

Carla Patrícia Sousa Vieira

**O PORTEFÓLIO EM FAIXAS  
ETÁRIAS PRECOCES:  
POTENCIALIDADES E  
CONSTRANGIMENTOS**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

Orientação

*Prof. Doutor Américo José Bessa Dias*

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DO INGLÊS

## Resumo

A implementação do portefólio no ensino da língua estrangeira, na Região Autónoma da Madeira, tem contornos específicos que julgamos pertinente analisar e refletir, tendo em conta as suas potencialidades e constrangimentos, em faixas etárias precoces. É manifestamente positiva a relação entre a metodologia do portefólio e um processo ensino/aprendizagem virado para a promoção da autonomia e autorreflexão. No entanto, a aplicação de inquéritos por questionário evidenciou muitas incertezas, da parte dos docentes da Região, relativamente ao trabalho avaliativo com o portefólio.

Assim, o presente estudo pretende ser um contributo no sentido de clarificar essas incertezas.

Nesta perspetiva, os objetivos do estudo, que se revelou próximo da investigação-para-a-ação, foram: (1) identificar as potencialidades formativas do portefólio; (2) determinar as dificuldades sentidas na utilização do portefólio; (3) reforçar a capacidade de intervenção docente no âmbito do uso do portefólio e (4) desenvolver propostas de procedimentos e documentos adaptados à realidade da Região.

Concluiu-se, desta maneira, que a utilização do portefólio fortalece o processo formativo no ensino da língua estrangeira apesar de ser, comprovadamente, uma metodologia exigente para o professor, pois requer uma monitorização e análise constante de todo o processo.

Comprova-se, de igual modo, que este método traz muitos benefícios para os intervenientes, tornando os alunos mais autónomos e reflexivos e os docentes mais interventivos, assertivos e conhecedores das capacidades e desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais dos seus discentes.

Palavras-chave: portefólio, *assessment*, autonomia, metodologia.

## **Abstract**

The use of the portfolio in language teaching, in Madeira, has specific outlines that are relevant to analyse and reflect on, considering its potentialities and constrains, in early childhood language learning. The relationship between the portfolio methodology and, a more autonomous and self-reflecting, learning process is clearly positive. However, the survey used to assist this study has shown that Madeira language teachers still have quite a few doubts about portfolio assessment.

Consequently, this study expects to give a valid contribution towards the dissolution of those doubts.

The aims of this, research for action, study were: (1) to identify the portfolio educational possibilities, (2) to determine the difficulties experienced in the use of the portfolio, (3) to strengthen the teachers' intervention when using the portfolio and (4) to develop procedures and document portfolio proposals adapted to Madeira's reality.

In conclusion, the use of the portfolio strengthens the educational purpose of language teaching, despite being a demanding methodology for teachers, thus requires constant monitoring and process analyses. One of the consequences of this study was the idea that this method is very beneficial to all stakeholders, since it creates more autonomous and reflective students and also more interventional and assertive teachers that become more knowledgeable of their students' competences in intercultural and language awareness.

Keywords: portfolio, assessment, autonomy, methodology.

## ÍNDICE

<b>Resumo</b>	2
<b>Abstract</b>	3
<b>Introdução</b>	8
1. Parte I – Enquadramento Teórico-Conceptual	10
1.1. Capítulo 1 – Especificidades da metodologia do portefólio	10
1.1.1. O Portefólio Europeu de Línguas e o Quadro Europeu Comum de Referência	10
1.1.2. Metodologia do Portefólio - Da Conceção à Prática	12
1.1.3. Avaliação com Portefólio	16
1.1.4. Vantagens do Portefólio	20
1.2. Capítulo 2 – Promoção da pedagogia para a autonomia	22
2. Parte II – Enquadramento Legal	24
2.1. Capítulo 1- O Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras e o Portefólio	24
3. Parte III – Processo de Investigação	29
3.1. Capítulo 1 – Metodologia do estudo	29
3.1.1. Questões de Partida e Hipóteses de Pesquisa	29
3.1.2. Instrumentos de análise e objetivos	30
3.1.3. Caracterização da amostra	31
3.2. Capítulo 2 – Apresentação e Interpretação dos resultados	33
3.2.1. Apresentação dos Resultados	33
3.2.1.1. Inquérito por Questionário aos Docentes	33
3.2.1.2. Inquérito por Questionário aos Alunos	46
3.2.2. Análise Interpretativa dos Resultados	50

Bibliografia	59
Anexos	63
Instrumentos de Investigação	63
Anexo 1 – Pedidos de autorização	63
Anexo 2 – Resposta aos pedidos de autorização	65
Anexo 3 – Inquéritos por Questionário (Docentes e Alunos)	66
Sugestão de Documentos - Alunos	75
Anexo 4 – Avaliação das Inteligências Múltiplas	75
Anexo 5 – Avaliação de conteúdos	76
Anexo 6 – <i>Portfolio Evaluation (1º e 2º anos)</i>	77
Anexo 7 – <i>Portfolio Evaluation (3º e 4º anos)</i>	78
Anexo 8 – <i>Can do Statements - Listening</i>	79
Anexo 9 – <i>Can do Statements - Speaking</i>	80
Anexo 10 – <i>Can do Statements – Talking to someone</i>	81
Anexo 11 – <i>Can do Statements - Reading</i>	82
Anexo 12 – <i>Can do Statements - Writing</i>	83
Anexo 13 – <i>Can do Statements – Intercultural Understanding</i>	84
Anexo 14 – <i>My Language Passport</i>	85
Anexo 15 – Avaliações dos níveis do QECR	86
Anexo 16 – <i>My Contacts and Intercultural Experiences</i>	87
Anexo 17 – Folha de Registo e Etiqueta de Registo (alunos mais novos – agrafado no trabalho)	88
Sugestão de Documentos - Professor	89
Anexo 18 – <i>Letter to Parents</i>	89
Anexo 19 – <i>Portfolio Assessment- Grelha do professor</i>	90

## Lista de Gráficos

Gráfico Docentes 1: Frequência da utilização do portefólio .....	33
Gráfico Docentes 2: Âmbito de utilização do portefólio.....	34
Gráfico Docentes 3: Tipo de trabalho desenvolvido com o portefólio.....	35
Gráfico Docentes 4: Conteúdo dos separadores do portefólio .....	35
Gráfico Docentes 5: Construção dos separadores do portefólio .....	37
Gráfico Docentes 6: Planificação da metodologia do portefólio.....	38
Gráfico Docentes 7: Explicação da metodologia do portefólio .....	39
Gráfico Docentes 8: Frequência da apreciação dos portefólios.....	39
Gráfico Docentes 9: Tipo de avaliação com portefólio .....	40
Gráfico Docentes 10: <i>Feedback</i> ao aluno .....	41
Gráfico Docentes 11: Informação retirada da apreciação dos portefólios ..	41
Gráfico Docentes 12: Tipo de avaliação dos alunos com portefólio .....	42
Gráfico Docentes 13: Dificuldades dos alunos no uso do portefólio.....	43
Gráfico Docentes 14: Principais dificuldades na implementação .....	44
Gráfico Docentes 15: Análise dos portefólios com os pais .....	45
Gráfico Alunos 1: Utilização do portefólio .....	46
Gráfico Alunos 2: Quando é utilizado o portefólio .....	47
Gráfico Alunos 3: Construção dos separadores.....	47
Gráfico Alunos 4: Tipo de trabalho desenvolvido.....	48
Gráfico Alunos 5: Como é trabalhado o portefólio.....	48
Gráfico Alunos 6: Dificuldades na utilização do portefólio .....	49
Gráfico Alunos 7: Como melhorar a utilização do portefólio.....	50

## Lista de Abreviações

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

PEL – Portefólio Europeu de Línguas

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

RAM – Região Autónoma da Madeira

ETI – Escolas a Tempo Inteiro

Edu-Le – Educar – Línguas Estrangeiras

## Introdução

O valor inerente do portfólio como facilitador das experiências linguísticas dos alunos, especialmente dos alunos de faixas etárias precoces, foi desde sempre comprovado, pois: “Os portfolios podem influenciar positivamente as formas como se ensina, se aprende e se avalia. Podem dar origem a uma outra cultura, a uma outra ideia de sala de aula: um local em que as aprendizagens se vão construindo em conjunto e individualmente ao ritmo de cada um, em que se reflete e pensa, em que se valorizam as experiências, intuições e saberes de cada aluno, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que, essencialmente, se aprende. Com mais ou menos esforço, mas sempre com gosto” (Fernandes et al., 1994, p. 4).

Neste sentido, o projeto final do Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, surge da necessidade de haver, da parte da investigadora, uma pesquisa mais aprofundada acerca da metodologia do portfólio clarificando, assim, muitas incertezas acerca da sua exequibilidade, em faixas etárias precoces.

De igual modo, o objetivo deste estudo é realizar a análise e pesquisa de materiais de *assessment* com utilidade e adequação prática no 1ºCEB.

Pretende-se, então, focalizar nas potencialidades e constrangimentos do uso do portfólio, no ensino do inglês, em faixas etárias precoces, e conceder instrumentos e procedimentos que elucidem a implementação da metodologia do portfólio.

Face ao exposto, o presente estudo ambiciona ser um contributo para um uso mais eficaz do portfólio como instrumento autorregulador, logo, uma ferramenta direcionada para uma pedagogia alicerçada na autonomia e motivação intrínseca, possibilitando a construção da sua própria identidade linguística, progressão na sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da autoconfiança.

Conjuntamente, pretende-se refletir sobre os instrumentos de *assessment* disponíveis e na forma como poderão auxiliar a implementação eficiente do portfólio, em faixas etárias precoces.



Da mesma forma, torna-se necessário focalizar na construção, planificação e avaliação do portefólio, integrado nas aulas de Inglês.

Dito isto, inicialmente pretende-se relacionar o enquadramento teórico-conceptual ao tema escolhido, com referência a alguns autores significativos, explicitando os pressupostos teóricos relacionados com a implementação do portefólio e referindo as fases de construção, planificação e avaliação do mesmo. Tenciona-se, igualmente, demonstrar as vantagens do uso do portefólio, enquanto metodologia de aprendizagem, assim como, mencionar os diversos tipos de portefólio, utilizados nas escolas do 1ºCEB da Região Autónoma da Madeira.

Seguidamente, pretende-se contextualizar a implementação do portefólio na Região Autónoma da Madeira, delimitando o enquadramento legal do ensino precoce de línguas estrangeiras e do portefólio.

Relativamente ao processo de investigação, o contexto do projeto é caracterizado, sendo identificadas as questões de partida, as perspetivas de pesquisa, a metodologia adotada e a caracterização da amostra. Após esta explicitação, apresentam-se a análise dos resultados, as conclusões finais, assim como, propostas de documentos de apoio e procedimentos a seguir na implementação do portefólio. Também serão sugeridas linhas para investigações futuras que poderão ser significativas para o sucesso educativo.

Trata-se, de igual modo, de um estudo que segue a metodologia de investigação-ação incluindo a análise de diversos portefólios europeus, o recurso a inquéritos por questionário a alunos e docentes de Inglês.

Por fim, seguindo o pressuposto das boas práticas e a perspetiva da inovação, pretende-se salientar que a aprendizagem reflexiva ocorrerá na implementação do portefólio.

## **1. PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL**

### **1.1. CAPÍTULO 1 – ESPECIFICIDADES DA METODOLOGIA DO PORTEFÓLIO**

#### **1.1.1. O Portefólio Europeu de Línguas e o Quadro Europeu Comum de Referência**

Segundo Kohonen (n.d.), há que distinguir entre dois portefólios “(...) the process-oriented learning (“working”) portfolios and the product-oriented reporting (“showcase”) portfolios”, utilizados na aprendizagem da língua estrangeira. O portefólio de aprendizagem “can include various kinds of process-related materials: action plans, learning logs, drafts of work, comments by the teacher and peers, student reflections, submitted assignments, evaluation criteria and checklists to evaluate progress with regard to explicit learning objectives, enquanto que, o portefólio relatório “is used to document language learning outcomes”(pp. 81-82).

Entretanto, o Portefólio Europeu de Línguas (PEL), introduzido pelo Conselho da Europa em 2001, tem como finalidade auxiliar os aprendentes de línguas a definir objetivos de aprendizagem e reportar, regularmente, os resultados da sua aprendizagem e as suas experiências no uso de outras línguas e conhecimento de outras culturas (European Center for Modern Languages, 2011). Desta forma é fortalecido o uso de um instrumento que combina o portefólio de aprendizagem e o portefólio relatório.

Assim, o PEL foi desenvolvido como forma de corroborar duas funções complementares: a função pedagógica que “(...) make the language learning process more transparent to learners and to foster the development of

learner autonomy; that is why it assigns a central role to reflection and self-assessment”, e a função de relatar que “(...) provide concrete evidence of second/foreign language communicative proficiency and intercultural experience” (Little et al., 2007, p. 10).

Estas funções dependem diretamente do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) que “constitui, juntamente com o Portefólio Europeu de Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa” (Europa, Conselho da, 2001, p. 7).

Então, será primordial, familiarizar os docentes, com formas de transmissão dos conceitos do QECR através do uso do PEL.

De igual modo, o PEL é constituído por três partes essenciais que se interligam e auxiliam a função primordial do portefólio. Assim sendo, o separador *Biography* “helps the learner to set learning targets, to record and reflect on language learning and on intercultural experiences and regularly assess progress”, o separador *Passport* demonstra “his/her linguistic and cultural identity, language qualifications, experience of using different languages and contacts with different cultures” e o separador *Dossier* promove a seleção de “samples of his/her work in the language(s) he/she has learnt or is learning”, estando, os mesmos, identificados temporalmente. (European Center for Modern Languages, 2011).

Segundo Little et al. (2007), para efetuar uma utilização mais eficaz do PEL será essencial seguir três tipos de escalas do QECR. Logo, será importante compreendê-las, nunca sozinhas, mas em interação umas com as outras. A escala do *can do* avalia o aluno nas cinco competências linguísticas: escutar, ler, interação oral, produção oral e escrever; a escala que se refere às estratégias para realizar atos comunicativos (dicção ou proficiência linguística) e a escala competências comunicativas (vocabulário, gramática, sons da língua...) (pp. 12-13)

De igual forma, defendem que a dimensão comunicativa do QECR nos mostra que “language learning no less than language use requires that we use

strategies to draw on linguistic resources in order to perform communicative acts” (idem, p.14).

Podemos assim concluir que a abordagem do QECR, relativamente ao uso da língua, é flexível e aberta para que possa ser adaptada às mais diversas conjunturas do processo ensino/aprendizagem. Os descritores poderão ser convertidos em listas de verificação utilizados para planificar, monitorizar e avaliar as aprendizagens.

### 1.1.2. Metodologia do Portefólio - Da Conceção à Prática

O portefólio tem sido um dos instrumentos formativos mais utilizados nas salas de aula, principalmente pela sua pedagogia construtivista e carácter reflexivo e dinâmico.

Logo, a organização de um portefólio torna-se significativa pelas intenções de quem o organiza. Se por um lado, se torna num conjunto de dados, justificativos do progresso ou não dos alunos, por outro lado, promove a reflexão dos docentes relativamente às estratégias utilizadas.

A construção de materiais de *authentic assessment* está plenamente de acordo com a metodologia do portefólio pois, é descrito como “(...) multiple forms of assessment that reflect student learning, achievement, motivation, and attitudes on instructionally-relevant classroom activities” (O'Malley & Pierce, 1996, p. 4).

Exemplos destas formas de *assessment* incluem, ainda segundo O'Malley e Pierce (1996), amostras de trabalhos, desenhos, diários e/ou comentários do professor ou aluno acerca do seu progresso. Também, a motivação criada pelo envolvimento do aluno, na seleção dos trabalhos do portefólio, é referenciada.

Outra visão associada ao conceito de portefólio, é a noção de *learning to learn* já que “the more informed (and aware) children/learners are about language and language learning the more effective they will be at managing their own learning” (Brewster et al., 2002, p. 59)

Antes de construir o portefólio torna-se necessário recorrer ao “uso de estratégias de comunicação (...) como a aplicação de princípios metacognitivos: planeamento prévio, execução, controlo e remediação a diferentes tipos de atividades comunicativas: receção, interação, produção e mediação” (Europa, Conselho da, 2001, p. 90) e estudar o grupo alvo, de forma a encontrar o melhor processo de preparação para um tipo de metodologia que poderá tornar-se complexa de colocar em prática. A complexidade de execução poderá ter a ver com a mudança necessária do papel tradicional do professor e do aluno. Ou seja, a mudança de estratégias e atitudes que promovam a alteração no tipo de aula, centralizada no professor, para a aula focalizada no aluno. Assim, a motivação e a autonomia serão mais evidentes. Quando esta transformação acontece “o professor torna-se o facilitador da aprendizagem, um organizador de oportunidades de aprendizagem, uma pessoa de recursos proporcionando aos alunos *feedback* e encorajamento, e criador do ambiente e do espaço de aprendizagem.” Por outro lado, “students also need to work on their beliefs and assumptions about language learning and their roles as learners” (Little et al., 2007, p. 17).

Ainda segundo Kohonen (n.d.), os docentes devem considerar algumas questões importantes na promoção da função pedagógica do PEL

(...) how to legitimise the goals of student autonomy as something attainable to them, at least to some extent, if they make a serious effort; how to help them to explore their learning, both alone and together; how to help them to discover more ways of proceeding in their learning; how to increase their awareness of their role as responsible learners (Kohonen, n.d., p. 85).

De forma a facilitar a reflexão dos alunos, o professor “needs to justify the benefits of reflection (...) and explain why she is asking them to reflect on their learning and assess their communicative knowledge, skills and attitudes”

e ter em mente que “learning reflection as a habit of mind is a complex task and thus always a question of time, motivation, support and guidance (idem p. 88).

Ainda citando Little et al. (2007), sobre a experiência Finlandesa<sup>1</sup>

Learning to be reflective about oneself as a human being and as a language learner was an easier way to begin reflective work than using the self-assessment grid and the checklists right away. Teachers used simple questions or semi structured statements to facilitate student reflection, for example: How do you see your role as a language student? What aspects of foreign language learning are easy (difficult) for you? How might you improve your participation in group work? (pp. 22-23).

Segundo, Little et al. (2007) o professor tem de se familiarizar com a terminologia, objetivos e níveis do QECR para a conceção do plano de estudos, de forma a identificar os objetivos de avaliação e os conteúdos a serem trabalhados com o portefólio.

A par desta constatação, e após um conhecimento mais aprofundado do documento, “Teachers and students thus need to develop a common language and concrete tools for the pedagogic tutoring, monitoring and reflection of language learning” (Kohonen, n.d., p. 91) .

Posto isto, ao discutir com os alunos as suas expectativas para o ano letivo, os conteúdos a serem abordados, os documentos a serem colocados no *Dossier*, que irão demonstrar os seus progressos, os documentos de *assessment* e critérios de avaliação a serem utilizados, os docentes vão envolvê-los na sua própria aprendizagem e torná-los proprietários do rumo do seu conhecimento da língua. Ao interrogar o aluno, regularmente, com questões específicas, tais como, “What have you done?; For what reason?;

---

<sup>1</sup> Entre 1998 e 2001 a Finlândia aceitou participar num projeto-piloto, a nível nacional sobre a implementação do Portefólio na região de Tampere (Pirkanmaa) que realizou-se na Universidade de Tampere e foi coordenado por Viljo Kohonen e Ulla Pajukanta.

Did it work?; How do you know?; Was it hard or easy?; If hard, what would make it easier?; What have you learned from this activity?; What have you learned about your learning and how to make it more effective?” (Conselho da Europa, 2006, p. 14) desenvolve-se o hábito de autorrefletir sobre as suas aprendizagens e necessidades linguísticas.

É também de salientar que o conteúdo de cada separador do portefólio deverá ser cuidadosamente selecionado para que auxilie o aluno na sua reflexão e o professor no *assessment*.

Assim, segundo o PEL, no separador *Biography* deverá constar a identificação pessoal do aluno, assim como os *can do statements* que demonstram o seu progresso na aprendizagem da língua nas diferentes competências: *listening, speaking, talking to someone, reading, writing* e *intercultural understanding*. No separador *Passport*, deverão constar documentos que exemplifiquem as experiências linguísticas e contactos com outras culturas. Também poderá conter o sumário dos níveis do Conselho da Europa para cada competência, assim como, um resumo dos conteúdos programáticos da disciplina. No separador *Dossier* deverão figurar documentos que exemplifiquem os progressos na aprendizagem da língua, que poderão ser correlacionados aos *can do statements* do separador *Biography*, e aos níveis do Conselho da Europa do separador *Passport*. Mais tarde, propõe-se que o separador *Dossier* possa ser dividido em secções, por temas, competências linguísticas ou por ano de escolaridade. (European Language Portfolio: Teacher’s Guide, 2006)

Em suma, a utilização eficaz do portefólio depende da utilização de estratégias adequadas a cada separador. As sugestões do PEL relativamente aos separadores (quando e como deverão ser trabalhados) mostram-nos que o trabalho nos separadores pode iniciar-se no início do ano letivo, com o preenchimento de dados específicos, que começarão a definir o tipo de trabalho que poderá ser realizado com o portefólio e continuar a sua composição ao longo do ano.

Deste modo, no separador *Biography* os alunos poderão começar por indicar “(...) their experiences, looking at examples of what they will be learning and talking about how they will be doing it. (...) they can colour in one or two of the speech bubbles to record their learning.” No que concerne ao separador *Passport*, o PEL dá-nos a informação que “(...) children can review the information and add to it as they progress, e.g. at the end of each term or end of a course of work.” No respeitante ao *Dossier*, os alunos “(...)start working with the Dossier right from the beginning of the course. As it is their own property, they (...) regularly update the Dossier, replacing outdated materials and/or re-organising it as they progress.” (European Language Portfolio: Teacher’s Guide, 2006, pp. 6-10)

Ainda David Little (1999) destaca que

(...) even young (or beginning) learners are more likely to know what they can do communicatively in the target language. They are also aware of the general level of proficiency at which they can do it, as. The functional “can do” checklists can therefore be more the natural thing to start with. Providing them with explicit language awareness training will sensitise them to language phenomena in general and help them to cope better with their language learning enterprise como citado por (Kohonen, n.d., p. 87).

Na sequência desta análise, ao seguir a metodologia do portefólio há que definir muito bem o seu uso, tendo em conta as suas duas funções, pedagógica e relatora pois, “if portfolio work is largely limited just to the reporting function of the ELP there is the possibility that the ELP will not find a meaningful place in regular classroom practices.” (Kohonen, n.d., p. 84)

### 1.1.3.Avaliação com Portefólio

(...) É necessário encontrar formas de avaliar as aprendizagens que forneçam mais informação aos professores e que desenvolvam a responsabilidade



peçoal dos alunos na reflexão e na crítica do seu trabalho. Ou seja, que permitam identificar o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo de forma a torná-los avaliadores conscientes das suas próprias histórias como aprendentes” (Fernandes et al., 1994, p. 2).

O portefólio exige mudanças na forma de avaliar produzindo e fomentando uma avaliação mais autêntica, participada e reflexiva.

A gestão do portefólio, nas suas duas vertentes, pode tornar-se exigente para o professor. Relativamente ao *assessment*, O’Malley e Pierce (1996), revelam algumas estratégias que consistem em: criar o cantinho do portefólio onde os alunos poderão trabalhar sozinhos, a pares, ou com professor na revisão do seu portefólio; proceder a *assessment* enquanto os alunos trabalham em grupos pequenos; programar o período de *assessment* por aluno ou grupos de alunos, no decorrer do período avaliativo; preencher as *checklists* durante o decorrer das atividades; reunir com os alunos pelo menos duas vezes por período para analisar os seus progressos e planejar objetivos futuros (O’Malley & Pierce, 1996)

Presentemente há a necessidade de recriar a nossa identidade de forma a preparar indivíduos para uma sociedade em permanente mudança. Esta preparação passa, inevitavelmente, pela autonomia e exige, por parte dos professores, a implementação de estratégias metacognitivas que privilegiem a construção da própria aprendizagem dos alunos considerando as suas especificidades e os seus objetivos de aprendizagem pois, segundo Brewster et al. (2002) quando os alunos adquirirem a consciência de como pensam, planeiam e relembram, desenvolvem a confiança para resolver novas tarefas ou similares (Brewster et al., 2002).

O Quadro Europeu Comum de Referência confirma fortemente o conceito anterior, ligando-o a um novo conceito, o “aprender a aprender”

A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o “aprender a aprender” for considerado parte integral da aprendizagem da língua, para que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem,

das opções que lhes são oferecidas, e que melhor lhes convém” (Europa, Conselho da, 2001, p. 199).

Para Brewster et al. (2002), aquando das atividades de *self-questioning*, os alunos são levados a se questionar acerca da sua aprendizagem para refletir sobre conteúdos e processos; em *self-assessment* os alunos poderão completar fichas para poderem então refletir sobre os conteúdos da aprendizagem, como aprendem e sobre o seu desempenho e contribuição nas aulas, logo, por sua vez, irá ajudá-los a monitorizar o seu progresso, a manter a motivação e a salientar os seus pontos fracos e fortes.

Com o portefólio, há uma mudança do processo tradicional da avaliação, com um fator acrescido de motivação para o aluno através da descoberta e compreensão do processo de aprendizagem, ou seja, “a portfolio is a unique opportunity for students to learn to monitor their own progress and take responsibility for meeting goals set jointly with the teacher” (O'Malley & Pierce, 1996, p. 36).

Aqui, surge também, um novo papel do professor que segundo Tierney, Carter, & Desai (1991), como citado por O'Malley & Pierce (1996), inclui dar tempo para encorajar a tomada de decisão, rascunhar, refletir, discutir, ler e responder, assim como, usar a informação recolhida da interação com os alunos acerca dos seus portefólios, para orientar os objetivos.

Neste contexto, a função pedagógica dos portefólios será sempre

tornar o processo de aprendizagem mais transparente para os próprios utilizadores, ajudando os mesmos a desenvolver a sua capacidade de reflexão e de autoavaliação, fomentando a responsabilização nas suas aprendizagens. Aqui, mais uma vez, a função do portefólio coincide com o interesse expresso pelo Conselho da Europa no sentido de desenvolver a autonomia dos aprendentes e de promover a aprendizagem ao longo da vida (Fischer, 2002, p. 24).

De facto, esta mudança dos papéis tradicionais faz com o aluno se torne “a critical, creative thinker who analyzes and applies facts rather than just repeat(s) them ” (O'Malley & Pierce, 1996, p. 34).

Contextualizando a utilização do portefólio na RAM, como instrumento de *assessment*, assegura-se que

one of the things which better characterizes the teaching/learning of English as an FL in 1st Cycle in Madeira is the use of a Portfolio as the teacher and student's main assessment tool. (...) It pursues the development of metacognitive processes and implements the European Framework Reference for Languages guidelines. Edu-LE's Portfolio is considered the main assessment tool (in 1st Cycle) and a diagnosis instrument: it develops management, research and record techniques; promotes self-assessment techniques; reflects the student's linguistic and learning process and differentiates teaching methodologies (Ferreira et al., 2009, p. 3).

Neste processo, a cooperação dos pais poderá tornar-se uma ferramenta importante em manter o interesse dos alunos no trabalho com o portefólio, logo, “Informe todos dos seus objetivos. Informe-os do que está a fazer nas aulas de Inglês. Prepare uma carta que explique o modo como trabalha e o que vai fazer e acentue que qualquer informação será bem recebida.” (Dias & Mourão, 2005, p. 48) . Ainda segundo estes autores, o docente deve questionar os pais e perguntar “ se as crianças deram qualquer indicação sobre aquilo que estão a fazer no Inglês. Tente saber (...) se reconhecem palavras inglesas na televisão e rádio. Procure ainda saber se partilham as suas experiências de Inglês em casa” (Idem p. 49). Também, ao enviar o portefólio para casa “send a note to parents in both English and the native language regarding the importance of returning the portfolios. Invite parents to comments on samples of the student's work.” (O'Malley & Pierce, 1996, p. 51).

Assim, a utilização do portefólio implica, por parte dos docentes, uma rigorosa planificação e organização, uma revisão regular dos portefólios e um especial cuidado na escolha dos materiais de *assessment*. Ao planificar objetivamente os materiais e atividades, os docentes também devem planear

a forma de utilização desses instrumentos como prova das conquistas dos alunos, relativamente aos objetivos de aprendizagem.

### 1.1.4.Vantagens do Portefólio

Segundo a teoria construtivista de Piaget “a aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência” (Becker, 1994, p. 3).

De facto, o uso do portefólio apoia-se nesta teoria na medida em que o professor terá de conceber o conhecimento e procurar ver o aluno como uma “síntese individual da interação (...) com o seu meio cultural” (idem p. 5). Assim, a aquisição de todas as aprendizagens académicas ou sociais são valorizadas aquando o uso do portefólio e leva os alunos a criar as suas próprias oportunidades de aprendizagens significativas de uma língua estrangeira, “selecting, retaining and transforming information to construct knowledge which is shaped by his or her unique way of seeing and interpreting the world” (Brewster et al., p. 30)

De acordo com o portal do Conselho da Europa sobre o PEL (European Center for Modern Languages, 2011), o portefólio surge como forma de os alunos controlarem a sua aprendizagem da língua, definindo metas de aprendizagem, monitorizando o seu progresso e avaliando regularmente os seus resultados. Também surge como um instrumento para registar contactos e experiências com outras línguas e culturas.

Seguindo a ideia de elaboração de instrumentos de referência, para planificar e organizar o ensino das línguas sob o princípio da partilha, resulta o Quadro Europeu Comum de Referência e o Portefólio Europeu de Línguas que, conjuntamente conciliam o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras

(...) o Portfolio permitirá aos aprendentes fazer prova da sua progressão para uma competência plurilingue, registrando toda a espécie de experiências de aprendizagem num grande leque de línguas que, de outro modo, ficaria por certificar e por conhecer. Pretende-se que o Portfolio encoraje os aprendentes a atualizarem regularmente os registos sobre a sua autoavaliação (em todas as línguas). Será fundamental para a credibilidade do documento que os registos sejam feitos de forma responsável e transparente. A referência ao Quadro Europeu Comum de Referência será a garantia dessa validade (Europa, Conselho da, 2001, p. 44).

Ainda segundo o portal do Conselho da Europa sobre o PEL, o uso do portefólio implica o aluno na sua própria aprendizagem e avaliação pois, “a learner using the ELP takes over ownership of his/her learning process. He develops strategies to plan, monitor and evaluate his/her own learning”. Desta forma, “helps to develop language learning and intercultural skills, facilitates mobility, encourages lifelong learning of languages” (European Center for Modern Languages, 2011). O portefólio promove, igualmente, o ensino autónomo através da reflexão e *self-assessment* e tem a função pedagógica de partilhar responsabilidades pelo processo de aprendizagem, de pensar criticamente quando planificam, monitorizam e avaliam a sua aprendizagem e a função informativa quando fornecem provas práticas da proficiência comunicativa e experiências interculturais.

Aquando a utilização de diversos instrumentos de avaliação, ligados ao contexto de aprendizagem, os alunos tornam-se agentes reflexivos da sua própria aprendizagem, participando ativamente no processo de avaliação e melhorando a sua autoestima e confiança. Os professores ficam a conhecer melhor os alunos comprovando, segundo O'Malley e Pierce (1996), as reais atividades, desenvolvidas na sala de aula, que os levaram a aprender. Paralelamente, podem também utilizar o portefólio para ligar *assessment* com *instruction*, avaliando o desempenho dos alunos em relação a objetivos educativos específicos, reestruturando os objetivos definidos para turmas e alunos específicos, de acordo com os resultados da avaliação do portefólio.

## 1.2. CAPÍTULO 2 – PROMOÇÃO DA PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA

Vieira, aglutina concordância quando afirma que: “Só uma pedagogia para a autonomia pode [contribuir] para desenvolver alunos mais responsáveis e motivados, com um papel pedagógico reforçado, com poder discursivo, alunos que aprendem a aprender e que mantêm uma postura reflexiva face ao processo de ensino/aprendizagem da língua” (Vieira, 1998, p. 40).

Ser autónomo, nas palavras de Oliveira (1999) não significa necessariamente um trabalho isolado, envolve a capacidade de saber trabalhar com os outros e de saber partilhar os saberes e competências. A noção de *scaffolding* de Bruner (1983), vem sustentar esta referência pois, defende que “a process of setting up the situation to make the child’s entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it” como citado em (Little et al., 2007, p. 25).

Segundo Brewster et al (2002), os docentes de línguas têm um papel importante no rumo que os alunos percorrem nos seus esforços linguísticos e como experienciam a aprendizagem de uma língua estrangeira. Isto deve-se ao facto de que a autonomia pressupõe uma tomada de consciência, relativamente à sua aprendizagem. Logo, implica estimular o interesse e a curiosidade da criança, através da metalinguagem, descrevendo e analisando, fazendo comparações entre a L1 e L2 e descobrindo as regras da língua. Para atingir estes objetivos, os docentes necessitam, segundo Kohonen (n.d.), de delegar responsabilidades pedagógicas aos alunos e, por conseguinte, encorajá-los a refletir nas suas aprendizagens e a partilhar experiências com os pares.

O estudo de Oliveira (1999), que pretende trazer a lume a importância da autonomia no ensino do Inglês, prevê que “numa pedagogia para a autonomia podem-se criar espaços e condições facilitadoras para que os

alunos desempenhem funções e tarefas que numa perspectiva mais tradicional seriam da exclusiva competência dos professores”, logo, o papel do professor tornar-se-á o de “facilitador, de pessoa-recurso e de monitor” (pp. 69-70) cuja prática se vincula com

o apoio às solicitações dos alunos sobre questões relativas ao funcionamento da língua e/ou sobre os processos de resolução de problemas associados à sua utilização. Por outro lado, o professor deverá estar sempre atento à forma como os alunos concretizam as tarefas, identificando problemas, fornecendo pistas para a sua resolução ou encorajando os alunos (Oliveira, 1999, p. 70).

## 2. PARTE II – ENQUADRAMENTO LEGAL

### 2.1. CAPÍTULO 1- O ENSINO PRECOCE DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O PORTEFÓLIO

Seguindo a intenção do Conselho da Europa de que a aprendizagem de línguas deve incidir na aquisição de símbolos linguísticos, atitudes e competências para executar a comunicação interpessoal e intercultural, o *The Action plan for Language Learning and Linguistic Diversity* declara que

It is a priority for Member States to ensure that language learning in kindergarten and primary school is effective, for it is here that key attitudes towards other languages and cultures are formed, and the foundations for later language learning are laid. [...] Early learners become aware of their own cultural values and influences and appreciate other cultures, becoming more open towards and interested in others [...] Parents and teaching staff need better information about the benefits of this early start. (Commission of the European Communities, 2003, p. 7)

Após o Conselho da Europa lançar em 1989 o projeto “Language Learning for European Citizenship”, que tinha como principal prioridade a introdução precoce do ensino das Línguas Estrangeiras, Portugal, envolto nas recomendações do Conselho da Europa, cria a hipótese de introdução de uma língua estrangeira no currículo do 1ºCEB, mencionando que “No 1.º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico” (Governo da República, 1989, p. 3).

Também, no mesmo decreto, encontra-se explícito que “o regime de avaliação dos alunos deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos,



favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão” (idem p.5).

Seguindo este pressuposto, poderemos incluir o portefólio nesta premissa de favorecimento de confiança, contemplando ritmos de desenvolvimento e progressão pois (Edelenbos et al. , 2006) afirmam:

Children at all levels (from kindergarten onwards) benefit from being encouraged to reflect on their learning. This includes reflecting on how they might learn from and support each other, as well as on how they might learn from their teacher or others, or how they might learn things for themselves. It is worthwhile for teachers to help their pupil's document, share, evaluate, supplement and refine how they learn not only in respect of languages but also in respect of their other learning at school. In this sense, a Portfolio approach has much to offer, provided teachers create time and explain the purpose to the children. Portfolios in particular offer a useful way of helping children to reflect on such strategies as they use, and on what they might do in order to make these strategies work successfully. Teachers clearly have an important role in helping children collect and share their strategies, and this is likely to be superior to an approach in which strategies are simply taught from a given checklist. Once pupils' strategies have been collected, shared, discussed and refined, then research suggests that it is helpful to revisit and refine these further, rather than cover them once only. (p.149)

De forma a criar estruturas de apoio, ao ensino precoce das línguas estrangeiras, e uniformizar as experiências linguísticas e culturais são publicadas as Orientações curriculares para a educação pré-escolar de forma a “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização, estética e de compreensão do mundo” e consequentemente “tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário ” (Ministério da Educação, 1997, p. 21) .

Na sequência do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, o Ministério da Educação lança o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências

Essenciais perspetivando, assim, a construção “de uma competência plurilingue e pluricultural nos termos em que é formulada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*” (Ministério da Educação, 2001, p. 39).

Nesta linha de pensamento, é lançado o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo (2005) que visa desenvolver competências básicas em línguas estrangeiras e fomentar, desde as faixas etárias precoces, o interesse pela aprendizagem de uma nova língua.

Sendo o Conselho da Europa um dos maiores intervenientes no campo das políticas de ensino das línguas, adotou políticas que contribuem para o pluralismo dos cidadãos da Europa. Desenvolveu, da mesma forma, instrumentos de referência para, sob o princípio da partilha, planificar e organizar o ensino das línguas estrangeiras. De igual modo, delineou a avaliação de competências linguísticas, baseada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, e fomentou o aumento do valor da experiência linguística com o Portefólio Europeu de Línguas. Os dois documentos foram apresentados em 1991, no *Rüschlikon Symposiu*. Após a implementação de projetos-pilotos, entre 1998 e 2000, o Portefólio Europeu de Línguas foi lançado, em 2001, no primeiro seminário do PEL em Coimbra, Portugal.

Na conformidade da avaliação das aprendizagens, que terá de ser efetivada num ambiente positivo e de apoio, urge a necessidade de desenvolver instrumentos diversificados e adequados aos alunos. Portanto, segundo o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo*

O portefólio: é um instrumento a privilegiar na avaliação das aprendizagens. Tendo em conta a intencionalidade da avaliação na iniciação da língua, o portefólio como coleção dos produtos significativos do aluno - na sua vertente dossiê- pode representar-se não só como um agente de motivação contínua das aprendizagens, mas também como um recurso permanentemente atualizado para a avaliação (2005, p. 29).

Relativamente à reflexão

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 havidas em torno da língua fora da sala de aula - reflexão a proporcionar através do diálogo ou de registos escritos simples a reter no portefólio - na sua vertente *biografia linguística*. Esta perspetiva metacognitiva do portefólio é transversal às aprendizagens em todo o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico e potenciadora de um aprendente autónomo (p. 30).

Nesta perspetiva, é publicada no Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, a Portaria n.º133/98, 1998, que determina a criação de um regime denominado de "Escolas a Tempo Inteiro (ETI), cuja vocação prioritária é corresponder às necessidades educativas básicas e contribuir para a formação integral das crianças, com vista ao melhor sucesso escolar" (p. 1). Foram, então, criadas as atividades extracurriculares, adaptadas a cada comunidade educativa, nas áreas da formação sociocultural e pessoal. Surge, desta maneira, as atividades de Tecnologias de Informação e Comunicação, Biblioteca, Estudo, Música, Artes Plásticas, Desporto e Inglês.

Com a aposta crescente do ensino do Inglês, nas escolas madeirenses, e no sentido de orientar os docentes de Inglês da Região, a Direção Regional de Educação criou, em 2002, o Projeto de Intervenção Pedagógica no Âmbito da Aprendizagem e do Ensino das Línguas Estrangeiras – 1º Ciclo. Mais tarde, o referido projeto passou a designar-se Edu-Le<sup>2</sup>. Todos os objetivos do projeto seguem os pressupostos da metodologia de portefólio, como um dos principais instrumentos de *assessment*. Segundo Ferreira et al. (2009), as características do portefólio, utilizado na RAM, é uma união de diversos tipos de portefólio, nomeadamente, *Working*, *Showcase Portfolios* e o Portefólio Europeu de Línguas (Ferreira et al., 2009).

---

<sup>2</sup> Educar – Línguas Estrangeiras

Estava assim criado o quadro legal para a construção de uma competência comunicativa, através da aprendizagem das várias línguas ao longo da vida, e apresentadas as condições para implementar, segundo as recomendações do Conselho Nacional de Educação, “metodologias e adoção de práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras e assegurem, no final do ensino básico, o domínio satisfatório de duas línguas” (Oliveira et al., 2005, p. 185).

### **3. PARTE III – PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO**

#### **3.1. CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DO ESTUDO**

Nesta terceira parte, pretende-se informar sobre a metodologia do estudo, as questões de partida e fundamentar a estratégia de investigação selecionada, a investigação-para-a-ação, que não se afasta da investigação tradicional sendo que, segundo Esteves em (Silva & Pinto, 2009) “o que a distingue basicamente é a circunstância de ser desencadeada por alguém que tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (p. 266).

##### **3.1.1. Questões de Partida e Hipóteses de Pesquisa**

O estudo enquadra-se na didática da língua estrangeira e centra-se na implementação do portefólio, desde a sua planificação, construção e avaliação.

Assenta, assim, na premissa da averiguação de questões específicas e de formulação de hipóteses que levem ao encontro, de uma forma adequada e adaptada, à implementação do portefólio em faixas etárias precoces, rumo a um enriquecimento pessoal e profissional da própria investigadora.

Procurando uma eventual mudança na intervenção, relativamente à metodologia do portefólio, surgem perguntas de partida e hipóteses que, segundo Quivy e Campenhoudt traduzem “o espírito de descoberta que

caracteriza qualquer trabalho científico” e “fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 119).

A questão que definiu a perspectiva de pesquisa foi de encontro às dúvidas da investigadora:

- De que forma, o portefólio promove o sucesso do processo ensino/aprendizagem, em faixas etárias precoces?

A partir desta questão, pretende-se demonstrar a importância do portefólio no desenvolvimento de competências reflexivas, em perspetivação com estratégias de promoção da autonomia, como forma de motivação e de avaliação dos alunos. Tencionamos investigar as expectativas dos alunos, em relação ao portefólio e as dificuldades sentidas na sua utilização, assim como, analisar os papéis do professor e do aluno e os instrumentos utilizados.

Considerando a questão de partida foi construído “um corpo de hipóteses que [se devem articular] umas com as outras e integrar-se logicamente na problemática” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 138). Posto isto, foram elaboradas algumas hipóteses:

Hipótese 1- O portefólio enriquece o processo de avaliação dos alunos.

Hipótese 2- A metodologia do portefólio favorece a reflexão da prática docente.

Hipótese 3 – Através de documentos e procedimentos adequados os alunos, em faixas etárias precoces, refletem sobre as suas aprendizagens.

### 3.1.2.Instrumentos de análise e objetivos

Após a elaboração de questões de partida e hipóteses a serem fundamentadas, foi feita a revisão da literatura disponível, assim como a análise de variados Portefólios Europeu de Línguas. Ao mesmo tempo, foi feita uma apreciação dos diversos documentos utilizados na implementação do portefólio nas escolas da RAM.

Segundo Ferreira em (Silva & Pinto, 2009), “Toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar. Isto é válido para todo o questionamento científico. Por isso todas as regras metodológicas têm como objetivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas” (p.165).

A opção de seguir o método quantitativo, através da análise de inquéritos por questionário, aplicados a docentes e a alunos de Inglês da Região Autónoma da Madeira, pretende ter “uma utilização pedagógica pelo caráter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 186) .

### 3.1.3.Caracterização da amostra

Para levar a efeito o estudo empírico, como já se referiu, escolheu-se aplicar inquéritos por questionário a docentes e a alunos de Inglês da Região Autónoma da Madeira, no sentido de entender a metodologia utilizada, especificamente pelos docentes desta zona e a perceção dos alunos em relação ao portefólio.

O total de docentes era de 120 e cerca de 48% responderam ao inquérito perfazendo um total de 55 respostas. Foram também aplicados inquéritos a 72 alunos do 4º ano.

Relativamente à primeira parte do inquérito, pretendia-se caracterizar os inquiridos; dos 55 docentes que responderam ao inquérito 43 são do sexo feminino e 12 são do sexo masculino; 36 docentes têm entre 30 a 35 anos, 11 têm entre 35 a 40 anos, 4 têm entre 25 a 30 anos, 3 têm entre 40 a 45 anos e 1 tem mais de 45 anos.

Quanto à formação de base, 46 docentes tem a variante de Português-Inglês e 9 são docentes do 1ºCEB.

Em relação ao vínculo profissional, 34 são docentes contratados, 9 são quadro de zona pedagógica e 12 são quadro de escola.

Em relação ao tempo de serviço, 38 docentes têm entre 6 a 10 anos de serviço, 10 têm entre 0 a 5 anos e 7 entre 11 a 15 anos de serviço. No que concerne ao tempo de serviço, como docente de Inglês, os dados são similares pois 38 docentes lecionam entre 6 a 10 anos, 13 entre 0 a 5 anos e 5 lecionam Inglês entre 11 a 15 anos.

No que respeita aos anos de escolaridade lecionados, 47 docentes lecionam o 1º ano, 48 lecionam o 2º e 3º ano e 49 docentes lecionam o 4º ano. O número de alunos por cada ano de escolaridade e/ou turma poderá ser um reflexo do tipo de metodologia adotada na sala de aula.

Em relação ao número de alunos, a maioria dos docentes tem menos de 25 alunos por ano de escolaridade, o que poderá se traduzir em docentes que lecionam apenas uma turma de cada ano de escolaridade, tendo em conta que “o número de alunos que integra as turmas não deve ultrapassar (...) os 25 no 1.º ciclo do ensino básico” (Secretaria Regional de Educação, 2003, p. 6).

Assim, e especificando, 27 docentes lecionam menos de 25 alunos do 1º ano, 13 lecionam entre 25 a 50 alunos e 7 entre 50 a 75 alunos. No 2º ano de escolaridade, 31 docentes lecionam menos de 25 alunos, 11 lecionam entre 25 a 50 alunos, 3 entre 50 a 75 alunos e 3 entre 75 a 100 alunos. Em relação ao 3º ano, 24 docentes lecionam menos de 25 alunos, 16 lecionam entre 25 a 50 alunos, 6 entre 50 a 75 alunos e 2 entre 75 a 100 alunos. No 4º ano, 27 docentes lecionam menos de 25 alunos, 14 lecionam entre 25 a 50 alunos, 6 entre 50 a 75 alunos e 4 entre 75 a 100 alunos. De referir que nem todos os docentes lecionam todos os anos de escolaridade.

Em relação ao inquérito por questionário, aplicado aos alunos, 40 eram do género masculino e 32 do feminino; 32 alunos tinham 9 anos, 32 deles tinham 10 anos, 7 tinham 11 anos e 1 aluno tinha 12 anos.



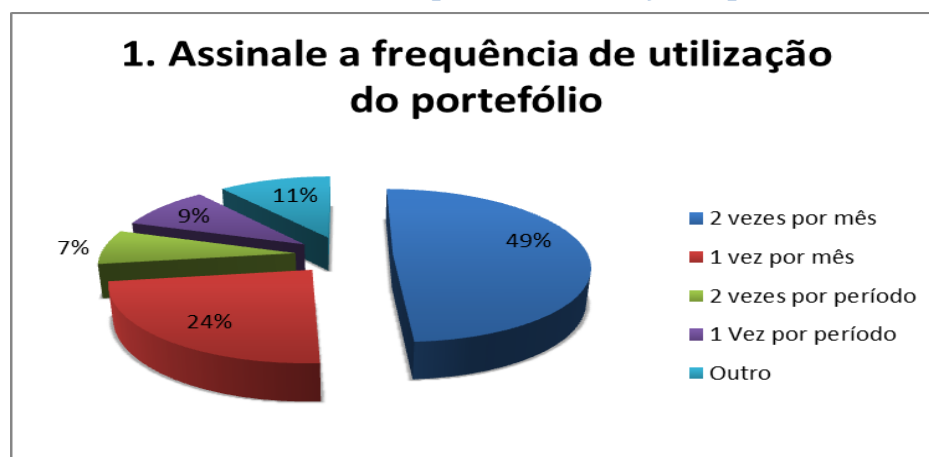
## 3.2. CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

### 3.2.1. Apresentação dos Resultados

#### 3.2.1.1. Inquérito por Questionário aos Docentes

Na segunda parte do inquérito por questionário pretendia-se entender um pouco melhor a metodologia de portefólio, desde a planificação, construção, desenvolvimento e avaliação. A análise dos resultados incidirá nos inquéritos por questionário dos docentes de Inglês, no 1ºCEB, e as respostas aos inquéritos dos alunos do 4º ano, de forma a encontrar pontos de referência entre as respostas de ambos os inquiridos.

**Gráfico Docentes 1: Frequência da utilização do portefólio**



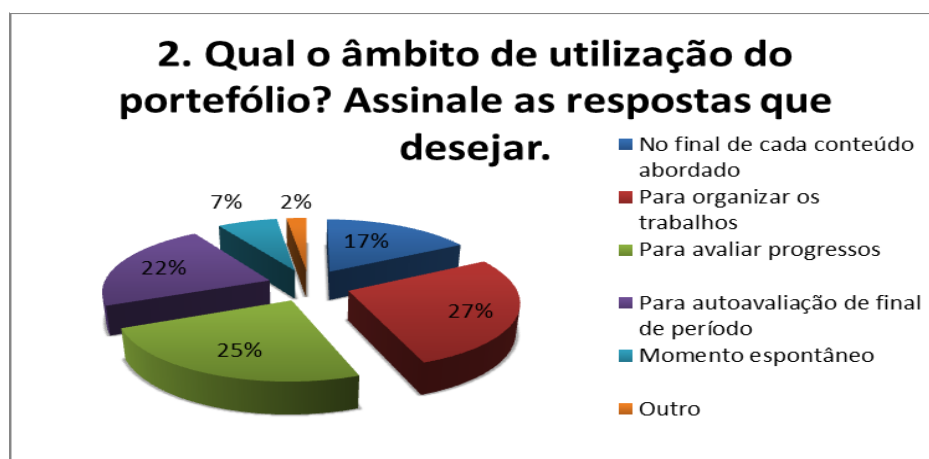
Na primeira questão, os docentes teriam de assinalar a frequência de utilização do portefólio, de forma a verificar se o seu uso é extra ou

complementar, pois o trabalho com portefólio torna-se mais fácil de concretizar quando faz parte da rotina da sala de aula.

Assim, verificou-se que 49% dos inquiridos utiliza o portefólio duas vezes por mês enquanto 24% uma vez por mês. De igual modo, 11% dos docentes assinalou que utiliza o portefólio, diariamente, 1 ou 2 vezes por semana ou mesmo várias vezes por mês.

Em última análise, podemos concluir que os docentes e alunos recorrem frequentemente ao portefólio, tornando-o num instrumento central na prática docente e auxiliar de reflexão discente.

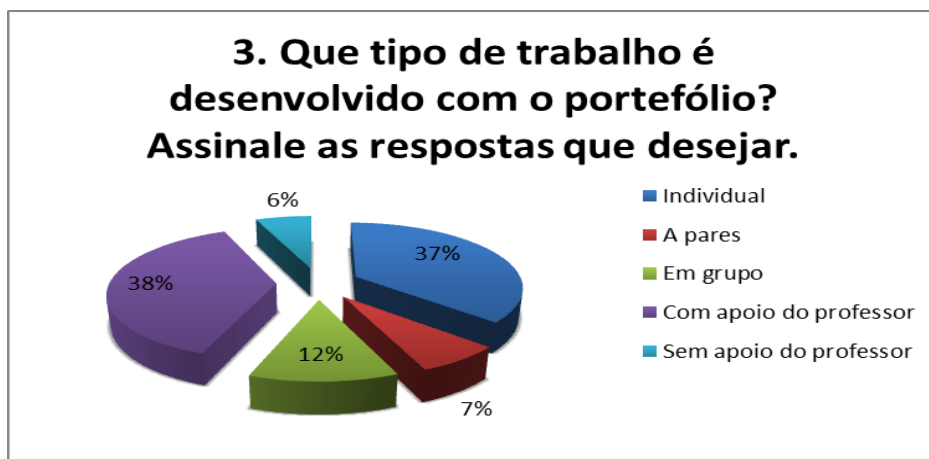
**Gráfico Docentes 2: Âmbito de utilização do portefólio**



No âmbito de utilização do portefólio pretendia-se averiguar quando e como o mesmo é utilizado.

Após análise do gráfico acima disposto, podemos concluir que a maioria dos docentes utiliza o portefólio para organizar os trabalhos (27%), para avaliar progressos (25%), para a autoavaliação de final de período (22%) e no final de cada conteúdo abordado (17%). Ainda 7% utiliza-o em momentos espontâneos e 2% utiliza-o como caderno diário ou como trabalho semanal. De referir que a utilização descrita acima, vai ao encontro do conceito de portefólio pois, desta forma, os alunos vão monitorizando o seu progresso e avaliando regularmente os seus resultados.

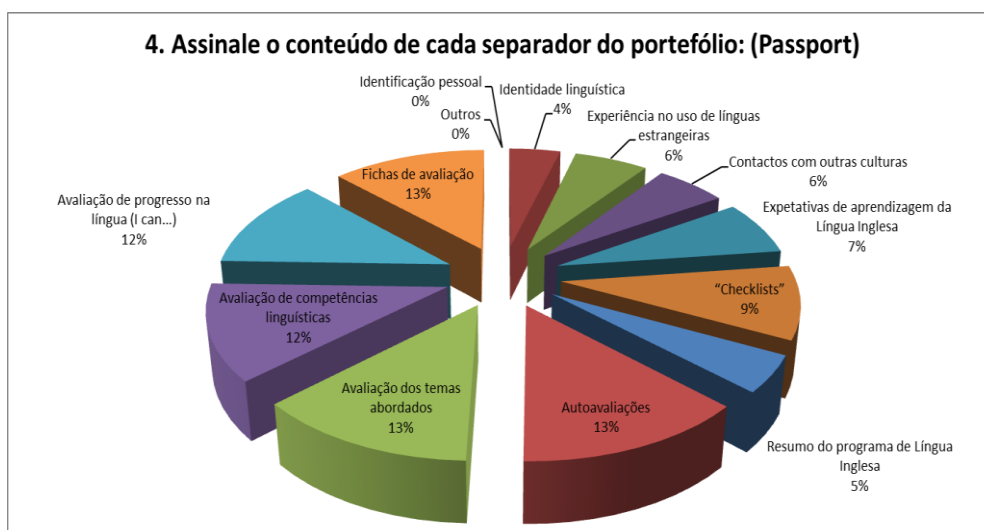
**Gráfico Docentes 3: Tipo de trabalho desenvolvido com o portefólio**

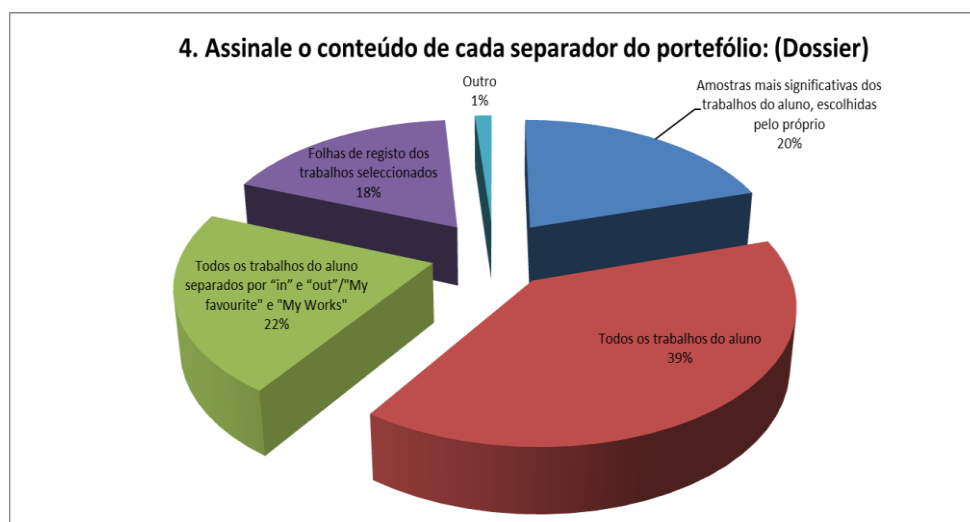
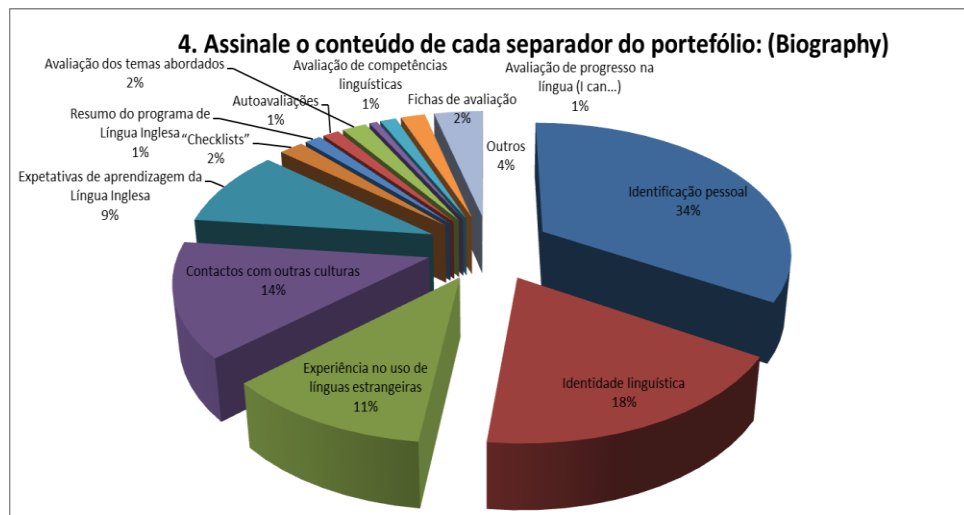


Na questão seguinte, pretendia-se saber como é organizado o trabalho com portefólio e identificar o papel do professor, durante a sua utilização.

Podemos deduzir que o trabalho com portefólio é, maioritariamente, individual (37%) e com apoio do professor (38%). O que vem reforçar a ideia de que “what a child can do with helpful others both predicts the next stage in learning and gives a better assessment of learning” (Cameron, 2012, p. 219). Ainda 12% dos inquiridos realiza trabalho com portefólio em grupo, 7% a pares e ainda 6% não apoia os alunos neste tipo de atividade.

**Gráfico Docentes 4: Conteúdo dos separadores do portefólio**





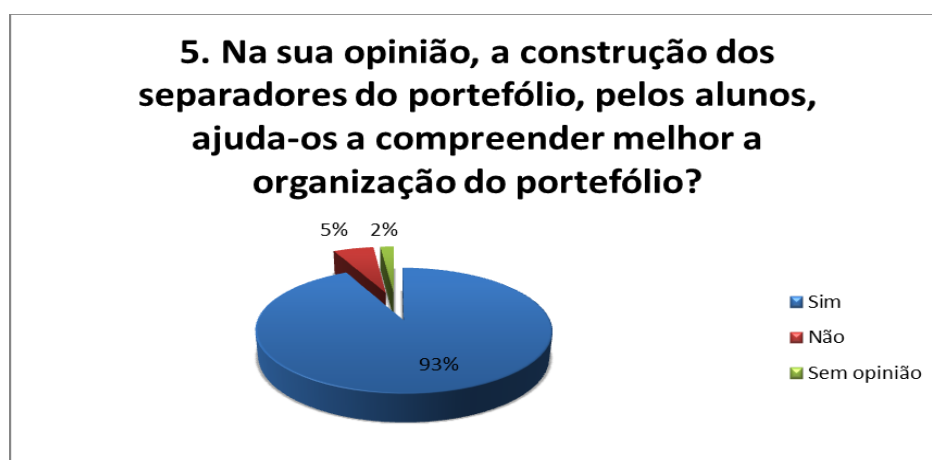
Com base nos dados apresentados no gráfico procurou-se identificar o conteúdo de cada separador a fim de determinar as partes que os constituem.

Assim, após uma análise detalhada das respostas dos inquiridos verificamos que o conteúdo de cada separador, nomeadamente dos separadores *Biography* e *Passport*, poderá variar de docente para docente e, apesar da estrutura do PEL não ser estática, muitas vezes, não vai ao encontro ao delineado pelo mesmo. Em relação ao separador *Dossier*, não foram indicados outros documentos, além dos assinalados no inquérito por

questionário, o que poderá ser demonstrativo de que este separador é utilizado para colocar os trabalhos dos alunos.

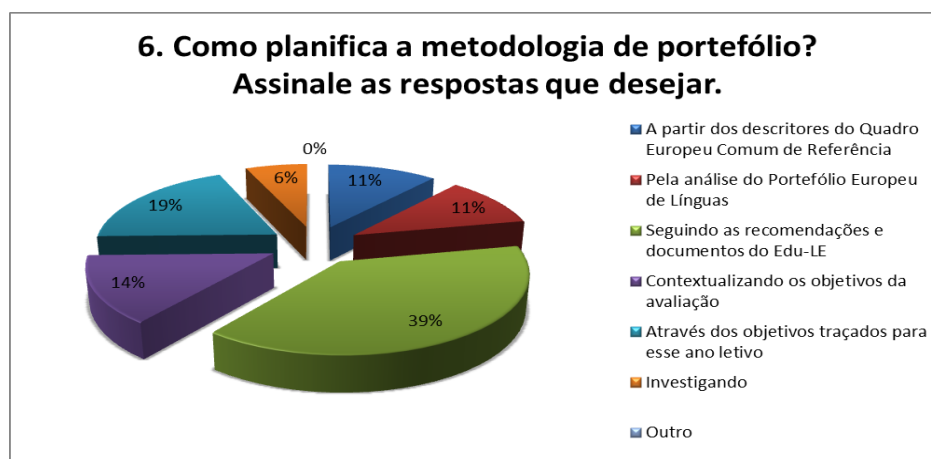
Os documentos mais indicados no separador *Biography* foram a identificação pessoal, com 34% dos inquiridos a assinalá-lo, e a identidade linguística (18%). Ainda 14% marcou contactos com outras línguas e 11% as experiências no uso da língua estrangeira. No separador *Passport*, o separador com indicação de mais documentos, 13% dos inquiridos indicaram as autoavaliações, as avaliações dos temas e as fichas de avaliação como documentos presentes no mesmo; 12% apontaram, também, a avaliação das competências linguísticas e a avaliação dos progressos (*I can*) como documentos integrantes deste separador. Ainda aqui, 9% sinalizou as *checklists* como componente do *Passport*. No separador *Dossier* 39% dos inquiridos indicou que este separador é utilizado para colocar todos os trabalhos dos alunos e 22% revela que os trabalhos dos alunos são separados em *In/out* ou *My favourite/My works*, de forma a distinguir os mesmos. Ainda 20% dos docentes declara que só são colocadas, neste separador, as amostras mais significativas escolhidas pelos alunos e 18% afirma que os portefólios incluem uma folha de registo, a ser preenchida acerca dos trabalhos colocados no *Dossier*.

**Gráfico Docentes 5: Construção dos separadores do portefólio**



No gráfico anterior podemos visualizar que 93% dos docentes acreditam que a construção dos separadores do portefólio ajuda os alunos a entenderem melhor a sua organização.

**Gráfico Docentes 6: Planificação da metodologia do portefólio**

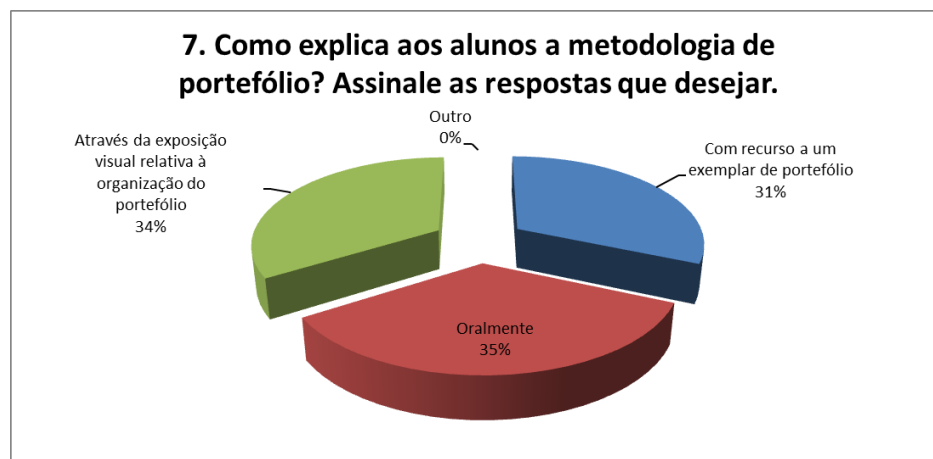


A próxima questão reporta ao modo como os docentes planificam a implementação do portefólio, na sala de aula.

Pela análise das respostas, podemos ver que todos os docentes seguem as recomendações e documentos do Edu-Le; 19% considera os objetivos traçados para o ano letivo, ao delinear a metodologia do portefólio e 14% contextualiza os objetivos da avaliação com o uso do portefólio. Ainda 11% dos inquiridos revela que segue os descritores do QECR e analisa o PEL antes de planificar as estratégias na implementação do portefólio.

Estas respostas revelam um bom uso da informação existente sobre o portefólio e um cuidado em seguir o conceito do PEL.

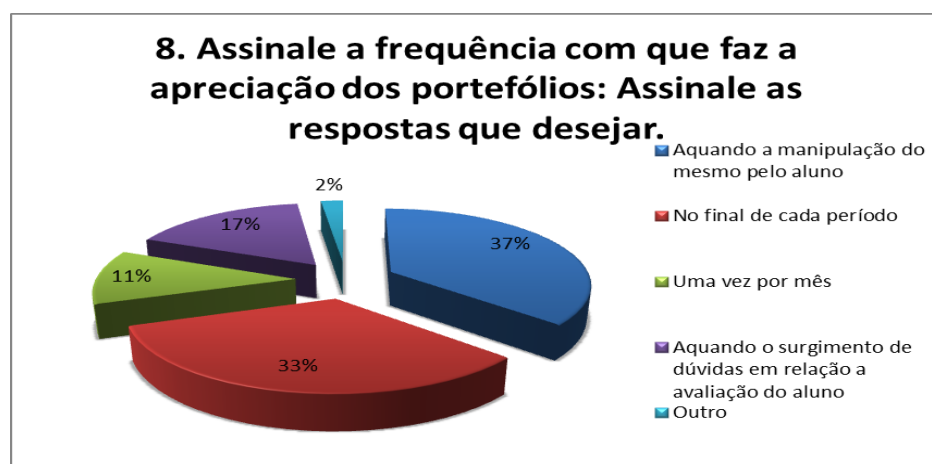
**Gráfico Docentes 7: Explicação da metodologia do portefólio**



De acordo com as percentagens obtidas podemos afirmar que 35% dos inquiridos revelaram que apresentam a metodologia do portefólio oralmente, enquanto, 34% através da exposição visual e 31% com recurso a um exemplar de portefólio.

Podemos ainda afirmar que os alunos são elucidados previamente acerca dos procedimentos a seguir, aquando o trabalho com portefólio.

**Gráfico Docentes 8: Frequência da apreciação dos portefólios**



A partir da análise deste gráfico podemos afirmar que os docentes preveem, como estratégia de avaliação, a apreciação dos portefólios, visto que 37% dos inquiridos fazem uma apreciação dos portefólios, aquando a manipulação do mesmo pelo aluno e 33% no final de cada período. Ainda 17% dos docentes verifica o portefólio quando tem dúvidas acerca da avaliação do aluno e 11% verifica o portefólio mensalmente.

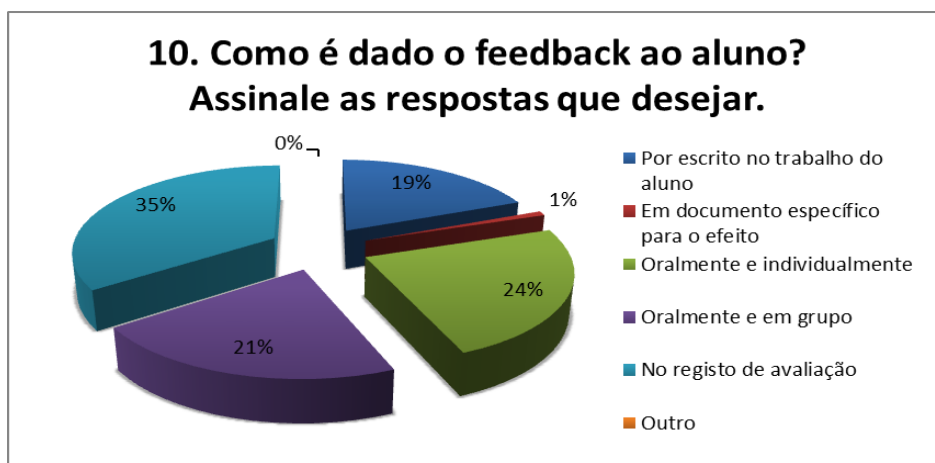
**Gráfico Docentes 9: Tipo de avaliação com portefólio**



Os docentes auscultados revelaram que detêm estratégias diversas, para avaliar os alunos, utilizando o portefólio, nomeadamente a análise de amostras dos trabalhos dos alunos (34%) e registos informais retirados da observação direta (33%). Também 29% dos docentes utilizam instrumentos, tais como, *checklists* para registar os progressos ou retrocessos dos alunos e 3% realiza reuniões com os alunos no sentido de ter uma melhor perspetiva do aluno.



Gráfico Docentes 10: *Feedback* ao aluno



Com base nos dados observados concluiu-se que grande parte dos inquiridos dá o *feedback* ao aluno, apenas nos registos de avaliação de final de período (35%). No entanto, é igualmente dado um *feedback* oralmente e individualmente (24%) ou em grupo (21%). Ainda 19% dos docentes transmite informações sobre progressos ou retrocessos no próprio trabalho do aluno.

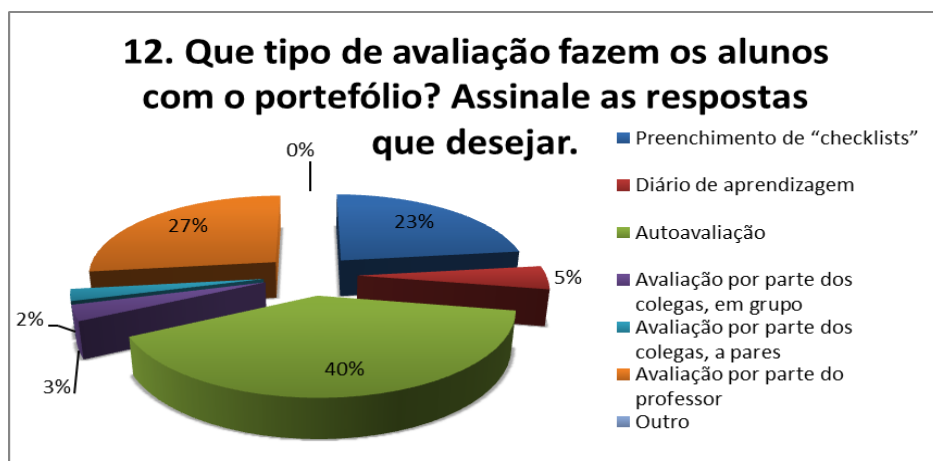
Gráfico Docentes 11: Informação retirada da apreciação dos portefólios



Em relação a esta questão, pretendia-se informações particulares relativas às consequências do trabalho com portefólio, tanto para o docente como para o aluno. As respostas foram muito idênticas, o que aponta para uma postura semelhante dos docentes da Região.

No que diz respeito aos alunos, os docentes, após a avaliação do portefólio, reconhecem-lhes capacidades de autonomia (12%), organização (13%) e autorreflexão (12%), identificam os pontos fortes e fracos dos alunos (13%), e estratégias, relativas às inteligências múltiplas, que o aluno responde melhor (10%) e ficam a conhecer melhor o aluno como aprendente de Língua Inglesa (11%). No que concerne ao próprio docente, são identificadas as áreas e/ou conteúdos a consolidar (10%), são identificadas competências a reforçar (11%) e finalmente são redefinidos os objetivos traçados anteriormente (8%).

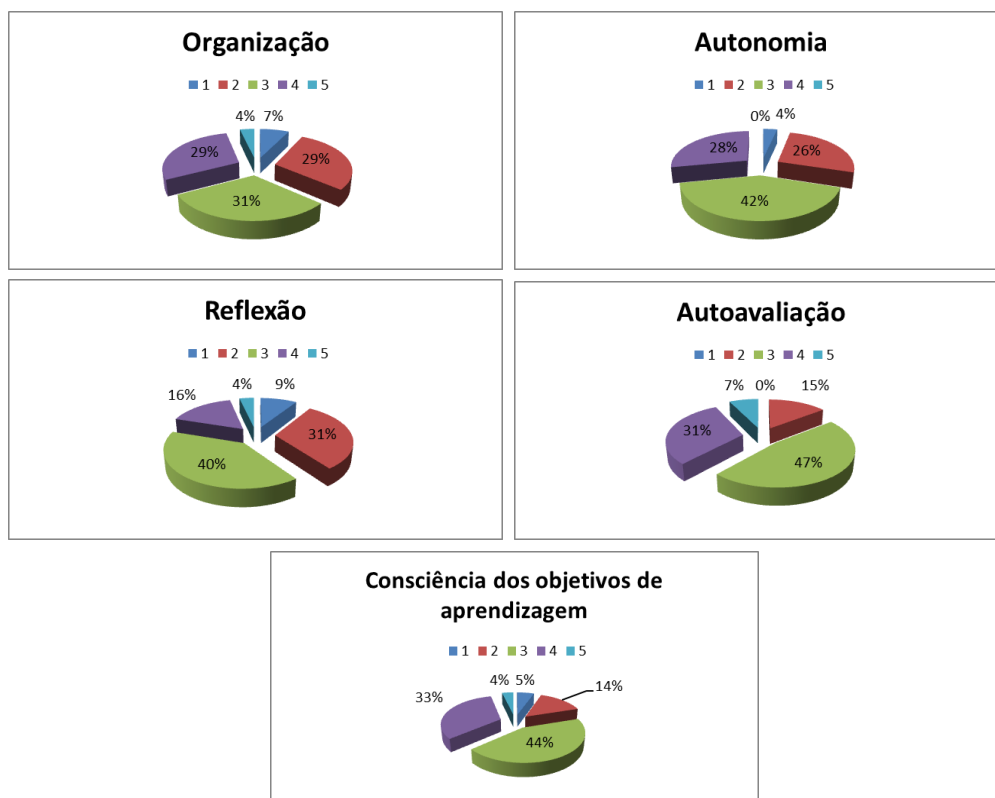
**Gráfico Docentes 12: Tipo de avaliação dos alunos com portefólio**



Continuando a estudar a avaliação com portefólio, desta feita pelos alunos, nesta questão, pretendia-se analisar as formas de avaliação definidas pelos docentes.

A autoavaliação é o documento mais utilizado pelos inquiridos na avaliação com portefólio (40%), neste documento, são especificados os temas e competências trabalhadas para serem avaliados pelos alunos. Ainda 27% dos docentes afirma que os alunos seguem o *feedback* do professor para avaliar com portefólio e 23% confirma que a avaliação é realizada através do preenchimento de *checklists*. Também 5% refere que os alunos recorrem a diários de aprendizagem.

**Gráfico Docentes 13: Dificuldades dos alunos no uso do portefólio**



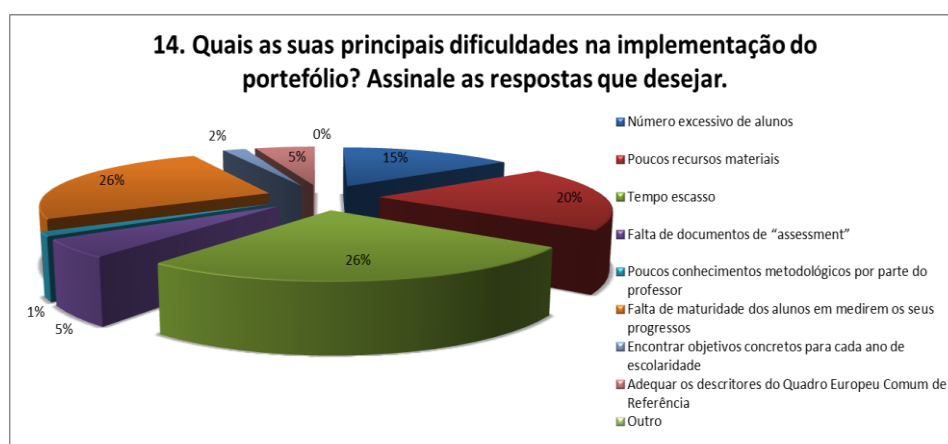
Na questão 13 foi proposto, aos docentes, avaliarem as dificuldades dos alunos relativamente à utilização do portefólio, assinalando de 1 a 5, sendo 1 muita dificuldade e 5 pouca dificuldade.

Depois de analisar os gráficos e respostas dos docentes, em relação às dificuldades dos alunos, concluímos que o grau de complexidade situa-se entre o grau 3 e 4, o que revela que os inquiridos, consideram haver uma real dificuldade dos alunos, em faixas etárias precoces, em seguir a metodologia do portefólio. Alguns docentes comentaram, que os alunos do 1º ano encontram muitos obstáculos aquando o trabalho com o portefólio, nomeadamente, na organização e próprio conhecimento do conteúdo de cada separador. Dias e Mourão (2005) sugerem que

(...) inicialmente, as crianças necessitarão do apoio do professor para melhor compreenderem os critérios de seleção dos materiais (...) à medida que o tempo passa, deverão começar a fazer esta seleção de forma autónoma e, logo

que as crianças compreendam que participam no seu processo de avaliação, farão a seleção dos seus trabalhos de forma muito responsável (p. 48).

**Gráfico Docentes 14: Principais dificuldades na implementação**



Em relação às dificuldades dos docentes na implementação da metodologia do portefólio, estas cingem-se à falta de maturidade dos alunos em medirem os seus progressos (26%), ao tempo escasso (26%), poucos recursos materiais (20%) e número excessivo de alunos (15%). Apenas 5% dos docentes divulgou ter falta de documentos de *assessment* o que revela que os documentos utilizados são suficientes e adequados aos objetivos de avaliação. "Rather than looking at portfolios as something extra and beyond the number of tasks (...) you can plan creatively by examining your current instructional approaches and activities and identifying those you can use to provide authentic assessment for students portfolios." (O'Malley & Pierce, 1996, p. 51)

Gráfico Docentes 15: Análise dos portefólios com os pais



A questão seguinte pretende averiguar a opinião dos docentes em relação ao envolvimento dos pais pois “parental support for the portfolio is essential to maintaining student interest in the portfolio,” (O'Malley & Pierce, 1996, p. 51).

Na sua maioria (42%), os docentes aprovam a ideia do portefólio ser analisado em casa, com os pais, pois consideram que poderia ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens. Esta perceção vai de encontro a Genesee e Hamayan (1994) em (Richards, 2003) onde afirmam que “Sharing student portfolios with parents (...) gives them concrete evidence, which they might not otherwise have, of their own children’s achievements in language and the content areas throughout the year” (p.232)

As últimas duas questões revelaram-se particularmente esclarecedoras pois são a recolha de opiniões e relatos pessoais dos inquiridos. Na questão 16, os docentes foram inquiridos acerca da maior dúvida que detinham na utilização do portefólio no 1º CEB. A falta de maturidade, dos alunos, em entender a importância do trabalho com portefólio e em medir dificuldades foi a opinião mais partilhada. Também surgiram algumas dúvidas relativamente à organização do portefólio; o que colocar em cada separador e quais os documentos de *assessment* a utilizar. Outras dúvidas prenderam-se com a questão da frequência do uso do portefólio, com a adaptação da

utilização do portefólio com os conteúdos a abordar, com o trabalho espontâneo, com a avaliação e adequação do portefólio às Inteligências Múltiplas e QECR.

Na última questão foi pedido aos inquiridos para nomear uma situação de sucesso no uso do portefólio. Os docentes partilharam situações de melhoria no nível da organização, autonomia e reflexão. O facto de alguns alunos reconhecerem as suas falhas na aprendizagem da língua, através do portefólio, e utilizarem o mesmo para observar o seu progresso, com satisfação, foi outra situação bem-sucedida evidenciada pelos inquiridos.

### 3.2.1.2. Inquérito por Questionário aos Alunos

Na segunda parte do inquérito, aos alunos, foi-lhes pedida a opinião acerca do portefólio.

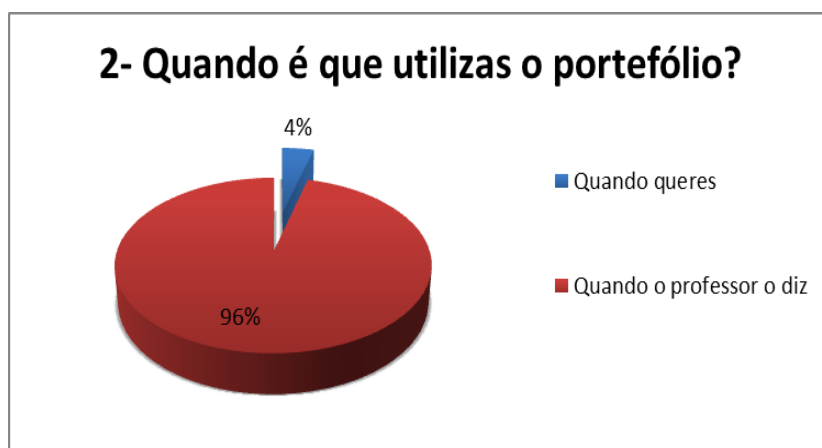
**Gráfico Alunos 1: Utilização do portefólio**



A percepção maioritária é a da utilização do portefólio para organizar os trabalhos (52%). Ainda 30% dos alunos afirma que auxilia na identificação dos progressos na aprendizagem da língua e 16% dos inquiridos declara que utiliza o portefólio para preencher as autoavaliações de final de período.

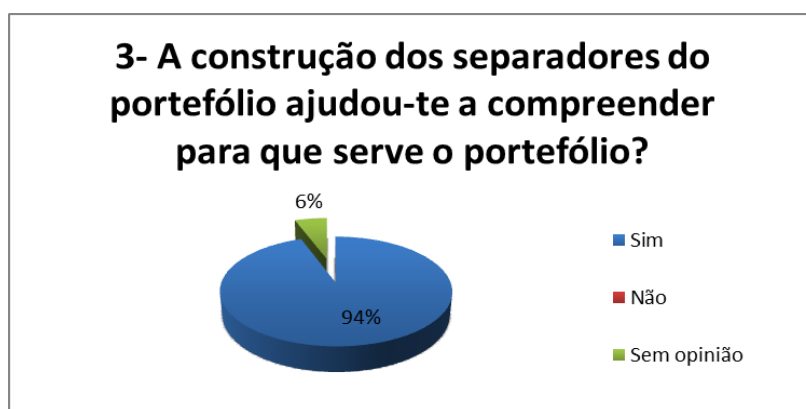
De salientar que os docentes, assinalaram as mesmas respostas. Confirmou-se, assim, que os alunos estão em sintonia com a metodologia apresentada pelos docentes.

**Gráfico Alunos 2: Quando é utilizado o portefólio**



Como 96% dos alunos declara que utiliza o portefólio apenas quando o professor o diz, podemos deduzir que não há utilização espontânea do portefólio, o que vai de acordo com as repostas dos docentes (apenas 7% utilizavam o portefólio em momentos espontâneos).

**Gráfico Alunos 3: Construção dos separadores**



Perante os resultados apresentados constatou-se que 94% dos alunos acreditam que a construção dos separadores os auxiliou a compreender a sua utilidade. Esta resposta está totalmente de acordo com as respostas dos docentes pois, 93% dos docentes está de acordo com a questão.

**Gráfico Alunos 4: Tipo de trabalho desenvolvido**



Em relação à tipologia de trabalho com portefólio, os alunos, também concordam com os docentes quando afirmam que é realizado o trabalho individual (39%), com apoio do professor (22%).

**Gráfico Alunos 5: Como é trabalhado o portefólio**

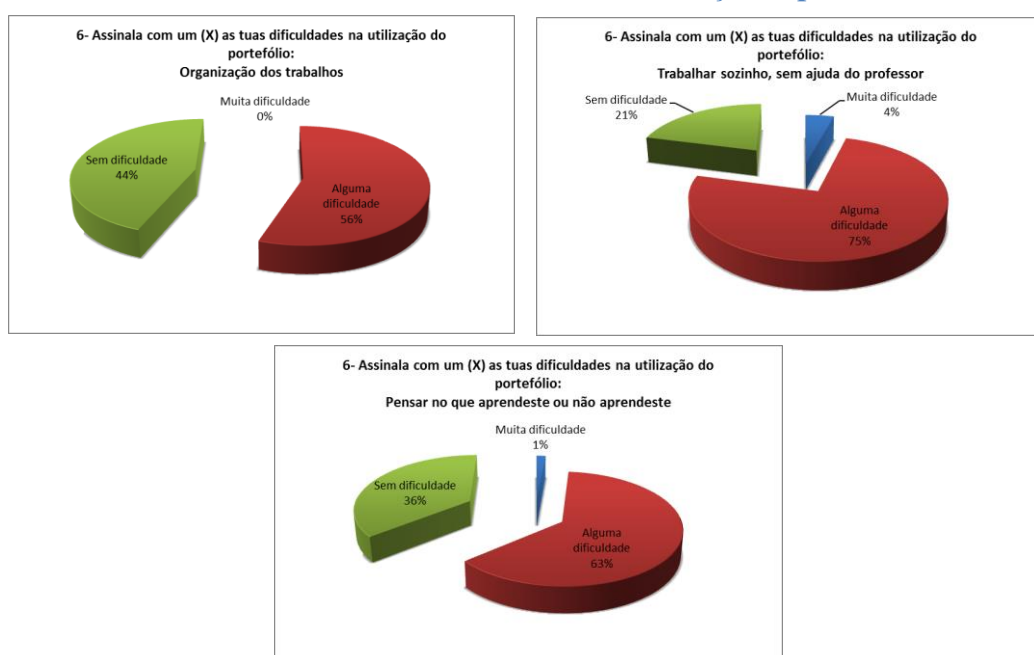


Verificou-se que, aquando a solicitação da explicação de como trabalham com o portefólio, 40% dos alunos afirmam que assinalam os seus progressos ao longo do ano e 22% escreve sobre o que aprendeu (diário de



aprendizagem), 20% analisa ainda os comentários do professor e 15% analisa os trabalhos com os colegas. Comparativamente, os docentes revelam opiniões ligeiramente diferentes, pois a opção que obteve mais respostas foi a análise do feedback avaliativo do professor e o preenchimento de *ckecklists*. A escrita no diário de aprendizagem obteve apenas 5% das respostas dos docentes.

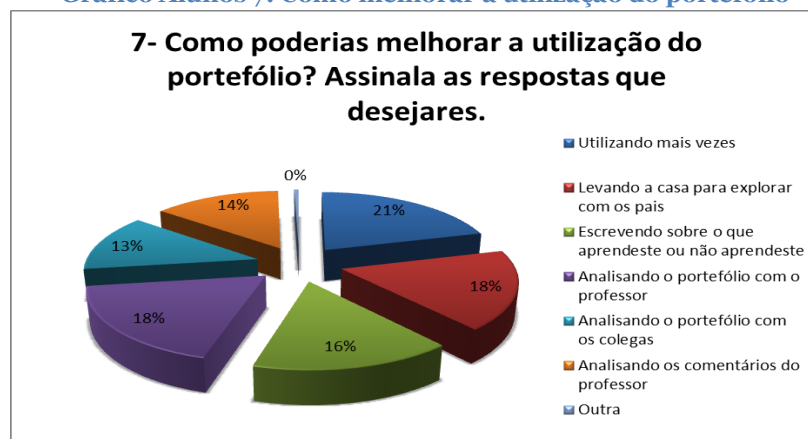
**Gráfico Alunos 6: Dificuldades na utilização do portefólio**



Na penúltima questão do inquérito, os alunos teriam de assinalar as maiores dificuldades em trabalhar com portefólio.

As respostas convergem com a dos docentes no sentido em que o grau de dificuldade assinalado é semelhante (grau 3 e 4, no inquérito docente e alguma e sem dificuldade, no dos alunos), no entanto, alguns alunos demonstraram ter muita dificuldade em relação à autonomia (Trabalhar sozinho, sem ajuda do professor) e na reflexão (Pensar no que aprendeste ou não aprendeste).

**Gráfico Alunos 7: Como melhorar a utilização do portefólio**



Na última questão, os inquiridos teriam de assinalar sugestões para melhorar a utilização do portefólio. Os alunos parecem ser da opinião que utilizando o portefólio mais vezes (21%), levando-o a casa para explorar com os pais (18%) e analisando-o com o professor (18%), vai promover uma melhor utilização do mesmo.

### 3.2.2. Análise Interpretativa dos Resultados

O presente estudo teve como objetivo inferir a perceção existente relativamente às potencialidades e constrangimentos da implementação do portefólio em faixas etárias precoces, através da auscultação de docentes e alunos de Inglês do 1ºCEB, da Região Autónoma da Madeira.

Por esta razão, e a fim de enquadrar o foco do estudo, tentamos com a interpretação dos dados recolhidos e analisados nos inquéritos por questionários (Anexo 3), responder às hipóteses inicialmente formuladas.

Hipótese 1- O portefólio enriquece o processo de avaliação dos alunos.

A partir da análise feita aos inquéritos por questionário, certifica-se que a regularidade do uso do portefólio mostra-nos que são dadas aos alunos “plenty of opportunities to learn and apply [self-assessment] skills with feedback from [the teacher] on how they’re doing” (O'Malley & Pierce, 1996, p. 39).

Desta forma, comprova-se, também, que as oportunidades de utilização de competências de *self-assessment* são aprefeiçoadas transversalmente na organização dos trabalhos, na avaliação dos progressos e na autoavaliação de final de período. Denota-se, no entanto, que os alunos trabalham, na sua maioria, individualmente e com o apoio do professor, o que vem demonstrar que há ainda um caminho a percorrer rumo a um processo de avaliação mais focalizado na autonomia e reflexão, através do uso do portefólio dado que “...assessment should, like teaching and learning, be interactional rather than an isolated, solo experience (Cameron, 2012, p. 220).

De igual modo, atesta-se que a revisão dos portefólios auxilia o *assessment* tendo os comentários do professor um carácter fulcral na atribuição do *feedback* construtivo ao aluno. Relativamente à periodicidade da mesma observa-se que poderá variar de docente para docente.

Assim, o estudo também revela que os docentes verificam os portefólios sempre que manipulados pelos alunos, ou trimestralmente, logo, o *assessment* poderá tomar lugar, como mencionado por O'Malley e Pierce (1996), quando os alunos estão no *Portfolio Center*, a trabalhar sozinhos, a pares, em grupo ou com professor na revisão do seu portefólio. Poderão, também, ser programados períodos de *assessment*, por aluno ou grupos de alunos, no decorrer do período avaliativo, preenchidas as *checklists*, durante o decorrer das atividades, ou mesmo serem realizadas reuniões, com os alunos, de maneira a analisar os seus progressos e planejar objetivos futuros.

A comprovação do enriquecimento do processo de avaliação dos alunos revela-se, segundo Genesse e Hamayan em (Richards, 2003), na elaboração de técnicas e instrumentos concretos que auxiliem a reflexão, através dos quais

“...students can be trained to assess themselves...to take a critical look at their own needs and development” (p. 219).

Segundo a maioria dos inquiridos, os instrumentos mais utilizados para *assessment* da aprendizagem são o preenchimento de *checklists*, após a análise de amostras dos trabalhos dos alunos, e a análise de registos informais retirados da observação direta. A observação direta constitui, aqui, uma ferramenta primordial dado que os docentes podem “...plan their instruction from day to day and from moment to moment based on their informal observations of how well their students are doing” (Richards, 2003, p. 223).

O presente estudo demonstra, ainda, que o *feedback* sobre a avaliação é efetuado através do registo de avaliação, no final do período ou durante o decorrer do percurso letivo, oralmente, de forma individual ou em grupo.

Outro facto observado é que a maioria dos alunos utiliza o portefólio para assinalar as suas aprendizagens, ao longo do ano, através de *checklists*, da autoavaliação ou utilização de diários de aprendizagem.

Conclui-se, assim, que relativamente à hipótese anteriormente formulada, o portefólio enriquece o próprio processo avaliativo pois como comprova Wolf (1989) “students take responsibility for knowing where they are with regard to learning goals; they broaden their view of what is being learned; and they begin to see learning as a process, thereby getting a developmental perspective on their learning” como citado por (O'Malley & Pierce, 1996, p. 36).

Hipótese 2- A metodologia do portefólio favorece a reflexão da prática docente.

Em relação à constatação descrita e segundo Kohonen (2002)

teachers benefit greatly from studying relevant professional literature (...)  
teachers should be given professional in-service training extending over a long period, including regular interactive workshops with project coordinators. It is also beneficial for the teachers to have another language teacher to work with,

preferably in the same building, for easy-to-arrange professional discussions and reflection. A supportive collegial relationship is mutually very useful for sharing pedagogical ideas and experiences and reflecting on essential concepts and progress in classwork (and also, if the need arises, for considering problems and difficulties together) (Kohonen, 2003, pp. 26-27).

Através desta observação, comprova-se que um dos aspetos mais importantes, recolhidos nos inquéritos por questionário aplicados aos docentes, é a finalidade da informação retirada da avaliação do portefólio.

Após a análise das respostas foi notória a conformidade na prática dos docentes, pois revelam que através do portefólio ficam a conhecer melhor o aluno como aprendiz de Língua Inglesa, identificando os seus pontos fortes e fracos e as inteligências múltiplas que melhor respondem.

Comprova-se, ainda, que os docentes identificam as áreas e/ou conteúdos a consolidar e as competências a reforçar. Finalmente redefinem os objetivos traçados, anteriormente, o que aponta para a reflexão regular, na procura de estratégias que “...can lead to a new kind of “pedagogical literacy” in classroom situations” (ActivELP, 2002, p. 29).

Face ao exposto, e segundo Hypolitto (1999) “a reflexão , a avaliação e o uso do *portfolio* estão inteiramente relacionados, pois o emprego do *portfolio* em avaliação requer que os professores (...) pensem, analisem, comparem e façam comentários” (Hypolitto, 1999, p. 292).

Dito isto, e como afirma Alarcão (2003), o portefólio revela ser um motor de desenvolvimento e de aprendizagem, através da capacidade de questionarmos e de nos questionarmos a nós próprios.

Hipótese 3 – Através de documentos e procedimentos adequados os alunos, em faixas etárias precoces, refletem sobre as suas aprendizagens.

Segundo o estudo, a implementação da metodologia do portefólio segue as orientações e documentos recomendados pelo coordenador Edu-Le na Região Autónoma da Madeira. Além disso, verifica-se uma atitude

investigadora, da parte dos docentes, acerca dos pressupostos do portefólio, pois, além de contextualizarem os objetivos de avaliação estudam os descritores do QECR, assim como analisam o PEL.

Apesar do portefólio ser um instrumento utilizado no ensino do Inglês no 1ºCEB constata-se, também, que os procedimentos e documentos utilizados poderão variar de docente para docente, visto que “portfolios can be tailored not only to individual classes but also to individual students” (O'Malley & Pierce, 1996, p. 35)

Foi, igualmente, observado que há alguma dificuldade na organização, autonomia e reflexão pois “children can be confused by self-assessment if its purpose is not clearly explained” (Brewster et al., 2002, p. 65).

Face ao exposto, a apresentação da metodologia do portefólio deverá ser cuidadosamente estruturada, para que a sua implementação envolva os alunos na sua própria aprendizagem tornando-os progressivamente competentes na sua utilização. Assim, torna-se importante conversar com os alunos acerca das suas expectativas na aprendizagem da língua, os conteúdos a serem abordados e critérios de avaliação adotados, uma vez que os docentes necessitam de “involve their learners in their own learning, giving them ownership of learning objectives and the learning process” (Little et al., 2007, p. 15).

Paralelamente, as expectativas perante a aprendizagem da língua poderão ser transpostas para o caderno utilizando etiquetas autocolantes de *My learning diary*<sup>3</sup>.

Logo, o recurso recorrente a explicações, a exemplos e a reforços positivos é essencial para evitar a desmotivação e frustração dos alunos devendo o professor manter, sempre, uma atitude assertiva e confiante. Assim, a implementação desta metodologia deverá dar-se num ambiente confiante e

---

<sup>3</sup> Os alunos do 1º e 2º ano poderão relatar ao professor que o reproduzirá para o caderno do aluno.

motivador dividindo, numa primeira fase, os alunos em pares ou grupos de reflexão e, seguidamente, explicar a metodologia de uma forma coerente, calma e simples.

Segundo O'Malley e Pierce (1996), a cooperação dos pais poderá ser relevante para o sucesso da metodologia do portefólio. Apesar do estudo ser inconclusivo, em relação a esta colaboração, preconiza-se o envio de uma carta aos pais. Desta forma, podem ser utilizados os mais diversos meios (correio eletrónico, suporte papel ou página de Internet da escola) de maneira a explicar os objetivos do portefólio bem como os procedimentos e respectivos benefícios. Neste prisma, os pais poderão, de igual modo, auxiliar dando informações relativas à aprendizagem da língua.

Nesta linha de pensamento, confirma-se que certos documentos poderão ser preenchidos em casa com os pais, nomeadamente, a avaliação das inteligências múltiplas e o *My Language Passport* (traduzidos na língua materna). Este procedimento fará com que os pais verifiquem os progressos de aprendizagem da língua e comentem sobre o trabalho dos alunos, em documento próprio ou mesmo no trabalho dos alunos. No entanto, sugerem que os docentes reforcem a informação de que o portefólio deverá voltar para a escola, o quanto antes.

Resumidamente, confirma-se que através de documentos e procedimentos adequados os alunos, em faixas etárias precoces, os mesmos refletem sobre as suas aprendizagens pois como refere (Fernandes et al., 1994) o portefólio contribui “para o alinhamento entre o currículo, as metodologias utilizadas e a avaliação, através de uma maior coincidência das tarefas de avaliação com as de aprendizagem” (p. 3).

Dito isto, a “diversificação dos processos e objetos de avaliação”, através da contextualização, da reflexão, da participação ativa, da identificação dos progressos e das dificuldades facilitará o “processo de tomada de decisão pelos professores, a todos os níveis porque ficam a conhecer melhor a forma como o currículo é desenvolvido e as principais características dos alunos” (idem).

#### **4. PARTE IV – CONCLUSÕES E INVESTIGAÇÃO FUTURA**

Este estudo, apesar de ter como ponto de partida as incertezas da investigadora, relativamente à implementação da metodologia do portefólio, nas aulas de Inglês, em faixas etárias precoces, revelou ser um precioso contributo no desenvolvimento profissional e pessoal.

Sendo a metodologia do portefólio uma prática pouco comum nas práticas educativas em Portugal, pretendeu-se possibilitar uma perceção mais completa de uma prática inovadora, proporcionando processos de execução mais alicerçados e adaptados a faixas etárias precoces.

Se a aprendizagem significativa de um conhecimento estruturado, apresentado de forma lógica, dá ao aprendente um significado lógico e idiossincrático desse conhecimento, a forma como a metodologia do portefólio é apresentada aos alunos e a forma como é desenvolvida vão influenciar o seu sucesso, de uma maneira profunda. Numa pedagogia cada vez mais reflexiva e autónoma, que exige participação e responsabilização do aluno, conclui-se que a monitorização das experiências pedagógicas é imprescindível à melhoria do uso do portefólio, mesmo quando existe insegurança e confiança nas aptidões pessoais para proporcionar ao aluno um apoio mais adequado.

Após a revisão da literatura, ficou demonstrado que o uso do portefólio, quando utilizado com criatividade e enquadrado numa pedagogia para a autonomia, pode ser um contributo importantíssimo para o enriquecimento da prática educativa e desenvolvimento de competências de autorreflexão, organização e autonomia. Como se comprovou, o portefólio pode entusiasmar os alunos e levá-los a aprender, sem que desencadeie dificuldades no cumprimento dos conteúdos programáticos, havendo mesmo hipótese de haver uma articulação mais completa do portefólio com os conteúdos previamente estipulados.



Após análise dos inquéritos aplicados a docentes e alunos entendeu-se que, o uso do portefólio, apesar das potencialidades que apresenta, requer tempo, esforço e persistência, tanto da parte dos alunos quanto do professor. A mudança de paradigmas é absolutamente necessária para que o portefólio se torne num instrumento prático e reflexivo, aberto ao diálogo na sala de aula, diálogo esse que decerto promoverá a coadjuvação entre alunos e professores na busca de um processo ensino/aprendizagem original, autónomo e motivador.

Tendo em mente a questão inicial: “De que forma, o portefólio promove o sucesso do processo ensino/aprendizagem, em faixas etárias precoces?” conclui-se que, através das pesquisas efetuadas e dos inquéritos por questionários, o portefólio promove o sucesso do processo ensino/aprendizagem.

Assim, na prossecução de formas de colmatar incertezas ainda existentes na implementação do portefólio e trazer outros contributos ao aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem da língua inglesa, torna-se indispensável a continuidade de pesquisas e estudos.

Seguidamente são sugeridas investigações futuras consideradas pertinentes:

- Estudo de caso aprofundado, num sentido longitudinal, do 1º ao 4º ano do 1ºCEB, de forma a analisar o impacto desta prática metodológica;
- Realização de seminários, semelhantes aos conduzidos na Finlândia<sup>4</sup>, e cujos resultados poderão ser utilizados como forma de proporcionar a partilha de práticas e experiências;
- Investigação para encontrar uma ligação complementada do uso do portefólio entre o 1º e o 2º CEB;

---

<sup>4</sup> Projeto-piloto, a nível nacional sobre a implementação do portefólio na região de Tampere, entre 1998 e 2001 que realizou-se na Universidade de Tampere e foi coordenado por Viljo Kohonen e Ulla Pajukanta.

- Estudo de uma implementação facilitadora do portefólio, tendo em conta a organização curricular da língua estrangeira.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. (Cortez, Ed.) Brazil.
- Becker, F. (1994). O que é Construtivismo? *Série Idéias n. 20*.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The Primary English Teachers's Guide*. England: Penguin English.
- Cameron, L. (2012). *Teaching Languages to Young Learners* (17ª ed.). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Commission of the European Communities. (2003). Communication from the commission to the council, the European parliament, the economic and social committee and the committee of the regions Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006.
- Conselho da Europa. (2002). *ActivELP*. Obtido em novembro de 2013, de Activelp.net:  
[http://www.activelp.net/a/data/studies\\_kohonen\\_westhoff.doc](http://www.activelp.net/a/data/studies_kohonen_westhoff.doc)
- Conselho da Europa. (2006). *European Language Portfolio: Teacher's Guide* (3ª ed.). London: CILT Publications.
- Dias, A., & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo - Práticas Partilhadas* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (outubro de 2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Comission.
- Europa, Conselho da. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. (1ª ed.). (M. J. Rosário, & N. V. Soares, Trans.) Porto: Edições Asa.
- European Center for Modern Languages. (2011). *Using the European Language Portfolio*. (E. C. Languages, Editor) Obtido em 2012, de

<http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Understandingtheportfolio/tabid/2745/language/en-GB/Default.aspx>

European Center for Modern Languages. (2011). *Using the European Language Portfolio*. Obtido em novembro de 2012, de Using the European Language Portfolio: <http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Whatarethebenefits/tabid/2706/language/en-GB/Default.aspx>

Fernandes, D., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1994). Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.

Ferreira, C., Freitas, P., & Carvalho, R. (Outubro de 2009). Edu-LE: English teaching in Madeira - (students from 3 to 12 years old). (E. d. Frassinetti, Ed.) *Revista Saber & Educar*, 14.

Fischer, G. (Junho de 2002). Quadro Comum de Referência e Portfolio Europeu de Línguas. (E. S. Leiria, Ed.) *Educação e Comunicação*, 7.

Governo da República. (1 de junho de 1989). Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. *(Estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo, decorrendo a definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, prevista no artigo 59.º da mesma lei, dos objectivos educacionais nela consignados.)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Hypolitto, D. (1999). O Uso do Portfolio, a Reflexão e a Avaliação. *Revista Conceitos, Polêmicas e Controvérsias*.

Kohonen, V. (2003). Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP). Strasbourg: Conselho da Europa.

Kohonen, V. (n.d.). *The European Language Portfolio: From Portfolio Assessment to Portfolio-Oriented Language Learning*. (s.n., Ed.) Obtido em outubro de 2013, de [http://www.script.men.lu/activinno/portfolio/kohonen\\_european\\_language\\_portfolio.pdf](http://www.script.men.lu/activinno/portfolio/kohonen_european_language_portfolio.pdf)

Little, D., Hode, H.-P., Kohonen, V., Meijer, D., & Perclová, R. (2007). *Preparing teachers to use the European Language Portfolio – arguments*,

- materials and resources*. European Centre for Modern Languages / Council of Europe.
- Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, L. (janeiro de 1999). A autonomia dos Alunos na Aprendizagem da Língua Estrangeira. *Educação & Comunicação*. N.º 1.
- Oliveira, L., Lopes, A. I., & Welch, G. (janeiro de 2005). Ensino precoce de línguas estrangeiras : algumas práticas curriculares. (E. S. Leiria, Ed.) *Educação & Comunicação* n.º 8, pp. 183-211.
- O'Malley, J. M., & Pierce, L. V. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners - Practical Approaches for Teachers*. Estados Unidos da América: Longman.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajetos* (5ª ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trans.) Lisboa: Gradiva.
- Richards, J. C. (2003). *Educating Second Language Children* (10ª ed.). (F. Genesee, Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Secretaria Regional de Educação. (14 de Agosto de 1998). Portaria n.º133/98. (*Define o regime relativo à criação e ao funcionamento das "Escolas a Tempo Inteiro - ETI"*.), 1. Região Autónoma da Madeira: Secretaria Regional de Educação.
- Secretaria Regional de Educação. (25 de junho de 2003). Despacho n.º 43/2003, de 25 de Junho. (*Estabelece as normas a observar na matrícula e sua renovação, na distribuição dos alunos, no período de funcionamento das escolas e na constituição de turmas.*), 6. Região Autónoma da Madeira: Secretaria Regional de Educação.

- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (2009). *Metodologia das Ciências Sociais* (15º ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar : dissertação apresentada à Univerddidade do Minho em Abril de 1997*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

## ANEXOS

### Instrumentos de Investigação

#### Anexo 1 – Pedidos de autorização

Nome: Carla Patrícia Sousa Vieira

Morada: Urbanização Jardim do Seixo Lote 1, Casa B. 9200-218 Água de Pena

Ex.mo Senhor  
Diretor Regional de Educação  
Dr. João Estanqueiro  
Rua D. João, nº 57  
Quinta Olinda  
9054 – 510, Funchal

Carla Patrícia Sousa Vieira, natural de S. Pedro, Funchal, portadora do cartão de cidadão nº 11291241, residente em Água de Pena com o(s) telefone nº 967300808/291964019 professora de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-escolar Eng. Luís Santos Costa, Machico, a frequentar o Mestrado em Ensino Precoce do Inglês promovido pela Escola Superior de Educação do Porto, vem por este meio, solicitar a V.ª Ex.ª que se digne a autorizar a aplicação de um questionário aos docentes de Inglês do 1º Ciclo da RAM no âmbito do estudo intitulado “O Portefólio no Ensino Precoce de Inglês – Constrangimentos e Potencialidades” cujos principais objetivos são: identificar as potencialidades formativas do portefólio; evidenciar o papel do portefólio como ferramenta autorreguladora; determinar as dificuldades sentidas na utilização do portefólio e fortalecer o conhecimento profissional docente.

Junto anexo o questionário a aplicar.

Pede deferimento,

Machico, 14 de fevereiro de 2013

A professora

---

(Patrícia Vieira)

Nome: Carla Patrícia Sousa Vieira

Morada: Urbanização Jardim do Seixo Lote 1, Casa B. 9200-218 Água de Pena

Ex.mo Senhor  
Diretor Regional de Educação  
Dr. João Estanqueiro  
Rua D. João, nº 57  
Quinta Olinda  
9054 – 510, Funchal

Carla Patrícia Sousa Vieira, natural de S. Pedro, Funchal, portadora do cartão de cidadão nº 11291241, residente em Água de Pena com o(s) telefone nº 967300808/291964019 professora de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-escolar Eng. Luís Santos Costa, Machico, a frequentar o Mestrado em Ensino Precoce do Inglês promovido pela Escola Superior de Educação do Porto, vem por este meio, solicitar a V.ª Ex.ª que se digne a autorizar a aplicação de um questionário a alunos do 4º ano dos concelhos de Machico e Santana no âmbito do estudo intitulado “O Portefólio no Ensino Precoce de Inglês – Constrangimentos e Potencialidades” cujo principal objetivo é identificar as principais dificuldades sentidas, pelos alunos, na utilização do portefólio, com vista a melhorar a implementação do mesmo no 1º ciclo. Mais informo que o questionário será aplicado pela própria docente.

Junto anexo o questionário a aplicar.

Pede deferimento,

Machico, 14 de fevereiro de 2013

A professora

---

(Patrícia Vieira)



## Anexo 2 – Resposta aos pedidos de autorização



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA  
GOVERNO REGIONAL  
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS  
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/conhecimento:  
- à DLE de Machico  
- à DLE de Santana

Exma Sra.  
Carla Patrícia Sousa Vieira  
pattyvieira@live.madeira-edu.pt

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
		0579	2013-03-06

ASSUNTO: Autorização para aplicação de questionário a alunos do 4º ano

Na sequência da vossa solicitação, e por despacho do Ex.mo Senhor Diretor Regional de Educação, de 25-02-2013, informa-se Vossa Excelência de que, no âmbito do Mestrado em Ensino Precoce do Inglês, ministrado pela Escola Superior de Educação do Porto, está autorizada a aplicar um questionários a alunos do 4º ano dos concelhos de Machico e Santana.

Mais se informa que, para efeitos da operacionalização dos citados questionários, deverá obter a necessária anuência dos encarregados de educação dos alunos, dos professores e das direções escolares.

Com os melhores cumprimentos.

O Diretor de Serviços de Investigação,  
Formação e Inovação Educacional

  
(Bernardo Lage Valério)

Na resposta indicar a «Nossa referência». Em cada ofício tratar só de um assunto.



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA  
GOVERNO REGIONAL  
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS  
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/conhecimento:  
- à DLE de Machico  
- EB1/PE Engº Luís Santos Costa

Exma Sra.  
Carla Patrícia Sousa Vieira  
[pattyvieira@live.madeira-edu.pt](mailto:pattyvieira@live.madeira-edu.pt)

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
		0551	2013-03-04

ASSUNTO: Autorização para aplicação de inquéritos a docentes na EB1/PE Engº Luís Santos Costa

Na sequência da vossa solicitação, e por despacho do Ex.mo Senhor Diretor Regional de Educação, de 25-02-2013, informa-se Vossa Excelência de que, no âmbito do Mestrado em Ensino Precoce do Inglês, ministrado pela Escola Superior de Educação do Porto, está autorizada a aplicar os inquéritos aos docentes de Inglês do 1º ciclo da RAM.

Mais se informa que, para efeitos da operacionalização dos citados instrumentos de trabalho, deverá obter a necessária anuência da direção da escola e dos docentes selecionados.

Com os melhores cumprimentos.

O Diretor de Serviços de Investigação,  
Formação e Inovação Educacional

(Bernardo Lage Valério)

Na resposta indicar a «Nossa referência». Em cada ofício tratar só de um assunto.

## Anexo 3 – Inquéritos por Questionário (Docentes e Alunos)

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO - Docentes

O presente questionário destina-se a Professores de Inglês do 1º CEB da RAM e insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, a decorrer na Escola Superior de Educação do Porto, tendo como objetivo avaliar as potencialidades e constrangimentos do uso do portefólio em faixas etárias precoces.

A absoluta confidencialidade dos dados obtido são assegurados, os quais servirão, exclusivamente, para o fim indicado.

A sua opinião é de extrema importância, pelo que lhe pedimos que responda a todas as questões com o máximo de sinceridade.

Obrigada

### Parte I - Caracterização do(a) Inquirido(a)

Concelho \_\_\_\_\_

#### 1. Dados Pessoais:

1.1. Género F ☐ M ☐

1.2. Idade: \_\_\_\_\_

#### 2. Habilitações Literárias:

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

Outra ☐

#### 2.1. Formação base:

Variante Português/Inglês ☐

Variante Inglês/Alemão ☐

1º CEB ☐

Línguas e Literaturas modernas ☐

Outra ☐

#### 3. Situação profissional:

3.1. Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

#### 3.2. Vínculo Profissional:

Contratado (a) ☐

Q.Z.P. ☐

Quadro de Escola ☐

3.3. Tempo de serviço como docente de Inglês: \_\_\_\_\_

3.4. Anos de escolaridade que lecciona:

1º Ano ☐

2º Ano ☐

3º Ano ☐

4º Ano ☐

3.5. Número de alunos:

1º Ano \_\_\_\_\_

2º Ano \_\_\_\_\_

3º Ano \_\_\_\_\_

4º Ano \_\_\_\_\_

## Parte II – Metodologia de Portefólio

**1. Assinale a frequência de utilização do portefólio:**

☐ 2 vezes por mês

☐ 1 vez por mês

☐ 2 vezes por período

☐ 1 vez por período

☐ Outro \_\_\_\_\_

**2. Qual o âmbito de utilização do portefólio? Assinale as respostas que desejar.**

☐ No final de cada conteúdo abordado

☐ Para organizar os trabalhos

☐ Para avaliar progressos

☐ Para autoavaliação de final de período

☐ Momento espontâneo

☐ Outro \_\_\_\_\_

**3. Que tipo de trabalho é desenvolvido com o portefólio? Assinale as respostas que desejar.**

☐ Individual

☐ A pares

☐ Em grupo

☐ Com apoio do professor

☐ Sem apoio do professor

**4. Assinale (X) o conteúdo de cada separador do portefólio:**

	<b><u>Biography:</u></b>	<b><u>Passport:</u></b>
Identificação pessoal		
Identidade linguística		
Experiência no uso de línguas estrangeiras		
Contactos com outras culturas		
Expetativas de aprendizagem da Língua Inglesa		
"Checklists"		
Resumo do programa de Língua Inglesa		
Autoavaliações		
Avaliação dos temas abordados		
Avaliação de competências linguísticas		
Avaliação de progresso na língua (I can...)		
Fichas de avaliação		
Outros		

**Dossier:**

- ☐ Amostras mais significativas dos trabalhos do aluno, escolhidas pelo próprio
- ☐ Todos os trabalhos do aluno
- ☐ Todos os trabalhos do aluno separados por "in" e "out"/"My favourite" e "My works"
- ☐ Folhas de registo dos trabalhos seleccionados
- Outros \_\_\_\_\_

**5. Na sua opinião, a construção dos separadores do portefólio, pelos alunos, ajuda-os a compreender melhor a organização do portefólio?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Sem opinião

**6. Como planifica a metodologia de portefólio? Assinale as respostas que desejar.**

- ☐ A partir dos descritores do Quadro Europeu Comum de Referência
- ☐ Pela análise do Portefólio Europeu de Línguas
- ☐ Seguindo as recomendações e documentos do Edu-LE
- ☐ Contextualizando os objetivos da avaliação
- ☐ Através dos objetivos traçados para esse ano letivo
- ☐ Investigando
- ☐ Outro \_\_\_\_\_

**7. Como explica aos alunos a metodologia de portefólio? Assinale as respostas que desejar.**

- ☐ Com recurso a um exemplar de portefólio
- ☐ Oralmente
- ☐ Através da exposição visual relativa à organização do portefólio
- ☐ Outro \_\_\_\_\_

**8. Assinale a frequência da revisão do portefólio: Assinale as respostas que desejar.**

- ☐ Aquando a manipulação do mesmo pelo aluno
- ☐ No final de cada período
- ☐ Uma vez por mês
- ☐ Aquando o surgimento de dúvidas em relação a avaliação do aluno
- ☐ Outro \_\_\_\_\_

**9. Que tipo de avaliação faz com o portefólio? Assinale as respostas que desejar.**

- ☐ Preenchimento de “checklists”
- ☐ Registos informais retirados da observação direta
- ☐ Análise de amostras de trabalhos dos alunos
- ☐ “Reuniões” com os alunos
- ☐ Outra \_\_\_\_\_

**10. Como é dado o feedback ao aluno? Assinale as respostas que desejar.**

- ☐ Por escrito no trabalho do aluno
- ☐ Em documento específico para o efeito
- ☐ Oralmente e individualmente
- ☐ Oralmente e em grupo
- ☐ No registo de avaliação
- ☐ Outro \_\_\_\_\_

**11. O que faz com a informação retirada da avaliação do portefólio? Assinale as respostas que desejar.**

- ☐ Identifica áreas/conteúdos para consolidação
  - ☐ Identifica competências a trabalhar
  - ☐ Fica a conhecer melhor o aluno como aprendente de Língua Inglesa
  - ☐ Identifica os pontos fortes e fracos dos alunos
  - ☐ Redefine objetivos
  - ☐ Identifica as estratégias, relativas às inteligências múltiplas, que o aluno responde melhor
- Reconhece capacidades de:
- ☐ Autonomia
  - ☐ Organização
  - ☐ Autorreflexão
  - ☐ Outros \_\_\_\_\_

**12. Que tipo de avaliação fazem os alunos com o portefólio? Assinale as respostas que desejar.**

- ☐ Preenchimento de “checklists”
- ☐ Diário de aprendizagem
- ☐ Autoavaliação
- ☐ Avaliação por parte dos colegas, em grupo
- ☐ Avaliação por parte dos colegas, a pares
- ☐ Avaliação por parte do professor
- ☐ Outra \_\_\_\_\_

**13. Assinale de 1 a 5, as dificuldades dos alunos relativamente à utilização do portefólio, sendo 1 muita dificuldade e 5 pouca dificuldade?**

- ☐ Organização
- ☐ Autonomia
- ☐ Reflexão
- ☐ Autoavaliação
- ☐ Consciência dos objetivos de aprendizagem
- ☐ Outras \_\_\_\_\_

**14. Quais as suas principais dificuldades na implementação do portefólio? Assinale as respostas que desejar.**

- ☐ Número excessivo de alunos
- ☐ Poucos recursos materiais
- ☐ Tempo escasso
- ☐ Falta de documentos de “assessment”
- ☐ Poucos conhecimentos metodológicos por parte do professor
- ☐ Falta de maturidade dos alunos em medirem os seus progressos
- ☐ Encontrar objetivos concretos para cada ano de escolaridade
- ☐ Adequar os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência
- ☐ Outras \_\_\_\_\_

**15. Na sua opinião, se os alunos analisassem o portefólio com os pais, poderiam avaliar melhor as suas aprendizagens?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Sem opinião

**16. Assinale a maior dúvida que detém na utilização do portefólio no 1º CEB:**

**17. Nomeie uma situação de sucesso no uso do portefólio:**



#### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO – Alunos do 4º ano

O presente questionário destina-se a Alunos do 4º ano de Inglês do 1º CEB da RAM e insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, a decorrer na Escola Superior de Educação do Porto, tendo como objetivo avaliar o uso do portefólio.

A absoluta confidencialidade dos dados obtido são assegurados, os quais servirão, exclusivamente, para o fim indicado.

A tua opinião é de extrema importância, pelo que te pedimos que respondas a todas as questões com o máximo de sinceridade.

Obrigada

#### Parte I - Caracterização do(a) Inquirido(a)

##### 1. Dados Pessoais:

1.1. Sexo F ☐ M ☐

1.2. Idade: \_\_\_\_\_

#### Parte II – Metodologia de Portefólio

1. Na tua opinião, para que é utilizado o portefólio? Assinala as respostas que desejares.

- ☐ Para organizar os trabalhos
- ☐ Para preencher a autoavaliação no final do período
- ☐ Para ver se melhoraste ou não no Inglês
- ☐ Outras \_\_\_\_\_

2- Quando é que utilizas o portefólio?

- ☐ Quando queres
- ☐ Quando o professor o diz

3- A construção dos separadores do portefólio ajudou-te a compreender para que serve o portefólio?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Sem opinião

**4- Que tipo de trabalho desenvolves com o portefólio? Assinala as respostas que desejares.**

- ☐ Individual
- ☐ A pares
- ☐ Em grupo
- ☐ Com apoio do professor
- ☐ Sem apoio do professor

**5- Como trabalhas com o portefólio? Assinala as respostas que desejares.**

- ☐ Assinalas as tuas aprendizagens ao longo do ano
- ☐ Escreves sobre o que aprendeste ou não aprendeste
- ☐ Analisas os teus trabalhos com os colegas, em grupo ou pares
- ☐ Analisas os comentários do professor
- ☐ Outra \_\_\_\_\_

**6- Assinala com um (X) as tuas dificuldades na utilização do portefólio:**

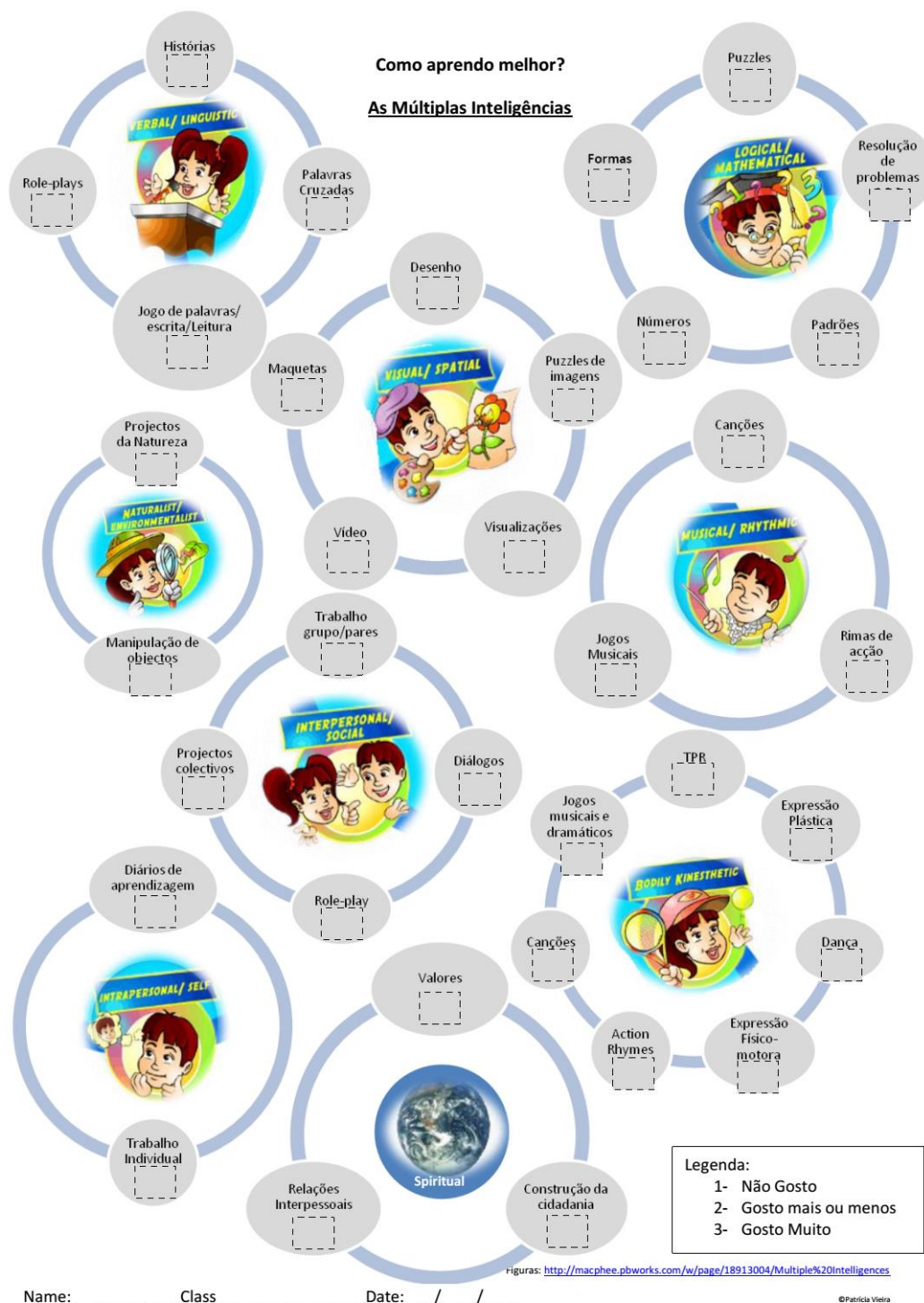
	Muita dificuldade	Alguma dificuldade	Sem dificuldade
Organização dos trabalhos			
Trabalhar sozinho, sem ajuda do professor			
Pensar no que aprendeste ou não aprendeste			

**7- Como poderias melhorar a utilização do portefólio? Assinala as respostas que desejares.**

- ☐ Utilizando mais vezes
- ☐ Levando a casa para explorar com os pais
- ☐ Escrevendo sobre o que aprendeste ou não aprendeste
- ☐ Analisando o portefólio com o professor
- ☐ Analisando o portefólio com os colegas
- ☐ Analisando os comentários do professor
- ☐ Outra \_\_\_\_\_

## Sugestão de Documentos - Alunos

### Anexo 4 – Avaliação das Inteligências Múltiplas



Nome: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

©Patrícia Vieira

## Anexo 5 – Avaliação de conteúdos

Self-Assessment Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Themes	Listening					speaking					Talking to someone				
	A	B	C	D	F	A	B	C	D	F	A	B	C	D	F

A – Excellent    B- Above Average    C- Satisfactory    D- Bellow Average    F- Failure

©Patricia Vieira2013

Self-Assessment Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Themes	Listening	Speaking	Talking to someone	Reading	Writing	What I liked best...	I had troubles with...	I need to improve...

A – Excellent    B- Above Average    C- Satisfactory    D- Bellow Average    F- Failure

©Patricia Vieira2013

## Anexo 6 – Portfolio Evaluation (1ª e 2ª anos)

### PORTFOLIO EVALUATION

Name: \_\_\_\_\_ School Year: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Grade \_\_\_\_

1st Term Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

	My Evaluation					My Colleague's Evaluation					Teacher's notes
	A	B	C	D	F	A	B	C	D	F	
Organization											
Autonomy											
Self-Assessment											
Parents' Comments											Date: ____/____/____

2nd Term Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

	My Evaluation					My Colleague's Evaluation					Teacher's notes
	A	B	C	D	F	A	B	C	D	F	
Organization											
Autonomy											
Self-Assessment											
Parents' Comments											Date: ____/____/____

3rd Term Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

	My Evaluation					My Colleague's Evaluation					Teacher's notes
	A	B	C	D	F	A	B	C	D	F	
Organization											
Autonomy											
Self-Assessment											
Parents' Comments											Date: ____/____/____

A – Excellent    B- Above Average    C- Satisfactory    D- Below Average    F- Failure    ©Patricia Vieira2013  
 Imagens: <http://www.colourbox.com/preview/2538064-69010-an-icon-set-of-doodled-cartoon-smiley-faces-in-a-variety-of-expressions.jpg>

Anexo 7 – Portfolio Evaluation (3º e 4º anos)

## PORTFOLIO EVALUATION

Name: \_\_\_\_\_ School Year: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_ Grade \_\_\_\_\_

1st Term Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

	My Evaluation					My colleague's Evaluation					Areas in which I need improvement	Teacher's notes
	A	B	C	D	F	A	B	C	D	F		
Organization												
Autonomy												
Self-Assessment												
Student												
Parents' Comments												Date: ____/____/____

2nd Term Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

	My Evaluation					My colleague's Evaluation					Areas in which I need improvement	Areas in which I have improved	Teacher's notes
	A	B	C	D	F	A	B	C	D	F			
Organization													
Autonomy													
Self-Assessment													
Student													
Parents' Comments												Date: ____/____/____	

3rd Term Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

	My Evaluation					My colleague's Evaluation					Areas in which I need improvement	Areas in which I have improved	Teacher's notes
	A	B	C	D	F	A	B	C	D	F			
Organization													
Autonomy													
Self-Assessment													
Student													
Parents' Comments												Date: ____/____/____	

A – Excellent

B- Above Average

C- Satisfactory

D- Below Average

F- Failure

©Patrícia Vieira 2013

Anexo 8 – Can do Statements - Listening

# Listening

Colour in the speech bubbles when you can do these things



I can also

---



---



---

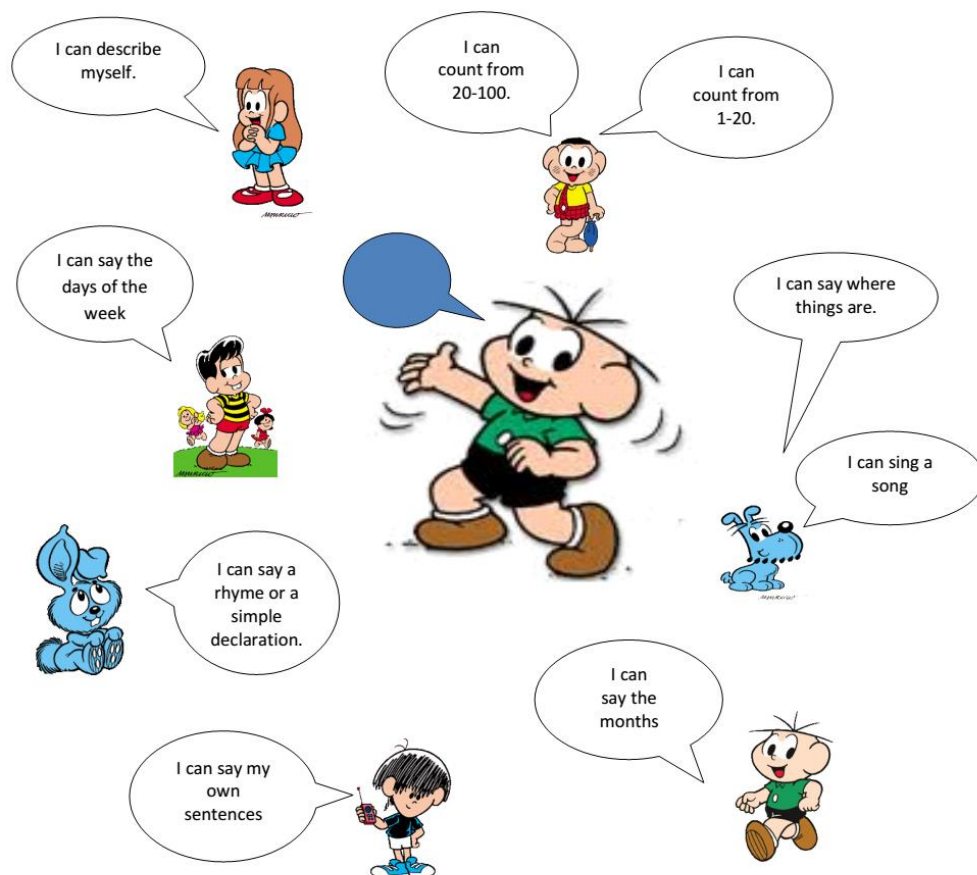


---

Anexo 9 – Can do Statements - Speaking

# Speaking

Colour in the speech bubbles when you can do these things



I can also

---

---

---

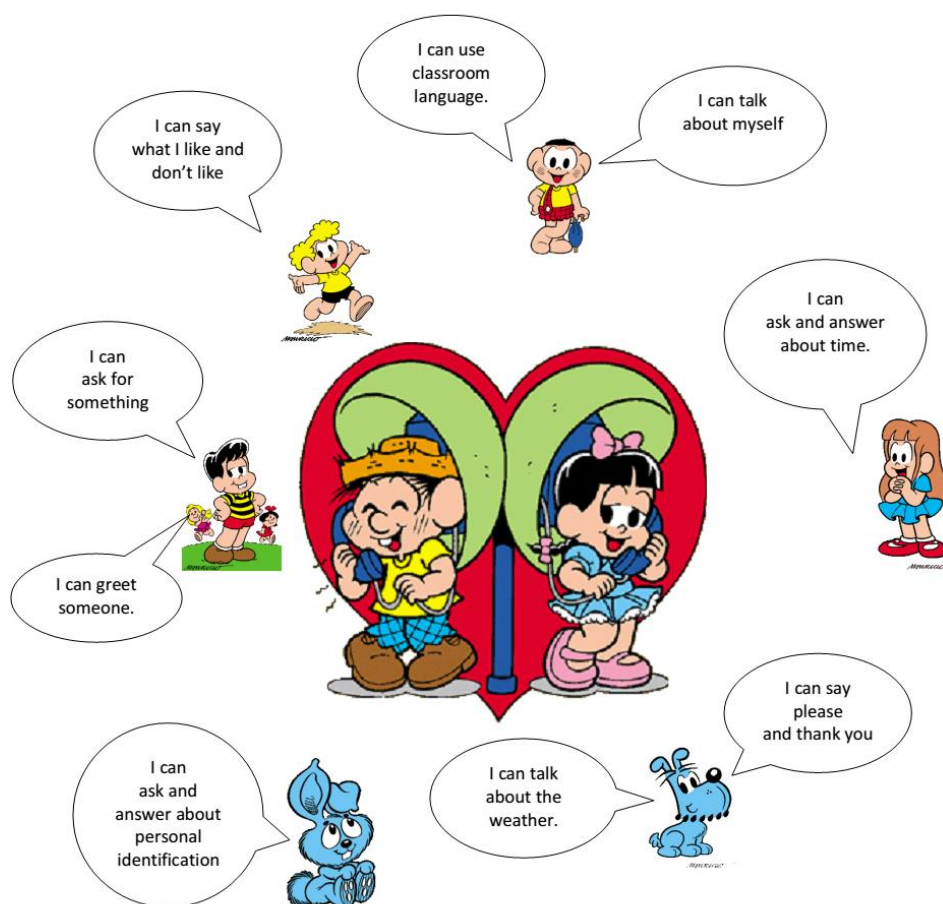
---



## Anexo 10 – Can do Statements – Talking to someone

# Talking to someone

Colour in the speech bubbles when you can do these things



I can also

---



---



---



---

Anexo 11 – Can do Statements - Reading

# Reading

Colour in the speech bubbles when you can do these things



I can also

---



---



---



---

## Anexo 12 – Can do Statements - Writing

# Writing

Colour in the speech bubbles when you can do these things



I can also

---



---



---

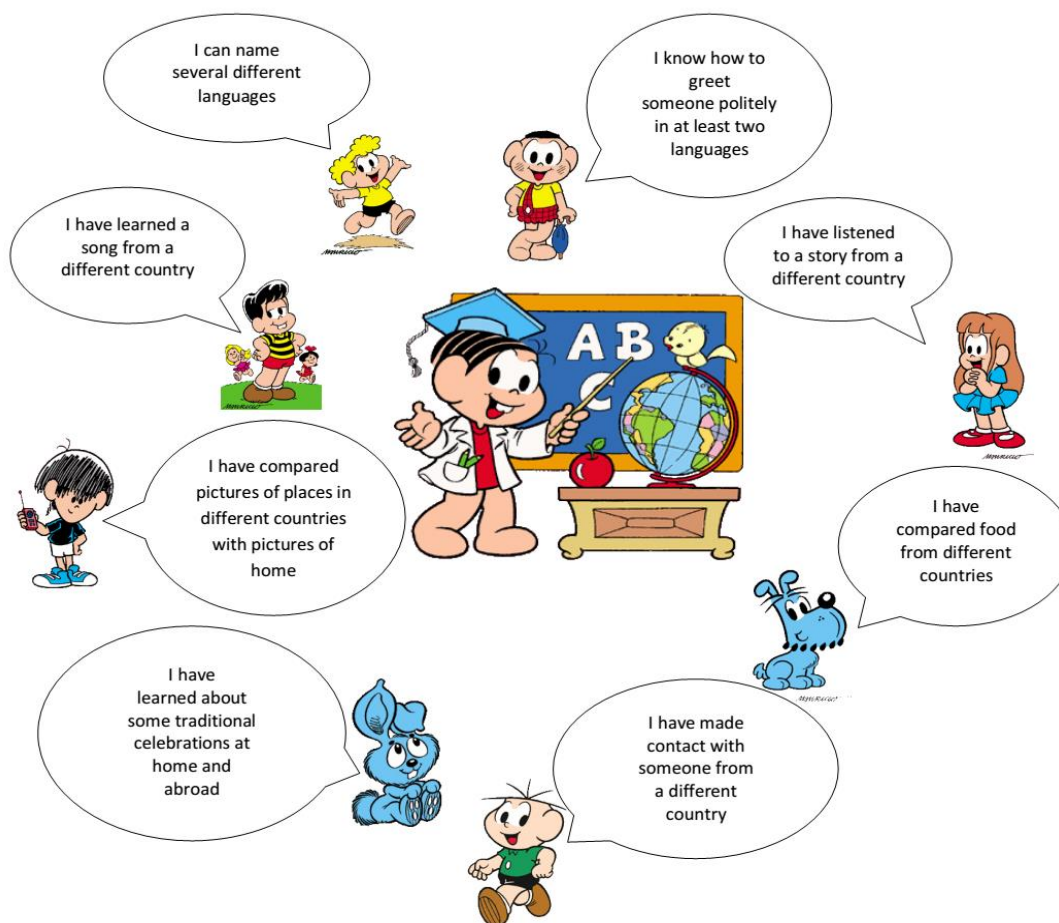


---

## Anexo 13 – Can do Statements – Intercultural Understanding

# Intercultural understanding

Colour in the speech bubbles when you can do these things



I can also

---



---



---



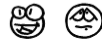
---

## Anexo 14 – My Language Passport

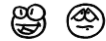
SCHOOL YEAR \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### MY LANGUAGE PASSPORT

Do you  learning English? 



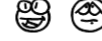
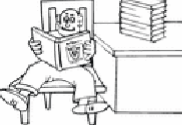
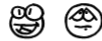
Do you think it will be useful later?



Why? \_\_\_\_\_

Do you know any words in English? \_\_\_\_\_

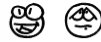
From where?



Other:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Experiences with other languages... \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_



Other:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Have you

got books 

in English?



written or received any letter or email



in English?



search the Internet



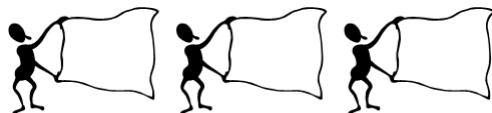
in English?



Languages you would like to learn...








Countries you would like to visit...




Anexo 15 – Avaliações dos níveis do QECR

getting Better!

Language






	A1	A2	B1	Other
 Listening				
 Speaking				
 Talking to someone				
 Reading				
 Writing				




**Excellent**

Language






	A1	A2	B1	Other
 Listening				
 Speaking				
 Talking to someone				
 Reading				
 Writing				




**Excellent**

Language

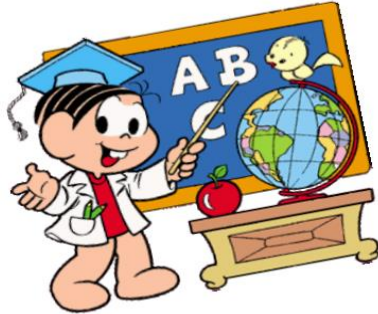
	A1	A2	B1	Other
 Listening				
 Speaking				
 Talking to someone				
 Reading				
 Writing				



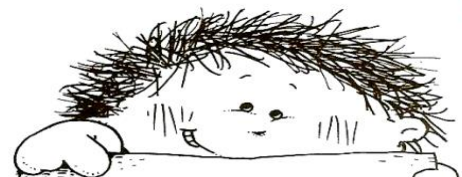
**Excellent**



## Anexo 16 – My Contacts and Intercultural Experiences




# MY CONTACTS AND INTERCULTURAL EXPERIENCES



*At school*

Date	Details



*On my holidays*

Date	Details



*Other*

---

---

---

---

---

---

---



*In my daily life*

Date	Details





Imagens de <http://www.1papacaoio.com.br/> / <http://www.glogster.com/pen/116/personal-mission-statement/f-617jgtp2701pg7a1ldoda0>  
/ <http://www.pennsbury.k12.pa.us/pennsbury/QUICK%20LINKS/New%20Student%20Registration/>  
©Patricia Vieira 2013



Anexo 17 – Folha de Registo e Etiqueta de Registo (alunos mais novos  
– agrafado no trabalho)



Name: \_\_\_\_\_

Title	Reasons		Date	Teacher's notes
	IN		___/___/20__	
	OUT		___/___/20__	
	IN		___/___/20__	
	OUT		___/___/20__	
	IN		___/___/20__	
	OUT		___/___/20__	
	IN		___/___/20__	
	OUT		___/___/20__	
	IN		___/___/20__	
	OUT		___/___/20__	
	IN		___/___/20__	
	OUT		___/___/20__	
	IN		___/___/20__	
	OUT		___/___/20__	
	IN		___/___/20__	
	OUT		___/___/20__	
	IN		___/___/20__	
	OUT		___/___/20__	

  
 In  


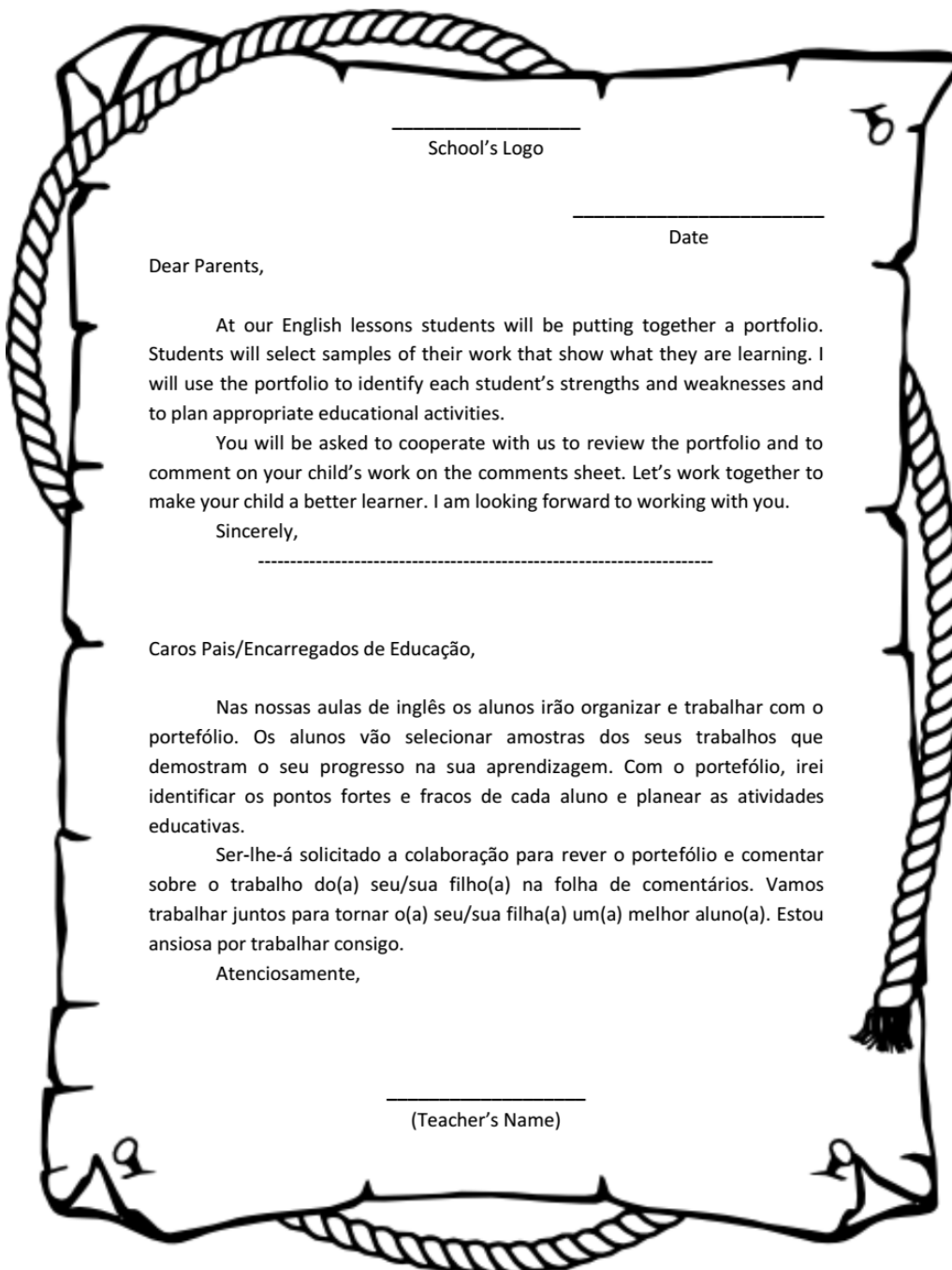
  
 Out  


Date: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



Sugestão de Documentos - Professor

Anexo 18 – *Letter to Parents*



\_\_\_\_\_

School's Logo

\_\_\_\_\_

Date

Dear Parents,

At our English lessons students will be putting together a portfolio. Students will select samples of their work that show what they are learning. I will use the portfolio to identify each student's strengths and weaknesses and to plan appropriate educational activities.

You will be asked to cooperate with us to review the portfolio and to comment on your child's work on the comments sheet. Let's work together to make your child a better learner. I am looking forward to working with you.

Sincerely,

\_\_\_\_\_

Caros Pais/Encarregados de Educação,

Nas nossas aulas de inglês os alunos irão organizar e trabalhar com o portefólio. Os alunos vão selecionar amostras dos seus trabalhos que demonstram o seu progresso na sua aprendizagem. Com o portefólio, irei identificar os pontos fortes e fracos de cada aluno e planear as atividades educativas.

Ser-lhe-á solicitado a colaboração para rever o portefólio e comentar sobre o trabalho do(a) seu/sua filho(a) na folha de comentários. Vamos trabalhar juntos para tornar o(a) seu/sua filha(a) um(a) melhor aluno(a). Estou ansiosa por trabalhar consigo.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_

(Teacher's Name)

Anexo 19 – Portfolio Assessment- Grelha do professor

## Portfolio Assessment

Teacher: _____				Class: _____		School Year: _____ / _____	
Students	Organization	Autonomy	Self- Assessment	Notes			Date
				Strengths	Needs	Instructional Options	

A – Excellent

B- Above Average

C- Satisfactory

D- Bellow Average

F- Failure

Adaptado de (O'Malley & Pierce, 1996)  
©Patricia Vieira 2013