

2º CICLO DE ESTUDOS
[MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO]

A autonomia do aluno no Ensino de Inglês do 1º ciclo do Ensino Básico - aspetos metacognitivos

Nuno André do Carmo Luís

M

2022



Nuno André do Carmo Luís

A autonomia do aluno no Ensino de Inglês do 1º ciclo do Ensino Básico – aspetos metacognitivos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico, orientado pela Professora Doutora Maria Ellison

Orientadora de Estágio, Professora Maria Gonçalves

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Maria Ellison

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Nuno André do Carmo Luís

A autonomia do aluno no Ensino de Inglês do 1º ciclo do Ensino Básico – aspetos metacognitivos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico, orientado pela Professora Doutora Maria Ellison

Orientadora de Estágio, Professora Maria Gonçalves

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Maria Ellison

Membros do Júri

Professor Doutor -

Faculdade

Professor Doutor -

Faculdade - Universidade

Professor Doutor -

Faculdade - Universidade

Classificação obtida: Valores

“...the most similar item between teachers and students, when it comes to use learning strategies, was a ‘metacognitive one’ and this happened not only in the secondary stages but in primary schools as well.” (Gavriidilou, Z. et al, 2017, p.87.)

SUMÁRIO

Declaração de honra	7
Agradecimentos.....	8
Resumo:	9
Abstract	10
Lista de Tabelas e Gráficos	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução	13
1. Justificação.....	15
1.1. O contexto escolar	15
1.2. O perfil dos alunos.....	17
1.2.1. A turma S4 da Escola Básica nr.1 do Seixo	18
1.3. Ciclo zero da investigação-ação	20
1.3.1. Análise, observação, e identificação do problema	20
1.3.2. A área de intervenção e a questão de investigação	22
II A fundamentação teórica	23
2.1. Autonomia do aluno – o que é?.....	23
2.1.1 A autonomia das crianças- problemas e possibilidades	26
2.1.2. Benefícios da autonomia no ensino de uma língua estrangeira	28
2.2. A Metacognição - relação com a autonomia do aluno.....	30
2.2.1 A metacognição em crianças	32
2.2.2. Para que serve a metacognição -alguns benefícios.....	34
2.3. Aprender a aprender - definição e implementação – O plano de ação	36
2.3.1. Plan, Do and Review	40
2.3.2. A importância das perguntas	42
III O Desenho do Estudo	43
3.1. As aulas de Inglês do 1º ciclo E.B. com metacognição – ciclo I da investigação-ação	44
3.2. Os instrumentos de recolha de dados.....	46
3.2.1. As fichas de autoavaliação	46
3.2.2. Os little notebooks	47
3.2.3. O questionário metacognitivo	48
3.3. A Análise e discussão dos resultados	50

IV Conclusões.....	58
4.1. Algumas fragilidades deste projeto e linhas de investigação futuras	59
Referências bibliográficas	61
ANEXOS	64

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, 2022]

[Nuno André do Carmo Luís]

Agradecimentos

Gostaria de agradecer aos meus primeiros educadores, os meus pais, a quem devo tudo, inclusive a dádiva da vida. Também gostaria de registrar uma palavra muito especial de apreço e gratidão à Professora Maria Ellison, que, ao longo de quase três anos, me ajudou a descobrir o caminho mais acertado para me tornar Professor de Inglês do 1º ciclo. Nesta nota de agradecimento não posso esquecer de mencionar todos os Professores que me ajudaram a criar amor pela arte de ensinar e, mais recentemente, o precioso encorajamento da Professora Glória Gonçalves, da Professora Cristina Ribeiro, e de toda a direção e funcionários do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nr.3, que foram sempre colaboradores e compreensivos ao longo deste projeto. Termino por agradecer aos que me inspiraram a seguir em frente através do seu afeto e vontade de aprender, isto é, os alunos que lecionei, especialmente os da turma S4 da Escola Básica do Seixo.

Resumo:

Muitas opiniões divergentes continuam a existir no que diz respeito ao assunto da autonomia do aluno do 1º ciclo. Muitos prosseguem a afirmar que este deve ser um assunto guardado para idades mais tardias. Outros advogam que nunca foi tão importante como hoje, trabalhar a autonomia em idades mais precoces, por forma a capacitar os indivíduos a dar resposta a um mundo e sociedades cada vez mais exigentes e amorfas. O objetivo deste projeto, inserido no âmbito da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Inglês-1º ciclo do Ensino Básico, é o de revelar a pertinência da prossecução do desenvolvimento da autonomia no aluno na disciplina de Inglês do 1º ciclo do E.B. Para tal, concebeu-se uma intervenção ao nível dos aspetos metacognitivos da autonomia do aluno, numa turma do 4º ano de escolaridade, e através da recolha de dados qualitativos e quantitativo (inquérito), obtiveram-se resultados promissores no sentido do desenvolvimento da autonomia dos alunos com vista à aprendizagem da língua inglesa. Concerteza muito há por descobrir, relacionado a este tema, mas será útil considerar este trabalho para efeitos de uma melhor, mais consciente, e mais consequente, pedagogia no ensino de inglês a crianças do 1º ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: [autonomia, metacognição, aprendizagem, autorreflexão]

Abstract

Many divergent ideas continue to exist about the issue of learner autonomy in Primary Education. Many people continue to claim that this should be a subject kept for later years. Others argue that it has never been as important as today, to work on autonomy at an earlier age, in order to enable individuals to respond to an increasingly demanding and amorphous world and societies. The aim of this project, within the scope of the Supervised Teaching Practice II of Teaching English in the 1st cycle of Basic Education Master, is to display the importance of pursuing the development of learner autonomy in English in the 1st cycle of Basic Education. An intervention was conceived at the level of the metacognitive aspects of learner autonomy, in a 4th grade class, and, through qualitative and quantitative data gathering, promising results were obtained toward the development of autonomy for English learning. There is certainly much more to discover related to this topic, but it will be useful to consider this work for the purposes of a better, more conscious, and more consequential pedagogy in the teaching of English for young learners in the 1st cycle of Basic Education.

Keywords: [autonomy, metacognition, learning, self-reflection]

Lista de Tabelas e Gráficos

TABELA I - Respostas dos alunos nos seus 'little notebooks'	55
GRÁFICO I - Níveis de Metacognição dos alunos da Turma S4 – fichas de avaliação...	54
GRÀFICO II - Inquérito sobre metacognição dos alunos da Turma S4.....	57

Lista de abreviaturas e siglas

AERT 3	AGRUPAMENTO ESCOLAS DE RIO TINTO NR.3
E.B.	ESCOLA BÁSICA
I.A.	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
PDR.....	PLAN, DO AND REVIEW
S4	TURMA DO 4ºANO DA ESCOLA BÁSICA DO SEIXO

Introdução

“Teachers should use their classrooms as laboratories to study the learning process. Teachers should become skilful, systematic observers of how the students in their classroom learn” (Cross 1988, citado em Richards & Lockhart, 2007, p. 5).

A forma como a criança assimila uma língua estrangeira tem sido um tema de discussão que tem suscitado o interesse de vários campos do conhecimento como a Psicologia, a Neurologia, a Linguística, a Pedagogia, a Didática, só para mencionar alguns. A complexidade da questão tem originado novas e reinventadas teorias, com o intuito de otimizar a aquisição de uma língua estrangeira por parte da criança. Ao mesmo tempo, tem sido constatado, por pedagogos em todo o mundo, que os indivíduos que usam um maior número de estratégias de aprendizagem tendem a aumentar a motivação para aprender uma língua estrangeira (Pinter, 2011). Em paralelo, poder-se-á afirmar que o gosto pela língua estrangeira vai, por sua vez, despoletar novas e mais consistentes estratégias de aprendizagem, tornando, em princípio, os indivíduos mais capazes de internalizar a língua, e usá-la com maior desenvoltura. Foi dentro deste contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso específico, a língua inglesa, que este projeto se desenvolveu.

O ensino de inglês no 1º ciclo do Ensino Básico é relativamente recente, no quadro do sistema educativo português. Isso torna ainda mais premente a necessidade de implementar esse ensino de acordo com uma pedagogia moderna, que possa refletir as preocupações do novo milénio, e contribuir para o desenvolvimento das capacidades essenciais para o século XXI. A autonomia do aluno tem um papel importante na prossecução desses objetivos.

Nesse sentido, ao longo deste relatório sugere-se, um possível caminho, para o desenvolvimento de estratégias conducentes a uma maior consciencialização dos alunos de uma turma de Inglês do 4º ano de escolaridade, em relação à sua aprendizagem da língua inglesa. Esta não é uma tarefa nada fácil tendo em conta a faixa etária a que se propõe, e ao facto de estar envolta na aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, por esses mesmos motivos, faz sentido problematizar esta questão e equacionar soluções para o prosseguimento do referido alvo: a autonomia do aluno.

Este relatório encontra-se dividido em quatro partes principais. O capítulo I fornece informações sobre o contexto em que este projeto se desenvolveu, bem como o perfil dos alunos e, mais especificamente, da turma-alvo deste projeto. Em linha com a metodologia da investigação-ação é enquadrada uma questão teórica, e a hipótese levantada, no sentido duma melhoria conforme ao que nos diz Richards and Lockhart (2007) “teacher initiated classroom investigation which seeks to increase the teacher’s understanding of classroom teaching and learning, and to bring about change in classroom practices” (p.12).

No capítulo II, é explicitada a teoria subjacente à intervenção, devidamente enquadrada no contexto sociocultural ocidental em que vivemos, e as relações entre a metacognição e a autonomia do aluno. Alguma problematização relacionada com a especificidade dos estudantes do 1º ciclo, bem como os benefícios da autonomia e da metacognição dos alunos, são também considerados neste capítulo. A metodologia usada neste projeto é também motivo de análise neste capítulo.

No capítulo III, podemos encontrar o plano de ação colocado em prática, no qual se pode confirmar a consonância entre a parte teórica e prática ao longo deste projeto, bem como é fornecida uma explicação acerca dos instrumentos usados para recolher os dados que sustentam a análise e interpretação dos resultados.

Finalmente, no capítulo IV explanam-se algumas das conclusões provenientes deste projeto, apontam-se algumas das fragilidades do mesmo, e levantam-se possibilidades de pesquisas ulteriores.

Não sendo este projeto uma pesquisa científica, no sentido mais positivista do termo, a investigação levada a cabo através desta intervenção, pretende dar um modesto contributo para o elucidar de questões importantes relacionadas à autonomia do aluno, e potenciais benefícios para a aprendizagem de uma língua estrangeira, e para a solidificação de uma aprendizagem ao longo da vida.

Como é costumeiro dizer-se, as crianças são o nosso futuro. Foi precisamente com esse futuro em mente que este projeto foi desenvolvido.

1. Justificação

Este capítulo pretende dar a conhecer o contexto em que se desenvolveu um projeto de investigação-ação decorrente duma prática profissional, inserida no Mestrado de Ensino de Inglês-1º ciclo do Ensino Básico. Neste capítulo, serão também abordados o perfil dos alunos deste projeto, bem como a identificação dum problema pedagógico específico e correspondente área de intervenção, que motivou a realização deste trabalho de investigação-ação.

1.1. O contexto escolar

A cidade de Rio Tinto é constituída pela junção de duas freguesias: Rio Tinto e Baguim do Monte, e é uma das cidades mais povoadas da região metropolitana do Porto, com uma população de aproximadamente 65 mil habitantes. A cidade tem uma vasta história que remonta a anos anteriores à formação de Portugal. É uma cidade moderna com uma boa rede de transportes, Metro incluído, e tem uma relação muito próxima à Igreja Católica, sendo a maior parte das Festas e Romarias da cidade associadas a esta. A cidade de Rio Tinto, pertence ao município de Gondomar, concelho situado nos arredores da cidade do Porto, Portugal.

O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (AERT 3) surgiu da fusão entre a Escola Secundária de Rio Tinto e o Agrupamento de Escolas de Baguim do Monte em julho de 2012. Este Agrupamento engloba uma Escola Secundária; uma Escola EB2,3; três Escolas Primárias; e cinco Jardins-de-Infância, todas elas situadas na cidade de Rio Tinto ou nas suas imediações. A escola-sede deste Agrupamento é a Escola Secundária de Rio Tinto.

Alguns documentos orientadores regem a dinâmica do Agrupamento: o Regulamento Interno, O Projeto Educativo, o Plano de Inovação. Relacionados mais diretamente com o Departamento de Línguas existem projetos tais como: Programa Erasmus +; Clube das Línguas; Projeto CLIL. O AERT3 recebeu recentemente o selo de escola e-Twinning 2021-2022. A plataforma digital e-Twinning aproxima escolas de toda a Europa e é cofinanciado pelo Programa Erasmus +. Alguns projetos ligados ao E-

Twinning, e com a participação de alunos do 1º ciclo são: ‘Save the World, Save yourself’; ‘Steamaker’; ‘I Love Holiday’.

O Conselho Pedagógico do AERT3 conta com um departamento específico de Línguas. Este departamento articula-se de perto com o departamento do 1º ciclo do Agrupamento. É neste contexto que o Ensino de Inglês -1º ciclo do Ensino Básico, é ministrado por, atualmente, duas Professoras de Inglês. Uma dessas Professoras é responsável pelo ensino do Inglês-1ºciclo em duas das escolas do 1ºciclo do E.B. deste Agrupamento. Foi nessas duas escolas que este projeto de Investigação-Ação foi desenvolvido: a Escola Básica de Baguim do Monte-Centro Escolar de Baguim do Monte e a Escola Básica nr.1 do Seixo. O Centro Escolar de Baguim do Monte situa-se na freguesia de Baguim do Monte e é constituído por uma escola primária e um jardim de infância. A Escola Básica1 do Seixo situa-se na freguesia de Fânzeres. Ambas as freguesias pertencem ao Concelho de Gondomar.

Nessas escolas, onde foi desenvolvido este projeto de Investigação-Ação existem sete turmas com Ensino de Inglês 1º ciclo: cinco turmas na Escola de Baguim e duas turmas na Escola do Seixo. O currículo destas escolas primárias (Centro Escolar de Baguim do Monte e Escola Básica nr1 do Seixo) está de acordo com a proposta do Ministério da Educação e, conseqüentemente, tem como disciplinas: Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês, Educação Artística e Educação Física. Existem também outras componentes do currículo como: Apoio ao Estudo e Atividades de enriquecimento curricular que envolvem Dança, Música e Atividades Lúdico-Experimentais. Tudo isto é permeado pela disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação, impulsionando deste modo a ideia de um desenvolvimento holístico e integrado dos alunos. Referir também que, no Conselho Geral do AERT3, a Associação de Pais e Encarregados de Educação do 1ºciclo, bem como representantes das autarquias locais e da comunidade, têm uma palavra a dizer no que diz respeito à dinâmica destas escolas.

As instalações desde Agrupamento são, de maneira geral, modernas, práticas e eficientes.

No que diz respeito ao Centro Escolar de Baguim, o parque escolar tem uma Biblioteca Escolar com algumas publicações em língua inglesa. Na entrada da escola existem algumas frases em língua inglesa, para consciencializar os alunos em relação às

questões ambientais, bem como familiarizá-los com a língua. Isto está relacionado com alguns projetos do Agrupamento, designadamente o ‘Save World, Save Yourself’ e o ‘Tomorrow is too late’. A este respeito, a escola tem sido consecutivamente galardoada, desde a sua inauguração em 2012, com o prémio Eco-Escolas, um programa internacional desenvolvido pela Foundation for Environmental Education.

A Escola Básica1 do Seixo insere-se num ambiente mais ruralizado e é de menor dimensão. Tem, no entanto, adjacente à sua área e, similarmente à Escola de Baguim, um Jardim de Infância. Relativamente às salas de aula, estas estão bem arrumadas e limpas em ambas as escolas, e, também nas duas escolas, uma sala de Professores com a possibilidade de imprimir e tirar fotocópias está disponível. Existem também refeitórios nas duas escolas e um recreio amplo para os momentos de recreio das crianças. De maneira geral, os alunos parecem respeitar os assistentes operacionais embora alguns dentre estes, numa conversa informal, tenham sinalizado alguns alunos problemáticos. A acrescentar a isso, nota-se a falta de mais assistentes operacionais em ambas as escolas, para dar resposta ao número de crianças, e às dimensões do espaço escolar.

1.2. O perfil dos alunos

O AERT3 tem, no ano letivo de 2021/21, 3040 alunos divididos em 121 turmas. É digno de nota que 43% dos alunos do AERT3 apresentam algum tipo de carência económica atualmente. No 1º ciclo do Ensino Básico deste Agrupamento, existem 18 turmas, com um total de 451 alunos. Estes alunos (146 no total), têm na sua maioria idades compreendidas entre os oito e os dez anos. (Plano de Inovação do AERT3, 2021). A maior parte dos alunos é de naturalidade portuguesa. No ínterim, alguns alunos são de naturalidade diferenciada, sendo que a turma do 4ºC da Escola de Baguim apresenta vários alunos de naturalidade brasileira. A Escola de Baguim tem também duas turmas com algumas crianças de etnia cigana.

Na generalidade, verificou-se que os alunos gostam de participar e, de ver participar os seus pares, durante a aula; têm curiosidade pela aprendizagem; são afetuosos; dão muita importância aos testes de avaliação e demonstram ter uma boa capacidade para refletir sobre a aprendizagem. Claro está que, apesar disso, existem também muitas diferenças entre eles. Por exemplo, alguns alunos encontram-se num nível

mais avançado, enquanto outros revelam maior dificuldade em acompanhar as matérias. Ainda, alguns alunos são mais disruptivos a nível de comportamento, outros são mais tímidos, ainda outros, mais distraídos e ausentes da aula. A este respeito, nota-se que os alunos com necessidades educativas especiais estão bem integrados nas suas turmas e, existe até, uma certa solidariedade e capacidade de entreaajuda nas turmas, em relação a estes alunos com necessidades educativas especiais.

No que se pôde observar acerca de diferenças entre turmas, o facto de a Escola de Baguim se situar num ambiente mais urbano que a Escola do Seixo pode, de algum modo, influenciar algumas posturas dos alunos. Por exemplo, na Escola do Seixo, os alunos parecem ser mais colaborativos, desde o início da aula, do que os da Escola de Baguim. A acrescentar a estas diferenças entre as duas escolas, cada uma das sete turmas tem uma dinâmica diferente. Concordemente, os alunos do 4°C, da escola de Baguim, têm relevado um decréscimo na sua motivação e alguns problemas de comportamento, facto que poderá ter, de alguma maneira, relação com a mudança de Professor generalista que tiveram durante o Semestre. Os alunos do 3ºA apresentam um nível cognitivo e linguístico muito bom. Já os alunos do 3ºB têm maior dificuldades nesses aspetos.

Relacionado a este déficit, o Plano de Inovação do AERT3, (2021), informa que, desde o ano de 2018, algumas dificuldades nos alunos do 1º ciclo foram reveladas a Português e Matemática, quer na avaliação externa (provas de Aferição), quer na avaliação interna do AERT3. Contudo, depois de “uma intervenção intensiva de 16 horas, focada exclusivamente nos processos de fluência e precisão, os resultados obtidos permitiram observar uma evolução significativa...” na língua portuguesa. (Plano de Inovação do AERT3,2021, p.7).

1.2.1. A turma S4 da Escola Básica nr.1 do Seixo

Esta turma é constituída por 25 alunos, 13 raparigas e 12 rapazes. As idades situam-se entre os nove e os dez anos de escolaridade. Esta é uma turma com alguns problemas de comportamento e, segundo a Professora generalista, também com alguns problemas no que diz respeito ao nível da aprendizagem. Segundo a própria, os diversos confinamentos devido ao contexto pandémico em que vivemos, têm deixado algumas marcas na aprendizagem destes alunos e o seu nível académico não é o que se esperaria

para alunos do 4º ano de escolaridade. No entanto, os alunos desta turma obtiveram os melhores resultados no teste de Inglês, de entre as sete turmas observadas. De facto, durante as 6 lições administradas, e durante as demais aulas observadas, notou-se um bom conhecimento dos conteúdos do livro 'Let's Rock 4', e uma excelente motivação para a aprendizagem da língua inglesa. Consequentemente, do que foi observado, esta é uma turma deveras algo agitada, a nível de comportamento, mas, ao mesmo tempo, mostrou ser uma turma disponível, e motivada para a aprendizagem.

Nesta turma existem alguns alunos do ensino especial. Estes estão bem integrados e nota-se um ambiente amical e de companheirismo nesta turma. Esta é, aliás, uma das características desta turma, uma vez que desde a primeira aula observada, os alunos mostraram-se muito afetuosa e com uma boa índole, o que foi sendo confirmado ao longo das restantes aulas.

Alguns alunos destacam-se a nível cognitivo e linguístico. Uma das alunas, inclusive, demonstra ter um conhecimento superior da língua inglesa, apesar de ser de naturalidade portuguesa e ter como língua- mãe, a língua portuguesa.

De maneira geral, esta é uma turma alegre e com uma boa atitude concernente às aulas de Inglês. Os alunos gostam de participar e colaborar nas atividades e exercícios propostos, e, divertem-se quando assim o fazem. Havia, contudo, uma aluna que estava a passar por um problema pessoal, o que a predispunha a ficar algo triste durante as aulas, e também alguns alunos com uma maior dificuldade em integrar-se nas atividades propostas.

É de ressaltar que a sala de aula destes alunos não tem, para já, as melhores condições para apresentar materiais de forma distinta (ausência de projetor e computador), sendo que a maior parte das vezes, o manual 'Let's Rock 4' e o quadro foram os materiais usados durante a aula. Ainda assim, o entusiasmo dos alunos durante as aulas de inglês não foi afetado.

Foi especialmente nesta turma que este projeto de investigação-ação foi desenvolvido.

1.3. Ciclo zero da investigação-ação

Todos os projetos de investigação-ação têm na sua essência um ponto de partida sobre o qual se pretende iniciar uma intervenção na realidade, por forma a melhorá-la. Contudo, antes de o poder fazer, e para que a intervenção seja coerente e otimizadora, antes de tudo, deve-se conhecer, suficientemente bem, a realidade sobre a qual se quer intervir. As seguintes subsecções abordarão esta temática

1.3.1. Análise, observação, e identificação do problema

Quando analisamos a política expressa em alguns dos documentos orientadores do Agrupamento, encontramos uma preocupação constante em enunciar estratégias para um desenvolvimento pleno dos alunos. A prossecução desse objetivo passa por uma pedagogia assente num novo paradigma educacional, em que o aluno possa cada vez mais ter uma palavra a dizer na sua aprendizagem, e onde a sala de aula possa ser um espaço de colaboração dinâmico e não algo estagnado e amorfo. Seguem-se alguns exemplos dessas orientações do AERT3: “valorizar...o trabalho de livre iniciativa e a participação ativa dos alunos na escola e na comunidade” (Plano de Inovação, 2021, p. 4); “diversificação das estratégias de ensino em ambiente de sala de aula” (Plano de Inovação, 2021, p.28); “utilização de metodologias de ensino centradas no aluno, dotar os docentes da capacidade de desenvolver nos alunos o espírito crítico e a criatividade” (Plano Erasmus do AERT3, p.2.) A acrescentar a isso, só o Plano de Inovação do AERT3 menciona a palavra autonomia 16 vezes o que, por si só, destaca a atenção dada a esta dimensão do aluno. De facto, o AERT3 tem inúmeros projetos que pretendem dar resposta na prática a estes objetivos. Por exemplo, a Sala Multidisciplinar do AERT3 serve tal propósito, pois neste ‘laboratório de aprendizagem’ pretende-se trasladar a centralidade do ensino, do professor para o aluno, bem como promover novas e inovadoras formas de aprendizagem.

Em consonância com o anterior, no processo de observação das aulas de Ensino de Inglês 1º ciclo nas Escolas de Baguim e do Seixo, notou-se os alunos serem incentivados a participar na aula por responder amiúde a perguntas ao longo da aula, e, também, uma preocupação de despertar neles curiosidade pela língua inglesa, nomeadamente no que diz respeito a alguns aspetos culturais e linguísticos, e, até mesmo,

o incentivo para fazerem pesquisa fora da sala de aula. No entanto, desde o princípio da Iniciação À Prática Profissional (fevereiro de 2020), verificou-se também, muitas das vezes, um ensino algo tradicionalista onde os alunos se remetiam a uma postura algo passiva, em que raras vezes surgia questionamento por parte dos alunos, e a maior parte da aula era dada sem movimento, isto é, os alunos passavam a maior parte do tempo na mesma posição estática - ‘agarrados’ à cadeira e a olhar passivamente, ora para o Professor, ora para o livro. A este respeito, havia momentos em que os alunos pareciam enquadrar-se no que Ellis e Ibrahim (2015) chamam de “empty vessels to be filled with knowledge” (p. 25). Esta ausência de interação e colaboração poderá, claro está, estar associada também ao contexto pandémico no qual vivemos em que, inclusive, algumas das aulas tiveram que ser dadas num modo de ensino à distância.

Estas recentes transformações na forma de dar as aulas levantaram problemas bem intrincados, aos quais ainda estamos todos a adaptar-nos. Mas, como a necessidade aguça o engenho, também novas possibilidades e horizontes se afiguram. Nessa linha de raciocínio e mediante o exposto, este era mais um motivo para explorar novas formas no sentido de fomentar a autonomia dos alunos, dando assim resposta a novos e pungentes desafios.

Parecia assim criado, por si mesmo, o caminho a seguir para este projeto de LA. Ao mesmo tempo, durante as aulas observadas e, depois confirmado, nas aulas ministradas por mim, notou-se que, quando indagadas, na língua portuguesa, sobre o valor prático do que estavam a aprender em Inglês (para que servia), e até sobre diferentes formas em como a língua inglesa podia ser aprendida, os alunos revelaram uma boa capacidade de analisar e refletir sobre a sua aprendizagem, o que per si, indiciava que esta capacidade de distanciamento para refletir no processo de aprendizagem estava latente.

Destarte, pareceu fazer todo o sentido pensar em ir mais além, no que diz respeito ao envolvimento dos alunos na sua aprendizagem. Isso passaria necessariamente por fomentar a sua participação e reflexão no processo de aprendizagem, indo assim ao encontro dos parâmetros exibidos pelo AERT3 nos seus documentos orientadores.

1.3.2. A área de intervenção e a questão de investigação

Uma vez identificado o problema, importava descobrir qual a área de intervenção, que se afigurava mais pertinente, para abordar esta questão de potenciar uma maior e mais ativa participação dos alunos no processo de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Algumas áreas tais como: ‘Learn by Doing’; ‘Group Work’; ‘Task Based Learning’; seriam pertinentes na prossecução do objetivo em causa. Contudo, a Autonomia do Aluno parecia apontar a direção pela qual se poderia promover o desenvolvimento de um aluno mais participativo, colaborativo e reflexivo. A meta a alcançar seria a de um ensino mais centrado no aluno e, portanto, mais autónomo, e até, possivelmente, mais independente.

Muitos documentos fundamentais no Ensino de Inglês do Ensino Básico dissertam acerca do assunto da autonomia. Desde logo, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória tem como uma das dez áreas cruciais de competência dos alunos: o ‘desenvolvimento pessoal e autonomia’. Ainda mais diretamente relacionado com o Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico, as Aprendizagens Essenciais-1º ciclo de Inglês -Ensino Básico, variadas vezes aponta para uma progressiva autonomia do aluno, quer na pesquisa, quer na realização de tarefas. Também o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do E.B. indica o caminho a seguir, no sentido da autonomia do aluno, por propor que se ajude os alunos a: “refletir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem... numa perspetiva metacognitiva da aprendizagem” (Ministério da Educação, 2005, p. 13).

Num quadro mais geral, a autonomia do aluno insere-se num vasto conjunto de políticas e princípios que permeiam cada vez mais as instituições educativas e seguem recomendações de organismos internacionais como: UNESCO; OCDE; Conselho Europeu; Fórum Mundial Económico; entre outros. Todos estes advogam a autonomia dos alunos como algo fundamental a ser consagrado nos sistemas educativos públicos e privados. A autonomia do aluno insere-se ainda no alcance das Competências para o séc. XXI que envolvem o: pensamento crítico, a autogestão e a responsabilidade individual e cívica. Assim sendo, existe uma ampla base teórico-prática sobre a qual uma intervenção ao nível da autonomia poderia ser equacionada. No entanto, para, de facto, prosseguir o objetivo de promover a autonomia dos alunos, a questão investigativa teria que focar-se em como isso poderia ser feito durante as aulas de Inglês do 1º ciclo do E.B nas escolas em causa. Nesse sentido, nesse momento, a pergunta-chave condizente com esta linha de

investigação era: Promover a autonomia dos alunos nas aulas do Ensino de Inglês do 1º ciclo do E.B. contribui para o progresso na aprendizagem da língua inglesa?

II A fundamentação teórica

Neste capítulo pretende-se aclarar a base teórica na qual assentou o plano de ação deste projeto de investigação-ação. Para tal, explanar-se sobre alguns conceitos-chave, e princípios teóricos, relacionados ao tema da autonomia do aluno e sua aplicabilidade ao caso específico das crianças. Posteriormente, abordar-se-ão os aspetos metacognitivos do processo de aprendizagem, e a sua relação com a autonomia do aluno-criança. Formas de promover a metacognição dos alunos nas aulas de Inglês do 1º ciclo do Ensino Básico, com vista à aprendizagem da língua inglesa, bem como algumas considerações sobre como aferir a mesma, serão explicitadas na parte final do capítulo.

2.1. Autonomia do aluno – o que é?

A autonomia do aluno tem as suas bases fundadoras em ideias defendidas por filósofos como Immanuel Kant e John Stuart Mill (Benson, 2006). Estes filósofos defendiam que um dos pilares fundamentais para uma sociedade mais justa era um pensamento mais autónomo e livre por parte dos indivíduos. De facto, as raízes da autonomia do aluno são extensas e derivam de vários movimentos históricos e perspetivas teóricas que, de algum modo, influenciaram o conceito de autonomia. Iluminismo, liberalismo, feminismo, construtivismo, são apenas algumas dessas raízes que encontraram eco em conceções educativas como a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1978) ou a educação emancipatória de Paulo Freire (1968). Atualmente, valores democráticos como o respeito pela opinião dos outros e o pensamento livre estão também consagrados, por exemplo, nas políticas educativas europeias que advogam a autonomia, a participação e o direito à diferença dos indivíduos. A relação entre a autonomia dos alunos e estes valores aparecem inúmeras vezes plasmados em documentos orientadores da União Europeia. Eis um exemplo que mostra essa preocupação, extraído do ‘Reference Framework of Competences for Democratic Culture’: “empower learners as autonomous social agents who are capable of choosing and pursuing their own goals in life within the

framework that is provided by democratic institutions and respect for human rights” (Conselho Europeu, 2018, p. 65).

Não sendo um valor exclusivo da cultura ocidental, devemos, contudo, ressaltar que o conceito de autonomia do aluno identifica-se fortemente com valores que são diretrizes importantes das sociedades ocidentais, como o da liberdade individual e liberdade de escolha. Ao mesmo tempo, a autonomia do aluno é algo ainda desconhecido em algumas partes do mundo. Richards e Lockhart (2007) citam Brick para dar um exemplo disso mesmo:

In some cultures, teaching is viewed as a teacher -controlled and directed process. For example, the Chinese attitude toward learning has been summarized in these terms: ‘...the learner will, at an appropriate time, be able to reproduce the knowledge in the same form as it was presented to him by his teacher (p.107).

No entanto, embora a definição de autonomia possa ser muito ampla e altamente dependente do contexto em que nos inserimos, a autonomia do aluno poder-se-á definir do seguinte modo: “The capacity to take control over one’s own learning” (Benson, 2011, p.2). Consequentemente, a autonomia do aluno envolve um empoderamento dos indivíduos para terem mais controle sobre a sua própria aprendizagem. O aluno autónomo assume, assim, parte da responsabilidade pela sua própria aprendizagem e, através dessa responsabilização, entende as metas e o propósito da sua aprendizagem, bem como é capaz de avaliar e rever essa mesma aprendizagem. Isto envolve, naturalmente, a capacidade do aluno para fazer escolhas, e refletir sobre o processo de aprendizagem, nas suas diferentes fases.

A autonomia do aluno é, desse modo, uma capacidade em que: “learners do things on their own” (Little, 2007, p.14). Contudo, este desenvolvimento da autonomia não deve ser confundido com um formato de aprendizagem autodidata, independente ou individualista. Pelo contrário, por se tratar de capacitar os alunos para cuidar da sua própria aprendizagem, a autonomia terá que passar necessariamente por um trabalho colaborativo, no sentido de uma maior autonomia é claro, mas jamais solitário, no sentido mais restrito desta palavra. Pelo contrário, um aluno autónomo deve aprender com os outros, e através dos outros. Nessa medida, a diferença do aluno autónomo reside simplesmente na consciência maior do caminho que o próprio está a percorrer durante o processo de ensino-aprendizagem. O aluno autónomo reflete acerca desse ‘caminho’ e

questiona-se sobre o caminho que deve seguir, rumo a uma maior autonomia e otimização da sua aprendizagem. Naturalmente, os professores e outros agentes educativos, são parte dessa reflexão, pois podem ajudar o aluno a entender o que ele deve considerar para que se torne cada vez mais autónomo. Esta simbiose entre professores e alunos é muito bem descrita por Raya, Lamb e Vieira, (2007): “nenhum professor é totalmente independente do contexto... Além disso, a possibilidade de desenvolver autonomia do aluno parece estar em larga medida dependente de como os professores percecionam essas condições” (p.20), condições em que os professores e alunos operam, ou seja, o contexto. Estes mesmos autores (Raya, Lamb e Vieira, 2007) afirmam também que: “Um dos mitos da autonomia é o de que pode desenvolver-se em isolamento”, mas, na realidade, a autonomia está, antes, fortemente associada a uma “responsabilidade social” que exige “comunicação, cooperação, negociação, gestão de conflitos e a tomada de posições” (p.28). A autonomia do aluno envolve, deste modo, “um lado social que implica a capacidade de interagir e aprender com os outros, uma vez que a aprendizagem tem lugar através da interação com outras pessoas (Raya et al 2007, p.29).

A autonomia do aluno enquadra-se assim em uma educação progressiva, humanista, e centrada no aluno, sendo jamais o aluno apenas “a passive container to be filled with the teacher’s ideas” (Reinders, 2010, p.40). Ademais, como referido anteriormente, a autonomia do aluno é uma ideia que se enquadra perfeitamente com a teoria socio cultural e a perspetiva construtivista. O construtivismo advoga que aprender é muito mais do que apenas memorizar. É transformar o conhecimento em algo nosso, próprio, algo que possamos incorporar no nosso modo de pensar e agir sobre a realidade que nos cerca. Nesta visão construtivista, o aluno deve ter os meios para perguntar, duvidar, criar, avaliar, questionar, refletir e envolver-se no processo ensino-aprendizagem. Tudo isto está diretamente relacionado com este conceito de autonomia do aluno. Como nos diz Jacobs e Farrell (2001)

The concept of learner autonomy emphasizes the role of the learner rather than the role of the teacher. It focuses on the process rather than the product and encourages learners to develop their own purposes for learning and to see learning as a lifelong process. (citado de Turloiu e Stefansdottir, 2011.p.9)

Vemos assim uma ligação clara da autonomia do aluno com a teoria construtivista. Dessa forma, podemos definir a autonomia do aluno como: “learner autonomy is a construct of capacity for making informed decisions about one-s own learning” (Sabitha

e Najeeb, 2013, p. 1239). Trata-se, pois, duma apropriação do aluno do seu processo de aprendizagem e, ao fazê-lo, o aluno torna-se parte desse mesmo processo. Necessariamente, isto envolve a reflexão do aluno sobre a sua própria aprendizagem e uma autoavaliação constante (Sabitha e Najeeb, 2013).

Esta, claro está, não é uma tarefa nada fácil, especialmente no caso específico de crianças. A secção seguinte abordará esta problemática.

2.1.1 A autonomia das crianças- problemas e possibilidades

Uma das primeiras perguntas que nos ocorre, quando falamos sobre autonomia do aluno enquanto criança, necessariamente tem de ser: É realmente possível desenvolver a autonomia do aluno em tão tenras idades? Esta pergunta faz todo o sentido quando analisamos que o aluno autónomo está disposto a correr riscos, fazer perguntas, pedir ajuda. Por outro lado, as crianças estão acostumadas a depender dos adultos para as mais variadas tarefas, e preferem padrões concretos, simplicidade, previsibilidade (Tucker, 1981). Neste cenário, será expectável que a autonomia do aluno possa ser criada, ou desenvolvida, na criança? Terá ela a estrutura necessária para que tal possa acontecer? Em resposta a estas questões, muitos concordam com a seguinte citação de Baker-Ward, Ornstein and Holden “younger children rely more on imitation skills, repetition and implicit learning...on verbatim memory....do not plan or rehearse, and even when they are taught these strategies, the training has little effect on their memory performance.” (citado em Pinter, 2011, p.142).

Outra dificuldade relacionada com o desenvolvimento da autonomia do aluno prende-se com o facto de aferir como se pode mensurar a própria autonomia. Algumas tentativas de medir a autonomia de forma credível têm sido feitas ao longo das últimas décadas, no entanto, estas têm se verificado demasiadamente complexas, devido ao aspeto multifatorial da autonomia e, portanto, a sua validade e confiabilidade tem deixado a desejar. (Dixon, 2013). De facto, a autonomia é, por natureza, multifatorial, isto é, altamente dependente do ‘contexto cultural, da situação particular, do estágio de aprendizagem, dos próprios indivíduos e de suas experiências’ (Benson, 2001). Por tal, afigura-se extremamente difícil medir a mesma. A acrescentar a este aspeto multifatorial da autonomia, no caso de alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, devemos acrescentar as

particularidades próprias do mundo da criança, o que problematiza ainda mais a medição da autonomia. Por exemplo, como se poderia afirmar que uma melhoria nos níveis de autonomia dos alunos se deve à estratégia usada pelo professor durante as aulas dadas, e não aos processos “normais” de maturidade do desenvolvimento da criança? Seria o desenvolvimento da autonomia resultante duma intervenção em sala de aula ou de algum outro fator relacionado ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo? Isolar estes fatores seria virtualmente impossível num projeto como este. A acrescentar a isto, sabemos que muitas das vezes a pressão dos currículos, os manuais, e a própria dinâmica escolar do 1º ciclo do Ensino Básico, deixam pouco espaço e tempo para os professores sequer tentarem desenvolver a autonomia nos alunos. Tudo parece já estar programado, pré-estabelecido, e, normalmente, são dadas poucas oportunidades aos alunos para poderem participar do processo de decisão, no que diz respeito à sua própria aprendizagem dentro do espaço escolar.

No entanto, como nos diz Mynard (2020), “Measuring learner autonomy is probably not possible (or desirable), but understanding whether the activities have positively influenced the learning process is a useful focus for teacher research” (p.3), o que, por sua vez, pode indicar-nos o caminho para fomentar a autonomia dos alunos.

Ademais, existe um forte suporte teórico que apoiava a possibilidade de desenvolver a autonomia em crianças. Isso inspirou-me a seguir em frente. Por exemplo, Jean Piaget afirmou que era possível, a partir dos 7 anos (período operatório concreto) a criança exibir alguma reflexão “through their growing awareness of different viewpoints and the experience of self-conflict when their understanding is challenged” (citado em Fisher 1998, p.7). Ainda, Piaget afirma também que neste estágio cognitivo, as crianças conseguem já: pensar logicamente; estabelecer relações causa-efeito; ser menos centradas em elas próprias.

A corroborar essa ideia, Wendy and Lisbeth, (1990), indicam também que crianças entre os 8 e os 10 anos de idade são capazes de: “ask questions all the time; are able to make some decisions about their own learning; have definite views about what they like and don’t like doing.” (p.4).

Aplicando o prévio ao contexto do ensino de línguas, as mesmas autoras afirmam que: “most eight to ten year olds will have some sort of language awareness and readiness which they bring with them into the foreign language classroom; Becoming aware of

language as something separate from the events taking place takes time” mas “Most eight to ten years olds already have this awareness in their own language” (Wendy and Lisbeth,1990, p. 5)

Existia assim, uma ampla margem para ajudar a criança a tornar-se mais reflexiva em relação à sua aprendizagem. Verificava-se, pela análise da literatura, que era possível as crianças destas faixas etárias desenvolverem a capacidade de dar um ‘passo atrás’, refletir sobre a sua aprendizagem e, até tomar decisões sobre a mesma, desenvolvendo desse modo a sua autonomia.

A secção seguinte enumerará alguns dos benefícios da promoção dessa autonomia, bem como o enquadramento dos mesmos no ensino de uma língua estrangeira.

2.1.2. Benefícios da autonomia no ensino de uma língua estrangeira

Um dos benefícios de uma maior autonomia dos alunos é, desde logo, um melhor ambiente em contexto de sala de aula. Isto acontece porque o aluno autónomo consegue notar o progresso que faz e percebe que esse progresso resulta do seu esforço. Isto, por si só, pode ser altamente motivador para a sua aprendizagem dentro da sala de aula, uma vez que estes alunos conseguem compreender a relação entre a sua atenção e concentração dentro da sala de aula e o seu progresso, por exemplo, no domínio de uma língua estrangeira. A esse respeito, Reinders (2010), diz-nos que ser proativo e automotivado (características de um aluno autónomo), tem um papel muito relevante na aprendizagem de línguas, assim como torna a língua mais autêntica e natural, melhorando dessa forma a proficiência do aluno na mesma. Isto vai, naturalmente, contribuir para uma melhor atitude do aluno relativamente à aprendizagem da língua e uma sala de aula com menos problemas de disciplina.

Atestando o anterior, e mostrando a relação entre a autonomia do aluno e os “ganhos de aprendizagem” (Raya et al 2007) afirmam que:

...foram encontradas relações significativas entre o desenvolvimento da autonomia do aluno e uma série de ganhos de aprendizagem, tais como: um sentido de prazer e vitalidade, motivação intrínseca, auto-percepção de competência, preferência pelo trabalho que oferece desafios, empenho na

compreensão conceptual, consciência crítica dos processos de aprendizagem, atitudes cooperativas, capacidade de tomada de decisões e disposição para aprender (p.4).

A autonomia do aluno também implica num contributo importante para um ensino menos centrado no professor. Lacey (2007) diz-nos o seguinte “The students achieve ownership of their learning. The teacher no longer knows all the answers, meaning that communication in the Foreign Language becomes authentic and the language becomes the means, as well as the goal” (31st paragraph). Nessa medida, a língua estrangeira é assimilada pelo aluno de ‘dentro para fora’, o que por sua vez torna o ensino da língua mais centrado no aluno, o que acarreta, naturalmente, um maior envolvimento por parte deste, no processo de ensino-aprendizagem.

Além de uma sala de aula com alunos mais atentos e motivados, a autonomia do aluno traz ainda outras vantagens aos professores. Por ser um trabalho em conjunto em que os professores tornam-se uma espécie de ‘co-learners’ dos alunos (Ellis e Brewster, 2002), a autonomia do aluno traz uma maior cumplicidade entre professores e alunos, o que leva a um maior conhecimento mútuo. Este conhecimento, por sua vez, ajuda o professor a planejar melhor a direção a tomar, concernente aos objetivos educacionais e resposta ao curriculum, tendo em conta o feedback que a autonomia do aluno lhe proporciona. Tudo isto torna o seu ensino mais coeso e reflexivo e o seu trabalho mais eficaz e menos exaustivo. Isso contribui para um processo de ensino-aprendizagem, uma vez mais, centrado no aluno, mais suave, bem como para uma aprendizagem da língua mais efetiva, por parte do aluno (Renandya and Widodo, 2016).

Outro ponto interessante é que o desenvolvimento da autonomia nos alunos traz benefícios, não só ao nível da aprendizagem de uma língua estrangeira, mas também em outras matérias de ensino, como nos confirma Fisher (1998) “Students (...) who plan their approach to problems...seek the information they need, check on progress and change strategies when things go wrong transfer better (draw principles) and are able to see better and more proficuously the matters” (p.6). Isto, naturalmente, tem implicações positivas tanto ao nível de outras disciplinas que não a língua estrangeira, como também à facilitação de uma aprendizagem ao longo da vida. Isto porque o aluno autónomo entende melhor a ligação entre o que aprende na sala de aula e o mundo exterior (Ellis e Brewster, 2002). Isto proporciona a que os ganhos da autonomia do aluno sejam não só visíveis em contexto de sala de aula, mas também fora de ela. Como nos diz Little (2009) “they (the

autonomous students) are efficient and effective because motivated and reflective, and they have knowledge and skills which they gained in the classroom, but which can be applied beyond it” (citado em Dixon, 2013, p.28).

Vemos assim inúmeros benefícios de uma maior autonomia do aluno: uma maior proficiência na aprendizagem de uma língua estrangeira; otimização do processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula; o enriquecimento pessoal e/ou profissional dos vários atores educativos; a promoção de uma aprendizagem ao longo da vida. A autonomia do aluno conduz ainda a uma responsabilização maior por parte dos educandos, o que contribui para um perfil de aluno mais capaz e, em última análise, uma sociedade mais consciente.

Estava assim criado o espaço e o suporte necessários para abordar esta questão do desenvolvimento da autonomia em alunos do 1º ciclo Ensino de Inglês. Mas, qual seria o caminho a seguir para conduzir os alunos a essa desejada autonomia? Como se poderia operacionalizar e concretizar o fomento da autonomia dos alunos nas aulas de Inglês do 1º ciclo do E.B.?

2.2. A Metacognição - relação com a autonomia do aluno

Benson (2001) afirma que “If we aim to help learners to become more autonomous, we should at least have some way of judging whether we have been successful or not” (p.54). Como anteriormente referido, é extremamente difícil ou até virtualmente impossível, criar um instrumento que meça a autonomia do aluno. Dentro de um contexto, porém, é possível fazer algum tipo de análise qualitativa, e até quantitativa, que pode nos dar uma visão sobre o nível e a melhoria da autonomia dos indivíduos. (Dixon, 2013). Nesse sentido, normalmente os professores avaliam a autonomia dos seus alunos através de “observations, homework assignments, punctuality, apparent attitude, conversations” (Dixon, 2013. p.89).

Ao mesmo tempo, se reconhecermos que, em geral, todos os humanos têm, inerentemente, potencial para o desenvolvimento da autonomia, esta será uma capacidade que pode ser desenvolvida. No entanto, como nos ajuda a entender Dixon (2013), se a autonomia é uma capacidade, poderá ela estar latente e não se manifestar? Poderia o

educando eventualmente ter essa capacidade, mas optar, por não a demonstrar? Ademais, se optar por demonstrar essa capacidade para a autonomia, como o faria? Pelo seu comportamento apenas? Dixon (2013), afirma que os pensamentos internos do indivíduo podem ter um papel considerável na autonomia do aluno e ser um bom indicador do estágio da mesma.

Embora o estudo de Dixon (2013) se debruce mais sobre a aprendizagem de uma segunda língua na idade adulta, o facto é que já é corriqueiro nas aulas de Ensino de Inglês 1º ciclo do E.B. dar especial importância aos momentos de autoavaliação e, como nos diz o próprio Dixon: “Self-assessment is fundamental to metacognition” (2013. p.14) e “Metacognition is vital for autonomy” (p.13). Nesta mesma linha de raciocínio, Cotterall (2009) também sustenta que só é possível desenvolver autonomia no aluno uma vez que este tenha adquirido algumas habilidades metacognitivas, como por exemplo: “awareness of their strengths and weaknesses in relation to the tasks; an understanding of the tasks they are engaged in; knowledge of strategies which can help them undertake such tasks” (citado de Dixon, 2013, p.38). Barbara Sinclair (1999) também afirma que a ligação entre ‘metacognitive awareness and learner autonomy’ é muito clara e que, ao aferir uma, está-se, automaticamente, a avaliar a outra, uma vez que ambas estão interrelacionadas entre si.

Além disso, como referido anteriormente, a autonomia é uma capacidade e, como tal extremamente difícil de decifrá-la em todas as suas componentes (Dixon, 2013). No entanto, como nos diz Sinclair (1999) “The link between the development of metacognitive awareness and learner autonomy is very clear” (citado em Dixon, 2013, p.72). Portanto, se queremos chegar perto da autonomia do aluno, temos que primeiramente trabalhar a sua metacognição.

O dicionário da Porto Editora em formato eletrónico, Infopédia de 2001, define metacognição como ‘capacidade de compreender e refletir sobre o próprio estado mental’. O termo deriva da psicologia cognitiva e foi consagrado por John H. Flavell (1979), que definiu a metacognição como: “conhecimento e cognição sobre fenómenos cognitivos” (citado de Peixoto, Brandão e Tavares 2021, no prelo). Etimologicamente, a palavra metacognição tem a sua origem na expressão: ‘para além da cognição’. Isto remete para um estágio diferente de pensamento, ou, se quisermos, um alter ego, em que este analisa e avalia a performance cognitiva do sujeito. Deste modo, a metacognição é, similarmente

à autonomia, uma capacidade que envolve uma reflexão ativa por parte do indivíduo e está intimamente ligada aos processos de pensamento consciente.

Aplicando a metacognição aos processos de aprendizagem, as estratégias metacognitivas envolvem assim a: “planificação do estudo, alteração da forma de estudar e verificação da aprendizagem (Chaleta, Graça e Rosário, 2008, p. 1913).

Ainda, como nos diz Flavell (1987) “enquanto as estratégias cognitivas são destinadas simplesmente a levar o sujeito a um objetivo cognitivo, as estratégias metacognitivas propõem-se avaliar a eficácia das primeiras” (citado de Ribeiro, 2003, p.112). Consequentemente, o aluno com esta aptidão metacognitiva é capaz de tomar as rédeas, por assim dizer, da sua aprendizagem, tornando-se hábil a controlar, otimizar, organizar, planificar e avaliar a sua aprendizagem. (Richards & Lockhart 2007). O aluno fica assim mais consciente do que fez ou faz e do que tem que fazer relacionado com a sua aprendizagem e torna-se assim um analisador de si mesmo. Como nos diz Nunan, 1997, a respeito dos vários níveis de autonomia do aluno, usando para tal uma ordem crescente em que, numa fase inicial de autonomia, o estudante tem consciência dos objetivos pedagógicos e do conteúdo dos materiais e consegue estabelecer estratégias e preferências de aprendizagem e, numa fase mais avançada, em que os alunos conseguem “make links between the content of classroom learning and the world beyond” (p. 195). O aluno metacognitivo torna-se assim, conhecedor, ou consciente, de si mesmo e ao mesmo tempo consciente da sua aprendizagem. Como muito bem nos diz Inchausti de Jou e Sperbb, (2005), este “sentimento de saber é, então, produto da função metacognitiva” (p.178).

Mas, uma vez mais similarmente à autonomia, é legítimo levantarmos a questão: seria a metacognição possível em alunos de tão tenra idade e num contexto de aprendizagem de uma segunda língua?

2.2.1 A metacognição em crianças

Que a criança da escola primária já é potencialmente capaz de revelar e desenvolver estratégias metacognitivas rumo à sua autonomia é-nos sugerido por uma pesquisa alargada apresentada por Gavriidilou et al (2017) em que se afirma que The education level appears to play a role in the frequency of strategies learners use with the

downward tendency, meaning that lower secondary students reduce the strategies they employ when learning English compared to younger, primary school” (p.138-139).

Apesar de dados como estes serem boas notícias para quem quer desenvolver a metacognição e a autonomia em alunos tão precoces, esta não é de todo uma tarefa fácil, mas outros argumentos podem ser acrescentados nesse sentido. Por exemplo, Salmon (1998) diz -nos:

To parents, even babies seem to have a will of their own, they are hardly passive creatures to be easily moulded by the actions of others. From their earliest years, boys and girls make their active presence, their wilful agency, their demands and protests, very vividly felt (p.24).

Pinter (2006) também alinha nesta ideia por dizer que “...even the youngest children will be able to respond well to small steps taken in the direction of ‘learning to learn’...[this] is beneficial both for the children and the teacher.” (p.113)

Há quem diga, ainda assim, que não é possível trabalhar a metacognição em crianças uma vez que: “Tem sido verificado que as crianças são bastante limitadas no seu conhecimento e na consciência dos fenômenos cognitivos (Flavell, 1981) e não percebem os benefícios da utilização de estratégias na execução das tarefas (Paris e Lindauer, 1982)” (citação de Ribeiro, 2003, p.113.).

Naturalmente, quando me propus percorrer este caminho de promover a metacognição dos alunos nas aulas de Inglês do 1º ciclo, apontei para uma metacognição compatível com o mundo da criança e, por consequência, uma metacognição inicial, algo básica e elementar. Como refere Costa (1984) “o conhecimento metacognitivo emerge mais cedo, por volta dos 7 anos de idade, mas tal como outros tipos de conhecimento, é adquirido de uma forma lenta e gradual, tendo um aumento considerável na pré-adolescência e adolescência” (citado em Ribeiro 2003, p.113).

A acrescentar a isso, deriva da teoria socio cultural de Vygotsky (1978) que a criança assimila e aprende sobretudo pela sua interação pessoal, e isso prende-se sobremaneira com o mundo dos adultos, primeiro os pais ou o círculo familiar e, posteriormente, os professores. Naturalmente, seria por influência dessa dinâmica que se abriria a possibilidade de fomentar a metacognição em alunos bem jovens, ainda que, claro está, estamos mais uma vez a falar de uma metacognição descomplicada e

apropriada, o mais possível, para os estágios de desenvolvimento das referidas crianças. Que isto era uma possibilidade era confirmado por Ribeiro, (2003) que nos diz que “À medida que a criança prossegue na escola, é provável que a atividade metacognitiva seja um produto do estilo de ensino dos professores em conjunto com as experiências individualizadas numa variedade de contextos de aprendizagem” (p.113).

Parecia-me então que seria desejável promover a metacognição para que as crianças pudessem adquirir o alicerce fundamental para o desenvolvimento da sua autonomia, não só no que diz respeito à otimização da aprendizagem da língua inglesa, mas também para alcançar outros benefícios, alguns dos quais já enumerados na secção 2.1.2.

Não devemos, contudo, esquecer que o contexto deste projeto prende-se com o Ensino de Inglês do 1º ciclo E.B. Devemos considerar, portanto que, estamos a falar de crianças cujo nível de Inglês é muito básico ou até mesmo inexistente. Isto leva a termos que falar sobre a necessidade de usar a língua materna como catapulta de acesso ao desenvolvimento da tão desejada metacognição rumo à autonomia. Isto pode parecer paradoxal uma vez que num projeto como este, inserido no contexto do ensino de Inglês, os ganhos primários pretendem ser os obtidos na e para a língua alvo. No entanto, os benefícios da metacognição afiguram-se pertinentes também para a aquisição da língua estrangeira. A seguinte secção abordará alguns desses benefícios.

2.2.2. Para que serve a metacognição -alguns benefícios

Sendo o primeiro passo para o desenvolvimento da autonomia, a metacognição traz, assim como aquela, inúmeros benefícios ao aluno. Por outro lado, a ausência de metacognição acarreta perdas significativas. Desde logo, como nos diz O’Malley et al (1985) “Students without metacognitive approaches are essentially learners without direction and ability to review their progress, accomplishments and future learning directions” (p.24).

Bailey e Onwuegbuzie (2002) também descobriram que:

learners with the poorest performance in language learning usually had a lack of metacognitive skills shown by: poor note taking, not seeking help when needed, not reviewing notes, not being able to manage their moods, losing

concentration, not checking words they do not understand. (citado de Dixon.2013, p.38,39)

Além destas perdas importantes, em sentido contrário conseguimos vislumbrar algumas das vantagens na prossecução do desenvolvimento da metacognição para o ensino de inglês, ainda que usando a língua materna para aceder a essa metacognição. De facto, desenvolver estratégias metacognitivas conduz o aprendiz de inglês a uma constante indagação acerca do seu progresso na língua, e abre as portas para o acesso a uma metalinguagem que contribui também para uma aceleração na aprendizagem da língua.

A promoção da metacognição traz desta forma ganhos importantes aos alunos, nomeadamente uma consciência maior dos seus pontos fortes e fracos, contribuindo dessa forma um autoconhecimento que propicia uma melhor autorregulação e uma maior consciência da sua aprendizagem. Isto resulta, naturalmente, num aluno mais centrado, motivado, e disposto a aprender e a encetar os esforços necessários para fazer progresso. No que diz respeito aos alunos de Inglês do 1º ciclo, tudo isto vai com certeza contribuir para uma atitude de maior envolvimento com a língua e uma consciência maior da escolha da melhor estratégia que possa conduzir ao aumento da proficiência na língua.

Os ganhos da metacognição para a aprendizagem são nos bem descritos por Ribeiro (2003) que afirma que “tem sido observada a sua (da metacognição) contribuição para a potencialização da aprendizagem. Os treinos que contemplam, além de atividades cognitivas, atividades metacognitivas, têm originado melhores resultados em termos de realização escolar.” (p.114).

A mesma autora (Ribeiro, 2003) chama a atenção também para o facto de que “a metacognição exerce influência em áreas fundamentais da aprendizagem escolar, tais como, na comunicação e compreensão oral e escrita e na resolução de problemas, constituindo assim, um elemento-chave no processo de ‘aprender a aprender’”(p.110).

Claro está que isto acarreta proveitos substanciais no contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira. O aluno metacognitivo ficaria, deste modo, mais capaz de analisar o seu progresso na aprendizagem da língua, mais capaz de refletir sobre o caminho que deveria seguir para otimizar o seu processo de aprendizagem e, não menos importante, o professor ficaria mais ciente do que deveria ser feito nesse sentido. Como nos diz Takallou, (2011) “Strategy training can help teachers become more aware of their

students' needs and improve the relationship of their instruction to students' styles and strategies" (p.277).

Havia então que encontrar o caminho para despoletar nos alunos esta capacidade metacognitiva de aprender a aprender.

2.3. Aprender a aprender - definição e implementação – O plano de ação

Ellis e Ibrahim (2015) define 'aprender a aprender' como: "An umbrella term for a wide variety of activities designed to develop metacognitive awareness and learning strategies." (p. 9). Aprender a aprender, relacionado com a aprendizagem do Inglês no 1º ciclo, envolve assim trazer à atenção das crianças tudo o que possa estar envolvido na sua aprendizagem da língua inglesa, e contribuir, desse modo, para uma otimização do processo de ensino-aprendizagem relacionado à aquisição da língua (Pinter 2006).

Aplicando o prévio ao Ensino de Inglês do 1º ciclo, na prática isto significa que nas aulas de Inglês do 1º ciclo do E.B. "the Teacher ...gradually lead(s) the children to a conscious development of their own learning strategies and awareness of how they learn" (Ellis e Ibrahim, 2015, p. 9).

Esta consciencialização, por sua vez, ajuda a que as crianças se tornem, como nos diz Flavel et al (1995), "more aware of their own thought processes and help them to gain control or mastery over the organisation of their learning" (citado em Fisher. 1998. p.2) o que ajudará a tomar boas decisões relacionadas a aprendizagem da língua.

Isto envolve, por sua vez, dirigir a atenção do estudante não apenas para o que está a ser dado numa determinada aula, mas também para os como e os porquês. De facto, entender o propósito e a forma como certa matéria está a ser explicitada já é, per si, uma atividade metacognitiva e que contribui para 'aprender a aprender' (Ellis and Ibrahim, 2015). Desta forma, a criança é ajudada a refletir sobre o seu estudo passado e presente, e a alargar estratégias futuras que possam otimizar a sua aprendizagem, tornando-se assim mais consciente em relação a esta (Fisher, 1998).

Num vídeo intitulado: 'Teaching our learners how to learn', apresentado por Gail Ellis (2015) as palavras-chave enunciadas para explicar este tema são: 'explicit, systematic and reflective'. Estas palavras dão-nos um vislumbre do que está envolvido

neste conceito de ‘aprender a aprender’. De facto, a reflexão sobre os modos de aprender (aprender a aprender) terá que ser, necessariamente, explícita. Isto porque, para que haja metacognição a acontecer na sala de aula e nos próprios alunos, tem que haver a maior clareza possível e todo o processo de ensino e aprendizagem tem que estar obrigatoriamente exposto, para que se possa aceder a tudo o que está envolvido no mesmo, por forma a tomar a melhor decisão concernente a tal. Isto envolve uma reflexão permanente e ativa, tempo, planeamento, e uma regulação constante do que se passa na sala de aula. Naturalmente, pelos motivos já evocados e pela complexidade da matéria, isto tem que partir mais do Professor do que do aluno-criança, mas como fazer isso na prática?

Nisbet, e Shucksmith (1986) delineiam algumas formas de desenvolver este ‘aprender a aprender’ e metacognição em crianças. Estes autores enumeraram: ‘Ask questions, plan, monitor, check, revise, self-test’. Antes disso, porém, o Professor tem que meditar profundamente em como a criança pensa e sente e, acima de tudo, embora sendo realista, nunca deve subestimar a capacidade que esta possa vir a revelar. Como nos diz Alderson (2005) “avoid self-ideas about children as: ‘the innocent child; the ignorant child; the badly behaved; the resourceful child’ ideas that undermine all the research since the beginning. (citado em Pinter, 2011, p.202). Só com esta abertura de pensamento e evitando ao máximo o preconceito de que a criança não é capaz de demonstrar ou desenvolver esta capacidade metacognitiva, o professor vai conseguir extrair e despoletar este aspeto da aprendizagem da criança, e contribuir, desse modo, para um avanço na aprendizagem da língua.

Convém realçar que neste processo de aprender a aprender, o papel do Professor é fundamental. Como afirma Vigotsky (1978) “What a child is able to do in collaboration today, he will be able to do independently tomorrow” (citado de Ellis e Ibrahim, 2015, p.96). O Professor deve assim conduzir o aluno, encaminhando-o à descoberta do melhor caminho rumo à sua autonomia. Isso, naturalmente, deve ser feito por dar instruções bem específicas e, ao mesmo tempo, claras. É também muito importante o aspeto afetivo da criança. Concordemente, o Professor deve criar oportunidades para a criança avaliar as suas emoções e sentimentos, algo que influencia enormemente a sua capacidade de aprendizagem e a descoberta de novas formas de aprender, que possam estar mais de acordo com a idiosincrasia de cada criança.

O Professor deve também ajudar o estudante a identificar os seus pontos fortes e fracos e a estabelecer, por ele mesmo, aluno, metas com vista à sua progressiva autonomia. Como nos diz Nunan, (1999) “learners who have reach a point where they are able to define their own goals and create own learning opportunities have, by definition, become autonomous” (citado em Reinders, 2010 p.47). O aluno é desta forma encorajado a refletir sobre as estratégias que ele usa para, por exemplo, memorizar palavras, fazer autoavaliação, como se motiva, como pratica a língua. Ao mesmo tempo, o professor deve incentivar e procurar formas para o estudante partilhar essas estratégias. Ao fazê-lo o estudante tornar-se ainda mais consciente (metacognitivo) das estratégias usadas e ajudará outros a descobrir o seu próprio caminho, isto é, a aprender a aprender. (Reinders, 2010). Uma vez mais, ser explícito ao fazer tudo isto vai facilitar a que o aluno possa atingir esse objetivo. Naturalmente, tempo, persistência e paciência são necessários, sobretudo com alunos que não estão habituados a tal aproximação pedagógica.

A operacionalização de tudo isto, terá assim que passar, por uma dialética constante entre professor e alunos. Conversas, indagações e reflexões em relação a tudo o que de relevante se passa dentro e fora da sala de aula de Inglês, relacionado ao processo de ensino e aprendizagem da língua. Tal como nos diz Pinter, 2006 “Raising awareness about the learning process, developing language learning strategies, and giving children some freedom in their learning, are all principles which, taken together, can foster independent learning in classrooms” (p.112). Isto pode passar por dar a possibilidade de a criança escolher o que quer estudar durante uma aula de 60 minutos, o que nem sempre acontece nas aulas de Inglês do 1º ciclo do E.B. que, nas mais das vezes, são bastante prescritivas, mas essa possibilidade de escolha está sancionada pela flexibilização curricular, e vai ao encontro do desenvolvimento da autonomia do aluno.

O Professor deve também informar os alunos sobre as atividades que vão ser desenvolvidas e levar os alunos a descobrir o objetivo e o porquê das mesmas. Pode também dar-lhes a possibilidade de descobrir, produzir e/ou escolher os materiais e as atividades com que os alunos se sentem mais confortáveis e que otimizam a sua aprendizagem. O Professor pode também fazer os alunos refletirem sobre o significado duma palavra em inglês, estabelecer comparações entre a língua alvo e a língua mãe. Ajudar a criança a perceber o que já é capaz de fazer com a língua e a ver o potencial do que pode vir a fazer é, deste modo essencial, e isso pode ser feito durante a aula através de perguntas de reflexão, conversas, desenhos, atividades, tarefas.

É extremamente importante haver momentos de reavaliação do que acontece na sala de aula e do que isso pode significar para a aprendizagem futura. Nessa medida, o Professor deve encorajar os alunos a auto avaliarem-se constantemente, a questionarem-se a eles e ao próprio professor, a auto corrigirem-se. A esse respeito, o Professor pode incentivar os alunos a monitorizar o progresso que fazem na aprendizagem da língua. O uso de diários e/ou portfolios é uma mais-valia neste sentido, pois ajuda os alunos a criar o hábito de se reavaliarem a si mesmos, e motiva-os a continuarem a progredir na aprendizagem da língua.

Mais uma vez tudo isto deve ser feito numa forma sistemática, reflexiva e explícita (Ellis e Ibrahim, 2015). É tal e qual como nos diz Dimond-Bayir (fonte desconhecida) “It’s like going on a trip: if you explain pupils where we are going, they will involve more in their trip.”

É de esperar também que esta abordagem dentro da sala de aula tenha repercussões fora dela. Nesse sentido, o Professor deve estimular os alunos a pensarem sobre a sua aprendizagem da língua em todas as oportunidades, e alargar o conceito de aprendizagem e reflexão da língua aos mais variados cenários, e não somente às duas horas semanais dentro da sala de aula e aos trabalhos para casa ou estudo para os testes. Nessa medida, o Professor pode encorajar o aluno a estar atento a tudo o que se relacione com a língua inglesa fora da sala de aula, e até a criar os seus próprios áudios ou vídeos e analisar a sua performance no uso da língua. Pode também incentivar o aluno a fazer alguma pesquisa acerca da língua inglesa e partilhar com outros, seus pares ou familiares. Tudo isso vai ajudar o aluno a progredir na língua e descobrir, por ele mesmo, formas de aprender que o vão tornar mais capaz e hábil na sua autonomia, no sentido de um maior domínio da língua inglesa.

Muito do que aprendemos na vida depende de o fazer na prática. Isto está de acordo com a pedagogia moderna do ensino de Inglês que tem como um dos seus princípios basilares o ‘learn by doing’. Ao mesmo tempo, a aprendizagem do Inglês no contexto da escola primária acontece numa forma bastante implícita, e é raro haver momentos de maior reflexão. Trazer essa metacognição (aprender a aprender) para a sala de aula, certamente vai acrescentar e complementar ao ensino do Inglês e tornar a língua mais real, próxima, o que vai facilitar o aluno a melhor interiorizar a língua e, conseqüentemente, propiciar o uso da mesma. Contudo, para implementar todo o exposto numa forma sistemática, ordenada e planificada nas aulas de Inglês, era pertinente o uso

de uma metodologia consonante com o proposto. A secção seguinte explanará essa questão.

2.3.1. Plan, Do and Review

A metodologia ‘Plan, Do, and Review’ - PDR (Ellis e Ibrahim,2015) é considerada um ciclo de aprendizagem que proporciona uma planificação rotineira em sala de aula, e permite ao longo da mesma, muitos momentos de reflexão. Ela é constituída por 3 partes principais (plan, do and review), mas não lineares, isto é, a dinâmica durante a aula é a de uma espiral, o que permite uma constante reflexão e reavaliação do que acontece em sala de aula. Isso contribui para uma melhor adaptação e flexibilização em relação às matérias e materiais propostos durante a aula, e permite que os alunos reflitam sobre a sua própria aprendizagem, abrindo assim o espaço necessário para o desenvolvimento do ‘aprender a aprender’. É interessante notar que esta metodologia tem alguns pontos em comum com a metodologia da investigação ação uma vez que ambas envolvem uma planificação, um agir sobre a realidade, e uma reflexão e reavaliação constantes. Isso concertiza ajudou a trazer solidez e coerência a este projeto e ao que ele se propunha desde o início.

As três partes que constituem a metodologia PDR “provide a framework in which (the Teacher) can, systematically and explicitly, help the children learn how to learn and become aware of their own learning” (Ellis e Ibrahim, 2015, p.26). Esta metodologia, pela rotina que envolve, ajuda também a criança a sentir-se segura e a desenvolver a capacidade de prever o que se segue na aula, o que contribui para um melhor ambiente em sala de aula e uma aprendizagem mais suave. Na fase inicial – ‘Plan’- o Professor deve informar explicitamente o aluno sobre as metas ou objetivos da aula e, desde logo, suscitar alguma reflexão por, por exemplo, perguntar aos alunos o que eles acham que já sabem sobre o que vão aprender ou sobre a importância ou utilidade do que vão aprender ou até sobre o que sentem em relação à matéria que vai ser dada. Seguidamente, o Professor apresenta a matéria de distintos modos, com a finalidade de ajudar os alunos a assimilar essa mesma matéria. Seguidamente, o Professor cria oportunidades para os alunos praticarem o uso das palavras ou frases simples através das atividades ou exercícios propostos. Dentro desta fase – ‘Do’- poderá haver uma extensão da mesma – a ‘do more’, em que é proposto ao aluno acomodar-se à matéria e desenvolver, por ele

próprio, formas de personalizar o trabalho em sala de aula, contribuindo assim para o desenvolvimento do ‘aprender a aprender’. Finalmente, a fase ‘Review’, pretende levar a reflexão do aluno mais longe e incita, sobretudo através de perguntas, o aluno a pensar sobre o que aprendeu, como aprendeu, o quanto aprendeu, que outras formas de aprender poderiam ser usadas, o que pode fazer de seguida para otimizar a sua aprendizagem da língua inglesa.

Esta metodologia PDR permite dar a aula de uma forma muito transparente e fomenta o ‘aprender a aprender’ e a metacognição e autonomia do aluno, uma vez que dá oportunidades à criança de refletir sobre o seu aprendizado e criar a sua própria visão do processo de ensino aprendizagem. Como nos diz Ellis e Ibrahim, (2015) “They (the children) can be helped (during the lesson) ...asked the right questions- to express themselves in a purposeful and meaningful way about their learning experiences” (p.10).

Por sua vez, a autoavaliação está intimamente ligada à fase do ‘review’, e é fundamental para a criança analisar a sua performance na aprendizagem da língua e refletir sobre o que deve fazer a seguir no sentido de uma melhoria na sua aprendizagem. Tal como nos disse John Dewey 'We do not learn from experience... we learn from reflecting on experience.' (citado em Ellis e Ibrahim, 2015, p.115). Também, como nos diz Pinter (2006) “Encouraging children to assess themselves is an integral part of a learner-centred approach” (p.131), o que, por sua vez conduz a uma progressiva autonomia. Dizer, mais uma vez, que estamos a falar de crianças, portanto, tudo isto tem que ser devidamente alinhado com a necessária simplicidade e bom senso em todos os momentos. A autoavaliação e os as fases ‘review’ devem, nessa medida, ser descomplicados, não muito longos, e adaptados ao que a criança gosta e se sente confortável em participar.

Algo que transpareceu cada vez mais, ao longo deste projeto, foi a importância do uso de perguntas para despoletar o caminho conducente ao ‘aprender a aprender’ e à metacognição do aluno de Inglês do 1º ciclo do E.B. A seguinte secção abordará esta temática.

2.3.2. A importância das perguntas

Como já mencionado, a capacidade metacognitiva pode existir no aluno e, ainda assim, não se manifestar num determinado comportamento ou até na expressão oral ou escrita. Torna-se assim fundamental o uso de questões, quer para desencadear a metacognição, quer para desenvolver a mesma. Esta questão é especialmente relevante no ensino de crianças, como nos mostra Pinter (2011) “It is important to help children become more aware of their views and opinions by cultivating activities that regularly ask them to reflect and think about their own learning” (p.185). Perguntas bem colocadas, e o tempo indispensável para deixar as crianças refletirem e responderem são o meio de efetivar esta ideia. Perguntas como: O que vocês acham que aprendemos? O que pensam acerca desta matéria? Porquê? Como acham que aprendemos? Será que existe outra forma de aprender este tema? Conforme nos diz Fisher (1998) este tipo de “Metacognitive questions can offer the challenge children need to become conscious of their thought and feelings, either before during or after an activity” (p.10).

Especialmente nas fases ‘review’ da metodologia PDR, este tipo de perguntas são fundamentais para que o estudante ganhe consciência da sua própria aprendizagem, tal como nos diz a seguinte citação “Questions are fundamental in engaging students in interaction and in exploring how much they understand” (Lightbown e Spada, 2006, p.130). Além disso, as perguntas metacognitivas desenvolvem no aluno um pensamento crítico, que é uma das competências essenciais para o século 21 (Lightbown e Spada, 2006).

Estes mesmos autores, Lightbown e Spada (2006), trazem também à atenção o facto de que a maior parte das perguntas nas salas de aula são desfasadas do mundo real. Isto torna as perguntas de natureza metacognitiva ainda mais pertinentes, para que o aluno de Inglês consiga perceber a utilidade do que está a aprender para efeitos de comunicação linguística. Mais uma vez deve-se reiterar que a este nível de ensino primário, estes tipos de perguntas devem apontar para um nível, também ele primário, na complexidade das mesmas e, embora relacionadas com o contexto do ensino da língua inglesa, devem ser feitas na língua materna dos alunos.

É importante reiterar que é fundamental pausar depois de fazer as perguntas, pois embora as crianças sejam por natureza espontâneas, é de esperar que à medida que as suas reflexões se tornem rotineiras, elas avancem na sua profundidade, o que pode exigir maior tempo de processamento para efetivar as respostas. Desse modo, é tão importante saber fazer a resposta certa, quanto ter a capacidade de ouvir as respostas. Como nos diz Mynard (2020), o Professor deve ouvir refletidamente, fazer perguntas pertinentes e suscitar reflexão.

As perguntas são assim essenciais para tornar a criança mais capaz de se focar em si mesma, e analisar a sua própria aprendizagem da língua. Tal como nos diz a seguinte citação de Banbrook and Skehan (1989) “They (the questions) can be used to allow the learner to keep participating in the discourse and even modify it so that the language used becomes more comprehensible and personally relevant” (citado em Richards and Lockhart 2007, p.185).

A análise de conteúdo das respostas das crianças ao responderem a este tipo de perguntas vai ser um indicador forte do seu nível de metacognição e conseqüente potencial para a autonomia. Elas podem indicar o caminho a seguir no prosseguimento do objetivo de tornar o aluno de Inglês do 1º ciclo mais autónomo na aprendizagem da língua inglesa.

Algumas perguntas para desenvolver e aferir a metacognição nas crianças podem ser vistas no anexo I nas págs. 65 e 66.

III O Desenho do Estudo

Neste capítulo falar-se-á acerca da metodologia seguida ao longo deste projeto, com o objetivo de aferir até que ponto os alunos desenvolveram metacognição nas aulas de Inglês do 1º ciclo. Primeiramente será explanado o que se pretendia fazer durante as aulas de Inglês no sentido de promover a metacognição nos alunos. Seguidamente, descrever-se-á os instrumentos de recolha de dados um a um e, finalmente, analisar-se-á e discutir-se-á os resultados obtidos através dos dados recolhidos.

3.1. As aulas de Inglês do 1º ciclo E.B. com metacognição – ciclo I da investigação-ação

Sendo o objetivo principal o progresso dos alunos na sua metacognição tendo em vista a aprendizagem da língua inglesa e, sabendo da revisão da literatura, que aquela era possível em alunos do 1º ciclo, o primeiro aspeto que importava considerar era até que ponto os alunos já conseguiriam manifestar elementos de metacognição nas aulas de Inglês do 1º ciclo. Para tal, nas aulas observadas, foram sendo tomadas algumas notas que, de algum modo, poderiam demonstrar que a metacognição poderia estar latente nas mais variadas fases da aula. Isso foi sendo feito com as várias turmas, (7 no total), em que tive a oportunidade de observar aulas. A acrescentar a isso, por algumas vezes tentei tornar manifesta a metacognição dos alunos por, (autorizado pela Professora principal), questionar os alunos, por exemplo, se entendiam ou costumavam pesquisar o significado das palavras nas canções que costumavam ouvir em inglês, e como o faziam. Essas notas, acerca do que decorria em sala de aula, e as respostas dos alunos quando indagados sobre as estratégias e reflexões acerca da língua inglesa, como que foram indicando o caminho que deveria ser tomado no sentido do desenvolvimento da metacognição dos alunos.

No início, a minha observação era maioritariamente não participante. Mesmo assim, havia momentos em que a metacognição acontecia quase espontaneamente, despoletada por alguma tarefa ou indicação mais reflexiva, por parte da Professora principal. Por exemplo, por vezes a Professora principal pedia aos alunos para descobrirem que palavras de determinado texto eles não entendiam e tentassem descobrir o significado dessas palavras, através da sua reflexão sobre o contexto do texto. Nesses momentos, alguns dos alunos, quando indagados por mim sobre outras formas de descobrir o significado das palavras, mencionavam o uso de dicionários ou até de tradutores da Internet como estratégias de aprendizagem dessas palavras em inglês. Outros, quando indagados sobre estratégias que usavam para aprender mais ou tirar dúvidas, mencionavam aspetos como tradução, ver filmes ou ouvir músicas em inglês.

Decorria assim, desta abordagem feita a espaços em sala de aula, que realmente a metacognição dos alunos estava latente em todas as turmas, conforme ao que dizia a revisão da literatura. Digno de nota era também que a metacognição era mais visível nas turmas do 4º ano de escolaridade.

Importava agora ir mais longe no desenvolvimento deste aspeto metacognitivo por forma a exponenciar a aprendizagem da língua inglesa bem como, em última análise, desenvolver a autonomia dos alunos do 1º ciclo do Ensino de Inglês do E.B.

A intervenção passou assim por, dentro da metodologia ‘Plan, Do and Review’- PDR de Ellis e Ibrahim, (2015), criar aulas que pudessem fomentar e criar oportunidades para uma progressiva metacognição e conseqüente autonomia do aluno. A metodologia PDR, como descrita em 2.3.1., tem na sua essência o ‘aprender a aprender’ e permite a elaboração de planos de aula que, desde o início ao fim da mesma, preveem momentos de reflexão em que, quer o Professor, quer os alunos, podem como que “sair” da aula e visualizar a mesma de fora para dentro. Este distanciamento, feito sobretudo à base de perguntas sobre o que se estava a passar durante as aulas, e que caminhos se deveriam seguir para uma mais clara compreensão das matérias dadas e da própria língua inglesa, foi feito por mim nas aulas que tive a oportunidade de dar. Esta auto e heteroavaliação constantes durante a aula, aconteciam mormente nas fases ‘Review’ do plano de aula da metodologia PDR, e abriam assim espaço para uma redefinição e reflexão de estratégias com vista a otimizar o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Desde o início da implementação desta metodologia, foi surpreendente verificar a profundidade das respostas dos alunos quando indagadas sobre, por exemplo, a utilidade da matéria que iria ser lecionada. Porém, mais do que confirmar a possibilidade da metacognição nos alunos, importava-me, sobretudo, averiguar até que ponto uma intervenção deste tipo poderia contribuir para exponenciar o desenvolvimento de uma maior metacognição e autonomia para a aprendizagem da língua inglesa nos alunos.

Isso teria que ser feito através de uma comparação entre os níveis de metacognição dos alunos no início da intervenção e no final da mesma. Para efeitos de praticidade e foco, decidi então concentrar mais esforços nesse sentido, nos alunos da turma S4 da Escola do Seixo, mencionados em 1.2.1. A seguinte secção debruçar-se-á sobre os instrumentos de recolha de dados utilizados durante o tempo da intervenção nessa turma.

3.2. Os instrumentos de recolha de dados

Como nos diz Erzberger and Jelle (2003) “...if a finding survives a series of tests with different methods, it can be regarded as more valid than a hypothesis tested only with the help of a single method (citado em Dornyei Zoltán. 2007.p.165). Ainda, como a sala de aula pode ser um espaço algo caótico é muito importante como nos diz Pinter (2011) entender que existem muitas variáveis em jogo como “the experience and personality of the teacher, the background of the students, their motivation and anxiety levels, their personalities, or their learning styles (p.101).

Deriva daqui ser especialmente relevante a triangulação de dados. Interessava-me assim, por forma a assegurar uma boa confiabilidade e validade da pesquisa em causa (Bell 2005), que os dados pudessem ser obtidos por mais de uma via, por forma a que se verificasse uma congruência entre o que se pretendia aferir, (o progresso ou não da metacognição dos alunos de Inglês 1º ciclo-E, B.), e os dados que iriam ser recolhidos através dos instrumentos de recolha de dados. Além das notas e observações referidas anteriormente, equacionei, nesse sentido, outros instrumentos.

3.2.1. As fichas de autoavaliação

Pareceu-me, pois, pertinente corroborar as notas que fui tomando ao longo das aulas e as respostas e questões que ia recebendo durante a aula, com uma ficha de avaliação entregue aos alunos na parte final das aulas e em que, normalmente, três questões simples eram colocadas às crianças para que estas pudessem registar por escrito as suas reflexões em relação à aula dada. Um exemplo dessas fichas pode ser visualizado no anexo II na pág.67. Cruzar as minhas notas com as respostas dos alunos, com certeza iria ajudar a retirar algum sugestionamento que eu pudesse estar a desenvolver, no sentido de descobrir somente aquilo que esperava encontrar de antemão. As respostas por escrito dos alunos, mostrariam assim, se o que eu estava a verificar durante as aulas era comprovado pela própria perceção dos alunos. Este aspeto também ajudaria a própria pesquisa, uma vez que a criança sentir-se-ia como parte da mesma, o que concertiza acrescenta verdade e coerência ao projeto investigativo (Pinter2011).

Para efeitos de sistematização do que ia recolhendo durante as aulas, e com o objetivo de avaliar se, de facto, as crianças estavam a manifestar metacognição nas suas respostas, especialmente através das fichas de avaliação que os alunos me iam entregando, achei interessante usar como base o referencial criado por Sinclair (1999), ‘framework for evaluating linguistic evidence of metacognitive awareness’, em que, basicamente, se avalia a ‘metacognitive awareness’ em três parâmetros, a saber: reflexão sobre o próprio (autorreflexão); reflexão sobre a língua; e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. À medida que analisasse as respostas dos alunos, poderia assim verificar em que medida eles estavam a manifestar estes parâmetros, e a avançar na sua metacognição. Se fosse esse o caso, era de esperar que as suas respostas nas fichas de avaliação iriam ser cada vez mais metacognitivas, quer em número, quer em profundidade de pensamento. As respostas dos alunos providenciariam assim uma base lógica para distinguir níveis de metacognição entre *largely unaware*; *becoming aware*; e *largely aware* (Sinclair, 1999). Ao mesmo tempo, havia outros modos de aferir se a criança estava a desenvolver -se no sentido da reflexão em relação a si próprio e à sua relação com a língua inglesa.

3.2.2. *Os little notebooks*

Por forma a descobrir se o que se passava nas aulas, ao nível metacognitivo, estava a ter eco fora da sala de aula no sentido de uma maior autonomia, achei pertinente propor aos alunos uma espécie de ‘learner logs’, onde os alunos pudessem ter mais oportunidades de refletir sobre a sua aprendizagem de Inglês e descrever atividades relacionadas com o seu inglês. Esse pequeno caderno, visualmente atraente e colorido, continha, logo à entrada do mesmo, umas breves instruções a explicar o objetivo do mesmo (ver anexo III, p.68): dito de forma simples, os alunos deveriam escrever nele todo e qualquer contacto que tivessem com a língua inglesa. O caderno serviria também para eles autoavaliarem o seu progresso na aprendizagem da língua inglesa e, seria útil para averiguar se estava a acontecer algum progresso na sua metacognição. A expectativa era a de que, com o passar dos dias, ao longo da sua escrita, em suas casas ou qualquer outro local apropriado para o efeito, o que os alunos escreveriam no caderno revelaria se eles estavam a avançar na profundidade da sua reflexão, ou até a usar ou planear usar novas estratégias para desenvolver o seu inglês.

A análise dos dados seria mais uma vez ao nível da produção escrita das crianças, mas, ao contrário das fichas de avaliação mencionadas em 3.2.1, a escrita nos ‘little notebooks’ seria algo mais espontâneo e fora do contexto da sala de aula o qual, como sabemos, apresenta vários condicionantes. Era esperado que estas vertentes, (espontaneidade e reflexão fora da sala de aula), tornariam as respostas dos alunos um complemento importante à averiguação de que eles estavam a pensar mais a fundo sobre a aprendizagem da língua, a organizar o estudo da mesma, e mostraria, também, se o caminho para alunos mais autónomos e conscientes em relação às estratégias de aprendizagem, estava a ganhar forma. De facto, como nos diz Dixon (2013) a transferência está no cerne da autonomia. Verificar, deste modo, se a criança estava a fazer um esforço, fora da sala de aula, para pensar mais sobre o seu inglês; procurar mais o inglês; praticar mais o inglês, forneceria, assim, dados importantes para asseverar o desenvolvimento da sua autonomia.

Estes pequenos cadernos pretendiam assim ser uma espécie de diários de bordo e quase que, um proto portfolio, na medida em que permitiriam ao aluno registar, também, todo o seu progresso na língua. Além dos benefícios que daí advém e que podem ter repercussões, posteriormente, na elaboração de um portfolio mais capaz, também para efeitos de recolha de dados, este caderno seria muito valioso na medida em que “if learners’ answers give evidence of rationale, anecdotes, expression of thoughts and feelings, metaphors, questions, metalanguage this shows that they are becoming metacognitively aware” (Sinclair 1999. p104), o que consubstanciaria o que eu estava a tentar demonstrar. Mas, ainda havia um outro instrumento que me pareceu proveitoso para comprovar se a metacognição e o ‘aprender a aprender’ estava a desenvolver-se nos alunos.

3.2.3. O questionário metacognitivo

Perguntar aos alunos novamente sobre o que achavam que poderiam fazer mais, ou de forma inovadora, em relação à aprendizagem do seu inglês talvez parecesse à partida, redundante, uma vez que as fichas de avaliação e até os ‘little notebooks’ já englobavam esses aspetos. No entanto, um questionário não intrusivo (Bell, 2005), com perguntas simples, maioritariamente de resposta fechada, poderia acrescentar alguma consistência aos dados recolhidos através dos outros instrumentos referidos anteriormente

(3.2.1. e 3.2.2.). A componente quantitativa do questionário solidificaria assim a natureza mais qualitativa dos outros instrumentos e traria para os resultados desta investigação uma ‘inquiry that is systematic, rigorous, focused, tightly controlled, precise measurement that produces reliable and replicable data that could be generalised to other contexts’ (Dornyei. 2007.p.34).

Ao mesmo tempo, como disse Pinter, (2011):

it is clear from all the survey-based studies that questionnaires need to be constructed with care and that they are not ideal instruments for children. Younger children find it difficult to verbalize their thought processes even in oral interviews, let alone through questionnaires (page 133).

Sendo, portanto, um assunto delicado e direcionado a crianças, o questionário deveria ser: simples, preciso, neutro, direto, não muito longo, intuitivo mas não diretivo, com perguntas curtas e interessantes, do ponto de vista da criança (Dornyei, 2003; Brown, 2001; Bell, 2005).

Nessa medida, julgava eu ser possível que um questionário, na língua materna naturalmente, se elaborado cuidadosamente e tendo em atenção as particularidades associadas ao universo da criança, poderia ser um instrumento valioso para recolher dados pertinentes em relação ao desenvolvimento da metacognição do aluno.

Consequentemente, tentei elaborar as questões, mormente para respostas de escolha múltipla entre ‘sim’, ‘não’ ou ‘não sei’, que me permitiriam avaliar qual era o sentimento e a perceção da criança em relação às aulas dadas por mim e descobrir, pelas respostas dadas, até que ponto os alunos conseguiam relacionar essas aulas com a sua reflexão sobre a aprendizagem da língua inglesa.

Por exemplo, na pergunta nr.2 a questão formulada foi: ‘Achas que já sabes muito acerca da língua inglesa?’ A ideia era tentar descobrir se estava ou não a verificar-se uma reflexão em relação à língua. Nas perguntas número 4 e 5: ‘Como estudas Inglês?’ e ‘Mudaste a tua forma de estudar inglês?’ (estas eram perguntas abertas-ver anexo IV, p.69) esperava-se que as respostas revelassem uma reflexão acerca das estratégias usadas pelos alunos na sua aprendizagem, o que poderia ajudar a confirmar se a metacognição e o ‘aprender a aprender’ estavam a ter lugar. Nas perguntas nr.7 e 8: ‘Achas/Notas que as aulas do Teacher Nuno te ajudaram a pensar mais no teu inglês?’ pretendia-se obter informação sobre se os alunos conseguiam relacionar as minhas aulas com uma maior

autoconsciência acerca da aprendizagem do Inglês, o que seria um excelente indicador de que a metacognição tinha sido desenvolvida. A totalidade do questionário pode ser visto no anexo IV, págs. 69 e 70.

3.3. A Análise e discussão dos resultados

Como nos diz Ellis e Ibrahim (2015), as respostas dadas pelos alunos indicariam se os alunos estavam a desenvolver-se metacognitivamente, e dariam ao Professor informações sobre se a reflexão dos alunos e o ‘aprender a aprender’ estava a ter lugar. Algumas dessas evidências foram sendo notadas por mim ao longo da implementação das aulas baseados na metodologia PDR. Um exemplo dessas aulas pode ser visto no anexo V nas págs.71-74. Desde logo, nas fases iniciais, quando explicitava o que iríamos aprender durante a aula, os alunos conseguiam cada vez melhor associar conhecimentos prévios com o tema da aula e comentavam numa forma bem pertinente, quando questionados sobre a utilidade dessa mesma aula, sobre o objetivo da matéria, e até para o que ela poderia servir em termos práticos. Por exemplo, alguns dos alunos responderam que era importante saber os nomes dos animais em inglês pois assim poderiam protegê-los em todo o mundo, uma vez que o inglês é falado em todo o mundo, segundo o que eles próprios disseram. Claro está que, ao longo das aulas fui descobrindo novas formas de questionar os alunos e, dentro duma perspetiva de investigação-ação fui analisando e replanificando o que poderia suscitar mais reflexão por parte dos alunos. (Richards, J. & Lockhart, 2007). Por exemplo, foi importante acrescentar o ‘porquê’ e o ‘como’ quando lhes perguntava o que estavam a sentir; o que tinham aprendido; ou que novas formas poderiam usar para aprender mais. De facto, indagar sobre os ‘porquês’ e os ‘como’ levou a reflexão a um patamar superior, em linha com o que nos diz Ellis e Ibrahim (2015).

Ao longo da implementação destas aulas fui verificando também, que os alunos se sentiam cada vez mais confortáveis nos momentos ‘review’, em que fazíamos a mudança para a língua materna a fim de refletir sobre o que tínhamos aprendido até ali em inglês, e o que se poderia seguir para aprender ainda mais. Esse crescente bem-estar por parte dos alunos, foi sendo revelado nos níveis de confiança demonstrados a responder e também na profundidade das suas respostas. Por exemplo, eles eram cada vez mais participativos e já conseguiam estabelecer uma relação entre determinada atividade

como escutar ou cantar uma música e a memorização de palavras em inglês. Eram também cada vez mais específicos nas suas respostas, e quando lhes perguntava ‘o que vocês acham que podem fazer para aprender mais inglês?’ já não respondiam numa forma mais genérica que ‘tinham que estudar mais’, mas revelavam respostas mais específicas como, por exemplo, uma aluna que revelou que para aprender mais inglês talvez ajudasse criar uma espécie de ‘capa em que pudesse apontar tudo o que se pudesse relacionar com a língua’.

Esses momentos ‘review’ trouxeram também momentos curiosos que instigavam ainda mais reflexão da parte de todos, inclusive de mim próprio. Um dos alunos, por exemplo, nesses momentos, respondia sempre que não estava a aprender nada. No início, eu tentei rebater essa opinião, mas numa segunda aula perguntei a ele o porquê de ele achar que não estava a aprender. Embora ele não conseguisse explicar muito bem porque pensava dessa forma e a maior parte dos alunos começou a criticá-lo nessa altura, este momento foi aproveitado para chamar a atenção dos alunos que cada pessoa tem uma forma particular de aprender, e que a eles, cabia descobrir qual a forma que os ia ajudar a aprender inglês o melhor possível. Isso foi benéfico para eles entenderem melhor a resposta do seu colega e não voltaram a criticá-lo nesse sentido.

Fui notando também ao longo do tempo que havia um crescendo e uma quase ânsia em partilhar as suas opiniões perante a turma nesses momentos ‘review’. Havia também um impulso à motivação a seguir a esses momentos, pois os os alunos renovavam a sua alegria e disponibilidade para aprender mais inglês. Mais do que isso, começou a acontecer, especialmente na turma S4 na qual eu ministrei mais aulas, que a metacognição começou a surgir mais espontaneamente ainda. Por exemplo, alguns dos alunos, fora dos momentos ‘review’, comentavam que sabiam muito pouco acerca de inglês. Outros ainda analisavam frases, no quadro ou no projetor, e notavam que ‘o inglês é ao contrário do português’ ou ‘falta uma letra nessa palavra’, denotando assim alguma metalinguagem.

Tudo isto ia assim ao encontro da declaração de Gavriidilou, Z. et al, (2017) “the most similar item between teachers and students, when it comes to use learning strategies, was a ‘metacognitive one’ (p.87), e, nessa medida, eu sentia que estava a progredir na minha metacognição também. Mas, além destas perceções baseadas nas minhas observações e notas, havia que analisar o que diziam os instrumentos de avaliação, utilizados ao longo da intervenção junto da turma S4.

A fim de sistematizar e organizar a informação recolhida através dos instrumentos de recolha de dados, achei por bem destringir e contabilizar as declarações dos alunos que indiciavam algum dos três parâmetros mencionados anteriormente, a saber: a autorreflexão; a reflexão sobre a língua e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, quando analisamos as respostas dos alunos nas fichas de avaliação à luz do referencial adaptado do ‘framework for evaluating linguistic evidence of metacognitive awareness’ de Sinclair (1999), notamos evidências linguísticas de metacognição desde a primeira aula. Por exemplo, no dia 5 de novembro de 2021, a primeira aula dada na turma S4, o tema era o de ‘Planet Earth’. Esta primeira aula veio a revelar-se algo estranha pois os alunos não sabiam muito bem o que esperar de um novo Professor e, embora a expectativa fosse alta, alguns problemas com os materiais tornaram a aula algo confusa. No entanto, de algum modo, os alunos conseguiram entender o que se esperava nos momentos ‘review’ e as fichas de avaliação revelaram um bom nível de autorreflexão. A maior parte dos alunos (94%) conseguiam autoavaliar se tinham gostado ou não da aula. Ao mesmo tempo, 50% das respostas dos alunos mostravam que existia pensamento associado à reflexão sobre o processo de aprendizagem, afirmando essa metade que poderiam melhorar a sua aprendizagem da língua inglesa por: ‘se concentrarem melhor nas aulas; praticar a língua; ver filmes em inglês; traduzir. Por outro lado, a outra metade dos alunos não conseguiu responder a essa mesma questão sobre o que poderiam fazer para melhorar o seu inglês, ou fizeram-no vagamente, não conseguindo assim especificar nenhuma estratégia para melhorar a sua aprendizagem da língua. No que diz respeito à reflexão sobre a própria língua, esta revelou-se praticamente inexistente, com somente 19% dos alunos a responder explicitamente que tinham aprendido palavras novas em inglês.

Na terceira aula que dei a esta turma, usei novamente as fichas de avaliação com poucas alterações em relação às primeiras, por forma a evitar o enviesamento das respostas. Antes disso, aproveitando o tema ‘animals’ como pano de fundo, notei, quando lhes fazia as perguntas metacognitivas, que os alunos iam além de dizer que o objetivo da aula era ‘decorar’ as palavras em inglês, antes, as crianças conseguiam ir além disso por comentar sobre atividades fora do contexto escolar onde poderiam experimentar mais aprendizagens relacionadas com a língua inglesa. Uma das alunas, inclusive, explicou à turma algumas das estratégias usadas por ela para aprender mais a língua inglesa. Nesta

aula também ofereci o ‘little notebook’ que serviu também para pô-los a pensar ainda mais sobre estratégias de ‘aprender a aprender’.

Nas fichas de avaliação verificou-se, na análise das respostas dos alunos que o nível de reflexão sobre a língua permaneceu idêntico (18%) ao registrado na primeira aula. Contudo, existiam alguns indícios de que poderia estar a acontecer algo nessa vertente metacognitiva, pois algumas das respostas já não consistiram somente em indicar as novas palavras aprendidas, mas já se obteve respostas mais específicas como: ‘gosto de pronunciar a língua inglesa; inglês é giro’. No entanto, isto poderia estar relacionado com a formulação da pergunta que, embora similar à da primeira aula, foi, contudo, um tudo nada mais específica. No mesmo sentido de abalar a percepção de que tinha havido ganhos ao nível da metacognição, estava também o facto de que só 73 % dos alunos conseguiram expressar se tinham gostado ou não da aula. Na primeira aula tinham sido, como já mencionado, 94%. Em sentido contrário, porém, estava a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a vasta maioria dos alunos (86%) conseguiu enumerar estratégias para aprender mais a língua inglesa e até mencionou novas formas bem demonstrativas de uma maior reflexão sobre os modos de aprender a língua (notar que na primeira aula só 50% dos alunos conseguiram responder a esta questão). Por exemplo, alguns dos alunos responderem que poderiam aprender mais por: ‘fazer atividades relacionadas com o tema da aula, usar o manual, pesquisar no Google, usar o tradutor, aplicativos, procurar na internet novas formas para aprender’. Parecia então que um progresso estava a ganhar forma no que diz respeito a ‘aprender a aprender’ e as respostas dos alunos revelavam alguma passagem para ‘becoming aware’, na sua metacognição (Sinclair, 1999).

Passando à análise da quinta aula ministrada por mim, a aula foi sobre o tema ‘time’, no dia 10 de dezembro de 2021, passado mais de um mês desde a primeira, e a percepção que tive durante a aula, bem como as fichas de avaliação, vieram confirmar o crescendo na metacognição verificado ao longo das 5 aulas (ver resultados completos no gráfico da pág. 55). Isso foi notado desde logo nas respostas dos alunos desde o início da aula, isto é, o primeiro ‘plan’ do PDR, uma vez que estas surgiam cada vez mais espontaneamente, e os alunos pareciam cada vez mais confortáveis e habituados a refletir sobre a utilidade e o objetivo da matéria. Além disso, também numa forma pertinente, alguns dos alunos suscitaram algumas dúvidas sobre o que seria apropriado para colocar nos ‘little notebooks’, demonstrando assim que estavam a refletir sobre a sua

aprendizagem da língua inglesa. Quanto às fichas de avaliação desta aula, 100% dos alunos conseguiram analisar e responder acerca do que sentiram em relação à aula dada, sendo também eles bem específicos nas suas respostas. Também, a totalidade dos alunos conseguiu enumerar várias e novas formas de aprender inglês, mostrando assim um aumento no nível da sua reflexão acerca do processo de aprendizagem. Por exemplo, alguns dos alunos enunciaram: ‘fazer mimica, jogos, tarefas em casa, músicas, falar, ler, descobrir o significado das palavras por pensar’. Um dos alunos, inclusive, afirmou que ‘infelizmente, não sabia o que devia fazer,’ o que, possivelmente, pode ser demonstrativo de que o aluno tem a noção de que não é bom não saber o que fazer, revelando, deste modo, um sinal da sua metacognição. Porém, apesar dos níveis altos de autorreflexão desde o início da pesquisa, e do aumento na reflexão sobre estratégias de aprender a língua inglesa ao longo do tempo, o que os dados vieram confirmar foi também uma estagnação constante no que diz respeito à reflexão em relação aos aspetos mais metalinguísticos, uma vez que nesta 5ª aula, à semelhança de todas as outras, verificou-se uma quase ausência (8%) de respostas que denotassem uma reflexão sobre a língua. Convém dizer que estamos a falar de crianças que pouco sabem acerca da língua inglesa, o que naturalmente tolhe a reflexão no que diz respeito aos aspetos mais formais ou metalinguísticos da língua inglesa, que aliás não tem um peso considerável no curriculum do Ensino de Inglês do 1º ciclo do E.B. O facto de as perguntas terem sido elaboradas na língua materna, o português, também pode ter contribuído para a ausência deste tipo de reflexões sobre a língua inglesa. De todo modo, a metacognição na sua dimensão de ‘aprender a aprender’ estava em crescendo e, faltava agora, consolidar essa constatação com os resultados dos outros dois instrumentos de recolha de dados.

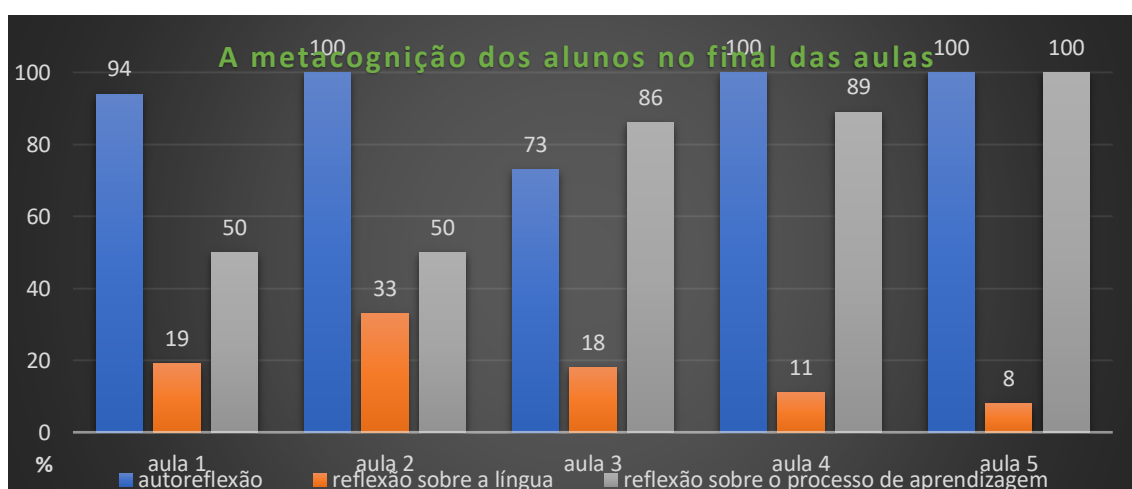


Gráfico I - Níveis de Metacognição dos alunos da Turma S4 – fichas de avaliação

Um outro instrumento usado para averiguar o desenvolvimento da metacognição nos alunos foi o ‘little notebook’. Uma vez mais, à semelhança das fichas de avaliação, foi útil analisar as declarações dos alunos tendo como ponto de partida o referencial de avaliação linguística proposto por Sinclair (1999). Na tabela da página 56 encontram-se transcritas algumas das asserções dos alunos nos seus ‘little notebooks’, sendo que um dos cadernos entregue denunciava uma clara ajuda da parte de adultos, a qual, naturalmente, não pude considerar como válida para os objetivos desta pesquisa.

Como se depreende pela visualização da tabela, houve uma confirmação de que os alunos estavam a refletir sobre as estratégias usadas e, que queriam desenvolver, com vista ao aperfeiçoamento do seu inglês.

Vertentes metacognitivas	Afirmações dos alunos
Autorreflexão	-Quando ouço alguma música em inglês eu gosto muito.
Reflexão sobre a língua	-Descobri que, antes de uma palavra que comece com uma vogal, tem de pôr-se um ‘an ‘por exemplo: an elephant. -Eu gosto (da língua) mas é muito difícil e um bocado estranho. -Um dia eu vi o nome Burber King (não sei escrever muito bem!), Mc donald e KFc, também vi uma marca – Seven up. -Gosto muito da aula de inglês porque é muito divertido. -Date é: data e encontro de namoro. -Nenhuma palavra em inglês leva um acento, assim a língua torna-se mais fácil 😊 -O inglês é muito fixe ❤️
Reflexão sobre o processo de aprendizagem	-Se precisar de pesquisar uma palavra nova que não saiba, pesquiso no google tradutor. -O que me ajudou no inglês foi apontar no meu caderno e quando não sei vou lá ver. -Eu treino inglês a olhar para o ispelho.

Tabela 1-Respostas dos alunos nos seus ‘little notebooks’-ver alguns exemplos destas respostas no apêndice 1

Houve até quem aproveitasse o próprio ‘little notebook’, como uma espécie de caderno de apoio, servindo este como uma ferramenta estratégica para desenvolver a aprendizagem da língua. Por exemplo, uma das alunas criou uma espécie de tabela em que colocava um V, de visto, quando já não tinha dúvidas em determinada matéria (ver apêndice 2) Esta aluna também criou no caderno uma secção com: ‘as palavras que sei bem’, uma espécie de tradutor inglês-português. Um dos alunos também apontou no ‘little notebook’: ‘palavras em inglês que foi vendo’, e, segundo o próprio, ‘gostava de saber o que significam’.

A quantidade de reflexões encontradas nos little notebooks, em relação ao processo de aprendizagem, constituiu assim uma prova concreta de que a metacognição fomentada em sala de aula estava a criar raízes para fora da mesma. A acrescentar a isso, é interessante verificar que a vertente metacognitiva relacionada à reflexão sobre a língua sofria agora um aumento exponencial, contrariando a tendência verificada nas fichas de avaliação. Talvez se possa afirmar que isto mostra que todas as vertentes metacognitivas estão interligadas, e, desenvolvendo uma delas é criado o potencial para o desenvolvimento das outras.

O certo, no entanto, é que o ‘little notebook veio mostrar que era plausível concluir que a ignição da metacognição durante as aulas estava a ter repercussões e, poderia assim tornar-se numa espécie de ‘bola de neve’ que incitaria os alunos a tornarem-se cada vez mais metacognitivos, quer para a aprendizagem do inglês, quer para a aprendizagem de outras matérias de ensino. A simples existência do caderno contribuiu também como uma base para futuros projetos mais duradouros, como a possibilidade da implementação de um portfolio como instrumento de metacognição dos alunos do ensino de inglês. Contudo, ainda havia que verificar o que nos dizia o questionário.

Embora sendo de uma natureza mais quantitativa, o referencial usado para os outros dois instrumentos também foram úteis na medida em que as perguntas apontavam para o aparecimento ou não (dependo das respostas dadas pelos alunos), das 3 dimensões anteriormente usadas (autorreflexão, reflexão sobre a língua e reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem).

Na primeira pergunta do questionário (ver anexo IV, p.57), o ênfase era colocado maioritariamente na vertente da autorreflexão. As respostas dos alunos vieram confirmar o que os outros instrumentos de recolha de dados já apontavam, isto é, a grande maioria

dos alunos conseguia responder facilmente sobre o que sentia em relação à sua aprendizagem da língua, tendo a totalidade dos alunos que responderam (22) respondido

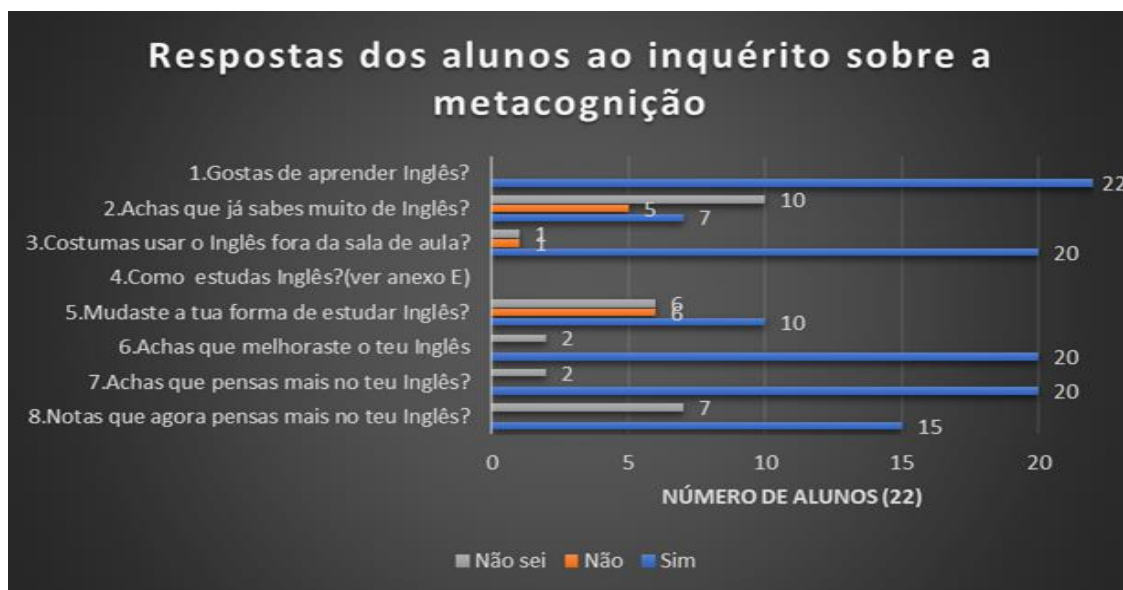


Gráfico II - Inquérito sobre metacognição dos alunos da turma S4 – Escola Básica do Seixo

‘sim’ e nenhum respondido ‘não sei’, revelando assim uma boa autorreflexão. No entanto, é interessante verificar, nas respostas à pergunta nr.2, em que se questiona a criança acerca do grau de conhecimento da língua, que quase metade das crianças que participaram neste inquérito respondeu ‘não sabe’, dando desta forma credibilidade à ideia de que a reflexão acerca da língua ainda não se encontra bem desenvolvida nestes alunos. Isto vai ao encontro do que já tinha sido verificado nas fichas de avaliação.

Também em sentido paralelo com o que se tinha verificado (desta feita nos outros dois instrumentos de recolha de dados), encontramos as respostas dos alunos às perguntas nr.3, 4 e 5, em que se pôde verificar que as estratégias (relacionadas à vertente da reflexão sobre o processo de aprendizagem), enumeradas pelos alunos, não só são bem expressivas, como não são exclusivas do ambiente de sala de aula (ver apêndice 3, com alguns exemplos). Essas respostas evidenciam também que a maioria dos alunos consegue decifrar se mudaram ou não a sua forma de estudar, sendo que somente 6 crianças não sabem como responder a essa pergunta (nr.5), o que evidencia assim que a maior parte das crianças consegue analisar eventuais mudanças no seu processo de aprendizagem.

Finalmente, quando se tenta averiguar se os alunos sentiram ou notaram alguma mudança no seu pensamento em relação ao seu inglês (perguntas nr.7 e 8), as respostas dadas revelam que a grande maioria afirma estar mais consciente do seu inglês, que antes das aulas dadas por mim. A percepção dos alunos de que essas aulas serviram para melhorar o seu nível de inglês foi também bastante expressiva, como mostram os dados relativos à pergunta nr. 6.

IV Conclusões

Quando este projeto começou a ganhar forma, a complexidade e a especificidade que se vislumbrava ao longo do mesmo, tornava-o algo difícil, mas, ao mesmo tempo, fascinante. A autonomia do aluno, sobretudo em tão tenras idades e no universo da aprendizagem de uma língua estrangeira, não é de todo um tema de fácil acesso.

Contudo, à medida que este projeto se desenvolveu, o percurso foi ficando cada vez mais claro e, uma vez mais, provou-se que o saber, no sentido mais geral, está somente à espera para ser encontrado. Nesse sentido, a metacognição, e especificamente as perguntas metacognitivas, afigurou-se como a solução possível, e credível, para desenvolver e promover a autonomia para a aprendizagem da língua inglesa no aluno de inglês do 1º ciclo do E.B.

Os dados recolhidos através desta pesquisa vieram, deste modo, confirmar que a introdução de uma componente metacognitiva nas aulas de inglês do 1º ciclo do E.B. é uma preciosa ajuda para dar resposta à necessidade de tornar os alunos mais autónomos e desvoltos, na procura de novas estratégias de aprendizagem, com vista ao seu progresso na língua inglesa, bem como a outras matérias de ensino.

Claro que, nestas faixas etárias, os ganhos ao nível metacognitivo e de autonomia, devem ser enquadrados numa perspetiva mais linear e simples, atendendo aos estágios de pensamento e precocidade da criança. No entanto, como este projeto assinalou, é realístico e desejável, que os aspetos metacognitivos possam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula, estabelecendo assim uma base que facilite, quer o desenvolvimento das crianças na língua inglesa, quer uma maturação mais eficaz ao nível intelectual, psicossocial e emocional.

Enquanto professor, a riqueza deste projeto, com certeza veio acrescentar à minha formação, e estabeleceu um precedente importante para continuar a refletir, pesquisar e encontrar formas de exponenciar a melhoria do processo ensino-aprendizagem da língua inglesa no 1º ciclo do E.B. A intuição, enquanto professor, para investigar a sala de aula e tudo o que acontece à sua volta, ficou assim mais solidificada com a importante aprendizagem de como se deve analisar mais sistemática e consistentemente, o ato de ensinar e aprender, tornando-me desse modo, também eu, mais metacognitivo. Acima de tudo, este projeto fez-me aumentar o amor pelo ensino de inglês e trazer mais consciência sobre como se deve ensinar as crianças a aprender a língua inglesa.

4.1. Algumas fragilidades deste projeto e linhas de investigação futuras

Naturalmente, não há estudos perfeitos, e este está longe de ser o primeiro. Gostaria, nesse sentido, de salientar algumas falhas que foram sendo notadas ao longo do mesmo. Desde logo, num projeto como este, seria necessário mais tempo para prosseguir a obter mais dados que viessem confirmar os ganhos na metacognição dos alunos. De facto, apenas 3 meses não permitem extrapolar uma consistência ao longo do tempo, que permita aumentar a validade do que se pretendeu avaliar, isto é, o desenvolvimento da metacognição dos alunos. Paralelamente, não podemos ser taxativos e dizer que os resultados recolhidos derivam, só e exclusivamente, da intervenção em sala de aula. A metacognição, assim como a autonomia do aluno, é um assunto multidimensional que depende de muitos fatores internos e externos e, desse modo, seria, no mínimo, simplista, dizer que esta se desenvolveu somente como consequência deste projeto.

Conciliar a aprendizagem da língua inglesa com o desenvolvimento da metacognição foi também um aspeto que, por vezes, pareceu desfasado um do outro. Isto porque a metacognição, naturalmente, teve que ser construída com a língua materna e, embora com objetivo de promover a aprendizagem do Inglês, talvez possa haver forma de a trabalhar com a língua inglesa como suporte.

Outro aspeto relevante no sentido da promoção da autonomia do aluno, seria o envolvimento das famílias dos alunos num projeto deste género, o que decerto acrescentaria solidez e coerência ao mesmo, uma vez que o trabalho em sala de aula encontraria mais espaço para crescer fora da mesma, rumo a uma maior autonomia.

Também, faltou recolher duma forma mais profícua, a percepção dos Professores titulares da turma S4 durante o tempo deste projeto. Informalmente, a Professora generalista afirmou ter notado ganhos ao nível da metacognição dos alunos, mas não ao nível de comportamento. Quanto aos ganhos a nível de resultados no teste de Inglês, estes mantiveram-se praticamente inalterados do primeiro para o segundo teste, que coincidiram respetivamente com o início e o fim deste projeto.

Algo que deveria ter sido feito mais vezes também, seria dar mais vezes a possibilidade de escolha e negociação aos alunos durante as aulas. Isto criaria novas oportunidades, quer para eles desenvolverem a sua autonomia, quer para aferir a mesma. Também faltou criar mais oportunidades para eles produzirem, demonstrarem e partilharem os seus próprios trabalhos relacionados à aprendizagem da língua inglesa. Por exemplo, a elaboração de um portfolio seria consistente com este projeto, mas uma vez mais, o tempo era escasso.

De facto, fica-se com a ideia de que se poderia ter ido mais longe nas ambições deste projeto e que ficaram por explorar variadas e diferentes formas de desenvolver a metacognição nos alunos. Por exemplo, estender um projeto desta natureza ao ensino generalista poderá ter efeitos altamente benéficos quer para os alunos, quer para os Professores que a ele adiram e as suas matérias de ensino.

Gostaria de deixar, no entanto, a nota positiva, de que mesmo num pequeno projeto como este, é exequível pôr as cabeças dos alunos a trabalhar, e colher bons dividendos desse esforço.

Referências bibliográficas

- Aprendizagens essenciais para o Ensino Inglês 1ciclo. (2018). Ministério da Educação.
- Bell, J. Doing your Research Project. (2005) 4th Edition. Open University Press, 2005.
- Benson, P. (2001). Teaching and researching autonomy in language learning. Longman.
- Benson. P. (2006). State of the art article- Autonomy in language teaching and learning. Cambridge University Press.
- Benson, P. (2011). Teaching and researching autonomy in language learning. Routledge.
- Council of Europe. (2018). Reference framework of competences for democratic culture. European Union.
- Dixon. D. (2013). Measuring language learner autonomy in tertiary-level learners of English. University of Warwick, Centre for Applied Linguistics.
- Dornyei. Z. (2003). Questionnaires in second language-research. Construction, administration, and processing-second language acquisition research theoretical and methodological issues. Susan Gass and Jacquelyn Schachter, Editors. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dornyei. Z. (2007). Research methods in applied linguistics. Oxford University Press.
- Ellis and Ibrahim. (2015) Teaching children how to learn. Delta Publishing.
- Ellis. G. & Brewster. J. (2002). Tell it again: the new storytelling handbook for primary teachers. Harlow Penguin English.
- Fisher. R. (1998) Thinking about thinking: developing metacognition in children. Early child development and care Vol 141 pp. 1-15.
- Gavriidilou.Z. Petrogiannis.K. Platsidou.M Psaltou-Joycey.A. (2017) Language learning strategies: theoretical issues and applied perspectives. Sita Publications.
- Lacey, F. (2007). Autonomy, never, never, never! Independence. Franck Lacey's blog. <http://franklacey.blogspot.com/2014/09/autonomy-never-never-never-once-upona.html>.
- Lightbown. P. M. & Spada N. (2008). How languages are learned. Oxford University Press.

- Little, D. (2007). *Innovation in Language Learning and Teaching*. vol.1 nr1. 'Language Learner autonomy: Some fundamental considerations revisited'. Routledge.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. Taylor & Frances/Routledge.
- Nunan, D. (1997) *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy*. In Benson, P. & Voller, P. (eds.) *Autonomy and independence in language learning*. Longman.
- O'Malley, J.M, Chamot, A.U. Manzanares G.S., Kupper, L. Russo, R.P. (1985) *Learning Strategies Used By Beginning And Intermediate Esl Students – Language Learning Journal - Volume35, Issue1 Pages 21-46*.
- Peixoto. M.A.P. Brandão. M.A.G. Tavares, B.F. (2021) *Construção de definições operacionais em metacognição*. Scielo preprints.
- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. (2017). Ministério da Educação.
- Plano de Inovação. (2021). AERT3.
- Plano Erasmus. (2021). AERT3.
- Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do E.B. (2005.) Ministério da Educação.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press.
- Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages*, Palgrave.
- Raya.M.J Lamb.T. Vieira.F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na europa para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do arofessor*. Authentik.
- Reinders. H. (2010). 'Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills' -*Australian journal of teacher education – vol.35. Issue 5, Article 4*.
- Ribeiro. C. (2003) *Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem- Universidade católica portuguesa. Psicologia: reflexão e crítica, 16(1), pp. 109-116*.
- Richards, J. C, & Lockhart, (2007) *C. Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 15th printing.

Sabitha. S.R. Najeeb Akdeniz (2013) -Language Studies Conference 2012 -Learner autonomy in Language learning – Procedia- Social and Behavioural Sciences 70 1238-1242.

Salmon, P. (1998) Life at school: education and psychology. Constable.

Sinclair, B. (1999). More than an act of faith? Evaluating learner autonomy. In innovation and best practice in British ELT, C Kennedy(ed). Addison Wesley Longman.

Takallou. F. (2011) The effect of metacognitive strategy instruction on EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness- Payame Noor University, Iran – Asian EFL Journal.

Tucker. N. (1981). The Child and the book: A Psychological and Literary Exploration. Cambridge University Press.

Turloiu.A. Stefansdottir.I.S.(2011) 'Learner autonomy theoretical and practical information for language teachers'.

Wendy A. Scott, Lisbeth H. Ytreberg. Teaching English to children. (1990). London-New York. Longman.

Outras fontes:

<https://ecoescolas.abae.pt/sobre/quem-somos/>

https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Secund%C3%A1ria_de_Rio_Tinto

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Tinto_\(Gondomar\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Tinto_(Gondomar))

<https://www.aert3.pt/index.php/destaques/993-jornal-vivacidade-etwinning-no-aert3>

<https://www.aert3.pt/index.php/m-agrupamento/agrup-eb1jis/198-informacoes>

<https://www.aert3.pt/index.php/m-inicio>

<https://www.aert3.pt/index.php/salamulti>

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/metacogni%C3%A7%C3%A3o>

ANEXOS

ANEXO I: questões para fomentar a metacognição

Como memorizas palavras em inglês?

Como praticas inglês?

Já alguma vez tentaste ler um livro em inglês???

Já tentaste entender um filme em inglês sem olhar para as legendas?

Costumas usar o inglês para falar com alguém da tua família ou algum amigo durante as férias por exemplo?

Preferes jogar videogames em inglês?

Tens o hábito de perguntar ou pesquisar o significado das palavras em inglês? Como pesquisas?

Costumas pensar em maneiras de melhorar o teu inglês?

Costumas pensar em quanto já aprendeste?

O que achas que podes fazer para aprender mais inglês?

O que achas que é necessário para aprenderes melhor uma língua?

Achas que aprendes melhor uma língua como?

Achas que é importante arriscar a dizer as palavras?

Quanto tempo achas que leva a aprender uma língua?

O que podes fazer para ganhar mais gosto por aprenderes inglês?

Achas que estás a aprender bem a língua inglesa?

O que achas que tens que fazer para aprender melhor a língua?

O que gostas mais na língua inglesa?

Consegues notar no que és melhor inglês? E o que não és tão bom?

O que mais tu podes fazer para melhorar o teu inglês?

Porque achas que paramos a atividade e fizemos estas perguntas?

Gostaste de fazer esta atividade/tarefa? Porquê?

Qual pode ser o teu próximo projeto?

O que achas que vai acontecer a seguir?

O que nós fizemos? Como? Por que fizemos isso? O que podemos fazer mais?

Sentes que estás a melhorar?

Achas que é bom partilhar o nosso avanço na língua? Porquê?

Por que escolheste fazer esta tarefa?

Por que escolheste este texto/atividade e não outra?

Gostaste? Porquê? Por que não?

Como fizeste essa atividade?

Por que fizeste dessa maneira? Haveria outras maneiras de a fazer?

Achas que o teu desempenho foi bom?

Que dificuldades/desafios tiveste?

Por que os tiveste?

Como achas que podes ultrapassar as dificuldades que sentiste?

Qual é o teu plano para aprenderes melhor a língua inglesa?

Porquê?

ANEXO II: Fichas de avaliação metacognitiva

O que gostaste mais na tua aula de Inglês de hoje? Porquê?

Houve alguma coisa que não gostaste tanto? Porquê?

Como achas que podes aprender mais palavras em Inglês?



Thanks. See you later.

Name :

Class :

Date:

ANEXO III: Instruções do 'little notebook'



O objetivo deste 'Daily Notebook' é ajudar a melhorar o TEU INGLÊS.

Neste 'Daily Notebook' deves escrever tudo que quiseres sobre o TEU INGLÊS.

Deves escrever, se possível, todos os dias, alguma coisa sobre o TEU INGLÊS.

Por exemplo, podes escrever sobre:

Experiências que tiveste quando viste ou ouviste algo em INGLÊS... pode ser algo da TV, a ouvir música, em algum Shopping...ou qualquer outra coisa que aconteceu contigo em INGLÊS...

Também podes escrever à vontade sobre tudo o que já aprendeste em INGLÊS, o que te ajudou, e o que podes fazer para melhorar o TEU INGLÊS!

Muito obrigado e continua a melhorar o **TEU INGLÊS!!!**

NOTA: Podes escrever neste 'Daily Notebook' em Língua Portuguesa, mas também podes decidir usar palavras na Língua Inglesa!

ANEXO IV – O questionário metacognitivo

Questionário acerca das aulas do Teacher Nuno

Eu, Teacher Nuno, gostaria de saber mais acerca do que achaste acerca das minhas aulas de Inglês.

Isto não é um teste, por isso não existem respostas certas ou erradas. Deves pensar antes de responder e, depois, responder à vontade. Obrigado.

INSTRUÇÕES:

RESPONDE ÀS PERGUNTAS COM UM X NOS QUADRADINHOS.

EXEMPLO: GOSTAS DE FUTEBOL?

- SIM
- NÃO
- NÃO SEI

ÀS OUTRAS PERGUNTAS DEVES RESPONDER O QUE TU PENSAS.
READY, SET, GO:

1. Gostas de aprender inglês?

Sim

Não

Não sei

2. Achas que já sabes muito de inglês?

Sim

Não

Não sei

3. Costumas usar o inglês fora da sala de aula?

Sim

Não

Não sei

4. Como costumavas estudar para o teste de inglês?

5. Mudaste a tua forma de estudar inglês depois das aulas do Teacher Nuno?

Sim O que mudou?

Não
Não sei

6. Achas que as aulas do Teacher Nuno te ajudaram a melhorar o teu inglês?

Sim
Não
Não sei

7. Achas que as aulas do Teacher Nuno te ajudaram a pensar mais no inglês?

Sim
Não
Não sei

8. Notas que agora pensas mais no inglês do que pensavas antes das aulas do Teacher Nuno?

Sim
Não
Não sei

Muito obrigado pela tua participação.



See you later.

Anexo V – A lesson plan for Metacognition

SCHOOL: EB 1 Seixo – AERT3 **STUDENT TEACHER:** Nuno Luís

DATE: 09-11-2021 **LENGTH OF LESSON:** 1h **TIME:** 14:30 to 15:30 p.m.

CLASS LEVEL: 4h year **CLASS SIZE:** 25 students

SUMMARY: Living in a Farm

AIMS (4Cs):

Content: (thematic ideas/concepts): Farm animals

Communication: (language of content theme): sheep, cow, horse, rabbit... ; a / an

(language needed for communication in tasks): What animal is this? It's a / an...

Cognition: (thinking skills development): To distinguish between pets, farm, and zoo animals; To recognize the sound of certain animals, to imagine living on a farm.

Culture: (target culture(s); intercultural communication; perceptions of self and others): To negotiate decisions between themselves and others (on the pair work); to make them think of differences between rural and urban environments when it comes to animals.

TIMETABLE FIT:

This lesson is a follow one about zoo animals

ASSESSMENT: Using the PDR methodology during and after the lesson. Worksheet assessment.

ASSUMPTIONS: Children already have learned about pets, zoo animals and the numbers until 100.

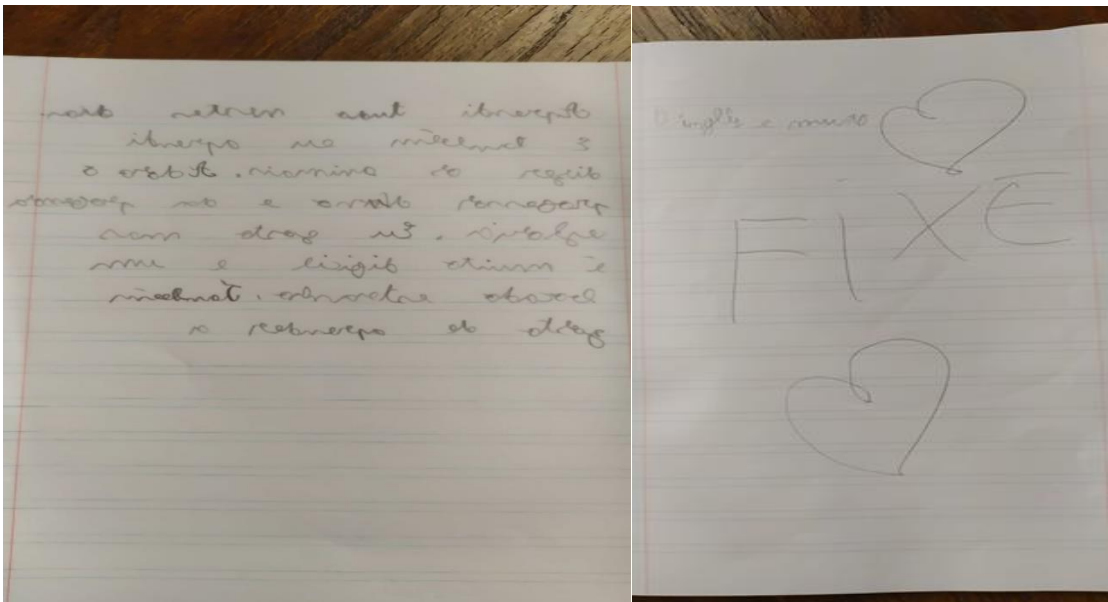
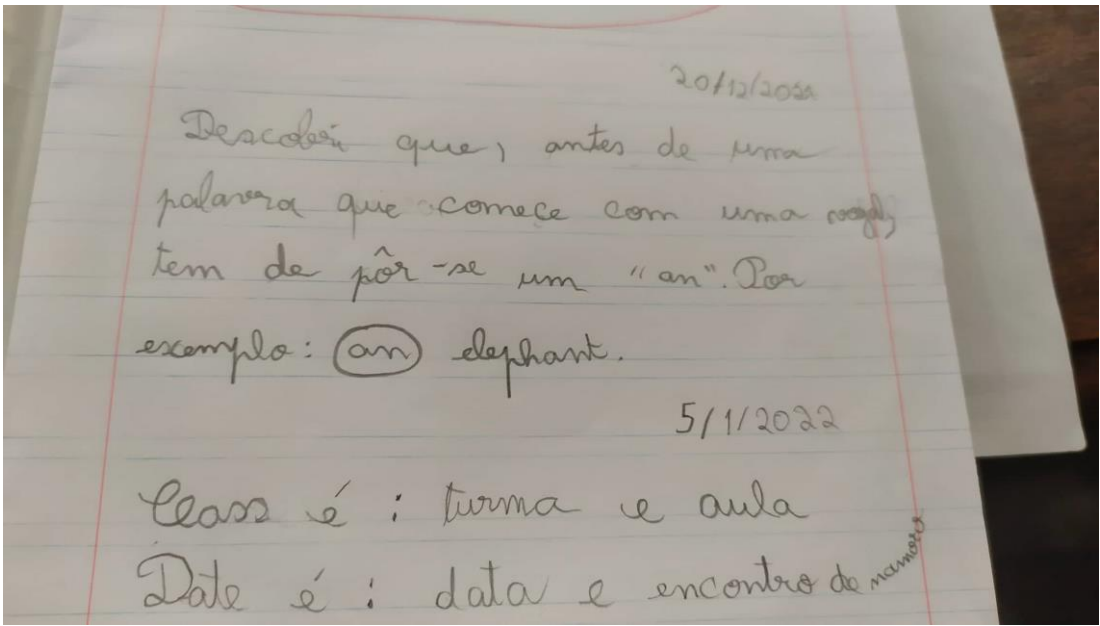
ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS: If the lesson turns out to be faster than expected a game of choosing letters to guess words (farm animals) could be played on the whiteboard with the whole class. There were some issues with classroom management the previous lesson. If that happens again, maybe T will have to separate some of the pairs.

Stage Time Interaction	Procedure	Aims	Scaffolding Strategies
<p>Warm-up</p> <p>5 min</p> <p>T-Ss</p>	<p>T greets the Ss.</p> <p>T introduces and sings a Hello Song with pupils and asks them to dance a little.</p> <p>T asked Ss: What animals do you know/remember?</p>	<p>To make Ss feel at ease and to move them a little.</p> <p>To review the previous lesson</p>	<p>Hello Song from Porto Editora.</p> <p>T talk-</p>
<p>PLAN</p> <p>5 min</p> <p>T-Ss</p>	<p>T says: Ok, very good! Today we are going to learn more about animals, this time it's not about pets or zoo animals but it is going to be about: farm animals!!(T shows a picture with animals on a farm and ask some Qs about the picture)</p>	<p>To make the theme of the lesson explicit</p>	<p>A picture showing a farm</p>
<p>START DOING</p> <p>10min</p>	<p>T says: Ok, let's open our coursebooks on page 36 ex.1. Let's listen...</p> <p>(T puts the audio and ask Ss to repeat the words for farm animals)</p> <p>T says: Ok, nice, look at me now (T shows some Flashcards with photos and related words and says again the farm animal words with SS repeating with the T)</p> <p>After T only shows the photos and ask Ss: What animal is this?.</p>	<p>To make them listen and say the words.</p> <p>To drill the vocabulary</p> <p>To make them memorize the words</p>	<p>Let's rock 4 and audio</p> <p>Flashcards from Porto Ed.</p>
<p>DO</p>	<p>T says: Ok, good, now we are going to separate farm</p>	<p>To make them distinguish</p>	<p>A worksheet</p>

<p>10 minutes</p>	<p>animals from zoo animals. You should write down the animals in the correct circle.</p> <p>T shows the worksheet and says: The farm animals we write on this box and the zoo animals on this box (T shows and points out to the boxes in the worksheet).</p> <p>T corrects the exercise on the whiteboard and writes the articles a or an before the words.</p>	<p>between farm and zoo animals</p> <p>To make them write</p>	<p>Gestures</p> <p>Whiteboard</p>
<p>Review</p> <p>5 min</p> <p>T-Ss</p>	<p>T asks Ss to think about the lesson: Do you think we learn better by doing this kind of activities?</p> <p>Why?</p>	<p>To make them reflect in their learning</p>	<p>L1</p>
<p>Do more</p> <p>15 min</p> <p>Activity 1</p>	<p>T says: Ok, now pay attention to this (T points to the whiteboard): The elephant has ‘an’ before, all the others have ‘a’, Why?</p> <p>T explains that when there is a vowel sound in the first letter of the word we use an, for the consonants we use a.</p> <p>(T uses the whiteboard to highlight what is a vowel)</p> <p>Ok, let’s do the exercise 5 from page 39.</p> <p>(T corrects at the end on the whiteboard)</p> <p>T says: Now imagine that you have a farm with your</p>	<p>To make them differentiate a from an</p>	<p>Whiteboard</p> <p>T talk</p> <p>Let’s Rock 4</p> <p>Whiteboard</p>

<p>Activity 2 Pair work</p>	<p>friend-partner, and you must choose 50 animals. For example, I would choose 15 chickens; 1 rooster; 10 pigs; 2 horses; 22 sheep. What animals do you choose? Decide and write them down with your partner. (At the end T asks Ss what animals were chosen)</p>	<p>To make them listen to each other (perception of others) To give them a reason to use the new vocabulary</p>	<p>L1 may be needed</p>
<p>Review 5min</p>	<p>T hands out a Worksheet assessing their learning</p>	<p>To make them think about the learning process</p>	<p>Assessment piece of paper</p>
<p>Ending 5min</p>	<p>T plays The Goodbye song</p>	<p>To make them feel Good. To end in a good way</p>	<p>Goodbye Song from Maple Leaf Learning</p>

Apêndice 1- conteúdo de alguns 'little notebooks'



Apêndice 2: conteúdo de alguns 'little notebooks'

My name is Daniela!
 Este notebook fala muito sobre a viagem.
 Eu amo várias músicas em inglês.
 My test went.
 Hoje dia 10-12-2021 a professora
 entregou a matriz do "test", "no, no,
 no!"
~~Entem 12-12-2024~~
 Hoje dia 11-01-2022
 lembrei, lembrei lembrei - me
 de uma música inglesa chamada
 "ready".
 Sorry não leri direito em ti
 este tempo todo, mas não ouve ouve
 tempo, sorry, sorry!

3/12/2021
 Eu ouço músicas em inglês
 eu gosto melhorar o meu inglês
 a estudar.
 Na porta da minha casa
 tem um pai natal e embaixo
 diz "ready for Christmas"
 e a minha mãe disse que se
 diz feliz natal.
 O pai da minha madrinha
 e inglês e ele diz algo em
 inglês - foi muito bom e eu
 pergunto o que significava se
 agora já sei.
 Eu trino inglês e a
 albar para isfêlha.
 Vejo filmes em inglês e vejo
 as legendas e agora sei o
 significado!

Eu aprendi a ler inglês e a
 saber o significado.
 O professor ~~me~~ como ~~ajudou~~
 ajudou-me a estudar mais.

Eu tenho ✓ se não tenho dúvidas!
 10-12-2021
 Dúvidas:
 • Pleno ✓
 • Dias da semana - ✓
 • Horas - ✓
 • Don't - ✓
 • This - ✓
 •
 •

Apêndice 3 – algumas das respostas dos alunos às perguntas nr.4 e nr.5 (perguntas abertas) do inquérito metacognitivo:

4. Como costumás estudar para o teste de inglês?

3. Costumas usar o inglês fora do contexto da aula?

Sim
 Não
 Não sei

4. Como costumás estudar para o teste de inglês?

Eu costumava estudar para o teste de inglês com o meu pai e depois de ir para a Inglaterra e depois de voltar de lá.

Sim
 Não
 Não sei

4. Como costumás estudar para o teste de inglês?

Eu costumava estudar para o teste de inglês de manhã e depois de ir para a escola e depois de voltar de lá.

Sim
 Não
 Não sei

4. Como costumás estudar para o teste de inglês?

Eu estudo com o meu pai e ele ajuda-me em inglês.

Não
 Não sei

4. Como costumás estudar para o teste de inglês?

Eu estudo sozinho e de vez em quando eu faço alguns jogos que têm palavras de inglês.

5. Mudaste a tua forma de estudar inglês depois das aulas do Teacher Nuno?

5. Mudaste a tua forma de estudar inglês depois das aulas do Teacher Nuno?

Sim O que mudou?

Mudou a minha forma de estudar inglês que eu estudo em casa e depois de ir para a escola.

Não
 Não sei

6. Achas que as aulas do Teacher Nuno te ajudaram a melhorar o teu inglês?

5. Mudaste a tua forma de estudar inglês depois das aulas do Teacher Nuno?

Sim O que mudou?

Depois das aulas mudou a minha forma de estudar inglês e depois de ir para a escola.

Não
 Não sei

6. Achas que as aulas do Teacher Nuno te ajudaram a melhorar o teu inglês?

5. Mudaste a tua forma de estudar inglês depois das aulas do Teacher Nuno?

Sim O que mudou?

Depois das aulas mudou a minha forma de estudar inglês e depois de ir para a escola.

Não
 Não sei

6. Achas que as aulas do Teacher Nuno te ajudaram a melhorar o teu inglês?

5. Mudaste a tua forma de estudar inglês depois das aulas do Teacher Nuno?

Sim O que mudou?

Depois das aulas mudou a minha forma de estudar inglês e depois de ir para a escola.

Não
 Não sei

6. Achas que as aulas do Teacher Nuno te ajudaram a melhorar o teu inglês?

Porto, 2022