

Universidade de Lisboa



**A importância da avaliação formativa
no ensino de inglês no 1º ciclo do Ensino Básico**

Mafalda Reis Fernandes

Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
orientado pela**

Professora Doutora Lili Lopes Cavalheiro

2021

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos professores que me acompanharam nesta jornada e me transmitiram ensinamentos indispensáveis durante o decurso do Mestrado. À Professora Doutora Lili Cavalheiro pelo empenho e preocupação com que se dedicou ao desenvolvimento deste relatório e pelo *feedback* que permitiu enriquecer a escrita do mesmo, bem como ao Professor Thomas Grigg. À Professora Doutora Ana Sofia Pinho pelo conhecimento e bibliografia que disponibilizou e que foram a principal fonte de informação deste relatório, assim como pela amabilidade com a qual atendeu às minhas dúvidas. Da mesma forma, agradeço à Professora Doutora Adelaide Meira Serras por todo o conhecimento que transmitiu e por despertar a minha curiosidade e vontade em conhecer mais, aprender mais e ler mais.

Agradeço também às minhas colegas de Mestrado, Aida Pontes e Joana Janeiro, que foram apoios essenciais nesta caminhada. Agradeço especialmente à Jacinta Almeida por ter sido a minha fiel companheira e amiga durante todo este atípico percurso.

Ao professor João Pinto, o professor cooperante, pois a sua ajuda tornou a pesquisa e o desenvolvimento deste relatório muito mais rico, bem como à Escola Básica S. João de Brito e aos alunos da turma 4^oC que foram excelentes e entusiasmantes colaboradores.

Estarei eternamente agradecida ao meu namorado Matthieu Pereira que não me deixou ceder às dificuldades e me secou as lágrimas quando os obstáculos pareciam mais fortes que eu, bem como ao meu afilhado Simão que, com apenas 6 anos, tem a magia de tornar todos os dias melhores e mais alegres.

Agradeço da mesma forma à minha família que se uniu mais que nunca neste ano doloroso e me deram força para continuar.

Por último, aos meus pais e irmão que me ensinaram a ser e a dar o meu melhor e que me apoiaram da melhor forma, desde sempre. Sem eles, não conseguiria alcançar os meus sonhos.

RESUMO

Este relatório contém a descrição e análise do tema explorado na Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no decurso do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A intervenção ocorreu no ano letivo 2020-2021, entre 19 de outubro e 14 de dezembro de 2020, na Escola Básica S. João de Brito, do Agrupamento de Escolas de Alvalade (AEA), junto de uma turma do quarto ano.

A PES dedicou-se à lecionação das “Nacionalidades e animais oficiais dos países de língua inglesa”, “Os números ordinais”, “Os dias da semana”, “Os espaços da cidade” e “Os espaços na escola”, bem como de algumas formas gramaticais (e.g. preposições de lugar, o verbo *to be*). A abordagem a estas temáticas tinha como um dos objetivos o desenvolvimento do leque lexical dos alunos, de modo a que desenvolvessem as suas capacidades comunicativas na língua alvo. As ferramentas utilizadas para os motivar a expressarem-se foram de cariz formativo, sendo que o principal intuito era verificar a eficácia das técnicas de avaliação formativa relativamente ao aumento do uso da língua inglesa em aula e à motivação para o fazer.

Assim, aliadas às metodologias de ensino do domínio da *Communicative Language Teaching* e *Cooperative Language Teaching*, as estratégias formativas implementadas foram a criação de listas de critérios de sucesso, “Duas estrelas, um desejo”, bilhetes à entrada e à saída, a observação direta, a autoavaliação e a avaliação entre pares. Estes reuniram informação acerca do conteúdo programático assimilado e da forma como se realizaram as participações e trabalhos. Para tal, consideraram-se os critérios de avaliação definidos para o quarto ano pelo AEA, os critérios discutidos com os alunos, os parâmetros incluídos nas *Aprendizagens Essenciais* (s.a., 2018) e alguns dos fundamentos presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017).

A partir da análise dos dados obtidos, notou-se uma melhoria das capacidades de expressão oral em inglês e um esforço crescente para usar a língua alvo na sala de aula.

Palavras-chave: 1º Ciclo do Ensino Básico, Avaliação formativa, Feedback, Competências orais, Autoavaliação, Avaliação entre pares.

ABSTRACT

This report consists of the description and analysis of the Supervised Teaching Practice (STP) which took place at Escola Básica S. João de Brito, in Lisbon, within the scope of the Master's in Teaching English in the 1st Cycle of Basic Education, during the 2020-2021 school year. The STP was conducted with a fourth-grade class between 19 October and 14 December 2020.

The STP focused on “Nationalities and official animals of the English-speaking countries”, “Ordinal numbers”, “Days of the week”, “Places in town” and “Places in school”, alongside some grammatical structures (e.g. prepositions of place, verb *to be*). One of the goals was the development of students' lexical capacities, so to help them develop their English communicative skills. In order to motivate students to express themselves and to ensure the success of the learning process, the tools used were those within the scope of formative assessment. Accordingly, the main goal of the STP was to check the effectiveness of formative assessment techniques in relation to the increase of the English use within the classroom and students' motivation to do so.

Moreover, these formative strategies were allied to the teaching methodologies related to Communicative Language Teaching and Cooperative Language Teaching. The strategies applied were the discussion of lists of criteria of success, the technique “Two stars, one wish”, entry and exit tickets, direct observation, self-assessment and peer-assessment. These intended to gather information about the content learnt by students, their way of participating in the classroom and of doing their work. In order to achieve that, the criteria established by the Alvalade school cluster for the fourth grade, the criteria discussed with the class in the *feed-up* phases, the criteria established by the *Aprendizagens Essenciais* (s.a., 2018), as well as the *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017) were considered.

In the end, the improvement and increase of English language use in the classroom was evident.

Keywords: Young learners, Formative assessment, Communicative skills, Feedback, Self-assessment, Peer-assessment

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE GRÁFICOS	viii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA	4
1.1. Algumas noções sobre avaliação	4
1.2. A avaliação formativa	7
1.3. A concretização da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem ..	10
1.4. A relevância da avaliação formativa no ensino de inglês no 1º CEB	14
CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR	17
2.1. O Agrupamento de Escolas de Alvalade	17
2.2. A Escola Básica S. João de Brito	22
2.3. Caracterização da turma 4ºC	24
CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	28
3.1. Enquadramento curricular	28
3.2. O método pedagógico	32
3.3. Técnicas de avaliação formativa	35
3.4. Descrição da intervenção letiva	37
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	56
4.1. Análise dos resultados dos momentos de avaliação	56
4.2. Considerações finais acerca do trabalho desenvolvido na PES	70
CONCLUSÃO	73
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE 1 – Lesson Plan 1	77
Apêndice 1.1 - Materials for Lesson Plan 1	85

APÊNDICE 2 – Lesson Plan 2	86
APÊNDICE 3 – Lesson Plan 3	92
Apêndice 3.1 – Materials for Lesson Plan 3	99
APÊNDICE 4 – Lesson Plan 4	100
Apêndice 4.1 – Materials for Lesson Plan 4	107
APÊNDICE 5 – Lesson Plan 5	108
Apêndice 5.1 – Materials for Lesson plan 5	115
APÊNDICE 6 – Lesson Plan 6	116
Apêndice 6.1 – Materials for Lesson Plan 6	123
APÊNDICE 7 – Lesson Plan 7	124
Apêndice 7.1 – Materials for Lesson Plan 7	130
APÊNDICE 8 – Lesson Plan 8	131
APÊNDICE 9 – Lesson Plan 9	136
Apêndice 9.1 – Materials for Lesson Plan 9	142
APÊNDICE 10 – Lesson Plan 10	144
Apêndice 10.1 – Materials for Lesson Plan 10	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diferentes tipos de avaliação	5
Figura 2 – Avaliação formativa	14
Figura 3 – Número de alunos estrangeiros (por nacionalidade) do AEA no período 2013-2017	19
Figura 4 – Escola Básica S. João de Brito	23
Figura 5 – Sala de aula na EBSJB	24
Figura 6 – Common Reference Levels: self-assessment grid A1	31
Figura 7 – Autoavaliação “Places in my town”: comentários facultativos	64
Figura 8 – Exemplo de <i>feedback</i> 1	66
Figura 9 – Exemplo de <i>feedback</i> 2	67
Figura 10 – Exemplo de <i>feedback</i> 3	67
Figura 11 – Exemplo de bilhete à entrada e à saída 1	69
Figura 12 – Exemplo de bilhete à entrada e à saída 2	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados da observação direta “Who are you? Where are you from?” ...	57
Gráfico 2 – Resultados da observação direta “Prepositions of place”	58
Gráfico 3 – Resultados da observação direta “Duas estrelas, um desejo”	60
Gráfico 4 – Autoavaliação “Dias da semana e números ordinais”	61
Gráfico 5 – Autoavaliação “Places in my town”: percebo	63
Gráfico 6 – Autoavaliação “Places in my town”: consigo	63
Gráfico 7 – Resultados do trabalho de casa “Desenha a tua cidade”	65
Gráfico 8 – Resultados do bilhete à entrada e à saída	68

LISTA DE ABREVIATURAS

AEA – Agrupamento de Escolas de Alvalade

CEB – Ciclo do Ensino Básico

COVID-19 – Coronavirus Disease of 2019

DGE – Direção-Geral da Educação

EBSJB – Escola Básica S. João de Brito

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

A avaliação de conhecimentos dos alunos é, a meu ver, uma das funções mais exigentes do trabalho de docência. Desde cedo, e enquanto aluna, questionei as formas de ser avaliada e quase sempre considerei injusta e pouco exata a forma como os professores concretizavam os momentos de avaliação. Sentia que nenhuma competência em específico era valorizada, a não ser a capacidade de memorização, da qual eu própria tirei proveito para obter melhores resultados ao longo dos ciclos de estudo. Só após ingressar no Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) na Universidade de Lisboa, e de me ser apresentada a problemática da avaliação nas diversas unidades curriculares, me apercebi que o problema transcendia os testes sumativos, e residia também, além de outros, na má construção de objetivos de aprendizagem que, raramente, ao longo dos doze anos de ensino básico e até mesmo durante o ensino superior, me foram apresentados. Ao olhar para trás, apercebo-me que também os momentos em que deveria ter uma voz crítica, como a autoavaliação, eram deficientes e apenas um espelho das classificações dos testes sumativos, não havendo um momento introspetivo e de reflexão acerca das metas que tinha alcançado e daquilo que ainda faltava trabalhar.

Apesar dos professores terem responsabilidade na forma como avaliam os seus alunos, tenho consciência que, por vezes, encontram constrangimentos e restrições que os impedem de realizar momentos de avaliação mais trabalhosos e adequados. Por exemplo, regras e diretrizes impostas pelas escolas e/ou a exaustão dos programas curriculares que não permitem os deslizes daquilo que está programado. Consequentemente, acabam por recorrer aos instrumentos e modos de avaliação aos quais estão habituados.

Ao saber que a Escola Básica S. João de Brito (EBSJB) se insere no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), e que valoriza os processos formativos da avaliação, senti a oportunidade de constatar se este tipo de avaliação é mais eficaz e se poderia estimular a motivação para a aprendizagem, ao mesmo tempo que incentivava os alunos a recorrerem à língua alvo para se expressarem e comunicarem uns com os outros. Por conseguinte, e além da inquietude perante o sistema de avaliação comum referido anteriormente, o facto da Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorrer na EBSJB teve uma grande influência na escolha do tema a desenvolver neste relatório.

Parto, no entanto, do princípio que os professores são um dos principais agentes sociais nas etapas do desenvolvimento cognitivo das crianças e estes desempenham um papel fundamental na construção intelectual dos alunos, tendo, como tal, um grande impacto na forma como o aluno olha para a aprendizagem e se comporta perante ela. Mas como podem os professores estimular o entusiasmo para aprender, neste caso, a língua estrangeira? Uma das possíveis respostas é através de estratégias que facilitem e impulsionem aprendizagens significativas, sendo a motivação dos alunos um elemento chave para que isso aconteça. Esta é essencial para a aprendizagem intencional e autónoma das crianças, e está igualmente dependente da prática pedagógica daquele que ensina. Ainda assim, como se pode assegurar a motivação e avaliar ao mesmo tempo, sendo que normalmente este último faz escassear o primeiro?

Valorizar o percurso da construção lógica, o empenho e a tentativa, em vez de somente o resultado, é um bom exemplo, principalmente no ensino de línguas estrangeiras. Deveria incentivar-se e dar-se mais crédito ao desenvolvimento e evolução do aluno quando este demonstra trabalho e afincos nos desafios que lhe são propostos. Se a única expectativa perante um aluno for que ele obtenha a mais alta classificação, a motivação para que inicie o trabalho será baixa, por não acreditar que alcançará o topo. Pelo contrário, se a expectativa for mais sensata e assentar na valorização da aprendizagem de cada degrau que o aluno sobe, a motivação deste para continuar a melhorar será maior. Neste caso, o que se encontra no fim da escada é um conjunto mais rico de competências adquiridas ao longo de anos de esforço e dedicação. As estratégias de motivação não se limitam, portanto, aos testes de avaliação sumativos, devendo enquadrar todas as atividades que permitem a aquisição de conhecimento e de informação e que promovem a aprendizagem significativa. Aliás, a pressão dos bons resultados e do sucesso escolar baseado nas classificações são das razões apontadas para a falta de motivação dos alunos. De facto, um aluno motivado em aprender irá, conseqüentemente e de qualquer forma, obter bons resultados, se o professor valorizar o seu trabalho contínuo.

A valorização da construção de conhecimento pode assentar em estratégias como a seleção de conteúdo e atividades que ensinem competências que sejam relevantes para os alunos, bem como próximo aos seus contextos e com intencionalidade pensada e relevante; a disponibilidade em fornecer *feedback* adequado; permitir escolhas e decisões autónomas; promover a interajuda e a cooperação; manter uma relação pedagógica saudável e desafiar e despertar curiosidade. É no seguimento destas conceções que se inserem os princípios formativos da avaliação e que tentei enquadrar nas dez horas de

intervenção letiva integradas na PES, de forma a responder às questões: “Pode a avaliação formativa estimular os alunos a ter motivação para participar e aprender?” e “Podem as técnicas de avaliação formativa melhorar a capacidade dos alunos de se exprimirem por meio da língua inglesa?”.

Em concreto, de modo a melhor analisar a temática em discussão, a PES dedicou-se à lecionação de dez aulas, cada uma com a duração de uma hora, e a sua execução está descrita neste relatório constituído por quatro capítulos. Em primeiro lugar, define-se avaliação formativa e destacam-se os seus principais componentes, bem como o seu modo de funcionamento, descrevendo-se as suas possíveis atuações em sala de aula. Reflete-se a importância que este tipo de avaliação desempenha no ensino de inglês e no desenvolvimento das várias competências que se esperam das crianças.

O segundo capítulo foca-se na caracterização do Agrupamento de Escolas de Alvalade (AEA) do qual faz parte a EBSJB, onde decorreu a PES. São descritos a comunidade escolar e o projeto educativo que serve de alicerce para a organização das práticas pedagógicas do agrupamento e da escola e, ainda, as características da turma de 4º ano que foi alvo da intervenção letiva.

O terceiro capítulo dedica-se à justificação e contextualização das escolhas para a intervenção letiva segundo as orientações curriculares e as normas legislativas, seguindo-se, depois, uma descrição dos métodos pedagógicos aplicados. Este capítulo termina com uma descrição e análise concreta das aulas lecionadas.

O último e quarto capítulo do relatório foca-se na apresentação e análise dos resultados dos vários momentos de avaliação levados a cabo ao longo da PES e procede-se a uma reflexão crítica acerca da intervenção letiva na qual se mencionam as conquistas e os principais desafios enfrentados.

Por fim, conclui-se este relatório com uma análise introspetiva em que são realçadas perspetivas futuras em relação ao ensino. Estas são colocadas em contraste com anteriores pensamentos e opiniões, que por sua vez se foram alterando e moldando à medida que ia vivenciando experiências e cruzando caminhos com professores (guias) experientes.

CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação deve integrar e apoiar o processo educativo; deve ser contextualizada, refletindo o que se faz nas aulas. No 1º Ciclo tentamos criar um ambiente de apoio e de compreensão para que as crianças gostem de aprender Inglês. Ao avaliarmos estas crianças, não poderemos alterar este delicado equilíbrio entre o aprender e o divertimento. Assim, a avaliação tem que refletir a aprendizagem diária, tem que ser uma parte do que fazemos sistematicamente.

(Dias & Mourão, 2005, p. 42)

O presente capítulo é uma análise do tema no qual assenta o trabalho prático desenvolvido durante a PES. Este inicia-se com algumas noções gerais sobre a avaliação e encontra-se, depois, dividido em três questões centrais: a avaliação formativa; a sua concretização no processo de ensino-aprendizagem e a sua relevância no ensino de inglês no 1º CEB. Assim, procura-se neste capítulo definir avaliação formativa e destacar os seus principais componentes, bem como estudar o seu modo de funcionamento, descrevendo-se as suas possíveis atuações em sala de aula. Por fim, reflete-se a importância que este tipo de avaliação desempenha no ensino de inglês e no desenvolvimento das várias competências que se esperam das crianças.

1.1. Algumas noções sobre avaliação

No *webinar A avaliação focada nas aprendizagens dos alunos* (Serrão, 2016), promovido pela Direção-Geral da Educação (DGE), Anabela Serrão (investigadora no ISCTE) define avaliação como um processo contínuo de recolha e de análise de informação que deve permitir a reflexão sobre a mesma, não devendo ser realizada apenas no final do processo de aprendizagem, mas antes introduzida ao longo deste. O aluno deve estar no centro dos processos de avaliação e a informação recolhida sobre ele e o seu desenvolvimento deverá ser utilizada para tentar melhorar a aprendizagem e/ou a prática pedagógica. Serrão defende ainda a importância da intencionalidade da avaliação, na medida em que o professor deverá questionar-se se a estratégia de avaliação que usa irá providenciar informação relevante, se é justa e equitativa e se está focada em objetivos claros. Também num dos *webinars* divulgados pela DGE – *Avaliação para as, e das, aprendizagens e qualidade da educação nas salas de aula* (Fernandes, 2018) – Domingos Fernandes (professor no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) afirma que

“avaliar é um processo pedagógico cujo mais fundamental propósito é melhorar as aprendizagens dos alunos, ajudar os alunos a aprender” (Fernandes, 2018 – 4’10”).

A avaliação pode desempenhar várias funções, tais como: classificar; motivar e orientar os alunos, ao identificar as suas dificuldades e os seus pontos fortes; destacar o progresso do aluno; monitorizar processos de aprendizagem; e, ao determinar se determinados objetivos foram alcançados, permitir obter *feedback*. Devido a estas funções, a avaliação também regula e monitoriza a prática letiva do professor, sendo que ao evidenciar as dificuldades dos alunos, exige muitas vezes alterações no planeamento das aulas, nas metodologias a usar, nas tarefas a aplicar e no rigor a exigir. Estas variadas funções relacionam-se com as diferentes tipologias da avaliação (figura 1). Esta pode revelar um cariz diagnóstico quando se concretiza antes do momento de aprendizagem, de forma a identificar pontos mais fortes e a intervir antecipadamente nas fragilidades dos alunos. Pode também caracterizar-se como formativa quando avalia durante todo o processo de ensino-aprendizagem, admitindo diferentes instrumentos e estratégias para o fazer, nomeadamente o *feedback*. A avaliação pode igualmente ser sumativa quando utiliza instrumentos avaliativos para medir o desempenho do aluno de forma classificativa e quantitativa, no final da aprendizagem.



Figura 1 – Diferentes tipos de avaliação (Serrão, 2016, 6’20’’).

Cameron (2001) indica que ao longo do tempo se instalou uma norma educacional na qual é a avaliação que conduz a prática de ensino, forçando os professores a ensinar o que vai ser avaliado. Perante esta realidade, a autora defende que a avaliação deveria estar

ao serviço do ensino. As necessidades do aluno e as características da sua aprendizagem deveriam ditar a forma, a altura e os conteúdos mais adequados a avaliar (Cameron, 2001). Cameron afirma que, da mesma forma que um jardineiro trata as suas plantas, avaliando-as regularmente e oferecendo-lhes os recursos que precisam, um professor deverá avaliar continuamente o aluno, tendo em consideração as suas necessidades, dando-lhe as ferramentas necessárias para que consiga prosperar.

Apesar de alguma investigação validar estudos e reconhecer há alguns anos os benefícios desta forma de avaliar, afirmando que os tradicionais métodos sumativos não respondem aos novos currículos e às novas metodologias de ensino, não se estão a fazer esforços suficientes para que a avaliação formativa passe da teoria à ação (Barreira *et al.*, 2006, pp. 109-110). Esta questão torna-se ainda mais fundamental quando se trata do 1º CEB, sendo que deverá ter-se em especial atenção a forma avaliativa que melhor se adequa às características dos alunos mais novos. De facto, o Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, artigo 11º, reconhece a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação. No entanto, o que acontece é que a maioria dos alunos são, de qualquer forma, avaliados sumativamente, sendo que

No 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, em todas as disciplinas, sendo acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens do aluno com inclusão de áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável. (Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, artigo 13º)

Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003) afirmam que basear a avaliação dos alunos mais novos em testes não é a solução ideal, sendo que estes podem ter um efeito negativo na sua motivação, autoestima e na sua atitude geral perante a aprendizagem. A avaliação deve, por isso, refletir e complementar as metodologias utilizadas em aula, para que as crianças não lhe atribuam conotações negativas, causando ansiedade e desânimo (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003, pp. 4-5). Estes autores sugerem que a avaliação seja executada de forma a não perturbar o ambiente positivo na sala de aula, propondo métodos avaliativos de cariz formativo e salientado a importância do *feedback*. Deste modo, a avaliação deve ser justa e estar em sintonia com a aprendizagem, reforçando as experiências e o conhecimento do aluno, através de atividades com as quais está familiarizado (Cameron, 2001, p. 220).

A avaliação é, assim, essencial para o ensino e para a aprendizagem, sendo que a assegura e aperfeiçoa. Defende-se neste relatório que a avaliação formativa, sendo um instrumento do processo educacional contínuo, sistemático e diversificado, ajuda o aluno a crescer e a tornar-se mais autónomo, por lhe dar espaço para que este reflita nos aspetos da sua conduta escolar que necessitam de mais cuidado e evolução. Além de permitir verificar o progresso do aluno, a avaliação formativa analisa também o sucesso da prática pedagógica do professor. Como tal, “avaliar é, então, fundamentalmente o processo que possibilita aprender e ensinar mais e melhor” (Neves & Ferreira, 2016).

1.2. A avaliação formativa

Segundo Lopes e Silva (2012), o conceito de avaliação formativa surgiu com Scriven, em 1967, e desde então tem como principal objetivo adequar-se às necessidades dos alunos e melhorar a aprendizagem. A avaliação formativa deve ser integrada nas práticas letivas e identifica-se como um processo contínuo, ativo e intencional que visa revelar o que e como os alunos aprendem durante o seu percurso escolar. É, portanto, uma avaliação para a aprendizagem. Este tipo de avaliação é adequado para qualquer disciplina e foca-se em “melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 13). É uma forma de recolha de informação acerca da evolução cognitiva que utiliza diversas ferramentas e estratégias (e não apenas testes sumativos), normalmente durante e em relação a atividades desenvolvidas em sala de aula, dando mais oportunidade para evidenciar e promover as inúmeras capacidades dos alunos. Visto que reúne informação sistemática sobre o processo de aprendizagem, a avaliação formativa permite que os professores consigam adaptar a sua prática pedagógica para beneficiar os alunos, fomentando um método de ensino centrado no aluno e nas suas necessidades, tornando o *feedback* num dos seus pontos chave. Com o propósito de guiar os alunos no sentido daquilo que devem ser capazes de fazer, Lopes e Silva (2012) afirmam que a avaliação formativa funciona como um guião que é escrito à medida que o aluno evolui, prestando atenção às dificuldades que surgem enquanto o processo de aprendizagem ocorre.

A avaliação formativa integra como componente fundamental a definição de objetivos e critérios de sucesso claros. Esta fase de clarificação prévia de objetivos é denominada *feed up* e precede o *feedback* (Fisher & Frey, 2009). Devem ser discutidos

com os alunos para que o professor lhes consiga transmitir a utilidade dos conteúdos que aprendem e da sua avaliação. Assim, estes terão mais facilmente a noção do patamar onde se encontram e dos critérios que já conseguiram alcançar, tendo a motivação e autoestima para continuar a superar metas. Ter critérios ou objetivos bem definidos ajudará o professor a situar o aluno consoante o seu desempenho, a dar-lhe *feedback* mais acertado e ajudará também o aluno a fazer uma autoavaliação mais crítica e concreta. Objetivos e avaliação têm de ser encarados como pares, tal como Dias & Mourão (2005) apontam: “Se não soubermos a razão pela qual estamos a ensinar (...), não seremos capazes de avaliar” (2005, p. 42). Pacheco (1998) afirma também que:

Utilizar a avaliação formativa como elemento central da construção do referente não significa que o professor abandone a formulação de objetivos de aprendizagem, tão-só que avalie a partir de um *feedback* contínuo que fornece informações para a recolha de dados. Por esta mesma razão, a avaliação formativa, sendo uma avaliação sem nota, é uma prática dinâmica que faz parte da pedagogia de mestria e que se destina a criar as condições para o sucesso do aluno. (Pacheco, 1998, p. 116)

Uma outra componente essencial deste tipo de avaliação é, como já referido, o *feedback*. Este deve ser o resultado de uma ponderação do professor perante uma sistemática recolha de informação acerca do desempenho do aluno. Como acrescenta Hattie: “*feedback* aims to reduce the gap between where the student ‘is’ and where he or she is ‘meant to be’” (2012, p. 129). A linguagem utilizada para o transmitir, deve, por isso, centrar-se sempre numa apreciação do trabalho e nunca parecer um julgamento ao aluno. No *webinar A Avaliação Focada nas Aprendizagens dos Alunos* (Serrão, 2016), Serrão defende que é importante que se devolva ao aluno informação que o permita perceber o que deve fazer para superar as suas dificuldades. Essa informação tanto pode compreender crítica construtiva como um reconhecimento daquilo em que o aluno foi bem-sucedido. Deverá também ser o mais direto, específico e detalhado possível. Para os alunos que não consigam alcançar o objetivo proposto, o *feedback* deve encorajar e indicar os próximos passos possíveis que ajudarão a retomar o bom ritmo, bem como sugerir estratégias que o aluno pode adotar. No *webinar Afinal, porque avaliamos?* (Neves & Ferreira, 2016) Neves e Ferreira constataam que o *feedback* ajuda o aluno a entender os seus erros ao mesmo tempo que lhe fornece as ferramentas necessárias para que os consiga corrigir. Deve ser utilizado como um instrumento que aponta caminhos, que ajude o aluno a reformular, a pensar e a problematizar as suas respostas. Mais concretamente, permite o aluno saber para onde deve ir, para onde deve mobilizar os seus

esforços de aprendizagem e ainda deve ser capaz de o informar acerca do que tem de fazer mais para que consiga atingir os objetivos definidos. Além disso, como evidenciam Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003, p. 14), o *feedback* deve ser dado o mais próximo possível da tarefa de avaliação para que seja um momento de aprendizagem significativo e tenha impacto relevante e imediato no aluno. Isto é ainda mais importante no caso de alunos do 1º CEB, pois é necessário o constante encorajamento de que se consegue fazer melhor e é essencial para manter a sua motivação. Após o *feedback*, o professor deve utilizar a informação recolhida ao longo do processo para repensar a forma como conduzirá as futuras aulas – *feed forward* (Fisher & Frey, 2009).

Os alunos são, por isso, agentes indispensáveis para a concretização da avaliação formativa. Têm de ser autónomos e conseguir regular os seus processos de aprendizagem, conhecendo os objetivos que devem alcançar. Devem, assim, estar ativamente envolvidos no processo de autoavaliação e até na avaliação entre pares. A avaliação formativa tem de ser capaz de fazer com que os alunos reflitam criticamente sobre o seu trabalho e que dediquem tempo com motivação e empenho de modo a ultrapassar as dificuldades com que se deparam ao longo do seu percurso (Lopes & Silva, 2012). Devido à utilização de diferentes instrumentos de trabalho, e ao facto de envolver ao máximo todos os alunos, valorizando as suas diversas potencialidades, a avaliação formativa permite “elevar os padrões de realização escolar” bem como “ajudar mais os alunos com baixo rendimento, reduzindo as diferenças de desempenho” (Black & William, 1998; citado em Lopes & Silva, 2012, p. 20). Para além disso, Stiggins (2002) afirma que a avaliação formativa e envolvimento dos alunos nesse processo é um dos fatores para um melhor aproveitamento escolar:

Os ganhos de rendimento são maximizados em contextos onde os educadores aumentam a precisão das avaliações na sala de aula, proporcionam aos alunos feedback descritivo frequente, envolvem profundamente os alunos na avaliação na sala de aula, mantêm registos e o processo de comunicação: os princípios da avaliação para a aprendizagem (Stiggins, 2002; citado em Lopes & Silva, 2012, p. 21).

1.3. A concretização da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem

Tanto Hattie (2012) como Lopes e Silva (2012) propõem que os professores guiem os seus alunos baseando-se em três questões principais como ponto de partida para monitorizar o processo da avaliação formativa: para onde vou? Onde estou agora? Que estratégias me podem levar onde preciso? Para dar resposta a cada uma destas questões, é essencial ter em atenção três aspetos que contribuem para uma avaliação formativa de sucesso: definição de metas de aprendizagem a atingir; avaliação dos níveis atuais de compreensão dos alunos relativamente a essas metas; trabalhar para reduzir a distância entre os dois pontos anteriores. É importante também considerar que o professor, como mestre e guia, deve ajudar os alunos neste processo, atribuindo atividades com um nível de desafio adequado para que consigam manter o interesse e a motivação.

Lopes e Silva (2012) defendem que os alunos devem sempre saber o que é esperado deles e que desempenho devem modelar. Isto corresponde à fase da primeira questão – “Para onde vou?” (Lopes & Silva, 2012, p. 16). Isto significa que o professor deve dar aos seus alunos, no início das atividades letivas, uma lista de metas que devem atingir e os critérios de sucesso que os orientem no sentido de o fazer. Os autores sugerem que o professor use como exemplos trabalhos e projetos anónimos feitos por alunos e indique quais são bons exemplos e quais não são, oferecendo razões para tal. Da mesma forma, Lopes e Silva (2012) apontam atividades ou testes diagnósticos como ferramentas úteis para reunir informação acerca da situação de aprendizagem em que os alunos se encontram. Esta é a fase correspondente à questão “Onde estou agora?” (Lopes & Silva, 2012, p. 16). Professor e alunos, em conjunto, devem nesta fase analisar e sublinhar pontos fortes e fracos. É sugerido que alunos criem uma lista de aspetos que necessitam de melhorar e, depois de pensarem acerca do *feedback* dado pelo professor, que a completem com possíveis soluções que os ajudariam a melhorar. Isto leva à seguinte etapa que orienta tanto os alunos como o professor – “Que estratégias me podem levar onde preciso?” (Lopes & Silva, 2012, p. 17). Seguindo estas questões de orientação, pode ser criada uma grelha formativa de resolução de problemas e evolução de competências.

Como já referido, para que a avaliação formativa seja executada com sucesso e para que se consiga definir caminhos letivos, é necessário que o professor recorra a uma panóplia de instrumentos avaliativos. Para crianças do 1º CEB, Dias e Mourão (2005) sugerem, em primeiro lugar, a observação. Estes autores afirmam que “podemos planificar como observar, fazendo as nossas observações de um modo um pouco mais

analítico e focado. Isto quer dizer que agora também: planificamos como observar – ensinamos – observamos – analisamos o progresso” (Dias & Mourão, 2005, p. 44). Para que a observação ocorra mais facilmente, é essencial que o professor conheça o seu grupo de alunos: “O professor conhecerá o ponto de partida de cada aluno, uma vez que cada criança parte de um ponto diferente, terá o seu ritmo de progressão e atingirá uma meta diferente” (*ibidem.*). Além disso, este é considerado um bom método por não interromper o processo de aprendizagem. Mourão, no *webinar Avaliação de Inglês no 1º CEB* (Mourão, 2016), reitera que a observação deve ser sistemática e contínua, devendo ser feita ao longo das unidades de aprendizagem, para que se evidencie melhor o progresso. Para observar de modo avaliativo, o professor deve recorrer a uma grelha de observação (*check-list*) com objetivos claros e diretos, que é preenchida ao longo do tempo (pode, por exemplo, usar a mesma grelha várias vezes num período de tempo espaçado para melhor ver a evolução de cada aluno).

A autoavaliação distingue-se também como uma boa ferramenta formativa, na medida em que é dada oportunidade ao aluno de pensar criticamente sobre o que fez e na forma como se sentiu ao fazê-lo. Neves e Ferreira (2016), no *webinar Afinal, porque avaliamos?*, alertam para a distinção entre autoavaliação e autoclassificação. Nos momentos de autoavaliação, consta a ideia de que avaliar-se é calcular a média dos testes sumativos e utilizar esse valor para se classificar. Esta atitude da valorização dos testes sumativos por parte dos alunos espelha, na opinião das oradoras, a atitude do professor. Se o professor valorizar as capacidades dos alunos e a sua construção de um pensamento crítico, os alunos também o farão. Pelo contrário, se os tratar como números e notas, os alunos assim o farão também. Para que a autoavaliação desempenhe um papel de real importância, esta deve ser feita não para se autoclassificar, mas para o aluno perceber o que sabe, o que ainda não sabe bem e o que consegue melhorar, de forma a projetar futuros objetivos de aprendizagem. Para tal, o aluno deverá guiar-se pelos critérios de avaliação explicados pelo professor no início do processo de ensino-aprendizagem. Ferreira (2016) diz-nos que:

Os critérios de avaliação não podem ser instruções de cálculo. Os critérios de avaliação têm de ser uma descrição do desempenho que se espera numa determinada matéria, o que se espera que o aluno aprenda no final de uma unidade, que níveis de proficiência relativamente aquele desempenho é que podem estar descritos. (Ferreira, 2016 – 26’15’)

Apenas no fim deste processo, e deste raciocínio, é que se poderá então fazer uma classificação, seguindo por exemplo a lógica descrita por Ferreira (2016): “Esta

aprendizagem, com este nível de qualidade, corresponde a um intervalo entre o 14 e o 16, ou entre o 4 e o 5” (Ferreira, 2016 – 27’14’’). Além do mais, “quanto mais cedo forem iniciadas [as crianças] neste processo, mais fácil será para elas e, à medida que crescem, tornar-se-ão mais precisas no seu processo de autoavaliação” (Dias & Mourão, 2005, p. 45).

Existem diversos instrumentos de autoavaliação. Para que os alunos consigam autoavaliar-se e ter uma melhor noção e provas do seu progresso, poderão responder a um questionário, criar debates, ou responder a questões orais. Uma outra técnica de recolha de dados relevantes para a autoavaliação, é a elaboração de portfólios. Na aprendizagem da língua inglesa, e em especial em idades mais jovens, manter um *portfolio* é de grande importância, sendo que este acaba por ser um registo do trabalho feito pelo aluno ao longo do tempo e se transforma numa coletânea das suas capacidades linguísticas e dos seus trabalhos práticos. O *portfolio* pode conter trabalhos escritos (com/sem comentários do professor), correções, desenhos, folhas de autoavaliação, trabalhos de casa e até trabalhos autónomos (Dias & Mourão, 2005, p. 48). Cada criança tem de ser responsável pelo seu *portfolio* e pela sua organização. Os critérios que servirão para o avaliar podem ser discutidos e sugeridos pelas crianças. É um instrumento de avaliação muito completo pois coleciona todo o trabalho do aluno, demonstrando o seu empenho, esforço e evolução, podendo informar não só o professor, mas também os encarregados de educação acerca do desempenho do aluno (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003, p. 9). A elaboração de um *portfolio* de aprendizagem põe em prática, também, muitas das competências propostas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017) como a capacidade para a utilização de linguagens e textos, a capacidade de pensar criativamente, de ter sentido de responsabilidade e autonomia e também a sensibilidade estética.

Além do *portfolio*, o professor pode recorrer a qualquer atividade de sala de aula de forma a avaliar formativamente os alunos, desde que esta tenha sido planeada para o efeito. Estas atividades devem ter como objetivo apurar a capacidade que o aluno tem para atingir um determinado critério, previamente estabelecido. É também durante estas atividades que se pode recolher informação pertinente para completar grelhas de observação direta. Para crianças, são especialmente importantes atividades que demonstrem compreensão pela ação, pelo fazer (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003, p. 9). Fazer exercícios em que a criança tenha que desenhar, escrever ou completar um questionário demonstra conhecimento e pode ser utilizado como instrumento de avaliação

formativa. Por exemplo, numa situação na aula de inglês em que o professor diz ao aluno “Draw a yellow cat” e o aluno desenha um gato amarelo, este pode avaliar a capacidade que o aluno tem em compreender instruções orais, o conhecimento que possui acerca dos animais e também das cores. Se o aluno desenha um gato e o pinta de laranja, então o professor poderá concluir que o aluno precisa de rever as cores. Estas tarefas relacionadas com o fazer podem ser uma alternativa para avaliar alunos mais tímidos, que não se sentem confiantes em participar oralmente e que, por isso, podem dar a entender que não sabem uma matéria, quando na verdade sabem. É por esta razão essencial avaliar com diversos instrumentos, para que se possa reunir informação acerca de cada aluno, consoante as suas características e independentemente da sua personalidade.

Na avaliação de alunos do 1º CEB, é também importante que se avalie o interesse, a motivação e o grau de divertimento. Para assegurar uma maior tranquilidade no momento de avaliar, uma boa estratégia poderá ser a avaliação entre pares. Segundo Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003), a avaliação entre pares influencia positivamente o ambiente em sala de aula porque as crianças aprendem a respeitar o trabalho dos outros e a aceitar as dificuldades não só de cada um, mas também as suas.

Os principais pontos teóricos acerca da avaliação formativa encontram-se resumidos e apresentados na figura 2, retirada de Lopes e Silva (2012). Como discutido anteriormente, este tipo de avaliação reúne informação acerca do processo de ensino-aprendizagem, útil tanto para o professor como para os alunos. Sendo sistemática e tendo ao seu dispor uma panóplia de instrumentos, permite fazer diagnósticos, identificar dificuldades, ajudar imediatamente o aluno e ainda contribui para uma tomada de decisões pedagógicas mais adequadas.

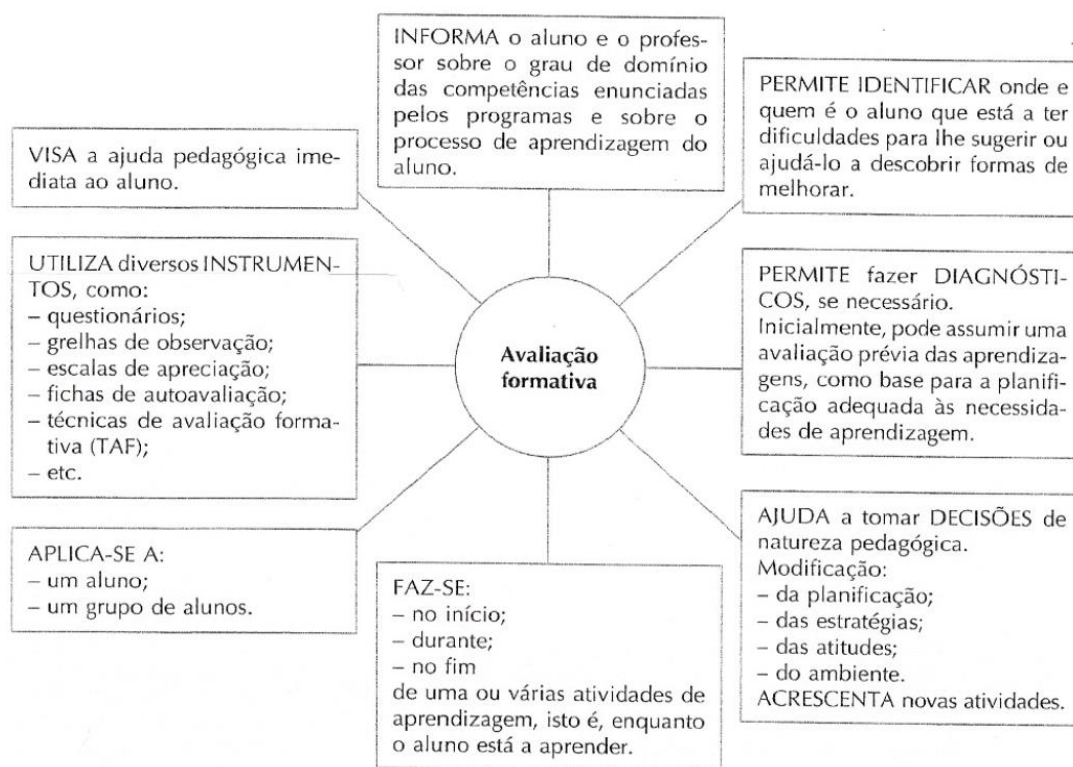


Figura 2 – Avaliação Formativa (Lopes & Silva, 2012, p. 14).

1.4. A relevância da avaliação formativa no ensino de inglês no 1º CEB

A avaliação formativa é de extrema relevância no 1º CEB, sendo que este marca o início da vida escolar, podendo definir a forma como o aluno encara o processo de aprendizagem. Como afirma Ferreira (2006), a avaliação formativa tem

maior relevância no 1º ciclo, por se tratar do momento de iniciação da escolarização, onde são feitas vivências que influenciarão a progressão dos alunos nos restantes ciclos, pois nele são adquiridos conhecimentos e desenvolvidas competências essenciais à integração do aluno na sociedade e na vida escolar (Ferreira, 2006, p. 90).

Tem também um destaque no aperfeiçoamento da prática educativa por permitir um método de ensino diferenciado. Este modelo de avaliação permite o professor acompanhar o aluno, fazendo que o seu modo de ensino evolua ao mesmo tempo que evolui o aluno e as suas aprendizagens. Além disso, promove o reconhecimento de todo o esforço na aquisição de aprendizagens, potenciando a motivação. Isto porque a avaliação formativa faz uma “abordagem positiva do erro” (Santos, 2002, p. 80), na qual o erro deixa de ser uma sanção (sumativamente falando, quanto mais erros tiver um trabalho de um aluno, pior nota terá) e transforma-se numa situação de aprendizagem,

sendo-lhe atribuída uma função informativa. Ora, nas crianças do 1º CEB, a penalização do erro pode causar um efeito de alta ansiedade. Como defende Malloy (2015), as crianças ainda não atingiram maturidade suficiente, nem se desenvolveram psicologicamente para controlar as fortes emoções que surgem adjacentes ao medo, ao nervosismo e à ansiedade. Quando se atribui tamanha conotação negativa ao erro e à avaliação, a atitude dos alunos perante a aprendizagem, no geral, torna-se desfigurada. Deixam de aprender pelo gosto do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo e passam a memorizar apenas para obtenção dos bons resultados e para a eliminação momentânea do erro.

Mais concretamente, no ensino de inglês no 1º CEB a avaliação formativa torna-se essencial pela pluralidade de saberes a aprender, que devem ser avaliados através de diferentes instrumentos: *listening, speaking, reading, writing*. Mourão (2016) indica que estas competências escolares devem ser avaliadas em conjunto com as competências de aprendizagem, as atitudes e os comportamentos, devendo dar-se mais relevo às capacidades comunicativas. Neste nível, o propósito é levar os alunos a conseguirem expressar-se com confiança e a relacionarem-se com os outros por intermédio da língua inglesa. Por esta razão, Mourão (2016) defende a informalidade na avaliação desta disciplina. Da mesma forma, o léxico e a gramática devem ser aspetos avaliados inerentes às outras categorias de avaliação, e não como um parâmetro por si só. Por exemplo, que sentido fará avaliar um aluno por saber toda a conjugação do verbo *to be* se não o consegue aplicar num contexto comunicativo? Nunan (2011) satiriza esta questão ao escrever: “It makes more sense to parents to learn that their child can talk about what they did last weekend than that they can use irregular past tense verb forms” (Nunan, 2011, p. 226). Mourão (2016) introduz ainda a categoria *learning* que abrange, por exemplo, a capacidade de o aluno trabalhar autonomamente, a capacidade de refletir criticamente sobre o seu progresso e a capacidade de ter espírito de iniciativa e criatividade para completar as tarefas

Além disso, Dias e Mourão (2005), como anteriormente referido no início deste capítulo, defendem que, para que as crianças gostem de aprender inglês, a avaliação não pode significar a perda do apoio e compreensão nem do divertimento que é aprender uma língua estrangeira. É ainda essencial que a avaliação do inglês se centre “naquilo que as crianças sabem fazer, enfatizando aquilo de que são capazes, encorajando-as a continuar a aprender” (Dias & Mourão, 2005, p. 42). Na aula de inglês, é lógico que o professor faça salientar aquilo que os alunos já sabem fazer com a língua estrangeira, e não o que

ainda não sabem. Por isso, fará mais sentido que a avaliação se desenrole à volta do que os alunos fazem no dia-a-dia da aprendizagem.

SUMÁRIO

Analisa-se neste primeiro capítulo o tema no qual assenta o trabalho prático desenvolvido durante a PES: a avaliação formativa. Em primeiro lugar, refletiu-se sobre o tema da avaliação para melhor enquadrar a relevância do seu carácter formativo. De seguida, definiu-se em mais pormenor a avaliação formativa e descreveram-se as formas de como a aplicar durante o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, enquadrou-se a importância do tema na disciplina de inglês no 1º CEB. O próximo capítulo consistirá na descrição do contexto escolar onde foram adequados e aplicados alguns dos métodos formativos descritos nesta secção.

CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo foca-se na caracterização do Agrupamento de Escolas de Alvalade (AEA) do qual faz parte a Escola Básica S. João de Brito (EBSJB), onde decorreu a PES. São, neste ponto, explorados os principais tópicos da caracterização do contexto escolar, nomeadamente a comunidade escolar e o projeto educativo que serve de alicerce para a organização das práticas pedagógicas do agrupamento. Descreve-se ainda em particular a EBSJB e as características da turma de 4º ano que foi alvo da intervenção letiva.

Toda a informação apresentada neste capítulo resulta da fase de observação direta ocorrida durante a PES (de dezembro de 2019 a março de 2020), da fase de intervenção letiva (de outubro de 2020 a dezembro de 2020) e da pesquisa e consulta no *website* oficial da Junta de Freguesia de Alvalade, no *website* oficial do Agrupamento de Escolas de Alvalade e nos documentos: *Projeto Educativo 2017/2020: Aprender, crescer, ser* (Carvalho *et al.*, 2017), *Relatório de Avaliação Intercalar do Projeto Educativo* (s.a., 2019) e *Plano de Inovação Curricular do Agrupamento de Escolas de Alvalade* (s.a., 2019). Estes documentos foram amavelmente facultados pelo professor cooperante João Pinto que, ao longo do decorrer da PES, foi também disponibilizando informação complementar oralmente.

2.1. O Agrupamento de Escolas de Alvalade

O AEA localiza-se na freguesia de Alvalade, em Lisboa. Esta é uma das áreas mais populosas de Lisboa registando, em 2011, mais de 31000 pessoas a habitarem na zona. Apesar de se encontrar no centro da cidade, Alvalade tem um ambiente calmo, seguro e familiar. De facto, os Censos de 2011 registaram mais de 14000 famílias a viverem nesta área¹. Dado a freguesia fazer parcerias com os vários serviços de transportes públicos da cidade de Lisboa, o AEA é de fácil acesso, tendo ao seu dispor uma série de opções de transporte: estação de comboios e metro e inúmeras paragens de autocarro. Alvalade tem ainda uma grande rede de escolas de diferentes níveis de formação. A sua rede escolar é constituída por seis escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico, duas escolas de 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e duas escolas de Ensino Secundário,

¹ Dados retirados do *website* oficial da Junta de Freguesia de Alvalade.

sendo todas estas públicas. Pertencem também à freguesia de Alvalade vários estabelecimentos de Ensino universitário, nomeadamente a Universidade de Lisboa e alguns dos seus maiores polos.

O AEA foi formado em 2012 e é composto por quatro escolas. Duas delas, a Escola Básica Teixeira de Pascoais e a Escola Básica S. João de Brito, oferecem educação pré-escolar e ensino primário. Outra das escolas, a Escola Básica Almirante Gago Coutinho, é de 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e a última, a Escola Secundária Padre António Vieira, tem uma oferta educativa de 3º ciclo, ensino secundário e é ainda a sede do agrupamento. Tanto a Escola Secundária Padre António Vieira como a Escola Básica S. João de Brito foram recentemente alvo de renovações, enquanto que a Escola Básica Teixeira de Pascoais ainda está em processo de renovação.

A comunidade escolar

Em 2017, o AEA contou com aproximadamente 2143 alunos inscritos num regime de ensino a tempo-inteiro. O Agrupamento advoga fortemente os seus princípios inclusivos, tentando ir ao encontro das necessidades de todos os alunos e responder às exigências do mundo atual. Neste sentido, o AEA desenvolve vários projetos de promoção do sucesso escolar e algumas estratégias de apoio aos alunos mais carenciados ou com outro tipo de dificuldades, incluídas no seu projeto educativo. Existem, assim, 176 alunos com necessidades de educação especial e cerca de 32% da população estudantil está ao abrigo dos benefícios da Ação Social Escolar. Apesar deste Agrupamento se localizar no centro de Lisboa, os alunos vêm de diferentes zonas da cidade. Apenas 24% dos estudantes do AEA são naturais da freguesia de Alvalade, enquanto que 75% vivem noutras áreas da cidade. Do número total de alunos, 8,5% são de nacionalidade estrangeira, sendo os principais países de origem o Brasil (no ano letivo 2016/2017 registaram-se 70 alunos de nacionalidade brasileira), Cabo Verde, Angola, China, Nepal, São Tomé e Príncipe e Ucrânia (figura 3).

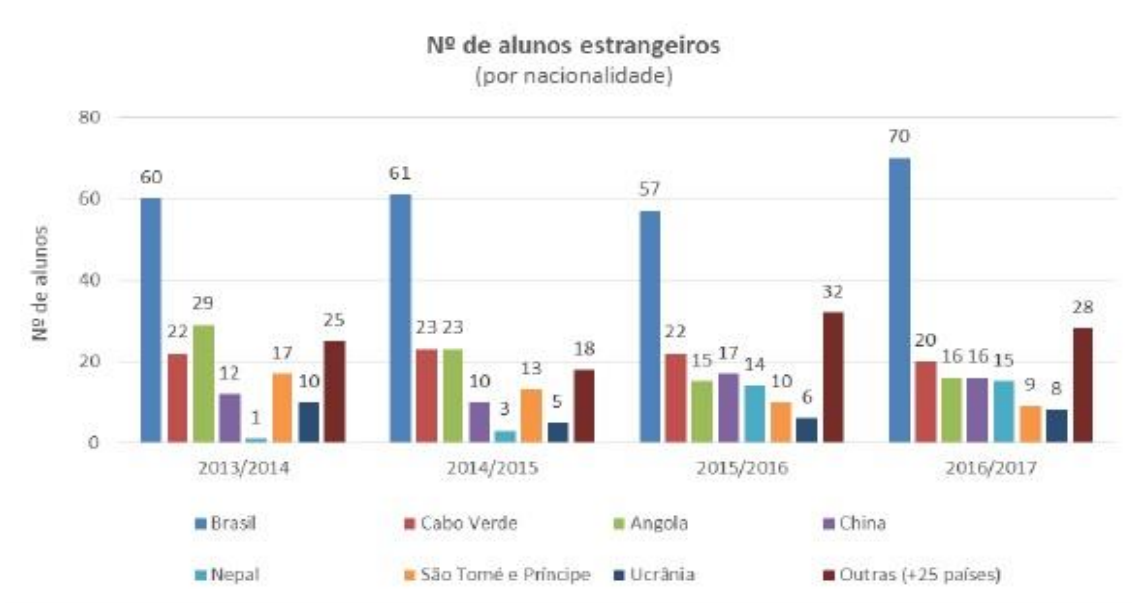


Figura 3 – Número de alunos estrangeiros (por nacionalidade) do AEA no período 2013-2017.

Infelizmente, o número exato de professores e de não-docentes é desconhecido. Sabe-se, no entanto, que desde a criação do AEA em 2012 se registou um decréscimo na percentagem de professores permanentes. Em 2016, a percentagem de professores que pertencem ao Quadro de Escola e de Agrupamento era de 61%. Relativamente ao pessoal não-docente, dois dos três psicólogos a exercer funções no Agrupamento, estão atualmente dedicados aos programas do Centro Qualifica (um programa de profissionalização e instrução de adultos). Isto significa que apenas um psicólogo tem ao seu encargo todo o ensino pré-escolar e básico. Sendo que o AEA conta com mais de 2000 alunos, com diferentes características, um psicólogo não é suficiente para guiar todos os alunos de forma justa e com a atenção merecida. De igual modo, é também insuficiente o número de assistentes operacionais, devido não só à dimensão das escolas, mas também por causa das suas variadas funções. O documento *Projeto Educativo* (Carvalho *et al.*, 2017) justifica estes factos afirmando uma falta de fundos.

A nível de organização administrativa e pedagógica, o AEA é composto pelos seguintes órgãos:

- Direção executiva;
- Conselho Geral;
- Responsáveis de Escola;
- Conselho Pedagógico;
- Equipa de Autoavaliação.

O Projeto Educativo

Os pilares de ação do AEA são baseados fortemente nos princípios desenvolvidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017). Este estabelece uma série de valores e competências que os alunos devem adquirir ao longo da escolaridade obrigatória. Seguindo os mesmos princípios, o Agrupamento defende que a escola deve ter um ambiente saudável e seguro propício ao processo de aprendizagem. Desta forma, o AEA pretende equipar os alunos de boas práticas e capacidades que os permitam ser cidadãos críticos, responsáveis, autónomos e criativos, de forma a que consigam construir uma sociedade justa, inclusiva e sustentável. Para atingirem estes objetivos, o AEA pretende manter o equilíbrio entre o rigor do cumprimento de regras e a valorização da dimensão afetiva e colaborativa entre os membros da comunidade escolar. Em específico, os valores nos quais o Agrupamento assenta são: a resiliência no trabalho individual e no trabalho em equipa; a responsabilidade de se cumprir os compromissos escolares; o respeito por si, pelos outros e pelo património escolar; a participação ativa e crítica no dia-a-dia escolar e a solidariedade de modo a assegurar o bem-estar de toda a comunidade.

Em termos práticos, de forma a assegurar estes valores, os principais objetivos do AEA relativamente aos alunos são:

- 1) “Melhorar o nível dos resultados académicos” (Carvalho *et al.*, 2017, p. 20). Para alcançar esta meta, o Agrupamento criou uma percentagem alvo de sucesso para cada nível de escolaridade. Para que fosse possível superar essa percentagem, foi necessário monitorizar e acompanhar as estratégias de gestão de aula, monitorizar a prática letiva, assegurar a articulação entre ciclos e rever critérios de avaliação;
- 2) “Aumentar as atividades em sala de aula que promovam o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, competências de comunicação e a participação cívica” (Carvalho *et al.*, 2017, p. 20). Este objetivo inclui a dinamização de estratégias interdisciplinares em que se desenvolva um trabalho colaborativo com a área de Educação para a Cidadania e com a Biblioteca Escolar;
- 3) “Melhorar o impacto do programa de apoio e acompanhamento dos alunos” (Carvalho *et al.*, 2017, p. 20). Como descrito no Decreto-lei nº54/2018, de 6 de Julho, as escolas portuguesas devem promover a inclusão de forma a que o sistema educativo consiga atender às necessidades e ao potencial dos alunos. Para atingir este objetivo, e apenas referente ao 1º CEB, foram aplicadas medidas seletivas a

45 alunos. Estas medidas consistiram na diferenciação pedagógica, adaptações curriculares e na atribuição de especial atenção ao comportamento. Foi ainda disponibilizado acompanhamento pedagógico e psicológico, bem como sessões tutoriais a alunos. O *Relatório de Avaliação Intercalar do Projeto Educativo* (s.a., 2019) afirma que se observou uma taxa de sucesso de 100%, não sendo necessária a aplicação de medidas adicionais;

- 4) “Promover um bom clima de escola que incentive a participação ativa do aluno e o sentido de pertença” (Carvalho *et al.*, 2017, p. 20). Este aspeto pretende em especial envolver mais os professores, alunos e famílias nos projetos e atividades escolares.
- 5) “Promover educação que vá ao encontro das necessidades” (Carvalho *et al.*, 2017, p. 21).

De forma a atingir estes objetivos-chave e a enfatizar a importância da autonomia escolar, o AEA é parte do projeto piloto *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*² (PAFC). Este é um projeto que advoga uma inovação pedagógica, assente em estratégias interdisciplinares, no qual o aluno é o elemento central do processo de aprendizagem e no qual o currículo deve ser um instrumento desenvolvido em diálogo com os alunos, a família e a comunidade. O propósito do PAFC é dar mais autonomia administrativa às escolas. De igual modo, este requer uma adaptação da forma de avaliar e dos critérios de avaliação, para que se consigam relacionar com o que propõe o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017) e para que se possibilitem métodos de avaliação mais justos, conduzindo a experiências de aprendizagem mais significativas.

É dada ênfase às práticas de ensino colaborativas e aos processos de articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical. Articulação horizontal significa que se desenvolve uma ligação entre as disciplinas e os seus conteúdos, enquanto que articulação vertical consiste numa ligação continua entre os conhecimentos essenciais, em disciplinas específicas, ao longo dos anos de educação. Ou seja, articulação vertical é relacionar o conhecimento “antigo”, dos anos letivos anteriores, com aquilo que se aprende no novo ano. O PAFC advoga ainda a importância da implementação de estratégias em sala de aula centradas no trabalho do aluno, sendo que desta forma se poderão detetar mais

² Despacho nº5908/2017, de 5 de julho.

antecipadamente dificuldades cognitivas, emocionais e sociais, o que conseqüentemente permite a adoção de medidas apropriadas e a concretização da diferenciação pedagógica.

No AEA, além de se ter adotado a divisão do ano escolar em semestres, uma das medidas mais inovadoras para a concretização do PAFC foi a diminuição de momentos de avaliação sumativa. Isto porque o PAFC defende que a avaliação deve ser formativa, apropriada e relacionada com os momentos de aprendizagem. Na EBSJB, na disciplina de inglês, no primeiro semestre do ano letivo 2019/2020, tanto no 3º como no 4º ano, os alunos tiveram apenas um momento de avaliação sumativa que representou 30% da nota final da disciplina. Os projetos corresponderam a 20%, enquanto que ao trabalho em sala de aula, ao longo do semestre, foi atribuído 50% da nota final. O AEA afirma que esta estratégia tem o potencial de contribuir para o aumento da motivação e da predisposição dos alunos face à aprendizagem, conduzindo a momentos de aprendizagem mais significativas. Além disso, dá aos alunos e aos professores mais tempo para a adaptação de processos, para a existência de um maior feedback e para a regulação da aprendizagem. Conseqüentemente, valoriza-se a evolução do aluno tornando a avaliação formativa incluída na prática pedagógica.

2.2. A Escola Básica S. João de Brito

A EBSJB localiza-se na Rua Lopes de Mendonça, na freguesia de Alvalade. Esta escola oferece educação pré-escolar e tem várias turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Básico: quatro de 1º ano, outras quatro de 2º ano, três turmas de 3º ano e três turmas de 4º ano. As turmas de 3º e 4º ano têm mais de 20 alunos.

Esta escola (figura 4) foi construída em 1956 mas foi recentemente requalificada tendo, por isso, infraestruturas modernas e com boas condições. É composta por um edifício principal com salas de aula, biblioteca e ginásio, e por um edifício de menor dimensão onde se situa o refeitório.



Figura 4 – Escola Básica S. João de Brito.

A escola tem jardim, um amplo recreio com campo de jogos, um parque infantil, zona com mesas e ainda uma pequena horta. É uma escola bastante organizada, limpa e arrumada. De facto, para a prevenção do vírus COVID-19, foi dada especial atenção no plano de contingência elaborado pelo AEA à limpeza e higienização dos espaços escolares. A limpeza é efetuada duas vezes de manhã, duas vezes à tarde e uma vez no período da noite. Além disso, diferentes portas de entrada são destinadas aos diversos níveis escolares, havendo setas e sinalização dos percursos que os alunos devem percorrer. O intervalo é faseado, havendo um horário diferente para os níveis de ensino, e o espaço de recreio está dividido, de forma a evitar a aglomeração de alunos no mesmo sítio. Existem ainda vários dispensadores de álcool-gel instalados pelos corredores e um em cada sala. Dentro da sala de aula não é permitida a partilha de material escolar.

As salas de aula (figura 5) estão equipadas com material escolar, computadores e estão decoradas com vários cartazes relativos às várias disciplinas e projetos de alunos. Estas são naturalmente iluminadas devido às suas grandes janelas, o que proporciona aos alunos uma excelente quantidade de luz solar, não sendo necessário acender-se as luzes da sala. Apesar de existir equipamento informático em todas as salas, nas aulas de inglês que tive a oportunidade de acompanhar, estes nunca foram usados. De facto, no *Projeto Educativo* (Carvalho *et al.*, 2017) é referido que muitos destes equipamentos não estão funcionais e que não existem fundos que permitam a sua substituição. É, no entanto, um dos objetivos do AEA o aumento do uso das TIC nas salas de aula. As tecnologias têm sido usadas maioritariamente pelos alunos mais velhos, sendo que a percentagem do seu uso no 1º ciclo está abaixo dos 10% (s.a, 2019, p. 22).



Figura 5 – Sala de aula da Escola Básica S. João de Brito.

2.3. Caracterização da turma 4ºC

A turma na qual incidiu a intervenção letiva foi a turma C do 4º ano de escolaridade. Esta é uma turma que já tinha acompanhado algumas vezes no ano letivo anterior (2019/2020). Esta turma tem 24 alunos, dos quais 13 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. No entanto, foram regulares as faltas, havendo poucas aulas com todos os alunos. Isto porque, com o agravamento da pandemia, foi recomendado a alguns alunos permanecerem em isolamento por terem estado em contacto com o vírus COVID-19.

No ano letivo anterior, a disposição das secretárias dos alunos na turma era pensada de forma a maximizar o rendimento dos alunos e a gerir o seu comportamento. Este ano, novamente devido ao vírus, as secretárias encontram-se numa disposição clássica, havendo três filas de mesas, umas atrás das outras, com dois alunos por mesa. Apesar desta disposição não ser a ideal na resolução das diversas adversidades de aprendizagem, este esquema provou ser bastante produtivo na cooperação e no trabalho entre pares. Os colegas de carteira ajudam-se mutuamente e respondem às dúvidas uns dos outros.

Dos 24 alunos, dois são repetentes e têm necessidades educativas especiais, estando oficialmente no 3º ano de escolaridade. Estes são os mesmos alunos que, no ano letivo anterior, estavam no 2º ano de escolaridade, enquanto que a turma era de 3º. Isto deve-se à falta de lugar nas turmas dos anos precedentes, sendo os alunos obrigados a continuar na mesma turma. Este é um facto que faz realçar o desequilíbrio entre os alunos, especialmente na disciplina de inglês. Clarificando, como no ano 2019/2020 estes estavam no 2º ano de escolaridade, não lhes era permitido acompanhar as aulas de inglês,

o que este ano faz realçar uma grande diferença nas competências desta disciplina entre eles e o resto da turma.

Dado terem mais dificuldades na disciplina, o professor é obrigado muitas vezes a manter um ritmo mais lento e a dedicar-lhes especial atenção, o que acaba por aborrecer os restantes alunos e por criar perturbação na aula. Isto torna-se contraproduativo, e é oposto ao princípio da diferenciação pedagógica e aos objetivos idealizados no Projeto Educativo do Agrupamento. Estes alunos em específico vão registar-se sempre abaixo da percentagem esperada de sucesso e poderão sentir-se marginalizados por não estarem incluídos numa turma nem realizarem atividades apropriadas às suas necessidades e dificuldades. Um dos dois alunos carece ainda de apoio familiar, não trazendo consigo o material escolar necessário, o que cria um maior entrave à aprendizagem, não só da língua inglesa como também das outras disciplinas. Apesar disso, pude observar que, nas aulas com o professor generalista, ambos contam com uma professora de apoio que os acompanha durante as aulas e lhes fornece material diferenciado, como fichas de trabalho extra. No entanto, na disciplina de inglês o mesmo não acontece. Há ainda um aluno com um histórico de dificuldades de aprendizagem devido à dislexia e alguns casos de problemas pontuais de comportamento. No geral, os alunos mostram-se motivados com a disciplina de inglês, são participativos e demonstram curiosidade em aprender novo vocabulário na língua estrangeira. Por vezes o entusiasmo excessivo leva a momentos de desordem e alguma confusão, principalmente nas alturas expositivas da aula.

Durante o período de quarentena, os alunos tiveram aulas *online*. No decorrer deste processo de escola virtual, o professor cooperante tentou manter as mesmas estratégias para que a turma não perdesse o seu ritmo de trabalho e os alunos conseguissem ter o melhor aproveitamento escolar possível. Assim, os alunos trabalharam nas competências possíveis, nomeadamente a oralidade e a leitura, verificando-se, neste ano letivo, uma melhoria significativa nestes campos.

De facto, ao contrário do que acontecia no ano letivo passado, o professor cooperante já não necessita de repetir oralmente as instruções mais simples em português, nem de escrever a tradução das mesmas no quadro. O professor sentiu também que, durante a quarentena, muitos dos alunos melhoraram as suas capacidades de comunicação e a sua autonomia, talvez devido ao facto de estarem nas suas casas e se sentirem num ambiente seguro para se expor e por terem de organizar os seus estudos, de certa forma, sozinhos. Além disso, contribuiu em muito o envolvimento e o apoio dos encarregados de educação na evolução de alguns alunos. Contudo, alguns regrediram a nível de

socialização e de comportamento, parecendo, por vezes, que se “esqueceram” das normas e regras escolares. Os alunos manifestam também mais dificuldade na escrita, sendo este um dos focos principais do primeiro semestre deste ano letivo.

Esta turma tem aula de inglês à segunda e quinta-feira, das 10h30 às 11h30. Por ser a aula antes do recreio, os alunos tornam-se um pouco impacientes aquando do fim da aula. Apesar disto, no geral, a turma tem uma boa relação com o professor de inglês e com a disciplina. Apesar de se mostrar disponível para responder às questões dos alunos, o professor tenta sempre promover o pensamento crítico, a autonomia e a lógica dos alunos, ajudando-os a chegar às respostas sozinhos.

Como o professor opta por não recorrer aos manuais escolares, todo o conteúdo ensinado é baseado nas *Aprendizagens Essenciais* (s.a, 2018) e *Metas Curriculares* (Bravo *et al.*, 2015). Seguido uma abordagem *Content and Language Integrated Learning*, o professor ensina a língua inglesa relacionando-a com conteúdos das diversas disciplinas. Por exemplo, para introduzir o vocabulário sobre a família (e.g. “father”, “mother”, “brother”), contou a história do rei D. Sebastião que, por não ter deixado descendência, originou uma crise na sucessão ao trono. A partir da história, o professor introduziu a língua inglesa para perguntar aos alunos “Who is the king in your family?”, acabando por construir uma árvore genealógica. Além desta abordagem, o professor recorre principalmente ao *Task-Based Learning*. Os alunos copiam instruções de exercícios, resolvem-nos e corrigem-nos em conjunto. É-lhes também pedido frequentemente que façam projetos acerca dos temas que aprendem. Relembrando ainda o tema da família, os alunos tiveram de criar (desenhar ou construir com materiais reciclados) um castelo em que inseriam os membros das suas famílias, legendando-os em inglês.

Por fim, as principais ferramentas para a aula de inglês são o quadro e o caderno. O quadro assume-se como um veículo de transmissão de informação e de criação de exercícios, enquanto que o caderno permite que os alunos mantenham o conteúdo organizado e personalizado.

SUMÁRIO

Neste capítulo descreveu-se o contexto escolar onde decorreu a PES. Foi feita, em primeiro lugar, uma descrição do agrupamento escolar, expondo-se as suas principais características e as bases nas quais o AEA assenta e gere a sua prática letiva. Seguiu-se a descrição da EBSJB e, por fim, fez-se uma caracterização da turma na qual ocorreu a

intervenção letiva. Aqui destacaram-se algumas dificuldades dos alunos e as metodologias do professor cooperante.

Procede-se no próximo capítulo à exposição da PES, enquadrando-se o tema deste relatório no currículo escolar, descrevendo-se o método pedagógico aplicado e analisando-se as aulas lecionadas.

CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este capítulo visa descrever a intervenção letiva realizada no âmbito da PES, que decorreu entre 19 de outubro e 14 de dezembro de 2020. Em primeiro lugar, pretende-se justificar e contextualizar as escolhas para a intervenção letiva segundo as orientações curriculares e as normas legislativas, seguindo-se, depois, uma descrição dos métodos pedagógicos aplicados. Por fim, descreve-se a concretização destes em cada uma das dez aulas lecionadas ao longo da PES.

3.1. Enquadramento curricular

Como referido no capítulo anterior, a EBSJB insere-se no projeto piloto do *Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular*³. Por esta razão, a escola adotou diversas estratégias inovadoras, nomeadamente na disciplina de inglês, na qual se optou pela não utilização do manual escolar. Assim, a planificação das unidades curriculares para esta disciplina tem como base os documentos reguladores da prática do ensino de inglês no 1º CEB para o 4º ano, sendo eles as *Aprendizagens Essenciais* (s.a., 2018), as *Metas Curriculares* (Bravo *et al.*, 2015) e as *Orientações Programáticas* (Bento *et al.*, 2005), em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017).

Tendo em conta as *Aprendizagens Essenciais* (s.a., 2018) e seguindo a planificação traçada para o primeiro semestre, a PES desenvolveu-se através dos seguintes tópicos: países e capitais do mundo inglês; números ordinais (até ao 31º); verbo *to be*; espaços na cidade e espaços na escola. Notou-se, ao longo do período de observação, que existe uma falta do uso da língua inglesa durante as aulas, nomeadamente no que diz respeito ao uso de linguagem de sala de aula (*classroom language*), sendo este outro aspeto a focar durante a PES.

Em mais detalhe, o documento das *Aprendizagens Essenciais* (s.a., 2018) salienta como fundamentais as áreas temáticas relacionadas com a cidade, a escola e os números ordinais (*ibid*, p. 5). Refere ainda que, no âmbito de uma abordagem intercultural, os alunos devem ser capazes de “identificar os espaços à sua volta (a sua comunidade)” (*ibid*,

³ Despacho nº5908/2017, de 5 de julho.

p.7), bem como “reconhecer elementos da cultura anglo-saxónica” (*ibidem*). Ao longo de todos os tópicos foi ainda dada ênfase aos diversos verbos introdutórios, componentes das instruções de tarefas, tais como *write, read, link, pick up, repeat, explain, discuss, talk*, e às preposições de lugar.

Como indicado nas *Metas Curriculares* (Bravo *et al.*, 2015), os alunos no 4º ano devem “entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas” (*ibid*, p.4) e ainda “compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua” (*ibid*, p.15), no qual se inserem as preposições de lugar. A intervenção letiva dedicou-se também à competência comunicativa, no sentido de aumentar a capacidade de expressão na língua inglesa, fazendo uso dos temas lexicais aprendidos para falarem sobre si, para perguntarem e responderem sobre os temas e as suas preferências, de forma escrita e oral.

Como descrito nas *Aprendizagens Essenciais*, o aluno deve ser capaz de “valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação” (s.a., 2018, p.8). Além disso, está também estabelecido pelos critérios do AEA para o 4º ano de escolaridade na disciplina de inglês que os alunos devem, entre muitos critérios, conhecer vocabulário relacionado com a escola, conhecer algumas características do seu país e de outros países, expressar-se e produzir textos através de palavras e frases simples (s.a, s.d.).

Além dos tópicos a explorar, estes documentos serviram também de pilar para os momentos avaliativos e para a concretização prática do tema em análise: a avaliação formativa. O facto de a escola estar inserida no PAFC permitiu o desenvolvimento da componente formativa da avaliação, estando a sua aplicação promovida no Despacho nº 2908/2017, de 5 de julho, documento que autorizou a implementação do projeto. Além de se defender que a avaliação deve estar ao serviço do ensino e da aprendizagem, de forma a melhorá-lo através de processos contínuos de intervenção pedagógica, este promulga que as estratégias avaliativas devem ser diversificadas e adaptadas às finalidades, aos alunos, ao objeto em avaliação e ao tipo de informação que se quer recolher. Tem, assim, como principal objetivo informar e sustentar as intervenções pedagógicas, reajustando o modo de ensino, caso seja necessário, de forma a contribuir para uma melhor qualidade das aprendizagens, como se constata na citação que se segue:

A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. (...) A avaliação

formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos. (Despacho nº 2908/2017, de 5 de julho, Secção III, artigo 22º)

A promoção da avaliação formativa como principal método avaliativo foi reforçada, a nível geral, pelo Decreto-lei nº55/2018, de 6 de julho, estabelecendo este os princípios orientadores da gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens, sendo um deles a “afirmação da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens” (Decreto-lei nº55/2018, de 6 de julho, artigo 4º, alínea 1-t), de forma a orientar o percurso escolar dos alunos para alcançarem as competências previstas no *PASEO* (Martins *et al.*, 2017). De facto, o documento que determina os critérios de avaliação para o 4º ano de escolaridade, definido pelo AEA, afirma que os modos e instrumentos de avaliação devem ser adequados às diferentes aprendizagens e que devem estar em consonância com as diretrizes do *PASEO* (Martins *et al.*, 2017). Este determina que 70% da avaliação do aluno deve consistir em trabalho de sala de aula e nos domínios de participação, empenho, atitudes e comportamento, enquanto que as fichas de avaliação sumativa correspondem a 30%. Na elaboração das classificações finais, “a avaliação sumativa é o resultado da análise de toda a avaliação realizada (formativa) e traduz-se num juízo de valor” (s.a., s.d., p.3).

Mais especificamente, indo ao encontro das competências do *PASEO* (Martins *et al.*, 2017) e na disciplina de inglês, o aluno deve revelar um sentido crítico e ser autónomo na procura de soluções para os problemas, expressar-se, ter sentido de justiça, espírito de solidariedade e de partilha e, ainda, autoavaliar-se e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, autorregulando a sua aprendizagem, enquanto que se empenha na produção e compreensão da língua inglesa. O aspeto autorregulador das aprendizagens está também promovido nas *Aprendizagens Essenciais* (s.a., 2018) que define que, no âmbito da competência estratégica, o aluno deve ser capaz de desenvolver um raciocínio reflexivo acerca do seu processo de aprendizagem e das suas competências, devendo por isso:

Discutir e seleccionar objetivos de aprendizagem comuns e individuais com apoio do professor; participar numa reflexão e discussão no final da aula para identificar atividades associadas aos objetivos de aprendizagem e ao cumprimento dos mesmos, (...) realizar atividades simples de auto e heteroavaliação (...) (s.a., 2018, p.9)

Assim, os diversos momentos avaliativos levados a cabo durante a PES tiveram objetivos de aprendizagem relacionados com a capacidade de se expressar através da língua, a capacidade de se autoavaliar e refletir sobre critérios de sucesso, a capacidade de refletir criticamente acerca do trabalho dos pares, o empenho nas tarefas a realizar, além da compreensão oral, da aquisição do léxico e também de algumas componentes estruturantes da língua inglesa. Em específico, os critérios definidos para os momentos de heteroavaliação e autoavaliação tiveram como base não só os critérios de sucesso definidos pela turma em fases de *feed-up* (Fisher & Frey, 2009), como também a grelha de autoavaliação indicada no *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* para o nível A1 (Council of Europe, 2001, p.26), tal como consta na figura 6.

		A1
U N D E R S T A N D I N G	Listening	I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.
	Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.
S P E A K I N G	Spoken Interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.
	Spoken Production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.
W R I T I N G	Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.

Figura 6 – Common Reference Levels: self-assessment grid (A1) (Council of Europe, 2001, p. 26).

3.2. O método pedagógico

As metodologias aplicadas na elaboração e realização dos planos de aula da intervenção letiva tiveram em consideração abordagens que permitissem um maior uso da língua inglesa na sala de aula. Deste modo, foram introduzidos temas e dadas ferramentas que incentivassem a participação e a interação dos alunos e que promovessem a reflexão dos processos de aprendizagem, bem como a elaboração de atividades de avaliação formativa. Por outras palavras, era um objetivo que os alunos utilizassem a língua inglesa de forma a aprendê-la (Howatt, 1984 – citado Richards & Rogers, 2001). As principais metodologias consideradas estão, assim, incluídas no domínio do método comunicativo (*Communicative Language Teaching*). Esta abordagem à aprendizagem da língua foca-se nas competências comunicativas, no diálogo e no conteúdo daquilo que se quer transmitir, ao invés da forma, permitindo o uso da língua materna e da tradução, quando necessário, para apoiar a aprendizagem da língua alvo. Como referem Richards e Rogers (2001) o método reforça a capacidade de usar o sistema linguístico de forma eficaz e apropriada: “Communicative competence is the desired goal, i.e., the ability to use the linguistic system effectively and appropriately” (*ibid.*, p.156). Assim sendo, este inclui as ramificações comunicativas mais recorridas ao longo da PES: *Task-Based Language Teaching*, *Content-Based Instruction* e *The Natural Approach*. Entrelaçada a estas, considerou-se também a estratégia *Cooperative Language Teaching*.

Cooperative Language Teaching é uma forma de promover a interação comunicativa na sala de aula que se debruça sobre os itens lexicais e estruturas linguísticas através de uma função comunicativa e de atividades interativas entre alunos. Esta estratégia procura desenvolver algumas das capacidades promovidas pelo PASEO (Martins *et al.*, 2017), como o pensamento crítico e a capacidade de expressar opiniões, de modo a encorajar participações entre os alunos mais autónomas e democráticas. Dá também a oportunidade ao professor de relacionar a aprendizagem da língua com o aprender a aprender, tornando-se mais passivo, o que por sua vez faz com que o aluno assumira um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Como afirmam os autores “Cooperative learning is an approach to teaching that makes maximum use of cooperative activities involving pairs and small groups of learners in the classroom” (Richards & Rogers, 2001, p. 192). Consequentemente, a abordagem em discussão torna-se a metodologia mais adequada para incluir atividades de foro formativo, como a avaliação entre pares, visto que os jovens aprendentes podem ser avaliados consoante a sua

capacidade de usar a língua para melhor trabalharem em equipa e para se expressarem mais eficazmente uns com os outros. Desta forma, muitas das atividades promovidas durante a intervenção letiva pretenderam munir os alunos desta competência. Por exemplo, os momentos avaliativos levados a cabo nas aulas 4 e 10 (Apêndices 4 e 10), tinham como objetivo enfatizar a ideia de que se os alunos trabalhassem em conjunto, obteriam melhores resultados. Tal como observado por Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003), as tarefas cooperativas inspiram o trabalho em equipa, pois partilham os mesmos objetivos e, em conjunto, tentam alcançá-los: “Peer-assessment fosters the feeling that the classroom is a community working towards the same goal. (...) It minimizes the negative aspects of competition and encourages trust among children” (*ibid.*, p.10). A interação entre alunos torna também a aula mais dinâmica e autónoma, sendo que quem corrige os seus erros são os próprios alunos e não o professor, sendo que estes têm a oportunidade de aprender uns com os outros, fomentado uma forma de ensino centrada no aluno. Como notado por Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003): “The children also discover they can learn from their peers, not just from their teacher, and gain further insight and responsibility in applying assessment criteria” (*ibid.*, p.10).

As aulas 1, 2 e 4 (Apêndices 1, 2 e 4) foram desenvolvidas no âmbito da metodologia *Content-Based Instruction*, pelo que a língua alvo foi relacionada com temas e conteúdos específicos, enquadrando-se numa abordagem interdisciplinar, em que os alunos foram introduzidos a certos aspetos do domínio curricular de outras áreas disciplinares. A relação da língua estrangeira com a interdisciplinaridade tem o potencial de enfatizar não só o uso da língua, como também melhorar o entendimento dos conteúdos programáticos. Richards e Rogers (2001) afirmam que a aprendizagem de uma segunda língua é mais eficaz quando adquirida em conjunto com um contexto: “people learn a second language more successfully when they use the language as a means of acquiring information, rather than as an end in itself” (*ibid.*, p.207). Deverá, assim, existir um elo de utilidade entre o ensino da língua e o ensino de conteúdos. A projeção das aulas 1 e 2 tiveram este aspeto em consideração, fomentando uma ligação entre o inglês, a ciência e a geografia. Estas aulas focaram-se em países de língua inglesa, nas suas localizações no mapa e nos seus animais oficiais. Por sua vez, a aula 4 deu seguimento a uma aplicação da flexibilidade curricular idealizada pelo professor cooperante, na qual se associou o inglês, a História e a Educação para a Cidadania.

A metodologia *The Natural Approach* incide sobre a aquisição de vocabulário, sendo este considerado o elemento que mais permite a transmissão de significado e

mensagens (Richards & Rogers, 2001). Quando esta abordagem é levada para a sala de aula, os aspectos gramaticais assumem um lugar secundário na aprendizagem da língua, pelo que o professor não analisa explicitamente as estruturas gramaticais com os alunos. Pelo contrário, estas estruturas são apresentadas dentro de um contexto quando possibilitam a comunicação na língua alvo. Como Nunan (2011) refere: “an explicit focus on grammar is not of much value to young learners” (*ibid.*, p.130). Segundo esta metodologia, espera-se que os alunos estejam ativamente enquadrados na aula e que sejam capazes de contribuir para o seu funcionamento, sendo que devem ser providos de informação relevante para as suas necessidades e interesses. Como teorizado pela *Communicative Language Teaching*, esta metodologia componente tem o intuito de enfatizar atividades práticas que contribuam para aprendizagens significativas (Richards & Rogers, 2001). O desenvolvimento das últimas três aulas da intervenção letiva teve como uma das bases esta prática metodológica (Apêndices 8, 9 e 10), sendo que o foco estava assente em vocabulário relacionado com a escola e os espaços da escola. Idealizava-se que os alunos fossem providos de itens lexicais suficientes, de modo a que conseguissem interagir autonomamente com os colegas em inglês. O principal objetivo consistia no desenvolvimento das capacidades de comunicação, independentemente de possíveis erros gramaticais, através de atividades de avaliação entre pares. De modo a que fossem bem-sucedidas, a professora motivou os alunos a comunicarem através da língua alvo, criando interações e situações significativas e personalizadas, bem como um ambiente seguro e amigável que potenciava a participação de todos os alunos, como sugerido por Nunan (2011).

A metodologia inerente a todas as oportunidades de intervenção letiva foi a *Task-Based Language Teaching*. Esta compreende a aquisição e consolidação da língua através de tarefas e atividades que incentivam a participação dos alunos no desenvolvimento da aula, estando estes ativamente empenhados e focados no “fazer”. Dá-se também importância à aprendizagem do vocabulário e frases lexicais para que os alunos possam comunicar. Richards e Rogers (2001) reiteram que a versatilidade das tarefas em sala de aula tem um importante potencial motivador, visto que conseguem moldar-se aos interesses e experiências dos aprendentes e adequar-se ao trabalho colaborativo. Estas tarefas devem, no entanto, ser pensadas pedagogicamente, sendo que o professor deve preparar *pre-tasks*, como por exemplo um jogo de introdução de vocabulário ou a criação de listas de palavras, deve clarificar instruções, avaliar e usar a informação que recolhe para melhorar e adequar as atividades ao grupo de alunos. Estas componentes foram tidas

em atenção na preparação de todos os planos de aula. As tarefas demonstram-se como boas ferramentas para o professor e também para o aluno, pois evidenciam o progresso do processo de aprendizagem (Nunan, 2011), fornecendo a ambos informação acerca do entendimento da língua e da capacidade de a usar. Por esta razão, esta metodologia provou-se útil na aplicação da avaliação formativa, visto que permitiu a recolha de informação e observações precisas acerca da evolução das capacidades dos alunos.

3.3. Técnicas de avaliação formativa

As dez aulas inseridas na PES, além de se dedicarem à aprendizagem da língua inglesa, debruçaram-se também sobre a eficácia de práticas e estratégias gerais da arte de ensinar, nomeadamente aquelas dedicadas à questão da avaliação. É reconhecido neste relatório que a avaliação deve ser um processo contínuo de recolha e análise de informação, de forma a permitir a reflexão e a consideração crítica perante os processos de aprendizagem. Não deve, portanto, ter lugar apenas no fim de tal processo, mas antes enquanto este ocorre. Além disso, o aprendente deve estar no centro do mesmo, sendo que a informação recolhida deve ser usada para melhorar não só a experiência de aprendizagem do aluno, mas também a prática de ensino, de modo a atender às suas necessidades e a beneficiá-lo. Seguindo este raciocínio, Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003) sugerem que basear a avaliação de jovens aprendentes em momentos sumativos não é a solução ideal, visto que pode ter um impacto negativo na motivação, autoestima e atitude perante a aprendizagem. A avaliação deve refletir e complementar as metodologias postas em prática na sala de aula, para que não lhe seja atribuída conotação negativa que leva a níveis crescentes de ansiedade e perda de interesse (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003). É sugerido ainda que a avaliação não interrompa o ambiente positivo que uma aula deve ter. Dito isto, os momentos de avaliação devem ser justos e estar em consonância com a forma de aprendizagem, consolidando e estimulando o conhecimento do aluno através de atividades adequadas e diferenciadas (Cameron, 2001, p. 220).

Atendendo a estes parâmetros, as aulas 1 e 5, que introduziram novos tópicos, iniciaram-se com a definição de critérios de sucesso. A avaliação formativa determina ser essencial a definição de objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso claros, no início de uma unidade temática. Esta é chamada a fase de *feed-up* (Fisher & Frey, 2009) e precede a fase de *feedback*. Estes critérios devem ser discutidos com os alunos, de forma

a que percebam a utilidade daquilo que estão a aprender e de como serão avaliados. Assim, os aprendentes terão conhecimento do ponto de situação de aprendizagem em que se encontram, das metas que já alcançaram e daquelas que ainda necessitam alcançar, encorajando a motivação e a vontade de continuar a superar objetivos. Ter critérios claros e bem definidos ajuda também o professor a melhor avaliar o desempenho dos alunos e a dar *feedback* mais adequado. Como tal, momentos de *feedback* tiveram também lugar durante a intervenção letiva e foram postos em prática, de forma informal, ao longo da maioria das aulas. Especificamente, foi dada mais atenção à fase de *feedback* nas aulas 6 (*feedback* escrito relativo às tarefas de trabalho de casa) e 10 (*feedback* oral da professora e da turma).

De modo a reunir informação acerca da compreensão dos alunos relativamente aos temas lecionados, várias técnicas de avaliação formativa foram aplicadas, nomeadamente a observação direta, avaliação entre pares, autoavaliação, bilhetes à entrada e saída e ainda a estratégia “Duas estrelas, um desejo”.

Para começar, Dias e Mourão (2005) afirmam que a observação direta é uma das melhores formas de avaliar os alunos, visto que isto não implica uma interrupção das tarefas ou do processo de aprendizagem. Na aula 3 foi usada uma grelha de observação direta (Apêndice 3.1), em forma de *check-list*, para verificar se os alunos eram capazes de se empenhar autonomamente na tarefa, de ligar países às nacionalidades corretas, de usar o verbo *to be* corretamente quando a comunicar sobre o tema e de participar respeitosamente. Grelhas deste género foram também ferramentas de avaliação na aula 4 (Apêndice 4.1), como forma de registar a evolução dos alunos perante uma tarefa; na aula 5, em que adquiriram a estrutura de bilhetes à entrada e à saída e na qual a professora registou quantos alunos foram capazes de atingir os critérios definidos para a tarefa; na avaliação do trabalho de casa da aula 6 (Apêndice 6.1); e, por último, na aula 10, que registou a capacidade dos alunos de pensar criticamente e dar *feedback* aos colegas, enquanto se punha em prática a estratégia formativa “Duas estrelas, um desejo”.

“Duas estrelas, um desejo” consiste numa análise positiva face ao trabalho do outro. Em vez de apontar dois aspetos que os alunos erraram, são, primeiro, destacados dois pontos positivos acerca do trabalho do aluno (duas estrelas). Depois, é dado *feedback* ao aluno relativamente a um aspeto que necessita melhorar (um desejo). O facto desta tarefa ser levada a cabo pelos alunos, beneficia a turma, uma vez que fomenta o sentimento de que todos trabalham pelo mesmo objetivo. Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003, p. 10) afirmam que o trabalho entre pares fortalece o sentimento de equipa que se

move em conjunto para atingir os mesmos objetivos. Tarefas de avaliação entre pares têm também o potencial de ensinar os alunos a respeitar os pontos de vista dos outros. Além disso, sendo que os critérios usados para a avaliação foram também discutidos pelos próprios alunos, a tarefa esteve centrada no aluno, dando à professora apenas um papel passivo e de mediadora.

De facto, a avaliação formativa determina que os alunos devem ser os elementos chave na sua concretização. Devem estar autonomamente empenhados na monitorização do seu processo de avaliação. O principal objetivo é que consigam refletir acerca das suas próprias capacidades e do seu trabalho (Lopes & Silva, 2012). Assim, foram desenvolvidos ao longo da PES alguns momentos de autoavaliação, nomeadamente na aula 7, em que os alunos completaram uma ficha de autoavaliação (Apêndice 7.1). Como sugerido por Mourão (2016), e visto que se dirigia a alunos do 1º CEB, esta ficha de autoavaliação foi realizada na língua materna para facilitar a reflexão sobre a aprendizagem.

Nas aulas 5 e 9 foi aplicada a técnica “bilhete à entrada, bilhete à saída”, o que possibilitou também a reflexão por parte dos alunos. O intuito de tarefas desta natureza é verificar se a intervenção letiva representou aprendizagens significativas (Lopes & Silva, 2012). Isto permite que o professor registre o entendimento do aluno perante um tema num primeiro momento e, depois, no fim de uma aula, de modo a evidenciar a eficácia da mesma e da evolução do aluno. A discussão dos resultados com os alunos consciencializa-os da evolução e promove momentos autocríticos e de autorreflexão.

3.4. Descrição da intervenção letiva

Enquanto enfatizam o lugar dos alunos no centro da monitorização dos processos de aprendizagem, e ao valorizar a participação na sala de aula por meio de técnicas de avaliação formativa, os professores estão a fomentar mentes interessadas, ativas e críticas. Tendo isto em consideração, a PES pretendia responder às questões “Pode a avaliação formativa estimular os alunos a ter motivação para participar e aprender?” e “Podem as técnicas de avaliação formativa melhorar a capacidade dos alunos de se exprimirem por meio da língua inglesa?”. Com a colaboração da turma 4ºC da EBSJB, dediquei dez aulas à procura de repostas a estas questões, como é possível verificar na seguinte descrição da intervenção letiva.

Aula 1 – 19 de outubro de 2020

Esta primeira aula teve como objetivo que os alunos identificassem onze países de língua inglesa, as suas nacionalidades e os respetivos animais oficiais. Como tal, distribuí mapas do mundo e das ilhas Britânicas, de modo a que os alunos tivessem acesso a uma representação visual dos países em discussão e também de forma a concretizar uma ligação interdisciplinar com a Geografia. Os alunos colaram os mapas nos seus cadernos, coloriram os países e legendaram o mapa, identificando os países, respetivas nacionalidades e animais oficiais.

Em mais detalhe, depois de escrever o sumário, a aula começou com uma revisão de linguagem de sala de aula, visto que notei, durante o período de observação, que os alunos não estavam acostumados a comunicar em inglês em simples situações de sala de aula, como por exemplo perguntar para ir à casa de banho ou ao caixote do lixo. Além disso, e como a turma integra dois alunos de 3º ano, esta foi uma boa oportunidade para que lhes fossem apresentadas algumas frases lexicais em inglês, já que este ano letivo representou o seu primeiro encontro com a língua, ao contrário do resto da turma. Para a elaboração de uma lista de *classroom language*, pedi a colaboração dos alunos de modo a criar uma tarefa personalizada. Enquanto que iam surgindo algumas intervenções, ia escrevendo as suas sugestões no quadro. A lista incluiu as seguintes expressões, que foram copiadas para o caderno: “May I go to the toilet, please?”; “I have a question.”; “I don’t understand”; “May I close the window?”; “Can you repeat, please?”; “May I answer the question?”; “How do you say ‘...’ in English?” e “May I go to the bin?”.

A segunda etapa da aula consistiu na criação de uma lista de critérios de sucesso relativamente ao tema que iria ser apresentado e que seria usada na tarefa de avaliação da aula 3. Expliquei o conceito desta lista ao dizer que eram um conjunto de objetivos que os alunos teriam de concretizar de modo a consolidar o conteúdo que iam aprender. Surpreendentemente, os alunos não manifestaram dificuldades na compreensão deste conceito e foram capazes de sugerir alguns critérios simples, com pouca ajuda. Foram eles: nomear os países de língua inglesa, identificá-los no mapa, nomear os animais oficiais, as nacionalidades e as capitais. As capitais dos países de língua inglesa tinham sido introduzidas pelo professor cooperante na aula anterior e este critério foi sugerido pelos alunos como um importante aspeto relativo ao tema.

Enquanto os alunos copiavam a lista para os seus cadernos, distribuí os mapas. Depois de todos terminarem expliquei a atividade: os alunos iriam sugerir locais para

onde gostariam de viajar, colorir o país sugerido no mapa e escrever a legenda respetivamente à cor com o nome do país, o animal oficial e a nacionalidade. Como o tema tinha sido anteriormente introduzido pelo professor cooperante, a turma tinha já elaborado uma tabela de alguns países, respetivas nacionalidades e capitais. Este facto permitiu que se interessassem rapidamente na tarefa pedida, estando os alunos motivados para participar e demonstrar que já tinham algum conhecimento acerca do tema. Assim, os países que já tinham aprendido foram os primeiros a serem sugeridos como destinos de viagem. Também por esta razão, os alunos demonstravam-se interessados em aprender que outros países são considerados de língua inglesa e que animais são o símbolo representativo de cada um deles. Como eram os próprios a decidir que país visitar e que cor usar para os colorir, a aula teve, inicialmente, um ritmo dinâmico na qual mais de metade da turma participou ativamente.

No entanto, apesar da motivação da turma, esta etapa levou mais tempo que o planeado e fui incapaz de concluir toda a planificação antes que a aula acabasse. Alguns alunos demonstraram alguma confusão com os mapas e colaram-nos ao contrário. A dificuldade em localizar os países criou frustração entre alguns elementos da turma, especialmente os do 3º ano que facilmente perderam a concentração e desistiram de concretizar a tarefa. Como notei que não estavam familiarizados com a representação de países em mapas, decidi atender individualmente a cada um dos alunos e apontar a localização dos países nos seus mapas, após escrever as informações de cada país no quadro. Como forma de tentar acelerar o processo, passei a decidir também que cor deveriam os alunos atribuir a cada país. Apesar de ter sido uma boa solução para aqueles de 4º ano que demonstravam mais dificuldade, os alunos de 3º ano tornaram-se impacientes e relutantes em continuar a tarefa, visto serem quase horas de lanchar, o que fez com que a aula chegasse ao fim sem conseguir motivá-los a continuar.

Aquando do planeamento da aula, não tive em consideração a diferença de capacidades entre estes dois alunos e o resto da turma. O facto de não terem tido aulas de inglês previamente, como o resto da turma, torna evidente uma grande desvantagem nesta disciplina entre eles e os colegas. Estes demonstraram mais dificuldade em entender instruções, mais lentidão a copiar e, conseqüentemente, mais facilidade a perderem o foco. Ao mesmo tempo que se deu atenção a estes dois alunos, os outros tornaram-se irrequietos e aborrecidos, o que acabou por demonstrar traços de uma turma pouco unida.

Apesar disso, esta aula representou alguns aspetos positivos. Quando os alunos mostravam dificuldades em lidar com o mapa, um deles solicitou ajuda em inglês, fazendo

uso de uma das expressões revistas no início da aula: “Teacher, I don’t understand.” A situação provou ainda que o nível de dificuldade das tarefas deve ser sempre adequado ao perfil do aprendente, de modo a que não percam motivação, e contribuiu para reunir informação acerca do que aqueles alunos em particular são capazes de fazer. Atendendo a esta análise, adaptei algumas das ideias desenvolvidas para as aulas seguintes (*feed forward*), para evitar que se repetissem momentos de tal frustração que levam à desistência e para colmatar a diferença entre os dois alunos de 3º ano e o resto da turma.

Aula 2 – 26 de outubro de 2020

A aula 2 continuou com a identificação dos países de língua inglesa no mapa, bem como rever/aprender o verbo *to be*. Era um objetivo permitir que os alunos fossem capazes de produzir a frase “The *animal* is from *country*. It is *nationality*.”

Esta aula começou com a habitual rotina introdutória: escrever o sumário. Depois desta fase, perguntei aos alunos se se recordavam da linguagem de sala de aula revista na aula anterior e quais das expressões consideravam mais importantes. Os alunos procuraram autonomamente as expressões nos seus cadernos e decidiram que “May I go to the toilet, please?”, “I have a question” e “Can you repeat, please?” eram aquelas que usavam com mais frequência. Escrevi estas três expressões no canto superior direito do quadro. Depois disto, e de modo a concentrar os alunos na aula, perguntei se os mapas dos países de língua inglesa tinham ficado completamente legendados na aula anterior. Depois de confirmado que não, continuei a tarefa que tinha ficado pendente na aula anterior. Decidi manter-me mais perto dos alunos de 3º ano de forma a dar-lhes apoio mais imediato e para evitar que se distraíssem. Desta vez, como a maior parte dos países já tinham sido coloridos, foi mais fácil localizar os restantes. Informava, por exemplo, “Canada is above the USA” e, depois, traduzia para português. Como já tinham colorido os EUA, facilmente identificaram o Canadá no mapa.

A etapa 2 desta aula consistiu numa revisão do verbo *to be* para os alunos do 4º ano, e introdução para os do 3º ano. O intuito era apresentar este elemento chave da língua inglesa para que conseguissem depois produzir frases completas. Esta etapa desenvolveu-se conforme o que havia sido planeado, visto que os alunos foram capazes de copiar o verbo e usá-lo oralmente ao dar exemplos como: “My cat is fat.” e “He is a boy.” Encorajei a turma a perguntar a questão “How do you say ‘...’ in English?”, mas muitos deles seguiram os exemplos dados anteriormente e usaram vocabulário simples que já

tinham aprendido no ano anterior, como: “My mother is beautiful.” ou “I am nine years old.” No entanto, um dos alunos do 3º ano usou a expressão indicada para perguntar como se dizia “menina” em inglês, proferindo depois a frase “I am a girl.” Fiz questão de a felicitar por participar em inglês, para assegurar o seu interesse na aula e para que motivasse também o outro colega do 3º ano a fazer o mesmo.

Depois desta atividade, foi pedido aos alunos que selecionassem cinco animais daqueles que tinham aprendido e escrevessem uma frase para cada um deles, seguindo a estrutura “The *animal* is from *country*. It is *nationality*.” O objetivo desta tarefa era verificar se conseguiam produzir frases com significado, relacionando países, nacionalidades e animais corretamente, como uma espécie de pré-tarefa para aquilo que teriam de fazer mais tarde: falar sobre os seus países e nacionalidades. Como previsto, alguns terminaram a tarefa mais cedo do que outros e foi-lhes pedido que continuassem a escrever frases para os restantes animais. Assegurei-me de que os alunos do 3º ano concretizavam a atividade e, depois de fazer uma volta pela turma, mantive-me perto deles. Pude observar que a maioria dos alunos foram capazes de procurar por informação nos cadernos sem recorrer a ajuda. Apenas um pequeno grupo necessitou de mais explicação acerca daquilo que lhes tinha sido pedido. Perguntei-lhes a razão pela qual não tinham entendido as instruções. As razões indicadas foram que estavam a conversar enquanto explicava, que estavam distraídos ou que estavam cansados. Prometeram depois terminar a tarefa rapidamente. Este tipo de autorregulação promove nos alunos uma consciência de que são eles os responsáveis pelo trabalho que concretizam ou não concretizam.

Mesmo assim, todos conseguiram terminar a tarefa antes da aula chegar ao fim e houve ainda tempo para que alguns alunos lessem as suas frases à turma.

Aula 3 – 9 de novembro de 2020

A terceira aula da PES pretendia que os alunos fossem capazes de mobilizar o que aprenderam de modo a comunicarem acerca do tema dos países de língua inglesa, interagindo uns com os outros e produzindo frases escritas e orais acerca deles próprios. Devido a restrições de circulação impostas para impedir o agravamento da pandemia, esta aula foi lecionada duas semanas após a aula 2. Como o professor cooperante avançou para o tópico dos números ordinais e dias da semana, decidi adaptar a primeira etapa ao tema atual, para que fosse mais adequado ao que os alunos estavam a aprender. Como

levou mais tempo do que o esperado, avancei logo de seguida para a atividade formativa planeada para a última fase da aula.

A aula iniciou-se com a escrita do sumário, como habitual. Enquanto os alunos copiavam, conversei um pouco com eles de forma a informar-me sobre o que tinham aprendido desde a última aula lecionada por mim e verifiquei os seus cadernos. Como tinham sido introduzidos ao tema dos números ordinais e dias da semana, elaborei um exercício no quadro em que a turma teria de completar uma tabela, formada por sete linhas (uma para cada dia da semana) e três colunas (uma para os dias da semana, outra para o número correspondente à sua posição na semana e a última para a forma escrita desse número). Foi considerado que o primeiro dia da semana seria o domingo. Foi colocado um elemento em cada linha e os alunos tiveram que pensar como completar o resto da linha, de acordo com a tipologia de cada coluna. Para exemplificar escrevi “Sunday”, “1st” e “first” na primeira linha, nas três colunas correspondentes. Foi pedido aos alunos que copiassem a tabela para os cadernos e que a completassem. Este exercício permitiu manter o cariz classificador e indutor planeado inicialmente, visto que organiza o conteúdo em grupos e estimula a capacidade de pensar e de usar a lógica para encontrar respostas.

Apesar de ser um exercício simples, os alunos demonstravam-se irrequietos e o seu comportamento perturbou o ritmo da aula. Muitos deles não estavam interessados no trabalho e conversavam em pequenos grupos, incomodando inclusive alguns colegas. Para controlar a situação, mantive-me perto dos alunos irrequietos de forma a fazê-los trabalhar. No entanto, ao fazê-lo, os alunos de 3º ano foram deixados a trabalhar sozinhos, o que causou algumas dificuldades pois, como não são tão autónomos como os restantes, facilmente se aborreceram. Um deles informou-me que tinha perdido o seu caderno e não podia fazer o exercício por não se lembrar de como se escreviam as palavras em inglês. Tive a ideia de pedir a colaboração de um dos alunos de 4º ano para ajudar o colega, mas esta solução não pareceu resultar, pois ambos ficaram frustrados pela incapacidade de se ajudarem. Enquanto tentava resolver este problema, outros alunos aproveitavam a distração e geraram ainda mais confusão. Decidi então escrever um grande número 1 no quadro. Sem obter reação, apaguei e escrevi o número 2. Quando repararam, alguns alunos perguntaram se se tratava de um novo exercício. Expliquei-lhes que eram o número de minutos que tinham perdido do seu intervalo e que se mantivessem o comportamento inadequado, o número subiria. Esta estratégia mostrou efeito imediato e acabaram por se acalmar rapidamente, permitindo que a aula procedesse. O exercício da

tabela foi corrigido por alunos no quadro e foi pedido ao aluno do 3º ano que copiasse tudo atentamente para uma folha.

Como não haveria tempo suficiente para completar ambas as etapas seguintes, avancei para a última fase da aula. Esta foi dedicada a uma atividade oral feita em pares, nas qual os alunos interagiram uns com os outros, em inglês, perguntando: “Who are you?” e “Where are you from?” Os alunos escolheram um dos animais oficiais e assumiram a sua identidade, respondendo por exemplo: “I am the beaver. I am from Canada. I am Canadian.” Durante esta tarefa, caminhei pela sala de aula enquanto registava o desempenho de cada aluno relativamente aos critérios descritos no plano da aula 3 (Apêndice 3). Todos os alunos se mostraram motivados com esta atividade, por lhes ser dada a oportunidade de comunicarem em inglês, com a exceção de um dos alunos do 3º ano, que afirmou não se sentir confortável a expressar-se em inglês por não perceber nada do conteúdo nem da língua. Com insistência também da sua colega do mesmo ano que o tentou motivar, o aluno completou a atividade com pouco interesse.

Como defendido por alguns autores (e.g. Lopes & Silva, 2012; Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003; Cameron, 2001), o *feedback* é mais eficaz se comunicado o mais atempadamente possível. Por esta razão, comentei alguns aspetos gerais logo depois de completar a grelha de observação (Apêndice 3.1). Dei ainda *feedback* individual ao aluno do 3º ano que não teve vontade de executar a tarefa. Expliquei que uma das possíveis razões para as suas dificuldades era a sua forma de tratar o material escolar e a sua desorganização e desinteresse perante tarefas mais desafiantes. Aconselhei-o a trazer sempre o material necessário e tentei encorajá-lo a ser persistente e a trabalhar com empenho. Os resultados da análise à grelha de observação podem ser consultados no próximo capítulo deste relatório (secção 4.1).

Aula 4 – 16 de novembro 2020

A aula 4 foi dedicada a uma revisão final dos números ordinais e dias da semana. Este tópico foi ensinado pelo professor cooperante nos dias 2, 5 e 12 de novembro, através de uma abordagem interdisciplinar, na qual foram aplicadas estratégias da flexibilidade curricular. O professor cooperante utilizou um tabuleiro e as regras de xadrez como forma de explicar os números ordinais e alguns conceitos matemáticos em inglês. Além disso, o professor cooperante relacionou o tema com informação histórica acerca da Idade Média, apresentando à turma alguns aspetos do filme *O Sétimo Selo* (Ingmar Bergman,

1957). Foi, assim, decidido que a aula seria focada numa consolidação final do vocabulário aprendido durante essas sessões: números ordinais até ao 12º e os dias da semana.

A aula começou com a habitual introdução. Depois apresentei uma breve explicação do conceito *Dança Macabra* e o movimento artístico associado. Usei linguagem simples e palavras habituais para explicar esta filosofia aos alunos, ligando o tema ao que o professor cooperante havia introduzido anteriormente: a Idade Média e o filme. Como este não é um tema escolar habitual, os alunos demonstraram-se atentos e interessados, o que facilitou a concretização da tarefa seguinte: desenhar onze esqueletos seguindo uma figura representativa da morte. Pedi que escrevessem o número ordinal correspondente à ordem de cada esqueleto na dança, sendo que a figura da morte era a primeira. Como alguns alunos foram mais rápidos na realização dos desenhos, conseguiram terminar a tarefa mais cedo que outros. De modo a que continuassem a trabalhar, expliquei-lhes a etapa seguinte da aula individualmente, pedindo-lhes que escrevessem os números ordinais, por extenso, por baixo de cada número correspondente. Esta atividade decorreu sem grandes dificuldades, sendo que caminhei pela sala de aula oferecendo ajuda a uma pequena parte de alunos que se encontravam mais distraídos. O exercício foi corrigido no quadro pelos alunos.

A terceira parte da aula tinha sido planeada como uma atividade de avaliação formativa na qual os alunos corrigiriam os erros dos colegas ao trocarem os seus cadernos. No entanto, e como previsto, estes não se sentiram confortáveis a trocar material devido ao risco de contágio do vírus COVID-19. Assim, os alunos escreveram os dias da semana e os números ordinais, assumindo-se que o domingo era o primeiro dia da semana. Depois, em vez de acontecer avaliação entre pares, escrevi no quadro as palavras e os alunos verificaram o seu próprio trabalho. Enquanto verificavam, tinham de contar quantas palavras escreveram corretamente e, depois, sublinhar as palavras erradas e escrevê-las corretamente, por cima das erradas. Numa segunda fase do mesmo exercício, os alunos escreveram frases, seguindo o exemplo: “Sunday is the first day of the week.” escrito no quadro, para os restantes dias da semana. Depois de completada a tarefa, escrevi as frases no quadro e cada um dos alunos contou quantos números ordinais e quantos dias da semana escreveram corretamente desta vez. O objetivo era que todos verificassem a sua evolução do primeiro exercício para o segundo. Como tal, e após pedir aos alunos que observassem a sua evolução, pedi-lhes que dissessem se tinham melhorado, piorado ou obtido o mesmo resultado, baseando-se no número de palavras escritas corretamente,

antes da correção. Foi pedido à turma que respondessem com seriedade e honestidade, sendo que não confirmei a exatidão da informação que me foi dita. No entanto, foi considerado que todos disseram a verdade acerca dos seus resultados (ver capítulo seguinte para uma descrição dos resultados). Esta foi uma técnica na qual os alunos puderam avaliar os seus progressos autonomamente, ao mesmo tempo que os fez refletir acerca das razões do seu progresso ou não progresso. Este tipo de atividade em que o aprendiz reconhece os seus pontos fortes e os aspetos a melhorar insere-se no fomento da competência de desenvolvimento pessoal e autonomia, indicada como competência chave no *PASEO* (Martins, *et al.*, 2017).

A aula terminou com todas as etapas planeadas concluídas.

Aula 5 – 19 de novembro de 2020

Esta foi a primeira aula de uma sequência de três aulas relativas ao tema “Places in my town”. Ao longo das três aulas, os alunos adquiriram vocabulário relacionado com os espaços e os edifícios mais importantes da cidade. Especificamente, esta aula focou-se nas preposições de lugar e na criação de uma lista de novos critérios de sucesso destinados ao tema em questão. Nesta aula foi também posta em prática a atividade formativa “Bilhete à entrada, bilhete à saída”, no início e no fim da mesma. Os alunos demonstraram interesse e colaboração em todas as atividades.

Em primeiro lugar, a aula começou da forma habitual, com a escrita do sumário. Expliquei, depois, à turma o tema que iria ser explorado nas três aulas, os lugares na cidade, bem como as capacidades de orientação ao localizar edifícios com a ajuda das preposições de lugar. Expliquei ainda o que eram as preposições de lugar, de modo a consciencializar os alunos para a importância deste aspeto linguístico no tema. Solicitei-lhes que imaginassem ser os professores e para pensarem em aspetos que gostariam que os seus alunos soubessem relativamente a este conteúdo. Os critérios específicos sugeridos pelos alunos foram: escrever as preposições de lugar corretamente, escrever os locais da cidade corretamente, saber o significado das preposições de lugar e usá-las corretamente para localizar os edifícios. Como a turma já tinha feito uma atividade semelhante na primeira aula da intervenção letiva e como os alunos se sentiram motivados ao imaginarem-se professores, esta etapa realizou-se rapidamente e serviu como uma boa introdução ao tópico.

Depois de copiarem os critérios de sucesso para os cadernos, avancei para a etapa seguinte que consistiu num jogo simples relativo às preposições de lugar e que se desenvolveu conforme o planeado. Enquanto os alunos completavam a atividade, rapidamente tentei escrever o número de alunos que eram capazes de identificar o material escolar e a preposição correta. As etapas 3 e 4 correram também como planeadas. As preposições apresentadas foram: *on, in, between, opposite to, in front of, behind, next to, under* e *near*. Apesar da atividade anterior ser um jogo, a turma foi eficaz e rápida a acalmar-se e concentrar-se nas tarefas mais formais. Também os alunos do 3º ano mostraram uma atitude positiva perante os desafios apresentados e foram capazes de acompanhar a aula sem percalços, apesar de um deles, mais uma vez, não ter consigo o material escolar.

Na etapa 4 a turma participou na correção do exercício em que tinham de completar os espaços, na qual um dos alunos escrevia a resposta no quarto e outro verificava os erros. Foi notável o respeito pela opinião do outro nesta aula, o que demonstrou uma boa capacidade de comunicação e colaboração, tendo os alunos apontado soluções para melhorar o trabalho e as lacunas dos outros. Por exemplo, um aluno parecia ter escrito uma palavra de forma errada, devido à sua caligrafia, o que levou outro aluno a sugerir que ele deveria ter mais atenção a fazer as letras “o” e “a” pois poderiam confundir-se e levar a leituras incorretas por parte dos professores. Depois de concluída esta tarefa, elogiei os alunos pela forma como tinham conduzido o processo, de modo a recompensar e motivar as boas atitudes e a demonstrar que também podem receber feedback positivo quando se empenham no que lhes é proposto.

A aula terminou com uma quinta fase, na qual se repetiu o jogo das preposições da fase 2. Assim, foi possível verificar a evolução da turma nesta aula específica. Foram repetidos os passos da fase 2, mas as instruções foram alteradas para assegurar que os alunos realmente entenderam o significado das preposições. Os resultados estão apresentados no próximo capítulo, na secção 4.1.

Considero importante salientar que, no fim desta aula, enquanto os alunos estavam já na hora do lanche, a aluna do 3º ano pediu conselhos em como poderia melhorar e superar as suas dificuldades. Esta atitude demonstra que as atividades formativas, o estímulo pela motivação e o *feedback* dado informalmente ao longo das aulas têm, de facto, um impacto nos alunos. Aproveitando a oportunidade, conversei sobre três principais aspetos a melhorar: o facto de ser impaciente e interromper a aula quando o professor está a explicar instruções, o facto de facilmente desistir dos desafios que

requerem mais esforço e o facto de conversar com os colegas nos momentos de copiar informação do quadro. Depois de uma pequena conversa, a aluna agradeceu e prometeu empenhar-se mais nas aulas seguintes.

Aula 6 – 23 de novembro de 2020

O intuito desta lição era os alunos aprenderem como dizer e escrever os nomes dos principais espaços e edifícios da cidade em inglês, bem como a localizá-los num mapa de uma cidade imaginária.

A primeira etapa da aula consistiu na criação de uma lista personalizada dos locais da cidade. Comecei por perguntar que edifícios existiam na rua de cada aluno, de forma a captar mais facilmente as suas atenções. Os alunos mostraram bastante interesse em contar que locais existiam perto das suas casas. Esta tarefa provou ser bastante produtiva pelo facto de que os alunos demonstraram muita curiosidade perante o novo vocabulário e foram além dos locais existentes nos seus bairros, fazendo uso da expressão “How do you say ‘...’ in English?” Assim, os locais da cidade consistiram em: *house, supermarket, train station, hospital, cinema, butcher’s, park, bakery, school, airport, town hall, prison* e *police station*.

A segunda etapa debruçou-se sobre uma tarefa de leitura e interpretação de frases. Os alunos leram e retiraram informação de frases de modo a localizar edifícios no mapa. Os edifícios a incluir nas frases e mapa foram escolhidos por eles. Enquanto a turma realizava a tarefa, foi importante dedicar a minha atenção a um dos alunos de 3º ano que afirmava ter dificuldades a entender o significado das frases e estar demasiado cansado para fazer o exercício. Pedi-lhe que folheasse o seu caderno de forma a procurar os seus apontamentos acerca das preposições de lugar, para que fosse mais fácil entender o significado das frases. Para o motivar, informei-o que seria ele a corrigir o exercício no quadro. Esta estratégia resultou, pelo que o aluno foi capaz de completar o exercício. Quando a corrigir, pedi-lhe que justificasse as suas respostas ao ajudá-lo a traduzir para português o significado de cada frase. No entanto, como o aluno demonstrava dificuldades e a correção demorou mais que o previsto, os restantes alunos tornaram-se impacientes e frustrados, o que demonstra, mais uma vez, o desequilíbrio da turma e a não adequação do aluno no grupo.

Apesar deste contratempo, o aluno foi capaz de traduzir as frases e corrigir o exercício. Contudo, o tempo passou a voar e não foi possível a execução da etapa 3 como

idealizada. A aula terminou com a atribuição de trabalho de casa. Expliquei a tarefa: numa folha separada, os alunos desenhariam uma cidade com, pelo menos, oito edifícios e escreveriam, no mínimo, quatro frases acerca das suas localizações. Solicitei a diferentes alunos que explicassem o que era o trabalho de casa, para assegurar que todos tinham entendido a instrução. Aconselhei-os a verificarem os critérios de sucesso definidos na aula anterior de forma a ajudá-los a corrigirem o seu próprio trabalho antes de o devolverem para avaliação. O trabalho de casa foi recebido na aula seguinte e dado de volta aos alunos, com *feedback* escrito, no início da aula 8.

Aula 7 – 26 de novembro de 2020

A aula 7 teve como propósito o foco na prática da escrita e da leitura, como forma de consolidar vocabulário e fomentar a capacidade de interpretar frases em inglês. Esta foi também uma aula de revisão do vocabulário aprendido nas duas aulas anteriores. A primeira fase incluiu o sumário e a recolha do trabalho de casa feito pelos alunos. Dos 23 alunos presentes na aula anterior, apenas 16 realizaram a tarefa. Perguntei àqueles que não entregaram o trabalho de casa, as razões pela qual não o fizeram. Alguns deles não foram capazes de apresentar justificação, outros afirmaram não ter tido tempo. Outro aluno afirmou que não esteve presente na aula anterior e, por isso, não sabia que deveria fazer trabalho de casa.

Visto não ter sido possível concluir todas as etapas planeadas para a aula anterior, a segunda fase da aula resumiu a fase 3 da aula 6. Desenhei no quadro o mapa de uma cidade e solicitei aos alunos que escrevessem quatro frases relativas à posição dos edifícios, tal como a tarefa de trabalho de casa. Quando todos completaram a tarefa, foquei-me nos alunos que não realizaram o trabalho e pedi-lhes que lessem as suas frases à turma e que escrevessem uma no quadro. A turma ficou responsável por verificar se as frases estavam corretas e, se assim não fosse, corrigi-las. Os alunos estavam participativos e concluí que este tipo de exercícios, em que assumem o papel do professor, os motiva. Depois disto, a etapa 3 consistiu na versão invertida do mesmo exercício. Escrevi algumas frases no quadro e os alunos teriam que desenhar a cidade, colocando os edifícios nos locais corretos. Apesar de algumas dificuldades, os alunos de 3º ano foram capazes de terminar ambas as tarefas com ajuda.

Depois desta tarefa, distribuí as fichas de autoavaliação (Apêndice 7.1) como forma de verificar a consciência dos alunos perante os seus processos de aprendizagem,

especificamente relativo ao tema em questão. Depois de explicar minuciosamente cada categoria, iniciaram a atividade, enquanto caminhava pela sala de aula para esclarecer dúvidas que pudessem surgir. Como esta não é uma prática comum, foi necessária alguma ajuda individual, especialmente no caso dos alunos de 3º ano. No entanto, como o objetivo era recolher informação o mais exata possível, não foram transmitidas nenhuma opinião relativamente ao desempenho dos alunos. Foi importante explicar àqueles que não fizeram o trabalho de casa que não poderiam avaliar-se no parâmetro “Consigo desenhar a minha cidade”. Apesar disso, alguns dos alunos não entenderam e assinalaram esse critério. Para evitar obter resultados afastados da realidade, decidi excluir esse critério da análise dos dados (ver secção 4.1. para análise dos resultados). Todos os 24 alunos presentes completaram as fichas de autoavaliação e alguns escreveram comentários no verso acerca da sua atitude perante a aprendizagem da língua inglesa. Todo este processo se desenrolou sem percalços, provando que este tipo de atividades, quando implementadas ao longo de todo um ano, têm realmente o potencial de melhorar a aprendizagem de cada aluno, tornando-a mais diferenciada e adequada.

Esta foi uma aula produtiva, pois toda a turma se mostrou eficaz na concretização de todas as tarefas. Um dos motivos que assegurou o bom comportamento da turma nesta aula foi a presença do professor observador da Prática Profissional. Os alunos estavam conscientes de que a aula deveria ter um ritmo colaborativo. Além disso, esforçaram-se por comunicar em inglês e foram capazes de usar muitas das expressões de *classroom language* nesta aula, o que provou que conseguem utilizar a língua inglesa com mais frequência se forem motivados para tal.

Aula 8 – 3 de dezembro de 2020

Esta foi a primeira aula de uma sequência de três aulas relativas ao tema “Places in school”. Estas três aulas tiveram como propósito desenvolver a capacidade de comunicação, interação e expressão em inglês, visto ter sido claro durante a aula anterior que os alunos são capazes de se expressar em inglês e devem ser incentivados a interagir além das expressões de *classroom language*.

A aula iniciou-se com a escrita do sumário, seguido da devolução dos trabalhos de casa entregues na aula anterior (ver próximo capítulo para os resultados dos trabalhos de casa). Em cada trabalho de casa foi escrito *feedback*, de modo a dar a cada aluno conselhos específicos e diretos. Dei-lhes algum tempo para que lessem os comentários e

para que fizessem perguntas acerca dos mesmos. O *feedback* foi escrito em português, para que percebessem melhor o que deveriam melhorar e para que tivesse mais impacto. Contudo, penso agora que teria sido uma boa oportunidade para utilizar o inglês num momento avaliativo, sendo que deveria ter escrito os comentários em ambas as línguas. Ainda assim, alguns pediram que clarificasse certos aspetos comentados, enquanto que outros admitiram ter de melhorar o que havia sido apontado. Alguns exemplos do *feedback* dado constam no capítulo seguinte (secção 4.1). Foi solicitado aos alunos que não fizeram o trabalho que escrevessem uma lista de lugares na escola, como descrito no plano de aula 8.

A segunda etapa da aula desenvolveu-se como planeado, provando que a forma personalizada de apresentar vocabulário é eficaz a captar a atenção dos alunos e a mantê-los empenhados. Perguntei-lhes em inglês e depois em português: “What is your favourite place in school?”, o que permitiu que criassem uma lista de locais da escola baseada nos seus interesses. A lista consistiu nas seguintes palavras: *playground, cafeteria/canteen, classroom, library, gym, staff room, toilet, headmaster’s office, science lab, music room, I.T room* e *art room*. No entanto, uma aluna recusou-se a participar na atividade, afirmando que não tinha um local que gostasse na escola. Apesar de a tentar persuadir, a aluna não quis colaborar.

Assim, avancei para a etapa seguinte que se focou numa atividade de expressão oral, na qual os alunos perguntavam e respondiam às questões “What’s your name?” e “What’s your favourite place in school?” Após a explicação, os alunos rapidamente se empenharam na concretização da tarefa. Enquanto caminhava pela sala de aula, ajudei alguns alunos que afirmavam não conseguir pronunciar as questões, através da repetição. A aluna que se recusou a participar na atividade anterior, mostrava-se mais interessada nesta tarefa, visto que consistia em dialogar com a colega de carteira. Como previsto, os alunos do 3º ano necessitaram de mais apoio e, de forma a incentivar o trabalho colaborativo, pedi-lhes que se voltassem para trás e fizessem o diálogo com os colegas do 4º ano. Como habitual, os alunos do 4º ano não ficaram satisfeitos com a decisão e ficaram frustrados perante as dificuldades dos colegas, que perderam a motivação para fazer a atividade. Apesar de um dos objetivos ser que os alunos interagissem em inglês autonomamente, para resolver a situação tive de intervir e fazer parte do diálogo, de modo a assegurar que cada um deles fizesse o diálogo pelo menos uma vez.

No geral, esta foi uma aula produtiva e a maioria da turma esteve atenta e colaborou e interagiu em inglês, sendo capazes de seguir as estruturas dadas como

exemplo. Alguns pares recordaram-se de expressões conhecidas e adicionaram a questão “How old are you?”, mostrando a sua capacidade de ir além das expectativas e de usar a língua inglesa espontaneamente.

Aula 9 – 10 de dezembro de 2020

O foco desta aula esteve assente na leitura, na escrita e na expressão oral. A tarefa de escrita foi desenvolvida como pré-tarefa para a atividade de expressão oral da aula seguinte. Esta aula teve também uma atividade de foro formativo: o “bilhete à entrada, bilhete à saída”. Devido à prevenção e contenção da pandemia, apenas 20 alunos estiveram presentes nesta aula, dados os restantes se encontrarem em isolamento profilático.

A aula iniciou-se com a escrita do sumário, seguido da atividade “bilhete à entrada”. Pedi a um aluno que lesse as questões do bilhete à entrada em voz alta e clarifiquei dúvidas. Aconselhei os alunos a fazerem um diálogo em inglês com os colegas, de modo a descobrirem se conseguiam perguntar e responder às questões 3 e 4 do bilhete. Pelo que observei, todos foram capazes de entender as instruções e responderam às questões sem copiar. No entanto, um dos alunos ficou aborrecido com o processo e começou a chorar. O aluno não quis partilhar a razão pela qual reagia assim, mas assegurei-lhe que o propósito destes bilhetes não era para atribuir classificação, mas para recolher informação acerca do progresso do seu trabalho e encorajei-o a continuar e a manter-se positivo. Depois de todos terminarem, pedi-lhes que guardassem a ficha e não voltassem a escrever nela até ao fim da aula.

Depois disso, avancei para a segunda etapa da aula, na qual os alunos foram capazes de ler um pequeno texto e responder a questões sobre o mesmo. Mais uma vez, o facto de o texto ser acerca de um super-herói escolhido por um aluno, o Homem-Aranha, tornou a atividade mais próxima dos seus interesses, suscitando as suas atenções e participações. Como alguns alunos terminaram de copiar o texto, e de responder às questões mais cedo que outros, foi-lhes pedido que lessem o texto em voz alta. Mais de metade da turma demonstrou interesse em ler em inglês e, por isso, permiti que todos lessem o texto em voz alta, um de cada vez. A etapa 3 também foi produtiva e eficaz, tendo corrido como planeada. Os alunos conseguiram perguntar e responder às questões “What’s your name?”, “Where are you?” e “What’s your favourite place in school?” com sucesso, alguns de forma mais autónoma que outros.

Após esta tarefa, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto acerca do seu super-herói preferido, semelhante ao que haviam copiado anteriormente. Como todos se entusiasmaram em dizer que personagem era a sua favorita, a turma tornou-se barulhenta e irrequieta em poucos instantes. De forma a resolver esta situação, recorri a uma estratégia implementada pelo professor cooperante: a posição de super-herói. Esta consiste em levantar o braço no ar, com o punho fechado, e esperar que todos os alunos se acalmem, se sentem nos lugares e imitem a posição. Como é uma estratégia à qual não tinha recorrido ainda, os alunos entenderam a seriedade da questão e prontamente ficaram em silêncio. Apenas baixei o braço após todos os alunos sossegarem. Depois disso, a aula pôde prosseguir. Os alunos do 3º ano demonstraram mais dificuldade nesta etapa, visto ser a primeira vez que escreviam um texto em inglês: enquanto que um rapidamente perdeu o interesse e recusou completar a tarefa até ao fim, a aluna esforçou-se por concretizá-la. Elogiei o seu empenho e tentei chamar a atenção do outro aluno para a dedicação da colega. Quando os alunos terminaram a tarefa, pedi à aluna de 3º ano que lesse o seu texto, como forma de reconhecer o seu esforço. Outros alunos pediram para participar e leram também os seus textos. Como seguiam o modelo exemplificado na etapa 2 da aula, não se notou a presença de muitos erros.

A aula terminou com a realização do “bilhete à saída” (Apêndice 9.1). Foram seguidos os mesmos procedimentos da primeira etapa da aula e pedi a um aluno que lesse as perguntas no verso da ficha entregue no início da aula. Em silêncio, os alunos conseguiram completar a tarefa. Alguns exemplos estão presentes no quarto capítulo (secção 4.1), bem como a análise da comparação entre os resultados do primeiro momento e os resultados do último.

Aula 10 – 14 de dezembro de 2020

Nesta última aula da PES, os alunos escreveram um texto acerca deles mesmos e fizeram apresentações à turma. Os colegas assumiram o papel de professor e avaliaram o desempenho dos colegas, através da estratégia formativa “Duas estrelas, um desejo”. Os alunos foram encorajados a pensar acerca do trabalho dos colegas de forma crítica, bem como a envolverem-se numa atividade oral, com o objetivo de ganharem mais confiança a expressarem-se na língua inglesa. Foram, assim, avaliados numa grelha de observação (Apêndice 10.1) consoante a sua capacidade de exprimirem opiniões.

Depois de se escrever o sumário, a aula iniciou-se com um momento de *feedback*, relativo aos resultados dos bilhetes à entrada e à saída da aula anterior. Estes foram discutidos com os alunos e perguntei-lhe quais as razões pelas quais eles consideravam que, inicialmente, não se recordavam do conteúdo aprendido. As respostas eram expectáveis: a aula sobre aquele conteúdo já tinha ocorrido há algum tempo e não estudaram. Após ouvir as suas respostas, aconselhei-os a criar hábitos de estudo e a dedicar, pelo menos, 20 minutos do dia a rever o conteúdo de cada disciplina, ou a dedicar um dia da semana a estudar cada uma das disciplinas. Frisei que é importante acompanhar a matéria ao longo de todo o percurso e não apenas quando têm de realizar testes sumativos. Lembrei-os também que é importante trazerem sempre o material escolar. Os alunos copiaram os conselhos para os cadernos e a aula seguiu para a fase 2.

A segunda fase focou-se na escrita. Os alunos escreveram um texto semelhante ao que tinham realizado na aula anterior, mas desta vez seria sobre eles. De forma a ajudá-los, escrevi algumas questões-guia no quadro: “What’s your name?”; “What’s your favourite place in town?”; “Where are you?”; “What’s your favourite place in school?” Isto provou-se útil para os alunos. Notei que, após escreverem os textos, alguns verificaram se tinham a resposta a todas as questões sugeridas.

Depois disso, expliquei à turma que teriam de ler os seus textos, como se se estivessem a conhecer pela primeira vez. Pedi, em primeiro lugar, que assumissem o papel de professor e pensassem sobre os aspetos mais importantes acerca de uma apresentação e dos textos. Para ajudar dei o primeiro exemplo, referindo que é importante usar uma variedade de vocabulário e não repetir as mesmas palavras, como usar sempre os mesmos locais nas questões. Imediatamente houve quem quisesse sugerir aspetos e os alunos mostraram uma grande capacidade de destacar elementos importantes. Os critérios autonomamente sugeridos pelos alunos foram: escrever sem erros, ler em voz alta e ler com calma. Ajudei, depois, a criar o quinto critério que envolveu o facto de se ter toda a informação requerida (resposta a todas as questões-guia). Escrevi no quadro os critérios em inglês e, depois disto, dei-lhes alguns minutos para verificarem os seus textos, relativamente aos critérios definidos. Expliquei ainda que, enquanto um aluno apresentava o texto, os outros teriam de estar em silêncio e atentos ao que estava a ser lido, pois teriam de dar ao colega “duas estrelas” (dizer dois aspetos bem conseguidos) e “um desejo” (referir um aspeto a melhorar), baseando-se nos critérios definidos e em inglês. Para que fosse mais fácil expressarem-se, escrevi no quadro algumas expressões

e expliquei os seus significados: “You were able to...” e “You weren’t able to...” Incluí também a frase “May I see what you wrote?”, caso quisessem verificar a ortografia.

Iniciou-se então a fase de apresentação de textos. Inicialmente, por falta de confiança, ninguém se voluntariou. Para os motivar, perguntei se na turma não existia ninguém corajoso para apresentar o seu texto em primeiro lugar, sendo que logo um aluno se voluntariou. Os outros, empenhados na tarefa, escutaram em silêncio. Depois do aluno apresentar o seu texto, escolheu um colega para lhe dar *feedback*. A turma estava bastante concentrada na atividade e sempre que alguém queria comentar algum aspeto, levantava o braço e esperava pela sua vez de falar.

Enquanto os alunos davam *feedback*, fui registando as suas capacidades de comunicação numa grelha de observação, cujos resultados são analisados no seguinte capítulo. Apesar de alguns alunos não terem mostrado interesse na realização da atividade, os que participaram revelaram considerações críticas bem elaboradas e, mesmo com algumas dificuldades a pronunciar as frases em inglês, esforçaram-se em expressar-se, contrariamente à expectativa inicial. Por essa razão, senti que era justo adicionar o critério “foi capaz de se expressar em inglês” na grelha de observação.

Esta etapa levou algum tempo e excedeu alguns minutos do período habitual do lanche. No entanto, sendo a última aula da PES, dei algum *feedback* relativamente à capacidade da turma de comentar o trabalho dos colegas e o seu desempenho geral ao longo das dez aulas. Apesar de não ter analisado os resultados minuciosamente, ao observar superficialmente a tabela completa, informei os alunos de que tinham superado a expectativa e que deveriam continuar a tentar expressar-se em inglês. Incentivei-os a estudar e a não perder motivação pois todos eles são capazes de aprender. Aconselhei-os também a criar as suas próprias listas de critérios de sucesso para que tenham objetivos a alcançar, pois isto provou-se eficaz na análise dos seus próprios trabalhos, bem como a realizar sempre os trabalhos de casa, pois esta é uma ferramenta de consolidação de conteúdo. Elogiei ainda a aluna do 3º ano que ao longo da PES mostrou uma evolução na motivação e uma alteração de atitude perante a aprendizagem, não só em inglês, mas também nas outras disciplinas curriculares, pois, nesta aula, reparei que a aluna estava sentada num lugar diferente na sala. Quando questionada sobre isso, a aluna referiu que o professor generalista considerou que já não precisava de tanto apoio e não era necessário estar sentada na primeira fila.

Ao terminar a aula, agradei a colaboração dos alunos ao longo das semanas de PES e os alunos despediram-se, prometendo continuar o empenho e o esforço.

SUMÁRIO

Neste capítulo procurou descrever-se, em primeiro lugar, as opções normativas, curriculares e metodológicas que justificaram as escolhas e a gestão da intervenção letiva. De seguida elaborou-se uma descrição acerca de como se desenvolveram as aulas planeadas num contexto prático, bem como breves reflexões acerca dos principais aspetos relevantes ao tema em análise.

No próximo capítulo, dar-se-á atenção aos resultados das atividades de cariz formativo postas em prática ao longo da PES. O capítulo terminará com uma reflexão final sobre a experiência e docência na EBSJB, bem como as implicações na gestão da futura vida docente.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este capítulo final é constituído por duas partes. Em primeiro lugar, são apresentados e analisados os resultados dos vários momentos de avaliação levados a cabo ao longo da PES. Por fim, procede-se a uma reflexão crítica acerca da intervenção letiva na qual se mencionam as conquistas e os principais desafios enfrentados.

4.1. Análise dos resultados dos momentos de avaliação

Sendo a avaliação formativa o tópico de investigação deste relatório, foram utilizados diversos instrumentos que permitissem recolher informação acerca das várias competências dos alunos, de modo a chegar a conclusões relativamente à eficácia deste tipo de avaliação na melhoria das aprendizagens e no aumento do uso da língua inglesa na sala de aula. Fizeram parte desses instrumentos a observação direta, a autoavaliação, um trabalho de casa, a estratégia “Bilhete à entrada, bilhete à saída” e, em forma de avaliação entre pares, a estratégia “Duas estrelas, um desejo”. Além disso, a avaliação não é exclusiva do professor e, portanto, foi uma preocupação tentar envolver os alunos nos seus próprios momentos avaliativos e nos dos colegas, visto que eles devem ser os elementos chave na sua concretização. Como já referido no capítulo anterior, e segundo Lopes e Silva (2012), os alunos devem estar autonomamente empenhados na monitorização do seu processo de avaliação. O principal objetivo é que consigam refletir acerca das suas próprias capacidades e do seu trabalho. Para os ajudar a fazê-lo, sucederam-se ainda momentos de feedback após a concretização de algumas das tarefas avaliativas.

Observação direta

Ao longo das dez aulas lecionadas no âmbito da PES, a observação direta foi utilizada em atividades que evidenciassem não só as competências relacionadas com a aquisição da gramática e do vocabulário, como também as competências orais e comunicativas. Foi, assim, atribuída particular atenção à participação, às intervenções em inglês e à forma como os alunos realizaram essas intervenções. Contribuiu para esta decisão o facto de ter sido notado durante o período de observação que os alunos não recorriam frequentemente à língua inglesa para comunicarem entre eles em simples

contextos durante as aulas e o facto de a turma evidenciar falta de união e colaboração entre pares.

O primeiro momento avaliativo formal de observação direta ocorreu na terceira aula, sendo que o seu objetivo era verificar se os alunos conseguiam usar informação aprendida autonomamente numa tarefa de interação oral. Como descrito no capítulo 3 (secção 3.4), os alunos escolheram um dos animais oficiais de um país de língua inglesa e assumiram a sua identidade. Foram-lhes colocadas as perguntas “Who are you?” e “Where are you from?” pelo que teriam de responder corretamente, fazendo uso do verbo *to be* e do vocabulário aprendido previamente. Enquanto os alunos realizavam a tarefa, percorri a sala ao mesmo tempo que completava a grelha preparada para o efeito (Apêndice 3.1). Registei um *tick* quando o aluno demonstrava grandes dificuldades em concretizar o diálogo, dois *ticks* quando o aluno demonstrava poucas dificuldades e três *ticks* quando o aluno foi capaz de concretizar a atividade com confiança e sem dificuldade. Os resultados podem ser contemplados no gráfico 1.

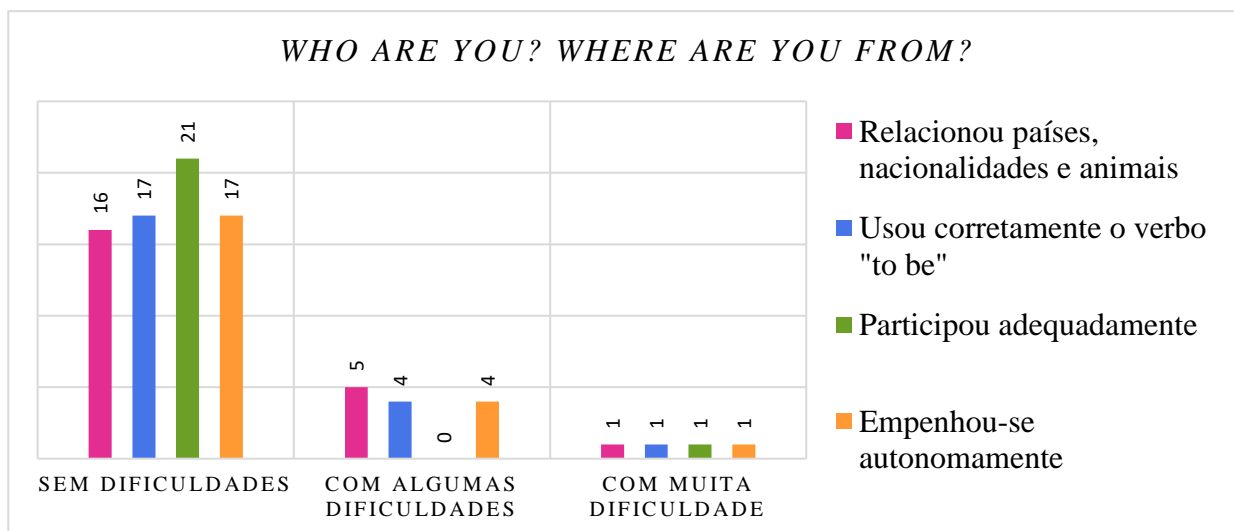


Gráfico 1 - Resultados da observação direta “Who are you? Where are you from?” - Aula 3

Como demonstrado no gráfico acima, mais de metade da turma foi bem-sucedida na interação com o colega. Dos 22 alunos presentes na aula, 21 participaram de forma correta e 17 alunos foram capazes de interagir de forma autónoma sem dificuldades. Houve também bons resultados relativamente ao uso e aquisição das formas gramaticais e lexicais introduzidas, realçando mais uma vez o interesse dos alunos pelo tema. O critério referente ao empenho autónomo evidenciou também a motivação em relação a atividades orais e ao uso prático da língua. O aluno que se mostrou relutante em participar

foi um dos alunos do 3º ano, que afirmou não se sentir confortável em expressar-se em inglês, manifestando que não entendia a língua nem o conteúdo. No entanto, com muita insistência também por parte da colega do 3º ano que necessitava de um par com quem comunicar, foi capaz de realizar a atividade. Apesar de ser compreensível o desconforto perante o uso da língua, dado que 2020/2021 foi o seu primeiro ano de contacto com o inglês, a falta de esforço e de tentativa torna-se um obstáculo à evolução e ao desenvolvimento de competências não só do aluno, mas também daqueles com quem tem de trabalhar. Por esta razão, senti necessidade de lhe dar *feedback* individual após a realização da atividade, de forma a chamá-lo a atenção para as consequências da sua não colaboração.

Na aula 5 recorri novamente a uma grelha de observação direta para registar o progresso da turma, adaptando a estratégia “Bilhete à entrada, bilhete à saída”, relativamente ao conhecimento das preposições de lugar e do material escolar, em dois momentos distintos: no início e no fim da aula. Inicialmente, o intuito era diagnosticar o que os alunos sabiam em relação ao tema, sendo que no fim era o de analisar a eficácia da aula em questão. Foi, então, registado o número de alunos que pegou no objeto escolar correto e reconheceu a preposição enunciada, fazendo a ação pedida (gráfico 2).

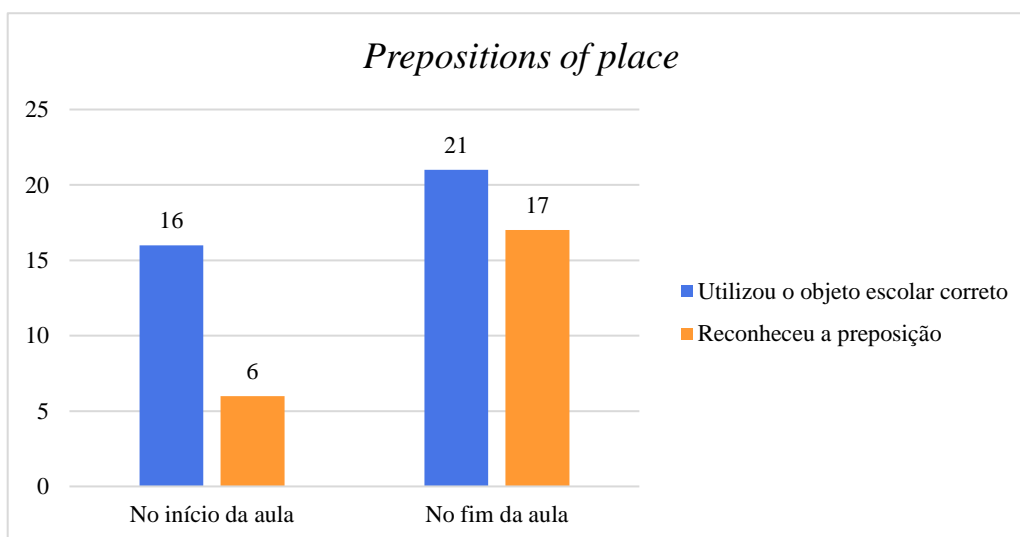


Gráfico 2 – Resultados da observação direta "Prepositions of Place" - Aula 5

Dos 23 alunos presentes na aula, no segundo momento da realização do jogo, apenas os dois alunos do 3º ano não foram capazes de entender o vocabulário relacionado com o material escolar referido. Mais uma vez, este facto não é surpreendente, pois este

tema faz parte das metas curriculares planeadas para o 3º ano de escolaridade e, por não terem tido aulas de inglês no ano anterior, não foi abordado com estes alunos. Apesar disso, a maioria dos restantes alunos foram capazes de interiorizar o vocabulário após a exposição do mesmo, o que demonstra a produtividade da aula, visto que se contabilizaram 17 alunos capazes de perceber a preposição e realizar a ação adequada. No fim da aula alguns alunos copiaram as ações que os colegas realizaram, sendo que estes não foram incluídos nos 17 alunos que conseguiram concretizar a tarefa.

Após a realização da atividade, a aluna do 3º ano pediu conselhos em como poderia melhorar o seu desempenho e superar as suas dificuldades. Aproveitando a oportunidade, conversei sobre três principais aspetos a melhorar: o facto de ser impaciente e interromper a aula quando o professor está a explicar as instruções, o facto de facilmente desistir dos desafios que requerem mais esforço e o facto de conversar com os colegas nos momentos de copiar informação do quadro. Esta atitude demonstra que a avaliação formativa e o *feedback* têm, de facto, um importante peso na forma como alguns alunos refletem acerca das suas atitudes e revela um sentido autocrítico bastante importante no seu desenvolvimento escolar, evitando que o aluno não evolua por não saber como o fazer.

O último momento de avaliação por meio de uma grelha de observação foi realizado na aula 10, a última da intervenção letiva. Enquanto que os alunos davam *feedback* oral aos colegas através da estratégia “Duas estrelas, um desejo”, foi registado na grelha as suas capacidades comunicativas, nomeadamente a forma como participaram, respeitando a vez de cada um de intervir; se se empenharam autonomamente, voluntariando-se para dar *feedback* e apresentar os seus textos, não sendo necessário insistência para que se mantivessem ativamente interessados na tarefa; a capacidade de exprimirem as suas opiniões de forma crítica, fazendo uso dos critérios de sucesso; e ainda a capacidade e o esforço de se expressarem em inglês. Os resultados estão representados no gráfico 3.

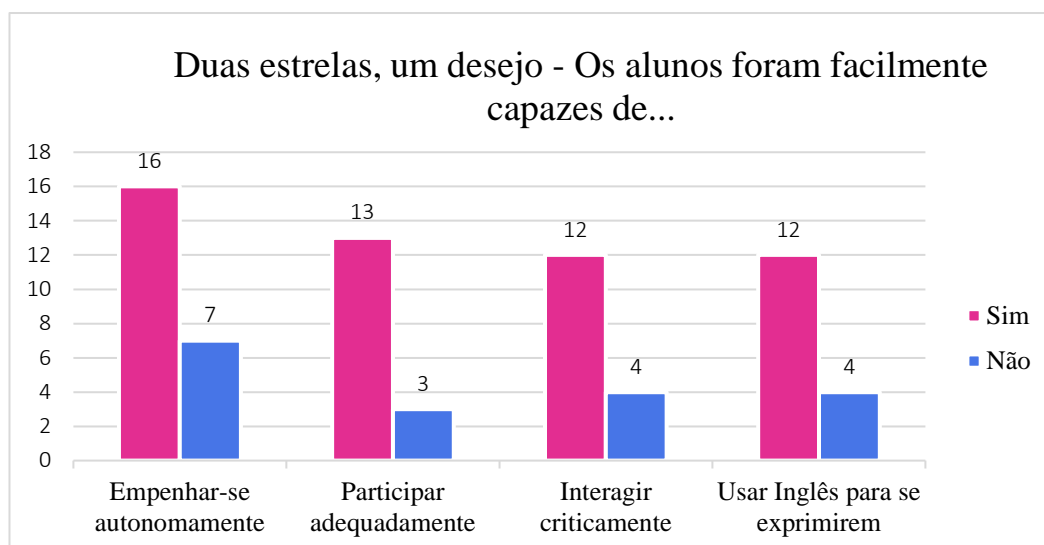


Gráfico 3 - Resultados da grelha de observação direta "Duas estrelas, um desejo" - Aula 10

Como é possível observar, alguns alunos demonstraram dificuldade em empenhar-se e realizar a tarefa de forma ativa. Estes alunos incluem não só aqueles que realmente se mostravam pouco interessados, como também aqueles que normalmente revelam alguma timidez em manifestar-se diante da turma. Está igualmente incluído um dos alunos do 3º ano. Assim, os sete alunos que não foram muito ativos não forneceram dados suficientes para apreciação dos restantes critérios. Apesar disso, a maioria dos 16 alunos que participaram revelaram uma boa capacidade de estrutura de pensamento e argumentos e, mesmo com ligeiras dificuldades em pronunciar algumas frases em inglês, dedicaram-se com grande esforço ao uso da língua comparativamente àquilo que era expectável. Três alunos em específico, apesar de participarem na tarefa, não a concretizaram com seriedade e afinco, sendo esta a razão pela qual não foram capazes de participar de forma adequada nem de interagir criticamente. A aluna do 3º ano que participou na atividade revelou um sentido crítico adequado, pois foi capaz de utilizar alguns dos critérios de sucesso para dar *feedback* a um dos alunos, apesar de se ter expressado maioritariamente em português, o que revela uma evolução significativa do seu empenho e atitude desde o início da PES. Os três aspetos positivos mais enunciados foram que os alunos leram com calma, leram alto e tinham toda a informação requerida pela instrução, enquanto que o aspeto mais criticado foi a ortografia.

Autoavaliação

Durante a intervenção letiva, a autoavaliação ocorreu em dois momentos. A primeira atividade deste tipo aconteceu na aula 4, após a realização de uma tarefa referente aos temas dos números ordinais e dias da semana, na qual os alunos tinham de contar o número de palavras escritas corretamente num primeiro e segundo momento. Pedi que observassem o seu trabalho e indicassem se tinham melhorado, piorado ou obtido o mesmo resultado. Sendo que após o primeiro exercício se sucedeu uma correção do mesmo, era esperado que a maioria dos alunos melhorasse após o segundo. Foi-lhes pedido que fossem sinceros ao indicar os resultados, sendo que a veracidade das suas respostas não foi confirmada. Foi, assim, considerado que todos os alunos foram honestos em relação ao assunto. As respostas dos alunos foram registadas na tabela preparada previamente (Apêndice 4.1) e podem ser observadas no gráfico 4.

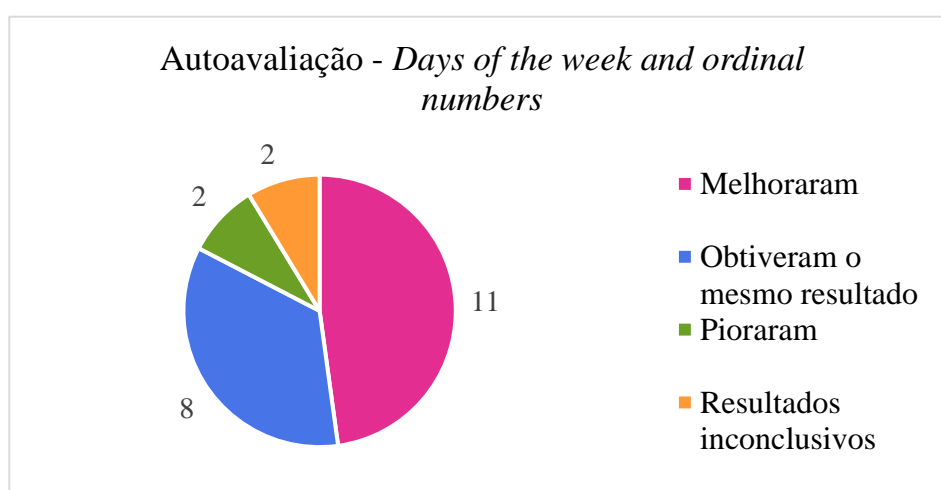


Gráfico 4 – Autoavaliação “Dias da semana e números ordinais”

Como é possível constatar, esta estratégia foi eficaz para a maioria dos alunos. Onze deles melhoraram do primeiro exercício para o segundo, pelo que após notarem os seus erros, foram capazes de consolidar a escrita de algumas palavras. Oito alunos obtiveram os mesmos resultados nos dois momentos e, quando inquiridos sobre isso, sete afirmaram que não tinham feito erros em nenhum dos exercícios, enquanto que um deles revelou estar distraído durante a correção e, portanto, fez os mesmos erros. Os dois alunos incluídos na categoria “Resultados inconclusivos” são os alunos do 3º ano que alegaram não terem entendido o que era suposto fazer e não contaram as palavras que tinham corretas. Durante a correção do exercício, apagaram os seus erros e substituíram-nos pelas palavras corretas sendo, assim, impossível de verificar a evolução destes alunos. Um dos

dois alunos que piorou afirmou não ter corrigido os seus erros quando as palavras corretas foram escritas no quadro e que estava distraído, enquanto que o outro confirmou que estava também desatento a realizar o segundo exercício da tarefa.

Considero este tipo de estratégia fundamental no desenvolvimento da competência-chave “Desenvolvimento pessoal e autonomia” integrado no *PASEO* (Martins, *et. al.*, 2017) porque permite que os alunos iniciem práticas autocríticas em relação ao seu trabalho, fazendo com que entendam as razões do seu progresso ou não progresso, os seus pontos fortes e os aspetos a melhorar. Ao fazerem isto, apercebem-se que eles são os principais responsáveis pela sua evolução e pela forma como as suas atitudes se refletem nos resultados, o que acaba por fomentar a autonomia do processo de aprendizagem.

Os alunos concretizaram também uma ficha de autoavaliação (Apêndice 7.1) no fim da aula 7, após a resolução de exercícios de consolidação da matéria. A nomenclatura e a forma como foi construída esta ficha teve como base a grelha de autoavaliação indicada no *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* para o nível A1 (Council of Europe, 2001, p. 26) e o documento referente aos critérios de avaliação do 4º ano definidos pelo AEA (s.a, s.d.). Todos os 24 alunos presentes completaram uma ficha de autoavaliação. Como não é uma prática à qual estão habituados, houve alguma dificuldade inicial, principalmente para os alunos do 3º ano. Apesar de os auxiliar, nenhuma opinião relativa aos seus desempenhos foi transmitida, de modo a não influenciar as respostas. Alguns dos alunos que não tinham realizado o trabalho de casa assinalaram o critério referente ao mesmo, pelo que foi decidido retirá-lo da análise, para evitar dados inconclusivos. Os resultados referentes ao que os alunos entendem do tópico ao qual a ficha foi aplicada estão ilustrados no gráfico 5 enquanto que os resultados relativos ao que os alunos consideram serem capazes de fazer estão representados no gráfico 6.

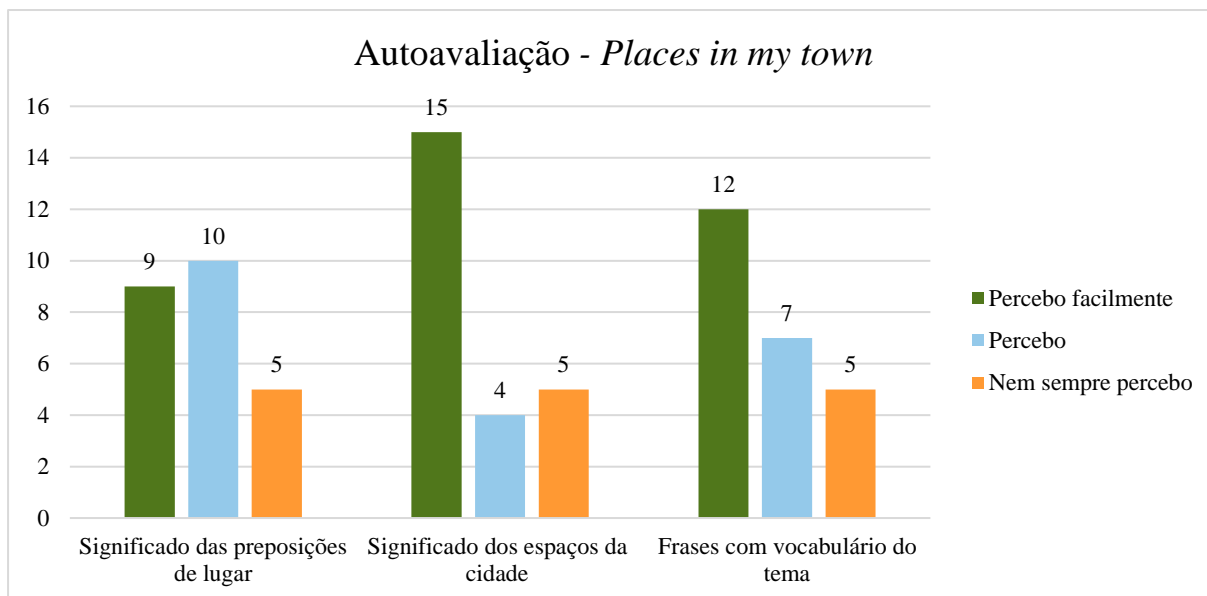


Gráfico 5 – Autoavaliação “Places in my town”: Percebo...

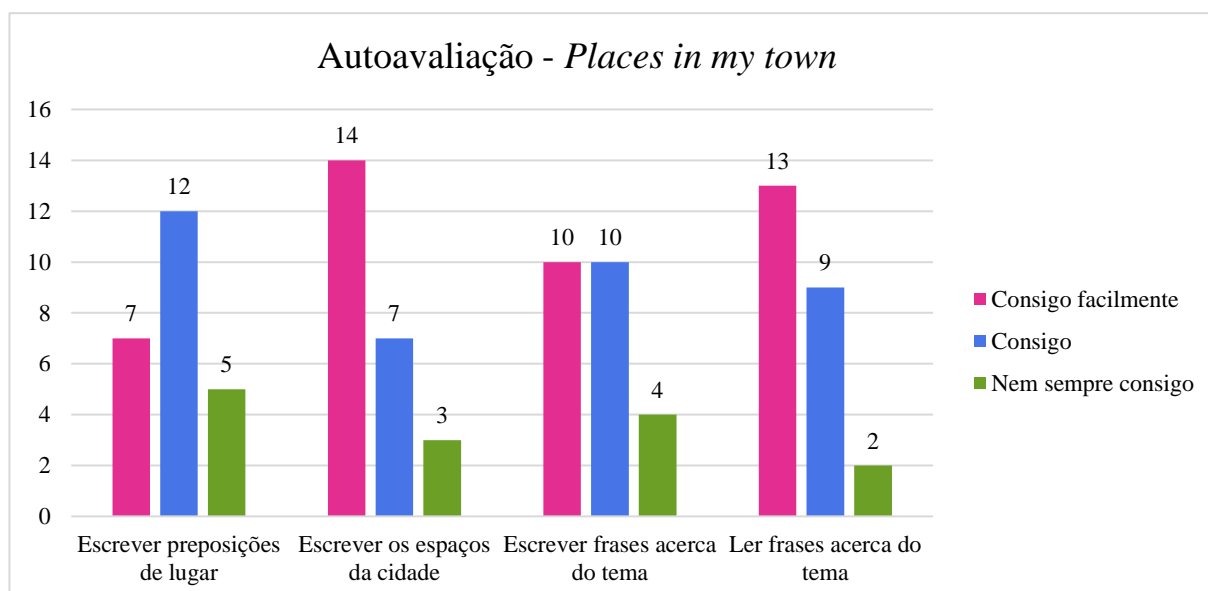


Gráfico 6 – Autoavaliação “Places in my town”: Conseguo...

Ao considerar-se as respostas dos alunos, pode concluir-se que a maioria foi capaz de interiorizar os conteúdos lexicais abordados, bem como aplicá-los em contextos práticos, como a escrita. Ao observar as fichas completadas pelos alunos, pode constatar que aqueles que assinalaram os critérios “Nem sempre percebo” e “Nem sempre consigo” são aqueles que, habitualmente, se demonstram mais aborrecidos na sala de aula e mais relutantes em completar todas as atividades para as quais são desafiados. Assim, é provado que, mesmo muito jovens, os aprendentes têm a capacidade de olhar objetivamente para o seu trabalho e confirmar as observações feitas pelo professor ao

longo do processo de aprendizagem, completando a informação relativa aos seus desempenhos e tornando a sua avaliação mais completa. Se esta prática avaliativa ocorrer em mais momentos, juntamente com outros instrumentos de avaliação, existe a possibilidade de se formar um perfil de aluno amplo e detalhado, formado não só a partir das considerações do professor, mas também das do próprio aluno. De modo a promover ainda mais a contribuição dos alunos neste processo, pedi-lhes que escrevessem um comentário facultativo no verso da ficha de autoavaliação, relativo à sua atitude perante o processo de aprendizagem da língua inglesa até àquele momento. A figura 7 demonstra alguns exemplos desses comentários, nos quais se pode ler: “na minha opinião, tive algumas dificuldades mas eu vou praticar”; “Eu tive algumas dificuldades em ler as frases mas com o esforço consigo”; “Eu não estive na última aula e por isso não consegui construir o meu mapa” e ainda “Eu gosto de aprender esta matéria e não tenho tido dificuldades”. É curioso constatar que se confirma aquilo que o professor cooperante afirmava, que é o facto de a turma, no geral, ter dificuldades com a escrita e a ortografia, mesmo na língua materna.

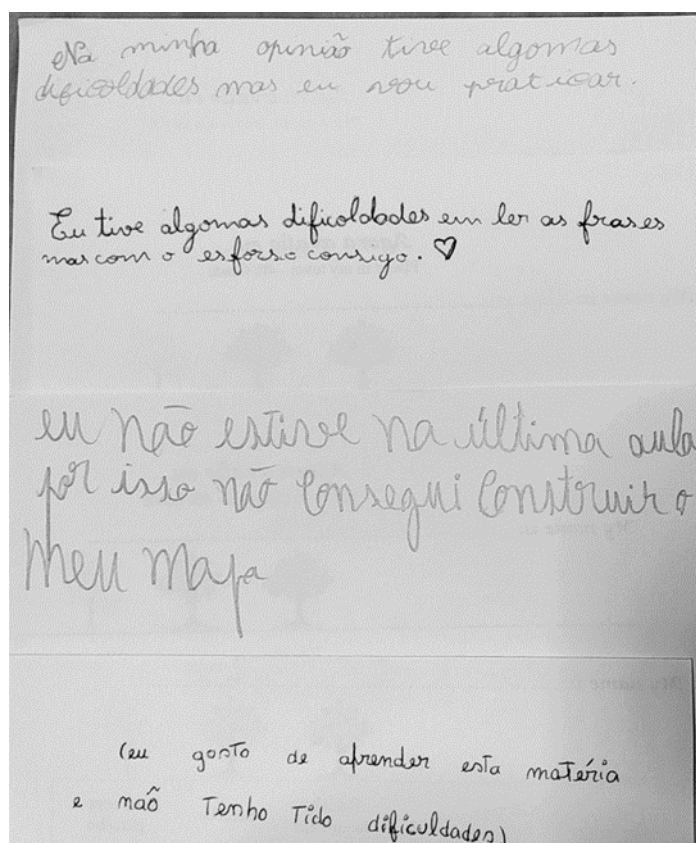


Figura 7 – Autoavaliação “Places in my town”: comentários facultativos

Trabalho de casa

O trabalho de casa foi atribuído no fim da aula 6 e consistiu na construção, por meio do desenho, de uma cidade com pelo menos oito edifícios e a elaboração de pelo menos quatro frases acerca das suas localizações, sendo que os alunos o entregaram no início da aula 7 para correção. Os mesmos foram devolvidos, com *feedback* escrito, na aula 8. Dos 23 alunos presentes na aula na qual o trabalho de casa foi atribuído, apenas 16 o fizeram. Perguntei àqueles que não o entregaram as razões pelas quais não o fizeram. Alguns não foram capazes de apresentar justificativa, e outros afirmaram não ter tido tempo. Outro aluno afirmou que não esteve presente na aula anterior e, por isso, não sabia que deveria fazer trabalho de casa. Nos sete alunos que não realizaram a atividade, estão incluídos aqueles que normalmente têm mais dificuldades, nomeadamente os alunos do 3º ano. A apreciação crítica dos trabalhos foi executada mediante o preenchimento de uma *check-list* (Apêndice 6.1) e teve em conta alguns dos critérios previamente elaborados em conjunto com a turma: escrever os locais da cidade corretamente e saber o significado das preposições de lugar, usando-as corretamente para localizar os edifícios. Além destes, foram acrescentados mais dois critérios relativos ao cumprimento das instruções do trabalho de casa: desenhar oito locais da cidade e escrever quatro frases. Os resultados estão ilustrados no gráfico 7.

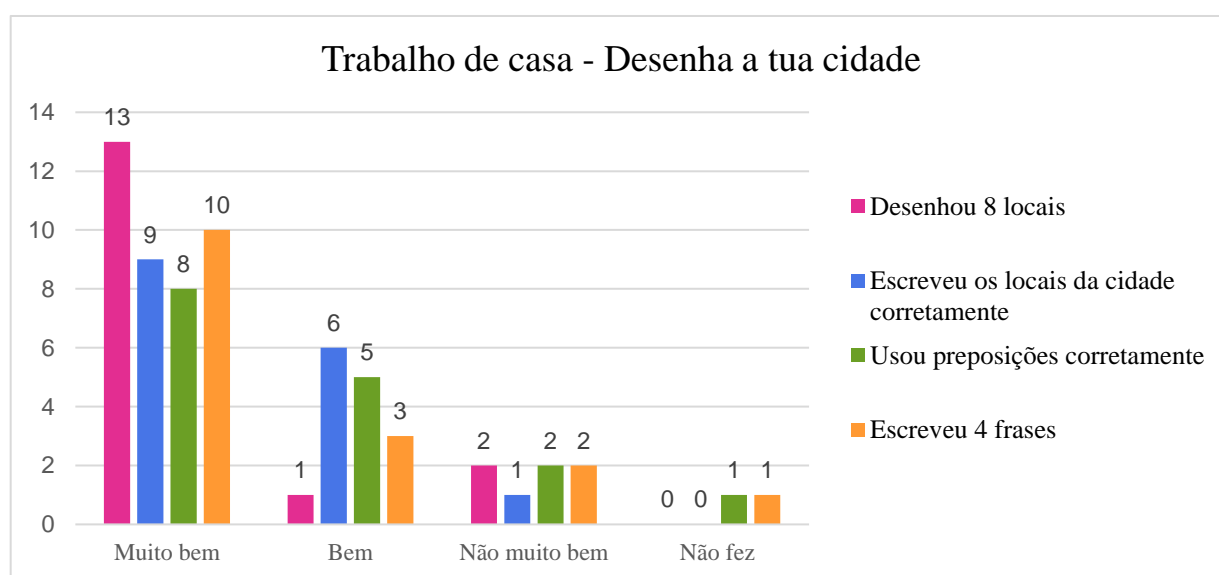


Gráfico 7 – Resultados do trabalho de casa “Desenha a tua cidade”

A maioria dos alunos conseguiu realizar todos os parâmetros muito bem. Mais uma vez, o critério com mais lacunas foi aquele relativo à escrita das frases e à ortografia das palavras. Talvez se a última etapa preparada para a aula 6 tivesse sido completada com o rigor planejado, e não à pressa, os alunos teriam tido uma melhor noção de como escrever as frases corretamente usando a preposição certa, pois consistia num exercício de escrita de frases de preparação para o trabalho de casa. Dos 16 trabalhos entregues, apenas um não apresentava nenhuma frase escrita, sendo que, conseqüentemente, também não aplicava nenhuma das preposições de lugar. Três alunos não desenharam os oito locais pretendidos e cinco não escreveram as quatro frases solicitadas.

Como anteriormente referido, o *feedback* foi escrito em português, para que fosse mais fácil os alunos entenderem os principais aspectos a melhorar e para que a reflexão tivesse maior impacto, tal como defende Mourão (2016). Contudo, penso que teria sido uma boa oportunidade para introduzir o inglês num momento avaliativo, sendo que poderia ter escrito os comentários em ambas as línguas. Ainda assim, alguns alunos pediram que clarificasse determinados comentários. Pode observar-se alguns exemplos de comentários nas figuras 8, 9 e 10. Foi utilizada a cor verde para corrigir o trabalho de casa para que o *feedback* tivesse uma conotação positiva.

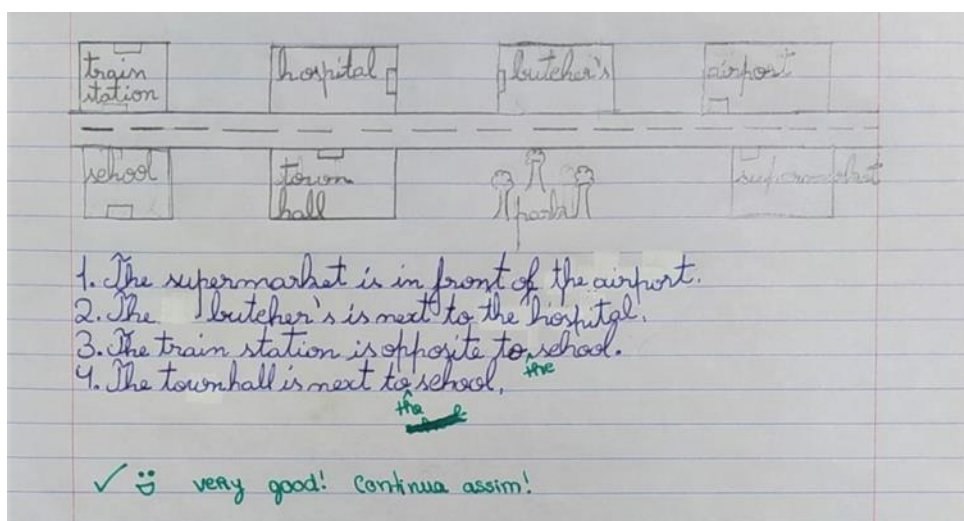


Figura 8– Exemplo de *feedback* 1: “Muito bem! Continua assim!”

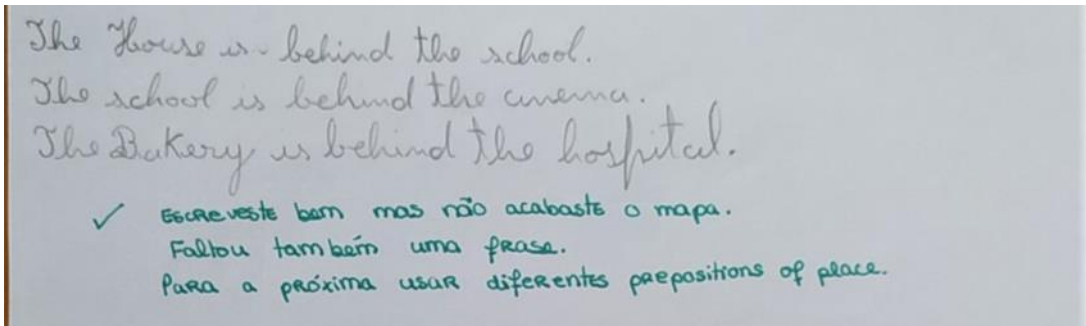


Figura 9 – Exemplo de *feedback* 2: “Escreveste bem mas não acabaste o mapa. Faltou também uma frase. Para a próxima usar diferentes prepositions of place.”

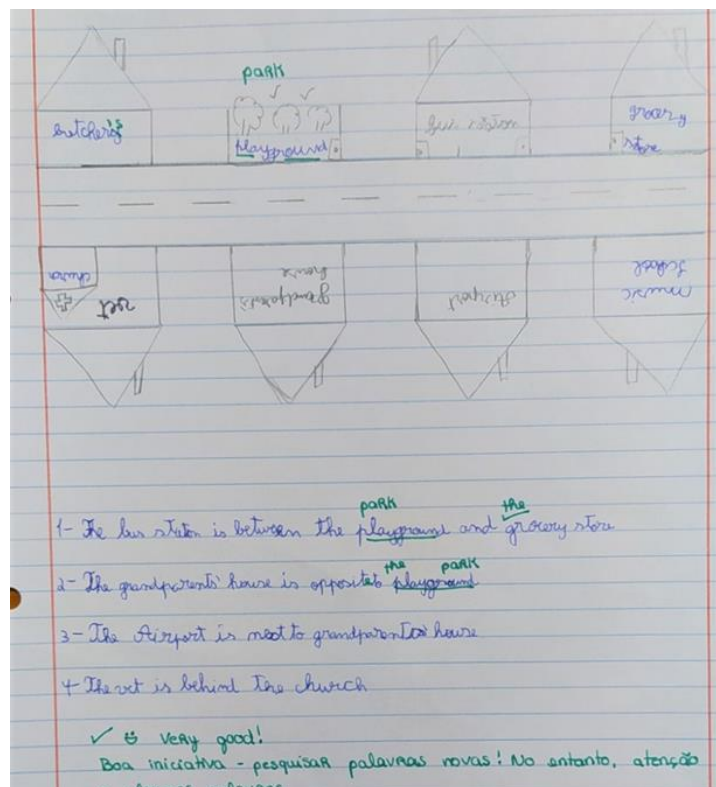


Figura 10 – Exemplo de *feedback* 3: “Muito bem! Boa iniciativa – pesquisar palavras novas! No entanto, atenção a algumas palavras.”

Bilhete à entrada, bilhete à saída

Além do jogo das preposições, que consistiu numa adaptação da estratégia “Bilhete à entrada, bilhete à saída”, foi feita outra atividade deste género na aula 9. Como referido, esta estratégia tem o potencial de avaliar a eficácia de uma aula, pois faz um diagnóstico daquilo que os alunos sabem inicialmente acerca de um tema e, no fim, evidencia o mesmo conhecimento após a exposição e a consolidação do conteúdo. Neste caso, o tema era relativo a perguntas introduzidas anteriormente: “What’s your name?”, “Where are you?”, “What’s your favourite place in school?”. Após a observação de ambos

os bilhetes, pode concluir-se que houve uma melhoria significativa do primeiro para o segundo momento (Gráfico 8).

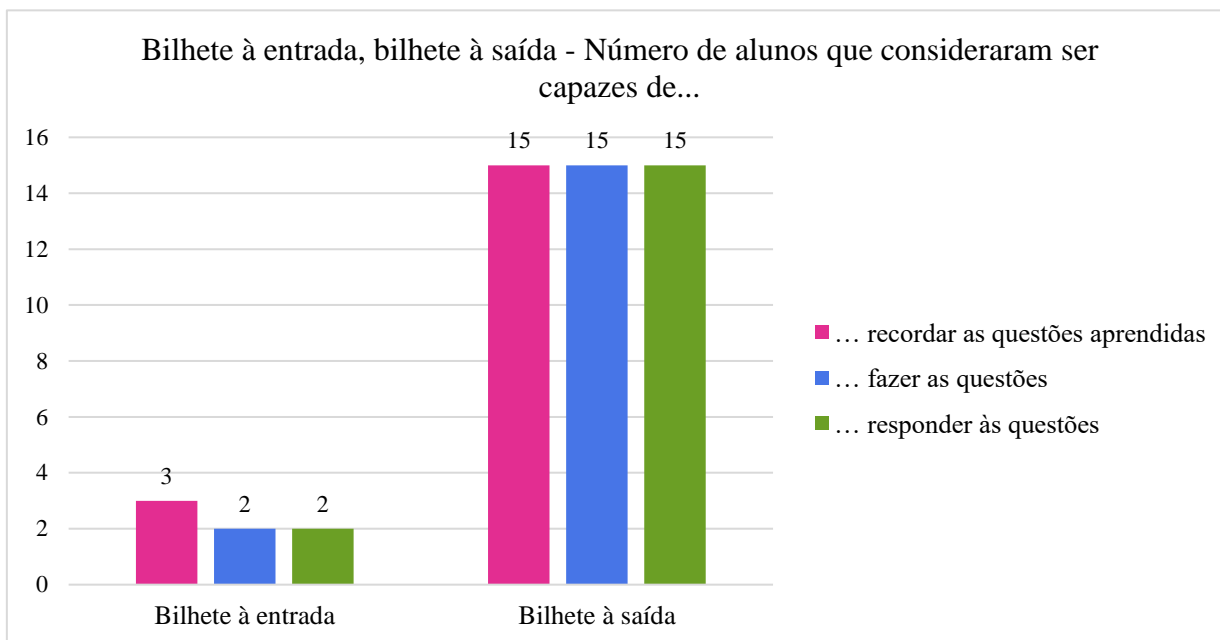


Gráfico 8 – Resultados do bilhete à entrada e à saída

Dos 20 alunos presentes em aula, apenas dois conseguiram recordar-se de todas as questões abordadas na aula anterior acerca dos temas que haviam sido trabalhados até ali. Uma das razões para este número tão baixo poderá ser porque a aula aconteceu uma semana depois da aula 8, visto que, devido às restrições de circulação impostas, não foi possível deslocar-me até à EBSJB. Apesar dos alunos deverem ser autónomos e ter hábitos de estudo, é compreensível que, sem trabalho de casa e após uma semana, eles não se recordassem das questões colocadas na aula anterior. De facto, quando na aula seguinte foram questionados acerca do assunto, os alunos referiram exatamente este aspeto, pelo que os aconselhei a manterem hábitos de estudo. Apesar disso, o trabalho nesta aula, nomeadamente a utilização das questões num contexto prático (leitura e interpretação de um texto) permitiu que os aprendentes consolidassem o conteúdo. Assim, foi notável a eficácia da aula 9 na consolidação das estruturas lexicais apresentadas, como se pode observar na figura 18. Ainda assim, cinco alunos consideraram-se não capazes de formular e responder às perguntas, mesmo após os exercícios. Caso o tempo permitisse, e com a oportunidade de realizar mais tarefas acerca do tema, considero que estes alunos conseguiriam adquirir as estruturas sem muita

dificuldade. As figuras 11 e 12 demonstram dois exemplos de bilhetes completados pelos alunos.

Mais uma vez, e após a reflexão deste momento avaliativo, penso que deveria ter escrito as instruções também em inglês, pois teria sido uma boa oportunidade para reforçar o uso do inglês. Deveria ter também incluído a questão 1 novamente no verso do bilhete, de modo a ser possível constatar a consolidação do vocabulário relativo aos espaços da escola.

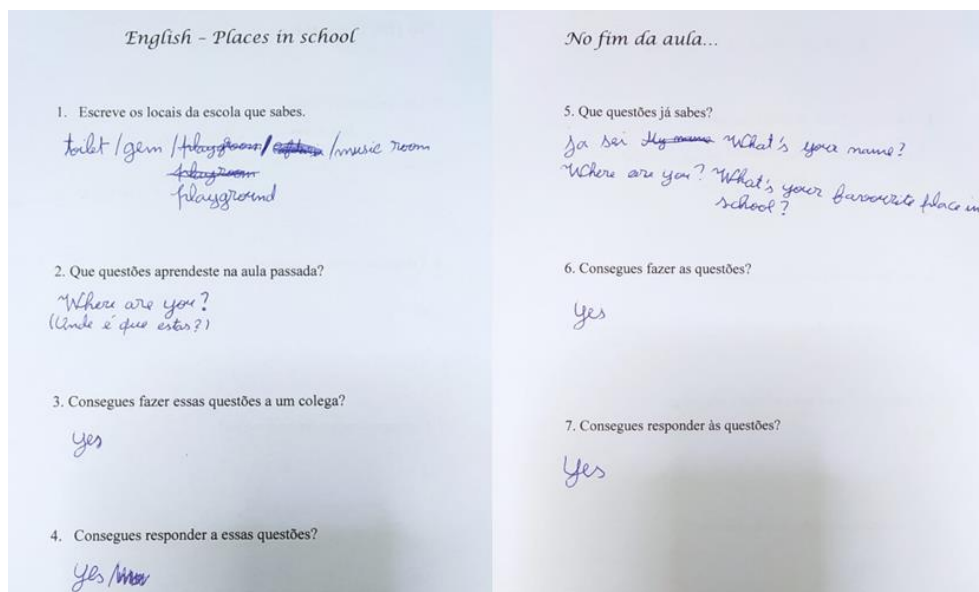


Figura 11 – Exemplo 1 de bilhete à entrada e à saída

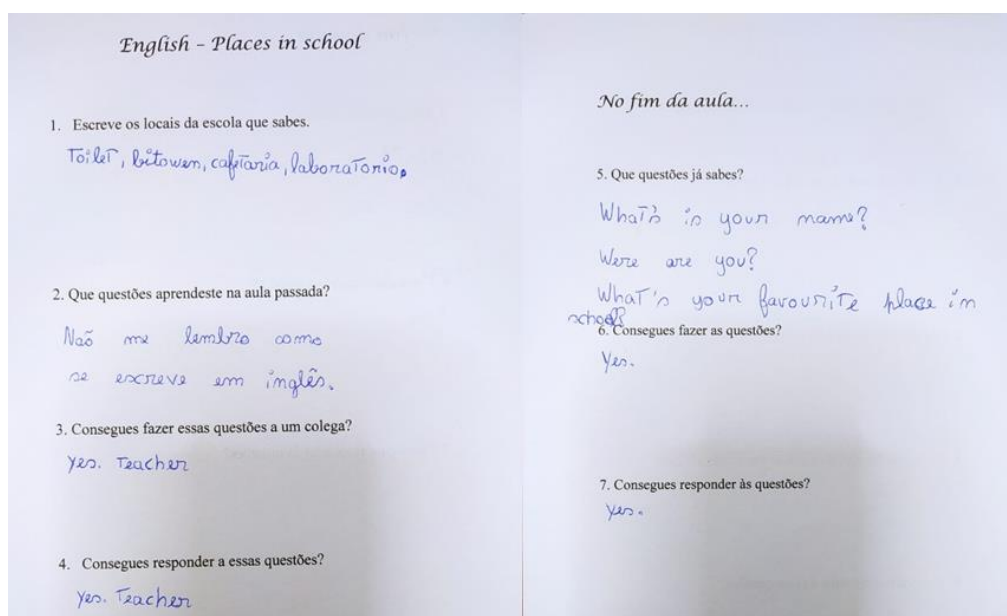


Figura 12 – Exemplo 2 de bilhete à entrada e à saída

4.2. Considerações finais acerca do trabalho desenvolvido na PES

A PES consistiu na intervenção letiva de dez aulas, ao longo do primeiro semestre escolar, dedicadas ao estudo da eficácia da avaliação formativa. Concretamente, pretendia-se responder às questões “Pode a avaliação formativa estimular os alunos a ter motivação para participar e aprender?” e “Podem as técnicas de avaliação formativa melhorar a capacidade dos alunos de se exprimirem por meio da língua inglesa?”. A tentativa de encontrar respostas para estas perguntas foi trabalhosa, mas, no geral, positiva. Adotando e adaptando a estratégia formativa “Duas estrelas, um desejo”, refiro-me, em primeiro lugar, aos aspetos positivos que marcaram a PES e, depois, aos desafios e dificuldades sentidas.

Um dos aspetos mais positivos diz respeito à eficácia notável das estratégias formativas, nomeadamente do *feedback*, na evolução de alguns alunos, em especial da aluna do 3º ano. Embora no início da PES a aluna se demonstrasse relutante em completar exercícios mais desafiantes, tendo uma atitude desinteressada e sendo um elemento perturbador da turma, no fim dedicou-se com esforço ao uso da língua inglesa e revelou atitudes propícias à aprendizagem. A sua atitude mudou de tal forma que o professor generalista considerou já não ser necessário esta aluna sentar-se na fila da frente com o seu colega do mesmo ano. Apesar de poder não ser inteiramente da responsabilidade das aulas de inglês, o facto desta aluna ter pedido conselhos em como melhorar o seu aproveitamento escolar, prova que quando dada oportunidade ao aluno de refletir sobre si mesmo, este é capaz de repensar as suas atitudes em todas as áreas curriculares. Assim, e sendo o *feedback* fruto da análise de dados provenientes dos momentos formativos, considero que, de facto, a avaliação formativa fomenta o empenho e a motivação, contribuindo para a melhoria dos processos de aprendizagem.

Além disso, durante a realização das atividades formativas, a maioria da turma revelou-se empenhada e estimulada, contrariamente ao que era esperado. Ao preparar as intervenções, tive dúvidas em relação à capacidade dos alunos de entenderem os conceitos formativos, como a criação das listas de critérios de sucesso ou a atividade “duas estrelas, um desejo”, temendo que, por serem muito novos e por não compreenderem as listas, se gerasse alguma confusão e frustração perante as atividades e os comentários dos colegas.

No entanto, a maioria demonstrou-se bastante capaz de refletir criticamente acerca do seu trabalho e do dos outros, respeitando as considerações e críticas enunciadas. Além disso, e talvez por saberem que não seriam avaliados de forma quantitativa e sumativa, a

turma tornou-se mais confiante para comunicar e dialogar em inglês ao longo do semestre. Caso a PES decorresse por mais tempo, e houvesse oportunidade para mais atividades orais, talvez mais alunos participariam com confiança noutras tarefas do mesmo género, especialmente aqueles que não se expressaram na última atividade formativa. A pressão do julgamento das capacidades orais pode ser um obstáculo para os alunos mais introvertidos e, quando assegurados que participariam apenas para praticar, muitos deles ganhariam segurança para o fazer. Dado que a avaliação formativa dá espaço para que se comunique de forma mais autónoma, sem a penalização do erro, creio que é mais propícia a motivar e estimular o uso da língua estrangeira na sala de aula.

Pelo contrário, um dos maiores desafios foi a falta de motivação de alguns alunos para aprender, nomeadamente o aluno do 3º ano. Esta foi uma dificuldade não superada, pois a sua atitude ao longo da PES não melhorou significativamente e, apesar dos esforços, não consegui fazê-lo interagir em inglês. A sua falta de motivação deve-se principalmente ao meio no qual se encontra não ser o adequado, pois, segundo o princípio da diferenciação pedagógica que a própria escola advoga, o ensino deve estar ao serviço das necessidades do aluno e misturar dois níveis escolares numa só turma contradiz profundamente com este ideal. Apesar disso, a atitude do aluno foi também um obstáculo ao progresso, levando muitas vezes a momentos de frustração dele, dos colegas e da professora.

Além da falta de motivação, outro desafio foi a gestão do tempo, não só na PES, mas também na preparação das intervenções letivas. Durante o período de observação, que ocorreu no ano letivo 2019/2020, as aulas de inglês eram de duas horas. Este ano, a escola alterou os horários e as aulas de inglês foram reduzidas a uma hora, em dois dias por semana. Sendo que tinha observado um ritmo de aula mais calmo, senti alguma dificuldade a adotar um ritmo mais rápido, de forma a que a hora de aula fosse bem aproveitada, o que algumas vezes não aconteceu. Considero que, inicialmente, planeei as lições de forma um pouco ambiciosa, achando que conseguiria realizar todas as etapas no tempo suposto. No entanto, esta é a duração normal de uma aula de inglês na maioria das escolas, pelo que esta adaptação se poderá provar útil para a futura docência. Da mesma forma, a brevidade da PES também não permitiu o aprofundamento do tema da avaliação formativa como gostaria. Por exemplo, aquando da escolha do tema do relatório, uma das atividades formativas pensadas inicialmente era a realização de um portfolio de aprendizagem, de modo a que cada aluno reunisse os seus trabalhos de inglês, com e sem *feedback*, e, no fim, ao observar o portfolio, refletisse acerca dos objetivos que tinha

alcançado e aqueles que ainda estavam por alcançar, fazendo uma autoavaliação consciente e informada. Para que fosse completo e conclusivo, seria necessário a sua utilização por um período mais alargado do que dez intervenções letivas, que, ainda por cima, se efetuaram de forma faseada, pelo que decidi recorrer a atividades cuja concretização era mais simples.

Este aspeto leva-nos a outro desafio difícil de conciliar que foi, como referido, a gestão do tempo para a preparação das intervenções. Por ser trabalhadora-estudante, com horário de trabalho completo, a disponibilidade inicial para me deslocar até à EBSJB era reduzida, pelo que apenas era possível estar com os alunos um dia por semana, ou seja, uma hora de aula. Do mesmo modo, foi um desafio organizar-me e gerir o tempo para me dedicar ao planeamento das aulas e das estratégias de avaliação formativa que queria aplicar. Quando consegui obter alguma flexibilidade, a situação relativa à pandemia agravou-se e várias medidas preventivas impediram-me, novamente, de me deslocar até à escola. Este fator levou a que, na maior parte das vezes, os alunos não se lembrassem completamente dos temas abordados, dificultando a consolidação do conteúdo. No entanto, este constrangimento foi partilhado também com os alunos, pois a turma, geralmente, não estava completa, pelo que havia sempre um ou dois elementos com mais dificuldades em acompanhar os colegas, após regressarem de isolamento.

Apesar dos constrangimentos, a PES é uma experiência fundamental para que futuros professores aprendam acerca das dinâmicas de uma sala de aula, completa de jovens aprendentes, uns mais entusiasmados, outros mais introvertidos, mas todos prontos a aprender. Concluo que, quando estimulados, desafiados e guiados, os alunos têm potencial para ultrapassar expectativas e alcançarem os seus objetivos e que nada está fora do seu alcance.

SUMÁRIO

Este capítulo consistiu, em primeiro lugar, na análise e crítica dos dados recolhidos durante os momentos de avaliação formativa. Estes momentos ocorreram através de diversos instrumentos avaliativos, como a observação direta, a autoavaliação e a avaliação entre pares. Por fim, foram descritos os aspetos positivos que mais marcaram a PES e os principais desafios sentidos ao longo da experiência.

CONCLUSÃO

Muitas vezes, a avaliação de conhecimentos dos alunos resume-se a um ou dois instrumentos de avaliação que, por sua vez, avaliam poucas competências e não devolvem *feedback* adequado e diferenciado. Isto faz com que muitas outras características e capacidades dos alunos sejam desvalorizadas e não estimuladas. Consequentemente, este aspeto induz em erro não só o professor, mas também o aluno, que começa a acreditar em não ser suficientemente capaz de aprender, acabando por perder a motivação e vontade de conhecer mais e aprender mais por recear o erro, tornando-se inseguro para participar e ser ativo.

Deste modo, este relatório teve como intuito constatar se as estratégias de avaliação formativa têm potencial para estimular a aprendizagem e para motivar a expressão oral e o uso da língua inglesa na sala de aula. Para tal, foi dada atenção à fase de apresentação de objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso, de modo a que os alunos estivessem informados daquilo que seria necessário aprenderem e conhecerem acerca de determinado conteúdo. Além disso, após a lecionação das diversas unidades temáticas, houve oportunidade de realizar atividades formativas, como a autoavaliação, a avaliação entre pares e a avaliação por observação direta, através de fichas e das estratégias “Bilhete à entrada, bilhete à saída”, “Duas estrelas, um desejo” e de um trabalho de casa. Foi ainda importante o *feedback*, pois este permitiu que a informação recolhida através das ferramentas de avaliação fosse devolvida aos alunos de modo a consciencializá-los sobre as tarefas em que foram bem-sucedidos e as metas que ainda lhes faltava alcançar. Este é um dos aspetos chave na concretização da avaliação formativa e tem o potencial de adequar a forma de ensinar à dificuldade do aluno, colocando a avaliação ao serviço do aluno e do ensino. Quando o professor emprega estes aspetos formativos com o propósito de beneficiar o desempenho do aluno, certamente que este irá progredir.

Aliado a estas estratégias, a PES teve como alicerces metodológicos a *Communicative Language Teaching* e a *Cooperative Language Teaching*. Estas foram abordagens que permitiram um maior uso da língua inglesa na sala de aula e que incentivaram a participação e a interação dos alunos, ao focar-se nas competências comunicativas, no diálogo e no conteúdo daquilo que se quer transmitir, em vez de na forma.

Após a análise dos resultados, e da forma como os alunos se comportaram ao longo das dez horas de intervenção letiva, constatou-se que houve um aumento significativo do uso de inglês na sala de aula, mesmo com algumas lacunas. Foi notório também um maior esforço para usar o inglês em sala de aula. Da mesma forma, foi possível constatar a eficácia do *feedback* em alguns alunos que, após terem conhecimento de como deveriam trabalhar e agir, se demonstraram mais suscetíveis à aprendizagem. Apesar disso, houve dificuldade em derrubar algumas barreiras de aprendizagem. Com mais tempo, talvez tivesse sido possível envolver toda a turma em atividades em inglês.

Reconheço que a problemática da avaliação é um tema exigente. Para que este seja justamente e adequadamente aplicado, é necessário tempo, um privilégio que, na maior parte das vezes, poucos professores possuem. No entanto, é um tema merecedor de atenção pois, como verificado, é possível fazer com que a avaliação esteja ao serviço do ensino e dos alunos. De facto, o fim da aprendizagem não são os bons resultados, mas sim os conhecimentos que nos acompanham ao longo da vida e que nos fazem ser capazes de nos adaptarmos à imprevisibilidade da mesma.

Assim, o professor deveria incentivar o conhecimento e a reflexão e dar oportunidade às crianças de questionar mais e de refletir criticamente acerca do mundo. Defendo, assim, a ideia de que é necessário valorizar ainda mais as capacidades do mundo real, bem como o aprender a ser, através da valorização dos instrumentos e formas de avaliação formativa, encorajando o espírito crítico e de iniciativa, de participação e de colaboração. Como referido por Piaget, “o ideal da educação não é aprender o máximo, ou elevar ao máximo os resultados, mas sim, antes de tudo, aprender a aprender; aprender a desenvolver-se e aprender a continuar a desenvolver-se depois da escola” (Piaget, 1972, p.40).

Mesmo após um ano atípico marcado pela presença do vírus COVID-19 e por imprevistos constantes, a PES foi um desafio frutífero. Aprendi a ser mais flexível e a adaptar-me com bonança, o que se revelam capacidades indispensáveis na vida de um docente. Ainda assim, há um longo caminho de docência a percorrer, mas sinto que a experiência na EBSJB e os ensinamentos dos professores do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo me dotaram de competências fundamentais para encarar os próximos desafios do ensino de forma mais segura, confiante, justa e adequada e, por isso, estarei eternamente grata. Mesmo enquanto docente, não esquecerei que sou uma eterna estudante, pois há sempre algo mais a aprender, e espero contagiar os futuros discentes com o mesmo entusiasmo pela aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Agrupamento de Escolas de Alvalade, disponível em <http://aealvalade.edu.pt/> [acedido a 28/03/2021]
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa - Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês. Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 40-48
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carvalho, A., Chagas, D., Ferreira, E., Santos, E., Jorge, M., Lopes, R. & Nunes, T. (2017). *Projeto Educativo 2017-2020, Aprender, Crescer, Ser*. Lisboa: Agrupamento de Escolas de Alvalade.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens
- Departamento de Línguas Estrangeiras (2017). *Conteúdos Temáticos Potenciadores das Aprendizagens Essenciais 2017/2018*. Lisboa: Agrupamento de Escolas de Alvalade.
- Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018
- Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República 2.ª série — N.º 66 — 5 de abril de 2016.
- Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo. Práticas Partilhadas*. Porto: Edições ASA.
- Fernandes, D. (2018, Fev. 9). *Avaliação para as, e das, aprendizagens e qualidade da educação nas salas de aula* [webinar]. Webinars DGE. <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/avaliacao-para-e-das-aprendizagens-e-qualidade-da-educacao-nas-salas-de-aula> [acedido a 14/09/2020]
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 71-94.
- Fisher, D. & Frey, N. (2009). Feed Up, Back, Forward. *Multiple Measures*, 67(3), 20-25.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York: Routledge.
- Ioannou-Georgiou S. & Pavlou, P. (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Junta de Freguesia de Alvalade, disponível em <https://www.jf-alvalade.pt/alvalade/estatistica/> [acedido a 12/11/2020]

- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Malloy, A. (2015). Seven essential considerations for assessing young learners. *Teaching Young Learners*, 24(1). 21-23.
- Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mourão, S. (2016, Fev.18). Avaliação de Inglês no 1º CEB. [webinar]. Webinars DGE. Disponível em <https://webinars.dge.mec.pt/index.php/webinar/avaliacao-de-ingles-no-1o-ceb> [acedido a 14/09/2020]
- Neves, A. C. & Ferreira, A. L. (2016, Dez.15). *Afinal, porque avaliamos?* [webinar]. Webinars DGE. Disponível em <https://webinars.dge.mec.pt/index.php/webinar/afinal-porque-avaliamos> [acedido a 14/09/2020]
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to Young Learners*. Anaheim: Anaheim University Press.
- Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In Almeida, L. & Tavares, J. (Orgs.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1972). *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (s.a.). (2018). *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o Perfil dos Alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- (s.a.). (2019). *Plano de Inovação Curricular do Agrupamento de Escolas de Alvalade*. Lisboa: Agrupamento de Escolas de Alvalade.
- (s.a.). (2019). *Relatório de Avaliação Intercalar (Versão de Trabalho)*. Lisboa: Agrupamento de Escolas de Alvalade
- (s.a.). (s.d.). *CrITÉrios de Avaliação – 4º ano*. Lisboa: Agrupamento de Escolas de Alvalade.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB (pp. 77-84).
- Serrão, A. (2016, Jan.14). *A avaliação focada nas aprendizagens dos alunos* [webinar]. Webinars DGE. <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/avaliacao-focada-nas-aprendizagens-dos-alunos> [acedido a 14/09/2020]

APÊNDICE 1 – Lesson Plan 1

Agrupamento de Escolas de Alvalade
Escola Básica S. João de Brito

Lesson 1

Date: 19th October 2020

Class: 4 C

Unit Topic: English-speaking countries

Timing: 60 min.

Lesson Rationale

This lesson is part of a sequence of three lessons regarding the topic “English-speaking countries”, in which students will be able to identify eleven English-speaking countries, their nationalities and the respective official animals, as one of the countries’ symbols. The verb *to be* will also be revised to enable students to produce the sentence “The *animal* is from *country*. It is *nationality*.” After that, students should be able to use the same structure to talk about their own nationality and country of origin. As stated in the document *Aprendizagens Essenciais* (n.a., 2018), students in the fourth grade should be able to talk about themselves as well as identify places, people and important aspects of different cultures and communities, including elements of the Anglo-Saxon culture. Since the topic about animals is also part of the Portuguese curricular aims for English learning in the first cycle, it seems appropriate to introduce some of that vocabulary and relate it to the English-speaking countries theme. These three lessons will create an interdisciplinary link between English, Science and Geography.

Students will be introduced to the topic in this first lesson. However, classroom language will also be revised at the beginning of the class (stage 1) to reduce the use of Portuguese. Two main stages will focus on the topic under development: defining criteria of success and identifying English-speaking countries on the map. In stage 2 students, with the teacher’s help, will discuss the most important aspects regarding what they will learn, in order to create a list of four or five criteria of success that they will have to achieve at the end of the three lessons. When applying formative assessment in the classroom, a *feed up* phase (Fisher & Frey, 2009) – setting learning aims – is essential, since it makes students capable of knowing what they have to do in order to be successful, giving them motivation to achieve those aims. It also helps them in self-assessment moments, since they can reflect upon the several steps needed to achieve the goals previously set. This will help the teacher as well when assessing students, allowing for more accurate and specific feedback. Moreover, it is stated in the *Aprendizagens*

Essenciais (n.a., 2018) that the teacher should promote strategies that engage students in planning, revising and monitor the learning process, as well as discussing and selecting common learning goals with the help of the teacher (n.a, 2018, p.7 & 9). In the third stage, students will be given a map to colour each of the eleven English-speaking countries and, as they do it, they will write down the name of the country, the respective nationality and official animal. This is a creative way to present new vocabulary. By identifying the countries on the map and giving each one of them a colour, not only will this vocabulary be revised, but it is also a *deep processing* technique that allows students to make mental connections, which consequently makes it easier for them to memorize words (Nunan, 2011). Since students will also be asked to name English-speaking countries they would like to visit, this stage will have a personalized feature (it will consider students' preferences and interests), which will boost their motivation and capture their attention (Nunan, 2011). The map functions not only as visual aid, but also allows for an interdisciplinary link between English and Geography.

The main method considered to plan this lesson is Content-Based Instruction, since there will be a focus on map related aspects and on concepts regarding other school subjects, mainly Geography and Science, at the same time students learn new English words.

Background information

This lesson was prepared for a fourth-grade class. In this class there are 24 students, 13 boys and 11 girls. In general, the class can understand instructions in English and are comfortable when reading aloud. They are eager to participate and engage in tasks as well. However, students have difficulties when producing simple texts and sentences, proving they need to practise their writing skills. Also, they are not used to speaking spontaneously in English, since lessons are mainly conducted in Portuguese, and they do not know basic classroom language, which will be a secondary focus throughout the STP.

Two of the 24 students failed in the second grade, so they are now officially in the third grade, but since there is no room available for them in third-grade classes, they have to stay in a fourth-grade class. This means that last year they were in the second grade, so they weren't allowed to attend English class, which makes it more difficult for them to follow the lessons, in comparison to their classmates. For this reason, they sit in the front row. Although the cooperating teacher revised some of the third-grade themes in the first weeks of the school year, it is assumed that these two students will need extra support,

since they are unfamiliar with the English language. However, the rest of the class seems motivated to learn English. There are some behaviour issues in the class, especially due to the fact that, in general, students are impatient towards their classmates' struggles and pace. This is one of the reasons why the teacher should always give students tasks to perform to keep them busy when they finish earlier.

This class has English lessons on Mondays and Thursday, from 10:30 a.m. to 11:30 a.m. However, during the first five weeks of the STP, the student-teacher will only teach the class on Mondays. Lessons always end ten minutes earlier, since the teacher has to give students time to eat their snacks before they go on break.

Overall aims

By the end of this lesson students will be able to:

- use language classroom expressions in English;
- create a list of criteria of success;
- name English-speaking countries;
- identify the corresponding nationalities;
- identify the corresponding official animals.

Development of the lesson

Stage 1: Revising classroom language (10 minutes)

Specific aims:

- Students will copy expressions related to classroom language into their notebooks;
- Students will read aloud the expressions;
- Students will translate the expressions into Portuguese.

Procedures:

- 1) The teacher will start the lesson by greeting students. She will ask what is the lesson number and day, and will write it on the board accordingly to what students say, asking them to verify if everything is written correctly. Then the teacher will write the summary and ask students to copy it into their notebooks.
- 2) After everyone has copied the summary, the teacher will write “Classroom Language” on the board and ask students if they know what it is. After two or three contributions,

the teacher explains that Classroom Language is a very important way of them communicating with the teacher and their classmates, and it serves the purpose of making requests. The teacher gives an example in English and writes it on the board (e.g. “May I go to the bin?”) and asks students if they know what it means. After some participations, or if no one knows, the teacher writes the translation. Then the teacher asks students if they know more classroom expressions. Students can participate in Portuguese or English, and the teacher always asks if they know the translation. If not, the teacher will write the corresponding translation on the board.

- 3) Students should be able to come up with 4 or 5 expressions. After that, they copy the expressions and corresponding translation into their notebooks. Some examples include: “May I go to the toilet?”; “Teacher, I have a question.”; “Teacher, I don’t understand”; “Can you repeat, please?”; “May I answer the question?”; “May I pick up my...?”. “Can you help me, please?”, “Thank you.”
- 4) The teacher will read the expressions one by one, and students will repeat. The teacher explains that every time they want to ask something, they should check their classroom language list to see if they can say it in English.

Possible problems:

Students may want to know how to say more classroom expressions in English, but since the class is only 60 minutes, and this is only a revision of things they learnt in the previous year, this stage should not take too long. If students are eager to know more, the teacher may ask them to find the translations for homework, as a challenge, and present them next class.

Materials: Board, chalk.

Stage 2: Creating a list of criteria of success (15 minutes)

Specific aim:

- Students will create a list of at least four criteria of success and copy it into their notebooks.

Procedures:

- 1) The teacher writes the title “English-speaking countries” on the board, and asks students if they know what it means and what they think they will learn about.
- 2) After some answers, the teacher explains that the class will travel through eleven countries that have English as official language and learn how to say their nationalities in English. The teacher also explains that every country has official symbols to represent them (e.g. flags, national anthems and official animals) which they will learn. In order to do that, students will have to glue a map into their notebooks and write a caption, assigning a separate colour to each country. The teacher gives an example by asking students to name a country where people have English as an official language. The teacher will use one student’s answer as the example. For instance, if the student says England, the teacher will tell the class that people in England are called English and the official animal is the lion. The teacher explains that they will have to colour the country on the map and then write a legend. The teacher asks students to copy the title.
- 3) After that the teacher tells students they will pretend to be teachers. The teacher asks them if they were teachers, what would they consider important about this topic. In other words, what would their students have to do to be successful in this topic. The teacher can guide them in order to get to the following criteria⁴: naming eleven English countries correctly, identifying those eleven countries on the map, linking nationalities to countries correctly, linking official animals to countries correctly, and participating respectfully. The teacher writes the criteria on the board and may add other students’ suggestions.
- 4) The teacher asks students to copy the list into their notebooks and explains that these items will help them in the classroom. If they work towards these goals, they will surely achieve success.

Possible problems:

This concept may be difficult for fourth-grade students to understand. The teacher should use simple language and adapt it to their reality. If students do not participate enough, the teacher will individually ask them and give hints to obtain some criteria. For

⁴ Criteria is based on the *Metas Curriculares de Inglês* (Bravo *et al.*, 2015) e *Critérios de Avaliação 4º ano* (n.a, n.d.)

example, the teacher may ask, “Do you think it would be important for your students to identify countries in the map and know its names?”, and challenge students to think critically, as if they were teachers. Since there are two students who did not have English last year, the teacher may adapt the criteria to them, if proven necessary.

Materials: Board, chalk.

Stage 3: English-speaking countries map (25 minutes)

Specific aims:

- Students will identify on the map eleven English-speaking countries;
- Students will associate countries with nationalities and official animals.

Procedures:

- 1) The teacher will handout two small pieces of paper (handout 1 – Apêndice 1.1) – one with the world map and another with the British Isles map – and ask students to glue the maps in their notebooks. Then the teacher will explain that all maps have important elements: the title (written in the previous stage – English-speaking countries); the legend and a scale. In this class students will focus on the legend.
- 2) The teacher will tell students they will begin their journey through countries where English is an official language, and asks them if they know these countries. Students can name some countries they know. If they do not know any, the teacher will give hints (e.g. presidents, geographical features, weather) to guide students or give the answers directly, so to save time.
- 3) The teacher will ask where they want to go first and will choose one student to participate.
- 4) After the student names the country, the teacher will ask the class if they know where it is located on the map. If someone knows, s/he has to tell the class. If not, the teacher will point at the teacher’s map and explain where it is. The teacher will ask which colour students want to colour that country and after deciding, they do it (students must say the colours in English). After students colour the country, the teacher will ask them to draw a little dot beneath the map with that colour and write the name of the country in front of it. The teacher will exemplify on the board with coloured chalk. After that, the teacher will ask students if they know how people from that country

are called, what is their nationality. If someone knows, s/he tells the class. If not, the teacher will provide the answer. The teacher writes the nationality on the board, in front of the name of the country and students copy. Next, the teacher asks the class if they know what the official animal of that country is. If someone knows, s/he tells the class. If not, the teacher will give the answer. The teacher will write the official animal in front of the nationality with the Portuguese translation (it may be told by students) and students copy. (See suggested answer as an example)

- 5) The teacher will repeat step 4 until all of the eleven countries have been painted and students have all of the countries' names, nationalities and official animals written beneath the map.
- 6) After everyone has finished writing the legend of the map, the teacher will allow them to eat their snacks.

Suggested answer:

- England – English – Lion (leão)
- Wales – Welsh – Dragon (dragão)
- Scotland – Scottish – Unicorn (unicórnio)
- Northern Ireland – Irish – Irish hare (lebre-da-Eurásia)
- Republic of Ireland – Irish – Irish hare (lebre-da-Eurásia)
- The USA – American – Bald eagle (águia-de-cabeça-branca)
- Australia – Australian – Kangaroo (Canguru)
- New Zealand – New Zealander – Kiwi (Kiwi)
- India – Indian – Royal Bengal Tiger (tigre-de-bengala)
- Canada – Canadian – Beaver (castor)
- South Africa – South African – Springbok (cabra-de-leque)

Possible problems:

When deciding which country to travel to, more confident students might become very eager to participate and not allow other students to speak. To avoid this, the teacher will tell them that they must raise their hands if they want to speak, otherwise they will

not be allowed to participate, and that each student can only suggest one country. Also, when deciding which colour to paint the countries, the same thing might happen, and students might not reach an agreement. If this happens, the teacher will ask the class to vote or, to save time, the teacher will decide.

Furthermore, one of the third-year students has some family issues, so he hardly ever brings his school material to class. In case this student does not have coloured pencils, the teacher will have a disinfected pack of pencils to lend.

If students finish the legend of the map beforehand, the teacher will create a subsequent exercise until snack time, so that they can consolidate the vocabulary learnt. Materials: board, 24 (+1 for the teacher) world map handouts, 24 (+1 for the teacher) UK map handouts, coloured chalk, extra pack of coloured pencils.

Extra exercise (in case students finish the tasks earlier): consolidation of vocabulary

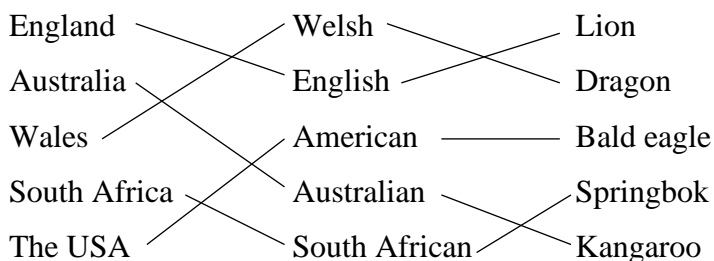
Specific Aim:

- Students will link countries to nationalities and official animals.

Procedures:

- 1) The teacher will write the instruction “Link the countries to the nationalities and animals”. After that, she will write on the board, in random order, one column for countries, one column for nationalities and one column for official animals. She explains that they have to link the countries to the corresponding nationality and official animal. She does the first one as an example.
- 2) Students copy the information into their notebooks and solve the exercise on their own.
- 3) When they are finished, the teacher will ask students to correct the exercise on the board, by linking only one country to the corresponding nationality and animal.

Suggested answer:



Apêndice 1.1 - Materials for Lesson Plan 1

Handout 1 – World Map and British Isles map



Source: <https://www.pinterest.pt/pin/848787861008961902/>



Source: <https://www.pinterest.nz/pin/402227810459858457/>

APÊNDICE 2 – Lesson Plan 2

Agrupamento de Escolas de Alvalade
Escola Básica S. João de Brito

Lesson 2

Date: 26th October 2020

Class: 4 C

Unit Topic: English-speaking countries

Timing: 60 min.

Lesson Rationale

This is the second lesson of a sequence of three lessons regarding the topic “English-speaking countries”. In the first one, students identified seven English-speaking countries, their nationalities and the respective official animals, as one of the countries’ symbols. However, students and teacher were unable to finish writing the map legend and identifying all of the eleven countries. For that reason, the task will be continued in this lesson. After that, in stage two, students will revise the verb *to be* to enable students to produce the sentence “The *animal* is from *country*. It is *nationality*.” expected in stage three. As stated in the *Aprendizagens Essenciais* (n.a., 2018), students should be able to talk, write and understand sentences about themes developed in class. At the end of the three lessons, students should therefore be able to follow the same structure and adapt it to themselves, autonomously, in order to talk about their countries of origin and nationalities. Learning the verb *to be* as one of the elementary structures of the English language (Bravo *et al.*, 2015) is fundamental to accomplish the task.

The methodology chosen for the development of this lesson is Content-Based Instruction and Task-Based Language Teaching, since the content will be included in a communicative context. This view of language acquisition determines that “learners will acquire language by using it, rather than by learning about it” (Nunan, 2011: 36).

Background Information

See background information for lesson 1.

Overall aims

By the end of this lesson students will be able to:

- identify countries in the map, corresponding nationalities and official animals;

- conjugate the verb *to be* in the affirmative form;
- use their knowledge to produce sentences about the theme.

Development of the lesson

Stage 1: English-speaking countries map (continuation) (20 minutes)

Specific aims:

- Students will identify in the map the remaining four English-speaking countries;
- Students will associate countries with nationalities and official animals.

Procedures:

- 1) The teacher greets students and asks one of them to write the lesson number and date on the board.
- 2) As the student is writing on the board, the teacher will ask the class if they remember the classroom language. After some contributions, the teacher will write on the upper right-hand corner of the board the most frequently used expressions: “May I go to the toilet, please?”, “May I answer the question, please?” and “Teacher, I have a question.”
- 3) After the student finishes writing the first part of the summary, the teacher will ask the class if everything is well written. If so, the teacher will write the summary and students will copy it into their notebooks.
- 4) After everyone has copied the summary, the teacher will ask the class if they remember what they did the previous week. After some feedback, the teacher informs students that there are still four countries to colour.
- 5) The teacher will ask the class if they know which countries are missing. If someone knows, s/he will tell the class. If not, the teacher will give the answer and ask where they want to travel to, so to finish their journey.
- 6) After a student names the country, the teacher will ask everyone to locate it on the map. If someone knows, s/he tells the class. If not, she will point to the teacher’s map and explain where it is. The teacher will ask which colour students want to paint that country, and after deciding, they colour it. After they do this, the teacher will ask them to draw a little dot beneath the map with that colour and write the name of the country in front of it. The teacher will exemplify on the board with coloured chalk. After that,

she will ask students if they know how people from that country are called, what is their nationality. If someone knows, s/he tells the class. If not, the teacher will give the answer. The teacher writes the nationality in front of the name of the country and students copy. Then she asks the class if they know what the official animal of that country is. If someone knows, s/he tells the class. If not, the teacher will give the answer. She will write the official animal in front of the nationality with the Portuguese translation (students may say it) and students copy. (See suggested answer in stage 3 of lesson 1 as an example)

- 7) Step 6 is repeated until all of the countries have been identified and labelled.
- 8) After everyone has finished writing, the teacher will name a country and the class has to orally state its nationality and official animal. The teacher will allow students to participate who raise their hands or use the expression “May I answer the question, please?” in English. After one minute or two, she will name an animal and students will have to say the corresponding country and nationality.

Possible problems:

The same problems listed in stage 3 of lesson 1 might come up. If so, the teacher will resort to the same techniques to deal with them. Since in the previous lesson the extra pack of coloured pencils was not necessary, the teacher will not need it for this lesson. If the two third-grade students have more difficulties than the rest of the class finding where the countries are, the teacher will point at their maps to help locate them.

Materials: Coloured chalk, board.

Stage 2: Revising the verb *to be* (15 minutes)

Specific Aims:

- Students will conjugate the verb *to be* in the affirmative form;
- Students will be able to give examples using the verb *to be*, orally.

Procedures:

- 1) The teacher will write on the board “Verb *to be*” and ask students if they know what it means. Students are expected to know its meaning, since they have learned it in the third grade. However, even if there are students who know the answer, the teacher

will explain and write the translation in Portuguese, so the two third-grade students can have the information in their notebooks. The teacher explains that the verb *to be* means “ser/estar” and it is used to describe things, people, animals or places.

- 2) The teacher asks the students to conjugate the verb *to be* (ser) in Portuguese. After that, she asks if they can translate what they said into English. Again, students are expected to remember the conjugation. The teacher will help by saying that the very first thing they have to say and write is the subject, and asks if they know what the subjects in English are. After some participations, or if no one knows, the teacher writes on the board the subjects *I, you, he, she, it, we, you, they*, vertically, in order to write the verb *to be* in front of them. She will explain that the subject *it* refers only to animals, things or places. After that, students copy what is on the board.
- 3) Then the teacher asks students how they say “eu sou” in English, reminding them that they already have the “eu” which is *I* on the board. After some contributions, or if no one knows, the teacher will write it on the board. She will repeat this step for all of the personal subjects, writing the correct form of the verb *to be* in front of them. Students copy this into their notebooks.
- 4) After everyone has finished, the teacher will read the conjugation and ask students to repeat. If necessary, she will ask students to conjugate the verb individually.
- 5) Then the teacher will say “I am a teacher” and asks students to orally translate what was said. Then the teacher points at a student and says, “He is a boy” and asks the children to translate. Next, she repeats the process and says, “My cat is fat.” The teacher explains that students will have two minutes to think of something they or someone/something else is and tell it to the class, without writing.
- 6) After two minutes, students should participate with examples they thought of. Anytime a student gives one example, the teacher asks the class if the sentence is correct. If it is not, the teacher will ask the class to repeat it correctly. This exercise can be carried out until at least half of the class has spoken.

Possible problems:

Students might have some difficulty when coming up with examples outside of context and independent from a specific theme, due to their short range of vocabulary, especially the ones in the third grade. Since the focus of this stage is not vocabulary, the teacher will tell the class that if they do not know how to say something in English, they should ask. The teacher also reminds students that they can look in their notebooks how

to ask, since it was one of the classroom language expressions they copied down the previous week. It is important students look for solutions for their problems autonomously and do not expect the teacher to give them the answers at all times. In fact, this is one of the criteria established by the AEA for English learners in the fourth grade (n.a., n.d.).

Materials: Board, chalk.

Stage 3: Producing sentences about the theme (15 minutes)

Specific aim:

- Students will mobilize what they learnt in order to produce sentences with the structure “The *animal* is from *country*. It is *nationality*.”

Procedures:

- 1) The teacher explains to students that they will choose five animals from the ones they have previously learnt and write one sentence for each. The teacher explains that they should resort to all of the content they learnt: country of origin, nationality and verb *to be*.
- 2) The teacher will provide an example by asking the class to choose one official animal. Once the animal is chosen, the teacher will ask students its country of origin. After that, she will ask if anyone knows how to say that the animal comes from its country, in English. If no one knows, she will write on the board “The *animal* is from *country*” replacing the italic words with the vocabulary selected by the class.
- 3) Then the teacher asks students which information is missing. After concluding that the nationality is missing, she will ask if students know how to say the nationality of the animal. If no one knows, she will ask them to remember the examples they gave in the previous stage. The teacher writes “It is *nationality*” on the board, in front of the sentence previously written.
- 4) After that, students read the sentence. The teacher informs them that they can start writing their sentences, by following that structure, but they cannot use the same animal in the example.

- 5) As students are writing, the teacher will walk around the classroom to help whenever it is necessary.
- 6) When everyone finishes their sentences, the teacher will ask students to read them aloud and will ask the class to correct mistakes they hear. If there is still time, the teacher will ask all the students to read the sentences. If not, she will only ask some of them to read.
- 7) After that, the teacher will end the lesson and allow students to eat their snacks.

Possible problems:

Students have very different paces. While some of them are faster at writing and performing tasks, others have some difficulties focusing on exercises and starting right away, especially when it comes to writing on their own. For this reason, if anyone finishes their sentences earlier, the teacher will ask them to write sentences for all the official animals. On the other hand, the teacher, when walking around the classroom, will stay longer next to those who seem distracted to motivate and encourage them.

Materials: Board, chalk.

APÊNDICE 3 – Lesson Plan 3

Agrupamento de Escolas de Alvalade
Escola Básica S. João de Brito

Lesson 3

Date: 9th November 2020

Class: 4 C

Unit Topic: English-speaking countries

Timing: 60 min.

Lesson Rationale

This is the third lesson of a sequence of three lessons regarding the topic “English-speaking countries”. In the first one, students identified English-speaking countries, their nationalities and the respective official animals, as one of the countries’ symbols. In the second lesson, students produced sentences regarding the theme. For this lesson, students should be able to speak about the theme by interacting with each other, and produce oral and written sentences about themselves. However, due to restrictions of circulation imposed by the government to contain the spread of the COVID-19 virus, this class is happening two weeks after lesson number two. For this reason, this plan may be adapted to what students worked on during the previous week with the cooperating teacher.

In the first stage of this lesson, students will do an exercise to consolidate the vocabulary learnt and the connections between it. This exercise will have both a classifying and inducing feature, as it will organize content into groups and stimulate the students’ ability to think and use their logic to find answers (Nunan, 2011). After that, students will adapt the structure they have previously learnt to talk and write about themselves, as they answer the question “Where are you from?”. This is a way to personalize content and to make it more relatable to students. As Nunan (2011) describes, “selecting content that connects with the lives of the learners outside of the classroom creates neural connections that strengthen learning and enhances motivation” (p.178). Also, students will have the opportunity to present their different backgrounds to the class. At the end of the lesson, students will engage in a role-playing activity in which they will interact with each other about the theme presented.

In stage three, students will be assessed to check if they are able to mobilize their knowledge to express meaning. As stated in the *Aprendizagens Essenciais* (n.d., 2018), students should be able to talk about themes presented as well as interact with their classmates, by asking and answering questions in situations developed for the purpose. During this assessment moment the teacher will resort to a grid (Apêndice 3.1) to check

whether students are able to engage autonomously in the task, connect countries with nationalities correctly, use the verb *to be* correctly when talking about the theme and participate respectfully. These criteria were based on those defined by the AEA for the fourth-grade English subject (n.a, n.d.), on the topics laid out in the *Metas Curriculares* (Bravo et al., 2015), on the *Aprendizagens Essenciais* (n.a., 2018) and on the criteria established by the class in the *feed-up* phase in lesson 1.

The methodology chosen for the development of this lesson is Task-Based Language Teaching since the content will be included in a communicative context, and there will be an “emphasis on learning to communicate through interaction in the target language” (Nunan, 2011, p.41). By doing this, students are learning English to use and communicate with it.

Background Information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of this lesson students will be able to:

- write and talk about their country of origin and nationality;
- interact with each other resorting to the content learnt;
- express critical opinions about colleagues’ performances.

Development of the lesson

Stage 1: Consolidation of vocabulary learnt (15 minutes)

Specific aim:

- Students will complete a consolidation exercise on vocabulary learnt.

Procedures:

- 1) The teacher will greet the students and ask one of them to write the first part of the summary (lesson number and date) on the board.
- 2) The teacher will write the summary and students will copy it into their notebooks.

- 3) Then, the teacher will draw a table on the board with three columns. One will be meant for countries, the second one for nationalities and the third one for official animals, but the teacher will not write the column headings. The teacher will write information on the three columns, but not on the same line, leaving blank spaces for students to complete. See suggested answer at the end of stage 1 for visual example.
- 4) Students will copy the table in pen and complete it in pencil in their notebooks. After everyone has completed the table, the teacher will ask students to go to the board and write one answer until every space has been completed. As each student gives an answer, the teacher will ask the class if it is correct.
- 5) After the table is complete, the teacher will ask students to guess and write the column headings.

Possible problems:

Since this class is taking place two weeks after lesson number 2, it is possible that the cooperating teacher has introduced a new topic. For that reason, this exercise might be out of context for students. To avoid this, as the summary is being written by a student, the teacher will look at students' notebooks to see what they did the previous week. If students have new content in their notebooks, the teacher will adapt this exercise to the topic developed by the cooperating teacher.

Materials: board, chalk

Suggested answer:

Table before being completed

England		
	Australian	
Wales		
		Springbok
	Indian	
		Bald eagle

Table after being completed

Countries	Nationalities	Official animals
England	English	Lion
Australia	Australian	Kangaroo
Wales	Welsh	Dragon
South Africa	South African	Springbok
India	Indian	Royal Bengal Tiger
The U.S.A.	American	Bald eagle

Stage 2: Where are you from? – Talking and writing about oneself (15 minutes)

Specific aim:

- Students will use the structure previously learnt to write and talk about one's country of origin and nationality.

Procedures:

- 1) The teacher will tell the class that they will write a sentence and then talk about their country of origin and nationality. To do that, students will answer the question "Where are you from?" The teacher will ask students if they know what it means. If no one seems to know, the teacher will give a hint, by asking that if they are talking about countries and nationalities, what do they think the question is about.
- 2) The teacher will write the question on the board and ask students to copy it into their notebooks with its Portuguese translation. Next the teacher will ask students to listen and repeat the question.
- 3) After that, the teacher explains that they have already learnt the answer to this question and asks students to look it up in their notebooks. Students should realize that the answer is the structure "I am from *country*. I am *nationality*." If no one answers, the teacher will write this structure on the board.

- 4) The teacher will ask students to write a sentence about their countries of origin and nationalities, following that structure. She adds that after they write it, they will ask each other “Where are you from?” and they should answer with what they have written.
- 5) The teacher will remind students that if they do not know how to say their country or nationality in English, they should go to their classroom language list and find the right expression – “How do you say *something* in English?”
- 6) The teacher will ask students to start writing and gives them about four minutes to do it. As students are writing, she will walk around the class to help whenever necessary.
- 7) After everyone has finished, the teacher will start the speaking activity by choosing a random student to ask, “Where are you from?” That student has to choose a classmate to answer the question. That student will then ask the question and choose another student to answer it, and so on. This step is repeated until everyone has asked and answered the question “Where are you from?”

Possible problems:

In this class there may be some students who were not born in Portugal. Since the teacher does not know everyone’s background, she will take an English-Portuguese dictionary to class in case there is a country or nationality she is not familiar with, so to provide help to all students.

Materials: Board, chalk, English-Portuguese dictionary

Stage 3: Role-play activity – Who are you? Where are you from? (20 minutes)

Specific aim:

- Students will be able to interact autonomously with each other, by resorting to content learnt.

Procedures:

- 1) The teacher will explain that during this activity students will work with the classmate sitting next to them. The teacher also tells them that they will pretend to be an animal from the official animal list.

- 2) The teacher will write on the board “Who are you?” and ask students if they know what it means. If no one knows, she will provide the answer. The teacher will then ask if they know how to answer the question. She will say in Portuguese “Quem és tu? Eu sou o Castor.” and ask students how to say “eu sou” in English. Students should be able to conclude that they should answer “I am...”. After some contributions, the teacher will write “I am the ...” on the board in front of the question.
- 3) After that, the teacher will write the translation of both sentences and ask students to copy everything into their notebooks.
- 4) The teacher will ask students to choose an animal and to not reveal it to their classmates.
- 5) After everyone has chosen, the teacher explains that first, one of them (student A) will ask, “Who are you?” to which the other student (student B) will answer, “I am the...” and reveal the animal chosen. Then student A asks, “Where are you from?” to which student B should answer correctly, in the same way they did in the previous task. Then they switch roles and student B will ask the question while student A answers.
- 6) After making sure everyone understands the task, the teacher will ask students to begin. While they are doing the exercise, the teacher will walk around the classroom to register students’ performances in the assessment grid (Apêndice 3.1).
- 7) When everyone has finished, including the teacher, students will be allowed to eat their snacks.

Possible problems:

Since this is not a long activity, there may be pairs of students who will finish the exercise before the teacher takes notes of their performance. To avoid this, as students finish the task, the teacher will ask them to repeat the steps, but to choose a different animal. By doing this, students will also practice a wider range of vocabulary. If there are students who finish earlier and have already been assessed, the teacher will ask them to draw and colour the animals, so that they do not disturb their classmates. Also, it is common for students to miss class due to the restrictions applied because of COVID-19, so sometimes the class does not have an even number of students present. There might be

a student who has no classmate to form a pair with. In that case, the teacher will form a group of three.

Assessment:

The teacher will walk around the classroom registering students' performances in a formative assessment grid. The aim is to check whether students are able to use the information they have already learnt to interact with each other. The criteria chosen for this assessment grid is based on the *Aprendizagens Essenciais* (n.a., 2018), on the topics in the *Metas Curriculares* (Bravo et al., 2015), on the criteria established by the class in the *feed-up* phase in lesson 1, and on the *Critérios de Avaliação 4º ano* (n.a., n.d.).

The first criterion is “connecting countries and nationalities” correctly, which was one of the items chosen by students in the feed-up phase. This item will focus on students' consolidation of vocabulary. In fact, it is stipulated that students should use words they know in tasks developed in class (n.a., 2018). The second aspect to be assessed is “correct use of verb *to be*”, being it one of the elementary structures of the English language (Bravo, et al., 2015). The third criterion is “participates respectfully” which includes attitudes as waiting for his/her turn to speak and listening to their classmates' answers (n.a., 2018). The last item the teacher will focus on is “engages autonomously” in the task. This means students should have the perseverance to try to do the task and be positively involved in the oral interaction (n.a., n.d.).

The teacher will use a simple way of assessing, so to listen to all the pairs before the lesson ends, by ticking each category. One tick means the student should work harder on that criteria, two ticks mean the student meets the required criteria with few difficulties, and three ticks mean the student was able to fulfil the task with confidence and without difficulty. The teacher will give feedback to students in the following lesson.

Materials: Board, chalk, formative assessment grid (Apêndice 3.1).

Apêndice 3.1 – Materials for Lesson Plan 3

Direct observation grid (teacher created)

“Who are you? Where are you from?”				Lesson 3
4 C				9 th November 2020
Students	Connecting countries and nationalities	Correct use of verb <i>to be</i>	Participates respectfully	Engages autonomously
A				
B				
C				
D				
E				
F				
G				
H				
I				
J				
K				
L				
M				
N				
O				
P				
Q				
R				
S				
T				
U				
V				
W				
X				

APÊNDICE 4 – Lesson Plan 4

Agrupamento de Escolas de Alvalade
Escola Básica S. João de Brito

Lesson 4

Date: 16th November 2020

Class: 4 C

Unit Topic: Revisions: Numbers and days of the week

Timing: 60 min.

Lesson Rationale

In this lesson students will revise the ordinal numbers and days of the week. This topic was taught by the cooperating teacher on the 2nd, 5th and 12th of November in an interdisciplinary approach, in which strategies of curricular flexibility were applied. The cooperating teacher resorted to a chess board and chess rules to explain the ordinal numbers and Maths concepts in English. Moreover, the cooperating teacher also related the topic to historical information about the Middle Ages, basing himself on the film *The Seventh Seal* (Ingmar Bergman, 1957). In view of this, this lesson focuses on consolidating the vocabulary learnt during those sessions.

This class will be dedicated to the writing skill, since students will be producing sentences and writing ordinal numbers. In order to relate the exercises developed for this class to the content students learnt and to the film, stage one will focus on a simple explanation of the concept “Dance of death”, which appears at the end of the film. This will continue the interdisciplinary link between English and History. Moreover, since this concept refers to the motto that everyone is equal, regardless of financial or social situations, its philosophy can also echo the themes regarding Citizenship Education. More specifically, it can be included within the scope of Education for Development, “which aims to raise awareness and understanding of the causes of development problems and of inequalities, locally and globally” (DGE, 2013, p.3). Then students will engage in a task which focuses on writing ordinal numbers. Stage three will include days of the week. In this stage, students will have to correct each other’s work, by writing words correctly above the mistake, and then count how many words their classmate wrote correctly. This is a “Positive Approach to Error” (Santos, 2002, p.80 – my translation), which is a strategy that values what is right instead of what is wrong, attributing an informative function to errors, instead of a punishment. The author mentions that mistakes are a great way of collecting information about students and they are aspects of meaningful learning

moments (Santos, 2002). The teacher will register in a grid the conclusions drawn by students regarding their classmates' work. Even though stage one has a CLIL feature, the activities developed in this lesson plan are based on Task-Based Language Teaching strategies, as well on Cooperative Language Learning.

Background Information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of this lesson students will be able to:

- say one thing they have learnt about the concept “Dance of death”;
- write ordinal numbers correctly;
- write and say the days of the week correctly and in the correct order.

Development of the lesson

Stage 1: The Dance of Death – explaining concept (20 minutes)

Specific aims:

- Students will tell the class one thing they have learnt about the concept;
- Students will draw a dance of death and number its participants.

Procedures:

- 1) The teacher greets students and asks one of them to write the first part of the summary (lesson number and date) on the board. As the student is writing, the teacher will ask the class what they have learnt about the Middle Ages and the film *The Seventh Seal*.
- 2) After some feedback and after the students copy the first part of the summary, the teacher will write the summary and students will copy it.
- 3) Then the teacher will inform the students that they will learn about a Middle Ages concept – “The Dance of death” – and writes it on the board. The teacher will provide them with the Portuguese translation (“dança macabra”) and ask students to guess what this philosophy might be about.

- 4) After some answers, the teacher will explain the concept simply (see the heading “Dance of Death” after the possible problems section).
- 5) After the explanation, the teacher will ask students to tell the class one thing they have learnt about the topic. This aims at fostering students’ ability to summarize information and highlight the most relevant parts.
- 6) After some answers, the teacher will ask students to draw a dance of death in their notebooks. Students must draw Death leading the dance and then eleven skeletons following. To clarify any doubts, the teacher will draw a simple example on the board with Death and then two skeletons following it. She will ask students to do the same and add seven more (see suggested answer). The teacher will give students five minutes to finish the drawings.
- 7) After drawing, the teacher will ask students to write the ordinal number (in number form) correspondent to skeleton’s order in the dance, being Death the first one. The teacher will give students another five minutes to complete the task.
- 8) The teacher will ask students to go to the board, draw a skeleton and write the corresponding ordinal number below it. This step is repeated until there are eleven skeletons on the board, led by Death, with the ordinal numbers (1st to 12th) below them.
- 9) As each student writes the ordinal number on the board, the teacher will ask the class if everything is well written. If not, the teacher chooses a random student to correct it orally, by giving instructions to the student on the board.

Possible problems:

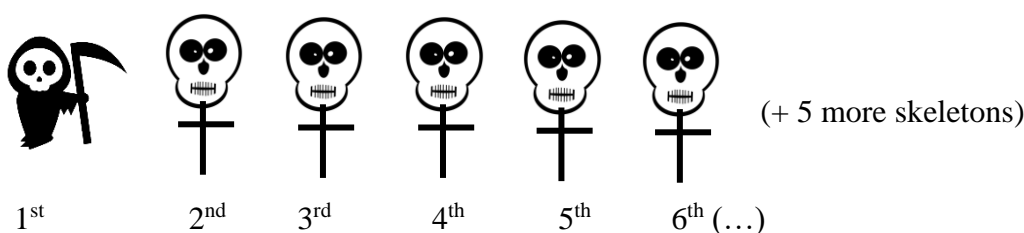
Students might focus too much on the drawings instead of on writing the numbers, wasting more time than what is planned. To avoid this, the teacher will tell students that their drawings should not occupy more than five lines of the sheet of paper, since shorter drawings are faster to do.

The Dance of Death:

The Dance of Death, or Danse Macabre, was an artistic and philosophical concept that became popular during the time of the Black Death in Europe. It is a representation of a dance composed by death figures in order. Those figures included a pope, an emperor, a child, a clerk, a hermit and the dead leading them to the grave. This concept was created

to remember people that we all die (*Memento Mori*) and that our lives are very fragile. It also had the purpose of warning people that they were conducting vain superficial lives. Regardless of a person's status, job and social class, all people would follow the death figure to the same end: death. For that reason, there was no point in living in a superior way and feeling more important than others. In the end, a pope, an emperor and a peasant will be the same and will all be united by death. This idea is represented in a final scene of the film *The Seventh Seal*. This concept should be explained to children in a simple way and focusing on the motto that we are all the same.

Suggested answer:



Materials: Board, chalk.

Sources:

HiSoUR Arte Cultura Estilo. (s.d). *Dança da Morte*. Retrieved from <https://www.hisour.com/pt/dance-of-death-21005/> [last accessed: 12th December 2020]

Schmitt, J. (2017). O estudo das Danças Macabras medievais: entre o visível, o oculto e o destruído. *Revista ARA*, 3, 233-253.

Stanska, Z. (July 7, 2020). Danse Macabre: Dancing with Skeletons. *Daily Art Magazine*. Retrieved from <https://www.dailyartmagazine.com/danse-macabre/> [last accessed: 12th December 2020]

Stage 2: Writing ordinal numbers (10 minutes)

Specific aim:

- Students will correctly write the ordinal numbers;

Procedures:

- 1) The teacher will tell students to write the ordinal numbers, in written form, below each of the skeletons and Death. The teacher will give them five to seven minutes to complete the task and will walk around the classroom to provide help, if necessary.
- 2) After time is up, or after everyone has finished, the teacher will ask students to write the numbers on the board. Similarly to the previous stage, as each student writes the ordinal number on the board, the teacher will ask the class if everything is well written. If not, the teacher chooses a random student to correct it orally, by giving instructions to the student on the board.

Possible problems:

If there is a mistake on the board that students cannot identify, the teacher will give hints to help them.

Materials: Board, chalk.

Stage 3: Revising days of the week (20 minutes)

Specific aims:

- Students will be able to correctly write days of the week;
- Students will order them correctly, starting on Sunday;
- Students will write sentences about the order of the days of the week;
- Students will be able to correct each other's mistakes and draw conclusions about their classmates' progress.

Procedures:

- 1) The teacher will ask students to write the days of the week in their notebooks, starting with Sunday.
- 2) When they are finished, the teacher will ask them to write the corresponding ordinal number underneath them, taking into consideration that Sunday will be the first day of the week.

- 3) After that, the teacher will ask students to exchange notebooks with the classmate sitting next to them and check if everything is correctly written. The teacher will explain that if they find any misspelled word, they have to underline it and write it correctly above, so that their classmate knows what they did wrong. She will give students three minutes to complete this task.
- 4) After every student has corrected their classmate's work, the teacher will ask them to count and write how many words from each category their classmates got correct.
- 5) After that, students hand back the notebooks to their owners and the teacher gives them two minutes to look at the corrections.
- 6) Then the teacher will write on the board: "Sunday is the first day of the week." The she will explain to the class that they will have to write a sentence like that for the other days of the week. As students are writing, the teacher will walk around the classroom to clarify any doubts, if necessary.
- 7) After the sentences have been written, students exchange notebooks again, with the same classmate, and do the same kind of correction as before: writing the words correctly above the incorrect ones.
- 8) Next students count the number of days of the week and ordinal numbers their classmate wrote correctly. After that, the teacher will ask them to look at the results, draw conclusions and tell the class: Did s/he improve? Did s/he get worse results? Did s/he have the same result?
- 9) As students are comparing the results, the teacher will register on the grid their conclusions, by making a tick in the appropriate place (Apêndice 4.1).
- 10) The teacher will also ask why students think they had the results they had and will give feedback to those who got worse results as well as advice on how to do better next time.
- 11) After everyone has participated, the teacher will end the lesson and allow students to eat their snacks.

Possible problems:

Students have been advised not to lend school material to other students to avoid transmitting COVID. The teacher will ask if they feel comfortable exchanging notebooks before the activity. If not, the peer-assessment activity will be replaced by a self-assessment task. The teacher will write the answers on the board and students will correct

their own mistakes, in the same way as they would in the peer-assessment task. Then each one of them will tell the class if they improved or not.

Materials: Board, chalk, peer-assessment grid (Apêndice 4.1).

Apêndice 4.1 – Materials for Lesson Plan 4

Peer-assessment grid (teacher created)			
“Ordinal Numbers and Days of the week”			Lesson 4
4 C			16 th November 2020
Student...	...improved	...got worse	...had the same result
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			
H			
I			
J			
K			
L			
M			
N			
O			
P			
Q			
R			
S			
T			
U			
V			
W			
X			

APÊNDICE 5 – Lesson Plan 5

Agrupamento de Escolas de Alvalade
Escola Básica S. João de Brito

Lesson 5

Date: 19th November 2020

Class: 4 C

Unit Topic: Places in town

Timing: 60 min.

Lesson Rationale

This is the first lesson of a sequence of three lessons regarding the topic “Places in town”. Throughout these three lessons students will acquire vocabulary regarding spaces and the most important buildings in town. Both the document that sets the essential learning skills for the fourth grade (n.a., 2018) and the curricular aims document (Bravo *et al.*, 2015) state that students should be able to identify spaces around them and their community. These lessons will also allow students to talk and write about their preferences, related to the theme.

This first lesson will focus on prepositions of place, being them one of the elementary grammatical structures students in the fourth grade should learn (Bravo *et al.*, 2015) and essential to describe the location of buildings. The teacher will also make reference to introductory verbs to check if students are able to understand instructions, as well as a superficial revision of school material vocabulary. Since this is a new topic, the first stage will focus on setting new criteria of success related to the vocabulary and communicative structures students will learn, as part of formative assessment strategies developed throughout the STP. After that, stage two will consist of a game that will function as a diagnostic task to see if students recognize any of the prepositions. In the third part of the class, students will learn the prepositions and copy them into their notebooks with their Portuguese equivalent. This lesson will also have a short fourth stage, which will focus on a fill-in-the-blanks exercise, as suggested by the document *Aprendizagens Essenciais* (n.a., 2018), so to consolidate prepositions of place. The lesson will end with a fifth part in which students will play the same game from the beginning of the lesson, as a formative activity. This is called an exit ticket and it intends to check students’ understanding of a lesson. In this lesson it will be done orally, and the teacher will register the outcomes in a grid.

This class is not only based on Task-Based Language Teaching approaches, but also on the Total Physical Response methodology that will be used in the stage in which students will learn the prepositions of place, since the students and teacher will attribute physical action to each one of the prepositions.

Background Information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of this lesson students will be able to:

- understand the meaning of prepositions of place;
- use the correct prepositions of place when completing sentences.

Development of the lesson

Stage 1: Setting criteria of success (10 minutes)

Specific aim:

- Students will create a list of criteria of success regarding the theme “Places in town”.

Procedures:

- 1) The teacher greets students and asks one of them to write the first part of the summary. Then she writes the summary and students copy.
- 2) The teacher will explain that in the next three lessons students will learn the prepositions of place (the teacher provides examples) and places and buildings in town. The teacher also tells students that they will use the prepositions of place to locate buildings in a city map that they will later create.
- 3) The teacher asks students to pretend they are teachers and identify which aspects they consider most important to learn about regarding this theme.
- 4) After some discussion, the teacher will write the criteria agreed upon on the board and students will copy it into their notebooks.

Possible problems:

Since this is not the first time students do this kind of task, this stage should not take too long. However, if students have difficulties thinking of what could be essential to learn about the topic, the teacher will guide and help them get to identify appropriate criteria (e.g. knowing the meaning of prepositions of place, knowing the names of the town's buildings and using the correct preposition of place to locate spaces/buildings⁵).

Materials: Chalk, board.

Stage 2: Diagnostic task – Let's play with the prepositions of place (10 minutes)

Specific aim:

- Students will listen to the instructions and do as said.

Procedures:

- 1) The teacher will explain to the class that they will play a game in which they will listen to an instruction and do what it says. The teacher will tell them that if they do not know what it means, they should not worry.
- 2) The teacher starts the game by saying, "Pick up your pencil case and put it on your head" and she will wait a few seconds for students to do it. She will repeat each instruction twice. She will write on the observation grid (Apêndice 5.1) how many students understood the instruction (picking up the right school supply and doing the right action with it). She will then repeat this process with instructions like, "Pick up your notebook and put it in your school bag", "Pick up your rubber and put it between your feet", "Put your hands behind your back", "Put your pen in front of your face", "Put your school bag under the table", and "Put your sharpener next to your rubber".
- 3) When the teacher has used all of the prepositions (in, on, under, between, in front of, behind, opposite to and next to) the game ends.

⁵ Based on *Metas Curriculares de Inglês* (Bravo *et al.*, 2015)

Possible problems:

Students have not learnt the vocabulary about the body yet. For this reason, they will not understand instructions that use that type of vocabulary. To avoid this, after saying the instructions, “Pick up your pencil case and put it on your head”, “Pick up your rubber and put it between your feet”, “Put your hands behind your back” and “Put your pen in front of your face”, the teacher will tell students what head, feet, back and face mean in Portuguese. Also, some students might not know what the instructions mean and still do them, by imitating their classmates. To try to be as accurate as possible in the observation grid, the teacher will be very attentive to students who do not do what the instruction says right after hearing it.

Materials: Observation grid (Apêndice5.1).

Stage 3: Presenting vocabulary (15 minutes)

Specific aim:

- Students will copy the prepositions of place into their notebooks with the Portuguese equivalent.

Procedures:

- 1) The teacher will tell students that they just played the “Prepositions of Place” game and will write on the board “Prepositions of place” with the Portuguese translation.
- 2) The teacher will ask them if they remember any of the prepositions used during the game. As they identify the prepositions, the teacher will write them on the board.
- 3) The teacher will then go through each one of the prepositions and ask if they know what they mean in English. The teacher will use gestures for students to guess their meaning. For example, if it is the preposition “behind”, the teacher will turn around and face the board, and will ask students in which position are they in relation to her. The teacher will come up with physical actions like this to attribute to each of the prepositions. After they guess the meaning, the teacher will write the translation on the board, in front of each preposition.

- 4) After every preposition is written on the board with the correct translation, the teacher will read the prepositions one by one, and students will repeat.
- 5) After that, students will copy into their notebooks.

Possible problems:

Since the last activity was a game, students might be too excited and fidgety. If that is the case, the teacher will tell them that if they do not focus, they will not have time to eat their snack and they will have to eat during the break.

Materials: Board, chalk.

Stage 4: Fill-in-the-blanks exercise (10 minutes)

Specific aim:

- Students will complete sentences with the prepositions of place.

Procedures:

- 1) The teacher will write on the board “Exercise” followed by the instruction “Complete the sentences with the right preposition of place.”
- 2) Then she will write “ 1) ” and make a drawing of two houses next to each other. The teacher will attribute letter A and B to the houses. In front of the drawing, the teacher will write “House A is _____ house B.”
- 3) Next she will write “ 2) ” and make a drawing of a house between trees. The teacher will assign that house the letter C and will write “House C is _____ the trees.”
- 4) After that she will write “ 3) ” and make a drawing of two houses facing each other with a road in between them. The teacher will assign the letters D and E to them and will write “House D is _____ house E.”
- 5) Lastly, she will write “ 4) ” and make a drawing of a house in front of a tree. The teacher will assign letter F to the house and write “The tree is _____ house F.”
- 6) The teacher will give students five minutes to complete the sentences and will walk around the classroom to give further explanations, if necessary.

- 7) After five minutes, the teacher will ask four students to go to the board and write the correct preposition. Afterwards, she will ask the class to verify if everything is correct.

Possible problems:

Students might have some difficulty in sentence 3 since they might think the right preposition is “in front of”. However, the teacher will draw doors on the houses, facing each other. She will explain to the class that they should be attentive to the doors because they indicate the front part of the house. They should also observe the location of houses in the street. If they are on the same side of the street facing each other is one thing (in front of), but if they are in opposite sides of the street the answer will be different (opposite to).

Materials: Board, chalk.

Stage 5: Exit ticket – Let’s play with the prepositions of place (10 minutes)

Specific aim:

- Students will listen to the instruction and do as said.

Procedures:

- 1) The teacher will repeat the same game as in the beginning of the class. The aim is to check whether students were able to consolidate the vocabulary learnt.
- 2) The teacher will repeat the steps from stage two, but will change the sentences. She will say, “Pick up your notebook and put it under your school bag”, “Pick up your rubber and put it in your pencil case”, “Put your pencil case behind your back”, “Put your pen on your head”, “Put your school bag under the table”, “Put your sharpener next to your rubber”, and “Put your snack in front of your mouth.”
- 3) As she is giving instructions, she will write in the observation grid (Apêndice 5.1) how many students understood the instructions this second time around.
- 4) After every preposition has been used, the teacher will end the game and allow students to eat their snacks.

Possible problems:

The same problems from stage two might happen in this stage. The teacher will resort to the same techniques in order to solve them.

Materials: Observation grid

Apêndice 5.1 – Materials for Lesson plan 5

Observation grid (teacher created)			
The “Prepositions of Place” Game – How many students...?			Lesson 5
4 C			19 th November 2020
At the beginning of the lesson		At the end of the lesson	
Picked up the right school supply	Recognized the preposition and performed the right action	Picked up the right school supply	Recognized the preposition and performed the right action

APÊNDICE 6 – Lesson Plan 6

Agrupamento de Escolas de Alvalade
Escola Básica S. João de Brito

Lesson 6

Date: 23rd November 2020

Class: 4 C

Unit Topic: Places in town

Timing: 60 min.

Lesson Rationale

This is the second lesson of a sequence of three lessons regarding the theme “Places in town”. In the previous lesson, students learnt and consolidated the vocabulary about prepositions of place and were able to use it in sentences without difficulty. In this lesson, students will learn how to say and write the names of the town’s spaces and buildings in English as well as locate them on a town map.

The first stage will consist in presenting vocabulary to students in which they will be the ones selecting the town spaces and buildings to learn. The personalized feature of exercises is very important, since when learners are active participants of the class and give ideas, the content becomes more relevant and interesting to them, enhancing their motivation and will to learn (Nunan, 2011). The second stage of the lesson will focus on a practice exercise in which students will have to read sentences and interpret them in order to do the task correctly (draw a town), hence stimulating their written comprehension and sense of orientation. Part three of the lesson will be the same exercise as in stage two, but in reverse. Students will be asked to write sentences about a map drawn by the teacher, so to practise writing and sentence formation. This exercise will be corrected orally by students, in an informal peer-assessment approach. Homework will be given at the end of the lesson for students to practise and consolidate their knowledge on the theme. The homework will also aim at providing information regarding students’ understanding, which will allow the teacher to provide individual written feedback. As indicated by Lopes and Silva (2012), the feedback will be clear, direct and specific, and the teacher will point out what the student has done well. After that, she will write what should be improved and leave a suggestion on how to do it.

The methodology chosen for the development of this lesson is Task-Based Language Teaching, since students will use their knowledge in classroom activities and apply it to produce sentences autonomously.

Background Information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of this lesson students will be able to:

- write and say the name of places in town in English;
- locate places of the town in a drawing;
- write sentences about the location of places in town.

Development of the lesson

Stage 1: Places in my town – vocabulary (15 minutes)

Specific aim:

- Students will copy a list of places in town, created by them, with the Portuguese translation.

Procedures:

- 1) The teacher will greet students and ask one of them to write the first part of the summary on the board. Then she will write the summary and students will copy.
- 2) The teacher will explain to students that they will learn how to say town places in English, but they will be the ones to select which buildings and spaces they will learn.
- 3) The teacher will write on the board “What is there in a town?”, read it aloud and ask students to repeat. Next, she will ask them if they know what it means. If not, she will explain.
- 4) Afterwards, the teacher will ask students to think about their town and tell the class one of the places or buildings they would like to learn. As students give suggestions, the teacher will ask the class if anyone knows how to say it in English. If someone knows, they will tell the class. If not, the teacher will give the answer and write only the English word on the board. The list should have at least ten places.

- 5) When there are ten places written on the board, the teacher will read the words and ask students to repeat.
- 6) Then the teacher will go through each one of them and ask for the Portuguese translation.
- 7) When the list is complete, the teacher will tell students to copy it into their notebooks. While they are doing this, the teacher will walk around the classroom to check if they are copying everything correctly.

Possible problems:

If students want to suggest more than the ten words required, and time permitting, the teacher will allow them to make more suggestions. If they cannot reach the ten words, the teacher will provide hints for students to remember more places in town.

Materials: Board, chalk.

Stage 2: Consolidation exercise – identify places in town (15 minutes)

Specific aim:

- Students will read sentences and locate places of the town in a drawing.

Procedures:

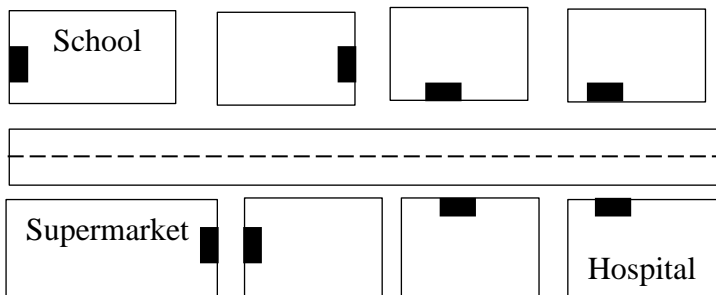
- 1) The teacher will draw eight rectangles on the board and write the names of three buildings inside the rectangle, based on the ones students suggested in the previous stage (see suggested exercise with possible buildings, after the possible problems section). The teacher will draw two rows of four buildings with a road in the middle.
- 2) Then she will write five sentences related to the drawing, which will indicate to students where to locate the buildings (see suggested sentences after the possible problems section).
- 3) The teacher will ask five students to read each of the sentences aloud.
- 4) Next, the teacher will explain that they will have to locate the buildings according to the instructions they have read, by writing the names of the building inside of the rectangles. She will then tell students they can copy what is on the board and start the exercise.

- 5) After a few minutes or after everyone has finished, the teacher will ask students, one at a time, to go to the board and write the name of a building. She will then ask the student why s/he gave that answer. The student should justify his/her answer by saying what the corresponding sentence means in Portuguese.
- 6) Step 5 is repeated until every building has the correct name on it.

Possible problems:

In order to avoid doubts about the position of the buildings in the drawing, the teacher will draw doors on the rectangles and will remind students that the doors represent the front part of the buildings. The teacher will also remind students that they should observe the location of the houses on the street. If they are on the same side of the street facing each other is one thing (in front of), but if they are in opposite sides of the street the answer will be different (opposite to).

Suggested exercise with possible buildings:



Suggested sentences:

- The school is behind the cinema.
- The park is between the cinema and the restaurant.
- The hospital is opposite to the restaurant.
- The bank is in front of the supermarket.
- The library is next to the hospital.

Materials: Board, chalk.

Stage 3: Consolidation exercise – write sentences about places in town (15 minutes)

Specific aim:

- Students will look at a drawing and write sentences describing the location of buildings.

Procedures:

- 1) The teacher will draw another town with eight buildings, including doors, as the one done in the previous stage, but this time all of them will be identified.
- 2) The teacher will ask students to tell her the name of their favourite buildings in town, so that she can identify the buildings in this new drawing.
- 3) When the teacher is finished, she will ask them to copy the drawing.
- 4) After that, the teacher will explain that they will have to write five sentences, similar to the ones they read in the previous stage, related to the position of the buildings in that drawing. They can use all of the prepositions they want.
- 5) The teacher will ask them to begin the exercise and will walk around the classroom to give extra help, if necessary.
- 6) When they finish the exercise, the teacher will ask for volunteers to read one of their sentences. She explains that while the student is reading, the others must be very attentive because they will be the ones saying if the sentence is correct.
- 7) When the student finishes reading his/her sentence, the teacher will ask the class if everything is correct. If so, the student will write his/her sentence on the board. If not, the teacher will ask what was wrong and the student will write the correct sentence on the board.

Possible problems:

There are students who are faster doing this type of exercises than other. In case some students finish the exercise early, the teacher will ask them to write five more sentences about the location of buildings in order to keep them working.

Materials: Board, chalk.

Stage 4: Assigning homework (5 minutes)

Specific aim:

- Students will copy and understand homework instruction.

Procedures:

- 1) The teacher will explain to the class that at home they will have to do an activity. Students will have to draw a town with at least eight buildings, like the ones they did during class, identifying them on a separate sheet of paper. Then they will have to write four sentences regarding the position of those buildings.
- 2) The teacher will write the following instructions on the board: “Homework: In a separate sheet of paper, draw a town with eight places. Then, write four sentences about them.”
- 3) The teacher will ask students to copy the homework instructions into their notebooks.
- 4) Then she will ask students to repeat what they have to do.
- 5) After that, the teacher will end the lesson and allow students to eat their snacks.

Possible problems:

The homework instructions will be written in English. If the teacher feels students might forget what they mean, she will write it in Portuguese as well. This way, the teacher will make sure everyone knows what they have to do.

Materials: Board, chalk.

Homework correction:

At the beginning of the next lesson, the teacher will collect the homework to take home. The teacher will correct spelling mistakes and provide individual feedback. As Lopes and Silva (2012) argue, at first, feedback should point out what the student has done well. After that, the teacher may point out what should be improved. It should be clear and detailed in order to improve learning. It is very important to use language that does not sound judgmental, but rather informative and descriptive. Also, it is essential to be clear, direct and specific. The information the teacher will look for in the homework task will be if students were able to: draw a town with eight buildings, write the name of buildings correctly, use prepositions of place correctly, and write four sentences. These criteria relate to fostering the skills laid out in the *Metas Curriculares de Inglês* (Bravo et

al., 2015), such as writing simple sentences about the theme, using vocabulary they know and following instructions. To easily register if students met the criteria, the teacher will use a homework check-list (Apêndice 6.1).

Apêndice 6.1 – Materials for Lesson Plan 6

Homework check-list (teacher created)				
“Draw your town”			Lesson 6	
4 C			23rd November 2020	
Students	Drew the town with 8 places	Wrote places correctly	Used prepositions of place correctly	Wrote four sentences
A				
B				
C				
D				
E				
F				
G				
H				
I				
J				
K				
L				
M				
N				
O				
P				
Q				
R				
S				
T				
U				
V				
W				
X				

✓✓✓ - Very good ✓✓ - Good ✓ - Not so good ✗ - Didn't do it

APÊNDICE 7 – Lesson Plan 7

Agrupamento de Escolas de Alvalade
Escola Básica S. João de Brito

Lesson 7

Date: 26th November 2020

Class: 4 C

Unit Topic: Places in town

Timing: 60 min.

Lesson Rationale

This is the last lesson of a sequence of three lessons regarding the theme “Places in town”. Students learnt prepositions of place as well as the name of the town’s buildings and places. Students were also able to use this vocabulary to locate buildings in a town map. However, it was not possible to go through all of the stages from the last lesson. For that reason, stage 2 of this lesson will continue stage 3 of the previous lesson. Since some students were absent last lesson, this is also a way for them to keep track of the content. The focus of this lesson will therefore be writing and reading exercises, so to consolidate vocabulary, as well as enhance the students’ ability to interpret English sentences.

The first stage of this lesson will be collecting the homework assignment. Next there will be two personalized stages in which students will complete exercises as a way of consolidating what they learnt in the previous two lessons. Stage two will have an informal peer-assessment feature. Since one of the key aspects of formative assessment is engaging students in monitoring the learning process, students will perform a self-assessment task, as suggested in the *Aprendizagens Essenciais de Inglês* (n.a., 2018), in the final stage of this lesson. They will have to complete a small self-assessment worksheet and write an optional comment. As the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001) determines self-assessment tasks can be tools to enhance motivation and raise students’ awareness to their performances since they can “appreciate their strengths, recognise their weaknesses and orient their learning more effectively” (Council of Europe, 2001, p.192).

The methodology planned for this class is Task-Based Language Teaching, not only because students will perform tasks to foster their understanding of the theme, but also because it includes opportunities for them to reflect upon the learning process (Nunan, 2011).

Background information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of this lesson students will be able to:

- consolidate the vocabulary learnt by completing tasks;
- reflect upon the learning process by completing a self-assessment sheet.

Development of the lesson

Stage 1: Collecting homework (10 minutes)

Specific aims:

- Students will submit the homework assignment and tell the class if they were able to do it.

Procedures:

- 1) The teacher will greet students and ask one of them to write the first part of the summary on the board. Then she will write the summary and students will copy.
- 2) The teacher will ask students if they remember what the homework was and if they did it.
- 3) After some responses, the teacher will walk around the classroom to collect their assignments. She will ask those who may not have done it the reason why. After collecting it, the teacher will write in the teacher's notebook the reasons stated by students.

Possible problems:

Since there were some students who were not in class last lesson, there will be some of them who will not have done the homework. During this lesson, the teacher will ask those students to correct exercises and go to the board as a way of engaging them in the lesson.

Materials: Board, chalk.

Stage 2: Writing exercise – consolidation of “Places in my town” vocabulary (15 minutes)

Specific aim:

- Students will look at a drawing and write sentences describing the location of buildings.

Procedures:

- 1) The teacher will write “Exercises” on the board, followed by “Exercise 1” and the following instruction in front of it: “Write four sentences.”
- 2) The teacher will draw a town with six buildings, including doors, all of them identified. The drawing will have two rows of three buildings and a road in between them.
- 3) The teacher will ask students to tell her the name of their favourite buildings in town, so that she can identify the buildings in the drawing.
- 4) When the teacher is finished, she will ask students to copy the instructions and the drawing into their notebooks.
- 5) After that, the teacher will explain that they will have to write four sentences related to the position of the buildings and that they can use all of the prepositions they want to.
- 6) The teacher will ask students to begin the exercise and will walk around the classroom to give extra help whenever necessary.
- 7) When everyone finishes the exercise, the teacher will ask those who did not do the homework to read one of their sentences. She explains that while the student is reading, the others must pay careful attention because they will be the ones identifying if the sentence is correct or not.
- 8) When the student finishes reading his/her sentence, the teacher will ask the class if everything is right. If so, the student will write his/her sentence on the board. If not, the teacher will ask what was wrong and the student will write the correct sentence on the board.

Possible problems:

There are students who are faster doing this type of exercises than others. In case some finish the exercise earlier, the teacher will ask them to write more sentences about the location of buildings in order to keep them working. When listening to their

classmates' sentences, students might not identify their mistakes orally. If this happens, the teacher will let the student write the sentence on the board and then ask if they are sure there are no mistakes.

Materials: Board, chalk.

Stage 3: Reading and interpretation exercise – drawing and identifying places in town (15 minutes)

Specific aim:

- Students will read sentences and interpret them in order to draw a town and identify its buildings.

Procedures:

- 1) The teacher will write the heading “exercise 2” and the following instruction in front of it: “Draw the town and identify its buildings.” Next, she will write four sentences on the board describing the location of six buildings (see suggested sentences after the possible problems section), and she will ask them to copy what is on the board into their notebooks.
- 2) The teacher will explain that in this task they will have to read the sentences and draw the town on their own. Then they will have to identify its buildings, based on the sentences.
- 3) The teacher will ask students to read each of the sentences aloud and will make sure everyone understands what they are supposed to do. She will also remind them that they need to draw the doors, since they represent the front part of the buildings.
- 4) After that, the teacher will allow students to begin the exercise and she will walk around the classroom to give help, whenever necessary, and check if students do not take too long on the drawing.
- 5) After a few minutes, the teacher will ask those who did not do the homework to draw the town on the board and write the name of one of its buildings.
- 6) Step 6 is repeated until every building has been identified. In the end, the teacher will ask the class if they agree with what is on the board.

Possible problems:

If students have too much difficulty and take too long drawing the town, the teacher will draw the usual rectangles and ask students to copy that format and complete it.

Suggested sentences:

- The school is between the hospital and the town hall.
- Mary's house is opposite to the town hall.
- The butcher's is next to Mary's house.
- The train station is in front of the butcher's.

Materials: Board, chalk.

Stage 4: Self-assessment task (10 minutes)

Specific aim:

- Students will be able to reflect upon their learning process by completing a self-assessment sheet.

Procedures:

- 1) The teacher will explain to students that they will complete a self-assessment sheet (Apêndice 7.1) and what this means.
- 2) The teacher will handout the self-assessment sheet and go over it. Students should read each category carefully and think about what is written. They will then tick or cross the blank space they find more appropriate, related to what they can do.
- 3) The teacher will tell students that they can write a comment on the back of the sheet if they want to. The comment should be about what they think they have to improve or reasons why they chose a certain category.
- 4) The teacher will walk around the classroom and help students understand the questions. However, she will not give any opinions regarding their performance.
- 5) After everyone has finished, the teacher will collect the self-assessment sheet and check if everyone completed everything.
- 6) After collecting the sheets, the class will end and students will eat their snacks.

Possible problems:

This is an individual task in which the teacher will explain to students that they should think in silence. If the teacher sees anyone copying, she will reprimand them and stand next to them. To make them feel comfortable and respond honestly, the teacher will also ensure them that the purpose of this task is to collect information about how they are learning and that they will not be assessed with a grade, so they should not copy.

Self-assessment (Apêndice 7.1):

The self-assessment task consists of eight clear and specific criteria related to the theme developed in the three lessons. It is based on reading and writing criteria established by the *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (Council of Europe, 2001, p.26) for the A1 level, namely related to reading and understanding the meaning of vocabulary known to learners (prepositions of place, places in town and sentences locating places in town). The criteria established by students during the *feed-up* phase (lesson 5) were also taken into consideration (writing the prepositions of place and writing places in town). The last criterion on the self-assessment sheet (Build the map of a town) is based on the AEA's criteria for fourth grade learners of English (n.a, n.d.), namely that students have to engage in activities and perform them with determination. Moreover, the nomenclature of the assessment parameter used ("I can easily...", "I can...", "I cannot..." and "I understand easily...", "I understand..." and "I don't understand...") is the same one used by the school and the AEA, as stated in the document *Cr terios de Avalia o 4o ano* (n.a., n.d).

Materials: Self-assessment sheet.

Apêndice 7.1 – Materials for Lesson Plan 7

Self-assessment sheet (teacher created)

Places in my town

Lesson 7

4 C

26th November 2020

Agora avalio eu...

Places in my town - 4th Grade

My name is:



	Percebo facilmente	Percebo	Nem sempre percebo
O significado das <i>prepositions of place</i> (<i>in, on, under, in front of, behind, between, opposite to...</i>)			
O significado dos espaços da cidade (<i>school, bakery, airport, town hall...</i>)			
Frases como “ <i>The supermarket is between the park and the cinema</i> ”			

	Consigo facilmente	Consigo	Nem sempre consigo
Escrever as <i>prepositions of place</i>			
Escrever os espaços da cidade			
Escrever frases como “ <i>The cinema is next to the school</i> ”			
Ler frases como “ <i>The bakery is opposite to the town hall</i> ”			
Construir o mapa da minha cidade			

APÊNDICE 8 – Lesson Plan 8

Agrupamento de Escolas de Alvalade
Escola Básica S. João de Brito

Lesson 8

Date: 3rd December 2020

Class: 4 C

Unit Topic: Places in school

Timing: 60 min.

Lesson Rationale

This is the first lesson of a sequence of three lessons regarding the topic “Places in school”. Not only is this topic mentioned as one of the essential vocabulary items students should acquire in the fourth grade (n.a., 2018), but it is also in the *Metas Curriculares de Inglês* as part of the theme “Develop knowledge of the oneself and others’ world” (Bravo *et al.*, 2015, p.12 – my translation), integrated within the intercultural domain. These three lessons will focus on the development of students’ ability to communicate, interact and express themselves in English. They will engage in questioning-answering tasks, as suggested in the *Aprendizagens Essenciais* (n.a., 2018) about the theme and about students’ preferences related to the theme. This lesson takes place one week after lesson 7 due to restrictions of circulation imposed by the government for the national holiday (1st December).

The first stage of this lesson will consist in handing back students’ homework submitted in the previous lesson. Those who did the homework have written feedback on the sheet and will have the opportunity to ask questions regarding what is written. Stage two will focus on the creation of a personalized list of places in school, since this strategy was successful among the class when students were introduced to places in town. The third stage of the class will be dedicated to introducing students to a question they will use to interact with each other: “What is your favourite place in school?”

The methodology planned for the development of this lesson is the Natural Approach, included in the scope of Communicative Language Teaching, since the focus of the class will be on vocabulary, so to give students basic and personal communicative skills. The teacher will motivate students to speak English by creating meaningful interaction moments and a safe environment where they feel comfortable to participate (Nunan, 2011).

Background information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of this lesson students will be able to:

- write a list of places in school;
- use the vocabulary and structures learnt to ask and answer questions.

Development of the lesson

Stage 1: Hand out homework corrected and with written feedback (15 minutes)

Specific aim:

- Students will look at their work, read the feedback and ask questions.

Procedures:

- 1) The teacher will greet students and ask one of them to write the first part of the summary on the board. Then the teacher will write the summary and students will copy.
- 2) The teacher will hand back the homework to students and ask them to look at their work and read the comments.
- 3) She will give them three minutes to read it and will afterwards ask if everyone understood what is written.
- 4) The teacher will also ask students if they have questions regarding her comments. If so, the teacher will go to each student individually and clarify any doubts.

Possible problems:

Those who did not do homework will not have any feedback to read and think about. To keep them busy during this stage, the teacher will ask them to write a list of places in school. They can write it in Portuguese; however, if they are familiar with the names in English, they should write it English.

Materials: Board, chalk.

Stage 2: Writing a list of places in school (15 minutes)

Specific aim:

- Students will write a list of places in school.

Procedures:

- 1) The teacher will ask students to think about their school and write the three places they like the most in school. She will tell them that they can write in Portuguese, but if they know the words in English, they should write them in English.
- 2) The teacher will ask students, “What’s your favourite place in school?” and then tell them what it means in Portuguese. They may answer in Portuguese, since the goal is to introduce the question without formal explanations; however, the teacher will encourage them to say the word in English if they know it. If students raise their hands, they will be allowed to participate. Students should mention one place only, so that more classmates can participate.
- 3) The teacher will repeat the question “What’s your favourite place in school?” to those who have raised their hands.
- 4) As each student answers the question, the teacher will ask the class if anyone knows how to say the word in English. If not, she will provide the answer and write the word on the board in both Portuguese and English.
- 5) Step 3 and 4 will be repeated until there are at least ten school places written on the board and until there are no more suggestions from students.
- 6) Students will be asked to copy the list with the Portuguese translation they created into their notebooks.

Possible problems:

There are students who are faster when it comes to copying things from the board than others. In case there are students who finish copying earlier, the teacher will ask them to draw their three favourite places in school.

Materials: Board, chalk.

**Stage 3: Speaking practice – What’s your favourite place in school? Where are you?
(20 minutes)**

Specific aims:

- Students will be able to ask and answer questions using the structure learnt;
- Students will be able to use school vocabulary when answering questions.

Procedures:

- 1) The teacher will ask students if they remember the question she asked before they wrote the places in the school list.
- 2) If no one remembers, the teacher will repeat, “What’s your favourite place in school?” and she will ask if anyone knows what it means. Since students were introduced to the question before, they should remember the meaning.
- 3) The teacher will write the question on the board with the translation in front of it. Then she will ask students if they know how to answer.
- 4) After some responses, or if anyone knows, the teacher will write “My favourite place in school is the ...” beneath the question. The teacher will not go into detail about sentence formation, since the focus is on meaning and communication and not on grammar. The teacher will ask the question and answer it as an example.
- 5) The teacher will read the question and answer on the board, and students will repeat after each one of them.
- 6) The teacher will tell students to copy both into their notebooks with the translation.
- 7) The teacher will then randomly choose a student and ask, “What’s your favourite place in school?”, to which the student should answer, “My favourite place in school is the ...” That student will then ask the question and choose a classmate to answer it. S/he will answer the question and then choose someone else to answer it, and so on. This may be repeated, if time allows it, until at least half of the class has spoken.
- 8) The teacher will tell students to pretend they do not know each other, and she will then ask them what is the first thing they ask when they meet someone. Students should answer “What’s your name?” They are familiar with this question and are able to answer it with no difficulties.

- 9) The teacher will organize the class in pairs. Students sitting together will form a pair. The teacher explains that one of them is Student A and the other Student B. Student A will ask, “What’s your name?” to which Student B should answer “My name is...” Then Student A will ask, “What’s your favourite place in school?”, to which Student B should answer, “My favourite place in school is...” After this dialogue, students switch roles.
- 10) The teacher will walk around the classroom to listen and help students with the pronunciation of words, if necessary.
- 11) After listening to every pair, the teacher will allow students to eat their snacks.

Possible problems:

If students in the third grade are not familiar with the question “What’s your name?” and its answer, the teacher will individually explain it to them and will ask them to write it in their notebooks, with the corresponding translations. The teacher might help these students by asking the questions and answering them, while they repeat. When the teacher feels they are confident to do it on their own, she will let them do the dialogue by themselves.

Materials: Board, chalk.

APÊNDICE 9 – Lesson Plan 9

Agrupamento de Escolas de Alvalade
Escola Básica S. João de Brito

Lesson 9

Date: 10th December 2020

Class: 4 C

Unit Topic: Places in school

Timing: 60 min.

Lesson Rationale

This lesson is happening one week after the previous lesson due to circulation restrictions imposed by the government for the national holiday (8th December). This is the second lesson of a sequence of three lessons regarding the topic “Places in school”. In the last lesson students created a personalized list of school places, based on their favourite places in school. They were also able to use the vocabulary to interact with each other in a speaking task developed for the purpose.

This lesson will focus mainly on reading, speaking and writing. The writing task will be developed as a pre-task for the speaking activity of the following lesson. It will also have a formative assessment activity: an entry and exit ticket.

In more detail, the lesson will start with an “entry ticket” worksheet comprising four questions related to what students did in the previous lesson. Stage two will then focus on a reading task, in which students will answer the questions introduced in the previous lesson, but this time in written form. Stage three will consist of a small speaking activity based on the previous task. Stage four will be dedicated to writing a small text, like the one written by the teacher in stage two, but this time based on students’ preferences and interests. This is a way of personalizing the exercise, which consequently will foster their motivation and engagement in the class. The lesson will end with the “exit ticket” worksheet. This is on the back of the initial worksheet and consists of three similar questions. The main goal of this formative technique is to check whether the lesson was meaningful for students (Lopes & Silva, 2012). This worksheet is in Portuguese, since it is easier for students to think about their learning process in their mother tongue (Mourão, 2016).

The methodology chosen for the development of this lesson is a mixture of the Natural Approach method and Task-Based Language Teaching. Students will practice their communicative skills, both oral and written, at the same time they perform tasks that will enable them to learn to communicate using the target language (Nunan, 2011).

Background information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of this class students will be able to:

- write answers to questions using known vocabulary and structures;
- ask and answer questions, orally;
- write a text based on their interests, following a known structure;
- check their understanding of the lesson in an “exit ticket” worksheet.

Development of the lesson

Stage 1: “Entry ticket” worksheet (10 minutes)

Specific aim:

- Students will answer four questions in a worksheet, regarding content they remember from the previous lesson, without checking their notebooks.

Procedures:

- 1) The teacher will greet students and ask one of them to write the first part of the summary on the board. Then the teacher will write the summary and students will copy it into their notebooks.
- 2) The teacher will hand out the “Entry ticket” worksheet (Apêndice 9.1), explain the concept, as well as that they will have to read the questions and answer them honestly. The teacher will stress that if they do not know how to answer, they should write “I don’t remember” or “I don’t know”. She will not allow students to use their notebooks nor to talk to their classmates, since the answer should be as accurate as possible. She will also mention that they will have to keep the worksheet in a safe place, because they will be using it again at the end of the lesson.
- 3) The teacher will read questions 1-4 (on front page of the worksheet) aloud and clarify any doubts students might have. She will then tell them to begin and will give them five minutes to do it.

- 4) To avoid students copying each other's answers, the teacher will walk around the classroom to ensure everyone is doing it on their own and clarify any doubts.
- 5) After five minutes, the teacher will ask them to put the worksheet away in their bags or inside their notebook.

Possible problems:

Students might become nervous about the worksheet and feel anxious. To avoid this, the teacher will explain that the purpose of this task is only to see their progress throughout this lesson, and not to give them marks. The teacher will also tell them that at the beginning of next lesson, she will give general feedback to the class, so they do not need to write their names on the worksheet if they do not want to.

Materials: Board, chalk, "Entry ticket" worksheet.

Stage 2: Reading and answering questions (15 minutes)

Specific aim:

- Students will read a small text and answer three questions about it.

Procedures:

- 1) The teacher will ask students to say who their favourite superhero is and she will choose a student who has his/her hand risen.
- 2) The teacher will draw a figure on the board and write "My name is *student's favourite hero*. I am in the gym. My favourite place in school is the gym."
- 3) The teacher will read the sentences aloud and then ask the class to repeat.
- 4) She will afterwards ask the class to orally translate what is written.
- 5) The teacher will write on the board "What's your name?" and will ask students to pretend they are the hero selected. She will ask how they will answer that question. Students should say that the answer is "My name is *student's favourite hero*." After students guess the answer, the teacher will write it on the board under the question.
- 6) Then the teacher will write question number 2 on the board: "Where are you?" and ask students if they know what it means. If no one knows, she will write the translation in brackets in front of the question. Next, she will tell students that in order to answer that question they should say, in this case, "I am in the gym", and

will write the answer on the board, as well as its Portuguese translation in brackets, in front of it.

- 7) After that, the teacher will write the third and last question on the board: “What’s your favourite place in school?” This is a question students learnt in the previous lesson, so they should know the answer. The teacher will read the question and ask a student to answer it. The answer should be, in this case, “My favourite place in school is the gym.” The teacher will ask one of the students to go write the answer on the board, beneath the question.
- 8) Students will copy the drawing, the text and the questions into their notebooks. As they are doing this, the teacher will walk around the classroom to give help, if necessary, and to check if everyone is copying it.

Possible problems:

Since only one student will be able to say his/her favourite superhero in this stage, others might be upset. If it is the case, the teacher will explain that they will have the opportunity to talk about their own favourite superhero characters later. Furthermore, if there are students who finish copying earlier, the teacher will ask them to read aloud the text, the questions and the answers on the board.

Materials: Board, chalk.

Stage 3: Speaking activity – practice (5 minutes)

Specific aim:

- Students will be able to ask and answer the questions they copied.

Procedures:

- 1) Students will engage in a short speaking activity. They will pretend they are the superhero chosen in the last stage. The teacher will ask a student to be Student A and another to be Student B. Student A will ask the questions on the board and Student B will answer them.
- 2) Then Student B becomes Student A and will ask the same questions to a student of his/her choosing. That student will answer the questions and, after that, will become the inquisitor and ask the question to another student, and so on.

- 3) These steps will be repeated until at least half of the class has spoken. The teacher will listen and help students speak.

Possible problems:

If students do not understand the instructions, the teacher will exemplify with a student to show them what to do.

Materials: No specific materials.

Stage 4: Writing a small text (10 minutes)

Specific aim:

- Students will choose their favourite superhero and write a small text about him/her.

Procedures:

- 1) The teacher will explain to students that they will have to write a text, similar to the one they copied into their notebook, but instead of it being about someone else's favourite hero, it will be about their own favourite characters.
- 2) The teacher will tell students that their texts should include three pieces of information: name of the character, where are they in school and what is their favourite place(s) in school. After writing the text, students will draw the character chosen.
- 3) The teacher asks students to start writing and will walk around the classroom to provide extra help whenever necessary and to ensure everyone understood the task.
- 4) When they are finished, the teacher will ask students to read their texts aloud and she will correct any eventual mistakes.

Possible problems:

The student whose favourite superhero was chosen for the modal text will not copy what the teacher has done. S/he will have to choose another character.

Materials: no specific materials.

Stage 5: “Exit ticket” worksheet (10 minutes)

Specific aim:

- Students will read and answer three questions in a worksheet, regarding content from the lesson, without checking their notebooks.

Procedures:

- 1) The teacher will ask students to close their notebooks and take out the worksheet she handed out at the beginning of the lesson.
- 2) She will read questions 5-7 (back page of the worksheet – Apêndice 9.1) aloud and clarify any doubts students might have. The teacher will remind them to answer honestly and will explain that if they do not know how to answer, they should write “I don’t remember” or “I don’t know”. Students will not be allowed to use their notebooks nor to talk to their classmates, since the answer should be as accurate as possible.
- 3) The teacher will tell them to begin and give them some minutes to do it.
- 4) To avoid students copying each other’s answers, the teacher will walk around the classroom to ensure everyone is doing the worksheet on their own and clarify any doubts.
- 5) The teacher will collect the worksheets, end the lesson and allow students to eat their snacks.

Possible problems:

If students take too long doing the task in stage 4, there will not be enough time to complete this stage. If that is the case, the teacher will tell students that they will have to eat their snacks during the break, since this is an important task for the development of the STP theme, and should be carried out in this lesson. Otherwise, it will lose its main objective: to check students’ consolidation of the lexical structures in this lesson.

Materials: “Exit ticket” worksheet.

Apêndice 9.1 – Materials for Lesson Plan 9

“Entry ticket” worksheet (front page) – Places in school

Lesson 9

4 C

10th December 2020

Teacher created

English – Places in School

1. Escreve os locais da escola que sabes.
2. Que questões aprendeste na aula passada?
3. Consegues fazer essas questões a um colega?
4. Consegues responder a essas questões?

No fim da aula...

5. Que questões já sabes?

6. Consegues fazer as questões?

7. Consegues responder às questões?

APÊNDICE 10 – Lesson Plan 10

Agrupamento de Escolas de Alvalade
Escola Básica S. João de Brito

Lesson 10

Date: 14th December 2020

Class: 4 C

Unit Topic: Places in school

Timing: 60 min.

Lesson Rationale

This is the third lesson of three sequential lessons focusing on the topic “Places in school” and on developing students’ ability to communicate and interact with each other in English. In the previous two lessons, students were not only able to create a personalized list of places in school, but also to write, ask and answer questions about the theme presented as well as about their preferences, as stipulated in the *Aprendizagens Essenciais* (n.a., 2018). In this lesson, students will write a text about themselves and present it to the class. The class will assess students’ performances based on criteria they set. This task intends to put into action many of the activities suggested in the *Aprendizagens Essenciais* (n.a., 2018), such as performing simple peer-assessment tasks, in which students are encouraged to think critically about others’ work, as well as engage in oral activities in order to gain confidence when speaking in English.

This lesson will begin with a moment of oral, general feedback regarding the results of the “Entry ticket” and “Exit ticket” worksheet from the last lesson. Stage two will then focus on students writing a text about themselves, using vocabulary related to the themes developed. Stage three will be dedicated to the creation of a list of criteria that students will use to assess their classmates’ presentations and texts. This lesson will culminate with the last stage in which students will present their texts to the class. While students are presenting, the class will listen carefully so to give feedback based on the criteria established and following the formative technique “Two stars, one wish”. The teacher will register students’ attitudes in an observation grid.

The methodologies chosen for the development of this lesson are The Natural Approach and Task-Based Language Teaching, since the focus will be on communication and interaction, not based on its form, but on meaning. It will aim at letting students communicate freely and expressing opinions using the target language. To communicate effectively, students will resort to previous written tasks. Also, the peer-assessment technique can be included in the Cooperative Language Learning strategy, since students

use the target language in order to work together, while being prepared to “interact democratically and independently” (Richards & Rogers, 2001, p.194).

Background information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- write a text about themselves, using previous knowledge;
- create a list of criteria to assess students’ work;
- present their texts to the class;
- give feedback to their classmates.

Development of the lesson

Stage 1: Feedback regarding the “Exit / Entry ticket” worksheet (10 minutes)

Specific aim:

- Students will listen to and write down the teacher’s feedback.

Procedures:

- 1) The teacher will greet students and ask one of them to write the first part of the summary on the board. Then the teacher will write the summary and students will copy.
- 2) The teacher will ask students if they remember the worksheet they completed in the previous lesson and will inform them that they should write down the feedback the teacher will provide.
- 3) The teacher will explain that the whole class was able to improve from the beginning of the class to the end, which shows they were paying attention and interested in the class. In the end, they could remember the questions they learnt, and said that they could ask them and answer. However, in the “Entry ticket”, students could only remember four or five places in school, with some spelling mistakes. Also, most of them were unable to write the questions they have been introduced to in the lesson before. The teacher will tell students that they should

study the content of their school subjects every day when they get home to consolidate what they learnt. She will also tell them that they should always bring their notebooks to class, since it is their main tool for English class, being this one of the reasons why sometimes students forget what was taught. After that, she will reinforce the idea that they have a very positive attitude towards English, and they should keep working. They should, however, create studying habits.

- 4) The teacher will write on the board: “Well done: I am interested and motivated in the English class” and “Things to improve: I should study more and always bring my notebook.” She will tell them what it means and will ask them to copy it into their notebooks.

Possible problems:

Since the feedback will be given to the whole class and not to students individually, some of them might think it does not apply to them. However, the teacher will ensure that this applies to every student and will check if they are writing what is on the board.

Materials: Board, chalk.

Stage 2: Writing texts (10 minutes)

Specific aim:

- Students will write a text about themselves, following the example from the previous lesson.

Procedures:

- 1) The teacher will ask students if they remember what they did in the previous lesson. She will ask them to go to their notebooks and read the text about the superhero again.
- 2) Then the teacher will tell students that they will have to write a text about themselves and about their preferences, by using the structures and the vocabulary learnt.
- 3) The teacher will inform them that they will have to include four pieces of information in the text and will write “Guiding questions” on the board. She will explain that the questions she will write on the board will help them write their

texts, since a text is composed of sentences, and the sentences will be the answer to those questions.

- 4) The teacher will then write: 1. What's your name? / 2. What's your favourite place in town? / 3. Where are you? / 4. What's your favourite place in school? These questions will guide students in the writing process. The teacher will also explain that even if they did not specifically learn question number 2, the answer will be the same as in question number 4, but instead of writing "in school", they write "in town".
- 5) The teacher will give students some minutes to write the text and will walk around the classroom to give help and clarify any doubts.

Possible problems:

If students have difficulty writing about their favourite place in town, the teacher will write an example on the board.

Materials: Board, chalk.

Stage 3: Creating criteria to assess students' presentations and texts (10 minutes)

Specific aim:

- Students will create and write criteria to assess their classmates' texts and presentations in their notebooks.

Procedures:

- 1) The teacher will explain that students will present their texts to the class and their classmates will have to give opinions about them.
- 2) The teacher will then explain that in order to do that, they have to know which aspects to focus on. Having said this, she will ask them to pretend they are teachers and to think about what is essential in a presentation and in texts.
- 3) As students suggest criteria, the teacher will write them on the board.
- 4) After having four or five criteria, the teacher will ask students to copy them into their notebooks and to read them in silence.

Possible problems:

If students do not participate at first, the teacher may provide the first example. One example of could be if students included all of the information requested in the instructions.

Materials: Board, chalk.

Stage 4: Presenting texts to the class and giving feedback (20 minutes)

Specific aims:

- Students will present their texts to the class;
- Students will give feedback regarding their classmates' presentations and texts.

Procedures:

- 1) The teacher will explain how the activity should be carried out and that students should volunteer to present their texts. While each student is presenting, the others must be in silence, listening carefully because they will give feedback at the end. If they want, they can write down some notes so that they do not forget what they want to say. They should see if the student presenting meets all of the criteria set by the class.
- 2) The teacher will emphasise that students must follow a technique called “two stars, one wish”. She will explain that this consists in them pointing out two good things about their classmate’s performance and one thing they should improve, based on the criteria. She will also stress that they should participate respectfully and raise their hands to speak. When it is time for feedback, the student presenting will be the one to choose which classmate s/he wants to listen to. S/he can only choose those who have their hands risen.
- 3) The teacher will ask for the first brave volunteer. That student will go to the front of the class, read his/her text and then choose someone to give him/her feedback. As students give feedback, the teacher will register their attitudes in the observation grid (Apêndice 10.1).
- 4) That student will then sit down, and another student must go to the front, read his/her the text and choose a classmate to give feedback.
- 5) Step four is repeated until everyone has presented their texts.

- 6) After that, the teacher will end the lesson, allow students to eat their snacks and say goodbye to them.

Possible problems:

Since this is an activity that students have probably never done, they might be confused regarding what they have to say. If that is the case, the teacher will provide feedback to the first student, as an example. The teacher will also help students give feedback in English.

Peer-assessment – “Two stars, one wish”:

The teacher will have a passive role in this activity and will only intervene to moderate the feedback or to clarify any questions. While the task is being carried out, the she will register in an observation grid (Apêndice 10.1) students’ ability to think critically and give feedback. The criteria will be: “Participate respectfully”, which includes attitudes, such as waiting for his/her turn to give opinions (n.a., 2018); “Engages autonomously” in the task, which includes the motivation and will to participate in the task (giving feedback) (n.a, n.d.) and “Critical thinking” which will focus on the quality of the feedback provided – if it was based on the criteria established by the class and if students used it to justify their opinions (n.a., 2018).

Materials: Direct observation grid.

Apêndice 10.1 – Materials for Lesson Plan 10

Direct observation grid (teacher created)			
Giving feedback to colleagues' presentations			Lesson 10
4 C			14 th December 2020
Students were able to...	...Participate respectfully	... Engage autonomously	... Think critically
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			
H			
I			
J			
K			
L			
M			
N			
O			
P			
Q			
R			
S			
T			
U			
V			
W			
X			

✓ - Yes ✗ - No