

Liliana Raquel Barros Silva

## **A autoavaliação: um pilar para o sucesso dos alunos**

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

# NM

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

dezembro | 2013

Liliana Raquel Barros Silva

## **A autoavaliação: um pilar para o sucesso dos alunos**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
**MESTRE**

Orientação  
*Mestre Isabel Brites*

**MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS**

**Agradecimentos** Ao meu irmão Daniel pelos conselhos de informática. Agradeço ainda à Isabel Carvalho e à Lúcia Dias pelo apoio e compreensão constantes. Finalmente, agradeço a ajuda e orientação preciosa da Mestre Isabel Brites, sem as quais não teria sido possível realizar este Projeto.

## **Resumo**

Este trabalho pressupõe abordar o contributo da autoavaliação na aprendizagem e no desenvolvimento global dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Atividade de Inglês. Neste sentido, foi realizada uma pesquisa em torno da avaliação formativa, parte integrante do processo ensino-aprendizagem, cujo intuito é avaliar o progresso e não os resultados. Também foi efetuado um levantamento das características das crianças enquanto aprendentes para que as metodologias adotadas fossem ao encontro do público-alvo. Desta forma, foi possível contar com o contributo de todos os intervenientes e obter resultados positivos. Com a implementação deste Projeto foi pretendido modificar comportamentos, quer dos alunos, quer da professora, de forma a que o contributo da autoavaliação no desenvolvimento integral das crianças comece a ser aceite por toda a comunidade educativa por proporcionar a oportunidade de reflexão, promovendo a autonomia, a autoestima e a confiança das crianças em si mesmas. Ao longo deste estudo procurou-se fomentar uma articulação entre a Atividade de Inglês e os pais, contribuindo, assim, para uma aprendizagem significativa do Inglês.

## **Palavras-chave**

Autoavaliação, autonomia, reflexão, regulação das aprendizagens.

## **Abstract**

The purpose of this work is to outline the contribution of self-assessment in the learning process of children from primary school. The information below tries to emphasize the significance of formative assessment, an integrative part of the learning process, whose aim is to focus on the process rather than on the results. The data included in this work was gathered through questionnaires and dialogues between the teacher and the students which were responsible for the chosen methodologies. Needless to say that the intention of this research is to change students' and teacher's attitudes regarding self-assessment practices due to the benefits they provide for students' overall development and for promoting students' autonomy, self-esteem and confidence. Finally, this work aims to bridge the gap between the teaching of English in Primary Schools and the parents by involving them in the activities developed in view of achieving the best education has to offer.

## **Key words**

Self-assessment, autonomy, reflection, monitoring learning

# Índice

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	II
Abstract .....	III
Índice .....	IV
Índice de Figuras .....	VI
Índice de Tabelas .....	VI
Índice de abreviaturas.....	VI
Introdução .....	1
1 - Enquadramento teórico.....	4
1.1 - A avaliação: um elemento determinante no currículo educativo.....	4
1.2 - O aparecimento da avaliação formativa e possíveis definições.....	5
1.3 - A avaliação formativa como parte integrante do processo do ensino-aprendizagem .....	7
1.4 - Conceitos e princípios básicos na avaliação formativa .....	8
1.5 - A avaliação formativa perante a sensibilização e aprendizagem do Inglês no 1º CEB .....	12
1.6 - Características das crianças enquanto aprendentes.....	14
1.7 - As múltiplas inteligências na sensibilização e aprendizagem do Inglês 17	
1.8 - A realidade portuguesa: a avaliação no Inglês do 1º CEB .....	19
1.9- A autoavaliação: um instrumento para a motivação e consciencialização das aprendizagens .....	20
1.10- A autoavaliação na Atividade de Inglês do 1º CEB .....	24
1.11- Atividades de autoavaliação: fatores linguísticos e não linguísticos ....	26
1.12- Técnicas de autoavaliação.....	35
1.12.1- O questionário .....	35
1.12.2- Pesquisas e diálogos.....	36
1.12.3- <i>Learner diary</i> .....	37
1.12.4- Portefólio.....	38
1.12.5- A conferência .....	39

1.13- O feedback da atividades de <i>self-assessment</i> .....	40
1.14- O envolvimento dos pais na prática da autoavaliação.....	42
1.15- Equívocos às práticas de autoavaliação por parte dos professores ....	43
2- Fundamentação prática .....	44
2.1- Enquadramento numa linha de investigação.....	44
2.2- Fundamentação da opção metodológica .....	45
2.3- A questão investigativa .....	47
2.4- A origem do Projeto .....	48
2.5- Objetivos do Projeto.....	49
2.6- Conteúdos .....	50
2.7- Recursos .....	50
2.8- Caraterização da turma .....	51
2.9- Implementação .....	52
2.10- Reflexão inicial.....	53
2.11- Planificação .....	59
2.12- Ação .....	62
2.13- Observação .....	64
2.14- Reflexão .....	66
Conclusão .....	73
Bibliografia .....	76
Anexos.....	81



## Índice de Figuras

Figura 1: modelos de avaliação .....	23
Figura 2: o meu progresso.....	41
Figura 3: agrupamento de Escolas Lousada Norte .....	51
Figura 4: identificação do sexo .....	54
Figura 5: relação com a aprendizagem do Inglês .....	54
Figura 6: razões para a aprendizagem do Inglês .....	54
Figura 7: múltiplas inteligências .....	55
Figura 8: tipos de atividades .....	55
Figura 9: atitudes a tomar em caso de dificuldades .....	56
Figura 10: participação .....	56
Figura 11: compreensão da audição.....	56
Figura 12: compreensão de uma rima ou de um diálogo .....	56
Figura 13: utilização do Inglês.....	57
Figura 14: repetição de vocábulos / expressões .....	57
Figura 15: partilha dos temas com os familiares .....	57
Figura 16: capacidade par falar sobre si próprio .....	57
Figura 17: associação de imagens com palavras .....	58
Figura 18: hábitos de leitura silenciosa .....	58
Figura 19: capacidade de escrita .....	58
Figura 20: reflexão da aprendizagem .....	58
Figura 21: atitudes .....	67
Figura 22: ouvir .....	68
Figura 23: falar .....	68
Figura 24: ler .....	69
Figura 25: escrever .....	69

## Índice de Tabelas

Tabela 1: inteligências múltiplas .....	19
Tabela 2: micro e macro capacidades .....	30
Tabela 3: etapas de investigação-ação .....	53
Tabela 4: planificação do tema <i>My house</i> .....	60
Tabela 5: planificação do tema <i>Wild animals</i> .....	61
Tabela 6: planificação do tema <i>The U.K.</i> .....	62

## Índice de abreviaturas

CEB: Ciclo do Ensino Básico  
LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo  
QECR: Quadro Europeu Comum de Referências  
AEC: Atividade de Enriquecimento Curricular

# Introdução

De forma a responder às necessidades da sociedade atual, que se caracteriza pela sede de conhecimento, torna-se pertinente promover situações de contato com uma Língua Estrangeira nos primeiros anos do Ensino Básico. Para que este contato seja bem-sucedido, a sensibilização para uma nova língua deve promover, essencialmente, o gosto e o desejo de querer saber mais. Desta forma, as práticas adotadas têm que ter em conta todos os progressos dos alunos, incentivando-os a querer fazer mais e melhor. Por este motivo, a autoavaliação é o tema deste Projeto.

As razões para a implementação deste Projeto tiveram que ver com o facto de a avaliação no Inglês do 1º CEB não ser considerada por muitos intervenientes da comunidade educativa, apesar de estar explícito no Programa de Generalização de Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico o carácter formativo da avaliação das aprendizagens. Também se pretendeu criar contextos que otimizassem a aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo através da avaliação formativa, mais concretamente a autoavaliação, parte integrante do processo ensino-aprendizagem e fator de promoção da autonomia e da capacidade de reflexão do aluno.

Uma vez que o objetivo era conhecer a realidade educativa e modificar práticas pedagógicas, tendo em conta a ação dos intervenientes, a investigação-ação foi o método usado. Com este método, e assente numa metodologia qualitativa, cujo objetivo primordial é compreender e interpretar resultados, procurou-se responder à questão central deste Projeto *Como é que a prática da autoavaliação contribui para o sucesso do ensino-aprendizagem do Inglês no 1º CEB?*

Elaborada a questão de partida procedeu-se à elaboração de algumas questões investigativas, assim como à estruturação do trabalho. As questões investigativas foram:

- Como é que os alunos podem ser ajudados a refletirem sobre as suas aprendizagens?
- Quais as atividades que melhor fomentam o gosto pela reflexão?
- Qual o papel dos pais/ educadores nas atividades realizadas pelos seus filhos/educandos na Atividade de Inglês?
- Como é que a Atividade de Inglês pode contribuir para a interação entre toda a comunidade escolar?

• Quais as implicações que se retiram deste processo investigativo para a organização do ensino do Inglês numa perspetiva integradora, comunicativa e reflexiva?

Determinadas as questões que seriam orientadoras desta investigação procedeu-se à elaboração dos objetivos, tendo em conta que o principal seria elaborar um percurso educativo onde as crianças fossem bem sucedidas no processo de ensino-aprendizagem através da prática da autoavaliação. Assim sendo, é pretendido:

- consciencializar os alunos da importância da autoavaliação no processo ensino-aprendizagem do Inglês;
- envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem do Inglês;
- melhorar a sensibilização para o Inglês através da prática da autoavaliação;
- fomentar o gosto pela Língua Inglesa por parte das crianças e, consequentemente, a sua motivação e confiança no uso da mesma;
- desenvolver a autonomia e autoestima dos alunos;
- promover o gosto por práticas reflexivas;
- proporcionar uma maior interação entre toda a comunidade escolar;
- envolver os pais nas atividades realizadas, assim como os progressos dos seus filhos;
- apoiar a ideia de que a escola não é apenas um local de aprendizagem, mas também um espaço de partilha de experiências entre pais e filhos.

Perante as questões investigativas e os objetivos acima referidos, pretendeu-se construir um trabalho diferente, diversificado, inovador e motivador, quer para os alunos quer para a professora, contribuindo assim, para melhorar as práticas de ensino-aprendizagem do Inglês no 1º CEB.

Este trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira parte, o enquadramento teórico, é feita uma contextualização da avaliação formativa, recorrendo a documentos europeus e portugueses e a obras de autores reconhecidos sobre o tema. Seguidamente, é efetuado um levantamento das características do grupo em questão, as crianças. Depois, a ênfase é colocada na autoavaliação, sendo apresentadas algumas definições, estratégias para a realizar, técnicas, áreas onde a autoavaliação deve incidir, e ainda algumas considerações sobre a sua prática.

Posteriormente, é identificada e justificada a linha de investigação e opção metodológica que foram seguidas na implementação deste Projeto.

De seguida, é descrita a implementação do Projeto, sendo explicadas a origem, os objetivos, os conteúdos e as próprias estratégias adotadas, que tiveram por base a

análise do questionário inicial aplicado aos alunos. A análise e interpretação dos dados dos dois questionários também são apresentadas.

Finalmente, é elaborada uma reflexão de todo o Projeto, sendo apresentadas as respostas às questões de investigação, não esquecendo as potencialidades da metodologia de investigação escolhida, os aspetos mais inovadores e eficazes, assim como alguns constrangimentos verificados que podem ser melhorados e evitados em práticas futuras.

# 1 - Enquadramento teórico

*Formal education will make you a living; self-education will make you a fortune.*

Jim Rohn

## 1.1 - A avaliação: um elemento determinante no currículo educativo

A avaliação é considerada atualmente, como sendo um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação, é, necessariamente, tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais se invade o domínio da avaliação, mais se toma consciência da sua complexidade e cada vez mais são postas em causa as certezas dos professores. Avaliar porquê? Para quê? Quais as suas funções? Como avaliar? Quem avalia?

O sucesso escolar de todos os alunos tem que ser uma das principais preocupações do professor. Obviamente, seria irreal pensar que este objetivo é atingido completamente pelos professores, uma vez que os alunos são únicos e cada um tem as suas características específicas. No entanto, por ter consciência desta multiplicidade de características é fundamental proporcionar ao aprendente as condições necessárias para que ele possa atingir as competências previstas, proporcionando assim, uma justa igualdade de oportunidades para todos. De facto, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) tem por princípio base “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (LBSE art 2. 4).

No que diz respeito ao programa das Línguas Estrangeiras, o Conselho da Europa tem como finalidade proteger e desenvolver a diversidade linguística e cultural de forma a que esta seja vista como uma fonte de enriquecimento e de compreensão recíproca e não como um obstáculo à comunicação. Uma das medidas defendidas consiste em promover o ensino e a aprendizagem das línguas baseando-o “nas necessidades, características e recursos dos aprendentes” (Conselho da Europa, 2001: 21). Todavia, devido ao desenvolvimento sócio-económico das diferentes sociedades europeias, com efeitos no sistema educativo de cada uma, torna-se necessário estabelecer metas comuns, para que todos tenham as mesmas oportunidades. De forma a que o ensino apresente semelhanças entre os vários países da União Europeia, foi criado o *Quadro europeu comum de referência para as*

*línguas: aprendizagem, ensino e avaliação* (QECR) que fornece uma base para a elaboração dos programas de línguas, apresentando de forma exaustiva, quais os conteúdos e conhecimentos que os aprendentes têm que ter para serem capazes de comunicar, usando uma língua estrangeira. No QECR é possível verificar a defesa da ideia de que a excelência se conquista pelo plurilinguismo pois, para além dos alunos terem conhecimento de várias línguas, são capazes de construir “uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (*Idem*: 23).

Estes aprendentes são, à partida, futuros adultos capazes de compreender e de respeitar a opinião dos outros, julgando as mesmas com espírito crítico, de forma a contribuírem para uma sociedade plurilingue e pluricultural, e por isso, “necesitamos, pues, una escolarización sustanciada culturalmente que facilite la adquisición y el aprovechamiento de contenidos relevantes. Ésa es la forma de adquirir habilidades y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida” (Sacristán, 2004: 81). Posto isto, é de todo pertinente insistir num desenvolvimento que tenha em conta a consciência linguística, a capacidade de raciocínio, a criatividade, a autonomia num dos momentos mais importantes da vida do aluno – o período do ensino básico.

Para que tal seja possível é fundamental que os professores se dediquem com empenho e motivação ao processo de ensino-aprendizagem na sua globalidade, isto é, considerando também a prática avaliativa. Esta tem sido um tema polémico e delicado que tem tido, simultaneamente, uma evolução bastante significativa na prática educativa, uma vez que, de acordo com Machado, “a avaliação é um elemento determinante do currículo e do seu desenvolvimento” (Machado, 1997: 27). Assim, é fundamental encontrar novos percursos que tenham em conta não só metodologias adequadas e consistentes, mas também o fator humano para que seja possível falar de uma *cultura da avaliação* (Estrela & Nobre, 1993: 14).

Por fazer parte do desenvolvimento curricular, é de todo conveniente que tanto os profissionais de educação como os alunos saibam diferenciar os tipos de avaliação, nomeadamente a avaliação de diagnóstico, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Dado o caráter deste Projeto, a atenção recairá nas características da avaliação formativa.

## **1.2 - O aparecimento da avaliação formativa e possíveis definições**

De acordo com Hedge (2002), a noção de avaliação formativa foi criada em oposição à avaliação sumativa, que encerra uma fase de aprendizagem, através da

verificação de conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos e rejeitando o erro, considerado negativamente como uma falha. As experiências que os alunos têm com a avaliação assemelham-se a corridas de obstáculos, difíceis de serem ultrapassadas. Com alguma frequência, estas experiências estão associadas ao sentimento de fracasso e falta de autoestima o que poderá acompanhar um aluno, mesmo depois deste já ter deixado a escola. A avaliação não serve para julgar, mas sim para atuar.

Apesar de ser debatida em Portugal desde os anos 70, este tipo de avaliação é um pouco ignorada por ser uma prática contínua que implica esforço, que requer reflexão e até mesmo criatividade. A legislação em vigor não é específica em relação à avaliação formativa, pelo que pode ser considerada uma prática opcional.

Perrenoud (1993), um dos grandes teóricos da educação, considera a avaliação formativa uma prática essencial ao sistema educativo que tem como objetivo ajudar quer o aluno, quer o professor: o primeiro, a aprender; o segundo, a ensinar de forma a que o aluno se sinta seduzido pelo conhecimento e deseje mais, sempre mais, para que possa aprender. Esta insatisfação pelo conhecimento é característica das crianças pois estas “são seres oníricos, os seus pensamentos têm asas” (Alves, 2003: 43).

Embora não exista uma teoria unificada, as definições de avaliação formativa convergem em certas características essenciais. Para McKay (2008), a avaliação é formativa quando “teachers are collecting information about children’s strengths and weaknesses in order to provide feedback to learners and to make further decisions about teaching” (p. 140), ou seja há uma ênfase no conhecimento das conquistas e fraquezas do aluno que determinam as atividades a serem implementadas. Uma outra definição de avaliação formativa consiste num conjunto de práticas diversas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e que proporcionam ao aluno uma visão das suas próprias aprendizagens. Assume portanto, um carácter mais intimista e cooperativo na relação professor-aluno e mesmo aluno-aprendizagem. É estritamente fundamental existir comunicação e interação entre os seus intervenientes. Uma vez que se pretende que o processo de aprendizagem seja um sucesso, esta prática avaliativa pertence “cada vez mais ao *durante* e não ao *após*” (Estrela & Nobre, 1993: 11), ou seja, o que está em causa não é classificar um aluno, mas sim encontrar formas “de reorientação do processo ensino-aprendizagem” (Cortesão, 1993: 13), tendo em conta as necessidades do aluno num ambiente seguro e de confiança, onde se possa detetar e solucionar problemas, esclarecer dúvidas, corrigir ações e melhorar métodos e estratégias. Desta forma, o aluno aprenderá a ser bem-sucedido, e o professor, por seu lado, poderá reorientar o seu processo de ensino, adequando-o aos seus aprendentes. As experiências partilhadas permitem um conhecimento mais

aprofundado destes, sendo possível criar situações que sejam significativas para o aluno, motivando-o e despertando-o para novas experiências. Segundo Alves (2003), não há maior sofrimento do que forçar um aluno “a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender e que nenhuma relação parecem ter com a sua vida” (p.18). Portanto, todo o professor que valorize a sua profissão tem que pensar na possibilidade de oferecer, em todas as suas aulas ou momentos de aprendizagem, formas diferenciadas de ensino-aprendizagem que sejam significativas e motivadoras para os alunos, independentemente da faixa etária, pois quando o aluno se sente otimista e responsável para com a aprendizagem tem uma atitude mais positiva durante as atividades, uma vez que estas lhes dizem algo sobre o mundo que o rodeia. E assim, a criança vai-se livrar do peso “de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida” (*Idem*: 24-25). Esta intenção é um dos propósitos mais significativos da avaliação formativa. Ora, o professor vai ser uma espécie de ator que vai gerindo cada momento, cada atividade, tornando-a mais interessante e útil para os aprendentes que podem trabalhar em grupo, em pares e individualmente, tornando-se ativos e sentindo-se responsáveis pela própria aprendizagem. Por este motivo, Cortesão (1993), citando Cortesão e Torres (1990), considera que a avaliação formativa é uma “bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem.” (p.13) por oferecer um *feedback* aos alunos. A sua força reside na tentativa de melhorar a aprendizagem e por isso, McKay (2008), citando Black and Wiliam (1998), diz que “formative assessment is also called *assessment for learning*.” (p. 140).

### **1.3 - A avaliação formativa como parte integrante do processo do ensino-aprendizagem**

De acordo com Perrenoud (1995) “é preciso reconstruir o sistema escolar e os seus procedimentos de avaliação no sentido da *pedagogia de mestria*, (...) mas conservando o que é de facto essencial: visar competências, limiares verificáveis das aquisições de cada aluno, sem a preocupação de os classificar” (p. 146). Na sua ideia de mudar a escola, o sociólogo defende a existência de uma avaliação sem notas, uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar, apostando, em vez disso numa avaliação formativa, numa lógica de resolução de problemas. Neste tipo de avaliação, a aprendizagem realiza-se através de hipóteses, tentativas e erros, não sendo linear. Se o meio onde se encontra for capaz de dar respostas, a criança aprenderá melhor.



Mudar o sistema de avaliação conduz a uma transformação do ensino, tendo em especial atenção aos alunos com mais dificuldades. O que significa que os programas têm que ser reajustados para que não se ofereça a todos os alunos o mesmo. Os programas não deveriam ser apresentados como “listas de conteúdos a ensinar, mas sim em termos de objetivos de mestria” (Estrela & Nobre, 1993: 18). Uma avaliação formativa compreende uma maior liberdade do ensino, diminuindo consequentemente as partes menos prioritárias. Assim, o professor dotar-se-á de informações mais exatas e mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem. Ao trabalhar numa perspetiva formativa, o professor parte de um princípio otimista, o de que o aluno quer aprender, pedindo ajuda se tal for necessário. Mais uma vez, a ideia de cooperação está presente. Em contrapartida, o trabalho cooperativo poderá ser responsável por alguma fragilidade do aluno na medida em que este tem que se expor, revelando as suas fraquezas. Esta cooperatividade poderá ser mais posta em causa em níveis mais avançados do ensino, se o aluno não for habituado, desde muito cedo à prática formativa. Não se faz uma avaliação formativa totalmente eficaz num único ano, pelo contrário, é necessário existir uma certa continuidade, não só entre ciclos mas também entre anos letivos, onde se promovam capacidades de autorregulação e de autoavaliação.

A avaliação tem que ser “an essential part of teaching and learning, rather than a separate process” (McKay, 2008: 141), ou seja, tem que fazer parte do processo de ensino aprendizagem uma vez que para além dos professores necessitarem de saber o quão eficaz é o seu método de ensino, é essencial que os alunos saibam como estão no seu processo de aprendizagem.

Para que a consciencialização do progresso do aluno seja plena, os objetivos de aprendizagem devem ser devidamente identificados no início de um ano letivo, de uma unidade, e os alunos devem ser guiados para a aquisição dos mesmos e para a verificação do seu desempenho. Exemplificando, ao averiguar quais os conteúdos mais simples ou mais complexos para um grupo de alunos, ao detetar falhas ou conquistas, está a ser levado em consideração o objetivo da avaliação formativa - informar e melhorar o ensino e a aprendizagem.

#### **1.4 - Conceitos e princípios básicos na avaliação formativa**

Para Pinter (2006), os propósitos de *assessment* referem-se ao processo de análise dos dados que os professores usam para ficar com evidências acerca do desempenho e do progresso dos alunos. O objectivo principal é informar e melhorar o

ensino – *formative assessment*. Para além deste, há ainda que considerar *summative assessment*, normalmente relacionada com algum tipo de certificado, em que, no final de um período de tempo, se faz um levantamento da informação que foi aprendida.

Segundo Pinter (2006), existem duas abordagens à avaliação formativa: uma situa os aprendentes em relação aos outros - *norm referencing*. Esta abordagem apresenta algumas lacunas, isto é, não tem em conta os pequenos progressos e pode encorajar uma comparação e competição não saudável entre crianças. A outra abordagem – *criteria referencing* – propõe levar os alunos a atingir um conjunto de critérios pré-estabelecidos, independentemente do que os colegas fazem, ou seja, é levado em conta o ritmo de aprendizagem individual de cada um, e, por isso, verifica-se sempre uma progressão, pois esta é apenas comparada com o ponto de partida de cada um.

De acordo com Brown (2004), verifica-se uma tendência para confundir conceitos como *assessment* e *testing*. Enquanto este último se refere a procedimentos administrativos a que os alunos são sujeitos com o intuito de obterem uma classificação, *assessment*, por sua vez, diz respeito a um processo contínuo que envolve um domínio muito mais abrangente e completo. Sempre que um aluno responde a uma questão, faz um comentário, expõe uma dúvida, tenta alguma estrutura nova, o professor avalia a progressão do aluno “assessment includes all occasions” (p. 251). Mas quer isto dizer que o aluno é sujeito a avaliação constantemente? Depende da perspetiva do professor. Para que a aprendizagem seja bem-sucedida, o aluno tem que sentir liberdade para experimentar, tentar as suas próprias hipóteses para ver qual o seu melhor método, quer em termos de aprendizagem da língua, quer em termos de motivação. Os alunos devem ter oportunidade para jogar com a língua e estar em contacto com a mesma. Desta forma, o aprendente tem que ouvir a língua, pensar, arriscar, estipular objetivos e proceder a um *feedback*. A acrescentar a esta ideia da confusão do conceito, é possível verificar que Ioannou-Georgiou e Pavlos (2003) também fazem a mesma distinção: *testing* é apenas uma parte de *assessment*, um procedimento que pode ser usado para avaliar o desempenho de uma criança, para averiguar se a criança atingiu os objetivos através de um teste que é quantificável. *Assessment*, por outro lado, é um termo geral que reúne todos os métodos utilizados para recolher informações acerca dos conhecimentos das crianças, o seu entendimento, assim como as suas capacidades, atitudes e motivação. Esta prática pode ser elaborada através de portefólios, diários, autoavaliação, entre outros. Estes instrumentos são focados numa aprendizagem comunicativa, baseada em tarefas autênticas, adequadas às necessidades das crianças (*task-based learning*), promovendo a autonomia e o espírito de reflexão.

Estas práticas são familiares aos alunos, uma vez que estão de acordo com o que é concretizado diariamente nos momentos de aprendizagem de uma língua. Desta forma, as crianças não irão sentir os efeitos negativos de uma avaliação sumativa, nomeadamente a ansiedade e outros sentimentos constrangedores e/ou angustiantes.

Brown (2004) sublinha a necessidade de se fazer uma distinção entre avaliação formal e avaliação informal, à semelhança de alguns autores já referidos. Mais uma vez, a avaliação formal define-se por ser um conjunto de procedimentos sistemáticos e planeados que têm em conta as capacidades e os conhecimentos de cada um. Por outro lado, a avaliação informal considerada como formativa, pode adotar um número ilimitado de formas, podendo ter origem em comentários ou reforços positivos espontâneos, é o que se passa com um simples “*Excellent work!*”, o desenho de uma cara sorridente ou ainda um comentário apreciativo no final de uma tarefa. Assim, a avaliação informal é uma forma de recolher informação sobre o desempenho e progressão dos alunos em condições normais no contexto de aprendizagem e decorre durante um período de tempo, inclusive um ano letivo, de acordo com Harris e McCann (1994).

Outra distinção fulcral é a da avaliação sumativa e formativa. Enquanto a primeira pretende medir, classificar o que um aluno faz, e ocorre geralmente no final de uma unidade ou de um período, a avaliação formativa consiste “in the process of “forming” their [students] competences and skills with the goal of helping them to continue that growth process” (Brown, 2004: 6). O essencial para este processo de formação de capacidades e competências é o *feedback* dado pelo professor e a sua interiorização, por parte do aluno, para que possa continuar a sua progressão na aprendizagem. O objetivo primordial é o desenvolvimento contínuo da língua estrangeira que a criança está a aprender. Assim, qualquer comentário ou sugestão, qualquer correção deve ser dada com o intuito de melhorar a capacidade de aprendizagem do aluno.

A avaliação formativa tem vários propósitos. Em primeiro lugar, monitoriza e ajuda na progressão das crianças. Quer isto dizer que o professor tem que estar atento ao que as crianças sabem, às dificuldades que eles enfrentam e como os ajudar a superá-las. Como resultado desta monitorização, ocorre uma ajuda individualizada a cada um. Em segundo lugar, proporciona às crianças o conhecimento dos seus próprios progressos, o que contribui para uma maior motivação nas atividades. Os resultados deste tipo de avaliação fornecem provas reais dos seus progressos. Aprender uma língua é um longo e complexo processo. Conquistar objetivos a curto prazo, por exemplo, aprender os números até vinte, aumenta a motivação dos aprendentes, encorajando-os a perseverar nos seus

esforços. A avaliação formativa pode, igualmente centrar a atenção das crianças em áreas que necessitem de um pouco mais de prática. Ao serem conscientes do que se espera delas, é motivante para as mesmas aperceberem-se que estão a atingir os objetivos, esforçando-se cada vez mais. Quando estão perante bons resultados, as crianças sentem que os seus esforços foram valorizados, o que permite uma atitude de seguir em frente e não de desistência.

Para além disso, o professor tem que estar sempre a par do que os seus alunos sabem, quais as suas dificuldades para que possa organizar as suas atividades. A este respeito, importa acrescentar que através de *assessment*, o próprio professor faz uma avaliação do seu trabalho, através das suas escolhas relativamente às suas metodologias e materiais e sua adequação às necessidades dos seus alunos.

Finalmente, é através de *assessment* que, por um lado os pais e a escola estão a par da evolução dos filhos, dos alunos. Os pais precisam de saber se os esforços dos seus filhos e os conteúdos / orientações programáticas estão a produzir resultados satisfatórios. De igual modo, é benéfico para os professores, quando as informações são guardadas nas escolas, pois ajudará os futuros professores a conhecerem os pontos fortes de cada aluno. Por outro, poderá ser uma forma de se ficar com uma ideia da qualidade do trabalho de um professor.

Tradicionalmente exclusiva do professor, hoje em dia, a avaliação formativa pode ser realizada também pelos alunos, de forma a que esta seja complementada e melhorada. O envolvimento dos alunos no processo da avaliação pode modificar as suas atitudes para com a própria sensibilização e aprendizagem da língua. Ao serem parte integrante no processo avaliativo, os alunos tornam-se responsáveis pelo seu progresso na aprendizagem, ganhando uma motivação intrínseca cada vez maior.

A avaliação deve ser feita de forma construtiva, num ambiente positivo e familiar, dando ênfase aos progressos efetuados. Segundo Harris e McCann (1994), para que a avaliação seja efetiva, existem alguns conceitos chave, a saber:

- a **credibilidade**, isto é, deve ser consistente com as atividades realizadas e com as condições em que estas são realizadas. Se previamente não forem estabelecidos os critérios e esclarecidos os procedimentos da avaliação, corre-se o risco de discriminar alguns alunos, tornando a avaliação injusta para com alguns;

- a **validade**, ou seja, é muito importante ser claro acerca do que se quer que seja avaliado, e assegurar que é aquilo que vai ser avaliado e nada mais. Por exemplo, se o que está a ser avaliado é a audição, não podem ser consideradas outras capacidades, como por exemplo a escrita, apesar de existir uma integração entre todas as macro capacidades. Por conseguinte, é fundamental que os objetivos de avaliação sejam claros e que estes sejam atingidos.

- a **praticabilidade**, por outras palavras, qualquer abordagem à avaliação não deve consumir demasiado tempo, quer seja no momento de aprendizagem, quer seja posteriormente. A avaliação é apenas uma parte do trabalho dos alunos e do professor, não podendo ser fator de distração no momento de preparação das atividades. A isto acresce o facto de ter que ser praticável em termos de recursos.

- a **responsabilidade**, isto é, os professores têm que fornecer aos alunos, pais, e sociedade em geral indicações claras e objetivas acerca dos progressos efetuados e se estes não existirem, as suas causas. É necessário que estes profissionais saibam explicar racionalmente como é que a avaliação se realiza e que conclusões se retiram das práticas avaliativas (p. 4).

## **1.5 - A avaliação formativa perante a sensibilização e aprendizagem do Inglês no 1º CEB**

Por ter características muito particulares, a avaliação dos mais novos não é tarefa fácil, podendo ser problemática. As atividades de aprendizagem e de sensibilização de uma língua envolvem cantar canções, participar em jogos, dramatizar, entre outras, de modo a que se torna extremamente difícil avaliar de forma objetiva. Certamente que os métodos tradicionais de avaliação estão fora de questão, dado que se mostram insuficientes para demonstrar o que as crianças sabem e podem fazer com confiança. Além disso, esses métodos incidem, na sua maioria, em apenas algumas macro capacidades, nomeadamente *Reading* e *Writing*, deixando de lado a capacidade natural da criança em decodificar significado através do *input* recebido. Finalmente, os métodos tradicionais podem desencorajar e desmotivar as crianças para a sensibilização e aprendizagem de uma língua.

É importante que os professores sejam coerentes nas suas práticas; significa isto que, as técnicas de avaliação têm que ser familiares e compatíveis com as atividades executadas diariamente nos momentos de aprendizagem. Na verdade, é necessário colocar à disposição outras técnicas ou instrumentos, tais como a autoavaliação, portefólios, grelhas de observação para que se possa obter uma visão mais abrangente e fidedigna das conquistas dos alunos. A isto acresce o fato de que no Inglês do 1º CEB, as macro capacidades que devem ser mais exploradas são *Speaking* e *Listening*.

Atualmente, ainda se está muito preso à ideia de que a avaliação é feita pelo professor para os alunos, com o propósito de os catalogar numa escala, mediante apresentação de conhecimento. No entanto, torna-se fulcral desmistificar esta ideia

que contribui para distinguir a supremacia de uns alunos em detrimento de outros, ou, por outras palavras, os bons dos falhados, o que causa grande pressão, provocando sentimentos de ansiedade, preocupação e inquietação. Estes sentimentos são gerados nos alunos, pois não lhes é explicada a verdadeira condição da avaliação, os tipos de avaliação e os seus benefícios. Na verdade, é um desafio para o professor mudar a atitude dos alunos para com a avaliação. Por causa de não se fazer uma clara distinção entre as duas e por haver uma ideia de que existe uma separação entre ensino – aprendizagem, por um lado, e avaliação, por outro, verifica-se um sentimento negativo, por vezes de rejeição à avaliação por parte dos alunos. Este sentimento deve-se a vários motivos, nomeadamente:

- à errada associação de *assessment* como sinónimo de teste;
- à ideia de *assessment* como algo que ocorre depois da aprendizagem e não durante;
- ao *feedback* que consiste numa nota, não ajudando o aluno a perceber quais as áreas em que têm mais dificuldade ou facilidade;
- à concentração de *assessment* apenas numa parte do que foi trabalhado nas aulas;
- ao facto de mostrar aos alunos não o que eles aprenderam, mas sim o que eles não aprenderam;
- à passividade dos alunos, que não contribuem para a avaliação.

De forma a que as práticas entre ensino – aprendizagem e *assessment* sejam congruentes, os professores, os pais e a própria escola têm que deixar de lado a ideia de que *assessment* conduz o ensino, ou seja, os professores ensinam o que vai ser avaliado. A atitude a ser tomada tem que partir de um posto de vista totalmente oposto: o ensino – aprendizagem é que determina a avaliação. A avaliação formativa assume, portanto uma orientação prospetiva e uma natureza qualitativa e processual, como se pode comprovar mais uma vez com uma citação de McKay (2008) “teaching and assessment often work together as one process in the classroom assessment, rather than as separate processes” (p. 158). A avaliação formativa providencia um *feedback* das aprendizagens dos alunos, e, por conseguinte, vai tornar o ensino ainda mais efetivo. Por ser uma parte do ensino-aprendizagem, é absolutamente necessário avaliar os progressos dos mais novos. Assim, devem ser tidos em conta alguns fatores tais como a idade dos alunos, os conteúdos da aprendizagem de uma língua, os métodos de ensino, os objetivos e as teorias de aprendizagem. Da mesma forma que a idade dos alunos determina o tipo de atividades numa sala de aula, a avaliação também tem que ser diferente e ir ao encontro das necessidades dos mais novos. Este

grupo não só exige metodologias que fomentem a sua criatividade e tenham em conta as suas atividades favoritas, como por exemplo cantar, jogar, movimentarem-se, entre outras, mas também metodologias que tenham em conta o seu tempo de concentração para a aprendizagem. É importante não esquecer que “children need time to learn and enjoy their study in a safe and nurturing and anxiety-free environment” (*Idem*: 144). Por este motivo, é de todo conveniente que as práticas avaliativas se desenvolvam nos moldes acima mencionados para que as crianças se sintam familiarizadas com as mesmas, transformando, assim, o sentimento de rejeição e de medo numa atitude positiva.

### **1.6 - Características das crianças enquanto aprendentes**

Quando se fala em sensibilização e aprendizagem de uma língua, é necessário ter em conta a idade dos aprendentes, pois aprendentes de diferentes idades têm diferentes necessidades, desempenhos e capacidades cognitivas. Sendo crianças, é necessário ter em conta as suas características: elas aprendem uma língua brincando e trazem para a aprendizagem as suas características pessoais, por outras palavras, os seus gostos, interesses, os estilos cognitivos e tipos de inteligência.

Apesar de ser necessário ter em conta as especificidades de cada um, é possível, contudo, determinar algumas características comuns deste tipo de aprendentes, nomeadamente a sua tendência natural para compreender o significado. Citando Bialystok (2001), McKay (2008) afirma que “their [children] natural tendency is to attend to meaning rather than form.” (p. 42). As crianças respondem ao significado, mesmo que não percebam todas as palavras. Uma vez que as crianças “have systems other than words for carrying meaning” (Halliwell, 1992: 16), é possível compreender o que está a ser dito ainda antes de se aperceberem do significado da palavra individual, pois a entoação, os gestos, as expressões faciais, as ações fazem parte da comunicação. As crianças são possuidoras de um instinto para interpretar o significado de uma situação, usando o conhecimento que têm acerca do quotidiano. Inicialmente, compreendem o significado - *go for meaning* (Moon, 2005: 5) -, mas à medida que vão crescendo, começam a dar atenção às palavras.

Além disso, estes novos aprendentes, utilizam a linguagem mesmo antes de terem consciência do seu uso, ou seja, as crianças mentalmente experimentam e usam as regras de funcionamento da língua sem se aperceberem do que fazem. Para que as crianças não parem com estas experiências, devem ser encorajadas através de diálogos e de pequenos louvores. Com efeito, as crianças precisam de

oportunidades para testar o seu inglês, mas também necessitam de um *feedback* que confirme ou que modifique as suas hipóteses.

A capacidade de aprenderem mais indiretamente do que diretamente também é uma das características das crianças, ou seja, elas absorvem informação de tudo o que as rodeia, ao invés de se focarem exclusivamente no tópico que está a ser aprendido. Atividades que envolvam adivinhar alguma palavra / frase são um exemplo típico desta aprendizagem indireta, uma vez que a criança está preocupada em tentar adivinhar o significado correto e não em tentar aprender a palavra. Ou seja, a mente está ocupada com a tarefa e não com a língua, o que se verifica também com a língua materna que é adquirida através da exposição à própria língua.

Para além disso, as crianças usam expressões que ouvem em casa, em anúncios publicitários ou na televisão. Estas expressões são aprendidas e usadas no discurso das crianças como se fossem frases completas. Normalmente, a criança recorre a estas expressões quando sente que tem algum limite linguístico. Posteriormente a criança completa as suas expressões com informações mais detalhadas e começa a fazer algumas combinações com o que conhece. O uso de canções, rimas e poemas ajuda a criança a adquirir expressões que podem ser usadas para comunicar.

O sentir prazer no que fazem é uma qualidade essencial. Estes aprendentes colocam um pouco da sua individualidade e de teatro em tudo o que fazem. Apesar de saberem que não é real, eles adotam personalidades diferentes para executarem as suas tarefas, especialmente aquelas em que toda a turma participa ao mesmo tempo. Através da brincadeira, as crianças vão utilizando expressões e vocabulário que aprendem. Se as crianças gostam das atividades, envolvem-se mais, o que contribui para o desejo de continuarem; “teachers believe it is imperative for students to be actively engaged in learning, and for them to be motivated to do their best work” (McKay, 2008: 148). A continuação das atividades enquanto as crianças se estão a divertir permite a exposição a *language input* e possibilita a oportunidade para praticar a língua. Além disso, estão a desenvolver uma atitude positiva em relação à língua inglesa, pois a associam com algo com o qual se divertem e que lhes dá prazer.

As crianças são muito imaginativas. Nesta faixa etária, estão a tentar encontrar alguma lógica no mundo que as rodeia, fantasiando o que pode ser diferente. Por esta razão, e apesar do ensino da língua estrangeira estar relacionado com o mundo que os rodeia, é fundamental incluir fantasia e imaginação nas atividades. Citando Halliwell (1992), “the act of fantasising, of imagining, is very much an authentic part of being a child” (p.7). Ao ser aceite o papel da imaginação, também se está a fomentar o uso de



outro estímulo para o uso da linguagem: a partilha de ideias. E o que vale ser imaginativo se não se poder partilhar as ideias, utilizando a língua inglesa?

Outra das características comuns às crianças é o adorarem falar – e esta tem que ser aproveitada em benefício da sensibilização do Inglês. Se não falarem, como conseguirão aprender a falar? Estes aprendentes têm uma vontade quase incontrolável de participarem, independentemente de terem algumas limitações linguísticas. Com esta idade, ainda não é muito importante a aprovação dos colegas, pelo que as crianças não têm medo de arriscar. O desejo de comunicar é mais forte pelo que vão “talk their heads off” (Moon, 2005: 9), o que significa que têm várias oportunidades para praticar a língua. A única forma de aprender a usar uma língua é usá-la, por isso, as atividades devem proporcionar situações de comunicação.

Sentindo necessidade de um porto seguro, é fundamental a atenção individual e a aprovação por parte do professor. Se os aprendentes se sentem felizes e seguros estão mais predispostos a beneficiar da aprendizagem da língua. Sem dúvida que, por vezes, os alunos sentem-se assustados, envergonhados e até mesmo inseguros, especialmente quando estão a aprender uma nova língua. Enquanto professores, é necessário eliminar estes sentimentos, ajudando-os a ganharem confiança para que consigam participar e arriscar. Tal tarefa é muito simples, basta apenas dizer-lhes que a atividade que estão a fazer está no bom caminho, dar-lhes atenção, valorizar o seu trabalho. As crianças deliram quando ouvem um elogio ou são incentivados pelo professor.

Outra das características das crianças é que compreendem através dos sentidos e não da explicação. Utilizar atividades que apelem à visão, ao olfato e ao tato é uma mais-valia, pois, ainda poderão estar numa fase de transição em que o mundo físico ainda é o dominante.

As crianças têm um limite de concentração muito curto e podem sentir-se facilmente aborrecidos, por isso a variedade é um imperativo. A diversidade tem que estar presente nas atividades, no ritmo, na organização, entre outros.

Finalmente, mostram entusiasmo pela aprendizagem e curiosidade pelo mundo que as rodeia, pelo que é necessário promover atividades que lhes sejam significativas. As crianças são, por natureza, curiosas e ativas. A interação com outras pessoas e a exploração do ambiente que as rodeia ajudam-nas a compreender o mundo em que vivem. As atividades que implicam movimento também são excelentes para manter o entusiasmo pela aprendizagem. Segundo Phillips (2003), “younger learners have the advantage of being great mimics, are often unselfconsciousness, and are usually prepared to enjoy the activities the teacher has prepared for them”

(p.5). As crianças aprendem fazendo, e por isso as atividades de *listen and do* devem ser privilegiadas nesta faixa etária.

Perante estas características, também é bom não esquecer que as próprias crianças trazem para a aprendizagem a sua própria bagagem, o que significa que, existindo características comuns, também existem características que as distinguem, e que têm que ser levadas em conta, como menciona McKay (2008), “because of differences in their socioeconomic, cultural and home background, children bring with them an experience and knowledge of the world that is individual” (p. 5). Estas, assim como as suas crenças, objetivos, decisões e atitudes estão dependentes do contexto social de aprendizagem de cada um determinante na motivação, nas expectativas e na perceção do que é fácil ou complexo. A este respeito, é importante realçar as crenças das crianças para com a aprendizagem do Inglês. Os alunos do 1º CEB, especialmente os do 3º e 4º anos, trazem já consigo um conjunto de ideias de como se aprende esta língua estrangeira, o tipo de atividades que se fazem e o que se pode fazer. Assim, já sabem que este contexto de aprendizagem é mais informal do que o contexto letivo, devendo ser as atividades mais livres e lúdicas e onde as regras de sala de aula são negociadas entre professor e aluno. Por outras palavras, as crianças têm que sentir prazer no momento da aprendizagem.

### **1.7 - As múltiplas inteligências na sensibilização e aprendizagem do Inglês**

Para que as crianças tirem o maior partido e satisfação pela aprendizagem, é necessário saber como as motivar “whatever kind of motivation students have, it is clear that highly motivated students do better than ones without any motivation at all” (Harmer, 2001: 8). Ter conhecimento das características gerais das crianças enquanto aprendentes não é o suficiente para se fazer um bom trabalho. É necessário ter em conta também os estilos de aprendizagem. Os estilos de aprendizagem estão intimamente relacionados com os tipos de personalidade dos aprendentes, desde os mais cuidadosos e tímidos até aos mais interativos e impulsivos, e assim, determinam como as crianças respondem a situações de aprendizagem. Na década de 80, Knowles (1982) conseguiu categorizar os estilos de aprendizagem em:

- **concreto** – os aprendentes deste tipo utilizam meios ativos e diretos para processar a informação que tem que ter um valor imediato. Estes aprendentes são curiosos, espontâneos e gostam de assumir riscos. Aprendem através de jogos, imagens, vídeos e gostam de trabalhar em pares;

• **analítico** – os aprendentes gostam de resolver problemas, são independentes e gostam de ser originais com os materiais que lhes são fornecidos. Normalmente, são sérios e o fracasso é a maior vulnerabilidade. Geralmente, gostam de aprender, através do erro, de descobertas que fazem fora do contexto escolar e têm uma apetência pela gramática;

• **comunicativo** – os aprendentes comunicativos preferem um ambiente onde se promova a interação social, necessitando de *feedback*, a discussão e partilha de ideias, assim como atividades em grupo. O uso da língua estrangeira com os amigos, a visualização de filmes são alguns exemplos de como estes alunos gostam de aprender;

• **orientado** – os aprendentes são dependentes e responsáveis, ajustando-se a um modelo de ensino tradicional em que o professor é a autoridade máxima. Gostam que o professor lhes explique tudo e têm que ter instruções claras acerca do que precisam fazer, necessitando de registar tudo o que é importante (Richards & Lockhart, 1996, p. 60).

Não só os estilos de aprendizagem, mas também os tipos de inteligência determinam a forma como os alunos aprendem. Ao falar de múltiplas inteligências em detrimento de uma só inteligência nos anos 80, Gardner acabou por revolucionar as práticas educativas. Com efeito, o autor considerava que, apesar de diferentes, as múltiplas inteligências se complementavam, sendo importantes na resolução de problemas ou na aquisição de novas competências. Assim, o professor deve promover atividades diversificadas, que tenham em conta as múltiplas inteligências, uma vez que, estas são diferentes em cada criança.

A tabela 1 pretende ser uma síntese das múltiplas inteligências, com uma simples definição de cada, sendo sugeridas algumas atividades associadas a cada tipo de inteligência.

<b>INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS</b>	<b>Linguística</b> (aptidão verbal, mais concretamente de significado)	-leitura -escrita -poemas -histórias
	<b>Lógico-matemática</b> (aptidão para raciocinar)	-problemas de lógica -cálculos -classificação de vocabulário
	<b>Espacial</b> (aptidão para	-imagens -diagramas

	reconhecer e desenhar relações espaciais)	-tabelas -vídeos
	<b>Musical</b> (aptidão para cantar e tocar instrumentos)	-canções -rimas -pronúncia
	<b>Corporal-cinestésica</b> (aptidão para controlar os movimentos físicos e manipular o corpo)	-mímica -drama -role play -TPR
	<b>Interpessoal</b> (aptidão para compreender e responder aos outros)	-entrevistas -diálogos -brainstorming -trabalho de pares /grupo
	<b>Intrapessoal</b> (aptidão para se compreender a si próprio)	-trabalho individual -grelhas de verificação -escrita / desenho criativo
	<b>Naturalista</b> (aptidão para reconhecer e distinguir plantas e animais)	-classificar padrões

Tabela 1: inteligências múltiplas

Os professores têm, então, que estar preparados com uma bagagem rica e diversificada de experiências de aprendizagem, para que os aprendentes consigam obter informação a partir dos mais diversos recursos. As diferentes formas de interação também devem ser levadas em conta, e neste sentido é importante o trabalho individual, em pares e mesmo em grupo, onde se pretende que implementem dinâmicas de interação e colaboração.

### 1.8 - A realidade portuguesa: a avaliação no Inglês do 1º CEB

Em Portugal, na atual conjuntura do ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, quer professores, quer a comunidade têm a ideia que não há avaliação por ser uma Atividade Enriquecimento Curricular (AEC). Todavia esta ideia está totalmente em desacordo com as orientações programáticas onde se pode ler que “a avaliação que se propõe é no sentido de *assessment*, isto é, pretende-se que a avaliação seja feita

no sentido do **registo do progresso** do aluno, valorizando os seus pequenos esforços e conquistas” (Dias & Toste, 2006:11). *Assessment* consiste numa recolha de informações sobre o desenvolvimento dos alunos ao longo de um ano letivo. Esta prática tem inúmeras vantagens, tais como:

- o processo e os resultados podem motivar os alunos;
- as atividades de *assessment* providenciam um modelo útil de linguagem;
- uma atividade de *assessment* e o seu *feedback* apoiam uma maior e mais significativa aprendizagem para os alunos;
- os resultados podem ajudar os professores a planificar aulas mais bem sucedidas;
- os resultados informam acerca da avaliação formal e da validade dos programas.

Tendo em conta estas vantagens, é de todo essencial que a avaliação no sentido de *assessment* seja uma prática integrada nas aulas, adequada às experiências de aprendizagem dos alunos, ou seja, deve incidir na mesma tipologia de atividades realizadas no contexto escolar, dando ênfase àquilo que o aluno é capaz de fazer “a avaliação das aprendizagens será realizada num ambiente positivo e de apoio – o aluno não pode ser levado a sentir-se derrotado. Nesta conformidade, a avaliação é exclusivamente formativa” (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005: 29).

De salientar que, apesar da sala de aula ser o local mais adequado para avaliar os alunos, não é apenas o único espaço. Os espaços exteriores das escolas também podem contribuir para o conhecimento do desenvolvimento dos alunos assim como o seu ambiente familiar, por exemplo, se for utilizado um portefólio.

### **1.9- A autoavaliação: um instrumento para a motivação e consciencialização das aprendizagens**

Mais do que a avaliação feita pelo próprio professor, é importante a avaliação feita pelos alunos a si mesmo (autoavaliação) e a avaliação realizada pelos colegas (heteroavaliação). Atente-se que o QECR faz um “apelo à autoavaliação dos aprendentes, quer para organizarem e planearem a sua aprendizagem quer para informarem outros sobre a sua capacidade para comunicar” (Conselho da Europa, 2001: 43). A autoavaliação é um instrumento de aprendizagem flexível que se adapta aos alunos. Encorajar os alunos a avaliarem-se é uma parte integrante da abordagem que se centra no aluno – *learner-centred approach* (Pinter, 2006: p.136).

De acordo com Vieira e Moreira (1993), as práticas de avaliação devem estar centradas nos alunos, sendo de privilegiar as práticas que envolvam a resolução de problemas e permitam ao aluno “usar a Língua Inglesa para a aprender” e não meramente ‘aprender a usar a Língua Inglesa’” (p. 17). Apesar das publicações destas professoras estarem mais direcionadas aos alunos do 2º, 3º CEB e Secundário, há aspetos comuns que podem ser considerados quando se está perante alunos do 1º CEB, nomeadamente, o facto de o aluno ser o ator principal do processo de ensino-aprendizagem. Ao dar ênfase ao papel do aluno, também se altera o foco da avaliação que passa a estar centrada não nos resultados, mas no processo favorecendo-se, deste modo, uma função de regulação, monitorização e controlo da aprendizagem. Estas funções vão ao encontro da autoavaliação em que o aluno reflete acerca das suas aprendizagens. A fim de ser eficaz, a reflexão deve ser negociada entre aluno e professor, uma vez que este último deve treinar o aluno e providenciar os instrumentos necessários para a prática reflexiva.

Para Harris e McCann (1994), “self-assessment can also be a much more direct and efficient way of getting information than teacher assessment” (p. 63) além de que se torna mais rápido e menos trabalhoso perguntar aos alunos quais são os seus principais problemas e facilidades em relação à língua de aprendizagem. Como é óbvio, os alunos têm que ser preparados para este tipo de atividade. A capacidade das crianças para se autoavaliarem não deve ser tomada como garantida e por isso é necessário um treino cuidadoso e gradual para que a autoavaliação seja efetiva. Os alunos têm que saber pensar, refletir acerca do trabalho realizado, do esforço empreendido, dos progressos na aprendizagem e por isso mesmo, a autoavaliação está ligada também aos princípios de *learning to learn*. Desta forma, as atividades são realizadas com um maior entusiasmo e empenho, pois os alunos compreendem o objetivo das mesmas. De facto, “o maior potencial da autoavaliação (...) reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência” (Conselho da Europa, 2001: 263).

O impacto que a autoavaliação tem na aprendizagem é a maior vantagem desta prática. De facto, os autores atrás referidos que “self-assessment is an integral part of learning” (Harris & McCann, 1994: 63). Por este motivo, é conveniente que, tanto alunos, como professores se dediquem a esta prática, para que a aprendizagem seja bem-sucedida. A fim de que os alunos aprendam algo novo, torna-se necessário terem consciência do que já sabem e como podem melhorar. Se as crianças conseguem aprender a fazerem a monitorização e autoavaliação das suas aprendizagens, estarão mais recetivas ao *feedback* e mais conscientes das suas necessidades, o que os pode encorajar a se monitorizarem mais cuidadosamente e a fazer melhor uso das

oportunidades de aprendizagem. Se a avaliação de um aluno se centrar apenas no professor - *teacher-based assessment* (Harris & McCann, 1994: 64) , o trabalho deste não está completo. Apenas são diagnosticados os problemas e medidos os progressos que os alunos efetuaram. Esta informação pode ser pertinente para o processo de ensino, mas não é suficiente nem para o processo de sensibilização, nem para o processo de aprendizagem. Perante a abordagem centrada no professor, os alunos tornam-se passivos, esperando que o professor os informe acerca dos desempenhos de cada um. Em nenhum momento, os alunos pensam, refletem sobre o que fizeram de bem, de mal, e as razões do seu desempenho. Só pensando nas conquistas realizadas, nos erros cometidos, procurando alternativas é que os alunos podem melhorar. Uma autoavaliação consciente permite que os alunos sejam envolvidos no processo de aprendizagem, façam parte deste e, por isso mesmo, a informação recolhida é significativa para as suas aprendizagens. A autoavaliação ajuda os aprendentes a refletir não só acerca do seu progresso, mas também das suas dificuldades, contribuindo para mudar alguma estratégia de aprendizagem, adaptar e melhorar. Um exemplo prático consiste na adoção de “‘can do’ statements related to a specific unit of work, against which children measure their progress, often using a three point scale or, for example, smiley faces, suns and clouds or a ladder” (Read, 2007: 288). Se for o professor a corrigir o trabalho e a avaliá-lo, o aluno olha para a nota e não aprende nada com o *feedback*. Se, pelo contrário, for o aluno a corrigir o próprio trabalho, vai perceber o que está bem feito, refletir nos erros cometidos e vai tentar corrigi-los. Ao refletir sobre o seu trabalho, o aluno vai aprender. De acordo com McKay (2008), a autoavaliação proporciona ao aluno a oportunidade de desenvolver a consciência linguística, a capacidade para falar acerca da língua, promove a responsabilidade do aluno pelo seu trabalho e o sentimento de fazer parte de um grupo.

Para além de ser vantajosa para o aluno, a autoavaliação também é benéfica para o professor na medida em que lhe providencia informação útil acerca das expectativas e / ou necessidades do aluno, dos seus problemas e preocupações, o que sentem em relação aos seus progressos e à aprendizagem em geral. Este *feedback* permite ao professor ficar a conhecer as dificuldades com que os alunos se deparam, como eles gostam de aprender e que tipo de atividades mais gostam.

Na figura 1 estão apresentadas duas abordagens à avaliação. No primeiro modelo – *teaching-based model*- os resultados da avaliação têm implicação com os conteúdos. Quando necessário, há trabalho que é remediado e os objetivos podem ser mudados como resultado da informação obtida através da avaliação. Contudo, os aprendentes não têm oportunidade de refletir acerca do seu trabalho. No segundo

modelo - *learning-based model* – quer a avaliação do professor, quer a autoavaliação dos alunos têm resultados diretos no processo de aprendizagem. Por esta razão, a autoavaliação deve ser treinada desde cedo, adequando-a ao nível de cognição das crianças. Estas práticas devem ser progressivas e com o passar do tempo, mais complexas. As crianças vão conseguir realizar uma aprendizagem da Língua Estrangeira mais eficaz se sentirem que as suas experiências são levadas em conta.

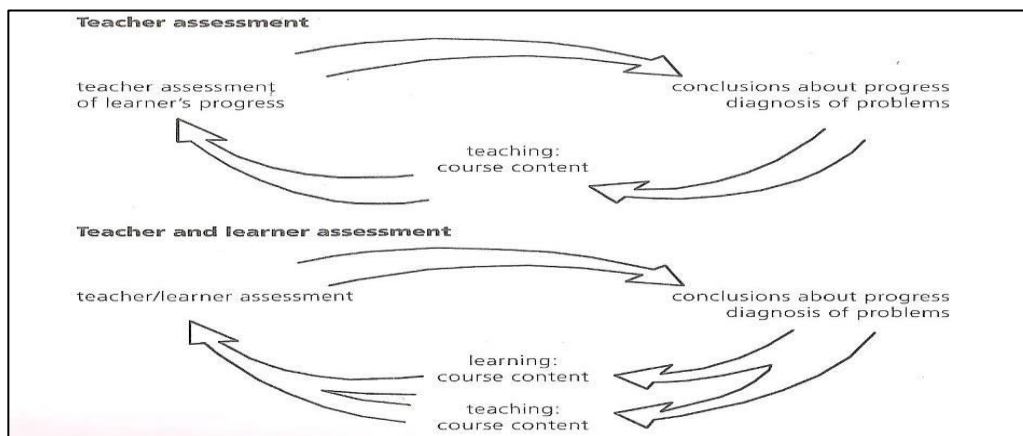


Figura 1: modelos de avaliação (Harris & McCann, 1994:64)

Cameron (2001) considera que a prática da autoavaliação ajuda as crianças a compreenderem o processo de aprendizagem e a torná-las mais independentes. Os alunos podem ser motivados através do envolvimento na sua aprendizagem que pode ultrapassar os limites da sala de aula. Além disso, é criada uma relação de maior proximidade entre alunos e professores, uma vez que os primeiros sentem que desempenham um papel na sua aprendizagem e os últimos ficam a conhecer melhor as suas crianças. Também McKay (2008) defende que “teachers have opportunities to adopt performance assessment in its widest sense in the classroom, engaging children as active participants in assessment processes” (p. 140).

As práticas da avaliação determinam o desenvolvimento global das crianças mas também permitem dar a conhecer aos interessados, pais, professores, diretores o que é importante na aprendizagem de uma língua e qual a sua relação com o futuro. De acordo com Vieira e Moreira (1993) “não só o professor, mas também os alunos e os encarregados de educação devem participar clara e diretamente no processo de avaliação, a qual deixa de ser uma prática exclusiva do professor para passar a constituir uma prática interativa e negociada” (p. 157). É necessário que a autoavaliação seja explorada pois reforça o desenvolvimento global da criança. A autoavaliação não deve provocar angústia nem ansiedade, muito pelo contrário, a autoavaliação “can contribute to fostering positive self-image and self-esteem in a collaborative environment” (Pinter, 2006: 141).



### 1.10- A autoavaliação na Atividade de Inglês do 1º CEB

Como aparece expresso nas *Orientações Programáticas*, o professor deve ser responsável por cultivar os procedimentos de autoavaliação e reflexão, pois estes ajudam os alunos a “tornarem-se mais conscientes e críticos do seu trabalho” (Dias & Toste, 2006: 11), indo ao encontro do artigo 2.4 da LBSE. Perante a sociedade atual, um cidadão autónomo está em vantagem, sendo necessário, portanto, preparar os mais novos pois estes não são “tábuas rasas” à espera para serem preenchidas. O professor tem um papel fundamental neste processo, na medida em que deve ajudar as crianças a *aprender a aprender* uma Língua Estrangeira, o que é uma tarefa gradual e colaborativa. Desta forma, o aluno deve ser capaz de regular a sua aprendizagem, ou seja, identificar as suas conquistas, os seus progressos, as suas dificuldades e encontrar estratégias para resolver os seus problemas.

No caso do Inglês 1º CEB recomenda-se que a língua a ser usada para a autoavaliação seja a materna, uma vez que o que se pretende é que os alunos consigam refletir sobre o processo e progresso na aprendizagem. No entanto, para McKay (2008), embora reconhecendo que nestas atividades se possa utilizar a língua mãe, é uma atividade que pode ser realizada na língua de aprendizagem, “these kind of activities (...) can be conducted in the target language, giving another opportunity for language use” (p. 165). O que está em causa não é a capacidade de utilizar corretamente a língua, mas sim, o conhecimento das áreas que são dominadas, das que têm mais dificuldade e do que pode ser feito para as remediar.

A autoavaliação do desempenho dos alunos deve ser parte integrante das atividades comunicativas, para que os alunos consigam acompanhar os seus progressos e pensem em como melhorar. Esta prática fornece ao professor um *feedback* dos alunos, sem que seja necessário verificar cada atividade. A ideia de que o aluno só aprende com o professor está completamente ultrapassada. Em muitos momentos, os alunos aprendem mais e melhor corrigindo o seu próprio trabalho ou o dos outros. Através da cooperação, a aprendizagem pode ser mais motivadora para os aprendentes. Um olhar atento à aquisição de qualquer competência revela a importância, ou mesmo a necessidade da autoavaliação e o benefício da heteroavaliação. Qual o aprendente bem-sucedido que não tenha conquistado a capacidade de monitorizar o seu desempenho? Alguns alunos expandem o processo de aprendizagem muito para além do contexto da escola e da presença do professor, autonomamente dominando a arte da autoavaliação. Se inicialmente, os alunos consideram difícil avaliar o trabalho de um colega, por não se sentirem capazes, ou se sentirem intimidados à medida que se vão acostumando, os comentários e as

correções vão-se tornando mais naturais e realistas. Com efeito, as crianças podem ser ajudadas a organizar as suas fontes, o seu conhecimento, dentro dos limites do seu desenvolvimento cognitivo.

Para criar um ambiente assente na cooperação, os alunos devem fazer parte das escolhas dos critérios de avaliação e devem escolher como querem que as atividades sejam avaliadas, pois “a avaliação deve ser uma tarefa colaborativa de negociação, onde o professor e os alunos partilham a informação e discutem os resultados, detetam problemas e planeiam formas de resolução” (Vieira e Moreira, 1993: 38). A colaboração aluno-professor permite ajudar o primeiro a monitorizar as suas competências de comunicação e de aprendizagem. Se num primeiro momento, é de todo conveniente que seja o professor a seleccionar os objetivos, à medida que o aluno progrida na questão da autonomia, estes devem ser moldados e formulados às opiniões dos alunos, devendo ser-lhes dada a oportunidade para escolherem de acordo com os seus objetivos pessoais, pois “learners will learn more effectively if it is clear that their experiences and perceptions are valued” (Hedge, 2002: 364).

A regulação dos processos de aprendizagem desempenha um papel muito importante na otimização da própria aprendizagem de uma língua. As estratégias de avaliação têm que ter em conta a heterogeneidade e diversidade dos alunos, representando estas, o ponto de partida para a regulação das aprendizagens. Por outras palavras, para promover uma conceção construtivista da aprendizagem é necessário identificar os conhecimentos e experiências reais dos alunos, uma vez que a aprendizagem só é eficaz se for significativa para as crianças.

A fim de que a autoavaliação e a autorregulação sejam estimuladas, os alunos têm que se sentir implicados e responsabilizados pela sua aprendizagem. Devido à idade dos aprendentes, têm que ser criadas condições estimulantes e criativas que despertem o desejo de aprender. Estas condições passam pela existência “de contractos e dispositivos didáticos que vinculem alunos e professores no desenvolvimento de situações autónomas de aprendizagem” (Leite e Fernandes, 2003: 55) e ainda que sejam definidos os objetivos de sensibilização e aprendizagem em conjunto, ou seja, entre professor e alunos. Ao terem conhecimento dos critérios usados, as crianças conseguem tirar melhor partido do seu trabalho, como refere McKay (2008) “if they [children] are aware of the criteria being used, they begin to become more conscious of the quality of their work, and more responsible for their own learning” (p. 165).

Enquanto elemento de autorregulação das aprendizagens, a autoavaliação está relacionada com o aprender e o saber aprender. Assim, é possível falar em estratégias cognitivas, ou seja, gerir o processo cognitivo, e em estratégias metacognitivas que

regulam o referido processo. Ao terem uma atitude reflexiva, os alunos estão a ganhar consciência para as aprendizagens que fazem, o que contribui para melhorar a qualidade dessas aprendizagens. Orientar os alunos para ao uso de estratégias cognitivas e metacognitivas é promover as competências do aprender a aprender, o que o possibilitará adequar os seus conhecimentos para a realidade exterior ao contexto escolar. Para que o aprender a aprender seja bem-sucedido, os alunos têm que ter tempo e espaço para refletir sobre as atividades que fazem e sobre como estão a adquirir o conhecimento. A autorregulação tem que incidir sobre a dimensão social do ato educativo e não apenas sobre os saberes cognitivos.

Para além de ser importante que as atividades de autoavaliação sejam implementadas durante o ensino do Inglês no 1º CEB, os alunos devem rever com alguma frequência os seus progressos. Tal só é possível se a autoavaliação for integrada sistematicamente. A autoavaliação funciona melhor se pertencer a um ambiente familiar para as crianças, ou seja, se as suas atividades forem semelhantes às atividades diárias. Ao desempenharem a mesma tarefa, os alunos já sabem quais são os critérios, pelo que se sentem confiantes e seguros. Todavia, não é fácil pedir aos alunos para desempenharem esta tarefa. Se o professor pedir aos alunos para avaliar o seu progresso do ano letivo anterior, os alunos não terão condições para o fazer. Provavelmente dirão que eram *bons alunos, que tinham dificuldade* ou se *gostavam ou não do Inglês*. É preciso preparar os alunos para este tipo de tarefa que deve ser um processo gradual e cumulativo até que se consiga, no final, ter uma visão global de todo o progresso, só possível com a ajuda de alguns instrumentos que indicam a sua progressão. Esta abordagem designa-se por *Pyramid Approach* (Harris & McCann, 1994, p. 81) em que os alunos utilizam todos os seus registos que fizeram ao longo do ano. Inicialmente, os diários podem ajudá-los nos questionários que são elaborados no final de uma unidade ou de um projeto. Por sua vez, estes questionários podem ser usados pelos alunos para os ajudar a avaliar os progressos durante o ano letivo. As crianças devem ser capazes de responder acerca das suas prestações nas atividades, se as desempenharam bem e se gostaram de as realizar.

### **1.11- Atividades de autoavaliação: fatores linguísticos e não linguísticos**

Seguidamente serão apresentadas algumas atividades de autoavaliação que incidem não apenas nos fatores linguísticos –*Reading, Writing, Speaking, Listening, Integrative Skills* -, mas também nos não linguísticos - atitudes, organização do

trabalho e independência capacidades sociais, comportamento e aprender a aprender (Harris & McCann, 1994 e Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003). É necessário praticar as atividades a serem realizadas e mostrar que existe um vasto leque de atividades que podem ser elaboradas para praticar a audição, a oralidade, a leitura e a escrita, antes dos alunos se autoavaliarem em termos de desempenho. Inicialmente, os alunos têm que reconhecer que, para realizar uma atividade, não é necessário saber todos os pormenores de um tema. Por outro lado, têm que perceber que há atividades mais complexas do que outras e que podem agradar mais a uns ou a outros. Estas pequenas questões são fundamentais para que os aprendentes não se sintam frustrados e desistam à mínima dificuldade. As crianças não escolhem aprender uma língua estrangeira. Salvo raras exceções, ainda não conseguem perceber a importância de saber uma língua ou mais, que não a materna. Por este motivo, precisam de estar motivados para a sua aprendizagem. Um ambiente acolhedor proporciona essa motivação, juntamente com atividades que eles mais gostam de fazer, nomeadamente desenhar, pintar, jogos, *puzzles* ou *role-plays*. Se as crianças se sentirem bem com este ambiente, é possível fazer com que a autoavaliação formativa seja encarada como mais uma atividade que lhes dá prazer. Assim, é necessário que os métodos utilizados sejam protetores de uma atitude positiva na aprendizagem do inglês pois “positive attitudes are closely linked to successful learning” (Moon, 2005: 18).

Os alunos podem corrigir e comentar as suas próprias atividades, assim como as dos colegas, colocando estas informações num *learner diary*, para que ao longo do ano, seja possível ver os progressos efetuados. Ao discutir os progressos, é essencial que seja sempre numa perspetiva de valorizar os feitos que o aluno conseguiu em vez de focar a atenção no que não conseguiu. Para além disso, a discussão e partilha dos progressos fomenta a competição. Ouvir / ver gravações de algumas atividades e discuti-las também é uma enriquecedora e motivadora atividade de autoavaliação, pois, o aluno vai ter oportunidade de pensar acerca da sua entoação, do tempo que leva ao pronunciar as palavras, e como acompanha o seu discurso com a linguagem corporal. Além disso, vai sentir prazer em se ver num monitor de TV, ou num computador, pois pode comparar o seu desempenho físico a um ídolo. Nas atividades em que a autoavaliação incide sobre a oralidade, é importante ter em conta o comentário dos colegas, pois, por vezes, o aluno não se consegue lembrar de como decorreu a atividade e do seu desempenho. Este comentário vai orientar melhor a sua reflexão. É importante que o professor complemente a atividade de autoavaliação, proporcionando o seu *feedback*, identificando as áreas que foram mais difíceis para o aluno, encorajando os seus esforços e saudando as suas conquistas.

Seguidamente, será elaborada uma reflexão sobre os fatores linguísticos, nomeadamente *Listening, Speaking, Reading, Writing* e *Integrative Skills*. Apesar de serem abordadas separadamente neste trabalho, é de todo importante compreender que é meramente por uma questão de simplicidade, uma vez que as macro capacidades não devem ser trabalhadas isoladamente, pois a aprendizagem de uma língua envolve a integração das quatro. De facto, Brown (2004) considera que “the integration of the skills is of paramount importance in language learning” (p. 116). Desta forma, a própria avaliação é mais eficaz e autêntica quando as macro capacidades são integradas. O mesmo autor chama a atenção para a interação do desempenho e da observação. Quando alguém se propõe a avaliar a capacidade de um aluno, incluindo esse mesmo aluno, está a avaliar a sua competência, mas está também a observar o seu desempenho. E, por vezes, o desempenho de alguém não corresponde à competência. Há muitas variáveis, tais como a capacidade física, a concentração, entre outras, que podem afetar o desempenho. Por este motivo, é de todo conveniente recolher várias informações de forma a que se possa obter uma avaliação mais credível e válida.

Outro aspeto interessante é o facto de que o observador deve confiar no desempenho que é observável. Mas o que é observável na audição, oralidade, leitura e escrita? No caso das macro capacidades recetivas, a audição e a leitura- não é possível observar nem o processo do desempenho, nem o produto “you can no more observe Listening (or Reading) than you can see the wind blowing” (Brown, 2004: 117). Todavia, os aprendentes podem ser observados enquanto ouvem ou leem. Portanto, a avaliação das macro capacidades recetivas deve ser feita por inferência. A oralidade e a escrita, por sua vez, permitem-nos acompanhar o processo do desempenho.

Para um aluno aprendente de uma língua estrangeira, a audição é uma das primeiras macro capacidades a ser explorada, quer seja num contexto mais formal, quer seja num ambiente mais familiar. É através do *Listening* que a criança vai compreender instruções, explicações e alguns procedimentos da aprendizagem. Além disso, é através de *Listening* que começa a descobrir como a língua funciona. É importante referir que, apesar de necessitarem de tempo para usarem a Língua Inglesa, esta fase, a que Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003) designam por *silent period* (p.34) não é de todo passiva. Enquanto ouvem, os aprendentes estão a processar a informação recebida de forma a que percebam o que está a ser dito. Para Phillips (2003), o “*silence period*” é um período em que “language learners understand more than they can say and (...) they respond to language long before they learn to speak” (p. 15). Para ajudar as crianças, é conveniente utilizar imagens, gestos e mímica. Apenas quando se sentirem preparados, os aprendentes começam a utilizar a língua

espontaneamente, ativamente, ou seja a produzir. Estes autores defendem que o primeiro passo para a aprendizagem de uma língua é compreender a linguagem oral. Este entendimento deve ser levado em conta no processo de avaliação formativa, pois só aqui é possível verificar o que a criança realmente interiorizou durante o *silent period*. De salientar que muitas vezes as crianças manifestam o entendimento do que ouvem através de formas não-verbais. Harris e McCann (1994) consideram que as pistas extralinguísticas, tais como o movimento dos olhos, as expressões faciais, entre outras, podem constituir uma base para determinar o nível de proficiência de um aluno, apesar de não ser uma base muito objetiva.

Brown (2004) considera que podem ser identificados quatro tipos de desempenho da audição: *Intensive*, *Responsive*, *Selective* e *Extensive*. O primeiro refere-se à audição para a percepção dos componentes da língua, tais como os fonemas, as palavras e a entoação. O segundo diz respeito à audição de simples estruturas da língua, como a saudação, uma ordem, uma pergunta com o intuito de obter uma simples resposta. Relativamente ao tipo seletivo, é o processamento de partes do discurso, como por exemplo, monólogos, para obter determinada informação. O último tipo, extensivo, está relacionado com o entendimento geral de uma conversa ou monólogo relativamente longo. O autor dividiu todas as macro capacidades em *microskills* e *macroskills*. As primeiras dizem respeito a pequenos fragmentos de língua, num processo que parte do mais específico para a generalidade (*bottom-up process*), as segundas, por sua vez, dão ênfase a elementos mais globais. Na tabela 2 podem ser consultados os objetivos das *micro* e *macro skills* que poderão ser adaptados às crianças do 1º CEB.

SKILL	MICROSKILL	MACROSKILL
<b>Listening</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Distinguir os diferentes sons do Inglês;</li> <li>➤ Reter fragmentos de linguagem na memória a curto prazo;</li> <li>➤ Reconhecer padrões de entoação;</li> <li>➤ Reconhecer formas de palavras;</li> <li>➤ Distinguir fronteiras entre as palavras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhecer algumas funções de dicção comunicativa;</li> <li>➤ Usar linguagem corporal para decifrar significados;</li> <li>➤ Inferir situações, participantes, usando o conhecimento da linguagem quotidiana</li> </ul>
<b>Speaking</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Produzir diferenças entre fonemas e variantes alofónicas em Inglês;</li> <li>➤ Produzir fragmentos de língua de diferentes tamanhos;</li> <li>➤ Produzir formas reduzidas de palavras ou frases;</li> <li>➤ Usar classes gramaticais de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realizar funções comunicativas dependendo da situação, participantes e objetivos;</li> <li>➤ Usar estilos diferentes estilos, regras de conversação;</li> <li>➤ Adequar linguagem não-verbal à linguagem verbal.</li> </ul>

	palavras.	
<b>Reading</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reter fragmentos de língua de diferentes tamanhos na memória a curto prazo;</li> <li>➤ Reconhecer núcleos de palavras e interpretar estruturas (ordem das palavras)</li> <li>➤ Reconhecer classes gramaticais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhecer funções comunicativas de textos escritos, de acordo com a forma e o propósito;</li> <li>➤ Inferir ligações através da descrição de eventos, deduzir causa e efeito;</li> <li>➤ Detetar referências culturais específicas;</li> <li>➤ Desenvolver estratégias de leitura diversificadas</li> </ul>
<b>Writing</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Produzir grafemas e padrões ortográficos do Inglês;</li> <li>➤ Produzir a escrita a uma velocidade eficiente para atingir um objetivo;</li> <li>➤ Produzir uma diversidade aceitável de vocabulário e usar a ordem correta das palavras;</li> <li>➤ Usar sistemas gramaticais corretos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Usar formas retóricas e convenções do discurso escrito;</li> <li>➤ Estabelecer ligações entre eventos.</li> </ul>

Tabela 2: micro e macro capacidades (adaptada de Brown, 2004)

As atividades de *Listening* são variadas e entre elas encontra-se a audição para descobrir informação específica (*scanning*), audição para ter uma ideia geral (*skimming*), audição para uma compreensão detalhada (*intensive listening*), audição para descobrir o significado a partir do contexto e audição para prever o que acontecerá a seguir. Ligar fotos/ imagens a figuras seguindo instruções orais, e fazer ligação de palavras a imagens de acordo com um diálogo são exemplos de como *self-assessment* pode ser feito em *Listening*. No final os alunos podem mostrar a sua atividade ao colega para que ambos as possam comentar ou então, apresentam a sua atividade à turma, referindo-se ao grau de facilidade/ dificuldade na execução desta.

As atividades que envolvem a oralidade têm um efeito muito importante nos aprendentes, pois se estes consideram que os seus esforços são valorizados quando tentam participar, usando a Língua Inglesa, sentem-se mais motivados para continuar a usar a Língua Estrangeira. Por este motivo é que, para as crianças, esta é a macro capacidade mais interessante, uma vez que os alunos se sentem delirantes quando se conseguem expressar na Língua Inglesa. Sendo crianças, adoram falar e querem partilhar as suas novas conquistas com os seus familiares, num contexto que não o de aprendizagem da língua, o que resulta na promoção da própria língua. Todavia, para algumas crianças a oralidade pode ser muito assustadora, uma vez que expõe os alunos, seja aos colegas, seja aos professores. Sendo assim, é fundamental que as atividades de autoavaliação sejam devidamente escolhidas, para garantir a todos os alunos a participação num ambiente calmo e seguro. Por esta razão, é necessário

assegurar condições informais, familiares e contextualizadas para que todos possam ter oportunidade para participar. De forma a que as crianças sejam bem sucedidas, as atividades, genuínas e contextualizadas, podem ser inicialmente em grupo, em pares e posteriormente individuais, promovendo, assim, a autonomia da criança.

Brown (2004) distingue quatro categorias de oralidade, a saber, *Imitative*, ou seja a capacidade de imitar uma palavra ou frase, tendo em conta apenas a entoação; *Intensive*, isto é a produção de pequenos fragmentos de língua onde podem ser averiguadas algumas estruturas, por exemplo, *a yellow duck*; *Responsive*, onde se verifica uma interação entre duas pessoas, a título de exemplo, um diálogo simples *What's your favourite colour? My favourite colour is blue*; *Interactive* em que a interação já é mais complexa do que na fase anterior e pode consistir na presença de mais participantes; e finalmente *Extensive*, isto é, apresentações orais, monólogos, *story-telling* em que a participação de um ouvinte é extremamente limitada. Na Tabela 2 é possível verificar que enquanto as *microskills* se referem aos pequenos fragmentos de língua como os fonemas, morfemas, unidades frásicas, as *macroskills* estão relacionadas com a fluência, o estilo, comunicação não-verbal, entre outras. Por envolver elementos como a pronúncia, a entoação, a fluência e a capacidade de comunicação, torna-se difícil de avaliar esta macro capacidade.

Para ilustrar, atividades de *self-assessment* desta macro capacidade podem ser: dizer uma rima; fazer perguntas pessoais ao colega; descobrir quem tem o saco de compras indicado, através de situações de diálogo (pergunta-resposta) em grupo e descrever um monstro, assinalando com o visto o que consegue dizer.

Aprende-se a ler, lendo. Os bons leitores adoram ler, tornam-se melhores na leitura, leem mais e por isso desenvolvem não só as suas capacidades de leitura, mas também as suas capacidades linguísticas. Quando as crianças têm dificuldades na leitura, começam a deixar de ler, apresentando, assim, cada vez mais dificuldades. De forma a evitar esta sequência negativa, os alunos devem ser ajudados a melhorar a leitura através de práticas que fomentem o gosto destes por esta macro capacidade.

Erradamente, muitos professores consideram que a leitura é uma macro capacidade que os alunos pura e simplesmente adquirem. Contudo, os leitores não podem simplesmente ser expostos a textos e deles retirar a informação esperada. Para serem leitores eficientes têm que dominar o que Brown (2004) chama de *bottom up* (estratégias para processar letras, palavras, frases) e *top-down* (estratégias que trabalham a compreensão) *strategies* (p. 185). É necessário dar a conhecer aos alunos estratégias de leitura, tais como identificar o propósito de ler um texto, usar análises lexicais para determinar o significado de palavras, *skimming*, *scanning*, leitura em silêncio para um processamento mais rápido, usar notas, sublinhar e fazer mapas



semânticos para reter informação. Está comprovado que os leitores mais fracos treinaram apenas a leitura intensiva. Para muitos esta não foi interessante, pelo que foram criados sentimentos negativos. Ao treinar diferentes tipos de leitura, atividades como prever o conteúdo, adivinhar o significado de palavras desconhecidas através do contexto aumentam o ritmo, ao invés daqueles supostos leitores que fazem a sua leitura depender de cada palavra, por não distinguirem diferentes géneros.

Porque a avaliação deve ser congruente com as atividades realizadas em contexto de aprendizagem, a autoavaliação da leitura deve ser mantida interessante, diversificada, divertida, contextualizada e real. Mais uma vez, Brown (2004) delineou alguns objetivos para o progresso da leitura (Tabela 2, p. 36) e identificou alguns tipos de desempenho da leitura que devem ser levados em conta no momento do *assessment*, nomeadamente *perceptive*, *selective*, *interactive*, e *extensive*. As atividades de leitura percetiva envolvem ter em conta algumas componentes de discurso; o tipo seletivo determina que certas tarefas sejam usadas de forma a determinar o reconhecimento de alguns padrões de língua; incluído no tipo interativo está a leitura de alguns parágrafos em que o próprio leitor interage com o que lê; a leitura extensiva aplica-se a textos longos, como textos científicos, *short stories*, entre outros.

Exemplos de atividades de *self-assessment* consistem em reconhecer palavras, ou seja, ter que colocar uma palavra escrita por baixo da imagem correspondente e colar um *sticker* se a palavra estiver de acordo com a imagem; pintar um desenho, seguindo instruções, demonstrando que o aluno compreende frases simples; desenhar seguindo instruções, mas desta vez, utilizando um pequeno texto, em vez de frases simples. Depois de terminado, os alunos colam os seus desenhos no quadro e comentam-nos, podendo preencher uma grelha de verificação de leitura em seguida com *Sou capaz de / Tenho que tentar mais*.

Atualmente, a escrita tornou-se uma capacidade indispensável na comunidade global. Devido às suas características específicas, entende-se hoje a dificuldade de escrever bem, independentemente de se estar perante uma Língua Estrangeira ou da Língua Materna. Uma vez que a escrita pressupõe o domínio de algumas áreas, tais como vocabulário, ortografia e pontuação é uma das macro capacidades mais complexas para os aprendentes mais novos, especialmente se for levado em conta que, no Inglês, a escrita é introduzida de forma sistemática a partir do 3º ano. Por esta razão, a avaliação formativa não é tarefa fácil, tornando-se imprescindível clarificar aos alunos o que está a ser avaliado: a capacidade de escrita, os erros, frases gramaticalmente corretas, a elaboração de parágrafos, a diversidade vocabular e/ou a criatividade. Ainda segundo Brown (2004), a produção da escrita tem quatro

desempenhos, nomeadamente *Initiative*, ou seja, para produzir linguagem escrita, o aprendente deve dominar algumas capacidades mais simples como escrever letras, palavras, algumas frases simples, sendo a ênfase colocada na forma; *Intensive*, onde se verifica alguma capacidade em produzir vocabulário adequado a um contexto e também algumas estruturas da língua; *Responsive*, em que o aprendente tem que ser capaz de seguir as instruções dadas, ligar frases utilizando os conectores e estabelecendo uma sequência entre parágrafos; e *Extensive* que implica o domínio de todas as estratégias e processos de escrita, independentemente do tipo de texto. De acordo com a taxionomia de Brown alusiva às *microskills* e *macroskills*, verifica-se que as categorias *Imitative* e *Intensive* correspondem às *microskills* enquanto *Responsive* e *Extensive* se adequam às *macro* (Tabela 2, p. 30).

A escrita precisa de ser criativa, comunicativa e agradável. Estas características são essenciais devido às especificidades das crianças, cuja principal motivação para aprender uma língua não é passar um exame. Elas são motivadas para a aprendizagem pela própria língua, pelo que podem fazer com ela, e pelo quão divertido pode ser. Não obstante, a linguagem das crianças ser um pouco limitada, elas podem fazer atividades de escrita interessantes e criativas.

Mais uma vez, as atividades de autoavaliação da escrita têm que ter as características das tarefas realizadas na aula, sendo representativas de situações realistas, autênticas e comunicativas, motivando também os alunos, proporcionando-lhes situações de grande prazer. Atendendo ao público em questão, as atividades relacionadas com fazer uma lista de palavras, preencher balões ao completar um diálogo de apresentação ou escrever um parágrafo sobre um animal são excelentes exemplos de atividades de autoavaliação.

A avaliação tem que ser motivadora para as crianças. Para que elas se sintam motivadas é necessário tornar as tarefas da avaliação significativas e contextualizadas, em que se verifique uma combinação entre todas as macro capacidades. Esta combinação torna-se interessante pois as macro capacidades complementam-se umas às outras e permitem aos alunos expressarem-se melhor, algo que poderá ser mais complexo ou ineficiente quando se usa apenas uma macro capacidade. Apesar de alguma limitação na competência linguística, as crianças não devem deixar de praticar o que já sabem em situações reais de comunicação. Algumas das macro capacidades nas quais os alunos sentem mais dificuldades, como por exemplo a escrita, torna-se menos ameaçadora ao ser natural e contextualizada, sendo vista como uma espécie de extensão das outras macro capacidades.

Uma vez que todas as macro capacidades estão integradas e se torna muito complicado trabalhar apenas com uma, também é importante avaliar os progressos

que os alunos fazem no uso integrado de todas. Ao realizar atividades de *self-assessment*, é necessário ter em conta o objetivo final: a consciência da competência do aluno em utilizar uma ou duas macro capacidades para atingir um propósito, ou a habilidade que o aluno tem para atingir um objetivo geral na utilização de todas as macro capacidades. Como exemplo de atividade de *self-assessment*, os alunos podem fazer uma apresentação sobre um animal em que tenham que seguir algumas indicações que funcionam como indicadores do que são capazes.

Com esta exposição das macro capacidades é pretendido demonstrar que existe uma grande variedade de técnicas de autoavaliação que devem ser adequadas a cada macro capacidade e à faixa etária dos alunos para que estes não se sintam desmotivados na aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Além disso é importante ter em conta que é quase impossível isolar as macro capacidades, uma vez que estas se complementam, sendo importante ter em conta a combinação destas. Assim, o ambiente será mais genuíno, contextualizado e muito mais interessante, quer para os alunos, quer para o professor.

Terminada a breve exposição sobre os fatores linguísticos, é tempo de mencionar os não linguísticos: a atitude, a organização do trabalho, a independência, as competências sociais e o comportamento. Especialmente quando se lida com crianças, é importante ter consciência que se deve promover atividades que tenham em conta o seu desenvolvimento global, uma vez que este terá consequências benéficas na relação da criança com a aprendizagem. Assim, fomentar uma atitude positiva em relação à aprendizagem da língua, às outras culturas e pessoas está na base do sucesso da aprendizagem. Se, enquanto crianças, tiverem uma atitude negativa em relação à aprendizagem, muito dificilmente terão uma mudança de atitude no futuro. Para avaliar as atitudes, pode-se recorrer à técnica da conferência, questionários ou observação. Um exemplo de uma atividade consiste em completar tabelas que contenham indicadores de desempenho onde os alunos desenham uma cara, uma imagem ou utilizam cores significativas. Também é possível criar portefólios onde se coloque a informação acerca dos alunos que posteriormente poderão ser entregues aos mesmos e aos seus familiares. Com a criação destes portefólios, poder-se-á atuar caso o aluno esteja a demonstrar atitudes negativas para com a aprendizagem. Ao avaliar atitudes, também deve ser tido em conta o esforço e o interesse dedicado às atividades. Posteriormente, serão identificadas e descritas algumas das técnicas que podem ser utilizadas no momento da autoavaliação.

A organização do trabalho diz respeito à capacidade que os alunos têm para organizar o seu próprio trabalho, sendo orientados pelo professor. Aqui é fácil fazer a

autoavaliação, tendo em conta os critérios de organização sistemática, de planificação e produção do trabalho, consciencialização e o caderno diário.

Ser independente, mas saber trabalhar em grupo também é importante, pois perante a sociedade, ser um bom elemento de uma equipa, ser educado, ser sensível aos outros são qualidades que todos devemos ter e promover.

### **1.12- Técnicas de autoavaliação**

Para que a autoavaliação se realize com seriedade, há um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas pelos alunos. As mais comuns são:

- as descrições – podem ser elaboradas através de um registo escrito, em língua materna, acerca do que pensam da língua estrangeira ou através de diários onde mostram o que aprenderam. As conferências também se incluem nesta técnica e devem ser individuais;
- escalas – os alunos utilizam escalas que podem ir de números a símbolos de forma a registar os progressos;
- monitorização – os alunos corrigem-se a si próprios e comentam o seu desempenho, por exemplo, a corrigir os erros, ouvindo gravações das suas tarefas e comentando-as com os colegas;
- os questionários – onde podem ser colocadas as atividades preferidas dos alunos para que estes as numerem, entre outros;
- pesquisas – os alunos fazem perguntas aos colegas acerca das suas preferências de aprendizagem, comparando-as com as suas e discutindo os resultados com a turma.

#### **1.12.1- O questionário**

A melhor altura para começar a autoavaliação é no início do ano letivo, através de um questionário, pesquisa ou mesmo de um diálogo com os alunos. Para que os benefícios desta prática avaliativa sejam imediatos, convém que os alunos avaliem a sua eficácia enquanto aprendentes, para retirar ilações acerca da sua aprendizagem e de como melhorá-la. Esta prática envolve refletir acerca das atitudes para com a aprendizagem, dos seus gostos e, se for o caso, dos seus hábitos de estudo.

O questionário, que pode ser elaborado individualmente, para além de ser útil para o aluno, ajuda o professor a ter conhecimento de como os seus alunos se sentem em relação ao Inglês e quais são as áreas em que se sentem mais confortáveis e as que têm mais dificuldade. Este questionário também pode incidir sobre questões que

estejam relacionadas com a atitude dos aprendentes para com outras culturas, sobre as razões da aprendizagem da língua e a sua utilidade, o que os entusiasma mais nos momentos do Inglês e que tipo de atividades gostam mais de fazer. Todavia, convém salientar que, neste momento, as informações são subjetivas, dizendo respeito ao que eles sentiram mediante experiências de aprendizagem anteriores. Estes questionários são mais indicados para os aprendentes mais novos, uma vez que os alunos apenas devem assinalar uma opção, enumerar opções e por vezes, escrever um pequeníssimo texto. Porque cada aluno é único, importa ressaltar que não existem respostas corretas ou erradas nestes questionários, pois existem diferentes estilos de aprendizagem. Todo o *feedback* do aluno deve ser levado em conta pelo professor que deve diversificar as suas estratégias, para que, quando uma for adequada a um aluno e não a outro, este consiga encontrar forma de se tornar eficaz, apesar de não ser a estratégia indicada para ele. Um exemplo deste tipo de questionário encontra-se no Anexo1.

Em situações em que a turma seja constituída por alunos precedentes de turmas ou de escolas diferentes é interessante elaborar um questionário de diagnóstico que incida sobre os conteúdos trabalhados e sobre o que os alunos são capazes de fazer. De forma a ser eficaz, é conveniente que seja realizado na língua materna. Se os alunos forem mais velhos, em vez do questionário, pode ser elaborado um texto, na língua materna, onde os alunos exponham a sua relação com a língua estrangeira, mencionando, claro está, os seus problemas, as áreas em que se sentem mais à vontade e como gostam mais de aprender.

### **1.12.2- Pesquisas e diálogos**

Depois de ter conhecimento das experiências passadas, convém fazer um levantamento dos objetivos e expectativas dos alunos para o novo ano letivo. Este levantamento de dados poderá ser feito no início de cada tema a ser trabalhado. Ao realizar esta atividade no início do ano letivo, o professor fica com uma ideia das prioridades e necessidades dos alunos. Uma vez que o ensino do Inglês no 1º CEB é não é pautado por um programa específico, é possível ter em conta os interesses dos alunos, e ajustar as aulas, o que irá motivá-los ainda mais para a aprendizagem da língua. Assim, o professor tem liberdade para colocar nas suas planificações e na prática, temas, atividades ou até mesmo projetos que sejam significativos para os seus alunos. Esta atitude fará com que os alunos sintam que são uma parte fundamental do processo ensino - aprendizagem, pois os seus gostos e as suas opiniões têm consequência na forma como decorrem os momentos de aprendizagem do Inglês. No

final do ano letivo ou de cada unidade, os alunos são capazes de dizer se conseguiram atingir os objetivos a que se propuseram e se determinado conteúdo e atividade corresponderam às expectativas iniciais ou não. O discernimento dos objetivos iniciais é um importante passo para o desenvolvimento das práticas de autoavaliação, por orientar os alunos no percurso que têm que percorrer. Os alunos têm que começar a refletir sobre os seus próprios conhecimentos, e sobre os seus estilos de aprendizagem. Desta forma, a autoavaliação pode ser vista como integrada no processo ensino-aprendizagem, ajudando o próprio professor a planificar as suas aulas.

### **1.12.3- *Learner diary***

De forma a que a autoavaliação seja uma realidade bem sucedida, o início do ano também deve ser o momento para dar a conhecer o “*learner diary*”. Estes diários consistem em registos elaborados pelos alunos, na sua Língua Materna, do que tem acontecido aquando da aprendizagem da língua durante um período de tempo. Estes registos podem ser muito detalhados e incluir muita informação, tal como a sua prestação nas atividades, o que sentiram quando aprenderam, com quem estiveram mais, os problemas ou algumas das dificuldades sentidas e como vão ultrapassá-las, ou podem, pelo contrário, ser breves. A brevidade torna possível a sua elaboração no final de uma aula, ou mesmo de uma atividade, no caso de um *fast finisher*. No entanto, não se deve correr o risco de tornar este registo muito repetitivo. Por outras palavras, se para qualquer atividade se fizer uma entrada no diário, corre-se o risco de aborrecer os alunos. A utilização da língua materna é importante, pois só desta forma é que os alunos conseguem ser sinceros nas suas reflexões. Ao usarem a Língua Estrangeira em questão, podem surgir muitas limitações, pelo que o diário não iria ter utilidade.

Outra proposta de elaboração deste registos e mais adequada aos mais novos consiste em desenhar algo significativo para os alunos no momento de inglês, como por exemplo se gostaram das atividades, desenharam algo que gostam. Apesar de, num primeiro momento, parecer uma atividade incoerente, mais tarde, ao rever o seu diário, o aluno vai-se lembrar que gostou, ou não da atividade, pois vai associar o tema ao desenho. Outra opção é desenhar ou pintar uma imagem que esteja de acordo com os seus sentimentos no final da aula de inglês. Para tornar este instrumento mais enriquecedor, convém, uma vez por período, trocar ideias acerca dos registos dos alunos, num momento de diálogo e de partilha. Desta forma, os alunos podem apreciar e questionar os seus colegas, ficar com novas ideias, experimentando novas estratégias para a elaboração dos seus diários. O tempo que se dedica a este

instrumento nunca é perdido, pois, de facto, se o diário for bem trabalhado, o aluno ganha mecanismos para aprendizagens futuras, tornando-as mais eficazes e mais completas. Desta forma, o aluno consegue avaliar-se e aplicar medidas de reparação, como um simples pedido de ajuda. Assim, desde cedo que o aluno começa a ser responsável pela sua aprendizagem.

#### **1.12.4- Portefólio**

Numa perspetiva de ensino que se gere pela abordagem comunicativa, o portefólio é uma compilação de trabalhos elaborados pelos alunos ao longo de um ano letivo ou de um ciclo e deve estar ao alcance do aluno na sala de aula. Pode existir um modelo base, a título de exemplo, *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas* (2012) que será completado com os trabalhos dos alunos, ou pode ser um modelo exclusivo, sendo criado pelos alunos e pelo professor. Os trabalhos presentes no portefólio podem ser de natureza diversa, como por exemplo, desenhos, pinturas, gravações orais e/ou vídeo, trabalhos escritos, gráficos, experiências significativas, projetos, fotografias, grelhas de avaliação, *crafts*, comentários de colegas, pais e professores, trabalhos individuais, de pares ou em grupo. Para além de ser representativo do que fazem dentro da sala, o portefólio também pode ser usado com atividades que os alunos fazem fora da sala. Os critérios para a sua constituição são negociados no início pelos alunos e pelo professor, sendo, este instrumento da responsabilidade daqueles. Se os objetivos não são claros e se não forem providenciadas linhas de orientação aos alunos, o portefólio não resulta. Esta negociação é importante, caso contrário, as crianças podem correr o risco de colocar todos os seus trabalhos, sem terem em atenção a capacidade de distinguir e selecionar os seus melhores trabalhos e os mais significativos na conquista de novas capacidades. Os trabalhos devem ser escolhidos por vários motivos: o melhor trabalho, o que demonstra uma evolução mais significativa, o que tem características únicas, entre outros. Elaborar um portefólio é um processo contínuo que envolve uma seleção cuidadosa do material a ser incluído.

São inúmeras as vantagens do portefólio: oferecem uma visão global do desempenho do aluno, assim como o seu progresso. “As an assessment tool, the portfolio provides an exceptionally deep multidimensional record of kids’ learning” (Daniels & Bizar, 2005: 230). Com efeito, se um aluno manifesta alguma dificuldade numa área, tal vai ser visível no portefólio, sendo passível de ser identificada, quer pelo aluno, quer pelo professor. A título de exemplo, seguindo as orientações de *My Language Portfolio- Junior Edition* (The National Centre for Languages, 2006) ao reflectir sobre a audição, se o aluno não pintar o balão de *I can play “Simon Says”* há

que tentar perceber o motivo: pode ser por estar distraído, por não gostar, por não perceber as instruções e atuar de forma a que esta habilidade consiga ser adquirida. O facto de poder ser levado para casa para mostrar aos pais, também é uma vantagem, pois pode funcionar como um elo de ligação entre os pais e a aprendizagem dos filhos. No entanto, a maior vantagem diz respeito ao aluno: o portefólio pode tornar-se um projeto fantástico e motivador, pois fomenta a motivação intrínseca, a responsabilidade e o sentido de posse, refletindo o trabalho do aluno e as suas conquistas de forma concreta, “this is especially true of young learners, for whom the portfolio can be an exciting project and the showcase for their new-found knowledge and ability” (Ioannou-Georgiou & Pavlov, 2003: 9). Além disso, individualiza a aprendizagem, tendo em conta as características únicas de cada um, possibilitando simultaneamente o trabalho colaborativo entre os colegas.

Daniels e Bizar (2005) consideram que no portefólio se encontram *the raw materials of student's learning* (p. 230). A ideia subjacente é melhorar, polir este trabalho em bruto até que os alunos se sintam satisfeitos com o resultados e os consigam colocar no portefólio como motivo de orgulho. Estando no portefólio, as crianças são levadas a refletir acerca do seu trabalho, do que podem fazer para progredir, do prazer que tiveram ao realiza-lo e podem, ainda, refletir acerca de alguns objetivos para o próximo trabalho. Se as crianças o fizerem com regularidade, estarão a ser incutidos os hábitos de reflexão, responsabilidade, monitorização e planeamento.

O portefólio também contribui para a autonomia do aluno na medida em que é este que escolhe os trabalhos a serem escolhidos, mediante ajuda, ou não, do professor. A capacidade da criança escolher os trabalhos que retratam melhor o seu desempenho está associada à capacidade de refletir sobre a sua própria aprendizagem. Se os alunos começarem desde cedo a refletir sobre a sua aprendizagem - *learning to learn*-, a execução do portefólio será uma atividade integrante, natural e significativa na aula de Inglês.

#### **1.12.5- A conferência**

A conferência significa uma conversa amigável e informal com o aluno acerca dos progressos efetuados na sua aprendizagem e acerca das suas atitudes. Esta conversa tem como objetivo fazer com que a criança partilhe livremente as suas expectativas, receios, sentimentos em relação à prestação nas tarefas que realiza. As conferências podem ter vários formatos: turma - professor; pequenos grupos – professor; aluno – professor; e aluno-aluno. Os momentos para a conferência são vários, podendo ocorrer no início do ano letivo, quando há um novo elemento na turma, no final de uma unidade ou quando ocorre alguma situação que necessite de



ser resolvida. Dependendo do contexto da conferência, esta pode realizar-se no final de uma aula, durante a aula enquanto alguns alunos estão a realizar algumas tarefas, ou mesmo constituir a própria aula. Com a conferência, o professor, se fizer parte, tem que ser visto como um aliado, alguém cujo papel é o de ser facilitador na promoção da autorreflexão do aluno. Enquanto orientador, o professor pode perguntar aos alunos algumas questões tais como: *Do que gostaram nesta atividade?; Do que não gostaram?; O que fizeram de bem?; Quais foram as dificuldades?*. Ao responderem a este tipo de perguntas, as crianças estão, de forma consciente a monitorizar o seu desempenho e as suas atitudes, e podem também, comparar as suas prestações com as dos colegas. Se é conveniente que as conferências ocorram nos primeiros momentos com a ajuda do professor, ao longo do ano, esta pode ser realizada sem a presença do professor. Para concluir, as conferências podem ser registadas no portefólio, quer sejam escritas, quer sejam gravadas.

### **1.13- O feedback da atividades de *self-assessment***

Depois de serem expostas algumas formas de levar a cabo a autoavaliação, é o momento de refletir sobre o *feedback* dessas atividades. O feedback das atividades de *self-assessment* pretende ser útil e melhorar a aprendizagem de uma língua. Para que esta finalidade seja cumprida, é necessário que seja específico, concreto e contextualizado para que seja possível fazer a diferença. As práticas do *feedback* permitem dar a conhecer ao aluno que os seus esforços são valorizados e que vale a pena continuar. Por serem crianças, devem ter uma base oral sólida, devem promover a confiança e o prazer na realização das atividades, independentemente do teor destas; devem, também, garantir uma boa prática na reflexão sobre as capacidades de aprendizagem, para que a criança se consiga aperceber da sua situação perante os objetivos e possa, simultaneamente, comparar a sua aprendizagem com a dos colegas, uma vez que pode ser um fator de motivação para prosseguir. Uma simples grelha de verificação pode ser um instrumento que a ter em conta aquando do momento do *feedback*, que pode ser preenchido quer pelo aluno, quer pelos colegas.

O feedback deve ser considerado como uma parte fundamental do processo de ensino aprendizagem. Para Philips (2003) “feedback is a time in class when the children and teacher look back at, and reflect on, what they have been doing” (p. 8). O *feedback* que é dado tem que estar relacionado com a língua que é aprendida e com a forma como as crianças desempenham a tarefa, e o seu comportamento, quer individual, quer em grupo. O *feedback* pode ocorrer quando uma criança termina uma

tarefa ou então quando termina um conjunto de tarefas referentes a um conteúdo. O mais importante não é quando se faz, mas sim criar uma prática rotineira para que as crianças, e até mesmo o professor, possam refletir acerca das aprendizagens e de como se realizam essas aprendizagens.

A sessão de *feedback* proporciona a oportunidade para os alunos refletirem sobre as suas práticas, partilharem os seus pensamentos e sentimentos em reação ao que aprenderam.

Ao recolher toda a informação e ao analisá-la o professor pode descobrir como o aluno se sente acerca das suas conquistas e comparar estes dados com os seus. Se houver uma grande discrepância entre os dados do aluno e do professor, torna-se necessário que este último fale com o primeiro, para ver o porquê de tal diferença. Caracteristicamente, esta situação ocorre quando o aluno é incapaz de se autoavaliar devido a um elevado grau de imaturidade ou, então, pela própria incapacidade de fazer um juízo sobre o seu desempenho e atitudes. As entrevistas entre o professor e aluno podem ajudar os alunos a melhorar as práticas de autoavaliação e dar um *feedback* acerca dos interesses e da motivação das crianças.

As atividades de *feedback* devem ser simples num primeiro momento, mas à medida que os alunos se habituem a realizá-las, estas podem tornar-se um pouco mais complexas. A título de exemplo, no final de uma atividade pedir aos alunos para desenhar uma carinha que esteja de acordo com o que eles consideraram da atividade: uma carinha feliz se gostaram muito, uma carinha normal se gostaram ou carinha triste se não gostaram. Um outro exemplo, é desenhar no quadro uma escala com uma linha e colocar nas extremidade *Very good* e *Bad* e pedir aos alunos para se colocarem numa posição da linha, de acordo com os progressos deles. Para terminar a enumeração de alguns exemplos, os alunos podem ter um gráfico no caderno ou no portefólio e completá-lo semanalmente (Figura 2).

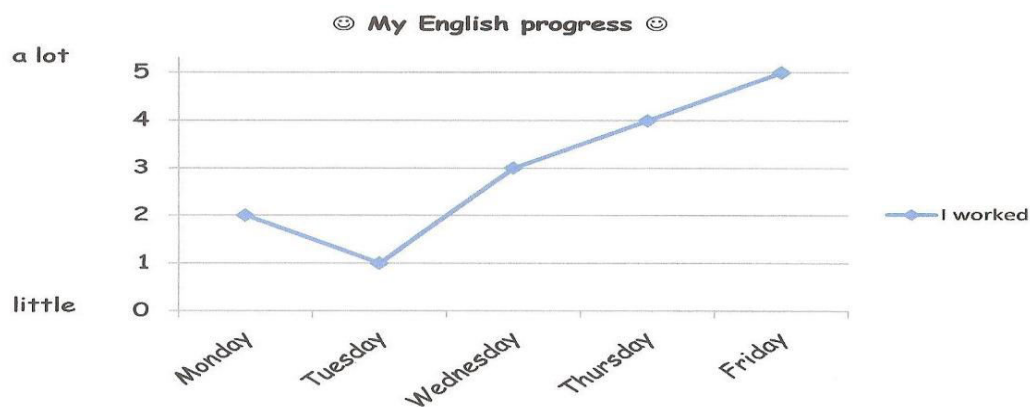


Figura 2: O meu Progresso (adaptado de Phillips, 2003: 11)

### **1.14- O envolvimento dos pais na prática da autoavaliação**

Uma vez que a sociedade impõe um ritmo cada vez mais exigente aos seus cidadãos, verifica-se que a Escola tem um papel cada vez mais importante na educação dos seus alunos. Não quer isto dizer que o papel dos pais seja posto de parte. Muito pelo contrário, a colaboração entre os pais e professores aumenta o nível de confiança mútua, que é determinante para o sucesso das crianças, uma vez que, se por um lado, o professor dá aos pais informações significativas acerca dos progressos dos seus alunos, os pais, por outro, conhecem melhor os seus filhos em determinados domínios. A troca de informações permite a ambos ter uma visão mais completa e real das crianças, o que traz benefícios aquando da tomada de decisões. Todavia, é preciso ter em atenção que os pais não partilham todos a mesma ideia em relação ao papel da escola. Para alguns, a escola é o melhor para os seus filhos, pois é o local onde são proporcionadas todas as condições para que os seus filhos tenham êxito. Para isso, é necessário que os filhos estudem e saibam as coisas de memória, uma vez que foi este o método que conheceram. Os professores devem, por isso mesmo, falar com os pais e apresentar-lhes as suas metodologias, envolve-los nas suas práticas educativas, a fim de que estes compreendam que as atividades escolhidas promovem a sensibilização e aprendizagem do Inglês, assim como o desenvolvimento integral das crianças.

Mais do que nunca é necessário partilhar a responsabilidade educativa, promovendo práticas que incluam os pais na educação dos seus filhos. O papel dos pais não se limita à sua participação nas reuniões de início do ano letivo ou às festas finais. Apesar de se tratar de um Língua Estrangeira e existir o risco de alguns pais não terem conhecimento da mesma, os pais podem ajudar os seus filhos a pesquisar sobre o Inglês na Internet, ou mesmo através de um familiar que esteja em outro país, independentemente de se falar a Língua Inglesa ou não. Ao falar ou pesquisar sobre o país em questão, já se está a abrir a mente dos seus filhos para a existência de uma cultura diferente. Além disso, é importante que os pais se interessem pelo que os seus filhos fazem durante a Atividade de Inglês e que demonstrem esse interesse, fazendo perguntas sobre as atividades. Desta forma, os seus filhos podem refletir sobre o que fizeram. Um outro exemplo é o de consultarem o caderno do aluno de vez em quando, ou estar com eles enquanto estes lhes leem uma história. As soluções apresentadas são muito simples, não carecem de muito tempo, mas extremamente eficazes, contribuindo para uma maior interação entre a comunidade escolar.

### **1.15- Equívocos às práticas de autoavaliação por parte dos professores**

Não obstante as vantagens que a autoavaliação traz para o desenvolvimento global das crianças, certos constrangimentos são verificados por parte de alguns profissionais. Em primeiro lugar, a autoavaliação leva algum tempo, pelo que é necessário moldá-la, tornando-a parte integrante das atividades da aula. Segundo, a autoavaliação implica um conhecimento e capacidade de reflexão que os alunos poderão não ter, pelo que é preciso treinar o aprendente para esta prática. Em terceiro lugar, está a questão da autonomia que se desenvolve lentamente e apresenta resultados muito diversos entre as crianças. Em quarto lugar, ainda é verificado uma postura de descrença na autoavaliação por parte de alguns professores por considerarem que as crianças não são honestas e não têm capacidade nem maturidade para se autoavaliar. Este problema é solucionado se as atividades de autoavaliação forem adequadas à faixa etária dos alunos, se forem realistas e promoverem a comunicação. O ambiente sociocultural em que o aluno está inserido também condiciona a prática da autoavaliação, pois, por vezes, verifica-se uma tendência para a criança agir de acordo com o que é esperado dela. Outro dos constrangimentos está relacionado com o nível de desempenho do aluno; quanto melhor aluno for, mais negativa será a sua avaliação das suas capacidades. As características psicológicas dos alunos também tendem a influenciar a autoavaliação, pelo que, em geral, se a criança for introvertida fará uma avaliação distinta de um aluno extrovertido. Mas o mais importante é que se ganhe consciência para o facto de que a autoavaliação não pode ser realizada num contexto onde só se dê importância ao produto final, a uma nota obtida. Pelo que atrás foi exposto, a autoavaliação deve concentrar-se apenas no desempenho e no progresso individual de cada aluno.

## 2- Fundamentação prática

### 2.1- Enquadramento numa linha de investigação

Dado que se pretende compreender e interpretar os dados obtidos nesta investigação, a linha de investigação é qualitativa. Esta opõe-se à quantitativa que se rege pelo positivismo, cuja realidade é objetiva e probabilística. A validade, sendo a característica mais importante da investigação quantitativa, presume uma relação entre os resultados e a realidade.

A origem do termo qualitativo está relacionada com os dados que são recolhidos, pois são ricos em pormenores e descritivos. Esta descrição só é possível porque a amostra é pequena e não representativa. Pretende-se, com este paradigma estudar os fenómenos em toda a sua complexidade e no seu contexto natural. Normalmente, o investigador assume a sua relação com o fenómeno a ser estudado e o contexto em que se desenvolve o processo de investigação, fazendo ele próprio parte integrante da realidade que observa. Estes são os fundamentos daquilo a que Berger (2009) designa por **epistemologia da escuta**, visto que “a escuta não existe sem uma relação, sem uma ligação entre dois sujeitos” (p. 190).

Por estar presente em campo e ter contacto com as pessoas, seguindo os seus hábitos e rotinas, alguns autores consideram que quando a investigação qualitativa está ao serviço da educação, pode ser naturalista, pois os fenómenos são estudados no seu contexto natural. Este tipo de investigação “is a situated activity that locates the observer in the world (...).These practices transform the world” (Denzin & Lincoln, 2000: 3). A observação participante, a realização de entrevista são os instrumentos mais privilegiados da metodologia qualitativa que conta ainda com questionários, diários, fotografias e notas de campo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características essenciais:

- O ambiente natural é o local onde os dados são recolhidos, sendo o investigador o ator principal na sua recolha. Esta dedicação ao ambiente natural está relacionada com a necessidade de conhecer o contexto, pois é reconhecido que este determina o comportamento humano;

- Os dados recolhidos são descritivos, em forma de palavras ou imagens, sendo a escrita fundamental para a difusão dos resultados. Nada é deixado ao acaso, pelo que o estudo da realidade é muito minucioso;

- o processo é o fundamental na investigação e não os resultados. O que interessa é responder a questões de “Como?” e “Qual?”;

- o raciocínio predominante é o indutivo, a análise dos dados pode assemelhar-se à forma de um funil, à medida que os dados são recolhidos, o estudo vai-se tornar mais fechado, mais recolhido;

- o significado é essencial, pois é pretendido perceber como diferentes pessoas interpretam as experiências. Há um diálogo entre investigador e sujeito (p. 47-50).

Uma vez que é o próprio estudo que estrutura a investigação, o investigador tem que ter um plano flexível, pois este pode ser modificado ao longo da investigação, uma vez que as diferentes perspetivas dos intervenientes têm que ser levadas em conta.

Sendo assim, o paradigma qualitativo é o que mais se adequa a esta investigação, pois o que se pretende é compreender como é que a autoavaliação beneficia o processo de ensino-aprendizagem, sendo a sala de aula o meio orientado para a aprendizagem. Os dados recolhidos consistem em registos e questionários elaborados pelos alunos, que constituem uma amostra reduzida. A estas informações são adicionadas as notas de campo e o diário elaborados pela professora-investigadora que fará uma análise descritiva dos mesmos.

## **2.2- Fundamentação da opção metodológica**

Uma vez que este Projeto apresenta uma conceção de investigação que se situa no paradigma qualitativo, a opção metodológica escolhida foi a investigação-ação.

A investigação-ação teve origem nos Estados Unidos numa época de grande agitação social através de intervenções de pensadores ligados às áreas de educação e das ciências sociais. Definir investigação-ação é uma tarefa muito complexa pois os próprios conceitos *investigação* e *ação* são contraditórios. Por um lado, os mais tradicionais não encaram esta linha de investigação como científica, uma vez que não permite generalizar conhecimento para outras situações, por não se verificar uma clara distinção entre o domínio teórico e o domínio prático e por não ser independente. Por outro, os defensores desta opção alegam que a investigação-ação é a mais adequada quando se pretende obter um conhecimento específico e resolver problemas em situações particulares.

Apesar da sua complexidade, serão apresentadas algumas definições de investigação-ação que, como mencionam Cohen e Manion “é difícil, porque o uso varia com o tempo, o lugar e o cenário” (citado por Máximo-Esteves, 2008: 16). Na mesma obra é possível consultar algumas definições de investigação-ação. Assim, para John Elliot é o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre (*Idem*: 18); Bogdan e Biklen (1994) consideram que a “investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292).

Os objetivos da investigação-ação no domínio da educação são tornar-se um instrumento e meio de afirmação renovado do discurso pedagógico, visando a transformação do grupo abrangido pelo problema a tratar. Verifica-se, portanto uma recolha de dados sobre uma realidade que se pretende alterar. A transformação social desejada só é possível se existir uma participação plena de toda a comunidade implicada no processo da mudança. Nesta perspetiva estamos perante uma metodologia colaborativa em que se verifica a participação dos alunos do 3º ano e dos seus pais e/ou encarregados de educação. A participação dos alunos foi conseguida através dos diálogos, questionários e atividades que fizeram e a dos pais através do acompanhamento dos progressos dos seus filhos, uma vez que estes levavam alguns registos para mostrar aos pais.

Neste contexto, o investigador é implicado na própria investigação, tornando-se um agente ativo, um agente de mudança do grupo que está a estudar e pretende alterar comportamentos desse mesmo grupo. Segundo Cortesão e Stoer (1997) “o trabalho do (...) professor não terá de (...) limitar-se forçosamente a essa atividade de transmissão / reprodução do conhecimento científico simplificado, mas poderá constituir uma atividade também de investigação com características próprias desenvolvidas (...) onde ocorre a ação pedagógica” (p. 11). A investigação-ação surge então, como uma atitude clínica de observação de situações singulares e específicas, centrando-se em práticas concretas. Desta forma, a partir da reflexão que se faz sobre a prática, é possível obter conhecimentos teóricos, e agir de forma a mudar e melhorar a realidade estudada – perspetiva dialética entre teoria e prática.

As condições de investigação são diferentes para o professor-investigador uma vez que “investigação e ação constituem (...) dois momentos que não é possível isolar na prática do professor” (Stoer & Cortesão, 1999). Desempenhando o papel de **participante completo** por trabalhar no contexto diariamente e não apenas para realizar a investigação, o professor-investigador tem que escolher muito bem os métodos que são mais eficientes para a sua investigação. Esta dupla função apresenta vantagens e desvantagens. Como inconveniente está o facto de o professor

estar familiarizado com o ambiente, pelo que a sua visão pode ser moldada por fatores emocionais. Contudo, segundo Bogdan e Biklen (1994) uma vez que o objetivo de um estudo qualitativo é o de **gerar teoria**, o risco de existir subjetividade por parte do investigador é muito reduzido. Além disso, se os registos dos acontecimentos forem ricos, detalhados e descritivos, não há lugar para a subjetividade. Em relação aos benefícios, está a não resistência e reserva por parte dos sujeitos observados, o que permite um ambiente o mais natural possível, e ainda o facto de a capacidade de compreensão ser mais ampla e profunda do que num simples.

A investigação-ação valoriza a observação por permitir o conhecimento imediato dos fenómenos, sem qualquer adulteração da realidade, tendo em conta o espaço, as condições físico-geográficas, histórico-culturais e sociais. Assim, “a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008: 87). Para que a observação seja rigorosa, é necessário identificar o sujeito e objeto a observar e determinar quais serão os instrumentos mais apropriados para realizar os registos dos dados observados. As notas de campo, e os diários são os mais utilizados pelos professores. Todavia, as fotografias, vídeos, e os documentos das crianças também contribuem para o rigor e validade desta metodologia. Para esta investigação, a informação foi sistemática sendo recolhida, categorizada e analisada através da observação direta e estruturada, realizada em condições controladas. Assumindo uma postura participativa, a professora-investigadora adotou como instrumentos de registo as notas de campo, algumas retiradas durante a observação e outras após, o diário, onde efetuava os registos descritivos do que se passava, incluindo as emoções, os sentimentos, algumas fotografias dos trabalhos dos alunos, e os documentos dos alunos que consistiam nas grelhas de verificação e nas atividades realizadas pelos alunos.

Por ser um estudo de natureza qualitativa, foi importante recorrer a diferentes instrumentos e reforçar a validade dos dados interpretados para enriquecer todo o processo e fundamentar os resultados.

### **2.3- A questão investigativa**

O ponto de partida de qualquer estudo é formular a questão de investigação. Esta questão deve obedecer a três critérios fundamentais que são a clareza, evitando os termos ambíguos e vagos, a exequibilidade, permitindo investigar um assunto real e a pertinência, evitando as questões fechadas ou que já tenham resposta. A questão investigativa permite adotar um conjunto de opções relativas ao caminho a percorrer.



Assim, foi formulada a questão desta investigação: *Como é que a prática da autoavaliação contribui para o sucesso do ensino-aprendizagem do Inglês no 1º CEB?*

Foram ainda sugeridas um conjunto de questões iniciais relacionadas com os cenários e contextos, estratégias de ensino e conteúdos de aprendizagem e ainda visões e esperanças para o ensino (Máximo-Esteves, 2008):

1. Como é que os alunos podem ser ajudados a refletir sobre as suas aprendizagens?
2. Quais as atividades que melhor fomentam o gosto pela reflexão?
3. Que papel tem os pais/ educadores nas atividades realizadas pelos seus filhos/educandos na Atividade de Inglês?
4. Como é que a Atividade de Inglês pode contribuir para a interação entre toda a comunidade escolar?
5. Quais as implicações que se retiram deste processo investigativo para a organização do ensino do inglês numa perspetiva integradora, comunicativa e reflexiva?

Esta investigação propõe-se a comprovar que as práticas de autoavaliação contribuem para o sucesso da aprendizagem, e também para o desenvolvimento global das crianças, na medida em que estes se tornam mais autónomos e conscientes das suas aprendizagens.

A opção metodológica tem um papel determinante no desenvolvimento da investigação, uma vez que se pretende conhecer melhor o grupo de crianças, os seus problemas e providenciar estratégias que promovam a mudança, inclusive a nível das práticas pedagógicas do professor. Sendo um processo dinâmico e interativo poderá ser necessário fazer alguns reajustamentos, uma vez que todos os intervenientes têm um papel participativo.

## **2.4- A origem do Projeto**

Este Projeto foi concebido porque atualmente ainda está subjacente, na comunidade educativa, a ideia de que a avaliação assenta numa postura vertical descendente ou seja, algo feito pelo professor para os alunos, com o propósito de os catalogar numa escala, mediante apresentação de conhecimento. No contexto das AEC a situação ainda é mais deprimente, uma vez que para muitos alunos que frequentam a Atividade de Inglês a avaliação não tem lugar, pois não se fazem os, informalmente designados, testes de avaliação. Para muitos professores, alunos e

país esta concepção da não existência da avaliação retira a credibilidade de um programa que acima de tudo tem como finalidade sensibilizar e promover a diversidade linguística e cultural através de metodologias diferentes e atividades que sejam divertidas e motivadoras para as crianças, de forma a que brincando, as crianças sejam sensibilizadas para a Língua Inglesa. Torna-se fulcral, portanto, desmistificar a ideia de que a avaliação não acontece nas aulas de Inglês do 1º CEB. Neste contexto, a avaliação tem que ir ao encontro das atividades que são realizadas, seguindo os moldes da avaliação formativa, dando ênfase ao progresso realizado pelo aluno. Além disso, este Projeto também teve origem na constatação de que, normalmente, os alunos não se sentem parte do processo de aprendizagem, por considerarem que tudo o que fazem durante a Atividade de Inglês é apenas da responsabilidade e decisão do professor, sendo, por isso, necessário torná-los conscientes de que são um elemento ativo e determinante neste processo.

## **2.5- Objetivos do Projeto**

Uma vez que os alunos desempenham uma parte fundamental no processo educativo, as iniciativas adotadas neste Projeto procuram valorizar a progressão e autonomia do aluno, através da autoavaliação. Para isso, foi necessário proceder à identificação de alguns objetivos, já referidos na Introdução (p. 2).

Objetivo geral:

- iniciar um percurso educativo em que as crianças sejam bem sucedidas no processo de ensino-aprendizagem através da prática da autoavaliação.

Objetivos específicos:

- consciencializar os alunos da importância que têm no processo ensino-aprendizagem;
- envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem do Inglês;
- provar que é possível melhorar a aprendizagem do Inglês através da prática da autoavaliação;
- dotar os alunos de instrumentos de autoavaliação;
- pretender tornar a autoavaliação uma prática constante;
- promover o gosto por práticas reflexivas;

- fomentar o gosto pela língua inglesa por parte das crianças e, consequentemente, a sua motivação e confiança no uso da mesma;
- desenvolver a autonomia dos alunos;
- aumentar a confiança e autoestima;
- proporcionar uma maior interação entre toda a comunidade escolar;
- envolver os pais nas atividades realizadas, assim como os progressos dos seus filhos;
- apoiar a ideia de que a escola não é apenas um local de aprendizagem, mas também um espaço de partilha de experiências entre pais e filhos;
- desejar um envolvimento mais próximo dos pais nas atividades realizadas pelos seus filhos na Atividade de Inglês.

## 2.6- Conteúdos

Os conteúdos que foram trabalhados tiveram em conta o *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* e a planificação anual elaborada pelo grupo de professores de Inglês do 1º Ciclo do Município de Lousada. Desde sempre que se procurou relacionar e ajustar os conteúdos do Programa de generalização do Inglês com os conteúdos de Estudo do Meio, mas, este ano, pela primeira vez, procurou-se trabalhar os conteúdos em simultâneo para que as crianças tenham uma visão mais completa dos mesmos. Assim, num momento inicial, o pretendido seria realizar as atividades para este Projeto durante o 2º Período, cujos conteúdos previstos consistiam em *My family*; *The house* e *Wild animals*. No entanto, na realidade, os temas que estão incluídos são *The house*, *Wild animals* e *The United Kingdom*, compreendidos entre fevereiro e maio, por uma questão de logística de material.

As atividades de autoavaliação das macro capacidades (isoladas e/ ou integradas), comportamentos e atitudes implementadas terão como base os conteúdos acima mencionados.

## 2.7- Recursos

Os recursos utilizados para a implementação deste Projeto foram o espaço escolar interior, nomeadamente a sala de aula, visto a EB1 estar inserida na Escola Básica e Secundária de Nogueira e não ter sido possível realizar atividades no exterior

da sala. A sala estava equipada com equipamentos modernos, nomeadamente computador, quadro interativo, Internet e rádio escolar. No entanto, havia um problema com o som, pelo que não foi possível trabalhar a Audição como o previsto.

## 2.8- Caracterização da turma

O Agrupamento de Escolas de Lousada Norte (Figura 3) situa-se no concelho de Lousada, no distrito do Porto, podendo o concelho ser descrito como heterogéneo, onde são visíveis quer traços de rurais, quer traços urbanos. Atualmente este Agrupamento tem quinze estabelecimentos de ensino público, incluindo Jardins de Infância. A sede do Agrupamento localiza-se na Escola Básica e Secundária de Nogueira, escola onde o Projeto foi implementado. Apesar de na globalidade do 1º Ciclo desta Escola se caracterizar por uma situação económica delicada, a maior parte dos alunos do 3º ano não apresentava sinais de qualquer tipo de carências económicas ou afetivas. Os pais, na totalidade, quase todos empregados e possuidores de licenciatura, incentivavam e ajudavam os seus filhos na vida escolar.

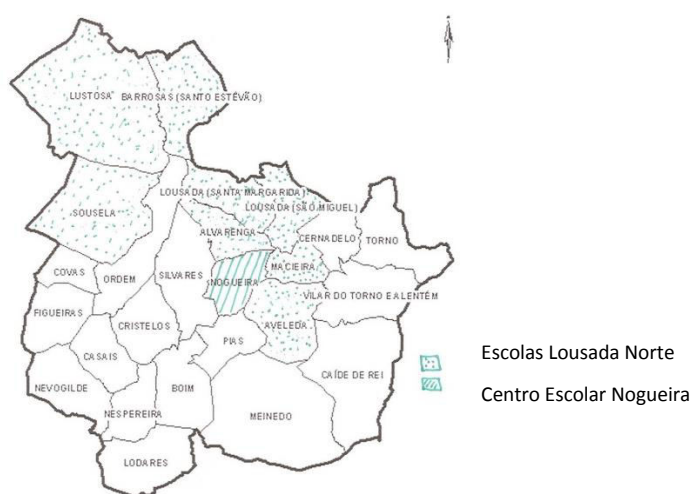


Figura 3: Agrupamento de Escolas Lousada Norte

A turma do 3º ano era constituída por 17 alunos. Os alunos já se conheciam, à exceção de um menino que vinha pela primeira vez para aquela escola. Esta turma caracterizava-se pelo facto de a maior parte dos alunos ter excelentes capacidades de aprendizagem, serem interessados, responsáveis e com um comportamento exemplar. Na turma apenas se verificava que dois alunos se destacavam dos restantes, não por serem mal comportados, mas por serem um pouco desorganizados e com um nível de aprendizagem satisfatório. Além disso, um outro aluno apresentava um ritmo de

aprendizagem inferior ao dos colegas, apesar de ser muito empenhado e esforçado. Este 3º ano também se distinguia por apresentar um ambiente familiar, na sua grande maioria estável, onde se verificava um grande acompanhamento e encorajamento dos pais nas atividades dos seus educandos, sendo também incentivadas práticas de cidadania, solidariedade e humildade. Em relação aos alunos, a turma era muito unida, quer seja em contexto de aula, quer seja em contexto exterior.

## 2.9- Implementação

A implementação do Projeto realizou-se em cinco etapas: reflexão inicial, planificação, ação, observação e reflexão. Na tabela seguinte estão expostas as etapas, assim como os procedimentos adotados.

<b>Investigação – ação</b>	
<b>Reflexão inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer o levantamento do que os alunos consideram por avaliação, autoavaliação, e como esta é praticada nas aulas de Inglês;</li> <li>• Aplicar o questionário inicial <i>Hands-on English!</i></li> <li>• Fazer o tratamento dos dados recolhidos.</li> </ul>
<b>Planificação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar atividades que sejam coerentes com os estilos de aprendizagem dos alunos;</li> <li>• Preparar atividades de autoavaliação semelhantes às atividades a serem realizadas durante as aulas de Inglês;</li> <li>• Definir algumas estratégias de remediação caso sejam necessárias;</li> <li>• Elaborar o questionário final <i>Hands-on English!</i></li> </ul>
<b>Ação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar as atividades de autoavaliação contextualizadas;</li> <li>• Promover o uso da língua inglesa durante a realização das atividades;</li> <li>• Promover a interação entre todos os elementos da turma;</li> <li>• Implementar práticas reflexivas sobre o desempenho dos alunos;</li> <li>• Desenvolver a autoestima e a confiança de cada aluno</li> <li>• Aplicar o questionário final <i>Hands-on English!</i></li> </ul>
<b>Observação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhar e monitorizar o processo de implementação das atividades;</li> <li>• Observar a eficácia das atividades implementadas;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar estratégias de remediação, se necessário;</li> <li>• Fazer um levantamento da reação e evolução dos alunos;</li> </ul>
<b>Reflexão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os dados do questionário final <i>Hands-on English!</i>;</li> <li>• Verificar possíveis alterações às atividades implementadas de forma a obter melhores resultados;</li> <li>• Avaliar o Projeto na sua globalidade</li> </ul>

**Tabela 3. Etapas da investigação-ação**

## **2.10- Reflexão inicial**

Para iniciar a implementação deste projeto, foi necessário dedicar uma aula ao diálogo sobre a avaliação de forma a que a professora pudesse ter uma perspectiva acerca do que os alunos pensavam sobre o tema. Deste diálogo, foi possível verificar que a avaliação é uma prática tratada com seriedade por estas crianças, uma vez que é o culminar de todo um esforço durante um determinado período de tempo e é o que distingue os bons dos maus alunos. Para muitos elementos da turma, a avaliação é uma nota que é dada pelo professor com base nos resultados das fichas de avaliação mensais e trimestrais, no comportamento e também na capacidade de atenção de cada um. Quando questionados acerca da avaliação na Atividade de Inglês, as opiniões foram diversas: algumas crianças disseram que não há avaliação, uma vez que não há fichas, enquanto outras disseram que havia avaliação, mas que esta tinha apenas em conta o comportamento. Em relação a quem deve avaliar, a resposta foi unânime: o professor. Confrontados com a possibilidade de serem eles próprios a fazerem a sua avaliação, os alunos mostraram alguma resistência, pois não se consideravam capazes de tal prática, uma vez que “*e depois como sabemos se está certo ou errado?*” Seguindo esta linha de pensamento, os alunos foram levados a concluir que podiam pedir ajuda à professora. Para melhorar e superar as dificuldades a totalidade dos alunos consideram que têm que estudar e fazer sempre os trabalhos de casa, práticas adotadas para as aulas letivas.

Depois de recolhidas estas ideias, os alunos preencherem o questionário inicial *Hands-on English!* (Anexo 1) cujo objetivo consistia em conhecer melhor os alunos, identificar os seus estilos de aprendizagem, as áreas e as atividades que mais gostavam. Os únicos questionários aplicados durante a execução deste Projeto tiveram em conta apenas os alunos do 3º ano de Nogueira, pois o objetivo era o de trabalhar com dados relacionados com o público-alvo para que, desta forma, fosse

possível comprovar, *in loco*, a validade da questão problema, ou seja, os benefícios da autoavaliação.

Na Figura 4 é possível verificar que a turma está dividida em nove meninos e oito meninas. Esta divisão não deixa de ser interessante se for levado em conta, que, por norma, nesta faixa etária, as meninas são mais organizadas com o seu material do que os meninos. Apesar de, na sua maioria, serem organizados, os dois alunos referidos acima como um pouco desorganizados, eram do sexo masculino.

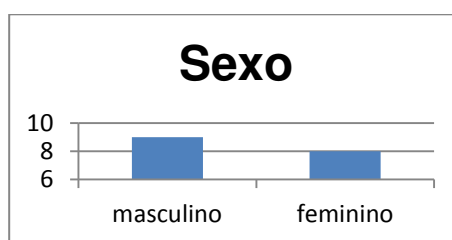


Figura 4

Quando questionados se gostavam de Inglês, toda a amostra respondeu afirmativamente, como se pode comprovar pela Figura 5. Os motivos foram vários, mas depois de uma análise cuidadosa, foi possível englobar as respostas dos alunos em três categorias: *gostar de falar Inglês*, *gostar da Língua Inglesa* e *gostar de aprender Inglês*. A primeira categoria conseguiu ter sete respostas, o gosto pela Língua Inglesa seis e finalmente o aprender Inglês cinco, como é visível na Figura 6. As respostas a esta questão foram diversas. Os alunos apontaram como motivos a diversão que sentiam durante a aula de Inglês, o facto de terem conhecidos noutros países e saberem que é necessário falar outra língua que não a materna, o gosto pela professora e a mais curiosa, o facto de poderem dar informações se um estrangeiro lhes perguntasse algo.

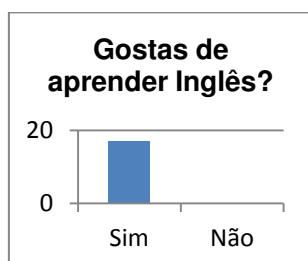


Figura 5

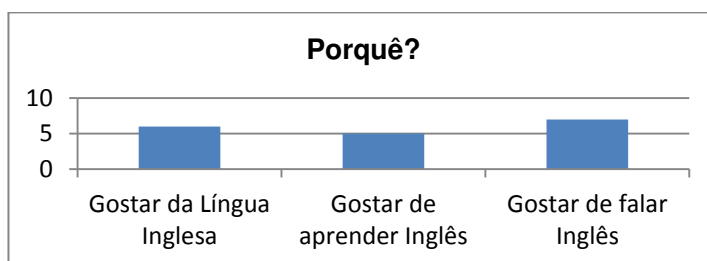


Figura 6

A questão 4 está relacionada com as múltiplas inteligências que devem ser tidas em conta no momento de escolher as atividades, pois o sucesso nestas depende, em muito, se os alunos gostam da atividade ou não. Na sua maioria, os alunos gostam de atividades que envolvam o uso de *flashcards* e vídeos, predominando, por isso a inteligência visual. Estes alunos são muito observadores e têm uma boa imaginação visual. Apesar disso, há mais inteligências que devem ser

levadas em conta, como é possível constatar pelos dados da Figura 7. Há um empate significativo entre a inteligência musical, linguística e interpessoal, uma vez que estas representam oito alunos. Assim, para os motivar é necessário que as atividades estejam relacionadas com música e ritmos, com leitura e escrita, o uso diversificado do vocabulário e ainda com diferentes tipos de interação, ou seja, trabalho de pares/grupos, pois estes alunos valorizam a relação com o outro.

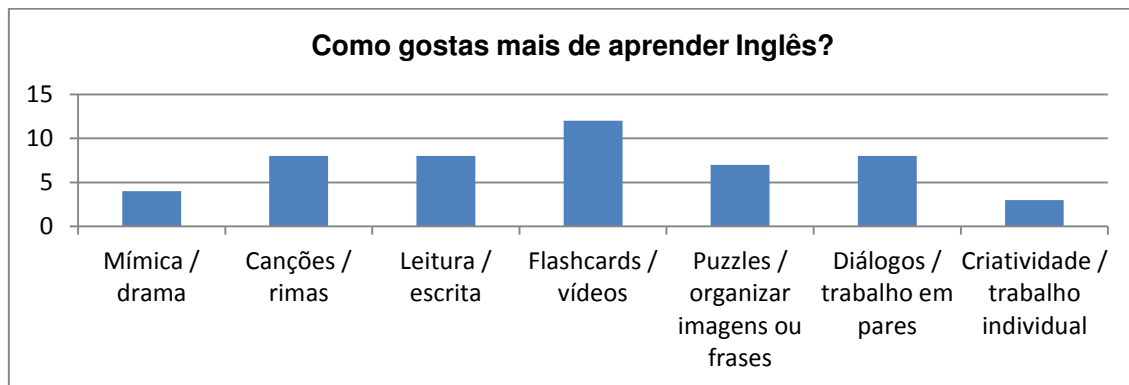


Figura 7

A Figura 8 refere-se ao tipo de atividades que os alunos consideram mais adequadas ao seu estilo de aprendizagem. Por ser uma turma com bons hábitos de estudo, a resposta não foi surpreendente: quinze alunos consideram que aprendem melhor quando estão com atenção nas atividades que estão a ser realizadas. As opções *estás com pessoas que falam a Língua Inglesa e lêes pequenos textos* também tiveram um número significativo de respostas, o que vai ao encontro dos estilos de inteligência referidos na ilustração anterior. Curiosa foi a opção *conheces o tema* que não obteve nenhuma pontuação, uma vez que, as crianças, normalmente apresentam melhores resultados quando estão familiarizados com o tema que estão a estudar.

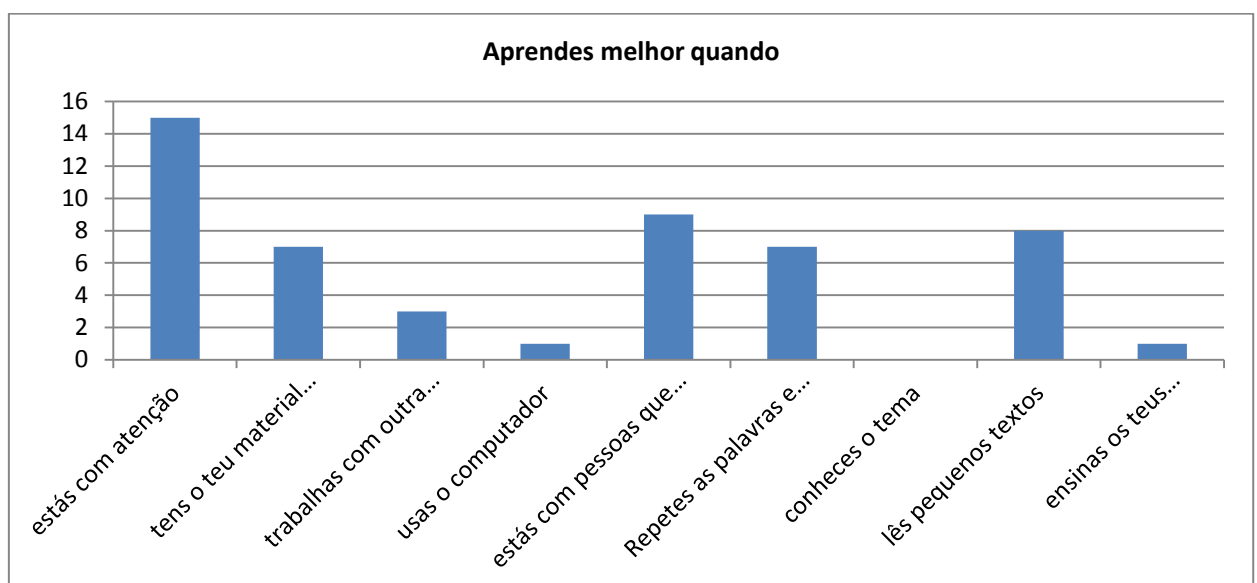


Figura 8



A questão seguinte tinha como intuito perceber qual seria a ação a ser tomada em caso de dificuldade numa tarefa, o que iria revelar o grau de autonomia dos alunos. Dezasseis alunos responderam que pediam ajuda à professora, enquanto apenas um disse que procurava perceber sozinho (Figura 9). Apesar de serem bons alunos, a autonomia e a confiança tiveram que ser trabalhadas para que estas crianças se apercebessem das suas verdadeiras qualidades em relação à aprendizagem da Língua Inglesa. O facto de todos os alunos participarem na Atividade de Inglês (Figura 10) indica a motivação e a familiaridade com que estes vão para a Atividade. Com efeito, não foi visível algum tipo de constrangimento por parte dos alunos quando não sabiam algo, ou quando estavam em dúvida.

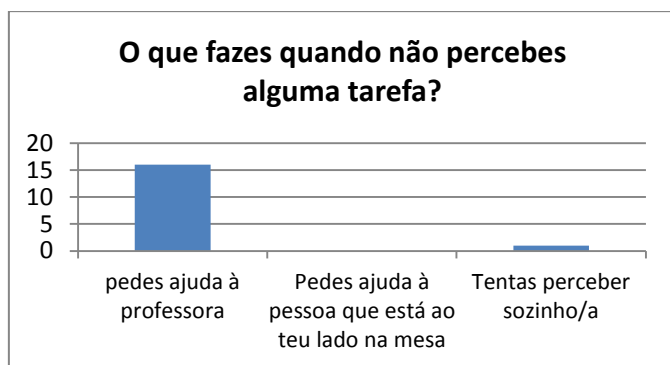


Figura 9

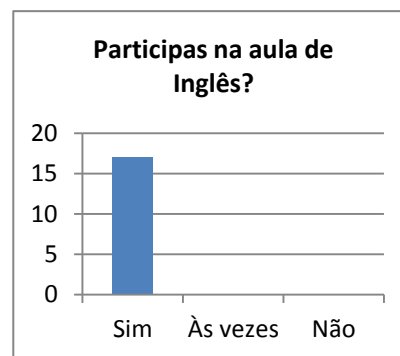


Figura 10

As restantes questões do questionário são relativas às macro-capacidades. A primeira a ser tida em conta foi a Audição. Quinze dos dezassete alunos consideram que, apesar de nem sempre, são capazes de perceber quando alguém fala em Língua Inglesa, o que é um indicador francamente positivo, como se pode constatar pela Figura 11. Os resultados obtidos à questão 9 manifestam que não há grande dificuldade na audição, pois a maioria consegue compreender um diálogo ou uma rima (Figura 12).

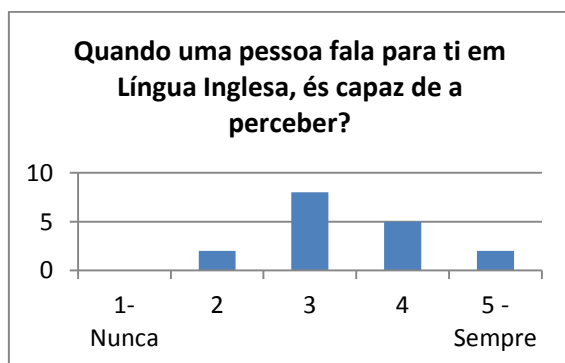


Figura 11



Figura 12

As duas questões seguintes referem-se à oralidade e os resultados estão mais distribuídos, existindo, ainda assim, um maior número de alunos a considerar que

falam Inglês com os colegas do que aqueles que falam poucas vezes (Figura 13). Na ilustração seguinte, pode ser verificado que uma grande parte destas crianças repetem o vocabulário e/ou expressões que ouvem na Atividade (Figura 14).

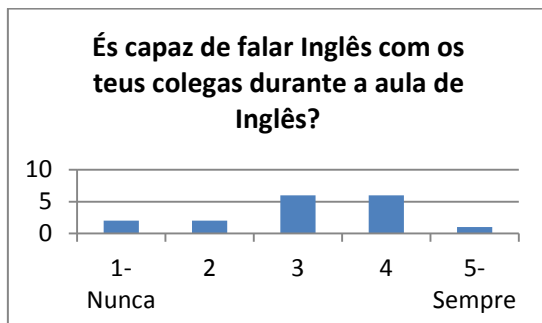


Figura 13

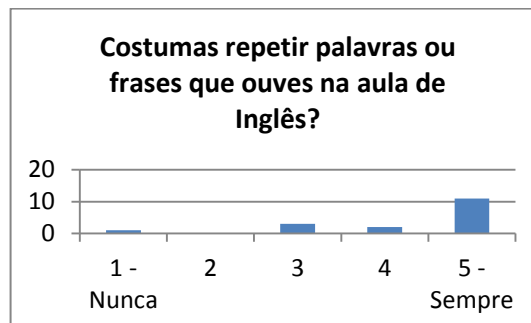


Figura 14

Na Figura 15 é possível ler que dez alunos admitem falar sempre dos temas que aprendem na Atividade de Inglês, o que é reflexo do interesse que manifestam pela Atividade. Quando se questiona acerca de conseguirem falar sobre eles, utilizando a Língua Inglesa, o maior volume fica no parâmetro 3, com oito alunos. Apesar disso, há mais alunos a considerar que conseguem falar sobre eles, sete, do que aqueles que não conseguem – dois – como se pode verificar na Figura 16.

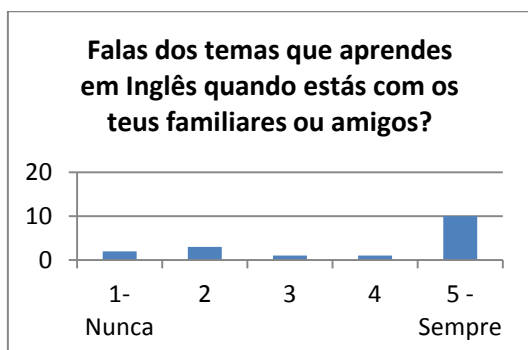


Figura 15

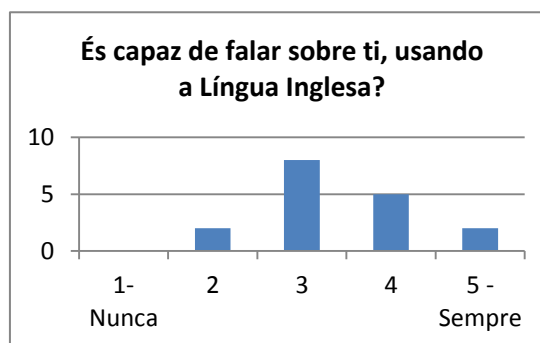


Figura 16

A macro capacidade a ser analisada seguidamente foi a Leitura (Figuras 17 e 18). Mais uma vez, os números são positivos, existindo apenas uma criança que não costuma fazer uma leitura em silêncio antes de a fazer em voz alta. O parâmetro *Sempre* obteve a melhor pontuação nas duas questões, o que demonstra que estes alunos apresentam já bons hábitos de leitura.

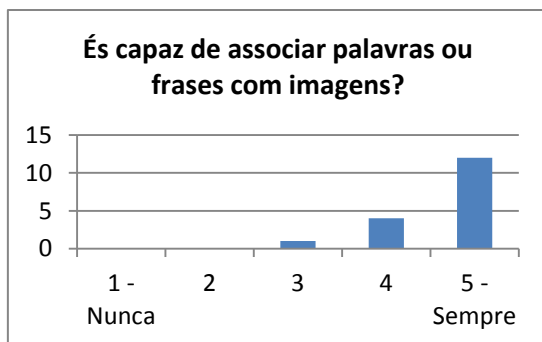


Figura 17

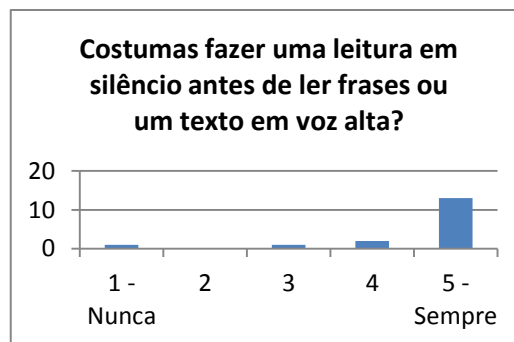


Figura 18

Finalmente, a Escrita não apresenta problemas para treze alunos, mas apresenta algumas dificuldades para os restantes quatro (Figura 19).

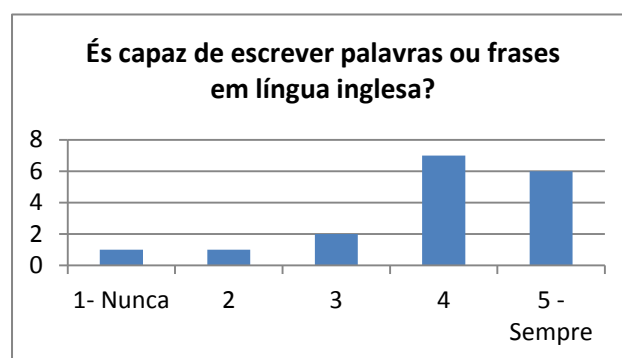


Figura 19

A última pergunta incidiu sobre a capacidade de consciencialização dos progressos realizados na Língua Inglesa (Figura 20). Seis alunos consideram que na maior parte das vezes não é necessário que ninguém lhes diga como estão a decorrer os progressos, o que revela alguma aptidão para refletir acerca da aprendizagem. Há um número de cinco alunos que assinalaram que são capazes de perceber os seus progressos sozinhos e outros cinco dizem que precisam de ajuda de uma outra pessoa para se aperceberem do que já aprenderam.

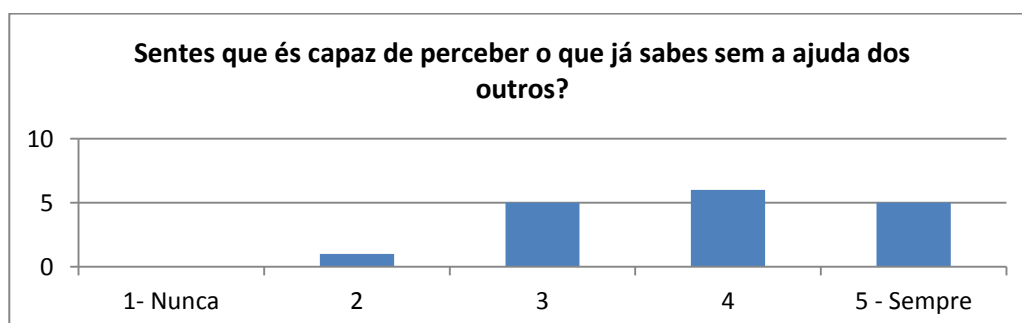


Figura 20

Em síntese, através da análise dos gráficos, é possível ter um conhecimento mais aprofundado da turma, dos motivos pelos quais gostam da Língua Inglesa, como

gostam de aprender, que tipos de atividades são mais interessantes. Desta forma, verifica-se que, para manter a turma interessada e com progresso na aprendizagem, as atividades têm que incidir sobre *flashcards* e sobre a leitura de frases. Todavia, é necessário diversificar metodologias para que os interesses de todos sejam considerados. Além disso, também se constata que, em relação à aprendizagem, estas crianças estão muito motivadas, já apresentando um bom nível de conhecimento da língua. Durante o restante ano letivo, para que um dos objetivos deste Projeto possa ser atingido, convém reforçar a autonomia e o sentimento de confiança no trabalho dos alunos, pois foi verificado que os alunos necessitam muito da opinião e *feedback* da professora para que se sintam seguros.

## 2.11- Planificação

As planificações seguintes são de unidade e pretendem enquadrar as atividades de autoavaliação que foram realizadas com os alunos. Para elaborar as planificações, as respostas apresentadas pelos alunos no questionário foram levadas em conta. Assim, foi dada uma maior atenção às atividades adequadas aos aprendentes que apresentam uma inteligência visual, musical, linguística e interpessoal. Isto quer dizer que atividades com *flashcards*, vídeos, canções, rimas, leitura de frases e/ou histórias, escrita de frases foram uma constante ao longo das três unidades temáticas. Além disso, a interação também foi diversificada, sendo predominante o trabalho em pares, existindo também uma atividade de grupo, que consistiu na elaboração de um *poster* coletivo sobre o Reino Unido.

<b>Topic</b>	The house
<b>Months</b>	January / February
<b>Objectives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identify the rooms in the house;</li> <li>• Identify some furniture;</li> <li>• Label pictures;</li> <li>• Draw my house;</li> <li>• Describe the house;</li> <li>• Write a text about my bedroom;</li> <li>• Tell where I live;</li> <li>• Ask questions about the house;</li> <li>• Ask where my peers live;</li> <li>• Reflect on learning;</li> <li>• Increase autonomy;</li> <li>• Interact with the peers;</li> <li>• Gain more self-esteem and confidence</li> </ul>
<b>Activities</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matching exercises;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Labeling pictures;</li> <li>• Drilling;</li> <li>• Colouring;</li> <li>• Asking / answering questions;</li> <li>• Playing games: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ The Kim's game;</li> <li>○ Point to;</li> <li>○ Memory game;</li> </ul> </li> <li>• Reading <i>The Three Little Pigs</i>;</li> <li>• Watching <i>Where's Spot?</i>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=QJH-pAJ87m8">http://www.youtube.com/watch?v=QJH-pAJ87m8</a> </li> </ul>
<b>Vocabulary</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rooms in the house: bedroom, bathroom, kitchen, living room, hall, study, garage, garden;</li> <li>• Upstairs, downstairs;</li> <li>• Bedroom furniture / objects: bed, lamp, wardrobe, table, sofa</li> </ul>
<b>Structures</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• My house has got one bathroom;</li> <li>• My house is small / big;</li> <li>• There is/ are one lamp/ two lamps;</li> <li>• There's a blue sofa;</li> <li>• Where do you live? / live in Nogueira</li> </ul>
<b>Cross- curricular activities</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Research work: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ houses around the world</li> </ul> </li> </ul>
<b>Holidays / festivals</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carnival;</li> <li>• Valentine's Day</li> </ul>
<b>Self- assessment</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Speaking skills</li> <li>• Reading skills</li> <li>• Behaviour skills</li> </ul>

Tabela 4: planificação do tema *My house*

<b>Topic</b>	Wild animals
<b>Months</b>	February / March
<b>Objectives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identify some wild animals;</li> <li>• Say the name of some wild animals;</li> <li>• Label wild animals;</li> <li>• Talk about my favourite wild animal;</li> <li>• Ask about my colleague's favourite wild animal;</li> <li>• Say what the animal can / can't do;</li> <li>• Write a small text about a wild animal;</li> <li>• Sing the <i>Jungle jazz song</i>;</li> <li>• Understand the story <i>Giraffes can't dance</i>;</li> <li>• Reflect on learning;</li> <li>• Increase autonomy;</li> <li>• Interact with the peers;</li> <li>• Gain more self-esteem and confidence</li> </ul>
<b>Activities</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Singing a song;</li> <li>• Matching exercises;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Labeling pictures;</li> <li>• Drilling;</li> <li>• Saying a rhyme;</li> <li>• Asking / answering questions;</li> <li>• Crosswords;</li> <li>• Playing games: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Guessing sounds of animals</li> <li>○ Miming;</li> <li>○ Point to;</li> <li>○ bingo;</li> </ul> </li> <li>• Listening <i>Giraffes can't dance</i> by Giles Andrae;</li> <li>• Watching the video <i>What if wild animals ate fast food</i>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=8lOhvS-xyrA">http://www.youtube.com/watch?v=8lOhvS-xyrA</a></li> </ul>
<b>Vocabulary</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wild animals: gorilla, elephant, giraffe, lion, penguin, hippo; crocodile, eagle, fox, whale</li> <li>• Walk, swim, fly</li> </ul>
<b>Structures</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What's your favourite wild animal?</li> <li>• Whales can swim;</li> <li>• Lions can't fly</li> </ul>
<b>Cross- curricular activities</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creating a crazy animal / zoo</li> </ul>
<b>Holidays / Festivals</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Father's day;</li> <li>• Easter</li> </ul>
<b>Self- assessment</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Listening skills</li> <li>• Writing skills</li> </ul>

Tabela 5: planificação do tema *Wild animals*

<b>Topic</b>	The United Kingdom
<b>Months</b>	April / May
<b>Objectives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Locate the United Kingdom in Europe;</li> <li>• Identify the countries of the U.K.;</li> <li>• Tell the capitals of each country of the U.K.;</li> <li>• Recognize the flags of The U.K, England, Scotland, Wales and Northern Ireland;</li> <li>• Identify some of the symbols of the countries;</li> <li>• Recognize some members of the Royal family;</li> <li>• Search information on the Internet;</li> <li>• Reflect on learning;</li> <li>• Increase autonomy;</li> <li>• Interact with the peers;</li> <li>• Gain more self-esteem and confidence</li> </ul>
<b>Activities</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Watching a PowerPoint;</li> <li>• Labeling pictures;</li> <li>• Drilling;</li> <li>• Asking / answering questions;</li> <li>• Completing a mini-book;</li> <li>• Colouring flags;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Playing games: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Point to;</li> <li>○ Hot and Cold</li> </ul> </li> <li>• Singing London Bridge is falling down;</li> </ul>
<b>Vocabulary</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The UK: England, Scotland, Wales, Northern Ireland, London, Edinburg, Cardiff, Belfast</li> <li>• Symbols: rose, thistle, daffodil, leek, shamrock;</li> <li>• Cultural: the Buckingham palace; the Big Ben, the tower, the London eye, the double decker bus, the phone box, the five o'clock tea</li> </ul>
<b>Structures</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Where's England?</li> </ul>
<b>Cross- curricular activities</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Making a poster: The UK</li> </ul>
<b>Holidays / Festivals</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mother's Day;</li> </ul>
<b>Self- assessment</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Group work</li> <li>• Child oriented-report</li> </ul>

Tabela 6: planificação do tema *The United Kingdom*

## 2.12- Ação

A primeira atividade de autoavaliação a ser realizada pelos alunos para o Projeto recaiu num fator não linguístico, o comportamento. Esta escolha não foi casual. Uma vez que, no diálogo realizado sobre a avaliação, os alunos mencionaram de imediato o comportamento como sendo objeto de avaliação, a professora optou por iniciar o seu Projeto com a atividade *My good behaviour class* (Anexo 2). Antes de entregar o primeiro modelo desta atividade, foi elaborada uma lista do que os alunos consideravam aceitável e não aceitável. Pelo que os alunos disseram, foi possível verificar que estes não fazem uma clara distinção entre o ambiente de uma aula com a professora titular e outro mais divertido e ligeiramente informal, característico da Atividade de Inglês. No entanto, com a ajuda da professora foi possível chegar a acordo sobre os comportamentos desejados. Seguidamente, foi entregue o modelo da atividade a cada aluno que seria para ser completado durante o mês. Os alunos tinham que colorir os dias da semana em que tinham Inglês e terminar de desenhar o coelhinho de acordo com o seu comportamento. No final de cada mês, os alunos levavam o caderno para casa para os pais e/ou encarregados de educação terem conhecimento do comportamento dos seus filhos e/ou educandos. No início de cada mês, era-lhes dado uma nova folha.

As atividades descritas a seguir estão relacionadas com os fatores linguísticos. Em cada tema trabalhado, os alunos tiveram conhecimento dos objetivos, copiaram-nos para o caderno, em português e foi-lhes dito que todas as atividades que iriam

fazer estavam direcionadas para atingir aqueles objetivos, pois segundo Read (2007) “By explicitly setting learning aims, you [the teacher] show children what to expect and they are encouraged to make the connection between the activity itself and the learning outcome it is intended to achieve” (p. 287).

Durante o estudo da unidade temática *The house*, as macro capacidades de *Reading* e *Speaking* foram sujeitas a atividades de autoavaliação pelos alunos. No que concerne a Leitura, a primeira atividade foi muito simples (Anexo 3). Os alunos tiveram que legendar uma casa, recortando os nomes das divisões da casa e colando-as na imagem correspondente. No final da atividade, os alunos colaram no quadro e foram discutindo o grau de dificuldade da atividade, quem tinha conseguido atingir plenamente o objetivo e o que podiam fazer para o conquistar mais rapidamente aqueles que ainda estavam a conseguir. A segunda atividade já foi mais complexa tendo os alunos que desenhar e pintar as divisões da casa (Anexo 4). Para isso, os alunos tiveram que ler a descrição da casa. Assim como nas restantes atividades, quando terminaram, as crianças refletiam oralmente com todos os colegas e professora acerca dos seus progressos, da evolução dos seus conhecimentos, de como gostaram mais de praticar a leitura, das dificuldades que tiveram e das melhorias que podiam fazer.

Para que fosse realizada a autoavaliação de *Speaking*, foi entregue aos alunos, no final da unidade, uma ficha de trabalho com a imagem de uma casa e alguma mobília (Anexo 5). Os alunos tinham que colorir a imagem e descrever a casa ao colega de mesa. No entanto, alguns alunos, por terem um diferente ritmo de trabalho, descreveram a sua imagem a quem já a tinha colorido. Posteriormente, os alunos fizeram o registo de verificação de alguns objetivos que incidiam apenas em *Speaking*, através de um visto (✓), de uma cruz (X) ou de uma junção dos dois (✓X), mediante a conquista ou não dos objetivos (Anexo 6). A título de curiosidade, é de referir que as imagens que aparecem para assinar o progresso foram ideias dos alunos, pois para eles, se conseguissem conquistar os objetivos todos ganhavam uma casa, se não conseguissem um “barraco”.

Relativamente a *Listening*, os alunos tiveram que colorir uma imagem de um jardim zoológico seguindo instruções ouvidas. A professora leu o mesmo texto três vezes. Numa primeira vez, os alunos apenas ouviram (*listen*); na segunda, coloriram os animais (*do*); na terceira verificaram o que tinham colorido (*check*). Seguidamente, os desenhos foram expostos ao que se seguiu a habitual reflexão (Anexo 7).

Para que os alunos refletissem sobre *Writing*, duas atividades foram aplicadas em diferentes momentos. A mais simples consistiu em fazer a legenda de animais, através do registo escrito de palavras (Anexo 8). A atividade mais complexa consistiu



na escrita de um texto sobre o elefante utilizando estruturas já praticadas anteriormente (Anexo 9). No final da unidade, os alunos voltaram a preencher uma grelha de verificação, mencionando o que já eram capazes de fazer.

Outro exemplo utilizado foi *The tree*, cuja forma pretendia simbolizar o conhecimento em constante evolução (Anexo 10). Os alunos, depois de terem terminado o trabalho de grupo acerca do Reino Unido, tiveram que assinalar na árvore, a imagem que descrevia melhor a atividade. A árvore fazia referência às macro capacidades, à interação, ao que aprenderam e o que sentiram com a realização da atividade de grupo.

*My beautiful garden* consistiu numa atividade coletiva. A cada aluno foi entregue uma imagem de uma flor em branco. Esta imagem foi preenchida com informações pessoais e com o tema que os alunos mais gostaram durante todo o ano lectivo. Durante a ilustração da flor, os alunos eram questionados acerca da sua escolha. Depois de colorido, todas as flores foram coladas num cartaz de papel de cenário que foi ilustrado e decorado por todos (Anexo 11).

Uma vez que este Projeto tinha como intuito promover a reflexão e a autonomia das crianças, foi pedido aos alunos para identificarem os motivos pelo qual estavam a aprender Inglês através da ilustração de balões (Anexo 12).

Finalmente, os alunos realizaram o questionário final *Hands-on English!* (Anexo 13) que incidia sobre as macro capacidades e atitudes.

### **2.13- Observação**

A observação é um dos métodos mais eficazes aquando da avaliação dos alunos porque não os perturba e permite-lhes serem avaliados no decorrer normal das aulas. Para a professora, a observação é também eficaz, pois permite-lhe, no momento, ajustar as atividades, mediante a reação dos seus alunos: *observe - notice - adjust teaching* (Cameron, 2011: 231). Durante a fase da observação, vários aspetos foram dignos de ser registados no diário da professora. Em relação ao comportamento, foi possível verificar que os alunos foram bastante exigentes com eles próprios, uma vez que a turma tinha um comportamento excelente na maior parte das aulas e, ainda assim, houve quem colorisse o seu coelhinho de amarelo porque tinha estado “um bocado distraída”. Mediante estes resultados, tornou-se imprescindível falar com alguns alunos, num momento privado durante a aula para que estes chegassem à conclusão que a cor que tinham usado não se adequava ao

comportamento, uma vez que estar distraída por vezes ou o falar com o colega durante a realização das atividades é possível na Atividade de Inglês.

Em relação a *Reading*, na primeira atividade de autoavaliação ocorreu uma situação desagradável, pois o material não estava preparado para o que iria ser feito. Por outras palavras, o tamanho da folha entregue aos alunos –A5- não permitiu que fosse possível recortar os nomes das divisões e colá-los, pelo que foi necessário adotar uma estratégia e os alunos tiveram que escrever os nomes no espaço adequado. Apesar disso, os alunos acharam que conseguiram fazer um bom trabalho porque a atividade era fácil e eles já sabiam ler as palavras. Na atividade seguinte, foi verificado que uma grande parte dos alunos a realizou em pares, e, por ser uma atividade de leitura, alguns quiseram ler o texto ao colega para que este fizesse um comentário à sua leitura. Nesse momento, esta atitude revelou que os alunos ainda não se sentiam confiantes na sua reflexão. Os alunos apenas tiveram dificuldade na frase *small brown hall* e demonstraram alguns problemas na execução do desenho, nomeadamente como desenhar um quarto. Um tempo de quarenta e cinco minutos não foi suficiente para que os alunos concluíssem a atividade.

No que concerne a *Speaking*, foi uma atividade interessante de ser observada, pois alguns elementos da turma, esconderam a sua imagem enquanto a pintavam para o colega não ver. A ilustração da imagem demorou muito tempo para alguns, o que permitiu que alguns alunos descrevessem a sua casa mais do que uma vez. Nestes casos, foi notória a evolução, nomeadamente a nível de fluência, mas mais uma vez, dois alunos foram extremamente críticos no seu desempenho, considerando que não estavam a descrever bem a casa, quando, na realidade estavam a fazê-lo muito bem. Na grelha de verificação, os progressos assinalados foram muito parecidos para os que conseguiram atingir plenamente os objetivos e aqueles que conseguiram conquistar a maior parte deles.

Relativamente a *Listening*, os alunos não tiveram dificuldade e, aquando da reflexão, uma das questões levantadas por um aluno foi precisamente o facto de ser fácil por estarem habituados a ouvir a voz da professora. Além disso, consideraram que as três vezes de audição foram suficientes para compreenderem o que era pedido.

As atividades de *Writing* decorreram sem problemas, apesar de ter sido verificado um ou outro erro ortográfico na legenda das imagens. Para a escrita do texto, três alunos perguntaram se o facto de irem ao caderno para consultarem o modelo do texto significava que não conseguiam escrever frases. Uma vez que a escrita foi praticada por interesse dos alunos e porque o nível é muito básico, a própria professora incentivou a turma a copiar as frases que os alunos tinham no caderno. No

final, no momento de diagnosticarem as dificuldades, todos os alunos disseram que conseguiram alcançar os objetivos.

Relativamente à autoavaliação da atividade de grupo verificou-se que os alunos já estavam a ser mais autónomos e com a autoestima um pouco mais elevada. De facto, após análise dos desenhos, foi curioso verificar que alguns elementos de um grupo circularam *Speak* e *Listen*, o que significa que, durante a atividade, houve várias tentativas de utilizarem a Língua Inglesa.

A atividade coletiva foi um sucesso, pois os alunos adoraram fazer o cartaz e sentiram-se muito curiosos por saber qual era o tema dos colegas. Importa ressaltar que, no momento de dizerem qual o tema preferido, alguns colegas iam-se lembrando de alguns pormenores que aconteceram na realização das atividades, como o trazerem algum material de casa, uma resposta um pouco mais engraçada, entre outros.

Finalmente, o único aspeto digno de ser registado na aplicação do questionário foi o facto dos alunos preencherem o questionário individualmente e não terem pedido ajuda à professora.

## **2.14- Reflexão**

O segundo questionário (Anexo13) a ser implementado teve por base uma tabela de progressão do aluno sugerida por Ionannou-Georogiou e Pavlou (2003: 179). Esta tabela incide nas atitudes e macro competências e é de fácil consulta, podendo ser possível detetar, de imediato, se algum aluno não está a evoluir como o esperado ou, pelo contrário, se algum aluno, por ter um progresso muito bom, necessite de mais atividades e assim serem tomadas as devidas providências.

No que diz respeito às Atitudes (Figura 21), o interesse e a ajuda obtiveram melhor resultado, sendo que todos os alunos mostram interesse pelo inglês e dezasseis pedem ajuda quando sentem dificuldades, o que significa que os alunos querem mesmo aprender esta língua estrangeira. A ajuda aos colegas apresenta um valor de treze, o mais baixo deste parâmetro, o que, na minha opinião, resulta de ainda haver alunos na turma que não se sentem totalmente confiantes nas suas capacidades. No entanto, é de assinalar a evolução verificada, pois no primeiro questionário, nenhum aluno respondeu que pedia ajuda ao colega. Ao dizerem que, naquele momento, se sentem capazes de ajudar o colega, está implícito que, se precisarem de ajuda, já a vão pedir aos colegas. Os resultados obtidos pela participação nas atividades devem-se, possivelmente, ao terem em conta a

participação oral, e haver dois ou três alunos mais reservados e inseguros dos seus conhecimentos, uma vez que esta turma se caracteriza por quase todos os alunos terem prestações muito boas e por serem muito participativos, independentemente do teor da atividade.

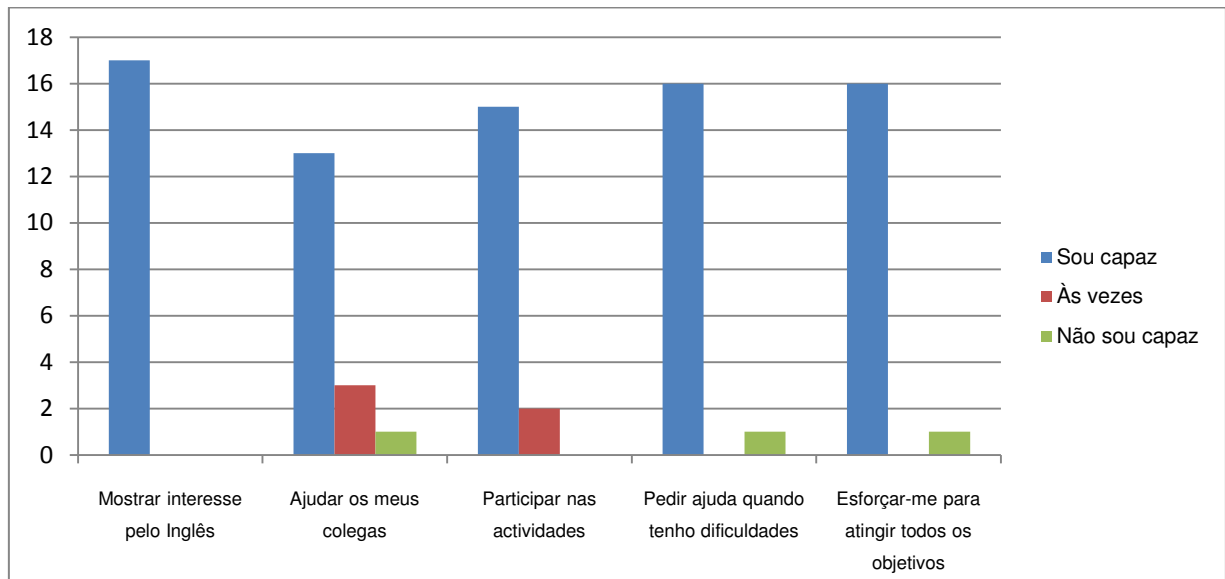


Figura 21: Atitudes

Relativamente a Ouvir (Figura 22), todos os alunos conseguem compreender questões acerca deles e ligar palavras que ouvem com imagens. Estes resultados são consequência de, em quase todas as aulas Inglês, serem revistas oralmente as formas de saudação e de apresentação, assim como os vocábulos relacionados com o tema que se estava a trabalhar. Os números obtidos na compreensão de instruções foram surpreendentes, pois as instruções sempre foram claras e acompanhadas por gestos, e por vezes, tendo sido repetidas uma ou mesmo duas vezes para que todos soubessem o que tinham que fazer. Nesta macro capacidade, encontra-se pela única vez um número mais elevado no *Às vezes*: reconhecer palavras importantes numa canção ou numa história. Para justificar este resultado, poderá estar presente o facto de as histórias e canções terem sido trabalhadas apenas para introduzir um conteúdo e terminá-lo, não existindo uma prática quotidiana nessas atividades por dois motivos: não havia leitor de CDs e o som do computador era muito mecânico e não havia colunas. Para tentar colmatar essa situação, era levado outro material quando essas atividades estavam planificadas, mas mesmo assim, não terá sido suficiente.

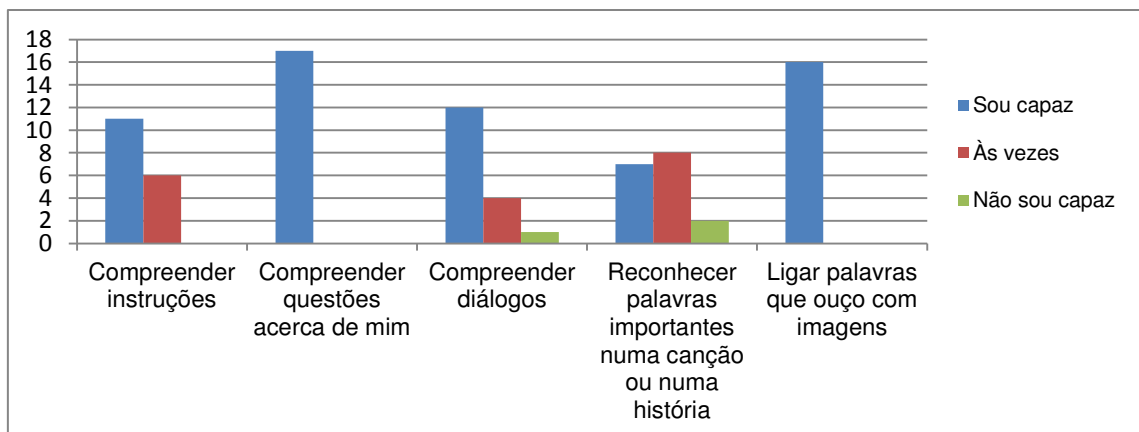


Figura 22: Ouvir

No que concerne ao Falar (Figura 23), os resultados são muito positivos, especialmente nos parâmetros repetir vocabulário ou frases, dizer o nome de imagens e frases simples uma vez que apenas numa destas situações houve um aluno que disse que não se sente capaz. Tais resultados têm como explicação os jogos de revisão e de consolidação de conteúdos que incidiam essencialmente na oralidade e que eram do agrado de quase todos, especialmente por envolver o fator competitividade. Dar informações apresenta um nível muito semelhante entre o *Sou capaz* e *Às vezes* e verifica-se dois *Não sou capaz* em participar em diálogos, uma vez que esta atividade envolve interação com um ou mais colegas.

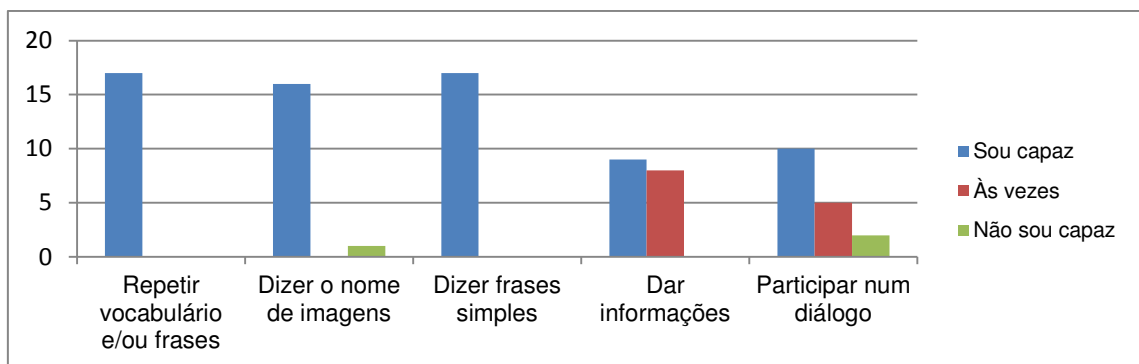


Figura 23: Falar

A macro-capacidade Ler (Figura 24) tem o seu número mais elevado como *Sou capaz* na leitura de palavras. No entanto, convém referir que as crianças não tiveram em conta a pronúncia, apenas se regeram pelo princípio de ser difícil ou não ler as palavras em questão. Foram verificadas quatro situações em que o *Não sou capaz* surgiu, nomeadamente aquando do *ler frases, instruções e diálogos*. Apesar de parecer estranho, em *Ler histórias* não se verificou nenhum *Não sou capaz*, pois durante o 2º e 3º Período foi implementada uma espécie de biblioteca do Inglês em que todos os alunos levavam livros para casa para ler durante o tempo máximo de uma semana. Esta atividade, apesar de incidir no que Brown (2004) considera de

*Extensive Redaing*, promoveu um sentimento de confiança nos alunos que sempre se mostraram participativos para lerem, independentemente de ser em silêncio ou em voz alta.

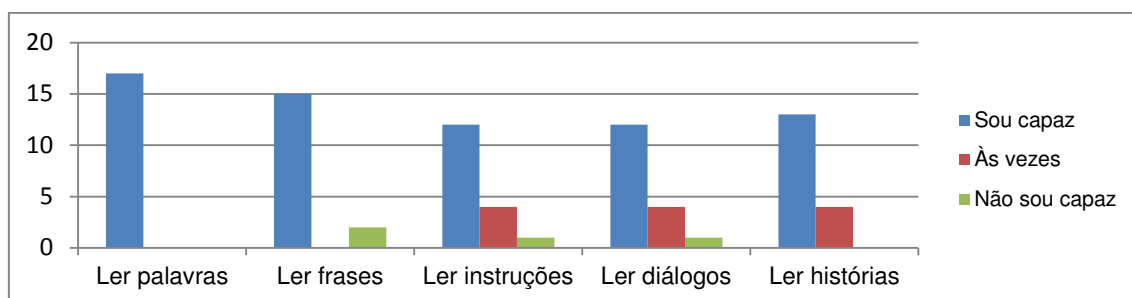


Figura 24: Ler

Finalmente, Escrever (Figura 25) demonstra que a maior parte dos alunos se sente capaz de desempenhar as atividades mencionadas, não existindo nenhuma, no entanto, que apresente o número total de elementos da turma, ao contrário das restantes macro capacidades. Às vezes e Não sou capaz apresentam valores muito baixos, sendo o mais elevado o escrever um pequeno texto com quatro alunos que se sentem capazes por vezes e apenas um não se sente capaz.

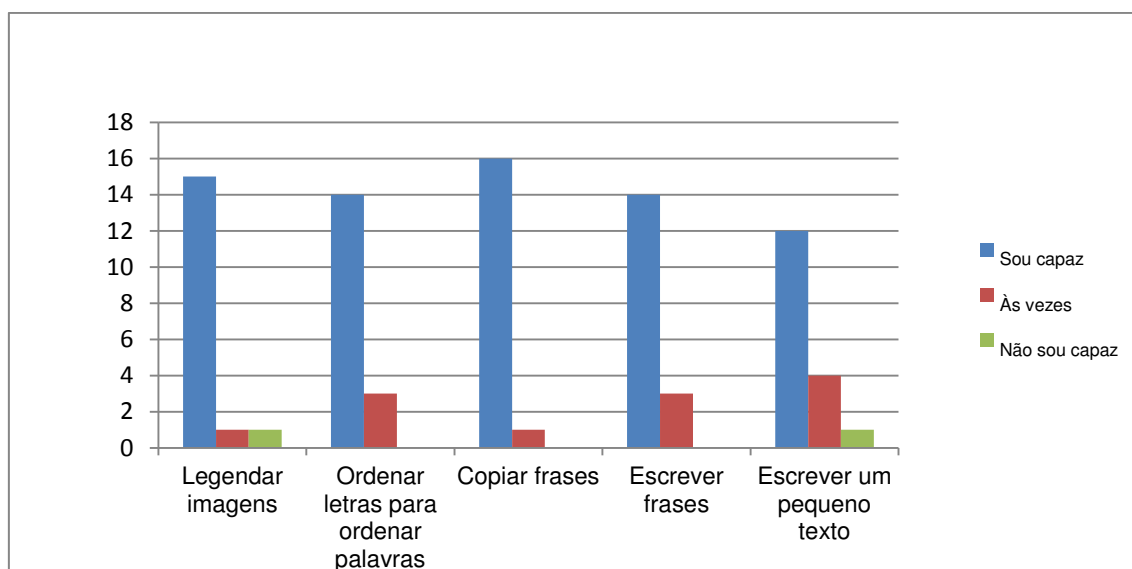


Figura 25: Escrever

Pelos resultados obtidos, é possível constatar ainda que o *Escrever* apresenta um valor mais elevado de *Sou capaz*, sendo por isso aquela macro capacidade em que os alunos mais se sentem confortáveis. O *Falar* e *Ler* apresentam um resultado muito semelhante, enquanto o *Ouvir* apresenta um valor mais baixo de *Sou capaz*, pelo que, num tempo futuro, e a dar seguimento a este trabalho, teria que ser necessário fomentar mais estratégias e atividades para desenvolver o desempenho nesta macro capacidade.

Durante a implementação das atividades foi possível iniciar um percurso educativo onde as crianças foram bem sucedidas no processo ensino-aprendizagem através da prática da autoavaliação. Em termos de atitudes, as crianças sempre se mostraram motivadas e interessadas nas atividades. Se inicialmente, este entusiasmo estava um pouco contido, à medida que iam desenvolvendo as atividades, as crianças já as consideravam normais e já as realizavam, havendo mesmo quem perguntasse quando é que faziam mais atividades de autoavaliação. Logo, a reflexão começou a ser considerada uma prática constante e agradável aos alunos. A cooperação entre os alunos também evoluiu, o que continuou a promover um ótimo ambiente para a sensibilização ao Inglês, na medida em que mesmo os alunos mais tímidos, já começaram a expor mais livremente as suas ideias e dúvidas, contribuindo para tornar o ambiente mais divertido. Ainda que a turma tenha sido caracterizada pelo bom relacionamento entre todos, estas atividades conseguiram enraizar o sentimento de entreajuda e respeito. De igual modo, a curiosidade começou a ser uma constante, na medida em que os alunos começaram a questionar os objetivos das atividades, os conteúdos e a própria duração do tema. Esta curiosidade levou alguns a fazerem pesquisas em casa e a levarem material deles para a aula de Inglês. Desta forma, os alunos começaram a ter consciência do seu envolvimento no próprio processo de ensino-aprendizagem. Assumindo um papel ativo, os alunos já podem começar a elaborar alguns instrumentos de autoavaliação, como por exemplo, identificar alguns dos objetivos de uma unidade ou elaborar uma grelha de verificação, seguindo o modelo que lhes foi dado.

Em termos de fatores linguísticos, as atividades promoveram acima de tudo uma consciencialização das áreas a que os alunos eram bons e das que tinham mais dificuldade. Com esta turma, o que resultava melhor eram atividades que envolviam fazer a legenda de imagens, independentemente de se tratar da oralidade, da audição, da leitura ou da escrita. Todavia, alguns alunos deveriam ter tido materiais diferentes, com um grau de maior complexidade pois os próprios diziam que “Eu já sei que sei isto tudo”. A resolução de ter materiais iguais esteve relacionada com a necessidade de fazer os alunos perceberem que por ser fácil, não quer dizer que é menos importante, mas sim que é um objetivo que está conquistado. De igual modo se verificou que o conhecimento dos objetivos para cada unidade facilitou, não só a aprendizagem, como também a reflexão sobre os progressos alcançados e o envolvimento dos alunos. A este respeito, Moon (2005) considera que “if they [the students] could see the purpose for the activities you use with them, they might engage in them more actively” (p. 22). À medida que as atividades iam sendo realizadas, os alunos consultavam o caderno para ver se conseguiam colocar mais um visto no

objetivo ou se já tinham feito alguma atividade direcionada para aquele objetivo. De bom grado diziam *Estamos a praticar esta frase para depois perguntarmos a alguém, não é?* o que indica que estavam a tornar-se autónomos.

De uma forma mais específica, as atividades de *Speaking* apresentaram bons resultados, mas o momento de oralidade propriamente dito foi curto. Os alunos demoraram muito tempo a colorir a casa, pelo que teria sido mais proveitoso se houvesse mais uma aula dedicada apenas à oralidade e à reflexão. Mesmo que a atividade pareça um pouco repetitiva, seria enriquecedora se os alunos trocassem de par. A progressão seria notória entre a primeira tentativa e a última, pelo que facilmente iriam chegar à conclusão que, para aprender a falar Inglês, é necessário praticar. Contudo, alguns alunos que tiveram oportunidade de realizar a atividade mais do que uma vez comentaram que numa primeira vez utilizaram estruturas frásicas muito simples como *orange kitchen* e que com outro colega já diziam “*There is a blue sofa in the living – room.*” Esta atividade poderia ser mais divertida se fosse criado um mundo imaginário em que *bed* estivesse numa divisão legendada com *kitchen*. O fator estranho serviria para suscitar curiosidade e enriquecer o diálogo entre os alunos. Na atividade de verificação, foi curioso o diálogo entre dois alunos sobre as suas prestações ao dizerem *bed* ou *it's a blue bed*. Para um, não fazia sentido assinalar *Sou capaz de identificar as divisões da casa* se apenas conseguia dizer *bed*. Este exemplo caracteriza o que se pretende que os alunos sejam capazes de referir quando pensam sobre o que conseguem fazer, e se conseguem fazer melhor. No final da aula, um destes alunos saiu da sala a repetir a frase “*It's a blue bed*”.

Apesar de terem começado a dizer que não iam conseguir fazer a atividade de desenhar a casa, seguindo instruções, os alunos facilmente perceberam que as frases lhes eram familiares. Esta constatação levou a que, em pares, se verificasse uma pequena competição acerca de quem traduzia mais frases do texto e, num momento posterior a quem lia o texto mais rapidamente. Este desafio consistiu numa forma de os alunos verem se tinham dificuldades, se conheciam todas as palavras do texto e neste caso, se estas eram necessárias para a compreensão do texto. Foi verificado que muitos se aperceberam que não é necessário saber o significado de todas as palavras, como, por exemplo, *outside* para compreenderem o que é para ser feito.

Mediante os comentários e reações dos alunos à atividade de *Listening*, seria pertinente expor os mesmos a atividades de audição mais diversificadas, com vários ritmos e entoações, para que os alunos não estivessem tão dependentes da voz da professora. Um facto significativo consistiu nos sentimentos de alegria, orgulho e até curiosidade sentida pelos alunos quando, mais uma vez, expuseram os seus trabalhos no quadro. Comparando os desenhos e vendo que a maior parte estava muito



parecida, foi promovida a confiança e a autoestima. A troca de ideias nestes momentos provou ser o mais rico de toda esta experiência, pois, para além das aprendizagens efetuadas, foi cimentada a ideia de que a escola não é apenas um local de aprendizagem, mas também um local de partilha, onde se implementam práticas de cidadania. O curioso foi ter sido verificado o quão difícil se tornou fazer uma autorreflexão sem ter conhecimento do trabalho dos colegas. De facto, quando os trabalhos estavam expostos, as ideias fluíam das cabeças dos alunos, e eram referentes a si próprios. Quando tinham que refletir acerca do seu próprio trabalho e sem ter conhecimento da perspetiva do outro, a reflexão era muito mais tímida e tinha que ser impulsionada, na maior parte das vezes pela professora.

Apesar das *Orientações Programáticas* proporem que a escrita seja considerada como um apoio crítico, dado o nível desta turma, a professora foi ao encontro das necessidades dos alunos, promovendo várias atividades de escrita. Os resultados foram muito bons. Mais uma vez, os alunos conseguiram identificar algumas das suas dificuldades – ter medo de dar erros e precisar de um modelo – e solucioná-las, nomeadamente através de um ritmo lento de escrita e estar atento quando se escreve.

No entanto, se por um lado, foi necessário proporcionar grelhas de verificação com os objetivos, o que se tornou repetitivo, por outro, foi necessário elaborar uma atividade que servisse de modelo para autoavaliação. Por outras palavras, os alunos tinham que realizar uma atividade concreta, para depois refletirem sobre o seu desempenho. Caso não realizassem a atividade, a reflexão e discussão de ideias tornava-se muito difícil. Todavia, o inverso passou-se com a realização das atividades de autoavaliação seguintes; os alunos não tiveram dúvidas acerca do seu preenchimento, das prestações em grupo e sobre decidir qual o tema que mais lhes tinha interessado, o que significa que, naquele momento, já se sentiam com autonomia para refletir acerca das suas prestações e sobre que tipo de atividades mais lhes agradaram.

A prática da autoavaliação fomentou o envolvimento dos pais na medida em que, nalguns casos, os alunos levavam as suas atividades para que os pais as pudessem ver. Ao fazerem isso, as crianças falaram acerca do que fazem durante o Inglês e sentiram-se seguros das informações sobre os seus progressos.

## Conclusão

Numa sociedade globalizante, o conhecimento de Línguas Estrangeiras não é apenas uma mais-valia, mas um pilar imprescindível na formação de qualquer indivíduo. Para que o conhecimento de uma língua seja o mais completo possível, de forma a que o indivíduo possa utilizar todas as suas competências, é necessário estabelecer o contato com esta o mais cedo possível, não esquecendo, obviamente, os aspetos culturais da língua em aprendizagem.

Mediante as condições atuais, em Portugal este contato é possibilitado a todas as crianças desde o 1º CEB com a frequência na AEC de Inglês que pretende sensibilizar os alunos para a Língua Inglesa, através de metodologias diversificadas e que proporcionem experiências inesquecíveis. Assim, desde cedo, as crianças ficam a conhecer uma nova e diferente realidade, sabendo respeitar os valores de uma outra cultura, e começam a aceitar um mundo que se caracteriza pela existência de uma humanidade em comum e, concomitantemente, pela individualidade de cada um. Desta forma, os princípios da declaração dos direitos humanos estão a ser protegidos, pois as suas mentalidades não ameaçam a dignidade humana e o bem-estar de todos os cidadãos.

O papel do professor de Inglês no 1º CEB é de extrema responsabilidade, pois de uma certa forma, é visto como um elo de ligação entre a criança e um mundo cultural distante, que aos poucos se vai tornando uma realidade. Por fazer parte do mundo da criança, o professor deve providenciar experiências diversificadas que permitam à criança crescer e que façam com que esta se sinta confortável no mundo que a rodeia.

Uma vez que se pretende criar condições para o desenvolvimento global das crianças, a prática da reflexão não pode ser descurada. Desta forma, foi pretendido mostrar com este Projeto, como é que as práticas reflexivas, mais concretamente a autoavaliação têm uma implicação no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Assim sendo, os resultados foram francamente positivos, uma vez que:

- Os alunos começaram a ter consciência do seu papel no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se ativos no mesmo, na medida em que os seus gostos, a sua forma de ser e de estar tiveram influência nas atividades elaboradas. Ao ter sido levado em conta os gostos e características destes alunos, caminhou-se para o sucesso destes nas atividades;

- A prática da autoavaliação contribuiu para o processo de sensibilização, pois, ao verificarem do que eram capazes, os alunos queriam sempre mais, sabendo sentir prazer pelo que estavam a fazer;

- Os alunos gostavam da língua e no final já a tentavam usar para comunicar com os colegas, o que é um indicador bastante positivo no que concerne à motivação e à confiança sentida neles próprios;

- A autonomia e autoestima foram promovidas na medida em que, mesmos os alunos com mais dificuldades, já participavam mais e já tentavam realizar as suas atividades sozinhos. A grande maioria, que já se caracterizava por ter alguma autonomia, tornou-se mais destemida na aprendizagem, arriscando mais nas suas tarefas;

- O gosto pelas práticas reflexivas foi conseguido, como se pode comprovar pelos pedidos dos alunos para fazerem mais atividades de autoavaliação e por consultarem a lista de objetivos à medida que as aulas iam passando, de forma a constatarem a sua progressão;

- Os pais passaram a ter um conhecimento mais real e detalhado do que o que os seus filhos fazem na Atividade de Inglês e de como estão a progredir. Para além de terem oportunidade de consultar as grelhas de verificação, alguns manifestaram curiosidade nas atividades pelo que perguntavam à professora acerca da prestação e evolução dos seus filhos;

- A troca de experiências, de louvores e de receios determinou que a escola fosse vista como um espaço onde são promovidas práticas de cidadania, preparando os alunos para o seu papel na sociedade.

Assim sendo, pode ser concluído que a autoavaliação contribui para o sucesso do ensino-aprendizagem do Inglês no 1º CEB. Com estas atividades, os alunos tornaram-se mais autónomos e elevaram a sua autoestima, uma vez que já se sentiam confiantes em si mesmos e nas suas conquistas, inclusive aqueles alunos mais inseguros. De facto, é uma mais-valia para a criança reconhecer que está a progredir na sua aprendizagem. Por sua vez, se as crianças se sentem confiantes, arriscam mais, e sentem-se mais motivadas e sensibilizadas para o uso da Língua Estrangeira. Além disso, foi constatado que a prática da autoavaliação, se sistemática, cria hábitos de reflexão quer em relação às atividades, quer em relação a estratégias de aprendizagem. Desta forma, os alunos começaram a compreender o propósito das atividades, podendo dar o seu melhor para as realizar. Ao refletirem sobre estratégias, já ficam com um melhor conhecimento sobre si próprio, o que poderá ser benéfico para o quotidiano. De igual modo, os alunos ficam com uma ideia do que resulta com

eles, evitando gastar as suas energias e o seu tempo com práticas que não lhes sejam significativas. Finalmente, os alunos sentem-se envolvidos no processo ensino-aprendizagem, apercebendo-se que as suas características determinam o que se passa nos momentos de Inglês e por isso consideram-se uma peça fundamental deste jogo de sensibilização e aprendizagem.

Todavia, apesar de terem sido provados os benefícios que a autoavaliação tem no processo de ensino-aprendizagem do Inglês, foi verificada a necessidade constante de um louvor, vindo de uma outra pessoa: um colega ou a professora. Por serem crianças, são envolvidos emocionalmente com o Inglês, através da congratulação, do reforço positivo. A aprendizagem é mais eficaz quando os alunos se sentem atraídos pela língua estrangeira, quando estão motivados para aprender, pois sabem que alguém, professor ou mesmo um colega, irá valorizá-lo pelos seus esforços e conquistas. Por este motivo, os alunos, apesar de saberem que estavam a progredir, continuavam a sentir necessidade de uma palavra de encorajamento de uma outra pessoa.

Além disso, não foi possível verificar até que ponto a interação entre a comunidade escolar foi beneficiada pelas práticas de autoavaliação. Apenas foi assumido que estas práticas trazem vantagens para as crianças se forem transferidas para outras áreas, quer disciplinares, quer sociais.

Apesar disso, com base nos resultados obtidos pela implementação deste Projeto, é considerado que a autoavaliação tem um papel determinante no desenvolvimento e pensamento das crianças, funcionando como uma janela aberta em busca do conhecimento e, por isso mesmo, deve ser uma prática a adotar por todos os professores de Inglês do 1º CEB, pois “o pensamento é como a águia que só alça voo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe” (Alves, 2003: 80).

## Bibliografia

- Alessandrini, C. D. (2002). O desenvolvimento de Competências e a Participação Pessoal na Construção de um Novo Modelo Educacional. In P. Perrenoud, M. G. Thurles, L. d. Macedo, N. J. Machado, & C. D. Alessandrini, *As competências para ensinar no século XXI - a formação de professores e o desafio da avaliação* (pp. 166-170). São Paulo: Artmed Editora.
- Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar*. Edições Asa.
- Barbier, J.-M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Baxter, A. (1997). *Evaluating your Students*. London: Richmond Publishing.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Berger, G. (2009). A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. In *Educação, Sociedade e Culturas* (pp. 175-192).
- Best, B., & Thomas, W. (2008). *The creative teaching & learning resource book*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Boavida, J. (1998). *Educação. objectivo e subjectivo para uma teoria do itinerário educativo*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. NY: Longman.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carvalho, A. D. (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, A. D. (2001). Second Language Assessment. In M. Cecil-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 515-530). Boston: Heinle & Heinle.
- Colyar, J., & Holley, K. (2010). Narrative theory and the construction of qualitative texts. In M. Savin-Baden, & C. H. Major, *New Approaches to Qualitative Research wisdom and uncertainty* (pp. 70-79). Oxon: Routledge.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa - que desafios?* Porto: Edições Asa.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 7, pp. 7-28.
- Daniels, H., & Bizar, M. (2005). *Teaching the Best Practice Way: Methods That Matter, K-12*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. (vol 2, pp.1-28)). Sage.
- Dias, A., & Toste, V. (2006). *Inglês 1º CEB - Orientações Programáticas - 1º e 2º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A., & Nobre, A. (1993). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). *IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Europa, C. d. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Edições Asa.
- Europa, C. d. (2001). *Quadro europeu comum de referências para as línguas Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Europa, C. d. (2008). *Livro branco sobre o Diálogo Intercultural "Viver Juntos em Igual dignidade"*. Estrasburgo: Ministro dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa.
- Europa, C. d. (2012). *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas*. Lisboa: Direção-Geral da Educação Ministério da Educação e da Ciência.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Frias, M. J. (1992). *Língua Materna - Língua Estrangeira Uma relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- Furter, P. (1998). Paulo Freire e Ivan Illich: das utopias pedagógicas às utopias sociais. In *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto : Porto Editora.
- Grainger, T., & Wray, D. (2006). *Learning to teach in the Primary Classroom*. Routledge.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo* . Porto: Porto Editora.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. England: Longman.
- Harmer, J. (2001). *How to Teach English*. England: Longman.

- Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*. England: Longman.
- Harris, M., & McCann, P. (1994). *Assessment*. Oxford: Heinemann.
- Hedge, T. (2002). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- House, S. (1997). *An Introduction to Teaching English to Children*. London: Richmond Publishing.
- Internacional, A. (1997). *Primeiros Passos Um manual de iniciação à educação para os direitos humanos*. Londres: Secção Portuguesa da Amnistia Internacional.
- Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Languages, T. N. (2006). *European Language Portfolio- Junior Version*. Council of Europe.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2003). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- Lourenço, O. M. (1993). *Crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.
- Lowes, R., & Target, F. (1999). *Helping Students to Learn A guide to Learner Autonomy*. London: Richmond Publishing.
- M.A.Zabalza. (1994). *Diários de aula - contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- MacFarlane, B. (2010). Values and virtues in qualitative research. In M. Savin-Baden, & C. H. Major, *New Approaches to Qualitative Research wisdom and uncertainty* (pp. 19-27). Oxon: Routledge.
- Machado, F. A. (1997). *Avaliação em tempo de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Major, C. H., & Savin--Baden, M. (2010). Qualitative research synthesis: the scholarship of integration in practice. In M. Savin--Baden, & C. H. Major, *New Approaches to Qualitative Research wisdom and uncertainty* (pp. 108-118). Oxon: Routledge.
- Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projecto*. Edições Asa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- McKay, P. (2008 ). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moon, J. (2005). *Children Learning English*. MacMillan Heinemann.

- Murphy, J. M. (2001). Reflective Teaching in EFL. In M. Cecil-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 499-514). Boston: Heinle & Heinle.
- Niekerk, L. V., & Savin-Baden, M. (2010). Relocating truths in the qualitative research paradigm. In M. Savin-Baden, & C. H. Major, *New Approaches to Qualitative Research wisdom and uncertainty* (pp. 28-36). Oxon: Routledge.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- O'toole, P. (2010). Locating space in qualitative research: questioning culture through the corporeal. In M. Savin-Baden, & C. H. Major, *New Approaches to Qualitative Research wisdom and uncertainty* (pp. 121-130). Oxon: Routledge.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies - what every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies what every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (2001). Language Learning Styles and Strategies. In M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 359-366). Boston: Heinle & Heinle.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pennac, D. (2009). *Mágoas da escola*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela, & A. Nobre, *Avaliações em educação. novas perspectivas* (pp. 172-188). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). Os Desafios da Avaliação no Contexto dos Ciclos de Aprendizagem Plurianuais. In P. Perrenoud, M. G. Thurles, L. d. Macedo, N. J. Machado, & C. D. Alessandrini, *As competências para ensinar no século XXI - a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 35-57). São Paulo: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Phillips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.



- Pires, E. L. (1999). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições Asa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Read, C. (2007). *500 activities for the primary classroom*. MacMillan Books or Teachers.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Rodrigues, P. (1993). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Roth, G. (1998). *Teaching Very Young Children Pre-school and Early Primary*. London: Richmond Publishing.
- Sacristán, J. G. (2004). Recuperar el pulso de la política educativa. *Revista de Prensa, Cuadernos de Pedagogia*, pp. 77-81.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (2001). *Assessment (8th edition)*. Houghton Mifflin Company.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (Edits.). (2010). *New Approaches to Qualitative Research*. Oxon: Routledge.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1991). *Teaching English to Children*. Longman.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Stoer, S. R. (s.d.). Construindo a escola democrática através do "campo da recontextualização pedagógica". *Educação, Sociedade e Culturas*.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra, Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- Torrado, A. (2002). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ur, P. (2002). *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Wimpenny, K. (2010). Participatory action research: an integrated approach towards professional practice development. In M. Savin-Baden, & C. H. Major, *New Approaches to Qualitative Research wisdom and uncertainty* (pp. 89-99). Oxon: Routledge.
- XXI, C. I. (1996). *Educação - um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.

# Anexos

## Anexo 1 – Questionário inicial Hands-on English!

1-Sexo

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

2- Gostas de aprender Inglês?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3- Porquê?

4- Como gostas mais de aprender Inglês? Escolhe apenas três opções.

- ☐ Mímica / drama
- ☐ Canções / rimas
- ☐ Leitura / escrita
- ☐ *Flashcards* / vídeos
- ☐ Puzzles / organizar imagens ou frases
- ☐ Diálogos / trabalho em pares
- ☐ Criatividade / trabalho individual

5- Aprendes melhor quando...(Escolhe apenas três opções)

- ☐ estás com atenção
- ☐ tens o teu material organizado
- ☐ trabalhas com outra pessoa
- ☐ usas o computador
- ☐ estás com pessoas que falam a Língua Inglesa
- ☐ repetes as palavras e frases que ouves
- ☐ conheces o tema
- ☐ lês pequenos textos
- ☐ ensinas os teus familiares e amigos

6- O que fazes quando não percebes alguma tarefa?

- ☐ Pedes ajuda à professora
- ☐ Pedes ajuda à pessoa que está ao teu lado na mesa
- ☐ Tentas perceber sozinho / a

7- Participas na aula de Inglês?

- ☐ Sim
- ☐ Às vezes
- ☐ Não

8- Quando uma pessoa fala para ti em Língua Inglesa, és capaz de a perceber?

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

9- Consegues compreender uma canção, uma rima ou um diálogo?

- ☐ Sim
- ☐ Às vezes
- ☐ Não

10- És capaz de falar inglês com os teus colegas durante a aula de Inglês?

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

11- Costumas repetir palavras ou frases que ouves na aula de Inglês?

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

12- Falas dos temas que aprendes em Inglês quando estás com os teus familiares ou amigos?

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

13- És capaz de falar sobre ti, usando a Língua Inglesa?

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

14- És capaz de associar palavras ou frases com imagens?

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

15- Costumas fazer uma leitura em silêncio antes de ler frases ou um texto em voz alta?

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

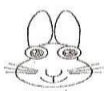


16- És capaz de escrever palavras ou frases em Língua Inglesa?

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

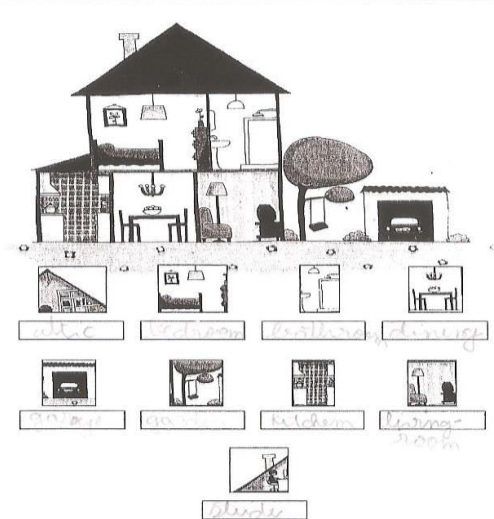
17- Sentes que és capaz de perceber o que já sabes sem a ajuda dos outros? Assinala apenas uma opção.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

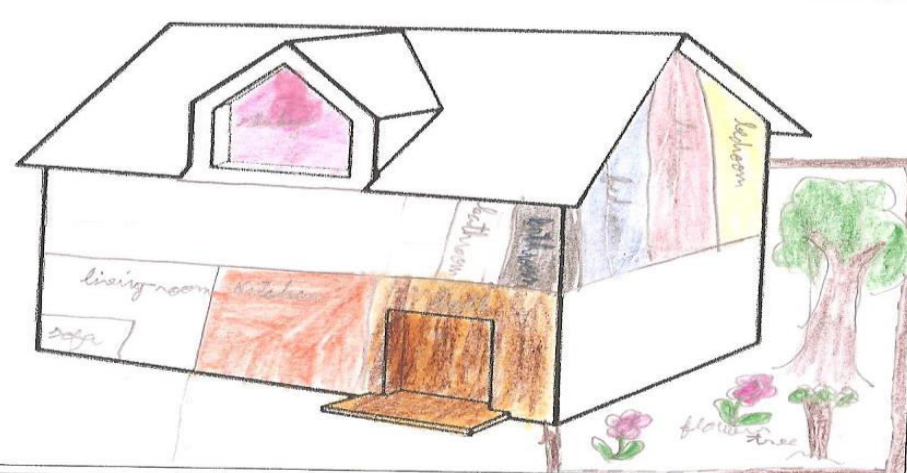
## Anexo 2 – My good behaviour class

My good behaviour class						
Name: <i>Barbara Maria do Carmo Ribeiro</i>						
Draw and colour.  good  not so good  bad	WEEK	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
	1					
	2					
	3					
	4					
5						
<i>Raquel Silva</i>						

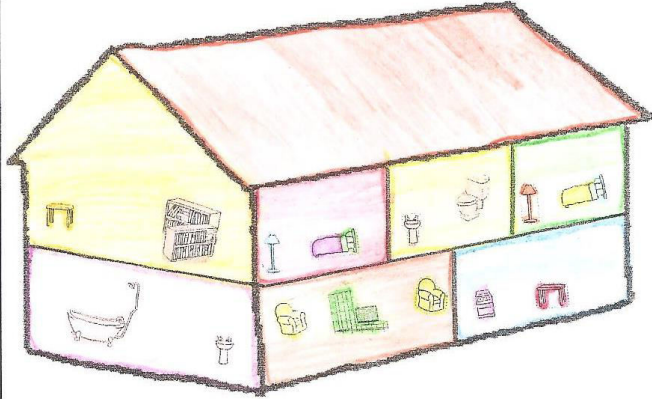
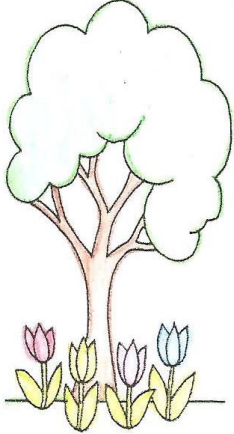
### Anexo 3 – Atividade de Reading 1

Reading	
Name: <u>Barbara</u>	Date: <u>11/12/2013</u>
	
<div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">attic</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">bathroom</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">living-room</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">bedroom</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">kitchen</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">garage</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">dining room</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">garden</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">study</div> </div>	

### Anexo 4 – Atividade de Reading 2


Reading	
Name: <u>David Alberto Daltro Lima Silva</u>	Date: <u>15/12/2013</u>
	
<p>This is my aunt's house. The house is big! Upstairs there are three bedrooms, two bathrooms and one study. The bedrooms are yellow, red and blue. The bathrooms are black and white. The study is purple. There's a pink lamp in the study. Downstairs there is a small brown hall, an orange kitchen and a big living room. I love the sofa! It's white! Outside there is a beautiful garden with some flowers, two trees and a brown fence. Her house is cool!</p>	

## Anexo 5 – Atividade de *Speaking*

Speaking	
Name: <u>Daniela Filipa Ferreira da Silva</u>	Date: <u>10-02-2016</u>
<p style="text-align: center;">Colour the rooms. Describe your house to your colleague.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>	

## Anexo 6 – Verificação de objetivos




### The house



➤ Sou capaz de:

- ✓ x ✓ Identificar as divisões da casa;
- ✓ x ✓ Perguntar e responder sobre a casa;
- ✓ x ✓ Descrever a casa, dizendo as cores;
- ✓ x ✓ Identificar alguma mobília de quarto;

➤ O meu progresso:



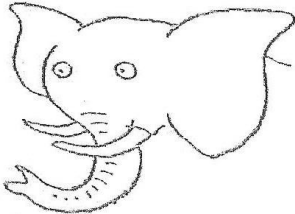
## Anexo 7 – Atividade de Listening

Listening	
Name:	Ana Miguel Silva Araújo Date: 8/03/2013
Listen and colour	

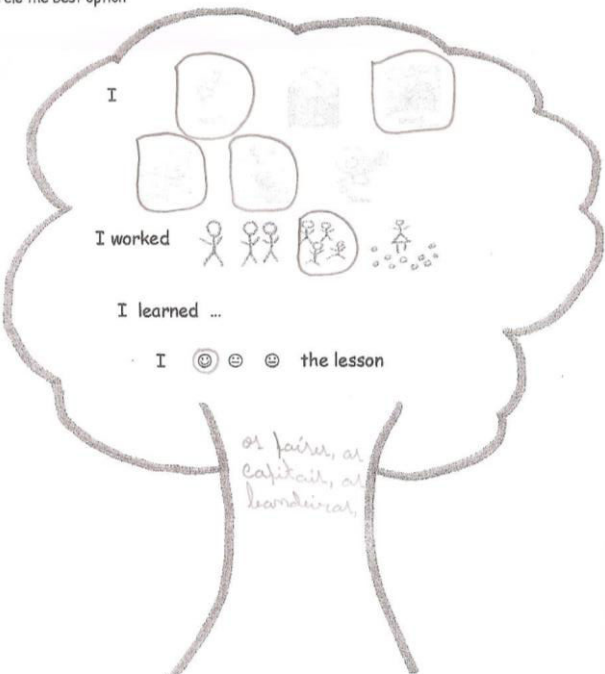
## Anexo 8 – Atividade de Writing 1

Writing	
Name:	Diego Date: 6/03/2013
Write the name of the animals.	
lion	gorilla
giraffe	crocodile
elephant	snake
penguin	hippo
fox	

## Anexo 9 – Atividade de Writing 2

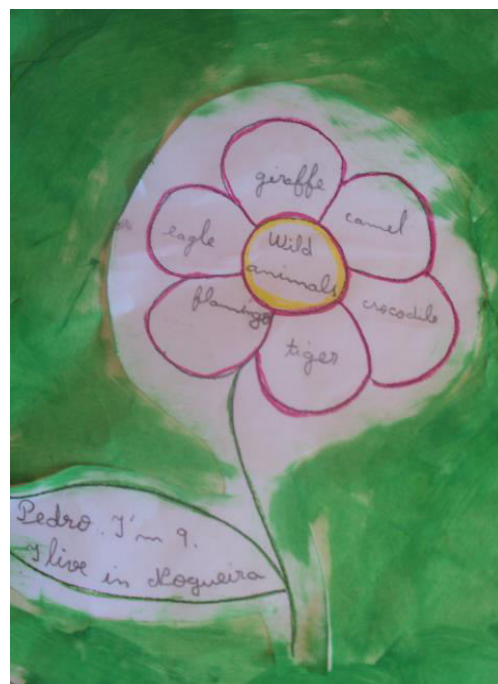
Writing	
Name: <u>Yvana</u>	Date: <u>6/03/2013</u>
<p style="text-align: center;">Write a small text about the elephant.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="margin-top: 10px;"> <p><u>Hello! I'm a elephant.</u></p> <p><u>I'm grey</u></p> <p><u>I'm big</u></p> <p><u>I can walk.</u></p> <p><u>I can't fly.</u></p> </div>	

## Anexo 10 - Atividade The tree

Hands-on English	
Name: <u>Ricardo Felipe Ferreira da Cunha</u>	Date: <u>07/05/2013</u>
<p>Circle the best option</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <p>I <span style="display: inline-block; width: 100px; border-bottom: 1px solid black;"></span></p> <p>I worked <span style="display: inline-block; width: 100px; border-bottom: 1px solid black;"></span></p> <p>I learned ... <span style="display: inline-block; width: 100px; border-bottom: 1px solid black;"></span></p> <p>I <span style="display: inline-block; width: 100px; border-bottom: 1px solid black;"></span> the lesson</p> <p style="text-align: center; margin-top: 20px;"> <u>as fairer, as</u>  <u>capitalist, as</u>  <u>bandeirantes</u> </p>	



## Anexo 11 – My beautiful garden



## Anexo 12 - Hands-on English

Hands-on English	
Name: <u>Bárbara Maria do S. B.</u>	Date: <u>24/5/2013</u>
<p>Colour the speech bubbles.</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">O Inglês é uma língua falada em muitos países.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Está no meu horário escolar.</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Quero jogar no computador.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Os meus pais acham importante.</div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 40%; text-align: center; margin: 10px 0;">Estou a aprender Inglês porque...</div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Vai-me ajudar quando for para o 5º ano.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Eu quero.</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Quero falar com os meus familiares que não falam português.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">É divertido e eu gosto.</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Quero perceber melhor as músicas e os desenhos animados.</div> </div> </div>	

### Anexo 13 – Questionário final *Hands-on English!*

Hands-on English	
Name:	Date:
De acordo com a tua opinião, assinala as seguintes opções com 😊😐😞. Sou capaz de:	
Atitudes	
• Mostrar interesse pelo Inglês	
• Ajudar os meus colegas	
• Participar nas atividades	
• Pedir ajuda quando tenho dificuldades	
• Esforçar-me para atingir todos os objectivos	
Ouvir	
• Compreender instruções	
• Compreender questões acerca de mim	
• Compreender diálogos	
• Reconhecer palavras importantes numa canção ou numa história	
• Ligar palavras que ouço com imagens	
Falar	
• Repetir vocabulário e /ou frases	
• Dizer o nome de imagens	
• Dizer frases simples	
• Dar informações	
• Participar num diálogo	
Ler	
• Ler palavras	
• Ler frases	
• Ler instruções	
• Ler diálogos	
• Ler histórias	
Escrever	
• Legendar imagens	

• Ordenar letras para formar palavras	
• Copiar frases	
• Escrever frases	
• Escrever um pequeno texto	