EL, também as conceções teóricas da avaliação evoluíram. O presente estudo sustenta-se na convicção de que a avaliação deve ter um contributo central e imprescindível na melhoria e qualidade das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas, assumindo, assim, um papel de promoção do sucesso do aluno. Parte também da convicção que é necessário uma mudança nas práticas avaliativas na sala de aula, tal como defendem William e Black: “One of the outstanding features of studies of assessment in recent years has been the shift in the focus of attention, towards greater interest in the interactions between assessment and classroom learning and away from concentration on the properties of restricted forms of test which are only weakly linked to the learning experiences of students. This shift has been coupled with many expressions of hope that improvement in classroom assessment will make a strong contribution to the improvement of learning.” (Black&William,1998,p7)

É fundamental que a avaliação das aprendizagens, a par com as novas abordagens mais centradas no aluno e no seu desenvolvimento global, comece a ser gradualmente reconhecida e a assumir uma parte integrante no processo-ensino aprendizagem, assumindo um papel já reconhecido pelas políticas

educativas de Portugal, no decreto-Lei n.º 139/2012, art. 23: “A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”.

A avaliação deverá ser encarada na perspetiva apresentada por Jang “a purposeful activity that gathers information about student’s language development. It’s primary purpose is pedagogical, to help teachers to plan instructions and guide students learning. (Jang, 2014,p5)

Decorrente da teoria sociointeracionista, a abordagem comunicativa reconhece o papel da interação como forma de co-construção e prática de conhecimentos linguístico-comunicativos. Deve, por isso, na sala de aula, valorizar-se as situações de comunicação no processo de aprendizagem, com recurso a materiais o mais possível autênticos e apelativos, realizando atividades variadas que potenciem o treino das várias competências linguístico-comunicativas e respondam às necessidades dos aprendentes ((Andrade & Araújo e Sá, 1992, p103). Estas mesmas atividades podem ser objeto de avaliação. Os manuais escolares devem partir destes pressupostos, incluindo não só materiais autênticos e apelativos, mas também atividades que potenciem a avaliação das diferentes competências a desenvolver.

Em Portugal, o PGEI no 1º Ciclo do EB, privilegiava a avaliação formativa, com recurso a instrumentos diversificados e adequados aos desempenhos estabelecidos na produção e interpretação oral e na produção e interpretação escrita: a “avaliação das aprendizagens será realizada num ambiente positivo e de apoio - o aluno não pode ser levado a sentir-se derrotado.” (PGEI,p29), devendo ser valorizados os seus esforços e conquistas. É importante que a avaliação contribua para um resultado positivo. De acordo com Jack Shonkoff, num artigo intitulado, *Evaluating early childhood services: “What’s Really behind the curtain*, “a positive result would be defined as an insight or conclusion that advances our knowledge, not a finding that simply affirms what we are already doing. In a similar spirit, a negative result of an evaluation would be less about exposing failure and more about the disappointment of not learning

anything new.” O mesmo artigo defende ainda a criação de um verdadeiro ambiente de aprendizagem: “a safe and nurturing environment that provides opportunities for exploration, build on previous experiences, promotes judicious risk taking, and learns from mistakes. This kind of environment would promote a spirit of collaboration and apprenticeship among parents, services providers, evaluators, and funders”. O mesmo autor reconhece que ainda há um longo caminho a percorrer na área da avaliação de crianças e que não é suficiente haver a publicação de estudos para que haja uma mudança. É necessário que os novos conhecimentos cheguem aos potenciais intervenientes no processo de aprendizagem das crianças. Transferindo estes conhecimentos para o caso concreto do inglês no EB em Portugal, sente-se que, efetivamente, ainda há muito a fazer.

Com a integração do Inglês no currículo do 3.º ano de escolaridade, bem como a obrigatoriedade da aprendizagem desta disciplina num período de 7 anos (até ao 9.º ano de escolaridade), a avaliação no EB sofreu ajustamentos, conforme publicado no Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro. Este despacho regulamenta a avaliação, a certificação e os efeitos dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos do EB e salienta que “as metas curriculares permitiram dar aos professores ferramentas para que saibam de forma clara o que se pretende que os alunos aprendam em cada momento, tornar a avaliação dos alunos mais objetiva e rigorosa e permitir que em cada escola a definição dos critérios de avaliação a adotar seja mais precisa, tendo em vista padrões nacionais”. Já nas Orientações Curriculares para o ensino do inglês defende-se um ambiente de aprendizagem propício à promoção de uma ligação afetiva da criança com a língua e com a pessoa responsável pelo contacto com a língua, a associação a situações do quotidiano e aos conhecimentos prévios das crianças.

Em termos nacionais, fica definido, nos documentos oficiais acima referidos, o que ensinar e a quem ensinar, o que avaliar e como avaliar, parecendo estar delineado aquilo que se pretende que sejam as aprendizagens essenciais do inglês ao longo de, pelo menos sete anos. No entanto, é importante que estes

documentos sejam analisados de uma forma crítica e contextualizada pelos profissionais de educação. De facto, no que concerne a aprendizagem de línguas não devemos esquecer, especialmente quando falamos de um ensino precoce, do carácter afetivo. No *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, o ensino de uma LE é descrito como sendo principalmente “promoção de uma relação afetiva com a língua estrangeira” e “sensibilização à diversidade linguística e cultural” (2001,p45). Realmente um dos aspetos mais positivos da integração do inglês no currículo do 3.º e 4.º anos será a sensibilização e o contacto com o Inglês, de acordo com as diretrizes europeias. O inglês assume-se como uma língua de comunicação internacional que promove a abertura a outras culturas e que, promove, desde cedo, não só a motivação para a aprendizagem de uma LE, mas também para uma abertura ao outro, podendo trazer a vantagem de sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, na perspetiva do plurilinguismo e contribuir para o desenvolvimento de competências interculturais e de uma atitude positiva face às línguas. É, assim, fundamental uma reflexão em torno do que as metas para o ensino do inglês propõem e o que a obrigatoriedade do ensino do inglês pode implicar nas práticas do professor e no sucesso dos alunos. De facto, o professor pode deixar-se condicionar pelas orientações das metas, pela obrigatoriedade da avaliação, que implicitamente, pode ser assumida, na sua dimensão sumativa. Até que ponto as metas permitem liberdade de atuação ao professor para que o mesmo consiga promover um ambiente propício à aprendizagem sem se sentir pressionado a conseguir que os alunos sejam capazes de demonstrar que conseguiram chegar ao proposto nas metas, mesmo que isso possa implicar a redução do ensino de uma língua à memorização de listas de palavras ou até aspetos gramaticais? De facto, o domínio de referência léxico e gramática e o pouco valor ao domínio intercultural previstos nas metas podem condicionar a atuação do professor e afastar os alunos da aprendizagem de uma LE, se não houver a integração e a valorização da diversidade linguística e cultural nas práticas educativas, tal como recomendado na política linguística educativa europeia. Espera-se que o

ensino de inglês seja um bom ponto de partida para o desenvolvimento geral do aluno do conhecimento do mundo, desenvolvimento de atitudes de abertura e curiosidade em relação ao outro e, também, um bom ponto de partida para a construção de modo integrado de diferentes competências, nomeadamente a competência de aprendizagem ao longo da vida, a metalinguística e metacomunicativa e uma competência plurilingue e intercultural.

Este condicionamento pode ser mais forte se o professor regular a sua ação por um manual adaptado que não promova a construção de modo integrado de diversas competências e atitudes essenciais para o “aprender a aprender”, estimulando no aluno a capacidade de lidar com a mudança, a colaborar e a participar na melhoria da sociedade. (Alonso, 2002) ou que não promova o desenvolvimento de atitudes de abertura aos outros.

O EL é muito mais do que ensino de um código linguístico e a sua avaliação não pode ser momentânea. Deve dominar a dimensão formativa da avaliação, constituindo-se como parte do processo ensino aprendizagem e necessariamente o manual deve apresentar novas dimensões na sua funcionalidade. O manual produzido para esta área curricular, tal como previsto no decreto lei n.º 203—2 de Setembro de 2000 DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A 466; ponto g, “...poderá conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada”.

Durante este estudo, pretendo averiguar o modo como os manuais recentemente publicados ao abrigo das novas metas curriculares para o 3.º ano do EB promovem a avaliação formativa na aquisição de conteúdos e desenvolvimento de competências dos alunos. Torna-se também fundamental analisar as propostas das metas curriculares, de forma a assegurar com clareza os objetivos para saber o que se pretende avaliar, a abordagem a usar no ensino de uma LE, bem como os modelos avaliativos utilizados pelos professores de inglês no EB do 1.º ciclo e o modo como essas concepções se refletem nas práticas letivas.

Infelizmente, como referido anteriormente, a educação pré-escolar parece estar a ser uma antecipação limitadora da exploração dos conteúdos do 1.º

ciclo, submetendo os alunos destas idades à realização de fichas de trabalho que antecipam o que é esperado deles no primeiro ciclo e muitas vezes, o desenvolvimento de competências essenciais ficam para segundo plano. Espera-se que esta implementação não venha apenas antecipar o que acontece no 2.º ciclo, na disciplina de inglês, colocando os alunos em situações para as quais não estão ainda preparados em termos de desenvolvimento, limitando logo à partida todas as potencialidades do ensino do inglês.

De facto, de acordo com o documento CNEB, “no primeiro ciclo as competências cujo desenvolvimento se considerou adequado a esta fase determinam que o processo de ensino se centre na promoção de uma relação afetiva com a língua estrangeira. A sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes permitam vivências estimulantes.” (CNEB,p41). É assim crucial que se veja o primeiro ciclo como o ano de iniciação que deverá ser promotor de um ambiente propício ao desenvolvimento global do aluno e não apenas o desenvolvimento dos conteúdos linguísticos e culturais.

De acordo com as orientações do PGEI, o método de avaliação neste nível de ensino é a observação com recurso a grelhas de verificação. O professor tem que assumir uma “postura de observação atenta ao longo da aula” (PGEI:29) e organizar as suas observações em grelhas de verificação, tendo em conta o trabalho de pares, de grupo, a participação, entre outros.

O que deve ser avaliado no primeiro ciclo? De acordo com Sandie Mourão (2016), num webinar intitulado *Avaliação da língua inglesa no primeiro ciclo*, retirado de www.dgae.com, em 18-02-2016, devem ser avaliados conhecimentos e competências, atitudes, comportamento e a dimensão intercultural.

Relativamente aos instrumentos/ métodos a usar, a autora defende que devem ser variados, nomeadamente a observação, grelhas de autoavaliação, portefólio, atividades formais de avaliação e testes.

Um dos instrumentos sugeridos a privilegiar na avaliação das aprendizagens é o portefólio que “pode representar-se não só como um agente de motivação contínua das aprendizagens, mas também como um recurso permanentemente actualizado para a avaliação”. O portefólio deve ser visto como “the compilation of an individual child’s work, showing language ability, effort and language development over time. It can include recordings of oral work, samples of written work, drawings, teacher’s notes, tests, self-and peer-assessment ... and more!” (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003, p4). Consistirá numa coleção de produtos significativos para o aluno e a sua elaboração poderá facilitar a autoavaliação.

Para a sua autoavaliação, o aluno deverá ser conduzido, em termos simples e transparentes, à reflexão sobre o processo e o progresso na aprendizagem, nomeadamente acerca do que é capaz de fazer com o que já aprendeu, do que ainda não faz bem, do que precisa de fazer para fazer melhor; acerca das experiências vividas em torno da língua fora da sala de aula. A autoavaliação deverá constituir uma reflexão gradual crescente em torno da sua própria avaliação, deve começar de uma forma simples, com identificação de palavras que as crianças conhecem e daquelas que não conhecem, podendo depois avançar-se para uma autoavaliação mais complexa.

Compete ao professor proporcionar através do diálogo ou de registos escritos simples a autoavaliação dos alunos – uma reflexão sobre o seu trabalho, o seu progresso e as suas aprendizagens; deve fomentar um ambiente onde os alunos são estimulados a desenvolver, progressivamente, ainda que ajudados, as práticas de avaliação do seu desempenho. Considera-se fundamental para o autoconhecimento dos aprendentes que identifiquem as áreas que dominam bem como aquelas em que precisam de trabalhar mais. Estas autoavaliações podem ser promovidas com o grupo-turma, ou em pequenos grupos.

Como parto da convicção de que a avaliação tem como função servir de referencial para o desenvolvimento global do aluno, esta deverá implicar não só o professor, mas também o aluno. Em especial, em idades precoces é necessário que exista uma relação de confiança e de empatia de modo a que

professor e alunos possam confrontar ideias, tomar consciência das dificuldades e progressos para que possam reconfigurar o processo de ensino aprendizagem para um maior sucesso. Qualquer criança é capaz de ser mais bem-sucedida quando acompanhada por alguém que a oriente e a faça sentir mais capaz. Deve ser implementando um ambiente onde a criança possa assumir a responsabilidade pelas tarefas que lhe são propostas e expressar a sua individualidade, um ambiente lúdico propício ao desenvolvimento da criatividade e que permita situações de autoaprendizagem perante as quais as crianças consigam encontrar soluções para ultrapassar dificuldades e participar na sua avaliação. Num ambiente com estas características, a criança sente uma maior curiosidade para a aprendizagem da Língua Inglesa e revela interesse e empenho pelas atividades, crescendo de forma harmoniosa em diferentes competências. Tudo isto implica que o professor conheça bem os seus alunos, baseando-se na sua observação e das suas relações com os outros.

A avaliação não se pode reduzir à atribuição de classificações ou descrições gerais sobre o desempenho, tem também de providenciar informação contínua a alunos e professores sobre o processo ensino-aprendizagem e deve ser sistemática, tornando os alunos conscientes e autónomos. Não retirando a importância da avaliação sumativa, é de reconhecer a importância que a avaliação formativa assume na melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, na melhoria do ensino.

1.5. CONTRIBUTOS DAS DIMENSÕES FORMATIVA E SUMATIVA DA AVALIAÇÃO PARA O SUCESSO DOS ALUNOS.

Os termos formativa e sumativa, em relação à avaliação, foram usados pela primeira vez por Scriven (1967). Este autor colocou em oposição os dois papéis que a avaliação pode assumir na educação, embora reconheça que são

complementares. A avaliação formativa tem uma função reguladora com vista à melhoria das aprendizagens, socorre-se de estratégias de recolha de evidências, por parte do professor, e estratégias de auto e heteroavaliação que são orientadas pelo professor, mas cuja responsabilidade se centra no aluno. Tem como objetivo principal um ajustamento do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa, de acordo com o decreto-lei n.º 139/2012, art. 24 “assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao EE e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias”.

Para Eunice Eunhee Jang “effective teachers do not view assessment as an odd-on to their teaching, but consider it as an integral component of their teaching. Through various assessments, they gather information systematically in order to understand individual students’ unique learning potential as well as areas in which they need improvement (...) Teachers use formative assessment to provide feedback at various stages of the learning process.” (2014,p 75)

Por seu lado, a realização da avaliação sumativa tem como objetivos testar o conhecimento do objeto de avaliação e dos referenciais a ele associados, tem um carácter de balanço final. De acordo com o ponto 4 do mesmo decreto a “A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos” (Decreto-Lei n.º 139/2012, ponto 4) e também de acordo com o mesmo autor “they use summative assessment to evaluate what the learner has achieved at a particular instructional time” (2014,p:75).

Tendo em conta estas definições, constata-se que a avaliação formativa está ao serviço do ensino e da aprendizagem. Também Black e Wiliam (1998) definem avaliação formativa destacando o papel da recolha de informação que possa ser usada para melhorar o ensino e a aprendizagem e permita uma

adaptação deste processo às reais necessidades dos alunos, apontando a seguinte definição para a avaliação formativa: “be interpreted as encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged”(2008,p9).

Tendo em conta o exposto, a avaliação em inglês no 1.º ciclo, deve valorizar a dimensão formativa. Tradicionalmente, ensina-se e avalia-se aquisição de conteúdos, mas o EL não se reduz a conteúdos, implica a promoção do desenvolvimento de competências. Assim, no 3.º ano e, futuramente, no 4.º ano, a avaliação deverá ser encarada “na perspetiva do termo inglês “assessment”, isto é, numa perspetiva de observação do processo evolutivo da criança registando sucessos, participação, motivações. A avaliação terá aqui um carácter predominantemente formativo e de motivação e nunca um carácter de classificação.” (Mourão & Dias, 2005, p 42).

A mudança do carácter facultativo, para o carácter obrigatório da disciplina de inglês não pode perturbar as intenções do início da aprendizagem desta língua, que se situa numa fase de desenvolvimento em que a criança descobre o outro e sente curiosidade pelo que é diferente. A criança está num processo de construção da própria identidade e, por isso, as aulas de inglês podem ser um momento fundamental para aprender a viver em sociedade e a descoberta de outras línguas como um meio para se consciencializar para a existência do outro, bem como para as diferenças linguísticas, culturais e sociais. A iniciação ao inglês será o contacto inicial de uma criança a um mundo plurilingue, numa altura em que há uma boa permeabilidade do ego linguístico, pois a criança não se sente tão exposta ou envergonhada a explorar novos códigos. Pelo contrário, sente-se curiosa, aberta e disponível não só para sonoridades diferentes, mas para outras culturas. Por outro lado, não reconhece a importância da aprendizagem de uma língua e pode não se sentir motivada, por isso, uma tarefa importante para o professor será também “establishing a motivating atmosphere and positive attitudes towards learning English”, que não seja prejudicada por situações de avaliação que não sejam construtivas.

Assim, é tarefa do professor “carry out assessment in a way that protects the positive atmosphere and attitudes towards English and learning in general”. Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003, pp 5-12).

De acordo com Krashen (1982), os adultos aprendem mais rápido e regulam melhor a aprendizagem, mas as crianças se passarem mais tempo em contacto com a língua atingem níveis maiores de proficiência e um melhor resultado final, que é um dos objetivos do quadro comum para as línguas. Como avaliar a aprendizagem das interrelações com o outro ou o papel do aluno na construção na aprendizagem de uma língua? Como avaliar o desenvolvimento da autonomia e do saber aceitar o outro? Esta avaliação poderá passar pela avaliação das atitudes, mas deverá ir mais longe. Sandie Mourão sugere os seguintes passos ao professor: assegurar-se da clareza dos objetivos para saber o que se está a avaliar; a avaliação deve integrar e apoiar o processo educativo; deve ser contextualizada, refletindo o que se faz nas aulas; deve centrar-se naquilo que as crianças sabem fazer, enfatizando aquilo de que são capazes, encorajando-as a continuar a aprender; deve ser holística, preocupando-se com a criança como um todo; deve ser contínua e formativa, o que não implica que seja sempre formal e registada.

O professor tem que reconhecer que está a avaliar e não a medir – avaliar aquilo que alguém alcançou, partindo de um determinado ponto e descrever e comentar o que foi alcançado. A avaliação deve ser colaborativa, envolvendo todos aqueles que fazem parte do processo educativo da criança – professores, educadores, pais e familiares. (Mourão & Dias, 2005, pp42- 43).

A avaliação no primeiro ciclo deve ser mais informal do que formal, e, tal como refere Penny McKay (2006), no livro *Assessing Young Language Learners*, “Many, if not all, of the teaching and learning tasks used in the classroom, or parts of them, may be suitable for assessment.” De facto, muitas das atividades promovidas pelo professor podem ser uma forma de avaliar os alunos de uma forma natural, familiar e sistemática, recolhendo evidências das dificuldades e progressos de cada um e reorientando o processo.

Como já referido, de acordo com Sandie Mourão (Mourão, 2016), no webinar *Avaliação da Língua inglesa no primeiro ciclo*, retirado de www.dgae.com, em 18-02-2016, não devemos fazer apenas testes. A avaliação formal poderá tomar lugar, mas com menos frequência. Os instrumentos a privilegiar serão a observação por parte do professor e o portfólio por parte do professor e do aluno. Outros exemplos de instrumentos de avaliação apresentados pela autora são “structured assessment activities” e testes. Como exemplos de “structured assessment activities” temos os seguintes: “Pair work activity - using mini-cards to collect evidence of ability to interact in English; Listening worksheet to collect evidence of ability to listen and do something; Reading worksheet to collect evidence of ability to read and do something; Writing activity to collect evidence of ability to complete a short writing activity”.

Relativamente aos testes, a autora considera que “These are formal assessment moments when children are asked to revise learning and then complete a worksheet independently, usually paper and pencil based”. Os testes deverão ser usados de forma equilibrada e adequada, uma vez que “A test is one of at least five different assessment tools.”. Na verdade, durante o processo de aprendizagem, deve haver uma utilização variada de diferentes instrumentos de avaliação. O uso repetitivo de um instrumento não permite ver o aluno sob todos os ângulos, o que pode induzir em erros.

Em termos de conhecimentos e competências, devem ser avaliados os “four skills”, dando espaço para que a criança se sinta confiante a falar e ouvir, desenvolvendo a sua capacidade de interação. Esta autora destaca um outro skill: “Learning” – concentra-se na própria competência da criança aprender e está relacionada com a autonomia – trabalhar com autonomia, fazer iniciativas em termos de aprendizagem e fazer a sua avaliação.

Também Penny Mckay (2006) no seu livro *Assessing Young Language Learners* defende que a avaliação das crianças se deve centrar mais na oralidade, do que na realização de testes escritos e formais. No capítulo 9 do livro citado, é reconhecido que os testes convencionais são fáceis de aplicar e avaliar e que os EE valorizam o resultado obtidos pelos educandos, e, assim,

o resultado do teste pode fazer parte da avaliação a entregar como prova do processo de aprendizagem do seu educando. No entanto, a autora destaca que os testes convencionais se afastam dos princípios das abordagens a privilegiar no EL, nomeadamente a abordagem comunicativa e se afastam, também, das características das crianças, na verdade, a sua “lack of maturity may lead to misconceptions about the test requirements” (McKay, 2006, p350). Quando realizados, estes testes devem ser “valid, fair and motivating” (McKay, 2006,p350)., permitindo um reconhecimento das capacidades já desenvolvidas pelas crianças e um reforço positivo.

Os professores devem planear criteriosamente a avaliação, privilegiando o diálogo e a reflexão. Tudo o que os alunos dizem ou fazem na sala de aula é importante e cabe ao professor observar os seus alunos e as suas aprendizagens de uma forma contínua e sistemática e interpretar as evidências das suas aprendizagens, dos seus avanços ou recuos. Dada a importância da avaliação, os professores deveriam desenvolver as suas competências na área da avaliação em formação, para que de uma forma mais eficiente consigam regular o processo de ensino-aprendizagem do aluno e contribuir para a melhoria da sua aprendizagem. Como conclui Eunice Eunhee Jang (2014,p78), no seu ensaio *Assessing English Language Learners in K-12 Schools*: “It is imperative for all teachers to develop assessment competence in order to enhance the quality of teachers’ professional judgments in classroom assessments and provide instructional support for students in language learning needs.”

A avaliação surge como uma medida de apoio que poderá contribuir para a evolução do aluno. Mas, um professor de línguas não poderá esquecer-se da importante característica de uma língua: unir povos. Assim, aprender uma LE, como o inglês, é crescer na compreensão de outros povos e culturas, é crescer como cidadão do mundo e, tendo em conta as exigências impostas pelo EL nos primeiros anos de escolaridade de uma criança, o professor de inglês do primeiro ciclo deverá não só pensar em sequências estruturadas de atividades que se interligam e que permitam a progressão do aluno na construção do seu

saber, mas também planear consciente e responsabilmente os métodos a usar para avaliar os alunos no 3.º ano do EB.

De acordo com Américo Dias e Sandie Mourão, “aprender inglês no 1.º ciclo permite à criança progredir não só a nível linguístico, mas também emocionalmente: muitas atividades de aprendizagem de uma LE proporcionam oportunidades para desenvolver estratégias de aprendizagem e também a autoconfiança. Por isso, devemos planificar atividades que permitam crescer em todas as frentes” (Mourão & Dias, 2005,p33), sendo necessário que o fator avaliação não desvalorize o aspeto lúdico da aprendizagem. De facto, as atividades lúdicas podem servir de base à avaliação e podem “ter em consideração as necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem”, (PGEI,p14), apresentando diversas vantagens: brincar é uma atividade natural para as crianças; permite a criação de universos imaginários; facilita a criação de situações reais de comunicação, uma vez que quando brincam as crianças falam umas com as outras, melhorando não só a interação oral, mas também as relações humanas, a motivação e o interesse. De acordo com Mallet (1991, p36), “le jeu est propice à tous sortes d’investissements imaginaires...il détermine par la même un rapport de plaisir entre l’enfant et l’activité” . Compete ao professor “Make learning English enjoyable and fun” (Gail, Brewster, Girard, p 65).

É essencial que o ensino do inglês promova “atividades que deixem à criança o espaço mental necessário ao desenvolvimento e organização das ideias, envolvendo-a em estratégias que combinem o uso da língua e o pensamento, ajudando-a a tornar sua a LE”. (Strecht-Ribeiro, 1998,pp102-103).

O ensino do inglês deve proporcionar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e de competências, contribuindo para o seu desenvolvimento global. De facto, “A aprendizagem de uma LE, a par dos ganhos a nível linguístico, cognitivo, social e afectivo que parece promover, vai sobretudo permitir à criança realizar aprendizagens acerca de si própria, dos outros, de outros lugares, de outros tempos. É como que a porta mágica para

o acesso a um saber pelo homem acumulado, para a perspetivação das situações humanas e dos conhecimentos sociais e históricos de uma forma diferente, num alargamento sucessivo e surpreendente dos contornos dos horizontes em que “a outra língua” é, portanto, simultaneamente janela e espelho. (Strecht-Ribeiro, 1998, p169).”

De acordo com a *National Association for the Education of Young Children* uma das necessidades urgentes em termos do ensino de inglês é a melhoria das práticas de avaliação. Esta associação considera a avaliação formativa como um caminho que deve orientar as crianças no seu processo ensino aprendizagem com propostas benéficas e adaptações necessárias para responder às necessidades dos alunos. É reconhecida como um direito, destacando-se também a necessidade de a avaliação não se centrar apenas nos aspetos linguísticos de uma língua, de facto: “All young children have the right to be assessed in ways that support their learning and development. For children whose home language is not English, this means being assessed in culturally and linguistically responsible ways” (*Where we stand on assessing young English language learners*) (2009). Aliás, o título deste estudo é bastante sugestivo. De facto, em que ponto nos encontramos em termos de avaliação de inglês no primeiro ciclo? De acordo com Eunice Jang, “Clearly, teachers should know how to assess language proficiency across the curriculum. Unfortunately, many teachers enter the profession without having had the opportunity to develop professional knowledge about how to assess students” (Jang, 2014:78)”. Fica a dúvida se estarão os professores conscientes do papel da avaliação no sucesso dos alunos, mas fica a certeza que “It is imperative for all teachers to develop assessment competence in order to enhance the quality of teacher’s professional judgements in classroom assessments and provide instructional support for students in language learning needs.”

A par com a formação de professores na área específica da avaliação, é também essencial que o professor utilize instrumentos potencializadores da avaliação formativa. Sobre isto se refletirá na secção seguinte.

1.6. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS – O MANUAL ESCOLAR, UM POSSÍVEL INSTRUMENTO AO SERVIÇO DA AVALIAÇÃO?

A inserção do inglês no currículo do 3.^o ano impõe uma reflexão sobre algumas questões que a avaliação a um grupo etário tão precoce impõe não só aos professores e aos alunos, mas também às políticas educativas defendidas e aos materiais de apoio entretanto produzidos. É importante não só perceber as concepções que os professores têm sobre a avaliação, mas também o que pretendem avaliar e quais os instrumentos a usar, como exposto anteriormente.

Toda e qualquer criança que frequente o 3.^o do EB frequentou, em 2015-2016, pela primeira vez, inglês curricular e teve na sua lista de material, um instrumento mais: o manual de inglês. Os manuais escolares têm-se constituído como um instrumento central na sala de aula, exercendo influência nas concepções e nas práticas dos professores. São instrumentos educativos acessíveis a todos os alunos e que, de uma forma simples, podem ajudar o professor na sua prática, já que contêm materiais e atividades disponíveis. As editoras têm consciência da relevância do manual escolar e deste momento inicial da implementação do inglês. Têm noção da necessidade de formação e de materiais de apoio aos professores e, conseqüentemente investiram na elaboração de material de inglês do 3.^o ano. Também o MEC, a par com a homologação das metas, anunciou que estariam disponíveis manuais escolares adequados, fazendo com que a sua criação surgisse como um dos vários passos dados para assegurar a todos os alunos do EB básico a possibilidade de aprenderem a língua inglesa de uma forma uniforme, inserida no currículo.

A Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, o Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro e a Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril definem o regime de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares. Após a apresentação das editoras dos seus projetos, compete a cada escola ou agrupamento de escolas a avaliação da adequação dos manuais escolares certificados ao respetivo

contexto educativo, tal como estabelece o art.º 16.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, e o artigo 9.º da Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril, destacando-se aqui o papel do Conselho Pedagógico do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, sob proposta dos departamentos curriculares em que se integre a respetiva disciplina. A adoção do manual deve ser devidamente fundamentada em grelhas de apreciação disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Ciência. Apesar de passarem por um processo de apreciação, seleção e adoção promovido pelo MEC, o manual reflete, explícita ou implicitamente, um conjunto de saberes, crenças e pressupostos sobre ensino-aprendizagem de línguas defendidos pelas grandes editoras que conseguem, conseqüentemente definir o que os professores fazem nas aulas.

As editoras apresentaram diversos projetos que se ramificam em diversos recursos em formato impresso e formato digital. São apresentados como recursos fundamentais para os professores, permitindo-lhes poupar tempo na pesquisa, conceção ou organização de materiais de apoio às aulas. Revelam a preocupação de facilitar o mais possível o dia-a-dia do professor, fornecendo-lhe as ferramentas de que necessita. Cabe ao professor permitir a adoção do livro, mas não uma subordinação total ao mesmo, estabelecendo limites ao uso do manual e experimentando materiais alternativos, até porque, contrariamente ao que as editoras definem, é impossível que este instrumento contenha tudo para uma prática pedagógica. O uso exclusivo dos manuais escolares poderá ser limitador, pois nunca conseguirá adaptar-se aos diferentes alunos, de diferentes escolas, de diferentes contextos e com diferentes vivências. Por isso, a sua utilização tem de pressupor sempre um trabalho dos professores na adequação do discurso e dos processos de ensinar e de fazer aprender os alunos.

Sandie Mourão e Américo Dias reconhecem que a base de trabalho para um professor está num manual: “Naturalmente, terão de ser feitas adaptações, mas a base está lá”. Ao mesmo tempo, apontam o manual como “fator de perturbação de uma abordagem global, que funda as diferentes áreas e experiências de aprendizagem numa só.” (Mourão & Dias, 2005:30)

O manual adotado para o 3.^o ano deverá ser um instrumento pedagógico que permita acompanhar a aprendizagem de inglês, potencializando a melhoria da qualidade do ensino desta língua e promovendo interesse e curiosidade de jovens aprendentes não só de uma nova língua, mas também de uma nova cultura, para uma maneira diferente de falar e de ver o mundo. No entanto, será necessário manter algumas reservas em relação a este instrumento. Na verdade, como apresentam os autores Ansary e Babaii (2002) “However perfect a textbook is, it is just a simple tool in the hands of teachers. We should not, therefore, expect to work miracles with it. What is more important than a textbook is what we, as teachers, can do with it.”

Assim, o potencial do manual depende em muito do profissional que trabalha com ele. Este instrumento não deve constituir nunca uma limitação para a criação de atividades que forneçam um programa de inglês integrado e intracurricular que contribuam para uma continuidade da aprendizagem das crianças noutras áreas. De facto, usando as palavras de José Carlos Morgado, “sendo o professor um profissional que se encontra permanentemente em confronto com situações novas, muitas vezes de difícil resolução, torna-se imprescindível que desenvolva uma postura investigativa e que procure munir-se de instrumentos que o ajudem a interpretar a realidade em que se move e encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara em cada contexto educativo”. (Morgado, 2004, p 9)

Outro aspeto importante é compreender se o manual, tal como apresentado no decreto citado acima, pode estar ao serviço da avaliação e se pode ser um instrumento de apoio a uma prática reflexiva e constante da evolução dos alunos, colocando em destaque mais as suas vitórias, do que os seus fracassos, ou se, por outro lado, será formatador e limitador. É também importante refletir se as atividades de avaliação promovidas permitem determinar o estado de aprendizagem do aluno e, também promover uma maior aprendizagem do mesmo, assumindo um papel regulador e condutor do processo-ensino aprendizagem. Assim, neste ponto do projeto, é fundamental averiguar o papel do manual, bem como as suas potencialidades para

promover a avaliação formativa na melhoria das práticas de avaliação nas salas de aulas e no desenvolvimento cognitivo dos alunos. De facto, é crucial no EL a dimensão formativa da LE para se perceber o que a avaliação deverá favorecer.

Outro aspeto crucial no EL é o cultural. Trata-se de um aspeto sensível, uma vez que muitas vezes se reduz à apresentação de festividades que, por vezes, se afastam da realidade e correspondem apenas a estereótipos. À luz dos princípios da política linguística europeia, é reconhecido que "Language issues are also central to concepts of education. Linguistic competencies are fundamental for the empowerment of the individual in democratic and plural societies, as they condition school achievement, promote access to other cultures and encourage openness to cultural exchange." (*Unesco Guidelines on Intercultural Education*, 1992, p13). De facto, ensinar línguas é também contribuir para a formação de cidadão plurilingues, permitindo o desenvolvimento da competência intercultural.

O manual escolar continua a assumir um papel central na sala de aula, definindo não só o que é ensinado, como a forma como é ensinado, pois, muitas vezes, o professor limita-se a orientar a sua prática letiva pelo manual escolar adotado. Castro e Sousa (1998,p44) reconhecem a centralidade do manual na sala de aula tendo em conta alguns princípios: a planificação das ações pedagógicas por parte dos professores é frequentemente apoiada nos manuais escolares; as práticas pedagógicas, com grande regularidade, têm como referência mais ou menos próxima algum tipo de manual escolar; as aquisições realizadas pelos alunos são em larga medida geradas, construídas ou reforçadas por referência aos manuais escolares."

É necessário refletir se os manuais servem interesses pedagógicos ou interesses comerciais, uma vez que, tal como os programas de ensino, estes instrumentos "deviam ser construídos de modo a poderem adaptar-se aos estudantes e não o contrário. Claro está que, em qualquer dos casos, o papel desempenhado pelo professor é crucial" (Morgado, 2004,p27).

Após a obrigatoriedade do ensino do inglês no 1.º ciclo, serão as propostas apresentadas pelas editoras suficientes para a formação do aluno, não enquanto recipiente de conhecimentos, mas enquanto sujeito com capacidades para crescer na sua autonomia, autocrítica e reflexão. Sem dúvida, o professor terá a responsabilidades de complementar as propostas do manual em função dos programas e currículo nacional, e também de acordo com os projetos educativo e curricular de escola e de turma, o que implica um certo distanciamento e independência do manual escolar e ao mesmo tempo uma visão crítica deste instrumento pedagógico. Na linha desta ideia, José Carlos Morgado questiona o valor dos manuais: "... se em todo este processo se privilegiar a utilização de recursos didáticos que, à partida, já contemplem todos os conteúdos a ser trabalhados, as actividades para o fazer e as formas de as avaliar, não se estará a impedir que os alunos recorram a fontes de informação distintas, que procurem e/ ou construam as respostas de que necessitam, que desenvolvam determinadas capacidades de análise e de reflexão, certas competências ou mesmo o espírito crítico? E, em conjunto, tais procedimentos, não dificultarão o seu pleno desenvolvimento pessoal e social?" (Morgado, 2004,p42).

Numa altura em que o inglês é pela primeira vez área curricular no 3.º ano, no ano letivo 2015/ 2016, as editoras lançaram diversas propostas para manuais, todos eles com a etiqueta "de acordo com as metas". Estes poderão apresentar um conjunto de actividades criativas e motivadoras que têm vindo a ser desenvolvidas para apoiar os professores no ensino de inglês e ajudar os alunos a alcançar as metas. Identificar membros da família restrita e alargada, os meios de transporte, os objetos da sala de aula, os números até 20, os meses e os dias da semana; conhecer vocabulário relacionado com as condições climatéricas, o vestuário, as cores; fazer frases que contenham os nomes no plural e no singular; determinantes, pronomes pessoais e saber usar o verbo to be e to have (got) ... são alguns dos exemplos que se espera que as crianças saibam até ao fim do 3.º ano. Será fácil realizar testes sumativos que controlem os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Mas será pertinente

colocar crianças que estão a iniciar o estudo de uma língua numa situação que pode apenas colocar em evidência aquilo que não conseguiram ainda decorar? Não se pretende um ensino baseado em conteúdos, mas sim um ensino que promova o desenvolvimento de competências e desenvolvimento integral da criança. Os manuais poderão constituir uma base para estes conteúdos, especialmente “se a escola considerar que o seu principal objetivo é transmitir conhecimentos, competindo aos professores apresentar um saber oficial a todos os estudantes, pressupondo que por essa via todos conseguirão um idêntico nível de saberes, previamente organizados e homologados...” (Morgado, 2004:40). O manual pode assim constituir uma ameaça para o inglês do 3.º ano, se promover atividades que conduzam um processo de ensino aprendizagem baseado no ensino de conteúdos e não o desenvolvimento de competências em crianças deste grupo etário. O sucesso na aprendizagem de línguas não pode transparecer de resultados, a avaliação sumativa pode minimizar os efeitos da avaliação formativa. Tem sido assim no 2.º, no 3.º ciclo e no ensino secundário, mas não tem que ser. De facto, na aprendizagem de línguas o processo é essencial e a avaliação deve assumir as suas diversas dimensões, a avaliação sumativa pode e deve ser consonante com a avaliação formativa e deve refletir o que se observa/conclui a partir da avaliação formativa.

Também é importante não esquecer que aprender uma língua não é igual a aprender qualquer outra área disciplinar, pois a língua é simultaneamente instrumento e produto da aprendizagem.

Logo nos primeiros anos a aprendizagem da LE deve ser integrada nas restantes aprendizagens e contribuir para as seguintes finalidades: “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; a promoção do desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a LE e a cultura por ela vinculada; fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua; incentivar à apreciação da língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia; promover a educação para a comunicação, motivando para os valores como o respeito pelo

outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança; proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras; favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento.” (Cruz, Ferraz, Azevedo, Neves, Vale, 2006,p 59)

Em Portugal, 2015-2016, foi o primeiro ano de obrigatoriedade de inglês o que implicou por parte dos professores uma alteração de comportamentos e práticas. Além da necessidade de formação, com enriquecimento do plano do conhecimento científico, há também a necessidade de adaptação de uma área de ensino globalizante a uma faixa etária muito jovem. Os professores deverão conjugar competências linguísticas e pedagógicas adequadas ao contexto, recorrendo a ferramentas pedagógicas e didáticas, bem como a recursos diversificados. O uso de manual sujeita os professores aos tópicos apresentados. Se por um lado, não precisam de se preocupar em procurar e preparar material apropriado e planear atividades, por outro, ficam limitados ao que o manual apresenta, podendo esta limitação colocar em causa, por exemplo, a implementação de atividades com caráter intracurricular, ou seja, atividades de outras áreas do saber, mas que poderão ser reforçadas com o contributo do inglês. Também é crucial que o professor de inglês assuma plenamente a responsabilidade de não ser só um professor de línguas. Na verdade, o professor de línguas deve também ter em mente que o inglês permite reforçar competências de outras áreas do currículo. Como defendem Américo Dias e Sandie Mourão, “o inglês pode ser visto como o elo de ligação, conjugando tudo...” (2001,p32), indo ao encontro do que se defende no documento *Competências Gerais do Ensino Básico* (MEC, 2001:15): “O desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência”

Também a escolha de temas pode ficar limitado quando se escolhe um manual e afastar-se do universo infantil do grupo de alunos com o qual o professor contacta. Tal como defendido por Esmeralda Maria Santo

(2006,p105), Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e Doutoranda na mesma Universidade, a atualização dos manuais “Na era da globalização, em que o acesso ao saber passa inevitavelmente pela escola, (...) implicou novas funções para o manual escolar através do qual se tenta fomentar a autonomia pedagógica do aluno incentivando o «aprender a aprender» ao longo da vida”. Acredito que o manual deverá assumir um papel mais ativo na promoção de uma capacidade reflexiva do aluno e de apoio ao mesmo na capacidade de reconhecer as suas dificuldades e capacidades.

Parto da convicção de que os manuais escolares podem orientar o aluno no seu processo ensino aprendizagem se promoverem tarefas de autoavaliação, propondo atividades que, com a ajuda do professor, o aluno poderá refletir de forma sistemática e de uma forma gradual crescente em termos de complexidade sobre os seus sucessos e dificuldades, tornando o aluno mais reflexivo, responsável e crítico. Se o manual conseguir proporcionar atividades que permitam conhecer-se enquanto aluno, regular a aprendizagem, estará a assumir uma nova dimensão e a ajudar o desenvolvimento de competências que o aluno irá precisar ao longo de toda a vida, nomeadamente a capacidade de refletir acerca de diferentes situações e de tomar decisões conscientes.

2. CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO PROJETO E DAS ESTRATÉGIAS A DESENVOLVER

2.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

A presente investigação situa-se no paradigma investigativo de natureza qualitativa e construtivista (Guba & Lincoln, 1994)), uma vez que este projeto parte do pressuposto que o nosso conhecimento do mundo resulta da construção de uma interação com a realidade e com os outros, em contextos específicos implicados também nesta construção.

Pretende-se conhecer e compreender uma nova realidade que o ensino curricular de inglês no 3.º ano implicou no sistema de ensino, nomeadamente no que diz respeito ao EL no 1.º ciclo, ao modo como os professores projetam a avaliação para os seus alunos tendo em conta as exigências impostas nos primeiros anos de escolaridade e a forma como o manual, recurso com influência nas práticas dos professores, promove a dimensão formativa da avaliação.

Para tal, assumirei o papel de professora investigadora, sujeito da própria investigação, desempenhando um papel ativo na interpretação de dados, realizada de forma indutiva (Lichtman, 2006), que permitirão uma construção de uma realidade. Serão utilizados dois instrumentos de recolha de dados de forma a permitir a sua triangulação, reforçando-se a validade do estudo.

2.2. QUESTÕES INVESTIGATIVAS E OBJETIVOS DO PROJETO

De acordo com as vivências, convicções e leituras realizadas pela professora investigadora, surgem os objetivos do presente projeto que tem como problemática central os processos reguladores da aprendizagem de inglês no 1.º ciclo do EB, mais especificamente a avaliação formativa e o papel do manual na promoção da mesma.

Deste modo, e decorrendo da temática apresentada, estabeleceram-se as questões investigativas e os objetivos do estudo que seguidamente são revistos:

2.2.1. Questões investigativas

- Em que sentidos a obrigatoriedade do inglês no 3.º ano e a inerente avaliação sumativa afetarão as práticas de ensino dos professores?

- Qual o contributo do manual escolar na promoção da avaliação formativa?

2.2.2. Objetivos do estudo

- Analisar se a obrigatoriedade do inglês no 3.º ano do EB (2015/2016) condiciona a forma de atuar do professor no que diz respeito à avaliação nas suas diferentes dimensões;

- Identificar as potencialidades das propostas de avaliação dos manuais apresentados pelas editoras na promoção da avaliação formativa.

- Compreender as percepções dos professores relativas ao contributo do EL não só para a aquisição de competências de língua, essenciais à promoção do diálogo entre diferentes culturas, mas também para o desenvolvimento global, crítico e responsável do aluno.

- Deduzir, a partir da análise dos manuais, potencialidades e condicionalismos que poderão influenciar a atuação dos professores em sala de aula.

2.3. Fontes de dados e instrumentos

Tendo em conta o exposto no capítulo teórico e os objetivos deste estudo, realizou-se um inquérito para perscrutar, perceber opiniões e entender percepções dos professores responsáveis pelo ensino do inglês no 3.º ano do EB que permitam uma análise da forma como projetam a avaliação para os seus alunos tendo em conta não somente as metas, tal como projetadas num manual, mas as exigências impostas pelo ensino de uma língua nos primeiros anos de escolaridade. Torna-se importante perceber estas percepções dos professores para entender também a forma como os mesmos atuam na sala de aula. De facto, a atuação do professor é um fator importante no alcance do sucesso do aluno numa determinada área. Sendo o ensino do inglês no 3.º ano, pela primeira vez, encarado como disciplina, importa entender qual o papel que o professor vai assumir, que tipos de instrumentos vai privilegiar e que tipo de avaliação vai promover. No que diz respeito ao EL no 3.º ano do EB, a questão torna-se mais sensível, uma vez que é dirigido a um grupo etário muito jovem e torna-se fundamental que o professor consiga desde o primeiro contacto com a língua, promover o gosto pela aprendizagem de LE e, em simultâneo, consiga ajudar cada aluno a compreender como aprende, crescendo de uma forma crítica e reflexiva. Assim, torna-se também fundamental que sejam valorizadas diferentes dimensões da avaliação, nomeadamente a formativa, recorrendo a

diferentes métodos e instrumentos, nomeadamente, o manual. Assim, ao mesmo tempo, reconhecendo condicionalismos e potencialidades no papel deste instrumento, que poderão influenciar a atuação dos professores em sala de aula e também o envolvimento do aluno no seu processo de ensino aprendizagem, tornou-se fundamental uma análise a manuais adotados no ano letivo 2015/ 2016, partindo de uma grelha de apreciação elaborada para o efeito.

2.4. TÉCNICAS UTILIZADAS – ESPECIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO

2.4.1. Inquérito por questionário

Tuckman (1999) reconhece a utilização dos questionários como uma ajuda para que os investigadores possam transformar em dados a informação diretamente recolhida das pessoas.

Na elaboração do questionário (anexo 1), houve preocupação com a criação do texto das questões e com a ordem pela qual as perguntas foram apresentadas, de forma a que fosse claro para os inquiridos o que se pretendia como resposta e, ao mesmo tempo, uma recolha de dados de uma forma uniforme. O inquérito por questionário assumiu-se, assim, como um instrumento privilegiado nesta investigação, uma vez que, pela sua constituição se revelou adequado para recolher a informação necessária ao seu prosseguimento.

Após a identificação do sexo do inquirido, seguem-se 8 questões, sendo que as questões 4, 7 e 8 têm alíneas. As 3 primeiras destinam-se à identificação da formação académica, habilitações, formação e experiência do inquirido. As

questões 4, 5 e 7 são fechadas, mas as questões 4 e 7 possuem uma alínea, dando espaço ao inquirido para fundamentar/ especificar as suas convicções. Assim, a alínea 4.1. e 7.1. são questões abertas. O inquirido pode responder livremente, recorrendo ao seu próprio vocabulário, fornecendo informações, pormenores e comentários que considere pertinentes. A alínea 4.1. permite recolher os dados necessários para identificar as perceções e opiniões dos professores responsáveis pelo ensino do inglês no 3.º ano do EB relativamente à obrigatoriedade do inglês no 3.º ano e à forma como projetam a avaliação tendo em conta as exigências impostas pelo ensino do inglês. A alínea 7.1. permite obter informações acerca do papel do manual nas práticas dinamizadas em sala de aula no ensino de uma LE. Na questão 6 é pedida a identificação do livro adotado na escola do professor inquirido. A questão 8 é aberta e permite auscultar as perceções e opiniões dos professores inquiridos relativamente ao ato de avaliar no geral (8.1.) e ao ato de avaliar alunos num contexto específico como o escolar (8.2). Permite também recolher informações acerca dos instrumentos privilegiados no processo de avaliação (8.3), bem como os elementos privilegiados (8.4), as competências a desenvolver nos alunos nas aulas de LE (8.5) e identificar potencialidades/ desvantagens do manual no processo ensino/ aprendizagem (8.6).

Os participantes fazem parte do distrito do Porto e foram os que mostraram disponibilidade para a participação no inquérito, que foi enviado a todas as escolas sede de agrupamento deste distrito. Num primeiro momento, pretendeu-se circunscrever o campo de análise aos professores utilizadores dos manuais também objeto de estudo do projeto. No entanto, poucos foram os professores que responderam. Por isso, alarguei o campo de análise aos professores do 3.º ano do distrito do Porto, enviando um mail a todos os diretores de agrupamento deste distrito, dando a conhecer o projeto e solicitando a ajuda do docente do grupo 120. Apenas 11 professores responderam.

2.4.2. Grelha de apreciação de manuais

Foi elaborada uma grelha de análise de manuais do 3.º ano (anexo 2), cuja análise poderá indicar o que os manuais valorizam e deduzir, a partir desses dados, condicionalismos que poderão influenciar a atuação dos professores.

A elaboração da grelha partiu dos seguintes princípios: a abordagem comunicativa está ao serviço do desenvolvimento da proficiência linguística no EL; a avaliação formativa da aprendizagem é parte integrante do processo ensino-aprendizagem de uma língua, em especial nos primeiros anos, contribuindo para o sucesso dos alunos; o manual adotado deve contribuir para o desenvolvimento global do aluno, promovendo a avaliação formativa e deve sugerir diversas fontes e instrumentos de avaliação das diversas aprendizagens a promover, não esquecendo a dimensão formativa dessa mesma língua.

Foram selecionados dois manuais que ocupavam os dois primeiros lugares numa listagem de manuais, enviada pelo ME (anexo 3): *Stars* da Areal Editores (manual 1) de e *Let's Rock* da Porto Editora (manual 2). A lista está organizada por ano de escolaridade, disciplina, editora, identificação do manual escolar (ISBN e Título) e por ordem decrescente do número de escolas onde os manuais foram adotados, desta forma, os manuais escolhidos foram os mais adotados em escolas portuguesas e, conseqüentemente, aqueles que tiveram mais utilizadores, quer professores, quer alunos. Ao serem os mais selecionados, poderão ser também os mais representativos dos processos educativos e didáticos que ocorrem nas escolas portuguesas, pois o manual pode refletir não só as metas escolares do sistema de ensino ao qual se destina, bem como as práticas educativas e opções didáticas, embora não se possa colocar de parte que muitas vezes a escolha do manual escolar resulte de um jogo de interesses comerciais para as editoras.

A grelha de apreciação dos manuais contempla 3 dimensões: âmbito descritivo; dimensão da aprendizagem e dimensão da avaliação.

No âmbito descritivo, no ponto 1 serão registadas informações relativas à referência editorial (1.1). É feito o preenchimento dos dados relativos ao título, à editora, ao ISBN e aos autores. No ponto 1.2., materiais acessórios, será assinalado um X num conjunto de itens listados, nomeadamente Manual do professor, Livro de exercícios, Cd, Dvd, Autocolantes, *Flashcards*, *Posters* e Outros. De salientar que o aspeto central no presente projeto é o manual e não o material que o acompanha, pois é-lhe reconhecido o lugar central que ocupa na sala de aula, e também, porque é o manual que está disponível ao aluno, logo, tendo em conta que pretendo refletir acerca das potencialidades na promoção da avaliação formativa, e sendo, o aluno, elemento central na sua própria avaliação, centro-me, preferencialmente, no instrumento que o acompanha. No entanto, a observação da presença dos materiais acessórios permitirá inferir alguns aspetos relativamente à avaliação dos alunos.

No ponto 1.3., nota introdutória dos autores dirigida aos professores, serão assinalados os tópicos privilegiados pelos autores na promoção do processo ensino-aprendizagem, numa lista de vários tópicos que estão articulados com a parte teórica do presente projeto, nomeadamente: a apresentação dos objetivos do manual, a promoção da abordagem comunicativa, a organização do manual, a valorização da criatividade, referências às competências a desenvolver e às diferentes dimensões da avaliação. As notas dos autores permitem uma antecipação das competências a desenvolver, dos conteúdos abordados no manual, bem como a abordagem seguida e os métodos privilegiados. Colocam também em evidência a importância dada à avaliação nas suas diferentes dimensões.

Outro aspeto importante é o índice, ponto 1.4., pois à semelhança da nota introdutória dos autores, o índice pode funcionar como espelho da ideologia dos autores. Serão registados os itens que o índice contempla. Este registo permitirá analisar se estão apenas contemplados os tradicionais “*four skills: reading/ writing/ listening/ grammar*”, ou, se à luz do quadro teórico apresentado, estão contemplados não só os domínios apresentados nas metas de inglês (Compreensão oral/ *listening*; Leitura/ *Reading*; Interação oral/ *spoken*

interaction; Produção oral/ *Spoken production*; Escrita / *Writing*; Domínio intercultural/ *intercultural domain*; Léxico e gramática/ *Lexis / grammar*) e uma das competências gerais do QUERC, a competência do alunos de aprender a aprender.

No ponto 2, dimensão da aprendizagem, a análise do manual centra-se na sua estrutura de acordo com uma planificação e com a definição de objetivos. Espera-se que o manual confira alguma liberdade de ação ao professor. Neste ponto será apontada a presença dos seguintes elementos: definição de objetivos, seleção de recursos, tipologia das atividades e gestão do tempo. A presença de todos estes elementos será considerada limitadora, dependendo de como forem apresentados, uma vez que os professores “têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das actividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em função das reacções dos alunos/estudantes. Espera-se deles que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem.” (QUERC,p198)

Ainda no âmbito da aprendizagem será registado se o manual apresenta ou não uma grelha de verificação das atividades preferidas dos alunos (2.2.). Os conteúdos estudados, bem como o tipo de atividades a desenvolver, devem ser adequados e compreensíveis aos alunos e, portanto, devem não só estar adequados ao dia a dia dos mesmos como devem estar ligados aos seus gostos. As atividades a implementar deverão partir do conhecimento dos alunos da turma. De acordo com a abordagem comunicativa, o processo ensino-aprendizagem terá mais sucesso se se respeitar os períodos de evolução do aluno e se este for ao encontro dos seus gostos. Para além dos aspetos mencionados, esta preocupação inicial no manual implica logo o aluno numa reflexão sobre o seu estilo de aprendizagem e a partilhar as suas experiências com o professor e colegas, o que é considerado fundamental para o seu sucesso e para o desenvolvimento do seu pensamento crítico.

No ponto 3, dimensão da avaliação, pretendo observar de que forma a avaliação é contemplada no manual. Nesta dimensão, para cada dimensão da avaliação serão registadas as fontes, bem como os domínios de aprendizagem em foco.

No terceiro ponto, partindo do princípio de que o tipo de avaliação utilizado em LI deve estar de acordo com a prática de ensino do professor, pressupõe-se o desenvolvimento de uma avaliação formativa, pois é o paradigma metodológico defendido no presente projeto, uma vez que privilegia um crescimento holístico do aluno. Neste ponto, 3.3., considera-se pertinente para a avaliação sumativa todas as fontes usadas na avaliação formativa. Na verdade, havendo uma real prática da avaliação formativa, a avaliação sumativa assume-se como um momento de integração e síntese da informação recolhida acerca do que os alunos sabem e conseguem fazer em diferentes situações.

Assim, analisado os domínios e competências privilegiados, será possível detetar possíveis desacertos entre o que é ensinado e o que é avaliado, por exemplo, um manual que contemple o domínio sociocultural, mas cujas propostas de avaliação são centradas na competência linguística, mostrará um tipo de desacerto.

3. CAPÍTULO 3- ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

A análise dos dados recolhidos será dividida tendo em conta os instrumentos utilizados e os dados obtidos. Assim será feita, inicialmente, uma análise das perceções dos professores e, seguidamente, a análise dos dados obtidos nas grelhas de apreciação dos manuais.

3.1. PERCEÇÕES DOS PROFESSORES

3.1.1. Caracterização dos inquiridos

As questões 1 a 3 permitiram uma breve caracterização dos professores inquiridos. Todos os participantes são do sexo feminino e possuem licenciaturas em línguas e literaturas modernas, ramo educacional ou licenciaturas com via de ensino, distribuídos de acordo com o seguinte gráfico.

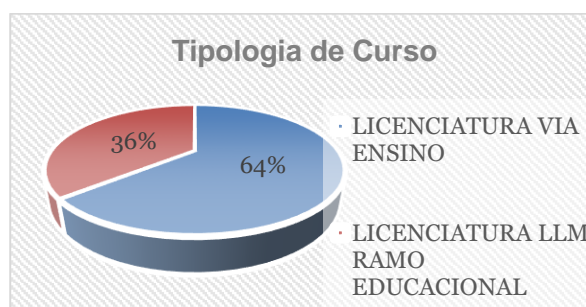


Gráfico 1 – habilitações dos professores inquiridos

36% dos professores possui licenciatura em línguas e literaturas modernas e 64% possui licenciatura via ensino, o que faz com que estes profissionais tenham frequentado cursos que os sensibilizaram para os fenómenos

linguísticos, literários e culturais das línguas, permitindo uma aplicação prática no EL e nas relações interculturais. Enquanto os primeiros estarão habilitados a um grupo etário mais velho do que as crianças, nomeadamente 3.º ciclo e secundário, os segundos estarão habilitados ao 2.º e ao 3.º ciclo e, em alguns casos, ao 1.º.

Como mencionado no quadro teórico, o ensino de uma LE requiere competências linguísticas e pedagógicas específicas. No caso dos professores que frequentaram as licenciaturas ramo educacional foi necessário que obtivessem formação que os dotasse de competências pedagógicas para o 1º ciclo do EB e, por isso, no gráfico vemos que 15 % dos professores frequentou os complementos de formação do grupo 120 e 31 % frequentou o MEPI.

Seria importante a frequência de formação, entre outras razões, pelo facto de a faixa etária dos alunos no 1.º ciclo ser diferente e o conhecimento do período de desenvolvimento das crianças poderá rentabilizar as práticas didáticas do professor em sala de aula.

Outras formações relevantes apresentadas para este projeto foram os Módulos *Steady and Go* do diploma CIPELT.

31% assinalou que não possui outro tipo de formação, além da licenciatura.

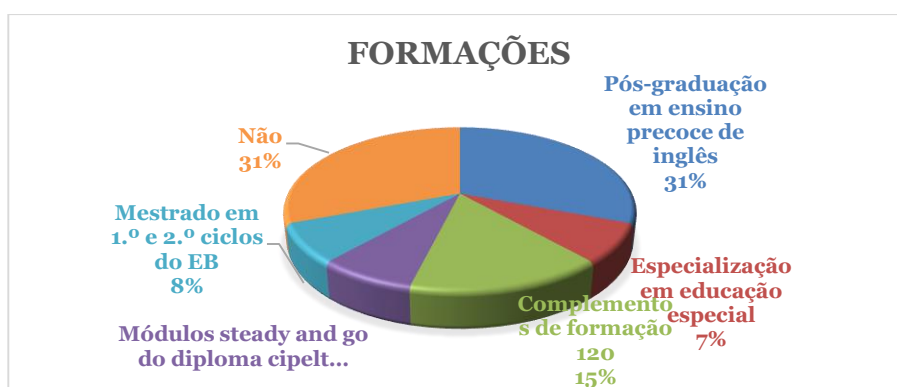


Gráfico 2 – esquemas de formação

No ponto 3 do inquérito, pode-se constatar que 46% dos inquiridos possuiu mais do que seis anos de experiência e apenas 9% indicou possuir apenas um ano.

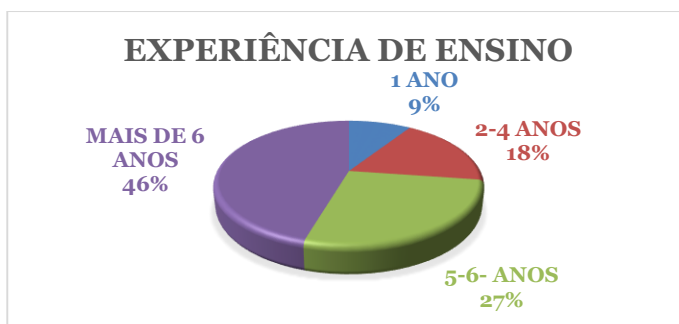


Gráfico 3 – anos de experiência no ensino

O fator experiência pode ser enriquecedor, mas pode também implicar consequências negativas, ligadas a hábitos e rotinas adquiridas. De facto, tratando-se de uma nova área é importante que haja formação adequada para que o professor se adapte às novas circunstâncias de ensino de inglês, atualizando conhecimentos e metodologias adequados à faixa etária dos alunos e no que à avaliação diz respeito reconheça a importância da avaliação formativa, na promoção do desenvolvimento global do aluno. Ao mesmo tempo, é fundamental que não se deixe perturbar pela experiência que possui, acabando por adaptar/ antecipar o que já está previsto para anos escolares de faixas etárias superiores.

3.1.2. Inglês curricular

Na questão 4, os professores foram quase unânimes no reconhecimento de uma influência positiva da integração de inglês no currículo do 3.º ano. Apenas 1 respondeu: “Nem sim, nem não, depende das metodologias e estratégias selecionadas” (anexos- questionário 9).

Este resultado evidencia que os docentes do grupo 120 estão de facto sensibilizados para uma mudança e preparados para aceitar o Inglês como uma disciplina do 1º ciclo. Relativamente à questão 4.1., efeitos percebidos e/

ou antecipados, lidas as respostas dos inquiridos, foram encontradas as categorias e subcategorias e foi encontrada a frequência dos professores com unidades de registo em cada uma delas, permitindo observar a sua frequência. Para além de elaborar uma grelha de análise categorial, através da análise temática (Bardin, 2009), na qual se privilegiaram a repetição das categorias e subcategorias em todos os inquéritos no seu conjunto, pretendeu-se dar a conhecer algumas particularidades dos discursos apresentados pelos professores que são o reflexo dos aspetos significativos da influência sobre as atitudes e o desempenho dos alunos face à implementação de inglês curricular no 3.º ano do EB.

Categorias	Subcategorias	Frequência
Alunos	Alunos revelam maior interesse, maior atenção, maior aprendizagem; maior envolvimento	9
Processo de aprendizagem	Aprendizagens mais efetivas	4
avaliação	Preocupação com a avaliação por parte dos alunos e por parte dos próprios EE	4

Tabela 1- pontos positivos de inglês curricular no 1.º ciclo

Foram distinguidas três categorias: *alunos*, *processo de aprendizagem e avaliação*. De facto, no que concerne a 1.ª categoria, 9 professores apontam como pontos positivos a postura dos alunos que “encaram com maior seriedade” e revelam “maior atenção e uma participação mais ativa”. Os alunos e encarregados de educação valorizam mais a língua inglesa a nível curricular (anexo-questionário 4).

4 professores centram os pontos positivos na segunda categoria, o processo de aprendizagem, e acreditam que o inglês curricular implicará “aprendizagens mais efetivas” (anexo-questionário 5). Por outro lado, 4

professores centram os benefícios do inglês curricular na avaliação. De facto, é apontado que quer alunos, quer EE revelam “maior preocupação com o desempenho na disciplina” e o facto de inglês ser curricular faz com que a disciplina de inglês passe a ser “mais valorizada pelos próprios EE” (anexo – questionário 5 e 7). O conceito “seriedade” parece estar ligado ao conceito de avaliação, 3.^a categoria, como referem os professores “fazendo parte da avaliação do aluno será entendida como algo mais sério e importante” (anexo – questionário 7) e “Maior preocupação com o desempenho na disciplina, especialmente porque passa a ser mais valorizada a classificação pelos próprios e pelos Encarregados de Educação” (anexo – questionário 8).

Apenas, 1 professor refere que “há alunos que perdem a motivação que tinham para aprender, que era o aspeto lúdico.”(anexo- questionário 10), evidenciando que não há uma sensibilização para as vantagens da vertente lúdica no processo ensino-aprendizagem, tal como é sugerido nas Orientações Programáticas. O aspeto lúdico, como referido no quadro teórico, contribui para a aprendizagem dos alunos, o facto de passar a ser disciplina, não pode implicar que o professor deixe de recorrer a estratégias lúdico didáticas, que se ligam ao mundo infantil.

3.1.3. Recursos utilizados e respetiva influência

Dos recursos apresentados, na questão 5, foi possível perceber que o lugar ocupado pelos manuais no ELE pode variar consideravelmente, espelhando o tipo de relação que se estabelece entre o manual, o professor e o processo de ensino-aprendizagem. Se, por um lado, é questionável o maior ou menor grau de subordinação do professor ao livro, não será, certamente questionável que o manual ocupa um espaço central na escola do nosso sistema educativo. De facto, a alteração de estatuto de inglês de oferta complementar para disciplina curricular implicou a publicação de diversos manuais e todos os professores

inquiridos recorrem de forma “frequente” ou “sempre” ao manual. De destacar ainda que os recursos interativos, usados também de forma “frequente” normalmente fazem parte do projeto ao qual o manual pertence.

Tendo em consideração as respostas dos professores, as atividades menos privilegiadas no Inglês do 1º ciclo são aquelas que se ligam ao uso de fantoches e ao visionamento de filmes, o que revela que há um afastamento das recomendações do Caderno de Apoio que constitui um complemento às Metas Curriculares de Inglês do 1.º ciclo do EB e que sugere que os recursos devem ser variados e apelativos com recurso a imagens, brinquedos, objetos e, se possível, com recursos audiovisuais.

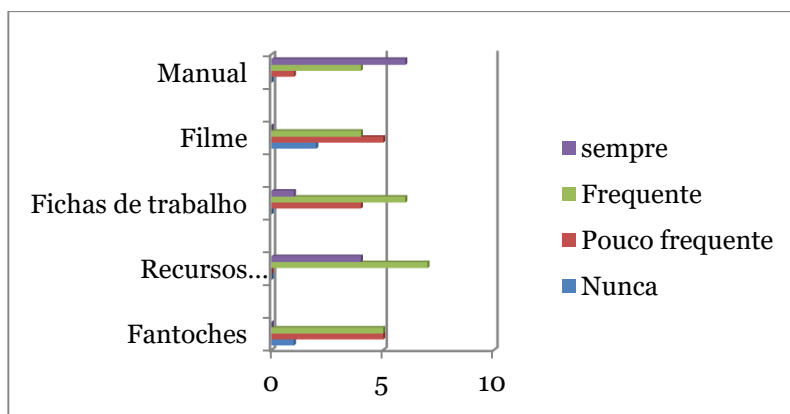


Gráfico 4 - recursos utilizados

Relativamente ao manual utilizado pelos professores inquiridos, a questão 6 permitiu constatar que dos professores inquiridos, a maioria usa o *Let's Rock*. Nenhum usa, embora tenha sido o 2.º livro a ser mais adotado, *Stars*, como evidenciado no gráfico seguinte:

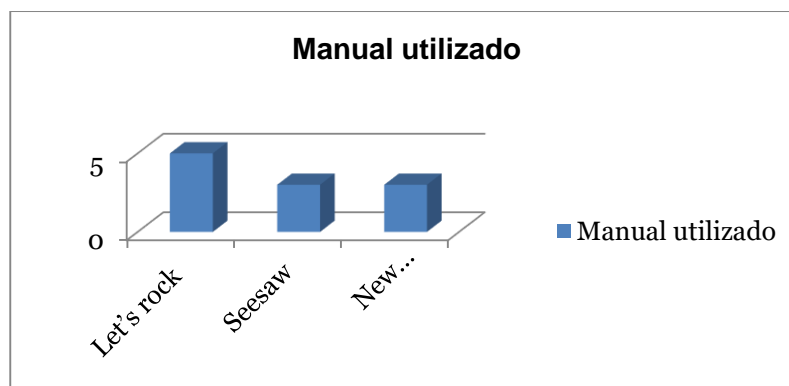


Gráfico 5 – manual utilizado

Na questão 7, verificou-se que quase a totalidade dos professores reconhecem uma influência positiva dos manuais sobre as práticas pedagógicas dinamizadas pelo professor, uma vez que 9 professores assinalaram a opção sim. 1 respondeu “Nem sim, nem não, depende das atividades apresentadas pelo manual e da sua organização.”(anexo-questionário 9) e 1 respondeu negativamente, pois adotar um manual não implica que as práticas pedagógicas do professor sejam alteradas. O professor pode adaptar.” Este tipo de resultado bem reforçar o resultado da resposta anterior: os professores reconhecem a influência do manual na vida escolar do professor e do aluno e a maioria tem-no como suporte na sua prática didática.

Relativamente às potencialidades e/ ou defeitos que os professores atribuem ao manual, com base na análise indutiva das respostas dos professores, distinguiram-se as seguintes categorias e subcategorias que a seguir se analisam.

Categoria	Subcategoria
Conteúdo	programado de acordo com as metas
	Com planificação lógica e coerente das atividades
	Apelativo
Apoio para professores	apresentação de material diverso
	apresentação de atividades variadas
	Organização que liberta o professor para organizar atividades próprias
Fonte de recursos	Recursos interativos
	Material diverso

Uniformização do ensino	Promoção de rotinas e hábitos de leitura
	Alunos dentro da mesma faixa etária
Promoção da verificação de conhecimentos	Exercícios de revisão e consolidação
	Autoavaliação
Constrangimentos	Imposição de conteúdos

Tabela 2 - potencialidades/ constrangimentos implícitos ao manual

Das respostas dos 11 professores, foi possível interpretar que o segundo recurso mais usado é o manual, embora, como sublinhado anteriormente, o primeiro selecionado esteja muito relacionado com este.

Quando inquiridos sobre as potencialidades/ defeitos do manual, questão 7.1, tendo em conta a categoria conteúdos, 3 professores referiram que há vantagens na utilização de manuais uma vez que seguem uma planificação lógica e coerente das atividades a desenvolver em sala de aula. 1 professor destacou a vantagem deste recurso permitir trabalhar as metas na íntegra sem recorrer a outros materiais. 1 professor refere que o manual é constituído por material organizado e apelativo. Relativamente à categoria apoio para professores, 3 professores apontaram que o manual é um recurso que permite ao professor ter tempo para pensar e criar outras estratégias e dinâmicas da sala de aula, realçando o facto de o professor ter liberdade para não se limitar ao uso do manual. No que concerne a categoria fonte de recursos, 5 professores têm nos manuais uma fonte de recursos e valorizam, em especial, os recursos digitais. Na categoria uniformização do ensino, um professor refere que “A maior potencialidade do manual é permitir que os alunos estejam todos sintonizados na mesma atividade, focando-se no tema, conteúdo ou tópico que o professor pretende abordar” (anexo-questionário 11) e outro menciona a “Sintonização dos alunos e uniformização dos conteúdos” e o facto de estes estarem de acordo com a faixa etária. Na categoria promoção da verificação de conhecimentos, 2 professores apontaram a possibilidade de revisão e verificação de conhecimentos e 1 mencionou a promoção da autoavaliação, colocando em evidência que o manual pode ser uma “ fonte de recursos para

uma aprendizagem autónoma com a possibilidade de revisão e verificação de conhecimentos.”(anexo-questionário 10).

Todos os professores apresentaram mais pontos positivos do que negativos, evidenciando que uma das funções do manual é estar ao serviço dos docentes e discentes sem implicar uma relação de subordinação ao conteúdo do mesmo ou aos métodos de ensino por ele apresentado. Se por um lado, os professores reconhecem que o manual pode permitir outras opções, também se sente a preocupação com o cumprimento das metas e o reconhecimento do uso do manual como possível contribuidor. O papel do manual enquanto promotor da avaliação formativa e, conseqüentemente, do sucesso do aluno, é ainda pouco relevante. Na categoria apoio para o professor, há 1 docente que refere que “manual escolar revelou-se muito completo em todos os níveis, sendo possível trabalhar as metas na íntegra sem recorrer a outros materiais. No entanto, torna-se limitativo no que concerne à utilização de outros recursos, pois ao utilizá-los, o manual fica por completar.” (anexo – questionário 1), indiciando uma subordinação total ao manual e evidenciando que o manual é o regulador das suas práticas didáticas, ao ponto de sentir que não pode usar outros materiais, pois os conteúdos dos manuais têm que ser respeitados e cumpridos. 2 professores consideram que o manual limita o tempo e a forma como se trabalha os temas e 1 aponta a sobrevalorização da ficha de trabalho.

Relativamente à categoria conteúdo, os professores apresentam como principais defeitos a previsibilidade das estratégias utilizadas, o formato de apresentação do léxico, muitas vezes de forma descontextualizada e o não cumprimento das metas, bem como a ausência de atividades que permitam trabalhar todos os domínios e objetivos de forma integrada, o que pode indiciar que afinal não há uma grande autonomia face ao manual.

Na categoria uniformização do ensino existem 2 docentes que consideram o manual “constrangedor”/ “limitador” para os maus/ bons alunos.

Os dados recolhidos evidenciam que o manual cumpre algumas das funções que foram apontados no quadro teórico, nomeadamente a apresentação de uma seleção de metodologias, atividades e de recursos adequados às

necessidades educativas dos alunos, mas o seu papel enquanto promotor da avaliação formativa é apenas reconhecido por um professor. A par desta evidência, esta análise de dados permite-me dizer que os professores valorizam o cumprimento dos conteúdos dos manuais para que as metas de inglês sejam também cumpridas, o que me permite deduzir um dos condicionalismos que os manuais apresentam na atuação do professor: continua a não haver grande autonomia por parte dos professores em relação a este instrumento.

3.1.4.A avaliação, instrumentos e competências

Os dados recolhidos na última questão do inquérito, questão 8, emergiram também em função da categorização dos discursos e da sua análise qualitativa.

No ponto 1 foi considerado pertinente uma análise morfológica das palavras usadas (nome ou verbo), resultando o seu registo na tabela:

Categoria	Subcategoria	Exemplos
morfológica	Nomes	tarefa; processo; vários domínios; suportes válidos
	Verbos	perceber; conhecer; redefinir; recolher (2); organizar; formar (2) ; demonstrar (2), ter em conta(2); recolher evidências; certificar.

Tabela 3 – definição de avaliação

Ao ler as definições dos professores, no geral, podem-se distinguir dois grupos: há um grupo de professores que procura definir o que é a avaliação na escola e recorre à classe de palavras nome, enquanto outro grupo se centra no que a avaliação, também escolar, avalia e nos seus instrumentos, recorrendo a um verbo. No primeiro grupo (6), a avaliação é vista por uma professora como um processo contínuo, 2 professores revelam que a avaliação está ligada ao progresso e, obrigatoriamente tem que ter em conta a progressão do aluno. No que diz respeito à avaliação como um processo final, 1 professor reconhece

apenas o valor da avaliação na certificação final dos alunos. Ainda nesta ordem de ideias, 2 professores veem a avaliação como a forma de constatar se o aluno, também no final do processo, se enquadra num determinado perfil.

No segundo grupo, 1 professor enfatiza a importância de suportes válidos, quer formais, quer informais. 1 professor refere que a avaliação contempla vários domínios.

Esta análise de dados permite-me dizer que o conjunto de inquiridos tem uma noção muito ampla de avaliação.

Seguidamente, procedeu-se a uma análise qualitativa das ideias principais recolhidas no que diz respeito à finalidade da avaliação dos alunos, chegando às seguintes categorias, presentes na tabela 3:

Categorias	
Regular a aprendizagem e as estratégias do professor/ aluno	6
Posicionar os alunos relativamente ao perfil esperado.	2
Promover o espírito crítico e autonomia	3
Verificar se as aprendizagens são efetivas	1

Tabela 3 – finalidades da avaliação

Apenas um professor não respondeu. 6 professores reconhecem como finalidade de avaliação a regulação da aprendizagem e das estratégias do professor/ aluno, evidenciando uma consciencialização da importância da avaliação ao longo de todo o processo, não só para o aluno, mas também para o professor e para o sucesso do processo de ensino aprendizagem. Também 3 professores reconhecem o papel avaliação na promoção do espírito crítico e autonomia.

As outras duas categorias destacam o papel mais formal da avaliação, posicionar os alunos relativamente ao perfil esperado (2 professores) e verificar se as aprendizagens são efetivas (1 professor).

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação usados pelos professores, verifica-se que 5 dos professores estão sensibilizados para a importância do preenchimento de grelhas de registo de observação no processo de avaliação dos seus alunos. Já no que diz respeito à autoavaliação

apenas um professor menciona a ficha de autoavaliação, como se pode constatar na tabela seguinte:

instrumento de avaliação	
grelhas de observação direta	5
registo de autoavaliação	1
grelhas de observação da produção e interação oral	1
registos de progresso/ evolução das aprendizagens dos alunos	2
os jogos orais ou escritos	1
atividades de show and tell	1
desempenho na sala de aula	1

Tabela 4 - instrumentos de avaliação

Como foi apresentado no enquadramento teórico, há um conjunto diverso de “*structured assessment activities*” que devem ser implementadas e contribuir para a avaliação dos alunos, para que o processo de avaliação não se reduza a um uso repetitivo de um instrumento, o que implicará avaliar o aluno de uma forma limitadora.

Este tipo de dados parece evidenciar que já existe uma sensibilidade para a necessidade de usar uma variedade de recursos para avaliar, mas ainda não são reconhecidos os benefícios da autoavaliação no processo ensino aprendizagem do aluno, restando a dúvida se os professores compreendem as implicações de uma educação para o desenvolvimento geral do aluno. Curiosamente nenhum professor mencionou os testes enquanto instrumento de avaliação. No entanto, 1 professor mencionou, no ponto seguinte, o teste de avaliação escrito e oral como um importante elemento de avaliação a ter em conta como se poderá verificar na tabela seguinte:

é a participação, o interesse e a autonomia dos alunos.	4
<i>spoken production and spoken interaction.</i>	1
teste de avaliação escrito e oral.	1
trabalho contínuo em aula/ progresso dos alunos.	5
trabalho de casa para reforço.	1
observação direta.	1

Tabela 5 - elementos de avaliação

A aplicação de testes centra-se no resultado e pode minimizar os processos e potenciais efeitos da avaliação formativa. Tradicionalmente, tem sido assim,

mas, pode haver lugar a uma mudança, se houver a consciencialização que o sucesso na aprendizagem de línguas está ligado ao desenvolvimento integral do aluno e que a avaliação formativa deve estar ao serviço do EL. O teste será um momento formal de avaliação, que contribui para a avaliação sumativa, mas a avaliação não se pode reduzir ao resultado do teste. A avaliação sumativa deve ser consonante com a avaliação formativa.

Se neste ponto do questionário é revelado que o trabalho contínuo e o progresso do aluno são prioritários para o professor (5 professores), no ponto da definição de avaliação (ponto 1) este aspeto não foi tão focado, de facto, o processo de avaliação reduziu-se, em alguns casos, a uma menção aos suportes e recursos que estão ao dispor da avaliação.

De seguida, quando questionados acerca das competências a desenvolver, os professores revelam preocupação com as atitudes e valores dos seus alunos, revelando que, tal como esperado no EL, há sempre uma dimensão formativa que deve contribuir para o desenvolvimento global do aluno e contribuir para a sua autonomia. Outros elementos apontados são *Spoken production and spoken interaction*, o teste de avaliação escrito e oral, o trabalho contínuo em aula/ progresso dos alunos, trabalho de casa para reforço e a observação direta.

Sente-se uma certa confusão em algumas das respostas entre o que é um instrumento e o que é um elemento de avaliação, revelando, assim, que efetivamente, deverá haver um maior reforço em formação na área da avaliação para professores desta área curricular, como se poderá verificar na tabela seguinte:

oralidade	3
comunicativa	3
capacidade crítica	1
atitude positiva	1
autonomia	1
aprender a aprender	1
Autoavaliação	1

Tabela 6 -competências a desenvolver

A tabela 6 ilustra também que diferentes professores evidenciam diferentes preocupações e prioridades. Num universo de 11 inquiridos, há uma variedade de 7 respostas, sendo a competência comunicativa a mais apontada, a par com a preocupação com o desenvolvimento da oralidade. Talvez, neste ponto do inquérito, se a pergunta não tivesse sido aberta, e como opções figurasse a competência comunicativa entre outras, a mais valorizada fosse efetivamente a comunicativa. Apenas 1 enumerou a importância de aprender a aprender, no entanto, a capacidade crítica, a autonomia e a autoavaliação são aqui referenciados, bem como a preocupação do desenvolvimento de uma atitude positiva, evidenciando, mais uma vez, que há a sensibilidade para o facto de o ensino de uma LE contribuir para o desenvolvimento geral do aluno. No entanto, ainda não são reconhecidos os benefícios da autoavaliação no processo ensino aprendizagem, dado que me leva a equacionar se os professores compreendem as implicações de uma educação para o desenvolvimento geral do aluno.

No que concerne as potencialidades do manual, após analisadas as respostas dos inquiridos, foi elaborada a tabela 8.

transmitir aos alunos segurança.	1
uma apresentação organizada, sequencial, contextual e progressiva.	3
desenvolver o pensamento crítico e a criatividade.	1
desenvolver a oralidade.	1
consolidar os conhecimentos.	3
momentos lúdicos e motivadores.	3
desenvolver os 4 domínios.	3
acesso a variados recursos.	2
trabalhar as metas de forma interligada.	1
permite uma reflexão e autoavaliação.	1

Tabela 7 – potencialidades do manual

Também neste ponto, há uma grande variedade de respostas, sente-se constantemente uma preocupação de trabalhar os 4 domínios e trabalhar as metas. Será de focar, o facto de as preocupações dos professores inferidas no ponto 1, **para mim avaliar** é, estão muito ligadas àquilo que o professor encontra no manual. Na realidade, aqui é evidenciada a necessidade de uma

apresentação organizada, sequencial, contextual e progressiva que se pode ligar à preocupação com a avaliação ao longo do processo; por outro lado, a capacidade de o manual consolidar os conhecimentos, desenvolver os 4 domínios e trabalhar as metas de forma interligada parece estar ligada a uma postura que se preocupa com o final do processo e de acordo com o perfil esperado do aluno. O que se torna evidente é a influência que o manual exerce sobre as opções do professor.

Também o acesso a vários recursos é focado pelos professores, que também viam na avaliação a importância de variados recursos, mas apenas 1 professor menciona concretamente o papel do manual enquanto promotor da reflexão e da autoavaliação. Outro professor reconhece a importância do desenvolvimento da autonomia e de uma postura crítica.

3.1.5. Breves considerações

Através deste questionário é possível verificar que os professores valorizaram a integração de inglês no currículo no 3.º ano do EB e que estão dispostos a usar uma variedade de recursos, mas o manual continua a ser um instrumento com um papel crucial em sala de aula. De facto, os professores apreciam uma estrutura organizada, que permita uma introdução progressiva dos conhecimentos necessários a adquirir ao longo da aprendizagem. Valorizam também a apresentação dos conteúdos do manual, considerando as metas de aprendizagem, que possibilitem o desenvolvimento das capacidades dos alunos, nomeadamente a expressão oral e escrita e a compreensão oral e escrita, bem como a competência comunicativa, revelando ainda uma grande dependência deste instrumento.

Relativamente à avaliação, os professores revelam estar conscientes da necessidade de utilização de um número variado de fontes, recursos e

estratégias e destacam a importância das grelhas de observação. Apenas um professor sustenta que o manual pode ajudar o aluno na sua autoavaliação.

A componente formativa da avaliação, nomeadamente, da autoavaliação é um aspeto importante que deveria figurar nos manuais, mas que não é ainda referenciada por todos os professores inquiridos. Esta poderia constituir uma mais valia para o aluno, permitindo-lhe um autoconhecimento e uma regulação do processo ensino aprendizagem. No entanto, o manual ainda não contribui para o desenvolvimento integral do aluno, promovendo atividades que o levem a usufruir de um maior conhecimento das suas capacidades, reconhecimento das suas dificuldades e regulação do seu processo-ensino aprendizagem. Espera-se, assim que o professor proceda à elaboração de materiais complementares, adequados às necessidades e objetivos comunicativos dos alunos e promotores de uma avaliação formativa.

Os professores inquiridos reconhecem mais valias aos manuais e, independentemente, das limitações apontadas, todos continuam a recorrer a este instrumento de trabalho em sala de aula.

3.2. ANÁLISE DOS MANUAIS

Foram analisados dois manuais, partindo de uma grelha de apreciação, apresentada no ponto 2.4.2 do presente projeto, que foi elaborada para o efeito e foi preenchida, de forma independente, para o manual 1 e para o manual 2. As grelhas preenchidas correspondem ao anexo 5 e anexo 6, presentes no suporte digital que acompanha este projeto.

Segue-se uma síntese dos dados registados, bem como algumas considerações.

3.2.1. Manual 1

3.2.1.1. Âmbito descritivo

A referência editorial e materiais acessórios, podem ser consultados no anexo.

Relativamente às notas dos autores, figuram no início do manual, constituindo 13 páginas. São apresentados os objetivos do manual e é salientado o facto de os autores verem no manual um instrumento válido para “enables to develop children’s communicative competence to A1 level within the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), (Lindade, Botelho& Lucas, p4)”.

É apresentada a justificação da organização do manual, bem como a tipologia das atividades sugeridas que tem como preocupação o desenvolvimento de “Critical thinking” (Lindade, Botelho& Lucas, p5)

É feita a referência às competências lexical, gramatical e interação oral. Não é mencionado o domínio sociocultural ou a competência aprender a aprender, embora tenha sido apresentado como objetivo levar os alunos a “become curious, responsible, reflective and independent learnerS” (Lindade, Botelho& Lucas,p5) Neste sentido, há em todas as unidades uma aula que se centra nos valores, pois “learners are encouraged to think and reflect on what is correct behaviour or not”. Relativamente à avaliação formativa, todas as unidades terminam com um exercício de autoavaliação, que tem como objetivo levar os alunos a “assess learning progress”. (Lindade, Botelho& Lucas, 5) Este tipo de avaliação implica o aluno no preenchimento de uma grelha, com um conjunto de opções limitadas pelo manual, em detrimento de tarefas onde possa ser livre de se expressar sem qualquer guião prévio. Se esta tendência pode ser justificada pelo facto de os manuais se dirigirem a níveis iniciais de aprendizagem, não se deverá de ter em conta que tal, se pode tornar um impeditivo para os alunos recorrerem a outros recursos linguísticos e de testarem a sua adequação à situação comunicativa.

O índice contempla 6 itens, *Vocabulary, Language focus, Skills, CLIL, CD, Additional resources.*, remetendo para os tradicionais 4 “skills” e também para o domínio léxico gramatical das metas: *Vocabulary, Language focus, Skills*. Há também o item *Additional resources* – que constitui um conjunto de atividades ligadas a diferentes celebrações, parecendo que a dimensão cultural da língua se reduz a determinadas festividades, que são apresentadas, não de forma integrada no manual, mas como um elemento adicional. Não há qualquer referência a momentos de avaliação nesta parte do manual.

3.2.1.2. Dimensão da planificação da aprendizagem

Relativamente à seleção de recursos e à tipologia das atividades há uma grande variedade, embora as aprendizagens em foco predominantes estejam relacionadas com os tradicionais 4 *skills*.

Não há qualquer referência à gestão do tempo, dando liberdade ao professor de adotar o ritmo da turma.

Tal como os recursos e a tipologia das atividades, a avaliação é muito centrada no conteúdo léxico gramatical, como será analisado posteriormente na dimensão da avaliação.

Não há uma grelha de verificação das atividades preferidas dos alunos. Terá que ser o professor a procurar conhecer os seus alunos e a envolvê-los nas atividades.

3.2.1.3. Dimensão da avaliação

Não há menção à avaliação diagnóstica, embora saibamos que os alunos que chegam ao 3.º ano podem ter diferentes níveis que seria importante aferir.

Existe no final de cada unidade uma grelha de autoavaliação, intitulada *Think and colour*, sendo o manual constituído por 4 unidades, existem 4 destas grelhas. O aluno lê em LI frases começadas por “I can...” e tem três cores disponíveis, como se pode ver no exemplo, para se autoavaliar, de acordo com o exemplo.

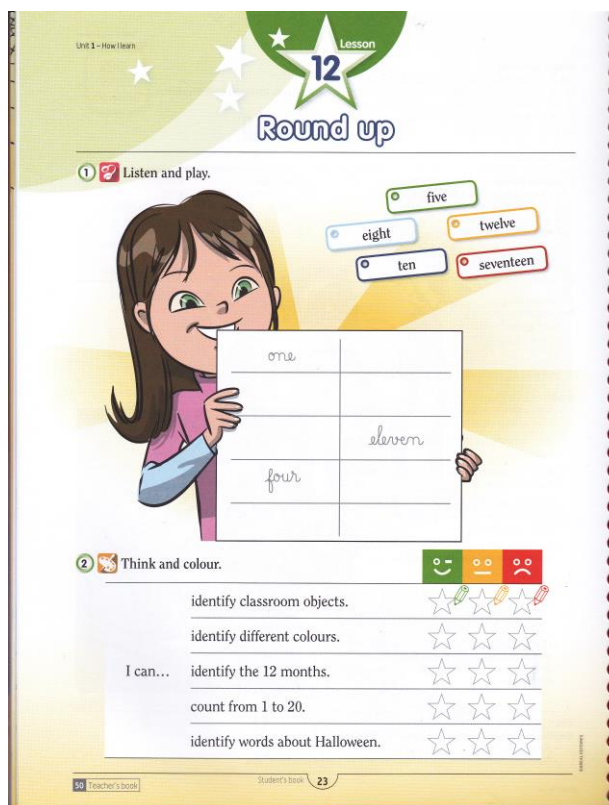


Fig 1- ficha de autoavaliação de final de unidade

No manual do professor, há referência a fichas e registros de avaliação, havendo um maior número de fontes/ instrumentos de avaliação dirigidas ao professor. Apesar de no final de cada unidade, o aluno ser levado a realizar um exercício e a avaliar o seu desempenho de acordo com determinados descritores, a avaliação ainda não se centra no processo, nem no aluno, é ainda muito orientada pelo professor que parece assumir a responsabilidade total do sucesso/ insucesso dos seus alunos.

Analisando as grelhas de autoavaliação, observando cada ponto das grelhas, no sentido de detetar os focos de aprendizagem previstos, verifica-se que há domínios que são privilegiados, nomeadamente o léxico gramatical e outros que não são avaliados, nomeadamente o domínio intercultural.

No exemplo seguinte, o aluno verificará as suas competências léxico gramaticais, nomeadamente, vocabulário relacionado com brinquedos e roupas e o verbo *have got*. Pode-se considerar como foco de aprendizagem a interação oral quando se pede ao aluno para se autoavaliar na sua capacidade de falar sobre a sua família e os seus animais de estimação e é capaz de usar “*please*” e “*thank you*”.

2 Think and colour.

	😊	😐	😞
name some toys.	☆	☆	☆
say what I have or haven't got.	☆	☆	☆
I can... name some clothes.	☆	☆	☆
talk about my family and pet.	☆	☆	☆
use <i>please</i> and <i>thank you</i> .	☆	☆	☆

Teacher's book 37 Student's book

Fig. 2- atividade de autoavaliação manual 1

Relativamente à avaliação sumativa, estão previstos 2 testes por unidade com foco nos domínios: *listening, reading, writing, speaking e lexical and grammar*.

3.2.2. Manual 2

3.2.2.1. Âmbito descritivo

A referência editorial, bem como a lista do material acessório, poderá ser consultada na grelha de análise do manual (anexo 6)

Na nota introdutória dos autores, há a apresentação dos objetivos do manual e referências à abordagem comunicativa. Os autores justificam a organização do manual e fundamentam a tipologia de atividades sugeridas. Todas as unidades terminam com um exercício de autoavaliação,

A observação do índice permite constatar que o manual 2 contempla os seguintes 8 itens: *Time for words, Time for a story, Time to rock, Time to create, Time for skills, Time for CLIL, Time to show and tell, Time to check*. De salientar, que o item “*time to check*” coloca em evidência o papel da avaliação no processo ensino aprendizagem.

3.2.2.2. Dimensão da aprendizagem

As aprendizagens em foco predominantes são os tradicionais 4 skills, mas abre também espaço para a criatividade, para o CLIL e para a comunicação oral na secção *show and tell*. Não há referência à gestão do tempo.

Não há grelha de verificação das atividades preferidas. Como referido anteriormente, caberá ao professor descobrir e ir ao encontro dos gostos dos seus alunos de forma a envolvê-los nas diferentes atividades.

3.2.2.3. Dimensão da avaliação

Inclui no material do professor um “*placement test*” que permite uma avaliação diagnóstica. A autoavaliação é feita na LM, embora o título seja em inglês “*Time to colour and smile away*”. No final de cada unidade, há uma destas grelhas, na qual o aluno pode colorir até ao máximo de 5 sorrisos e o professor coloca o autocolante. De salientar que este tipo de grelha apresenta um conjunto de opções limitadas pelo manual, em detrimento de tarefas em que o aluno se pode expressar livremente, de acordo com as suas capacidades/ dificuldades.

TIME TO COLOUR and SMILE AWAY!	
Sei dizer as cores.	☺☺☺☺☺
Sei identificar e dizer o nome do meu material escolar.	☺☺☺☺☺
Sei localizar objetos usando <i>in, on</i> e <i>under</i> .	☺☺☺☺☺

sticker




Fig 2 – grelha de autoavaliação final de unidade

Analisando as grelhas de autoavaliação, no sentido de detetar os focos de aprendizagem previstos, verifica-se que estas grelhas não contemplam parâmetros que permitam ao aluno autoavaliar-se em alguns domínios, nomeadamente, no exemplo da figura 2, interação oral ou intercultural. Os domínios em destaque apresentados nas grelhas são o léxico gramatical, nomeadamente as cores, o material escolar e as preposições de lugar “*in, on e under*”.

É dada pouca liberdade ao aluno na sua autoavaliação, o que se poderia justificar pelo facto de se tratar de um nível de iniciação, no entanto, mesmo em níveis iniciais o aluno poderá ser capaz de refletir acerca do seu desempenho, tendo em conta os diversos focos de aprendizagem a

desenvolver no EL. Como visto no quadro teórico, estes focos não se podem reduzir à gramática e ao vocabulário de uma língua, a modelos apresentados pelo professor e repetidos pelos alunos. O manual continua a promover atividades nas quais o aluno é incentivado a recriar modelos que lhe são apresentados, dando pouco espaço à sua imaginação, criatividade e reflexão, como no exemplo seguinte:

TIME TO SHOW and TELL Unit 4.1



1. Listen , read  and say .


Hi! Hello everyone!
In **spring**, I love wearing a **jumper**.

In **summer**, my favourite clothes are **shorts** and a **T-shirt**.

In **autumn**, I love wearing **trousers**.

In **winter**, I love wearing **boots** and a **warm coat**.

2. Over to you. Complete  and say .

Favourite clothes in...  **YOU**

spring	jumper	
summer	shorts and a T-shirt	
autumn	trousers	
winter	boots and a coat	

115

Figura 4 – atividade de promoção da expressão oral

Reconhecendo alguns aspetos positivos neste tipo de atividade, será também de reconhecer o caráter limitador que o mesmo poderá representar para o aluno que vê no professor modelo a imitar e instruções a respeitar.

No que diz respeito à avaliação sumativa, no dossier do professor encontram-se três tipos de teste: test A (*traditional*), test B semelhante aos de Cambridge e *NEE test*.

São também fornecidas grelhas de correção de teste e grelhas gerais de avaliação. Tendo em conta a diversidade de alunos que encontramos na nossa escola, questiono o tipo de teste *NEE test*, uma vez que me parece difícil produzir um teste direcionado a um aluno NEE, antes mesmo de o conhecer. Poderá certamente ajudar o professor, se este não se deixar formatar pelo previamente produzido.

3.2.3. Discussão de dados - Breves Considerações

Os manuais apresentam limitações consideráveis, mas apresentam já um princípio de implicação do aluno no seu processo de avaliação. De facto, as atividades finais de unidade analisadas concedem alguma iniciativa aos alunos, de modo orientado e a dimensão formativa da avaliação é encorajada porque fornece aos alunos parâmetros de desempenho, orientadores das suas capacidades na realização das tarefas.

Implicam também a preocupação para uma apresentação de diferentes personagens de diferentes países, no sentido de desenvolver o domínio sociocultural.

A apresentação clara e simples dos objetivos da aprendizagem e o conhecimento dos procedimentos inerentes à avaliação ajudam os alunos a envolverem-se no seu processo de aprendizagem e na avaliação do seu sucesso. No entanto, em ambos os manuais os objetivos apenas são apresentados no material do professor, partindo do pressuposto que só serão

importantes para o professor. À luz do quadro teórico, se os objetivos forem definidos e os critérios bem delineados e dados a conhecer aos alunos, será mais construtivo o processo de avaliação por parte dos mesmos e, ao mesmo tempo, a comunicação da avaliação aos EE será mais bem-sucedida. Nos manuais em análise, no início de cada unidade apenas é dado a conhecer, através de ilustrações (manual 2) e autocolantes (manual 1), vocabulário que será ativado nas atividades a desenvolver.

Apesar de ser reconhecida a importância da autoavaliação na promoção de competências de aprendizagem, no que diz respeito à regulação da própria aprendizagem e no desenvolvimento de estratégias de superação de dificuldades, bem como uma responsabilização da criança pelo próprio processo de aprendizagem e o desenvolvimento da sua autonomia e sentido crítico, as oportunidades de autoavaliação e regulação da aprendizagem apenas são explícitas no final de cada unidade,

Tendo em conta a diversidade de instrumentos e enfoques possíveis da regulação da aprendizagem, as atividades propostas são reduzidas em quantidade e também em qualidade, uma vez que são propostas pontualmente e são muito repetitivas. Verifica-se que há pouca variedade nos instrumentos usados, assentando a autoavaliação do aluno numa grelha na qual regista o que consegue ou não fazer, depois de ter realizado algumas atividades que se reduzem a “multiple choice quizzes.” Não há, conforme sugerido por Sandie Mourão (2005) um crescendo de profundidade de análise por parte dos alunos. Também não há uma variedade de parâmetros que permitam uma avaliação em diferentes aspetos, nomeadamente, *Compreensão oral/ listening*, *Leitura/ Reading* e *Interação oral/ spoken interaction*.

Como momentos de autoavaliação, o aluno repete a mesma tarefa, quase sempre direcionada ao foco léxico gramatical, levando a assumir que a aprendizagem da língua se baseia na compreensão e reprodução de modelos fornecidos pelo manual, que se sustentam em itens gramaticais, estruturas linguísticas e de vocabulário. Só o papel do professor pode proporcionar momentos de diálogo e reflexão acerca dos avanços dos alunos, permitindo a

consciencialização da necessidade de eventuais reajustes na atuação do professor e possíveis reorientações.

Seria também construtivo se o aluno tivesse a oportunidade não só de se avaliar a si, mas também aos seus colegas, mas o manual não apresenta nenhum tipo de grelha que apoie o aluno neste tipo de atividade. Predominam tarefas que envolvem trabalho individual, face ao número de tarefas que requerem trabalho a pares ou em pequenos grupos.

As oportunidades de autoavaliação e regulação da aprendizagem não deveriam ser apenas apresentadas no final de cada unidade, devendo ocorrer com maior frequência e com maior variedade. Deveria também ser proporcionada uma reflexão por parte do aluno com os colegas da turma e o professor sobre o seu progresso e também o progresso dos seus colegas. O manual poderia incluir grelhas que permitisse ao aluno não só observar o seu progresso nos domínios propostos nas metas, mas também na competência comunicativa na sua amplitude e na competência de aprendizagem e incluiria também a avaliação dos colegas de turma, não só no final das unidades, mas ao longo de todo o processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mas quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar, esse não será autónomo; continuará dependente, tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa. Não me venham, porém, dizer que nós, professores, não temos capacidade de mudar...”

(Alarcão, Isabel, 1996,p15)

Este projeto termina tal como começou sublinhando o pensamento de Alarcão, evocado na citação em epígrafe, por estar em harmonia com as conclusões que se seguirão.

Como referenciado no quadro teórico, de acordo com autores como Strecht Ribeiro (1998), o ensino de inglês deve implicar atividades que deixem espaço para a criança desenvolver e organizar as suas ideias, crescendo na capacidade de reunir estratégias que a conduzam a alcançar o sucesso no seu processo ensino aprendizagem e posteriormente na vida ativa.

O facto de inglês se tornar curricular, deveria promover uma interligação mais eficaz com todas as áreas do currículo, promovendo a aquisição de competências necessárias para obter sucesso para além da escola. Na verdade, no EL não se pode esquecer o seu carácter formativo. Quando se avalia é necessário ter em mente o que se ensina, não esquecendo o que a avaliação deverá favorecer, nomeadamente um desenvolvimento global, crítico e responsável do aluno.

O papel do professor é indiscutível, deve mediar todo o processo e deve ter a capacidade de ser persistente, uma vez que inicialmente a criança poderá não assumir um papel muito consciente no seu próprio processo de avaliação.

Se havia certezas de que, ao longo dos anos, como documentado no quadro teórico, os conhecimentos sobre a aprendizagem de uma LE foram evoluindo de uma prática centrada no desenvolvimento de uma competência gramatical e de

uma prática controlada para uma abordagem de acordo com o paradigma comunicativo e sustentada no desenvolvimento geral do aluno, não havia certezas se muitos dos documentos que regulam o EL em Portugal, bem como os manuais escolares produzidos acompanharam esta evolução ou continuaram a basear-se em metodologias tradicionais que se traduzem no foco em itens linguísticos isolados e em atividades de aquisição de vocabulário. Também não havia certezas da forma como os professores acompanharam esta evolução, leram e interpretaram os documentos orientadores e que papel deram aos manuais. Este projeto permitiu uma visão desta evolução.

No caso dos manuais analisados confirma-se que há já algumas estratégias de promoção da autoavaliação. São repetitivas, pouco sistemáticas e reduzem-se a apenas algumas das aprendizagens em foco. No entanto, os autores dos manuais evidenciam já o reconhecimento do contributo do EL para o crescimento integral do aluno. Há ainda um longo caminho a percorrer, até que os materiais produzidos consigam acompanhar a evolução no EL e passem a promover a avaliação formativa, nomeadamente a autoavaliação, apresentando tarefas que conduzam o aluno a planificar, monitorizar a avaliar o seu próprio trabalho, tornando-se um aluno responsável, crítico e reflexivo e crescendo nas capacidades que, ao longo de toda a vida, lhe permitirão desenvolver a capacidade de tomar decisões conscientes e de se adaptar a novas situações.

No caso dos questionários, os dados evidenciam que já é reconhecida a importância da promoção de uma avaliação integrada no processo de ensino-aprendizagem e realizada continuamente na sala de aula, pelo professor e pelo aluno. No entanto, esta ainda não é uma prática sistemática e integrante do processo ensino aprendizagem. De facto, a análise dos dados permitiu constatar que há uma grande preocupação por parte dos professores em usar uma grande variedade de instrumentos no que diz respeito à avaliação e que os testes são apenas mencionados por um professor como instrumento de avaliação. No que diz respeito ao uso do manual, todos os professores inquiridos revelaram que o manual é um dos instrumentos mais usados.

Reconhece-se, assim, que os manuais continuam a ser um instrumento pedagógico com muita influência na sala de aula e quando estes se reduzem a um conjunto de atividades muito repetitivas e pontuais que não orientam sistematicamente os alunos no seu processo ensino aprendizagem, o professor tenderá a seguir esta prática. De facto, o manual tende a assumir um papel estruturador de todo o processo de ensino e aprendizagem, apresentando tarefas e conteúdos destinados à aprendizagem dos alunos, exercendo um forte controlo, quer sobre o conteúdo disponibilizado, uma vez que não remete para outras fontes exteriores ao manual, quer sobre o conteúdo produzido pelo aluno, apresentando modelos a seguir, e deixando para o professor a função de seguir as orientações estabelecidas. Cabe ao professor afastar-se do manual, quando necessário, de forma a conseguir promover uma avaliação formativa e sistemática, dialogar com os alunos e partilhar as diferentes ideias com os alunos, para que cada um, se sinta orientado e através de uma autoavaliação responsável consiga regular a sua aprendizagem e alcançar o sucesso. No entanto, sente-se que ainda há um longo caminho a percorrer, quer na atualização dos manuais, quer na atualização das práticas didáticas dos professores.

Seria importante que os professores tivessem mais voz na altura da produção de documentos orientadores e de novos manuais para que práticas adequadas ao grupo etário de inglês do EB promovessem não só o crescimento do aluno na proficiência linguística, mas também enquanto cidadão de um mundo multicultural, mais aberto ao outro e mais capaz de se conhecer, conhecer o outro e com mais oportunidades para pensar. Seria também importante que os documentos que orientam o EL em Portugal, nomeadamente o documento Metas Curriculares de Inglês para o 1.º ciclo do EB se tivesse afastado de uma lógica de avaliação de resultados. Na verdade, a lógica apresentada nas metas pode levar o professor a preocupar-se mais com o cumprimento das metas e com o resultado final do que com o processo de evolução do aluno. A elaboração deste documento poderá exercer uma influência sistémica, fora e dentro da escola, pouco vantajosa para o início do

ensino/ aprendizagem de uma LE. De facto, fora da escola, as editoras, preocupadas com os lucros, produziram manuais de acordo com as metas e os professores, dentro, acabam por seguir os conteúdos e sugestões do manual, reconhecendo o papel da avaliação formativa, mas tendendo a valorizar a avaliação sumativa, centrada em resultados e tão promovida no material do professor.

Para que o contributo da aprendizagem de uma LE, no desenvolvimento integral do aluno seja pleno, é necessário, uma mudança em diferentes planos e com diferentes intervenientes. Essa mudança terá que começar, desde logo, na produção de documentos orientadores do ME, que se devem afastar de uma avaliação centrada em resultados para uma avaliação centrada no processo e que reconheçam na prática que as línguas são espaços de aprendizagem de si e do Outro e não simples instrumentos de comunicação ou sistemas linguísticos.

. Quando esta mudança ocorrer, talvez as editoras revelem também uma maior preocupação com a atualização das suas estratégias de promoção de avaliação formativa e os professores passem, nas suas práticas, a valorizar esta modalidade de avaliação. Talvez, surjam documentos e projetos mais abrangentes que confirmem ao aluno oportunidades de reflexão sobre questões variadas e, de forma gradual, e permitam o desenvolvimento de competências e atitudes mais sólidas e sustentadas.

Até se operar a mudança que aqui se preconiza, espera-se que o professor do grupo 120 seja um profissional capaz de preparar alunos para a participação ativa no seu processo ensino aprendizagem, que seja sensível a questões culturais e capaz de promover o desenvolvimento de competências e atitudes que permitam aos futuros homens e mulheres de amanhã viver e trabalhar ativamente num mundo multicultural.

LISTA DE ANEXOS (APRESENTADOS EM SUPORTE DIGITAL)

Anexo 1- questionário

Anexo 2- grelha de análise de manuais do 3.º ano

Anexo 3- listagem de manuais adotados no ano letivo 2015/ 2016, ME.

Anexo 4 – Inquéritos preenchidos pelos professores

Anexo 5 - Análise das grelhas de observação de manuais - Manual 1

Anexo 6 - Análise das grelhas de observação de manuais - Manual 2

BIBLIOGRAFIA.

Abrantes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens: das Concepções às Práticas*, 9-15. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Afonso, A. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.

Afonso, A. J. (2012). *Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação*. *Educação & Sociedade*, 33 (119) 471-484

Alarcão, I (2003) *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Andrade, A.I. & ARAÚJO e SÁ, M.H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira. O Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa*. Rio Tinto: Edições ASA

Alonso, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. (Tese de doutoramento não publicada). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga

Alonso, L. (2002). *Contributos para a fundamentação de um currículo integrado*. In M. Fernandes (Org.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Actas 5: Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Alves, P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, P. & Machado, E. (Org.). (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. V. N. Famalicão: de Facto.

Barbosa, J. & Alaiz, V. (1994). *Caminho Percorrido... Percurso a Construir... Auto-Avaliação*. In *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E. Editora.

Bardin, L. (2009) *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.

Barreira, C. (2001). *A avaliação das aprendizagens em contexto escolar: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Benavente, A. (2001). *Portugal, 1995/2001. Reflexões sobre Democratização e qualidade na educação básica*. *Revista Ibero Americana de Educación*, (27), 99-123.

Biggs, J. (1998). *Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* (5) 103-110.

Black, P. & William, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. London: Sage.

Black, P. & William, D. (2006). *Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), Assessment and Learning*. London: Sage.

Bravo, C. Cravo, A. & Duarte, E. *Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Homologadas a 31 de julho de 2015)

Canha, M.B.Q. (2013). *Colaboração em Didática, Utopia, desencanto e possibilidade* (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Cameron, L. (2001) *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.

Comissão Europeia (2006). *Europeans and their Languages*. Conselho da Europa. (2001).

Cruz, M. Ferraz, C. Azevedo, C. Neves, C. & Vale, L., *As Especificidades do Ensino Precoce de Língua Estrangeira: um estudo de caso*. In *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

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

Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press. Retirado do endereço eletrónico <http://books.google.pt/books?id=DbDEuqBsn-C&printsec=frontcover&hl=pt> em 13-06-2016.

Fernandes, D., Neves, A., Campos, C. e Lalanda, J. (1996). *Das concepções, práticas e organização da avaliação das aprendizagens à formação de professores*. In Relatório do 1.º ano do Projecto PI/12/94. Instituto de Inovação Educacional

Ellis, G. & Sinclair, Barbara (2013) *Learning to Learn English Learner's Book: A Course in Learner Training*, Volume 1, Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, J. (2006). *Assessment and learning: An Introduction*. In Gardner, J.(ed.). *Assessment and learning* (pp. 1-5). London: Sage.

Gregório, C. Perdigão, R. & Casas-Novas, T. (Assessoria Técnica e Científica do CNE). *Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico*. Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994) *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin & Y S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage

Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*: Porto, Portugal: Asa

Hoffmann, J. (2004). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. (5.^a ed.) Porto Alegre: Mediação.

Ioannou, S. & Pavlou, G. (2003) *Assessing Young Learners (Resource Books for Teachers)*. Oxford: Oxford University Press.

Jang, E. (2014) *Assessing English Language Learners in K-12 Schools*: Oxford: Oxford University Press.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto, Portugal: Edições Asa

Lichtman, M. *Qualitative Research in Education*. CA: Sage

Lobo, A. (1998). *Aprendizagem Assistida pela Avaliação: Um sorriso difícil sobre o novo sistema de avaliação do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2002). *CrITÉrios de avaliação na escola*. In P. Abrantes; F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 55-64). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Phillips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.

McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*, CUP, Cambridge

Morgado, J.C. (2004). *Os manuais escolares*. Porto: Porto Editora

Santo, E. (2006). *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores*. Revista Lusófona de Educação (8), 103-115.

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

Santos, L. et al. (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré- -escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons From Around the World*. Paris: OECD Publishing

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives on curriculum evaluation American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation*, 1. (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.

Sebba, J. (2006). *Policy and practice in assessment for learning: The experience of selected OECD countries*. In Gardner, J. (ed.). *Assessment and learning* (pp. 185-196). London: Sage.

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

Shepard, L. (2001). *The role of classroom assessment in a teaching and learning*. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th Edition). American Educational Research association. New York: Macmillan.

Strecht-Ribeiro, O. (1990). *Como se aprende uma Língua Estrangeira: crianças e adultos*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.

Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.

Tuckman, B. W. (1999). *Manual de Investigação em Educação - Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, F. & Moreira, M. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho: CEEDC.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

OUTROS DOCUMENTOS

APPI. (2009). *Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico - Relatório Final de Acompanhamento 2008/2009*.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. s.l.: Edições ASA.

Departamento da Educação Básica (2001). *Ensino Básico 1º Ciclo: Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação (3ª ed.).

Departamento de Ensino Básico, 2001. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação: Lisboa

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei de Bases n.º 46/86 de 14 de outubro, Diário da República n.º 237, I Série.

Decreto-Lei n.º 216/2000 de 2 de Setembro, N.º 203— DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A 4667

Despacho n.º 14 753/2005

Despacho n.º 12591/ 2006

Despacho n.º 14460/2008

Despacho n.º 151/2015

Despacho normativo n.º 17-A/2015

Lista de Anexos

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES.....	3
ANEXO 2 – GRELHA DE ANÁLISE DOS MANUAIS	6
ANEXO 3 LISTAGEM DOS MANUAIS ADOTADOS	10
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS PELOS PROFESSORES	11
ANEXO 5 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO MANUAL 1	43
ANEXO 5 -GRELHA DE ANÁLISE DO MANUAL 2	48
ANEXO 6 – GRELHA DE APRECIÇÃO DO MANUAL 2	53

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES

Projeto de Investigação

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS NOS MANUAIS DE INGLÊS DO 3º ANO DO EB

Este questionário destina-se a professores de inglês do 3.º ano do EB e realiza-se no âmbito de um projeto de investigação, no contexto de um Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, da Escola Superior de Educação do Porto, com o objetivo de recolher a opinião destes profissionais acerca de alguns aspetos relacionados com a avaliação dos alunos e a utilização do manual. As informações recolhidas são confidenciais.

Assinale as suas respostas de acordo com as instruções fornecidas em cada questão.

Não coloque o seu nome.

Desde já se agradece o seu contributo.

Questionário

Sexo masculino

Sexo feminino

1. Indique o grau e a designação da sua formação académica.

2. Se tem formação pós-graduada ou especializada, indique qual.

3. Possui experiência de ensino de inglês no primeiro ciclo? Se respondeu sim, assinale a alínea relativa ao número de anos de experiência.

- 0- 1 anos
- 2- 4 anos
- 5- 6 anos
- Mais do que 6 anos

4. Em sua opinião, a atribuição de um espaço curricular para inglês no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as atitudes e o desempenho dos alunos face à aprendizagem dessa língua?

Sim

Não

4.1. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique o(s) efeito(s) por si antecipados ou percebidos.

5. Indique a frequência com que utiliza os seguintes recursos.

	Nunca	Pouco frequente	frequente	Sempre
Fantoches				
Recursos interativos				
Fichas de trabalho				
Filmes				
Manual				

6. Indique o nome do manual que utiliza para inglês no presente ano letivo.

7. Em sua opinião, a adoção de um manual escolar no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as práticas pedagógicas dinamizadas pelo professor no ensino de uma

LE?

Sim

Não

7.1. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique a(s) potencialidade/ o(s) defeito(s) por si percebidos.

8. Complete as seguintes frases.

8.1. Para mim avaliar é

8.2. Avaliar os alunos serve para

8.3. Um importante instrumento de avaliação é

8.4. Um importante elemento de avaliação a ter em conta é

8.5. Uma das competências a desenvolver nos alunos é

8.6. O manual adotado permite

FIM QUESTIONÁRIO, OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

ANEXO 2 – GRELHA DE ANÁLISE DOS MANUAIS

Grelha de apreciação de manuais de inglês do 3.º ano, relativamente ao modelo de avaliação proposto

1. Âmbito descritivo

1.1. Referência editorial

Título

Editora

ISBN

Autores

1.2. Materiais acessórios

O material escolar para os alunos é constituído por:	
Manual	
Livro de exercícios	
Cd	
Dvd	
Autocolantes	
Mini flashcards	
Outros	
O material escolar para o professor é constituído por	
Manual do aluno com guia para o professor	
Soluções	
Flashcards	
Posters	
Cd	

Dvd	
Autocolantes	
Outros:	

1.3. Notas dos autores

A nota introdutória dos autores contempla:	
Apresentação dos objetivos do manual	
Referências à abordagem comunicativa	
Justificação da organização do manual	
Fundamentação da tipologia de atividades sugeridas	
Referência às competências, nomeadamente	
- Lexical	
- Gramatical	
- Interação oral	
- Sociocultural	
- Aprender a aprender	
Menção à avaliação nas diferentes dimensões	
- Diagnóstica	
- Sumativa	
- Formativa	
Autoavaliação	

1.4. Índice do manual

O índice do manual contempla para cada unidade os seguintes itens:

2. Dimensão da aprendizagem

2.1. Planificação da aprendizagem

O manual permite uma planificação da aprendizagem, apresentando			
	Nunca	Algumas vezes	Sempre
Definição de objetivos			
Seleção de recursos			
Tipologia das atividades			
Gestão do tempo			
Avaliação dos domínios:			
Compreensão oral/ listening			
Leitura/ Reading			
Interação oral/ spoken interaction			
Produção oral/ Spoken production			
Escrita / Writing			
Domínio intercultural/ intercultural domain			
Lêxico e gramática/ Lexis / grammar			
Avaliação das competências:			
- Aprender a aprender			
Autoavaliação			
Portefólio			

2.2. O manual apresenta uma grelha de verificação das atividades preferidas dos alunos.

Sim

Não

3. Dimensão da avaliação

3.1. Avaliação diagnóstica

Fontes/Instrumentos	Aprendizagens em foco

3.2. Avaliação formativa

Fontes/Instrumentos	Aprendizagens em foco

3.3. Avaliação sumativa

Fontes/Instrumentos	Aprendizagens em foco

ANEXO 3 LISTAGEM DOS MANUAIS ADOTADOS

Lista de manuais escolares da disciplina de Inglês do 3.º ano de escolaridade adotados em 2014/2015, com efeitos a partir do ano letivo 2015/2016

Escolaridade	Disciplina	Editora	ISBN	Título
3.º Ano	Inglês	Porto Editora, S.A.	978-972-0-18150-3	Let's Rock! 3
3.º Ano	Inglês	Areal Editores, SA	978-989-647-672-4	Stars 3
3.º Ano	Inglês	Edições Gailivro	978-989-32-0124-4	Start! - Inglês 3.º ano
3.º Ano	Inglês	Texto Editores, Lda.	978-972-47-5426-0	Seesaw - Inglês 3.º ano
3.º Ano	Inglês	Express Publishing	978-1-4715-3704-2	SMILEYS 3ºANO - Livro do aluno
3.º Ano	Inglês	Oxford University Press Lusoinfo II - Multimédia	978-0-19-400345-2	New Treetops 3
3.º Ano	Inglês	Lda.	978-989-8619-15-0	My English Corner, 3.º Ano - Student's Book
3.º Ano	Inglês	SANTILLANA	978-989-708-739-4	CATCHY Inglês 3.º Ano

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS PELOS PROFESSORES

Projeto de Investigação – QUESTIONÁRIO 1

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS NOS MANUAIS DE INGLÊS DO 3.º ANO DO EB

Este questionário destina-se a professores de inglês do 3.º ano do EB e realiza-se no âmbito de um projeto de investigação, no contexto de um Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, da Escola Superior de Educação do Porto, com o objetivo de recolher a opinião destes profissionais acerca de alguns aspetos relacionados com a avaliação dos alunos e a utilização do manual. As informações recolhidas são confidenciais.

Assinale as suas respostas de acordo com as instruções fornecidas em cada questão.

Não coloque o seu nome.

Desde já se agradece o seu contributo.

Questionário

Sexo masculino

Sexo feminino x

1. Indique o grau e a designação da sua formação académica.

Licenciatura em Ensino.

2. Se tem formação pós-graduada ou especializada, indique qual.

Mestrado em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

3. Possui experiência de ensino de inglês no primeiro ciclo? Se respondeu sim, assinale a alínea relativa ao número de anos de experiência.

- 0- 1 anos x
- 2- 4 anos
- 5- 6 anos
- Mais do que 6 anos

4. Em sua opinião, a atribuição de um espaço curricular para inglês no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as atitudes e o desempenho dos alunos face à aprendizagem dessa língua?

Sim x

Não

4.2. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique o(s) efeito(s) por si antecipados ou percebidos.

Os alunos já possuem algum interesse pela língua, a antecipação para o 3.º e 4.º anos promove a aprendizagem e responde ao interesse referido.

9. Indique a frequência com que utiliza os seguintes recursos.

	Nunca	Pouco frequente	frequente	sempre
Fantoches			X	
Recursos interativos			X	
Fichas de trabalho			X	
Filmes			X	
Manual				x

10. Indique o nome do manual que utiliza para inglês no presente ano letivo.

Let's Rock! 3

11. Em sua opinião, a adoção de um manual escolar no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as práticas pedagógicas dinamizadas pelo professor no ensino de uma

LE?

Sim x

Não

11.1. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique a(s) potencialidade/ o(s) defeito(s) por si percebidos.

O manual escolar revelou-se muito completo em todos os níveis, sendo possível trabalhar as metas na íntegra sem recorrer a outros materiais. No entanto, torna-se limitativo no

que concerne à utilização de outros recursos, pois ao utilizá-los, o manual fica por completar.

12. Complete as seguintes frases.

8.1. Para mim avaliar é um processo contínuo que necessita de suportes válidos.

8.2. Avaliar os alunos serve para conhecer as suas facilidades/dificuldades.

8.3. Um importante instrumento de avaliação é o registo diário das atitudes.

8.4. Um importante elemento de avaliação a ter em conta é o registo diário das atitudes.

8.5. Uma das competências a desenvolver nos alunos é NÃO RESPONDEU

8.6. O manual adotado permite trabalhar as metas de forma interligada. É um recurso que os alunos possuem para poder estudar e observar.

FIM QUESTIONÁRIO, OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Projeto de Investigação QUESTIONÁRIO 2

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS NOS MANUAIS DE INGLÊS DO 3º ANO DO EB

Este questionário destina-se a professores de inglês do 3.º ano do EB e realiza-se no âmbito de um projeto de investigação, no contexto de um Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, da Escola Superior de Educação do Porto, com o objetivo de recolher a opinião destes profissionais acerca de alguns aspetos relacionados com a avaliação dos alunos e a utilização do manual. As informações recolhidas são confidenciais.

Assinale as suas respostas de acordo com as instruções fornecidas em cada questão.

Não coloque o seu nome.

Desde já se agradece o seu contributo.

Questionário

Sexo masculino

Sexo feminino **X**

1. Indique o grau e a designação da sua formação académica. LICENCIATURA EM INGLÊS E ALEMÃO-RAMO DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL

2. Se tem formação pós-graduada ou especializada, indique qual.

3. Possui experiência de ensino de inglês no primeiro ciclo? Se respondeu sim, assinale a alínea relativa ao número de anos de experiência.

- 0- 1 anos
- 2- 4 anos
- 5- 6 anos
- Mais do que 6 anos **X**

4. Em sua opinião, a atribuição de um espaço curricular para inglês no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as atitudes e o desempenho dos alunos face à aprendizagem dessa língua?

Sim

Não

4.3. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique o(s) efeito(s) por si antecipados ou percebidos.

Na minha opinião, a introdução do inglês curricular foi uma mais valia, sendo que os alunos desenvolveram uma atitude positiva face à aprendizagem desta língua.

Na generalidade os próprios encarregados de educação e a comunidade escolar passaram a valorizar mais tanto o professor como a própria área disciplinar.

13. Indique a frequência com que utiliza os seguintes recursos.

	Nunca	Pouco frequente	frequente	Sempre
Fantoches		X		
Recursos interativos				X
Fichas de trabalho			X	
Filmes		X		
Manual				X

14. Indique o nome do manual que utiliza para inglês no presente ano letivo.

SEESAW – TEXTO EDITORA

15. Em sua opinião, a adoção de um manual escolar no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as práticas pedagógicas dinamizadas pelo professor no ensino de uma

Sim

Não

15.1. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique a(s) potencialidade/ o(s) defeito(s) por si percebidos.

Potencialidades: No meu caso concreto, foi um manual facilitador, que ocupou o menor tempo possível o aluno, permitindo ao professor promover outras estratégias de ensino e implementar práticas educativas que permitiram a melhoria da qualidade das aprendizagens.

Material sempre disponível, com recurso à aula digital (TIC) e recursos motivadores para esta faixa etária.

16. Complete as seguintes frases.

8.1. Para mim avaliar é ter em conta a progressão de um aluno durante um período/ ano letivo.

8.2. Avaliar os alunos serve para NÃO RESPONDEU

8.3. Um importante instrumento de avaliação é/ deveria ser o desempenho na sala de aula.

8.4. Um importante elemento de avaliação a ter em conta é a atitude face à aprendizagem da língua.

8.5. Uma das competências a desenvolver nos alunos é capacidade de comunicação/ interação em diversos contextos.

8.6. O manual adotado permite uma reflexão, autoavaliação no fim de cada unidade; disponibiliza atividades que permitem trabalhar os quatro *skills* (*listening, reading, writing and speaking*); apresenta gradualmente os conteúdos, introduzindo progressivamente um maior grau de complexidade dos mesmos ao longo do manual através de novos elementos em cada unidade temática; está adequado à faixa etária a que se destina, apresentando-se apelativo e motivador quer pela seleção de ilustrações, quer pelas atividades sugeridas e apresenta grande diversidade de materiais para apoiar o professor em sala de aula, entre os quais se encontram excelentes recursos digitais inovadores (animação das bandas desenhadas do manual, testes interativos, jogos...) e outros de *reward*.

FIM QUESTIONÁRIO, OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Projeto de Investigação QUESTIONÁRIO 3

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS NOS MANUAIS DE INGLÊS DO 3º ANO DO EB

Este questionário destina-se a professores de inglês do 3.º ano do EB e realiza-se no âmbito de um projeto de investigação, no contexto de um Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, da Escola Superior de Educação do Porto, com o objetivo de recolher a opinião destes profissionais acerca de alguns aspetos relacionados com a avaliação dos alunos e a utilização do manual. As informações recolhidas são confidenciais.

Assinale as suas respostas de acordo com as instruções fornecidas em cada questão.

Não coloque o seu nome.

Desde já se agradece o seu contributo.

Questionário

Sexo masculino

Sexo feminino **X**

1. Indique o grau e a designação da sua formação académica. LICENCIATURA EM INGLÊS E
ALEMÃO-RAMO DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL

2. Se tem formação pós-graduada ou especializada, indique qual.

3. Possui experiência de ensino de inglês no primeiro ciclo? Se respondeu sim, assinale a alínea relativa ao número de anos de experiência.

- 0- 1 anos
- 2- 4 anos
- 5- 6 anos
- Mais do que 6 anos **X**

4. Em sua opinião, a atribuição de um espaço curricular para inglês no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as atitudes e o desempenho dos alunos face à aprendizagem dessa língua?

Sim

Não

4.4. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique o(s) efeito(s) por si antecipados ou percebidos.

A introdução do inglês curricular é uma mais valia. Os encarregados de educação e os alunos passaram a valorizar mais tanto o professor como a própria área disciplinar.

17. Indique a frequência com que utiliza os seguintes recursos.

	nunca	Pouco frequente	frequente	sempre
Fantoches		X		
Recursos interativos				x
Fichas de trabalho			x	
Filmes		X		
Manual				x

18. Indique o nome do manual que utiliza para inglês no presente ano letivo.

SEESAW – TEXTO EDITORA

19. Em sua opinião, a adoção de um manual escolar no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as práticas pedagógicas dinamizadas pelo professor no ensino de uma

Sim

Não

19.1. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique a(s) potencialidade/ o(s) defeito(s) por si percebidos.

Potencialidades: No meu caso concreto, foi um manual facilitador, que ocupou o menor tempo possível o aluno, permitindo ao professor promover outras estratégias de ensino e implementar práticas educativas que permitiram a melhoria da qualidade das aprendizagens.

Material sempre disponível, com recurso à aula digital (TIC) e recursos motivadores para esta faixa etária.

20. Complete as seguintes frases.

- 8.1. Para mim avaliar é ter em conta a progressão de um aluno durante um período/ ano letivo.
- 8.2. Avaliar os alunos serve para certificar os seus conhecimentos.
- 8.3. Um importante instrumento de avaliação é/ deveria ser o desempenho na sala de aula.
- 8.4. Um importante elemento de avaliação a ter em conta é a atitude face à aprendizagem da língua.
- 8.5. Uma das competências a desenvolver nos alunos é capacidade de comunicação/ interação em diversos contextos.
- 8.6. O manual adotado permite uma reflexão, autoavaliação no fim de cada unidade; apresenta gradualmente os conteúdos, está adequado à faixa etária a que se destina.

FIM QUESTIONÁRIO, OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Projeto de Investigação QUESTIONÁRIO 4

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS NOS MANUAIS DE INGLÊS DO 3º ANO DO EB

Este questionário destina-se a professores de inglês do 3.º ano do EB e realiza-se no âmbito de um projeto de investigação, no contexto de um Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, da Escola Superior de Educação do Porto, com o objetivo de recolher a opinião destes profissionais acerca de alguns aspetos relacionados com a avaliação dos alunos e a utilização do manual. As informações recolhidas são confidenciais.

Assinale as suas respostas de acordo com as instruções fornecidas em cada questão.

Não coloque o seu nome.

Desde já se agradece o seu contributo.

Questionário

Sexo masculino

Sexo feminino x

1. Indique o grau e a designação da sua formação académica. LICENCIATURA LLM VARIANTE DE ESTUDOS FRANCESES E INGLESES RAMO EDUCACIONAL

2. Se tem formação pós-graduada ou especializada, indique qual.

3. Possui experiência de ensino de inglês no primeiro ciclo? Se respondeu sim, assinale a alínea relativa ao número de anos de experiência.

- 0- 1 anos
- 2- 4 anos
- 5- 6 anos

• Mais do que 6 anos X

4. Em sua opinião, a atribuição de um espaço curricular para inglês no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as atitudes e o desempenho dos alunos face à aprendizagem dessa língua?

Sim X

Não

4.5. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique o(s) efeito(s) por si antecipados ou percebidos.

Os alunos e encarregados de educação valorizam mais a língua inglesa a nível curricular.

21. Indique a frequência com que utiliza os seguintes recursos.

	nunca	Pouco frequente	Frequente	sempre
Fantoches			x	
Recursos interativos			x	
Fichas de trabalho				x
Filmes		X		
Manual				x

22. Indique o nome do manual que utiliza para inglês no presente ano letivo.

SEESAW 3 - TEXTO EDITORES

23. Em sua opinião, a adoção de um manual escolar no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as práticas pedagógicas dinamizadas pelo professor no ensino de uma LE?

Sim X

Não

23.1. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique a(s) potencialidade/ o(s) defeito(s) por si percebidos.

POTENCIALIDADES : material sempre disponível e uniformização dos conteúdos e atividades por nível de ensino. Funciona como um recurso de base indispensável para criar rotinas e hábitos de leitura / interpretação/ pesquisa.

DEFEITOS: Se for um manual com uma planificação muito densa pode encurralar o professor e os alunos de forma a que não haja espaço para atividades mais livres como projetos e aulas experimentais.

24. Complete as seguintes frases.

8.1. Para mim avaliar é mais certificar aprendizagens do que conhecimentos.

8.2. Avaliar os alunos serve para certificar-me (e transmitir esta informação aos alunos para torná-los mais confiantes no uso da língua) que os alunos assimilaram de forma global as quatro competências de uma língua estrangeira de forma a conseguirem comunicar atos de linguagem de acordo com a sua faixa etária e nível de ensino.

8.3. Um importante instrumento de avaliação é os registos de progresso/ evolução das aprendizagens dos alunos.

8.4. Um importante elemento de avaliação a ter em conta é a motivação e evolução das aprendizagens dos alunos.

8.5. Uma das competências a desenvolver nos alunos é a competência comunicativa: criar situações para que os alunos possam comunicar de forma mais espontânea, lúdica e motivadora.

8.6. O manual adotado permite desenvolver as quatro competências listening, Reading, speaking and writing de acordo com a faixa etária e capacidades cognitivas dos alunos do 1º ciclo. É muito apelativo a nível gráfico: não tem muito texto nas falas, o que facilita a dramatização da leitura. As personagens são bem desenhadas e expressivas, principalmente o Squeaky que proporciona momentos lúdicos e motivadores. Para além disso, o manual – student book – permite perfeitamente trabalhar todos os conteúdos previstos “sem stress” o que significa que não é demasiado pesado e proporciona mais liberdade para desenvolver / articular com outras atividades significativas como projetos, jogos e aulas experimentais. O manual do aluno deve ser permanecer simples permitir sempre a reciclagem dos conteúdos (repetição, revisão, consolidação) e todas as atividades extras ou conteúdos suplementares devem vir no manual do professor ou num manual de exercícios com carácter opcional.

FIM QUESTIONÁRIO, OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Projeto de Investigação QUESTIONÁRIO 5

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS NOS MANUAIS DE INGLÊS DO 3º ANO DO EB

Este questionário destina-se a professores de inglês do 3.º ano do EB e realiza-se no âmbito de um projeto de investigação, no contexto de um Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, da Escola Superior de Educação do Porto, com o objetivo de recolher a opinião destes profissionais acerca de alguns aspetos relacionados com a avaliação dos alunos e a utilização do manual. As informações recolhidas são confidenciais.

Assinale as suas respostas de acordo com as instruções fornecidas em cada questão.

Não coloque o seu nome.

Desde já se agradece o seu contributo.

Questionário

Sexo masculino

Sexo feminino

1. Indique o grau e a designação da sua formação académica.

Licenciatura em Professores do Ensino Básico, 2º Ciclo, variante de Português/Inglês

2. Se tem formação pós-graduada ou especializada, indique qual.

. Complemento de Formação Superior para Qualificação Profissional para a docência no grupo 120 (Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico) ministrado na Escola Superior de Educação do Porto;

. Módulos “*STEADY & GO*” do diploma CiPELT (Certificate in Primary English Language Teaching) lecionado pelo British Council,

3. Possui experiência de ensino de inglês no primeiro ciclo? Se respondeu sim, assinale a alínea relativa ao número de anos de experiência.

- 0- 1 anos
- 2- 4 anos
- 5- 6 anos
- Mais do que 6 anos

4. Em sua opinião, a atribuição de um espaço curricular para inglês no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as atitudes e o desempenho dos alunos face à aprendizagem dessa língua?

Sim

Não

4.6. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique o(s) efeito(s) por si antecipados ou percebidos.

- . Os alunos encaram a nova área curricular com muita mais seriedade;
- . Os alunos estão com mais atenção nas aulas;
- . Os alunos esforçam-se por participar mais ativamente;
- . As aprendizagens são mais efetivas.

25. Indique a frequência com que utiliza os seguintes recursos.

	Nunca	Pouco frequente	frequente	sempre
Fantoches		X		
Recursos interativos				X
Fichas de trabalho			X	
Filmes	X			
Manual				X

26. Indique o nome do manual que utiliza para inglês no presente ano letivo.

Start! - Gailivro

27. Em sua opinião, a adoção de um manual escolar no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as práticas pedagógicas dinamizadas pelo professor no ensino de uma

LE?

Sim

Não

27.1. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique a(s) potencialidade/ o(s) defeito(s) por si percebidos.

- . Desde que esteja de acordo com as Metas Curriculares, o manual é uma linha condutora para o professor, oferecendo variados recursos para se utilizarem em sala de aula.

28. Complete as seguintes frases.

8.1. Para mim avaliar é fazer registos diários do desempenho do aluno durante todo o ano letivo.

8.2. Avaliar os alunos serve para verificar se as aprendizagens são efetivas.

8.3. Um importante instrumento de avaliação são as grelhas diárias de observação direta.

8.4. Um importante elemento de avaliação a ter em conta é a continuidade.

8.5. Uma das competências a desenvolver nos alunos é a autoavaliação.

8.6. O manual adotado permite o acesso a variados recursos que estão interligados.

FIM QUESTIONÁRIO, OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Projeto de Investigação QUESTIONÁRIO 6

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS NOS MANUAIS DE INGLÊS DO 3.º ANO DO EB

Este questionário destina-se a professores de inglês do 3.º ano do EB e realiza-se no âmbito de um projeto de investigação, no contexto de um Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, da Escola Superior de Educação do Porto, com o objetivo de recolher a opinião destes profissionais acerca de alguns aspetos relacionados com a avaliação dos alunos e a utilização do manual. As informações recolhidas são confidenciais.

Assinale as suas respostas de acordo com as instruções fornecidas em cada questão.

Não coloque o seu nome.

Desde já se agradece o seu contributo.

Questionário

Sexo masculino

Sexo feminino

1. Indique o grau e a designação da sua formação académica.

Licenciatura em ensino de Português – Inglês- Espanhol

2. Se tem formação pós-graduada ou especializada, indique qual.

Especialização em Educação Especial; 1º ano de Mestrado em Ensino Precoce de Inglês;
Complementos de Formação Grupo 120.

3. Possui experiência de ensino de inglês no primeiro ciclo? Se respondeu sim, assinale a alínea relativa ao número de anos de experiência.

- 0- 1 anos
- 2- 4 anos
- 5- 6 anos
- Mais do que 6 anos

4. Em sua opinião, a atribuição de um espaço curricular para inglês no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as atitudes e o desempenho dos alunos face à aprendizagem dessa língua?

Sim

Não

4.7. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique o(s) efeito(s) por si antecipados ou percebidos.

Maior facilidade na aprendizagem e motivação para a língua.

29. Indique a frequência com que utiliza os seguintes recursos.

	Nunca	Pouco frequente	frequente	sempre
Fantoches			X	
Recursos interativos			X	
Fichas de trabalho			X	
Filmes		X		
Manual				X

30. Indique o nome do manual que utiliza para inglês no presente ano letivo.

Let's Rock!

31. Em sua opinião, a adoção de um manual escolar no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as práticas pedagógicas dinamizadas pelo professor no ensino de uma

LE?

Sim

Não

31.1. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique a(s) potencialidade/ o(s) defeito(s) por si percebidos.

Uma das maiores vantagens é a planificação lógica e coerente das atividades a desenvolver em sala de aula mas que também permite a introdução de outros momentos mais do âmbito da própria criatividade do professor. É de facto a utilização de um manual que permite que haja tempo para o professor pensar e criar outras estratégias e dinâmicas de sala de aula. Isso seria quase impossível se tivesse de o fazer para todas as aulas. Mesmo

que os manuais estejam dotados de imensos recursos, o que acontece, o professor tem margem para a criatividade se assim o desejar e pode não se limitar ao uso do manual a 100%.

32. Complete as seguintes frases.

8.1. Para mim avaliar é a tarefa mais difícil de um professor, já que esta contempla vários domínios.

8.2. Avaliar os alunos serve para perceber se as aprendizagens estão a ser realizadas e para refletir sobre o processo ensino-aprendizagem.

8.3. Um importante instrumento de avaliação é, no 3º ano, atividades de “show and tell”. Além do enfoque na produção oral, é uma estratégia que desbloqueia uma série de constrangimentos e inseguranças dos alunos face a uma nova língua.

8.4. Um importante elemento de avaliação a ter em conta é o trabalho contínuo em sala de aula e algum trabalho em casa para reforço.

8.5. Uma das competências a desenvolver nos alunos é a atitude positiva face ao inglês.

8.6. O manual adotado permite trabalhar de uma forma bastante completa as quatro macro competências, havendo algumas lacunas quanto à abordagem do domínio intercultural.

FIM QUESTIONÁRIO, OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Projeto de Investigação QUESTIONÁRIO 7

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS NOS MANUAIS DE INGLÊS DO 3º ANO DO EB

Este questionário destina-se a professores de inglês do 3.º ano do EB e realiza-se no âmbito de um projeto de investigação, no contexto de um Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, da Escola Superior de Educação do Porto, com o objetivo de recolher a opinião destes profissionais acerca de alguns aspetos relacionados com a avaliação dos alunos e a utilização do manual. As informações recolhidas são confidenciais.

Assinale as suas respostas de acordo com as instruções fornecidas em cada questão.

Não coloque o seu nome.

Desde já se agradece o seu contributo.

Questionário

Sexo masculino

Sexo feminino

1. Indique o grau e a designação da sua formação académica.

Licenciatura em Ensino de Inglês e
Alemão

2. Se tem formação pós-graduada ou especializada, indique qual.

Pós-graduação em Ensino Precoce de
Inglês

3. Possui experiência de ensino de inglês no primeiro ciclo? Se respondeu sim, assinale a alínea relativa ao número de anos de experiência.

- 0- 1 anos
- 2- 4 anos
- 5- 6 anos
- Mais do que 6 anos

4. Em sua opinião, a atribuição de um espaço curricular para inglês no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as atitudes e o desempenho dos alunos face à aprendizagem dessa língua?

Sim

Não

4.8. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique o(s) efeito(s) por si antecipados ou percebidos.

Atribuindo um espaço curricular para o Inglês no 1ºCEB, irão ser criadas novas "mentalidades" tanto nos alunos como nos encarregados de educação. Infelizmente, ainda existe a ideia que as Atividades de Enriquecimento Curricular são um passatempo para manter os alunos na escola e não se leva a disciplina de Inglês "tão a sério". Sendo curricular, há uma maior "atenção" por parte dos alunos e encarregados de educação e, fazendo parte da avaliação do aluno, será entendida como algo mais sério e importante.

33. Indique a frequência com que utiliza os seguintes recursos.

	Nunca	Pouco frequente	frequente	sempre
Fantoches			x	
Recursos interativos			x	
Fichas de trabalho			x	
Filmes			x	
Manual	x			

34. Indique o nome do manual que utiliza para inglês no presente ano letivo.

No Agrupamento onde estou a lecionar AEC, não existe manual para a disciplina de Inglês não curricular, pelo que, a partir da planificação, vamos consultando diferentes manuais e fotocopiámos o que precisamos.

35. Em sua opinião, a adoção de um manual escolar no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as práticas pedagógicas dinamizadas pelo professor no ensino de uma

LE?

Sim

Não

35.1. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique a(s) potencialidade/ o(s) defeito(s) por si percebidos.

Adotar um manual não implica que as práticas pedagógicas do professor sejam alteradas. O professor pode mantê-las e utilizar um manual, adaptando os exercícios do mesmo às suas práticas.

36. Complete as seguintes frases.

8.1. Para mim avaliar é demonstrar o percurso do aluno.

8.2. Avaliar os alunos serve para dar-lhes consciência do seu próprio percurso, o que devem alterar ou melhorar.

8.3. Um importante instrumento de avaliação é a observação.

8.4. Um importante elemento de avaliação a ter em conta é o interesse e a vontade do aluno em querer melhorar cada vez mais.

8.5. Uma das competências a desenvolver nos alunos é a sua autonomia e dar-lhes as ferramentas necessárias para evoluírem.

8.6. O manual adotado permite seguirmos alguns pontos mas o mais importante é mesmo escolhermos as melhores práticas de acordo com a turma e os alunos.

FIM QUESTIONÁRIO, OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Projeto de Investigação QUESTIONÁRIO 8

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS NOS MANUAIS DE INGLÊS DO 3º ANO DO EB

Este questionário destina-se a professores de inglês do 3.º ano do EB e realiza-se no âmbito de um projeto de investigação, no contexto de um Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, da Escola Superior de Educação do Porto, com o objetivo de recolher a opinião destes profissionais acerca de alguns aspetos relacionados com a avaliação dos alunos e a utilização do manual. As informações recolhidas são confidenciais.

Assinale as suas respostas de acordo com as instruções fornecidas em cada questão.

Não coloque o seu nome.

Desde já se agradece o seu contributo.

Questionário

Sexo masculino

Sexo feminino

1. Indique o grau e a designação da sua formação académica.

Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas Variante Português Inglês.

2. Se tem formação pós-graduada ou especializada, indique qual.

Pós-graduação em Ensino Precoce do Inglês.

3. Possui experiência de ensino de inglês no primeiro ciclo? Se respondeu sim, assinale a alínea relativa ao número de anos de experiência.

- 0- 1 anos
- 2- 4 anos
- 5- 6 anos
- Mais do que 6 anos

4. Em sua opinião, a atribuição de um espaço curricular para inglês no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as atitudes e o desempenho dos alunos face à aprendizagem dessa língua?

Sim X

Não

4.9. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique o(s) efeito(s) por si antecipados ou percebidos.

Maior preocupação com o desempenho na disciplina, especialmente porque passa a ser mais valorizada a classificação pelos próprios e pelos Encarregados de Educação.

37. Indique a frequência com que utiliza os seguintes recursos.

	Nunca	Pouco frequente	frequente	sempre
Fantoches	x			
Recursos interativos				x
Fichas de trabalho		X		
Filmes		X		
Manual			x	

38. Indique o nome do manual que utiliza para inglês no presente ano letivo.

New Treetops 3, Oxford University Press.

39. Em sua opinião, a adoção de um manual escolar no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as práticas pedagógicas dinamizadas pelo professor no ensino de uma LE?

Sim X

Não

39.1. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique a(s) potencialidade/ o(s) defeito(s) por si percebidos.

Influências positivas: material por si só organizado (ao contrário do que aconteceria com um portfolio, por exemplo), apelativo com acesso direto a recursos digitais e materiais de apoio ao professor.

Influências negativas: previsibilidade das estratégias utilizadas, formato de apresentação do léxico (muitas vezes de forma descontextualizada), não cumprimento das metas curriculares, ausência de atividades que permitissem trabalhar todos os domínios e objetivos de forma integrada, aproximação às estratégias utilizadas pelos professores noutras áreas do currículo, com recurso à ficha de trabalho.

40. Complete as seguintes frases.

8.1. Para mim avaliar é recolher evidências de forma formal e informal (através do desempenho dos alunos) face a um determinado objetivo ou perfil esperado para aquele ano e nível de ensino

8.2. Avaliar os alunos serve para posiciona-los relativamente a esse perfil esperado. Além disso é um instrumento que permite adaptar estratégias que o auxiliem a superar as suas lacunas e/ou a desenvolver as suas potencialidades.

8.3. Um importante instrumento de avaliação é a utilização de grelhas de observação da interação e produção oral.

8.4. Um importante elemento de avaliação a ter em conta é a observação direta do trabalho desenvolvido pelos alunos, em aula, em cada um dos domínios.

8.5. Uma das competências a desenvolver nos alunos é a oralidade. De acordo com as metas curriculares, será um domínio a privilegiar nesta faixa etária.

8.6. O manual adotado permite algum trabalho de reforço da oralidade através essencialmente da atividades de produção oral (através do uso de canções), no entanto apresenta limitações ao nível da interação oral , que surge de modo pontual e pouco sistemático.

FIM QUESTIONÁRIO, OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Projeto de Investigação QUESTIONÁRIO 9

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS NOS MANUAIS DE INGLÊS DO 3.º ANO DO EB

Este questionário destina-se a professores de inglês do 3.º ano do EB e realiza-se no âmbito de um projeto de investigação, no contexto de um Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, da Escola Superior de Educação do Porto, com o objetivo de recolher a opinião destes profissionais acerca de alguns aspetos relacionados com a avaliação dos alunos e a utilização do manual. As informações recolhidas são confidenciais.

Assinale as suas respostas de acordo com as instruções fornecidas em cada questão.

Não coloque o seu nome.

Desde já se agradece o seu contributo.

Questionário

Sexo masculino

Sexo feminino

1. Indique o grau e a designação da sua formação académica.

Licenciatura em L.L.M, variante estudos portugueses e ingleses, ramo educacional

2. Se tem formação pós-graduada ou especializada, indique qual.

Pós-graduação em Ensino Precoce em Inglês

3. Possui experiência de ensino de inglês no primeiro ciclo? Se respondeu sim, assinale a alínea relativa ao número de anos de experiência.

Sim

- 0- 1 anos
- 2- 4 anos
- 5- 6 anos
- Mais do que 6 anos

4. Em sua opinião, a atribuição de um espaço curricular para inglês no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as atitudes e o desempenho dos alunos face à aprendizagem dessa língua? Depende das metodologias e estratégias selecionadas (nem sim, nem não)

Sim

Não

4.10. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique o(s) efeito(s) por si antecipados ou percebidos.

41. Indique a frequência com que utiliza os seguintes recursos.

	Nunca	Pouco frequente	frequente	sempre
Fantoches			x	
Recursos interativos				x
Fichas de trabalho		X		
Filmes			x	
Manual			x	

42. Indique o nome do manual que utiliza para inglês no presente ano letivo.

Seesaw

43. Em sua opinião, a adoção de um manual escolar no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as práticas pedagógicas dinamizadas pelo professor no ensino de uma LE?

(Nem sim nem não) Depende das atividades apresentadas pelo manual e da sua organização

Sim

Não

43.1. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique a(s) potencialidade/ o(s) defeito(s) por si percebidos.

44. Complete as seguintes frases.

8.1. Para mim avaliar é formar

8.2. Avaliar os alunos serve para os ajudar a perceber as suas dificuldades versus facilidades para serem mais autónomos e críticos no seu percurso formativo

8.3. Um importante instrumento de avaliação é o registo de autoavaliação

8.4. Um importante elemento de avaliação a ter em conta é a autonomia do aluno

8.5. Uma das competências a desenvolver nos alunos é capacidade crítica

8.6. O manual adotado permite o ensino da língua inglesa através do método natural, de forma lúdica e motivadora, respeitando as especificidades dos alunos desta faixa etária.

FIM QUESTIONÁRIO, OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Projeto de Investigação QUESTIONÁRIO 10

Projeto de Investigação A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS NOS MANUAIS DE INGLÊS DO 3º ANO DO EB

Este questionário destina-se a professores de inglês do 3.º ano do EB e realiza-se no âmbito de um projeto de investigação, no contexto de um Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, da Escola Superior de Educação do Porto, com o objetivo de recolher a opinião destes profissionais acerca de alguns aspetos relacionados com a avaliação dos alunos e a utilização do manual. As informações recolhidas são confidenciais. Assinale as suas respostas de acordo com as instruções fornecidas em cada questão. Não coloque o seu nome. Desde já se agradece o seu contributo.

Questionário

Sexo masculino Sexo feminino x

1 Indique o grau e a designação da sua formação académica. Licenciatura em Professores do Ensino Básico, variante de Português e Inglês

.2. Se tem formação pós-graduada ou especializada, indique qual.

3. Possui experiência de ensino de inglês no primeiro ciclo? Se respondeu sim, assinale a alínea relativa ao número de anos de experiência.

• 0- 1 anos

• 2- 4 anos •

5- 6 anos x

• Mais do que 6 anos 2

4. Em sua opinião, a atribuição de um espaço curricular para inglês no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as atitudes e o desempenho dos alunos face à aprendizagem dessa língua?

Sim x Não

4.1. Se respondeu sim à questão anterior, especifique o(s) efeito(s) por si antecipados ou percebidos. - Maior motivação dos alunos; - Contacto precoce mas efetivo com a língua atribuindo maior importância a atividades de listening e speaking.

5. Indique a frequência com que utiliza os seguintes recursos.

	Nunca	Pouco frequente	frequente	sempre
Fantoches		x		
Recursos interativos				x
Fichas de trabalho				x
Filmes		x		
Manual				x

6. Indique o nome do manual que utiliza para inglês no presente ano letivo. Let's Rock- Porto Editora.

7. Em sua opinião, a adoção de um manual escolar no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as práticas pedagógicas dinamizadas pelo professor no ensino de uma LE?

Sim x Não 3

7.1. Se respondeu sim à questão anterior, especifique a(s) potencialidade/ o(s) defeito(s) por si percebidos.

Conteúdos sequenciais e estruturados; muitas ideias práticas; fonte de recursos para uma aprendizagem autónoma com a possibilidade de revisão e verificação de conhecimentos; economia de tempo na preparação das aulas.

8. Complete as seguintes frases.

8.1. Para mim avaliar é recolher e analisar dados sobre a aprendizagem dos alunos.

8.2. Avaliar os alunos serve para verificar as aprendizagens até então, mas também, preparar e aumentar as aprendizagens posteriores.

8.3. Um importante instrumento de avaliação é grelha de observação direta.

8.4. Um importante elemento de avaliação a ter em conta é a spoken production e a spoken interaction.

8.5. Uma das competências a desenvolver nos alunos é o speaking.

8.6. O manual adotado permite aprendizagens progressivas e contextualizadas. Desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e a oralidade.

FIM QUESTIONÁRIO, OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Projeto de Investigação QUESTIONÁRIO 11

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS NOS MANUAIS DE INGLÊS DO 3º ANO DO EB

Este questionário destina-se a professores de inglês do 3.º ano do EB e realiza-se no âmbito de um projeto de investigação, no contexto de um Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, da Escola Superior de Educação do Porto, com o objetivo de recolher a opinião destes profissionais acerca de alguns aspetos relacionados com a avaliação dos alunos e a utilização do manual. As informações recolhidas são confidenciais.

Assinale as suas respostas de acordo com as instruções fornecidas em cada questão.

Não coloque o seu nome.

Desde já se agradece o seu contributo.

Questionário

Sexo masculino

Sexo feminino

1. Indique o grau e a designação da sua formação académica. Licenciatura em Ensino de Português e Inglês / Licenciatura em Professores do Ensino Básico na variante de Português e Inglês.

2. Se tem formação pós-graduada ou especializada, indique qual.

3. Possui experiência de ensino de inglês no primeiro ciclo? Se respondeu sim, assinale a alínea relativa ao número de anos de experiência. Se for tempo de serviço tenho quase 4 anos; no entanto já dou aulas ao primeiro ciclo (AEC) há 10.

- 0- 1 anos
- 2- 4 anos
- 5- 6 anos
- Mais do que 6 anos

4. Em sua opinião, a atribuição de um espaço curricular para inglês no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as atitudes e o desempenho dos alunos face à aprendizagem dessa língua?

Sim X

Não

4.11. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique o(s) efeito(s) por si antecipados ou percebidos.

Os alunos encaram a disciplina com mais seriedade e não apenas como mais um momento lúdico que as atividades extracurriculares permitem. Além disso, e por ser uma disciplina obrigatória, fará com que todos os alunos cheguem ao 5º ano de escolaridade com mais conhecimentos e permitirá uma evolução mais consistente na aquisição e apropriação da língua.

45. Indique a frequência com que utiliza os seguintes recursos.

	nunca	Pouco frequente	frequente	sempre
Fantoches		X		
Recursos interativos			X	
Fichas de trabalho		X		
Filmes	X			
Manual				X

46. Indique o nome do manual que utiliza para inglês no presente ano letivo.

Let's Rock! – Porto Editora

47. Em sua opinião, a adoção de um manual escolar no 1.º CEB tem influência (positiva ou negativa) sobre as práticas pedagógicas dinamizadas pelo professor no ensino de uma

LE?

Sim X

Não

47.1. Se respondeu **sim** à questão anterior, especifique a(s) potencialidade/ o(s) defeito(s) por si percebidos.

A maior potencialidade do manual é permitir que os alunos estejam todos sintonizados na mesma atividade, focando-se no tema, conteúdo ou tópico que o professor pretende abordar. O principal defeito é que esse mesmo manual pode ser algo redutor ou constrangedor para determinados alunos, aqueles muito bons e aqueles com muitas dificuldades, por exemplo.

48. Complete as seguintes frases.

8.1. Para mim avaliar é conhecer de forma aprofundada os pontos fortes e fracos, é redefinir estratégias de ação no sentido de promover o sucesso.

8.2. Avaliar os alunos serve para o aluno conhecer-se a si próprio e as suas dificuldades e para o professor ser capaz de orientar os discentes para a progressão no conhecimento.

8.3. Um importante instrumento de avaliação é a observação direta diária do desempenho do aluno, se ele é capaz de adquirir e aplicar os conhecimentos em qualquer contexto.

8.4. Um importante elemento de avaliação a ter em conta é o teste de avaliação escrito e oral.

8.5. Uma das competências a desenvolver nos alunos é a comunicativa, pois a aprendizagem de qualquer língua implica ser capaz de compreender e produzir textos escritos e falados.

8.6. O manual adotado permite motivar os alunos para a aquisição da língua de forma consistente, fazendo-os pensar, buscar respostas e consolidar os conhecimentos, com vista ao progresso.

FIM QUESTIONÁRIO, OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

ANEXO 5 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO MANUAL 1

Grelha de apreciação de manuais de inglês do 3.º ano, relativamente ao modelo de avaliação proposto

1. Âmbito descritivo

1.1. Referência editorial

Título STARS

Editora AREAL EDITORES

ISBN 3978-989-647-672-4

Autores Carlos Lindade, Sofia Botelho, Tony Lucas

1.2. Materiais acessórios

O material escolar para os alunos é constituído por:	
Manual	X
Livro de exercícios	X
Cd	X
Dvd	
Autocolantes	X
Mini flashcards	X
Outros	Christmas and Easter Cards Pen e flascard interativos
O material escolar para o professor é constituído por	
Manual do aluno com guia para o professor	x
Soluções	x
Flashcards	X
Posters	X
Cd	X

Dvd	
Autocolantes	
Outros: "Resource pack"	

1.3. Notas dos autores

A nota introdutória dos autores contempla:	
Apresentação dos objetivos do manual	X
Referências à abordagem comunicativa	
Justificação da organização do manual	X
Fundamentação da tipologia de atividades sugeridas	X
Referência às competências, nomeadamente	
- Lexical	
- Gramatical	X
- Interação oral	X
- Sociocultural	X
- Aprender a aprender	X
Menção à avaliação nas diferentes dimensões	
- Diagnóstica	
- Sumativa	X
- Formativa	X
Autoavaliação	X

1.4. Índice do manual

O índice do manual contempla para cada unidade os seguintes itens:
Vocabulary
Language focus
Skills
CLIL
CD
Additional resources

2. Dimensão da aprendizagem

2.1. Planificação da aprendizagem

O manual permite uma planificação da aprendizagem, apresentando			
	Nunca	Algumas vezes	Sempre
Definição de objetivos			X
Seleção de recursos			X
Tipologia das atividades			X
Gestão do tempo	X		
Avaliação dos domínios:			
Compreensão oral/ listening		X	
Leitura/ Reading		X	
Interação oral/ spoken interaction		X	
Produção oral/ Spoken production		X	
Escrita / Writing		X	
Domínio intercultural/ intercultural domain		X	
Lêxico e gramática/ Lexis / grammar		X	
Avaliação das competências:			
- Aprender a aprender	X		
Autoavaliação			X
Portefólio	X		
Comentários: o material do professor inclui 2 testes por unidade, cujas atividades podem ser usadas como “micro tasks” ao longo da aula.			

2.2. O manual apresenta uma grelha de verificação das atividades preferidas dos alunos.

Sim

Não

3. Dimensão da avaliação

3.1. Avaliação diagnóstica

Fontes/Instrumentos	Aprendizagens em foco
Comentários: não existe qualquer referência a avaliação diagnóstica. No entanto, é apresentada uma unidade intitulada “unit 0” que apresenta um conjunto de atividades que poderão ser ponto de partida para uma avaliação diagnóstica.	

3.2. Avaliação formativa

Fontes/Instrumentos	Aprendizagens em foco
Listen and play	Lêxico gramatical
Jogo	Lêxico gramatical
Listen and read	Reading
Autoavaliação – “the can do statements - round up”	Lexico gramatical Speaking
Additional resources	Lexico gramatical
Comentários: Para o domínio intercultural é apresentado no final do manual, algumas atividades que contemplam as seguintes celebrações: Halloween; thanksgiving; Christmas; valentine’s day; Pancake day; father’s day; esater; mother’s day e “english speaking	

country”

3.3. Avaliação sumativa

Fontes/Instrumentos	Aprendizagens em foco
2 testes por unidade	Domínio listening section Reading Writing Speaking LÉXICO-GRAMATICAL;
4 “speaking scenarios”	Speaking

ANEXO 5 -GRELHA DE ANÁLISE DO MANUAL 2

Grelha de apreciação de manuais de inglês do 3.º ano, relativamente ao modelo de avaliação proposto

1. Âmbito descritivo

1.1. Referência editorial

Título Let's Rock!

Editora PORTO EDITORA

ISBN 978-972-0-18150-3

Autores Cláudia Regina Abreu, Vanessa Reis Esteves

1.2. Materiais acessórios

O material escolar para os alunos é constituído por:	
Manual	X
Livro de exercícios	X
Cd	X
Dvd	
Autocolantes	X
Outros	
Character finger puppets	
Mini flaschcards	
Family tree	
Puppets	
Pen e flascard interativos	
O material escolar para o professor é constituído por	
Manual do aluno com guia de professor e soluções	X
Planificação anual e por unidade	
Fichas de trabalho	

Dossiê de avaliação	
Documentos oficiais	
Cd áudio	
Flashcards	X
Jogos de cartas	
Posters	X
Rocky hand puppet	
Calendário e tabela do tempo	
Pen	

1.3. Notas dos autores

A nota introdutória dos autores contempla:	
Apresentação dos objetivos do manual	X
Referências à abordagem comunicativa	
Justificação da organização do manual	X
Fundamentação da tipologia de atividades sugeridas	X
Referência às competências, nomeadamente	
- Lexical	X
- Gramatical	X
- Interação oral	X
- Sociocultural	
- Aprender a aprender	
Menção à avaliação nas diferentes dimensões	
- Diagnóstica	X
- Sumativa	X
- Formativa	X
Autoavaliação	X

1.4. Índice do manual

O índice do manual contempla para cada unidade os seguintes itens:

- Time for words
- Time for a story
- Time to rock
- Time to create
- Time for skills
- Time for CLIL
- Time to show and tell
- Time to check

2. Dimensão da planificação da aprendizagem

2.1. Planificação da aprendizagem

O manual permite uma planificação da aprendizagem, apresentando

	Nunca	Algumas vezes	Sempre
Definição de objetivos			X
Seleção de recursos			X
Tipologia das atividades			X
Gestão do tempo	X		
Avaliação dos domínios:			
Compreensão oral/ listening		X	
Leitura/ Reading		X	
Interação oral/ spoken interaction		X	
Produção oral/ Spoken production		X	
Escrita / Writing		X	
Domínio intercultural/ intercultural domain		X	
Lêxico e gramática/ Lexis / grammar		X	

Avaliação da competência:			
- Aprender a aprender	X		
Autoavaliação			X
Portefólio	X		
Comentários: o material do professor inclui fichas de autoavaliação para cada unidade; 3 fichas de avaliação diferentes para cada unidade: test a- traditional test; test b: Cambridge test; NEE test. Inclui também descritores e grelhas de avaliação.			

2.2. O manual apresenta uma grelha de verificação das atividades preferidas dos alunos.

Sim

Não

3. Dimensão da avaliação

Avaliação diagnóstica

Fontes/Instrumentos	Aprendizagens em foco
Teste diagnóstico/ Placement test	Domínio léxico gramatical

3.2. Avaliação formativa

Fontes/Instrumentos	Aprendizagens em foco
Autoavaliação – colour and smile away!	Lexico gramatical Speaking
Fichas de autoavaliação	
Relatórios de avaliação	
Registos de avaliação	
Comentários: Para o domínio intercultural é apresentado no final do manual, algumas atividades que contemplam as seguintes celebrações: Halloween; thanksgiving; Christmas;	

valentine's day; father's day; happy easter; mother's day

3.3. Avaliação sumativa

Fontes/Instrumentos	Aprendizagens em foco
Testes – Test A (tradicional) test B semelhante aos de Cambridge NEE TEST	
Grelhas de correção de teste	
Grelhas gerais de avaliação	

ANEXO 6 – GRELHA DE APRECIÇÃO DO MANUAL 2

Grelha de apreciação de manuais de inglês do 3.º ano, relativamente ao modelo de avaliação proposto

1. Âmbito descritivo

1.1. Referência editorial

Título Let's Rock!

Editora PORTO EDITORA

ISBN 978-972-0-18150-3

Autores Cláudia Regina Abreu, Vanessa Reis Esteves

1.2. Materiais acessórios

O material escolar para os alunos é constituído por:	
Manual	X
Livro de exercícios	X
Cd	X
Dvd	
Autocolantes	X
Outros	
Character finger puppets	
Mini flaschcards	
Family tree	
Puppets	
Pen e flascard interativos	
O material escolar para o professor é constituído por	
Manual do aluno com guia de professor e soluções	X
Planificação anual e por unidade	
Fichas de trabalho	

Dossiê de avaliação	
Documentos oficiais	
Cd áudio	
Flashcards	X
Jogos de cartas	
Posters	X
Rocky hand puppet	
Calendário e tabela do tempo	
Pen	

1.3. Notas dos autores

A nota introdutória dos autores contempla:	
Apresentação dos objetivos do manual	X
Referências à abordagem comunicativa	
Justificação da organização do manual	X
Fundamentação da tipologia de atividades sugeridas	X
Referência às competências, nomeadamente	
- Lexical	X
- Gramatical	X
- Interação oral	X
- Sociocultural	
- Aprender a aprender	
Menção à avaliação nas diferentes dimensões	
- Diagnóstica	X
- Sumativa	X
- Formativa	X
Autoavaliação	X

1.4. Índice do manual

O índice do manual contempla para cada unidade os seguintes itens:
Time for words
Time for a story
Time to rock
Time to create
Time for skills
Time for CLIL
Time to show and tell
Time to check

2. Dimensão da planificação da aprendizagem

2.1. Planificação da aprendizagem

O manual permite uma planificação da aprendizagem, apresentando			
	Nunca	Algumas vezes	Sempre
Definição de objetivos			X
Seleção de recursos			X
Tipologia das atividades			X
Gestão do tempo	X		
Avaliação dos domínios:			
Compreensão oral/ listening		X	
Leitura/ Reading		X	
Interação oral/ spoken interaction		X	
Produção oral/ Spoken production		X	
Escrita / Writing		X	
Domínio intercultural/ intercultural domain		X	
Lêxico e gramática/ Lexis /		X	

gramar			
Avaliação da competência:			
- Aprender a aprender	X		
Autoavaliação			X
Portefólio	X		
Comentários: o material do professor inclui fichas de autoavaliação para cada unidade; 3 fichas de avaliação diferentes para cada unidade: test a- traditional test; test b: Cambridge test; NEE test. Inclui também descritores e grelhas de avaliação.			

2.2. O manual apresenta uma grelha de verificação das atividades preferidas dos alunos.

Sim

Não

3. Dimensão da avaliação

Avaliação diagnóstica

Fontes/Instrumentos	Aprendizagens em foco
Teste diagnóstico/ Placement test	Domínio léxico gramatical

3.2. Avaliação formativa

Fontes/Instrumentos	Aprendizagens em foco
Autoavaliação – colour and smile away!	Lexico gramatical Speaking
Fichas de autoavaliação	
Relatórios de avaliação	
Registos de avaliação	
Comentários: Para o domínio intercultural é apresentado no final do manual, algumas atividades	

que contemplam as seguintes celebrações: Halloween; thanksgiving; Christmas; valentine's day; father's day; happy easter; mother's day

3.3. Avaliação sumativa

Fontes/Instrumentos	Aprendizagens em foco
Testes – Test A (tradicional) test B semelhante aos de Cambridge NEE TEST	
Grelhas de correção de teste	
Grelhas gerais de avaliação	