

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica do Inglês, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Alexandra Gonçalves Matos e da Mestre Vanessa Marie Boutefeu.

À minha família

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial à Mestre Vanessa Marie Boutefeu pelo incentivo, competência, profissionalismo e disponibilidade para me apoiar na concretização deste Trabalho de Projecto.

Um agradecimento à Professora Doutora Ana Alexandra Gonçalves Matos pelas preciosas sugestões e recomendações.

Gostaria também de agradecer às minhas colegas de mestrado, que me convenceram a completá-lo, em particular à Raquel e à Helena pela disponibilidade e amizade.

Um agradecimento também especial à colega Conceição Vicente pela amizade, disponibilidade e paciência para ler o texto roubando tempo às suas férias.

Agora, um agradecimento muito especial à minha família: ao meu marido pelo incentivo, apoio, paciência e pela companhia enquanto trabalhava, à minha filha pelos risos e sorrisos e pela ajuda final, ao meu filho e à Ana pelo incentivo e pelo interesse que sempre demonstraram.

Finalmente um agradecimento infinito aos meus pais, em especial à minha mãe que há muitos anos me tenta convencer a fazer o mestrado.

**O PORTFOLIO EUROPEU DE LÍNGUAS:
A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DO DOSSIER**

POR

MARIA MANUELA DA SILVA BENZINHO ALMEIDA COSTA

RESUMO

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECL) e o Portfolio Europeu de Línguas (PEL) são dois documentos que, em 2001, vieram marcar a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas no âmbito do Conselho da Europa. O Portfolio Europeu de Línguas surge com duas macro funções: informativa e pedagógica. Com este projecto, pretende-se demonstrar que o DOSSIER, parte integrante do PEL, pode ser usado como instrumento de apoio à aprendizagem e instrumento de avaliação alternativo ou complementar aos testes tradicionais, desempenhando a sua função pedagógica com eficácia. Foram prioridades deste projecto motivar ou manter a motivação do aluno para a aprendizagem do Inglês; promover a autonomia através da utilização de abordagens pró-activas, facilitadoras do crescimento do aluno enquanto pessoa; promover uma cultura de reflexão crítica impulsionadora de competências de aprendizagens ao longo da vida; promover a dimensão cultural e reconhecer a importância de aprender línguas. Pretende-se também melhorar as competências linguísticas (*listening, reading, writing, speaking*). Finalmente, mostra-se que o uso do DOSSIER tem implicações nas práticas de ensino usadas pelo professor, porquanto potencia uma cultura reflexiva não só para o aluno mas também para o professor.

PALAVRAS-CHAVE: Portfolio Europeu de Línguas, Dossier/*soft pages*, função pedagógica, aprendizagem, motivação, cultura reflexiva, autonomia, avaliação.

ABSTRACT

The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR) and the European Language Portfolio (ELP) are two documents that changed the learning, teaching and assessment of languages under the auspices of the Council of Europe in 2001. The European Language Portfolio has two macro functions: pedagogic and reporting. This project aims to show that the DOSSIER, an integral part of the ELP, can carry out several functions effectively – it can be used as a tool to support learning, it can be an alternative to traditional tests or it can complement traditional testing. Primary goals of this project were to motivate or keep the learner motivated in the learning of English; to promote autonomy through action-oriented approaches, which facilitate the growth of the learner as a person; to encourage a culture of reflection by fostering lifelong learning competences; and to promote both a cultural dimension and recognition of the importance of learning languages. A further goal was to improve language skills - listening, reading, writing and speaking. This project will also show that the use of the DOSSIER has implications for teaching practices, since it has the potential to foster a reflective culture not only for the learner but also for the teacher.

KEYWORDS: European Language Portfolio, Dossier/*soft pages*, pedagogic function, learning, motivation, reflective culture, autonomy, assessment.

Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável,
predisposto à mudança, à aceitação diferente.

(FREIRE, 1996:28)

ÍNDICE

CAPÍTULO I – OBJECTIVOS DO PROJECTO	3
CAPÍTULO II – ANÁLISE CRÍTICA DA LITERATURA	4
1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECRL).....	4
1.1. Contextualização	4
1. 2. Objectivos.....	5
2. O Portfolio Europeu de Línguas (PEL).....	7
2.1. Contextualização	7
2.2. Objectivos.....	8
2.3. Organização.....	9
2.4. Funções.....	10
2. 4. 1. Informativa	11
2.4.2. Pedagógica	11
3. Relevância da motivação.....	13
4. Contributos para a autonomia	15
4. 1. O aluno autónomo	16
4.2. O aluno como <i>critical thinker</i>	16
4.3. A pedagogia dialógica.....	17
4.4. As abordagens pró-activas	17
4.4.1. O trabalho colaborativo: de grupo e de pares.....	18
4.4.2. A abordagem comunicativa.....	18
4.4.3. <i>Task-Based Learning</i>	19
5. A Dimensão Intercultural	19
6. Importância da avaliação.....	21
6.1. Avaliação formativa e <i>assessment for learning</i>	22
6.2. Auto-avaliação	23
6.2.1. Os níveis comuns de referência: referências para a auto-avaliação e definição de objectivos	25
6.3. Hetero-avaliação: avaliação pelos pares	26
6.4. Avaliação sumativa	26
6.5. A objectividade/subjectividade da avaliação	27

CAPÍTULO III – O PORTFOLIO EUROPEU DE LÍNGUAS NO CONTEXTO

PORTUGUÊS	28
1. O modelo português	28
2. A formação de professores e o uso do PEL nas escolas públicas portuguesas	30
3. As Metas de Aprendizagem, as Competências Essenciais para o 3º ciclo e os Programas Curriculares	31
4. Os manuais de Inglês no contexto português	33
4.1. O professor e a selecção do manual escolar	33
4.2. Análise dos manuais	34
4.3. Critérios que nortearam a análise	35
4.4. Conclusões	35
4.4.1. A promoção da autonomia	35
4.4.1.1. As metodologias pró-activas	35
4.4.2. A dimensão intercultural	36
4.4.3. A promoção da utilização do portfolio.....	36

CAPÍTULO IV – EXPERIMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO EM CONTEXTO

ESCOLAR	37
1. Contextualização	37
2. Perfil da turma.....	38
3. Critérios de avaliação utilizados pelos grupos de Inglês e de Alemão	39
4. Actividades de diagnóstico.....	40
5. “My English Language Portfolio” (<i>My ELP</i>).....	40
6. Motivar para a construção do DOSSIER	41
7. A motivação ao longo do processo	44
8. Monitorização do <i>My ELP</i>	45
9. A função pedagógica do DOSSIER: as <i>soft pages</i>	45
9.1. Evidências da autonomia.....	47
9.1. 1. Reflexos das abordagens pró-activas: a aula como espaço de partilha e de construção.....	47
9.1.1.1. O trabalho colaborativo de grupo ou/e de pares.....	47
9.1.2. Reflectir para a autonomia	50
9.1.3. Auto-avaliar-se e definir objectivos	51
10. Reflexos de interculturalidade.....	52
11. Melhoria das competências linguísticas	54

12. Avaliação do <i>My ELP</i>	56
CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	
OBSERVADOS	57
CONCLUSÕES	59
SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES	60
BIBLIOGRAFIA	62
LISTA DE QUADROS	73
ANEXO 1 - A1 Spoken Interaction	i
ANEXO 2 – If you think it is important... (PEL Sec.)	ii
ANEXO 3 – Notas introdutórias do Dossier (PEL Sec.)	iii
ANEXO 4 – Critérios de apreciação dos Manuais	iv
ANEXO 5 – Critérios de Observação dos Manuais	v
ANEXO 6 – Critérios de Avaliação do Ensino Secundário 2010 – 2011	ix
ANEXO 7 – My English Language Portfolio	x
ANEXO 8 – Auto-avaliação e Avaliação pelos pares	xix
ANEXO 9 – Lessons I liked	xx
ANEXO 10 – What I think about	xxi
ANEXO 11 – Peer writing e feedback	xxii
ANEXO 12 – Goal-setting and Self-assessment Checklist	xxiii
ANEXO 13 – My most significant linguistic and intercultural experience	xxv
ANEXO 14 – Cross-cultural experiences	xxvi
ANEXO 15 – My reading log	xxvii
ANEXO 16 – The museum of my life	xxviii
ANEXO 17 – Redefinir objetivos	xxix
ANEXO 18 – My Diary	xxx
ANEXO 19 – My Progresses in...	xxxi
ANEXO 20 – Critérios de avaliação do <i>My Elp</i>	xxxii
ANEXO 21 – Critérios de avaliação do writing	xxxiv
ANEXO 22 – Critérios de avaliação do speaking	xxxv
ANEXO 23 – Questionário	xxxvi

INTRODUÇÃO

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECL) e o Portfolio Europeu de Línguas (PEL) são dois documentos que, em 2001, vieram marcar a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas no quadro do Conselho da Europa.

Em Portugal, o Portfolio Europeu de Línguas (PEL) tem tido muito pouca visibilidade, ainda agora, poucos são os professores que lhe dedicam algum tempo. Há professores em Portugal que têm usado portfolios, no seu conceito mais lato, em diversas disciplinas e com objectivos específicos. Alguns professores de línguas, a título individual, têm decidido utilizar "o Portfolio" como uma estratégia de aprendizagem, e/ou até como instrumento de avaliação. No entanto, desconhecem os fundamentos do Portfolio Europeu de Línguas e os modelos portugueses existentes. Outros há que o conhecem mas acham-no pouco claro, o que dificulta a sua implementação; não dispendo de apoios ou canais de informação onde possam esclarecer as dúvidas, acabam por abandoná-lo.

Esta situação de incerteza e de desconhecimento, associada à necessidade de utilizar estratégias de aprendizagem e de avaliação diversificadas, conducentes a uma mudança de atitude face à aprendizagem do Inglês na escola onde trabalhamos, levou-nos a realizar este trabalho de projecto sobre este tema. O nosso lema foi: mudar para motivar, com consequências positivas nas aprendizagens dos alunos.

Partindo de conceitos chave apresentados no QECL e respeitando a estrutura base do PEL, desenhamos o nosso próprio modelo, a que chamámos *My English Language Portfolio (My ELP)*, inspirado no Portfolio Europeu de Línguas para o Ensino Secundário (+16), modelo português acreditado, com adaptações de outros modelos aos objectivos deste trabalho.

Este projecto centrou-se na Função Pedagógica do DOSSIER, ou seja, nas *soft pages*. O DOSSIER é a parte mais flexível do PEL, que reflecte, da forma mais autêntica as especificidades de cada aluno. Para elaborar o DOSSIER, o aluno tomou decisões responsáveis, seleccionando o que considerou mais representativo das suas aprendizagens e reflectiu sobre elas ao longo de determinado período.

Este projecto foi realizado numa turma de décimo ano do Curso de Ciências e Tecnologias e terá continuidade no 11º ano, ano terminal da aprendizagem do Inglês como

língua obrigatória. No entanto, as considerações e conclusões aqui apresentadas referem-se ao que foi implementado e observado durante o 10º ano.

Pretendemos demonstrar que este tipo de portfolio, inspirado no PEL, pode ser usado como uma estratégia que permite desenvolver competências linguísticas e não linguísticas. Dentro destas, foi nossa intenção motivar ou manter o aluno motivado para a aprendizagem da Língua Inglesa, fazendo-o sentir-se capaz de atingir os objectivos que definiu ou que lhe propuseram; criar oportunidades, através da utilização de metodologias pró-activas facilitadoras do desenvolvimento da autonomia do aluno; promover uma cultura de reflexão e de *critical thinking* impulsionadores de competências facilitadoras de aprendizagens ao longo da vida; promover uma consciência intercultural e ainda consciencializar para a importância de aprender línguas. Foram também objectivos melhorar as competências linguísticas (*listening, reading, writing e speaking*) do Inglês através dos desafios lançados.

Foi nossa intenção também tornar esta experimentação tão prática e tão funcional quanto possível, não envolvendo trabalho excessivo nem para o professor nem para o aluno, para evitar desmotivação de ambas as partes e, deste modo, incentivar outros professores de língua estrangeira da escola ou de outras escolas a utilizá-la como modelo.

Verificámos que o uso do DOSSIER, como um instrumento de aprendizagem, teve reflexos positivos efectivos nos alunos, nas práticas de sala de aula e na escola. Consideramos que o portfolio deveria ser visto como um instrumento válido no processo de aprendizagem, do qual faz parte o processo de avaliação, por isso deveria ser acarinhado.

CAPÍTULO I – OBJECTIVOS DO PROJECTO

Na escola onde se realizou este projecto tem havido elevados níveis de insucesso na disciplina de Inglês. Os motivos destes resultados ainda não foram estudados, contudo, solicitações têm sido feitas aos professores, no sentido de alterarem as suas práticas de ensino ao nível das abordagens utilizadas, estratégias e instrumentos de avaliação para elevar os níveis de sucesso destes alunos. Associando este contexto ao facto de pouco ter sido feito em prol da implementação de sugestões e recomendações constantes no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECRL)¹ e do Portfolio Europeu de Línguas (PEL), pareceu-nos pertinente experimentar, numa turma de 10º ano, o uso do portfolio como uma estratégia de aprendizagem diferente das habituais centradas no manual e no trabalho de casa controlado pelo professor, julgando-se portanto mais motivadora e envolvente, conseqüentemente com maior eficácia.

Assim, criámos o nosso próprio portfolio a que chamámos *My English Language Portfolio (My ELP)*, com base na estrutura do PEL, modelo português para o ensino secundário.² Foi também nossa preocupação dar cumprimento ao programa de inglês do ensino secundário, conforme exigência institucional.

Esta experimentação centrou-se na função pedagógica das *soft pages* – DOSSIER -, que é parte integrante do PEL, conducente a uma maior motivação e por consequência a uma melhoria do sucesso destes alunos.

Através do *My ELP*, particularmente das *soft pages*, pretendemos desenvolver no aluno a competência de aprendizagem e melhorar as competências comunicativas em língua (ouvir, ler, falar e escrever). Foi nossa intenção criar uma cultura reflexiva direccionada para uma autonomia com efeitos ao longo da vida. O aluno aprende a reflectir sobre a informação que recebe, sobre as suas aprendizagens, aprende a auto-avaliar-se, a definir objectivos e a alterar comportamentos em conformidade; pretendemos ainda valorizar a consciência intercultural, como forma de desenvolver valores, partindo do contexto turma.

Para atingirmos os objectivos acima mencionados, criámos uma dinâmica de sala de aula exigida pela própria utilização do portfolio enquanto estratégia e instrumento de avaliação, que levou a uma mudança de paradigma nas nossas práticas de ensino/aprendizagem, com reflexos evidentes no aluno.

¹ Foi utilizada, ao longo deste trabalho, a versão portuguesa do QECRL, 2ª ed., 2002. Em 2001 o Conselho da Europa publicou as edições em Inglês e Francês. A 1ª edição portuguesa foi publicada, também em 2001, pelas edições ASA.

² Portfolio Europeu de Línguas, Ensino Secundário, +16 anos/adultos, 2001.

CAPÍTULO II – ANÁLISE CRÍTICA DA LITERATURA

1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECRL)

1.1. Contextualização

O Conselho da Europa (CE) promove o ensino das línguas, na assunção de que vivemos numa sociedade europeia multilingue e multicultural onde todas as línguas, que são o espelho de uma identidade nacional, são tratadas de igual modo.

Morrow (2004:3) relembra que o QECRL “[...] is a product of the aims and aspirations of the Council of Europe, and is the development in this area that began in the late 1950s.” Na sua perspectiva, o QECRL não é o resultado de conclusões recentes, mas sim de um trabalho de longo prazo que se prolongou até agora, fundamentando-se nos princípios gerais do CE. Nesta linha, o CE através do “Conselho de Cooperação Cultural, da Comissão de Educação e da sua Secção das Línguas Vivas têm procurado encorajar, apoiar e coordenar os esforços dos Estados-membros de modo a melhorarem a aprendizagem das línguas.” (QECRL, 2002:21)

Neste contexto, surgiu o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação.

Patrocinado pelo Conselho da Europa, foi publicado em 2001, durante o Ano Europeu das Línguas. Conforme consta na sua página *web*, este tem, ao longo dos anos, promovido políticas que contribuem para fortalecer a diversidade linguística e os direitos das línguas, no pressuposto de que o plurilinguismo, entenda-se as diversas línguas faladas pelo indivíduo, deve ser visto como um direito pessoal que o cidadão tem de comunicar em várias línguas, de acordo com as necessidades encontradas ao longo da vida. Acrescenta-se (QECRL:25) que “o plurilinguismo tem de ser visto no contexto do pluriculturalismo. [...] a língua é um aspecto fundamental da cultura, mas também um meio de acesso a manifestações culturais.”

Segundo Goullier (2007:11) “the most natural way for language teachers or trainers to use the CEFR will be to take the version of the document in their mother tongue, in the national language or in the language used by the educational community in which they work.” Assim, decidimos seguir a sugestão e utilizar a versão portuguesa do QECRL, 2ªed., 2002.

1. 2. Objectivos

O QECRL tem como objectivos globais:

Assegurar, o melhor possível, que todos os sectores da população disponham de meios efectivos para adquirirem um conhecimento das línguas de outros Estados-membros [...].

Promover, encorajar e apoiar os esforços de professores e aprendentes, a todos os níveis, para que apliquem, de acordo com a sua situação, os princípios de implementação de sistemas de aprendizagem das línguas: baseando o ensino e a aprendizagem nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes; definindo, com o máximo rigor, objectivos válidos e realistas; elaborando métodos e materiais adequados; implementando modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem.

(QECRL, 2002:21-22)

O QECRL (11-12) não é um documento prescritivo, limita-se a descrever “não se trata, [...] de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo. São levantadas questões mas não são dadas respostas. [...] a sua função não é nem formular os objectivos que os utilizadores devem atingir, nem os métodos que devem usar.” Competirá ao utilizador definir os seus próprios objectivos de acordo com os seus contextos e intenções. Seguimos estas sugestões no nosso projecto. Partimos de linhas de orientação constantes neste Quadro e ajustámo-las à nossa realidade, tendo em linha de conta os objectivos que definimos.

Goullier (2007:11) realça dois dos grandes objectivos do QECRL: melhorar as competências comunicativas dos cidadãos europeus e tornar transparentes os sistemas de ensino dos estados-membros e as qualificações linguísticas dos respectivos cidadãos. Acrescenta que, tratando-se de um documento abrangente e com implicações similares nos países onde é implementado, permite a troca de experiências entre os professores de línguas levando-os a reflectirem sobre as suas práticas e a debatê-las com professores de outras línguas e de outras culturas.

Tratando este projecto de questões promotoras do sucesso na aprendizagem do Inglês, o que se observará passando pelo ensino e avaliação, é pertinente fazer uma pequena análise do próprio título – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação.

Segundo Little (2009), o QECRL introduz uma diferente relação entre ensino, aprendizagem, avaliação em que o currículo, a pedagogia e a avaliação estão cada vez mais próximas. Como é sabido, até à divulgação do QECRL, era prática associar-se o ensino e a aprendizagem e por fim surgia a avaliação para “avaliar” o sucesso ou insucesso dos dois.

Com este Quadro, pretende-se que a avaliação seja vista como parte integrante do processo de aprendizagem de uma língua. Assim, também Goullier (2007) relembra o leitor do próprio título, em que o conceito de “aprendizagem” surge primeiro do que o conceito de “ensino” remetendo-nos, logo de imediato, para uma “abordagem orientada para a acção”; isto é, a utilização da língua-alvo desempenha um papel central na aprendizagem. Goullier, North, Little e outros especialistas estudiosos do QECRL argumentam que este abrange todas as acções dos professores de línguas, e dão-nos a entender que estes três conceitos – aprendizagem, ensino, avaliação - devem ser considerados e tratados ao mesmo nível.

O QECRL introduz uma escala global com seis níveis comuns de referência que, segundo Morrow (2004), funcionam como pontos de referência para a descrição de níveis de consecução e também para a definição de objectivos. Pois, de acordo com o próprio QECRL estes níveis são pontos comuns que poderão e deverão ser ajustados às finalidades pretendidas (QECRL:48). Segundo Goullier (2007:37), os níveis comuns de referência são o marco do QECRL que impulsionaram o seu rápido sucesso permitindo a transparência (tão desejada), no âmbito das línguas, ao nível europeu. O seu uso tornou-se uma linguagem comum aos professores com formações e culturas diferentes, permitindo o debate e a troca de experiências.

O utilizador comum, quando se referia ao QECRL, tendia a usar a forma mais curta, Common European Framework (CEF) desvirtualizando um pouco a sua essência. Hoje em dia, a situação é bem diferente e é frequente depararmo-nos com os acrónimos CEFR (versão inglesa) ou QECRL (versão portuguesa). Morrow (2004:7-8) lamenta que as palavras-chave “*of Reference*” fossem normalmente esquecidas porque o QECRL deve ser visto como um documento de referência para os seus utilizadores. Utiliza uma metáfora, que nos parece muito sugestiva, para relacionar o professor, ou qualquer pessoa envolvida no ensino/aprendizagem de uma língua, com o QECRL: se o professor tem uma viagem a seguir por uma estrada que pode escolher, o QECRL é como um mapa pormenorizado que se limita a dar os pormenores da topografia para que o professor ou qualquer outra pessoa interessada (no ensino/aprendizagem de uma língua), possa planear e delinear a viagem, escolhendo a estrada que considerar mais adequada. Podem mesmo concluir que aquela que têm utilizado é, e continua a ser, a melhor e por isso não há que mudar.

Neste projecto, partimos de princípios defendidos pelo Conselho da Europa, que tentámos ajustar à nossa realidade escola e turma. Alguns destes princípios estão já assumidos nos documentos estruturantes do sistema de ensino português, a saber: o Programa

Nacional de Inglês para o Ensino Secundário, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico.

2. O Portfolio Europeu de Línguas (PEL)

2.1. Contextualização

À semelhança do que aconteceu com o QECRL em 2001, Ano Europeu das Línguas, foi publicado o Portfolio Europeu de Línguas (PEL) que, conforme consta nos Princípios e Orientações (2004), reflecte as preocupações do Conselho da Europa no que concerne à tolerância pela diversidade cultural e diferentes estilos de vida, ao desenvolvimento do plurilinguismo como um processo que acontece ao longo da vida, dando importância a todas as línguas por igual. Ainda de acordo com os mesmos princípios, o PEL é um instrumento que veicula e facilita a implementação de medidas e princípios preconizados no QECRL no que respeita à aprendizagem das línguas.

Kohonen, Goullier, Little, e outros especialistas que têm vindo a analisar os contributos do PEL e do QECRL nas práticas e sistemas educativos, através de projectos de médio e longo prazo financiados pelo CE, têm explicado e reforçado os princípios chave que estiveram na base da sua concepção: desenvolver competências que permitam uma aprendizagem ao longo da vida, apoiar uma aprendizagem intercultural e incentivar o plurilinguismo.

Segundo Fleming & Little (2010), embora haja muitos modelos acreditados, a sua implementação ainda é problemática por razões diversas, das quais se destacam: o apoio reduzido das entidades educativas e o desajuste entre os currículos existentes e as preocupações do PEL com as aprendizagens interculturais e o plurilinguismo. Estas preocupações implicam mudanças de abordagem em sala de aula mas que têm encontrado alguma resistência. No entanto, para uma eficaz implementação do PEL, o aluno deve ser considerado “[...] as an active, reflective, communal participant, aware of his or her own plurilingual repertoire, valuing diversity and developing critical thinking skills.” (Fleming & Little 2010:7).

Para Goullier (2007:6) o QECRL e o PEL apresentam somente uma diferença de perspectiva e não de abordagem. E esclarece que, enquanto o QECRL se destina aos decisores, professores, e outros responsáveis pela educação e ensino das línguas, o PEL destina-se aos alunos e centra-se neles, por isso um não se pode separar do outro. É consensual na literatura relevante sobre o tema, que o PEL apresenta uma multiplicidade de oportunidades para o aluno; pode informar sobre os seus diplomas, certificações de cursos

que fez fora do sistema educativo, pode dar a conhecer experiências linguísticas e culturais que tenham ocorrido dentro e fora da escola e pode ainda apresentar evidências dessas experiências, entre outros. É, na verdade, o que acontece nas três partes que compõem o PEL e que abaixo se analisam. Perante o que fica dito, entende-se desde logo, que o PEL pode desempenhar diversas funções dependendo das intenções com que é aplicado. Para a nossa experimentação interessa-nos somente a sua utilização como parte do processo de aprendizagem.

2.2. Objectivos

Conforme consta nos Princípios e Orientações do PEL (2004), qualquer que seja o contexto onde é aplicado, o PEL deve reflectir os princípios e as preocupações básicas do Conselho da Europa; destas, destacamos as que se relacionam directamente com este projecto: a protecção e a promoção da diversidade cultural e linguística e o desenvolvimento da capacidade para aprender línguas de forma autónoma.

Face a estes princípios, contextualizemos os objectivos base: desenvolver a autonomia do aluno, o PEL é propriedade do seu autor e é da sua responsabilidade, embora o professor possa dar as orientações que considerar oportunas e úteis; promover a aprendizagem intercultural, valorizando todas as aprendizagens realizadas quer dentro do sistema de ensino quer fora dele e incentivar o plurilinguismo. De acordo com estes objectivos, o PEL, enquanto instrumento promotor do plurilinguismo, deve ser o reflexo de todas as línguas que fazem parte do manancial do aluno, e a sua implementação deve ser feita com base nestes pressupostos. Segundo consta na página *web* do projecto *ELP-WSU (2011)*³, coordenado por David Little, “Teachers of particular languages working on their own can use the ELP to promote learner autonomy, but the goals of intercultural awareness and plurilingualism invite us to use the ELP in all foreign language classes at all levels in the school.” No entanto, poucos projectos, envolvendo mais do que uma língua, têm sido implementados, a maioria é orientada para uma única língua, conforme nos é possível observar através da literatura da especialidade e de estudos feitos e divulgados pelo Conselho da Europa.

Especialistas têm escrito sobre estes estudos e realizado outros estudos de caso, que têm resultado em consensos sobre a necessidade de realização de mais trabalho de investigação, para se chegar a conclusões mais objectivas quanto à eficácia do PEL na concretização dos objectivos base acima mencionados. Tsagari (2010), Zarate (2003) e outros especialistas da área recomendam a realização de estudos científicos e também empíricos

³ European Language Portfolio – Whole School Use (ELP-WSU, 2008-2011).

para observação da implementação do PEL nas suas diferentes funções e perspectivas. Segundo constataam especialistas como Fleming & Little e Tsagari (2010), o portfolio continua ainda a ser implementado a título individual. É o que se passa no contexto português.

2.3. Organização

De acordo com os Princípios e Orientações do PEL (2004), este está organizado em três partes:

Passaporte de Línguas – Nesta secção, os alunos colocam as informações sobre os níveis de proficiência em cada uma das línguas que conhecem ou que aprenderam:

The Language Passport section provides an overview of the individual's proficiency in different languages at a given point in time; the overview is defined in terms of skills and the common reference levels in the Common European. [...] It requires that information entered in the Passport states on what basis, when and by whom the assessment was carried out. [...]

(Principles and Guidelines, 2004: 5-7)

Biografia de Línguas – Analisando com algum cuidado o próprio nome atribuído a esta secção, trata-se, portanto, de uma biografia onde se apresenta a vida e a experiência pormenorizada das línguas vivenciadas pelo autor do PEL.

The Language Biography facilitates the learner's involvement in planning, reflecting upon and assessing his or her learning process and progress; it encourages the learner to state what he/she can do in each language and to include information on linguistic and cultural experiences gained in and outside formal educational contexts; it is organized to promote plurilingualism, i.e. the development of competencies in a number of languages.

(Principles and Guidelines, 2004:7-8)

O incentivo ao plurilinguismo é um dos objectivos do Conselho da Europa, e reflecte-se no apoio a projectos centrados no ensino, aprendizagem e avaliação das línguas, como o QECRL e o PEL. A Biografia de Línguas “fornece um enquadramento no qual pode ser registada e formalmente reconhecida a aprendizagem de línguas e de experiências interculturais dos mais variados tipos” (QECRL:24). Nesta secção dá-se nota das experiências interculturais, das línguas que se conhecem e do respectivo nível de proficiência. Goullier (2007: 6-7) reafirma, tal como outros especialistas que se têm dedicado a estudos e análises sobre o tema, que o PEL permite registar todas as experiências onde o aluno utilizou as línguas aí referenciadas, quer sejam viagens, estadias, contactos com os falantes, nativos ou não, dessas línguas.

A Biografia de Línguas é, também, o espaço onde o aluno avalia as suas competências linguísticas e define os seus objectivos de acordo “[...] com as suas necessidades, características e recursos [...]” (QECRL:24), confrontando-se com as *checklists* elaboradas a partir das grelhas de auto-avaliação,⁴ sugeridas no QECRL. Assim, o aluno pode perceber o que se espera dele, reflectir sobre as suas competências linguísticas e redefinir os seus próprios objectivos. A Biografia de Línguas possibilita também uma reflexão sobre a forma como aprende melhor e sobre o processo de aprendizagem.

Dossier – este oferece ao aluno a oportunidade de introduzir documentos que ilustram os desempenhos apresentados na Biografia de Línguas e no Passaporte de Línguas e representa a secção mais flexível do PEL (Principles and Guidelines, 2004:8).

Embora o PEL esteja organizado em três partes, cada uma com as suas funções prioritárias, elas não se podem dissociar. Referindo-se ao DOSSIER, Westhoff (1999:36) afirma que “The pedagogical part is in the soft pages [...],” porque os documentos aí inseridos são seleccionados de acordo com os objectivos pretendidos. É a secção com maior flexibilidade, onde os alunos colocam o que de melhor fizeram durante determinado período escolar ou o que mais os marcaram, explicando e justificando a razão das suas escolhas. Para Little & Perclová (2001:2) “The dossier is the part of the ELP that most closely corresponds to the artist’s portfolio.” Também para Kohonen (2001), o DOSSIER é a secção do PEL mais dinâmica e flexível. A própria selecção dos conteúdos ajuda a conhecer o aluno. Considera ainda que o DOSSIER é um elemento de aprendizagem que funciona como interface entre a aprendizagem da língua, o ensino e avaliação. Por isso é visto como um mecanismo pedagógico para os professores orientarem o ensino e para os alunos irem controlando o seu processo de aprendizagem sob a orientação do professor.

O DOSSIER é o centro do nosso projecto e o seu carácter flexível permitiu-nos ajustá-lo às nossas finalidades.

2.4. Funções

O PEL pode desempenhar uma função informativa e uma função pedagógica. Como está claro no título deste trabalho, iremos centrar-nos na função pedagógica do DOSSIER porque pretendemos envolver o aluno no seu processo de aprendizagem.

Concordamos, no entanto, com Westhoff (1999) quando defende que é na combinação entre as duas situações que reside a mais valia do PEL. Na verdade, para que haja uma intervenção eficaz no processo evolutivo do aluno, é importante que o leitor/professor tenha

⁴ Grelha para auto-avaliação (QECRL, 2002:53)

acesso a informação conducente a alteração de atitudes, de comportamentos e de abordagens na sala de aula.

2.4.1. Informativa

Lenz (2004), Little (2002), Kohonen (2001) e outros que se têm dedicado ao estudo do PEL defendem que este tem, entre outras, a função de documentar os resultados das aprendizagens das línguas realizadas em determinado período de tempo, que se evidenciam através da inclusão de certificados, resultados de exames e outros. Esta função informativa centra-se no Passaporte de Línguas que inclui um resumo de todas as aprendizagens realizadas, e que são importantes na candidatura a um emprego, por exemplo. Westhoff (1999:34) diz que, neste caso, o PEL é “ *primarily product-oriented*” isto é, interessa apresentar evidências das qualificações, das certificações que permitam a entidades exteriores avaliar e fazer juízos de valor. O PEL contém, essencialmente o que Westhoff (1999:34) apelida de “*hard pages*”. Centra-se nos produtos da aprendizagem.

2.4.2. Pedagógica

Assenta no princípio de que todo o aluno consegue melhorar. De acordo com Os Princípios e as Orientações para a Implementação do PEL (2004:4), a sua função pedagógica tem por objectivos “[...] to guide and support the learner in the process of language learning [...].” Segundo Fleming & Little (2010), Tsagari (2010), Lenz (2004), Kohonen (2001), Westhoff (1999), entre outros, a função pedagógica do PEL centra-se no processo de aprendizagem e não nos produtos finais. Por isso é fundamental que seja feito de forma sistemática e que reúna exemplos que comprovem essa função. A função pedagógica do PEL tem também por objectivo tornar o processo de aprendizagem das línguas mais transparente para os alunos, pois há uma incidência no desenvolvimento das capacidades de reflexão e de auto-avaliação, o que lhes permite acompanhar os seus progressos “[...] and thus enabling them gradually to assume more and more responsibility for their own learning ... fostering the development of learner autonomy and promoting lifelong learning; [...]” (Little & Perclová (2001:3).

Westhoff (1999) distingue ainda duas sub-funções, dentro da função pedagógica; uma sub-função, do domínio cognitivo, onde se incluem as visitas de estudo, intercâmbios, leituras extra, entre outras, e que contribuem para a aquisição de uma língua estrangeira; outra a sub-função metacognitiva que inclui actividades que ajudam a aprender a aprender e são pilares no desenvolvimento da autonomia, como a capacidade de reflexão e de auto-avaliação. Little (2002) também coloca a capacidade do aluno reflectir sobre o trabalho que

realiza e o modo como o realiza no centro da função pedagógica do DOSSIER. Acrescenta que, deste modo, o aluno pode fazer alterações no seu processo de aprendizagem indo de encontro aos objectivos ainda não atingidos, e assume responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, o que lhe permite desenvolver competências conducentes a uma autonomia.

O DOSSIER centra-se no processo de aprendizagem e não nos produtos finais, por isso deve reflectir as abordagens e as práticas de aula, assim como as características individuais do aluno, que têm um impacto nas abordagens e estratégias utilizadas pelo professor. Westhoff (1999) considera que o PEL traz um valor acrescentado se for bem elaborado e implementado numa perspectiva pedagógica, é o que pretendemos também com este projecto. Embora se centre na função pedagógica e nas “*soft pages*” (Westhoff, 1999), o *My ELP* é alvo de avaliação sumativa, por isso a sua concepção e implementação teve de ser muito reflectida para esta avaliação ser o mais justa e fiável possível.

Diz a literatura universal da especialidade que o aluno só poderá progredir numa língua se a utilizar. Por isso, se queremos observar os progressos na língua-alvo, devemos utilizar abordagens que o proporcionem, portanto, abordagens em que o aluno é o agente activo e que se reflectam no DOSSIER. Westhoff (1999:37) defende que “[...] the ELP should give learners the opportunity to show that they have taken part in activities that can be expected to enhance learning” e que devem estar ilustradas ou reflectidas no DOSSIER. As abordagens centradas no aluno permitem-lhe usar a língua, reflectir sobre a sua utilização, compreender os seus pontos fortes e os que precisam de melhoria, e desenvolver ou organizar os seus próprios métodos de trabalho e de estudo tornando-o cada vez mais autónomo.

Concordamos integralmente com Little (2002) e Zekl (2006) quando afirmam que o PEL é um óptimo instrumento que permite reconhecer as especificidades de cada aluno, as suas potencialidades, as suas necessidades e ainda onde é possível intervir de uma forma mais ou menos personalizada.

Neste projecto pretendemos demonstrar que o DOSSIER contribui para uma melhoria das competências linguísticas, para o desenvolvimento da autonomia e para promover a dimensão intercultural. O que ficou dito traduz-se numa mudança de paradigma não só das abordagens utilizadas na aula como também das formas tradicionais de avaliação, considerando-se estas, os testes escritos centrados no conhecimento da língua (leitura e interpretação, vocabulário, gramática e um texto escrito).

3. Relevância da motivação

O QECRL introduz o conceito de competência existencial (saber ser e saber estar) para se referir a factores pessoais tais como atitudes, motivações, estilos, valores, crenças que afectam não só a actividade comunicativa como também a capacidade do indivíduo para aprender. Lightbown & Spada (2006) também mostram que as características individuais do aluno interferem na aprendizagem de uma segunda língua. Embora as características individuais tenham influência na aprendizagem de uma língua, o que nos interessa aqui é a motivação do aluno para a construção do portfolio, em particular do DOSSIER. Harmer (2001:51) define motivação, basicamente, como “[...] some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something.” Acrescenta que há uma distinção entre motivação extrínseca, quando há factores exteriores que a provocam, e motivação intrínseca, quando esta é o resultado de factores interiores ao indivíduo. Lightbown & Spada (2006), Dornyei (2001), Willis (1998), Dulay, Burt e Krashen (1982) usam os conceitos de *instrumental motivation* para se referirem à aprendizagem da língua para determinados fins, e *integrative motivation* quando os alunos aprendem por gosto pessoal⁵ e consideram que estes dois tipos de motivação, embora ligados ao sucesso da aprendizagem de uma segunda língua, são por vezes difíceis de distinguir. A concepção, tradicionalmente estática, da motivação está a ser substituída por outra de carácter dinâmico que acompanha determinado processo e mantém-se ao longo de determinado tempo.

Dornyei (2005), Ellis (2003), Harmer (2001), Willis (1998), entre outros, defendem que a motivação é um factor chave para a aprendizagem de uma língua – para o sucesso. No entanto, Lightbown & Spada (2006) relembram que a correlação motivação – aprendizagem de línguas não pode ser feita de forma directa e simples. Do seu ponto de vista, há diversos factores que se interligam e que têm um peso igualmente importante na aprendizagem - a exposição à língua, por exemplo. O aluno que está exposto e motivado pode aprender a língua com mais facilidade do que aquele que está muito motivado mas não tem oportunidade de a usar. E por isso consideram (2006:56) que “[...] we cannot conclude whether it is motivation or opportunity that is most closely associated with success”. Embora, segundo afirmam, a motivação na aprendizagem de uma segunda língua seja um fenómeno complexo, e que a investigação não tenha ainda provado que atitudes positivas e motivação causem sucesso na aprendizagem, há fortes evidências de que a motivação positiva está associada à vontade de aprender. Reconhecem, tal como Harmer (2001), que há factores (Harmer chama-

⁵ Estes conceitos foram primeiro introduzidos por Gardner e Lambert em 1972.

lhes fontes) que contribuem para a motivação inicial do aluno e para a manter ao longo de um processo de aprendizagem. Destes factores destaca-se o professor, ao tornar as salas de aula lugares onde os alunos gostam de estar, proporcionando um ambiente de aula agradável e, segundo Lightbown & Spada (2006:64) *supportive*, quer pelos métodos usados, variando as actividades, os materiais, quer pelos conteúdos, proporcionando trabalho cooperativo em pares ou em grupo, em que o aluno com mais dificuldades pode aprender com os colegas. Ainda de acordo com estes autores, os factores sociais são aspectos que podem influenciar a motivação do aluno. Se o aluno está rodeado por pessoas, quer família quer colegas, que são críticos em relação a determinado processo, isso não ajuda a motivar o aluno para o sucesso.

Parece-nos também oportuno referir a influência do *affect* no processo de aprendizagem. Dulay, Burt e Krashen (1982:45) defendem que os alunos não aprendem tudo o que ouvem; “their motives, needs, attitudes and emotional states filter⁶ what they hear and therefore affect the rate and quality of language learning.” Arnold (1999:44-45) explica que é comum relacionar as emoções com as necessidades e com os objectivos dos alunos, que podem funcionar como estímulos positivos da aprendizagem. Harmer (2001:74) refere-se à abordagem humanista, segundo a qual os sentimentos do aluno são tão importantes na aprendizagem quanto as capacidades cognitivas. Embora consideremos que as capacidades cognitivas são fundamentais para a aprendizagem, o conhecimento empírico, diz-nos que, se o aluno estiver interessado e gostar do que aprende, normalmente empenha-se para aprender. Dornyei (2005) apresenta um modelo de motivação orientado para o processo de aprendizagem que consiste em três fases: primeira *choice motivation* que se prende com o começar a fazer alguma coisa e com a definição de objectivos; segunda *executive motivation* refere-se à manutenção da motivação inicial através da realização de tarefas adequadas; terceira *motivation retrospection* refere-se ao grau de satisfação da consecução das tarefas. Este modelo de motivação que acompanha todo um processo, é o que se pretende com a implementação do *My ELP*, em particular com a construção do DOSSIER. Embora a decisão da realização deste portfolio não tenha sido do aluno, foi-lhe proposto, ele teve de definir os seus objectivos e ao longo do ano teve de fazer escolhas, tomar decisões e realizar tarefas para concretizá-los. Na terceira fase - *motivation retrospection* – o aluno ficou satisfeito (ou não) com o trabalho realizado ao longo de todo o processo. Para a motivação se manter ao longo do ano, contribuirá o professor, também motivado e empenhado, que vai apoiando o aluno dando-lhe um reforço positivo, que contribui para o manter motivado na consecução

⁶ “The filter is that part of the internal processing system that subconsciously screens incoming language based on what psychologists call *affect* [...]” (Dulay, Burt & Krashen, 1982:46).

das tarefas. Segundo Dornyei (2001:116), "[...] teacher skills in motivating learners should be seen as central to teaching effectiveness [...]". Na verdade, motivar o aluno para a aprendizagem das línguas é um dos desafios que o professor enfrenta quase diariamente, e que tenta ultrapassar ou minimizar, através da sua criatividade, adaptando e adoptando as estratégias que lhe parecem mais pertinentes aos seus contextos. A utilização do DOSSIER, onde o aluno tem liberdade para mostrar o seu melhor, poderá ser uma dessas estratégias. Zekl (2006:1) realça a importância dos factores acima referidos na motivação e considera que esta será reforçada, se o aluno sentir que tem uma palavra a dizer sobre algumas aulas.

O erro – parte natural da aprendizagem

Muitos alunos queixam-se que, quando cometem erros, baixam as notas e por isso sentem-se deprimidos e por vezes desmotivados (Willis, 1998:5). Harmer (2001:111-112) defende também que demasiadas correcções em actividades comunicativas podem conduzir à desmotivação do aluno. Assim, defende que a correcção do erro deve estar de acordo com o tipo de actividade. A utilização de códigos ou símbolos é uma das sugestões apresentadas, porque considera que “using codes makes correction much neater, less threatening and more helpful.”

Várias teorias existem quanto à melhor forma de corrigir o erro. Heyworth (2004:19) aponta para as diversas abordagens pedagógicas de correcção do erro e também referidas no QECRL (214-215) e, tal como Harmer, considera que há uma variedade imensa de tipos de erro que devem obedecer a abordagens também diferentes. Willis (1998:7) defende que o aluno “must use the language freely to learn to speak it, even if he makes a lot of errors.”

Neste trabalho interessa-nos olhar para o erro como parte natural da aprendizagem, que não seja motivo de desmotivação, mas cuja correcção vá tendo reflexos positivos nas competências linguísticas do aluno.

4. Contributos para a autonomia

Apresentamos, em seguida, alguns conceitos, que consideramos intimamente ligados à autonomia, e alguns contributos fundamentais para o seu desenvolvimento, relacionados com este projecto.

Quando se diz que a função pedagógica do portfolio incentiva uma abordagem à aprendizagem da língua em que a reflexão, a auto-avaliação e a definição de objectivos desempenham um papel central (Little, 2002:188), é necessário criar dinâmicas que o permitam. Essas dinâmicas reflectem-se no DOSSIER e passam pela utilização de abordagens em que o aluno desempenha um papel activo e reflexivo, que conduz

necessariamente ao professor reflexivo e ao *teacher development*. Conforme Freire (1996:22) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

4. 1. O aluno autônomo

Podemos dizer que o aluno é autônomo quando é responsável pela sua própria aprendizagem de uma forma explícita e contínua e reflecte sobre aquilo que aprende, como aprende e porque aprende (Little, 2002:186). Do seu ponto de vista, a autonomia do aluno depende fundamentalmente da capacidade de reflexão e auto-avaliação. Segundo o QECRL (2002:154), o aluno desenvolve a sua autonomia através da competência de aprendizagem que lhe permite observar e participar em novas experiências e incorporar os conhecimentos novos nos anteriores, levando a alterações nas formas de pensar e de agir.

4.2. O aluno como *critical thinker*

As abordagens orientadas para o uso do portfolio devem criar oportunidades que permitam o desenvolvimento da competência de aprendizagem: narrar, explicar, construir respostas, reflectir, resolver problemas, avaliar ideias, ser receptivo a outros pontos de vista, pensar sobre o que se ouve e se vê, ter, portanto, *critical thinking*⁷.

Kohonen (2001) e Harmer (2001:336-337) consideram que o professor deve utilizar estratégias que permitam ao aluno melhorar os seus conhecimentos ao seu próprio ritmo e pelos seus meios, oferecendo-lhe alternativas que lhe permitam fazer escolhas racionais de acordo com os seus estilos de aprendizagem.

Para o aluno construir o DOSSIER com qualidade, é necessário saber escolher os documentos que melhor ilustram o seu trabalho e a sua individualidade. Ao fazer escolhas conscientes, ao tomar decisões sobre o que mais se adapta ao seu estilo de aprendizagem, o aluno está a usar as suas *critical thinking skills*, e a desenvolver capacidades que lhe permitirão aprender e tomar decisões pensadas e conscientes ao longo da vida.

⁷ “Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action.” in The critical thinking Community <http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm>

4.3. A pedagogia dialógica

Segundo Freire (1996:21) a tarefa do educador que “pensa certo”⁸ é levar o aluno a pensar e a fazer as suas próprias interpretações do que lhe é comunicado, por isso “o pensar certo” é dialógico e não polémico.” Para Alexander (2005:14) a pedagogia dialógica centra-se nos alunos e assenta num ambiente de colaboração e de reciprocidade na realização das tarefas, em que professor e alunos se ouvem, partilham ideias e têm em consideração pontos de vista alternativos. Fleming & Little (2010:7) acrescentam que, de acordo com algum trabalho de investigação, que está a ser levado a cabo na Europa, a autonomia do aluno é construída e activada no discurso de aula verdadeiramente dialógico. Assim, defendem o discurso de aula dialógico para desenvolvimento da autonomia do aluno. Consideram que o diálogo é naturalmente recíproco, o que ajuda a estabelecer uma interacção entre os conhecimentos disponibilizados pelo currículo e os conhecimentos e experiências que os alunos trazem para a escola. Esta ligação do aluno autónomo aos aspectos sociais da aprendizagem e ao discurso dialógico autêntico vem de encontro a princípios também defendidos por Freire (1996) e leva-nos a entender que a autonomia do aluno não depende só do indivíduo. Como agente activo na aprendizagem, o aluno não só adquire conhecimentos que lhe são fornecidos pelo currículo, mas também transmite conhecimentos que lhe vêm dos seus ambientes familiares e das suas experiências (Fleming & Little, 2010).

4.4. As abordagens pró-activas

O QECRL (2002:29) não prescreve o uso de uma determinada abordagem; sugere, no entanto, o uso de “uma abordagem orientada para a acção” em que as actividades linguísticas acontecem quando se realizam tarefas em determinados contextos e circunstâncias sociais. Ainda segundo o QECRL (2002:199), “[...] a aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o pressuposto “aprender a aprender” for considerado parte integrante da aprendizagem da língua [...]”. Este conceito tem como objectivo ajudar o aluno a reflectir sobre as suas aprendizagens responsabilizando-o pela eficácia das mesmas. Segundo Ellis & Sinclair (1989:1), “learning to learn English aims to help you: become a more effective learner of English, take on more responsibility for your own learning by helping you to consider factors which may affect your language learning and to discover the learning strategies that suit you best [...]”.

⁸ Para Paulo Freire (1996:19-20) “Pensar certo é fazer certo. [...] É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico.”

Para Mariani (2004), o desenvolvimento da autonomia passa pela capacidade para aprender, para o que contribuem as abordagens e as metodologias utilizadas pelo professor. As teorias subjacentes às abordagens pró-ativas consideram o aluno como sujeito activo da aprendizagem. O uso destas abordagens permite-lhe activar as suas capacidades de observação, participar em novas experiências e relacioná-las com as que já possui. O aluno poderá também mobilizar as aprendizagens que já tem para adquirir novas, sendo assim o agente central que actua. À semelhança do que se pretende no QECRL, quando se considera o aluno um actor social que desempenha tarefas na sociedade em que se insere, também Ellis & Sinclair (1989) transpõem as aprendizagens para fora da sala de aula, dando assim sentido à aprendizagem. Não se trata de aprender por aprender mas sim aprender a aprender com objectivos bem definidos.

4.4.1. O trabalho colaborativo: de grupo e de pares

O trabalho em pequenos grupos está intimamente ligado às abordagens pró-ativas e, muitas vezes, permite uma melhor gestão da aula e um maior envolvimento dos alunos nas actividades.

Segundo Willis (1996:35), trabalhar em grupo e/ou pares torna o aluno mais confiante para experimentar a língua e permite-lhe interagir de forma espontânea e em tempo real. Além disso, como está num ambiente de informalidade, sente-se mais à vontade para corrigir eventuais erros dos colegas e aprende também com eles. Neste tipo de organização do trabalho, o aluno sente que está a utilizar a língua com sentido e com um objectivo que é muito próximo do real. Estas formas sociais de trabalho incentivam também a cooperação (e não a competição), permitem ao aluno usar a língua durante mais tempo e promovem a autonomia, porquanto o aluno tem de tomar as suas próprias decisões dentro do grupo (Hill, 2004:40 e Harmer, 2001:116 -117). Harmer (2001:117) reconhece que o trabalho de grupo é mais enriquecedor que o trabalho de pares, pela diversidade de opiniões e contribuições que cada elemento traz para o grupo; no entanto, admite que alguns alunos podem estar completamente passivos e deixarem todo o trabalho participativo para os colegas. Embora concordemos que esta situação acontece, acreditamos que os pontos positivos inerentes ao trabalho de grupo podem superar estas desvantagens.

4.4.2. A abordagem comunicativa

Esta abordagem sugere a aprendizagem da língua-alvo em ambientes naturais e vem na linha das abordagens pró-ativas sugeridas no QECRL, pois pressupõe que a língua é usada em situação de comunicação. Segundo Harmer (2001:85), a abordagem comunicativa

considera que “[...] plentiful exposure to language in use and plenty of opportunities to use it are vitally important for a student’s development of knowledge and skill.” Na sala de aula é recriado um ambiente próximo do natural, em que os alunos usam a língua para comunicar em situações reais ou próximas do real, numa atmosfera de informalidade. Esta situação tem implicações nas metodologias utilizadas, prevalecendo as actividades que permitem ao aluno usar a língua (escrita ou oral) com objectivos definidos, tais como: *role-plays*, discussões, elaboração de relatórios de reuniões, escrever *emails* e outras simulações de situações reais.

4.4.3. Task-Based Learning

O conceito de *task-based learning* (Willis, 1996) baseia-se em princípios que fazem parte da natureza humana; o ser humano desempenha tarefas mas também comete erros, por isso o erro faz parte da aprendizagem. Para Willis (1996:23) “tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.” O aluno é o centro da aprendizagem enquanto agente activo que desempenha tarefas, por isso sente necessidade de usar a língua para a concretização das mesmas. Neste pressuposto, o professor deve criar um ambiente de sala de aula tão próximo do real para que a aprendizagem da língua-alvo faça sentido. Sendo a língua usada para comunicar, a interacção na sala de aula é um aspecto fundamental a desenvolver. Segundo Willis (1996:18), os professores devem encontrar formas de motivar os alunos para usarem a língua uns com os outros, sem demasiado controlo, e com resultados. A selecção criteriosa das tarefas funciona como um incentivo à sua concretização. Em resumo, Willis considera três requisitos básicos essenciais na aprendizagem de uma língua estrangeira, independentemente das especificidades de cada aluno, que são: a exposição à língua-alvo, de forma tão natural quanto possível, em situações reais ou semelhantes à realidade; a utilização livre da língua e a motivação para a sua aprendizagem e acrescenta que “[...] high-quality teaching can nullify aptitude differences [...]” (Willis:8).

5. A dimensão intercultural

De acordo com o QECRL, quando o aluno aprende uma segunda língua aprende também a cultura que lhe está associada. Ao fazê-lo está, automaticamente, a relacionar esses novos conhecimentos com a sua cultura, “pois ele não adquire dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aluno torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade” (QECR:73). O aluno com uma consciência intercultural percebe as diferenças entre o mundo onde vive e o mundo da comunidade alvo.

Byram et al (2002:11) afirmam que “The acquisition of intercultural competence is never complete and perfect [...]” Porque, segundo eles, é impossível antecipar todos os conhecimentos que temos de dominar quando interagimos com alguém com outra cultura, simultaneamente as sociedades estão em constante mudança e por vezes é difícil saber com quem e como devemos hoje utilizar determinado tipo de linguagem, assim, o que quer que seja ensinado sobre a cultura-alvo será sempre insuficiente. Ainda segundo Byram et al (2002:19), “Intercultural competence involves attitudes, knowledge, skills and values.” Byram (1997) considera que o fundamental é o aluno ter a capacidade de observar as crenças culturais, os comportamentos dos seus interlocutores e conseguir interpretá-los e relacioná-los com os do seu mundo. Parmenter (2003) reforça que ser competente interculturalmente significa pensar e agir de forma moralmente desejável. No entanto, nas salas de aula, dá-se importância aos conhecimentos e às competências mas as atitudes e valores só são tratados casualmente (Byram et al, 2002:19). Os professores *non-native speakers* podem achar que têm mais dificuldades em incluir nas aulas a dimensão da interculturalidade, contudo Byram et al (2002:18) refutam esta posição: “What is more important than native speaker knowledge is an ability to analyse and specific training in systemic cultural analysis [...]” Assim, o professor não deverá estar preocupado com a quantidade de conhecimentos de que dispõe sobre a cultura alvo, mas sim sobre como desenvolver as competências de saber ser/estar, saber aprender e saber compreender que permitem ao aluno interagir bem com as pessoas de outras identidades.

Reflexos da dimensão intercultural podem ser observados na Biografia de Línguas, que pretende também apoiar os alunos a descreverem e a reflectirem sobre as suas experiências interculturais (Byram, 2003). No entanto, os utilizadores do portfolio nem sempre lhe dão a importância devida não só por motivos que se prendem com os objectivos com que cada um o utiliza, mas também pelas dificuldades práticas que o tema interculturalidade arrasta consigo.

Com o objectivo de dar um enfoque à importância da interculturalidade na formação do indivíduo e aos contributos das experiências interculturais vividas pelos alunos, em intercâmbios, viagens, encontros internacionais, o Conselho da Europa criou um segundo portfolio complementar a que chamou *Autobiography of Intercultural Encounters* (AIE) onde o aluno regista vivências e reflexões resultantes dessas experiências.

Embora se trate de um outro portfolio que não é objecto deste trabalho, pareceu-nos oportuno referi-lo aqui uma vez que há, nesta turma, quatro alunos que participaram num intercâmbio europeu com alunos de: Espanha, França, Reino Unido e Turquia, e poderia ser

interessante observar como os próprios alunos olharam para a sua participação no referido projecto. Na introdução lê-se o seguinte:

“The Autobiography of Intercultural Encounters is a concrete response to the recommendations of the Council of Europe’s White Paper on Intercultural Dialogue “Living together as equals in dignity” (<http://www.coe.int/dialogue>), Section 5.3 “Learning and teaching intercultural competences”, paragraph 152: “Complementary tools should be developed to encourage students to exercise independent critical faculties including to reflect critically on their own responses and attitudes to experiences of other cultures.”

(Autobiography of Intercultural Encounters:2)

Segundo Fleming & Little (2010) a Autobiografia de Encontros Interculturais (AEI) foi criada a partir do PEL, com a intenção de dar um enfoque à interculturalidade, uma vez que os projectos de implementação do PEL estavam a centrar-se na autonomia, enquanto a interculturalidade, que inicialmente era também um dos objectivos do PEL, estava a ser relegada para segundo plano.

A AEI destina-se a explorar um só evento, conforme consta nas suas orientações. Tal como o PEL, está delineada para a reflexão crítica (sobre determinada experiência) que poderá ser suscitada na aula através de uma pedagogia dialógica (Fleming & Little, 2010:10).

Neste trabalho, quisemos também que o carácter reflexivo do portfolio abrangesse as aprendizagens culturais resultantes dos contactos com outras culturas para motivar e incentivar à participação em projectos internacionais e interculturais no futuro.

6. Importância da avaliação

Nesta secção iremos simplesmente abordar os conceitos de avaliação que se ligam mais directamente com este trabalho, salvaguardando embora, a possibilidade de outras formas de avaliação poderem surgir, mas serão explicadas a seu tempo. Assim, avaliação formativa, sumativa, diagnóstica, auto, hetero-avaliação e avaliação pelos pares, são conceitos chave na nossa experimentação, pois pretendemos que o aluno aprenda com a elaboração do DOSSIER, que através dele o professor obtenha *feedback* sobre as suas práticas de ensino e que a avaliação sumativa não seja um ponto inibidor da consecução destes objectivos.

O QECRL vem colocar a avaliação ao nível da aprendizagem e do ensino, como já atrás se referiu. Introduce, de modo mais formal, abrangente e claro o princípio, de que a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem e deve ser usada não só para medir níveis de consecução ou de proficiência mas também como um ponto de partida para tomada de decisões futuras. Segundo Cameron (2001:220) a avaliação não deveria causar qualquer

disrupção na aprendizagem, deveria sim apoiá-la. Fleming (2007:5) também considera que “In its simplest formulation, assessment provides information on whether teaching/learning has been successful.”

A avaliação sumativa e avaliação formativa são dois tipos de avaliação que, por norma, têm objectivos diferenciados, implicando a utilização de instrumentos variados e diversificados, mas estão intimamente ligadas a este projecto, por isso dedicamos-lhe algum espaço.

6.1. Avaliação formativa e *assessment for learning*

Para McKay (2006), Hughes (2003), QECRL (2002), Cameron (2001) e segundo a literatura universal da especialidade, a avaliação formativa centra-se no progresso dos alunos, tem, portanto, uma função pedagógica. Por isso, normalmente, é um processo contínuo e informal que fornece *feedback* aos professores, pais e alunos sobre o decorrer do processo de ensino e aprendizagem, e é aqui que reside o seu potencial. Tem, por norma, impacto sobre as metodologias utilizadas pelo professor, ou seja, um efeito *washback*. Taylor (2005), Hughes (2003), entre outros, consideram que o efeito *washback* pode ser negativo, se influencia para adopção de práticas de aula menos apropriadas à aprendizagem e mais direccionadas para os conteúdos e formas de testagem, ou positivo se influencia para boas práticas de aula. Transferindo este conceito para a pedagogia subjacente ao portfolio, o professor deve estar atento e, através da observação dos *My ELP*, fazer modificações nas suas práticas pedagógicas, de acordo com as necessidades e objectivos dos alunos, e não focalizadas nos testes.

Cada vez mais, é solicitado ao professor que, no final de todo um processo de observação do aluno, seja atribuída uma avaliação sumativa (McKay, 2006). Pensamos que as *soft pages*, que permitem a recolha de informação variada, poderão contribuir para tornar essa avaliação sumativa mais válida e fiável.

Baxter (2011) questiona a utilidade dos testes realizados pelos professores, porque não transmitem a informação mais adequada para transformar numa avaliação sumativa final. Segundo ele, há variáveis que não podem ser quantificadas facilmente, nomeadamente o progresso do aluno. Hughes (2003) segue esta linha de pensamento. Para ele, a utilização de simples *quizzes* ou uma simples observação da *performance* na realização de determinadas tarefas, assim como a observação de portfolios, podem ser formas de efectivar uma avaliação formativa, que nos pode dar uma informação mais completa do que um mero número ou percentagem. Embora concordemos com estas posições, os testes continuam a ser

importantes e necessários no processo de aprendizagem, na medida em que estimulam ao estudo, e fornecem informação mais formal aos pais, aos alunos, aos professores e, quando solicitada, à própria escola.

Para Little (2009:5-6), as potencialidades da avaliação formativa só poderão ter alguma eficácia se forem trabalhadas e traduzidas numa melhoria das aprendizagens; se isto não acontecer, a avaliação formativa será um “ponto morto”. Do seu ponto de vista, o portfolio, na sua função pedagógica, pode ajudar a ultrapassar este ponto fraco da avaliação formativa, visto que os alunos recebem *feedback*, que interpretam e usam na planificação e organização para aprendizagens futuras.

Assessment for learning é uma expressão utilizada por vários especialistas, entre os quais se destacam Little (2009), Fleming (2007) e McKay (2006), para se referirem a uma avaliação com carácter formativo, com ênfase no *feedback* obtido e com efeitos numa melhoria dos desempenhos do aluno. Sendo o *assessment for learning* uma forma de avaliação que anda lado a lado com a aprendizagem, está, portanto, subjacente à filosofia do uso do portfolio e pode contribuir para a sua motivação e responsabilização dos alunos (Little, 2009; Fleming, 2007). As *soft pages*, que incluem evidências de tarefas realizadas em resultado das abordagens pró-activas, podem consciencializar o aluno dos seus progressos, permitindo-lhe fazer uma auto-avaliação com regularidade, contribuindo assim para o manter interessado. Segundo Little (2009), o *assessment for learning* distingue-se pela partilha de objectivos de aprendizagem com os alunos, pelo incentivo à auto-avaliação, pelo *feedback* que leva o aluno a identificar o próximo passo a seguir e a realizá-lo e também pelo envolvimento quer do professor quer do aluno na revisão e reflexão dos resultados da avaliação.

A avaliação diagnóstica pode ser uma forma de avaliação formativa, porquanto são identificados os pontos fortes e fracos e tomadas decisões em resultado das observações (McKay, 2006).

6.2. Auto-avaliação

No QECRL (2002:26 e 263) define-se auto-avaliação como os “juízos feitos pelos aprendentes em relação à sua própria proficiência.” Considera-se ainda que as suas grandes potencialidades residem na sua utilização como instrumento útil para a motivação, para ajudar os alunos a perceberem os pontos fortes e os menos fortes na sua aprendizagem e a desenvolverem trabalho com resultados positivos. Ainda segundo o QECRL, a capacidade

de auto-avaliação deve ser parte integrante do processo de aprendizagem, e contribuir para melhorar a autonomia do aluno.

As grelhas de auto-avaliação, apresentadas no QECRL (2002:53-55), são trabalhadas e ajustadas, em cada modelo de PEL acreditado, a partir dos níveis comuns de referência, que se apresentam numa perspectiva das capacidades do aluno (É capaz de...). Na Biografia de Línguas os alunos são confrontados com descritores para auto-reflexão e auto-avaliação das aprendizagens, assim, poderão relacionar o que fazem na aula com os *ticks* (✓)⁹ que colocaram ou colocam nas referidas grelhas, concluir das dificuldades que têm (ou não) e que devem ultrapassar, e.g. “Sou capaz de compreender noticiários radiofónicos e de gravações sobre assuntos do meu interesse.”¹⁰

Segundo Little & Perclová (2001) e Little (2002) a capacidade de auto-avaliação não se adquire de repente, ela desenvolve-se gradualmente. Por isso, inicialmente, a auto-avaliação/ definição de objectivos realizada pelo aluno pode não corresponder à que é feita pelo professor, i.e., o aluno pode achar que consegue desempenhar certa tarefa, mas na realidade não o demonstra. Através das *soft pages* é possível ao professor “[...] to detect serious discrepancies between learners’ self-assessment [...] and the materials collected in the dossier” (Little, 2002:186). Little & Perclová (2001) acrescentam que a auto-avaliação acenta no conhecimento, auto-conhecimento e competências. Assim, se o aluno aprender e praticar uma auto-avaliação com carácter formativo, como acontece com as grelhas de auto-avaliação incluídas na Biografia de Línguas, mais fácil será fazer uma auto-avaliação sumativa no final de cada semestre ou trimestre. Ainda segundo Little (2002:186) “[...] the implication of this argument is that effective use of the ELP must be rooted in reflective teaching and learning.” Se realizarmos, de forma sistemática, actividades promotoras da auto-reflexão e da análise crítica, podemos ensinar os alunos a desenvolverem competências de auto-avaliação que o ajudam a tornar-se autónomo (Little, 2009:3). E acrescenta que, enquanto pertença do aluno, o portfolio pode ser um instrumento útil para atingirmos esses objectivos, pois, o aluno poderá, sempre que o entender, ou quando o professor sugerir, registar as suas análises, reflexões ou actualizar as grelhas de auto-avaliação, de acordo com os progressos sentidos.

Consideramos importante, de facto, que os alunos portugueses aprendam a avaliar-se, pois no final de cada período são solicitados a fazê-lo. No nosso trabalho pudemos, com

⁹ Ver Anexo 1- A1 Spoken interaction.

¹⁰ Portfolio Europeu de Línguas, +16 anos/adultos: 31.

alguma facilidade, observar que é difícil ao aluno reflectir, muitas vezes até por comodismo, mas percebemos que, com persistência, é possível promover essa cultura.

6.2.1. Os níveis comuns de referência: referências para a auto-avaliação e definição de objectivos

Como já vimos no Capítulo II, ponto 1.2, os níveis comuns de referência são meros referenciais que devem ser adaptados aos contextos e objectivos pretendidos. Segundo Morrow (2004) e Goullier (2007), os níveis permitem-nos definir o que pretendemos que os nossos alunos sejam capazes de fazer em determinado nível, mas podem não ser absolutamente precisos e a sua adaptação aos contextos onde são utilizados pode levar a interpretações diferentes. Devemos então ter a consciência de que estes descritores globais, inerentes a cada nível, não são mais do que indicativos. Goullier (2007:39) alerta para uma outra questão, que não é desconhecida dos professores de línguas: os alunos não têm, necessariamente, as mesmas competências ao nível da compreensão e da expressão escrita ou oral, o que dificulta, muitas vezes, identificarmos o aluno com determinado nível (B1 ou B2).

Tomemos o nível B1 na perspectiva do Utilizador Independente (Quadro nº1), que é o nosso ponto de partida neste trabalho, como um mero exemplo.

Quadro nº1 - Níveis Comuns de Referência: escala global (p. 49)

Utilizador Independente	B1	<p>É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.).</p> <p>É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo.</p> <p>É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal.</p> <p>É capaz de descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.</p>
-------------------------	----	--

Expressões como “questões principais”, “maioria das situações” “expor brevemente” revelam alguma subjectividade e por isso são sujeitas a interpretações. Podemos tornar estes níveis mais claros, se os transformarmos em descritores direccionados aos objectivos de certas actividades ou trabalhos propostos. Neste projecto foram usados os níveis comuns como referenciais para a auto-avaliação e para a definição de objectivos, conforme se apresenta no capítulo IV.

6.3. Hetero-avaliação: avaliação pelos pares

A avaliação pelos pares surge neste trabalho como uma forma de hetero-avaliação que contribui para melhorar as competências de auto-avaliação do aluno. Quando este realiza trabalho de grupo ou de pares, é pertinente que o aluno avalie não só o seu trabalho como também o trabalho realizado pelos colegas, para assim poder estabelecer comparações, tanto quanto possível, justas. Ao fazê-lo, vai desenvolvendo mecanismos que transpõe para a sua auto-avaliação e que contribuem para a sua responsabilização e para o desenvolvimento de competências que levam à autonomia. A avaliação pelos pares contribui também para o desenvolvimento de valores como o conhecimento do outro, a tolerância, a honestidade, entre outros.

6.4. Avaliação sumativa

Uma vez que o *My ELP* é alvo de avaliação sumativa no final de cada período, para a qual foi necessário definir critérios que permitissem objectividade e transparência, pareceu-nos oportuno considerarmos alguns conceitos, que embora sejam aplicados, no seu pleno, à testagem, aqui também são pertinentes.

É consensual que a avaliação sumativa pressupõe uma quantificação que é atribuída no final de determinado período de tempo. Segundo o QECRL, a avaliação sumativa quantifica os resultados obtidos no final de um curso. Trata-se de uma avaliação de resultados de acordo com metas estabelecidas. Para Hughes (2003:5), a avaliação sumativa é atribuída “[...] at the end of the term, semester or year in order to measure what has been achieved by groups or by individuals.”

Little (2009) e Fleming (2007) utilizam o conceito de *assessment of learning* em contraste com o de *assessment for learning* (abordado no ponto 6.1. deste capítulo) para se referirem à avaliação das aprendizagens. O *assessment of learning* tem por objectivo fazer juízos sumativos, o que na prática se traduz na aplicação de instrumentos de medida objectivos e fiáveis, que poderão envolver testes (ou exames) com informação quantificada. Assim, é pertinente abordarmos os conceitos de *validity* e *reliability*, embora de forma sintética.

Segundo Hughes (2003:26-50), diz-se que um teste é válido (*validity*) se testa exactamente o que se pretende testar. A validade do teste deverá ser medida de acordo com critérios previamente definidos (*criterion-related validity*); para ter *content validity* o teste também deverá abarcar conteúdos que sejam uma amostra representativa das competências linguísticas, das estruturas relevantes (o que é considerado relevante ou não, depende dos

objectivos do teste) da gramática e vocabulário, no fundo, daquilo que se pretende testar. Um teste é considerado fiável (*reliability*) se, aplicado em dias diferentes, ou com avaliadores diferentes, os resultados não forem muito díspares, isto é, se houver consistência de resultados.

6.5. A objectividade/subjectividade da avaliação

Segundo Cameron (2001), embora os conceitos de *validity* e *reliability* sejam conceitos mais ligados à testagem, também se podem aplicar à avaliação, pois, segundo ela, quando avaliamos é necessário ter em atenção se estamos a avaliar o que de facto queremos avaliar. Esta mesma reflexão aplica-se ao conceito de *reliability*. De acordo com McKay (2006: 112 - 117), num processo de avaliação não se pode falar em termos absolutos e dizer que este ou aquele processo é fiável ou válido, ou tem impacto, mas sim “[...] this assessment procedure has high degrees of reliability, [...]” pois a avaliação formativa é bem diferente da testagem. Acrescenta que tem sido analisada a aplicação destes conceitos à avaliação formativa, embora reconheça a necessidade de mais investigação e reflexão. Apesar disso, parece-nos útil compreender os *constructs* na avaliação formativa.

There is validity in classroom assessment when an assessment decision has resulted in more student engagement and when progress can be identified.” [...] reliability can be checked in classroom formative assessment through the collection of sufficient observation data over many tasks. [...] Impact can be evaluated through a consideration of the intended and unintended consequences of teacher’s decisions.

(McKay, 2006:116-117)

Diversos procedimentos avaliativos têm sido delineados para assegurar, tanto quanto possível, a validade e a pertinência da informação recolhida sobre as capacidades e progressos dos alunos, o que é importante para os *stakeholders*, professores e educadores interessados no processo permitindo-lhes tomar as decisões mais adequadas aos objectivos (McKay, 2006:18-19). Estes procedimentos são também importantes para os pais, que confiam na avaliação para acompanharem a evolução dos filhos, e para os próprios alunos porque lhes permite reflectir sobre o que fizeram bem ou não tão bem criando o que McKay chama de *creative tension*, que os motiva para estudarem mais ou estudarem de forma diferente.

O portfolio, alvo deste trabalho, tenta conciliar estes dois tipos de avaliação: *assessment for learning* e *assessment of learning*. O *My ELP*, no seu todo, é alvo de uma avaliação quantitativa no final de cada período, para este efeito foram previamente definidos

critérios; simultaneamente, os seus conteúdos poderão ser uma amostragem válida e fiável e dão *feedback* sobre as dificuldades e progressos do aluno, com efeitos na alteração de práticas quer do professor quer do aluno conducentes ao sucesso.

Parece-nos que o portfolio, além de ser um bom instrumento pedagógico que contribui para o desenvolvimento de competências relevantes para a vida pessoal e profissional do aluno, também pode ser utilizado como mais um instrumento de observação e consequentemente de avaliação,¹¹ potencialmente válido e fiável, se aplicado de forma criteriosa e com objectivos bem definidos e claros. Embora seja um instrumento que pertence, e é da responsabilidade do seu autor, deve ter um efeito *washback* nas práticas pedagógicas utilizadas pelo professor, conducentes a uma mudança e uma melhoria.

A avaliação é sempre motivo de debate e de opiniões divergentes. De acordo com Fleming (2007), a utilização de uma abordagem integrada de avaliação poderá satisfazer melhor todos os grupos interessados em obter informação sobre a aprendizagem de línguas do aluno. Assim, ao utilizar diferentes formas de avaliação, poder-se-á seleccionar o que de positivo há em cada uma delas e aplicá-las às realidades concretas que pretendemos avaliar. Esta posição parece-nos pertinente no contexto em que trabalhamos.

CAPÍTULO III – O PORTFOLIO EUROPEU DE LÍNGUAS NO CONTEXTO PORTUGUÊS

1. O modelo português

O sistema educativo português tem dois modelos de PEL acreditados e divulgados. Um para alunos dos 10-15 anos (ensino básico)¹² e outro para maiores de 16 anos (ensino secundário e adultos)¹³. Está em processo de acreditação um portfolio dirigido ao primeiro ciclo “O Meu Primeiro Portefólio Europeu de Línguas”,¹⁴ que se encontra em experimentação em algumas escolas. Foram também criados descritores em Português, Ucrainiano, Mandarim e Crioulo de Cabo Verde com o objectivo de facilitar o processo de auto-avaliação de alunos, entre os 10-15 anos, falantes de outras línguas.

¹¹ No Programa de Inglês (2001b:44), pode ler-se “Uma das formas de envolver os alunos activamente no processo de avaliação da sua própria aprendizagem consistirá na elaboração de um portfolio [...] que assume um relevante valor formativo, servindo não só para promover o desenvolvimento das competências de estudo, mas também para consciencializar o aluno sobre os procedimentos e processos inerentes ao trabalho a realizar.”

¹² Ministério da Educação (2001c). *Portfolio Europeu de Línguas, Educação Básica, 10-15 anos*.

¹³ Ministério da Educação (2001d). *Portfolio Europeu de Línguas, Ensino Secundário, +16 anos*.

¹⁴ Conforme consta na página *web* da DGIDC (2010b): “A versão experimental de «O meu Primeiro Portefólio Europeu de Línguas» foi apresentada pela primeira vez publicamente no Congresso anual da APPI, em 4 Maio de 2007.”

Os modelos acreditados seguem os princípios básicos emanados pelo Conselho da Europa.

Olhemos, no entanto, para o modelo do ensino secundário, visto que este projecto se realiza numa turma de 10º ano, e abordemos alguns pontos menos bons que, de certa forma, nos compeliram a procurar outros modelos para comparar e adaptar ao nosso contexto.

A introdução de cada secção é apresentada em cinco línguas, mas as instruções iniciais estão em Português, Francês e Inglês deixando de fora o Alemão e o Espanhol, apesar de serem leccionados também em escolas estatais. Sendo o PEL um instrumento que apoia o plurilinguismo e que abraça todas as línguas por igual, estando o Espanhol em franca expansão nas escolas públicas, parece-nos que todas estas línguas-alvo deveriam ser contempladas por igual.

A Biografia de Línguas tem as instruções nas cinco línguas mencionadas atrás, mas todos os descritores estão em Português, conforme as orientações do Conselho da Europa, o que é positivo para quem aprende Português Língua Não Materna. Quanto aos “Métodos de Organização do Trabalho”¹⁵ são feitas sugestões úteis, mas, sendo várias solicitações numa assentada podem levar o aluno menos empenhado a não as realizar. Aí sugere-se uma colecção de trabalhos a serem marcados com um símbolo, de acordo com o grau de satisfação, isso parece-nos importante mas, achamos que, sendo este portfolio dirigido a maiores de 16 anos deveriam já responder à pergunta: porquê? e não se limitarem a dizer “gostei muito de fazer isto” ou “não gostei nada de fazer aquilo”.

Parece-nos, também positivo a formatação dos descritores para auto-avaliação e definição de objectivos¹⁶. A existência de três colunas, permite ao aluno auto-avaliar-se (Coluna 1- EU); comparar esta avaliação com a avaliação feita pelo professor (Coluna 2 - OUTRO), por exemplo, ou definir o próximo objectivo (Coluna 3 – OBJECTIVOS); a sugestão de sinalefas para marcar *o que é capaz de fazer* é útil, porque o aluno é de imediato compelido a reflectir sobre as suas aprendizagens, sobre as dificuldades ou facilidades e sobre os objectivos a atingir.

O DOSSIER tem como um dos grandes objectivos a inclusão de reflexões sobre os trabalhos seleccionados. Nas notas introdutórias,¹⁷ sugere-se reflexão, sobre a sua importância, um mês depois. Se o DOSSIER tem uma função de informação, este

¹⁵ Ver Anexo 2 - If you think this is important... (PEL Sec.).

¹⁶ Ver Anexo 1 – A1 Spoken interaction.

¹⁷ Ver Anexo 3 – Notas introdutórias do DOSSIER (PEL Sec.).

distanciamento temporal fará sentido? Se tem uma função pedagógica parece-nos que as reflexões devem acompanhar o processo sem qualquer limitação temporal.

Entendemos que, tratando-se de um Portfolio Europeu de Línguas, destinado a um público abrangente, tente ser exaustivo incluindo os descritores tão mais abrangentes quanto possível aos níveis de proficiência e às competências linguísticas. Todavia esta abrangência torna este portfolio muito pesado e de difícil entendimento quer para o professor quer para os alunos. A Biografia de Línguas parece-nos demasiado extensa para um público pouco conhecedor dos pressupostos e das funções do PEL. A título de exemplo, como apresentar os descritores aos alunos? Todos, do A1 ao C2? O professor selecciona? Como? Com que critérios? Parece-nos que estes poderão ser alguns dos problemas que poderão dar origem ao desinteresse pelo uso do PEL.

2. A formação de professores e o uso do PEL nas escolas públicas portuguesas

A oficialização do PEL teve lugar no Centro Cultural de Belém (CCB), aquando do encerramento do Ano Europeu das Línguas, em 2001, numa sessão pública em que foi também apresentada a versão portuguesa do QECRL. Nessa altura, as associações de professores de línguas em Portugal¹⁸ levaram a cabo diversas acções de formação para a sua divulgação, por solicitação da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC, para professores em todo o país, numa amostra definida pela própria DGIDC. Foi também assinado um protocolo com uma empresa para edição dos portfolios, modelos portugueses¹⁹. Como se pode observar, houve um investimento da parte do Ministério da Educação que pressupunha uma dinamização e uma implementação nas escolas que não se verificou. Parece-nos que esta falta de acção consistente da parte do Ministério da Educação levou a um desinteresse e até mesmo um descrédito, da parte dos professores, em relação a um instrumento que tem potencialidades, se aproveitadas e utilizadas com objectivos bem definidos e claros.

A Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI) tem conhecimento da utilização, nas escolas, de portfolios desenhados a partir do PEL, embora não disponha de dados concretos quanto à quantidade e qualidade dos mesmos.

Perante este cenário, olhemos para os professores mais jovens que chegam às escolas com uma formação profissional inicial mais actualizada. Que formação/informação recebem sobre o QECRL e sobre o PEL para motivar o seu uso?

¹⁸ Associações de Professores de Línguas: Alemão, Francês, Inglês e Português.

¹⁹ Informação disponibilizada pela Associação Portuguesa de Professores de Inglês a 5 de Junho de 2011.

Contactámos algumas universidades para tentarmos uma resposta informal à nossa questão. Assim, entrámos em contacto com o Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didáctica e Supervisão, Universidade do Minho; o Departamento de Estudos Anglo-Americanos, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto; o Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Coimbra; o Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e o Departamento de Estudos Anglísticos da Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa.²⁰ Concluímos que a formação/informação dada a esses futuros professores, sobre estes dois documentos, é muito variável. Fica-nos, contudo, a dúvida se os conhecimentos transmitidos/adquiridos serão suficientes para uma posterior utilização, no contexto escolar. Parece-nos também relevante o papel do orientador, que poderá influenciar mais ou menos o futuro professor, se, nas suas práticas, adoptar algumas das recomendações do QECRL, nomeadamente o uso do portfolio.

Stoicheva et al, num estudo de impacto do PEL realizado em 2009, concluem que, em muitos países, o QECRL e o PEL já têm uma grande influência nos manuais, e é dada uma particular importância à formação de professores como uma condição importante no sucesso do PEL. Como se observou atrás, esta situação não acontece em Portugal. É facto que o professor ou as instituições de ensino poderão sempre fazer diferente, inovar para conduzir os alunos ao sucesso, mas também é verdade que o ensino em Portugal é centralizado e há normas e regras das quais não se poderá sair. Assim, estamos certos que, se o Ministério da Educação, através das suas políticas, desse relevo a estes dois documentos, QECRL e PEL, as universidades e outras instituições superiores poderiam sentir uma maior vinculação à sua abordagem na formação inicial dos professores.

3. As Metas de Aprendizagem, as Competências Essenciais para o 3º ciclo e os Programas Curriculares

Segundo Little (2009), para o PEL ser implementado com eficácia não pode entrar em conflito com o currículo nacional. Assim, a análise destes documentos estruturantes do ensino/aprendizagem do Inglês no currículo português teve por finalidade tentar compreender até que ponto são facilitadores ou não da implementação dos princípios fundamentais do

²⁰ Foi também contactada a Universidade de Aveiro, que segundo nos foi transmitido, à data do contacto [4 de Janeiro 2011], estavam a ser efectuadas algumas alterações de competências, pelo que, não dispunham no momento das informações solicitadas.

QECRL, e por consequência da utilização do DOSSIER como um instrumento pedagógico de apoio à aprendizagem.

O Programa de Inglês para o Ensino Básico (1997:7) foi elaborado com base em princípios que se afiguram ainda actuais, entre os quais se destacam a promoção “do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade e da autonomia.” O Programa de Inglês do Ensino Secundário 10º e 11º anos (2001b:6) apresenta já o *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Reference for Languages* (Conselho da Europa, 1998) como um dos documentos de referência. Aponta para uma aprendizagem ao longo da vida, para uma educação multicultural crítica e participativa e para uma cultura reflexiva e avaliativa para desenvolver “atitudes de responsabilização e de intervenção pessoal e social.”

Ambos os programas privilegiam metodologias centradas no aluno “[...] que o tornem agente activo e consciente da sua própria aprendizagem” (Programa do Ensino Básico:61). A avaliação formativa adquire também um papel central.

O documento As Competências Essenciais das Línguas Estrangeiras (2001a:1)²¹ “[...] visa fazer emergir as competências específicas na construção de uma competência global em línguas estrangeiras.” Considera também que, ser competente em línguas é “[...] não só apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua enquanto saber organizado mas também da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; [...]” (ibidem:40).

Em Dezembro de 2010 o Ministério da Educação divulgou o documento as Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico, que, “[...] apresenta os desempenhos esperados nos percursos dos 2.º e 3.º ciclos de escolaridade nos contextos curriculares de Língua Estrangeira I” que teve na sua concepção “os Programas Nacionais [...] em vigor, as Competências Essenciais das Línguas Estrangeiras, em articulação com os níveis da escala de competências do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001)” (DGIDC, *página web*, 2010). De acordo com estas Metas, os alunos devem terminar o 9º ano com o nível B1.1.

Os documentos orientadores e obrigatórios continuam a ser as Competências Essenciais e os Programas Nacionais, acima referidos. As Metas de Aprendizagem apresentam meros indicadores que, à data da realização deste trabalho, não é obrigatório atingir. Lamenta-se que, o que poderia funcionar como uma orientação e até regulação a nível nacional, permitindo posicionar os alunos portugueses trazendo uma mais valia para o ensino

²¹ Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, DGIDC (2001a).

das línguas estrangeiras, não tenha acontecido até ao momento. Esperamos que esse documento seja completado com estratégias, actividades, tarefas, formas de avaliação, e outros dados e que não seja mais um documento teórico entre tantos outros. Gostaríamos também de ver as Metas para o Ensino Secundário definidas tão breve quanto possível.

O Programa e as Competências Essenciais incentivam abordagens centradas no aluno que promovem a auto-reflexão, a auto-avaliação, o desenvolvimento do espírito crítico, o incentivo à iniciativa; pontos conducentes à autonomia do aluno. Também o conceito de interculturalidade surge como parte da aprendizagem da língua. O desenvolvimento de competências e de estratégias que garantam uma aprendizagem ao longo da vida são pontos comuns aos objectivos dos programas e a este trabalho.

Pelo que foi analisado, entende-se que, quer as Competências Essenciais quer o Programa apontam para princípios base que se consubstanciam com os objectivos do PEL e portanto facilitadores da implementação do DOSSIER com uma função pedagógica.

4. Os manuais de Inglês no contexto português

Observámos alguns manuais de editoras portuguesas. Com esta análise pretendemos verificar se estes reflectem orientações e princípios emanados pelo Conselho da Europa, no que respeita à política de ensino/aprendizagem/avaliação das línguas estrangeiras segundo o QECRL, facilitando assim a implementação do PEL, em particular do DOSSIER, com uma função pedagógica.

4.1. O professor e a selecção do manual escolar

A adopção de um manual tem por base os critérios de apreciação emanados pelo Ministério da Educação,²² que assentam em quatro vertentes: organização e método, informação, comunicação e características materiais.²³

Teoricamente, quando olhamos para estes critérios parecem incluir tudo o que é necessário para adoptar um bom manual facilitador das aprendizagens, mas a realidade apresenta-se bem diferente. Embora haja uma diversidade de manuais no mercado que permitem a escolha, quando trabalhamos com eles, verificamos que nem sempre essa escolha foi a mais acertada; nem motivou os alunos, nem convenceu os professores que acabaram por ter uma sobrecarga de trabalho em busca de materiais em substituição, ou complementaridade, do manual. O cumprimento dos conteúdos programáticos é uma preocupação comum em todos os manuais, pois disso depende a sua certificação, mas as

²² Lei nº 47 de 2006 de 28 de Agosto e Decreto-Lei nº 261/2007 de 19 de Julho.

²³ Ver Anexo 4 – Critérios de selecção de manuais com relevância neste trabalho.

metodologias facilitadoras das aprendizagens, o estímulo à autonomia e à criatividade e a motivação para a aprendizagem parecem ser critérios com uma grande carga de subjectividade. Assim, os professores tendem a seleccionar aquele que parece adequar-se às suas realidades escolares e mais facilitador do seu trabalho, tornando-se, por vezes, meros executantes do manual.

Sendo que os manuais respeitam os programas, o professor tende a confiar na selecção feita e muitas vezes limita-se a seguir as propostas apresentadas no livro. Se o fizer, crê que tem a sua posição salvaguardada em termos de cumprimento do programa, o que é uma das exigências não só do Ministério da Educação mas também dos pais/encarregados de educação. Observamos com agrado que os critérios estabelecidos pela DGIDC vêm de encontro ao constante no QECRL, que preconiza a utilização de metodologias pró-activas conducentes a uma aprendizagem reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Todavia, as metodologias observadas em muitos manuais não parecem contemplar o exposto acima. Se os manuais operacionalizarem aqueles critérios, o que muitos não fazem, o professor poderá introduzir nas suas práticas de ensino algumas das recomendações do QECRL, de forma mais fluida. Não significa isto que os professores deixem de ser profissionais autónomos e capazes e sigam o manual de forma acrítica.

4.2. Análise dos manuais

Foram analisados oito manuais, cinco de 10º ano e três de 9º ano, todos datados de 2007 e 2008²⁴ respectivamente, são portanto as últimas edições para estes níveis de ensino ainda em utilização nas escolas. Optámos por estes manuais de 9º ano (utilizados por estes alunos no 9º ano) para entendermos que abordagens terão sido utilizadas e a que poderemos dar continuidade ou não, este ano lectivo. Os manuais de 10º porque são do nível de ensino onde se desenvolve este trabalho de projecto, e são publicados pelas maiores editoras portuguesas de livros escolares.

“Rather than subscribe to a single set of procedures, postmethod teachers²⁵ adapt their approach in accordance with local, contextual factors, [...] being guided by a number of “macrostrategies” two such macrostrategies are “Maximise learning opportunities” and “Promote learner autonomy”.

(Thornbury, 2009:6)

Nesta linha, parece ser uma realidade que, os professores portugueses seguem cada vez mais os manuais, que se fazem acompanhar com mais e mais recursos, tentando facilitar

²⁴ Ver Anexo 5 - Critérios de Observação de Manuais

²⁵ Inspirado no conceito “postmethod condition result of the widespread dissatisfaction with the conventional concept of method” (Kumaravadivelu, 1994:43).

a vida do professor e incentivar a sua utilização; acresce o facto de os manuais, em particular os que são publicados por editoras portuguesas, acompanharem os programas nacionais, o que deixa os professores mais descansados para o seguirem; refira-se ainda que os manuais têm preços elevados, são pagos por muitas famílias, e portanto, na perspectiva dos pais e encarregados de educação, deverão ser rentabilizados. É nossa convicção que um bom manual, nos termos descritos abaixo, pode ser um instrumento chave de apoio ao trabalho do professor e à aprendizagem do aluno, mas nunca deverá ser o único recurso do professor.

4.3. Critérios que nortearam a análise

Relacionado com os objectivos deste projecto, interessou-nos saber se estes manuais, publicados por editoras portuguesas, promovem a autonomia do aluno utilizando abordagens pró-activas e “uma cultura reflexiva e avaliativa” (Programa de Inglês:6). Procurámos também perceber se têm potencialidades para desenvolver a consciência intercultural e analisar referências aos níveis de proficiência preconizados no QECRL, porquanto, as Metas de Aprendizagem para 3º ciclo de escolaridade remetem para os níveis de proficiência do referido documento.

Focalizámo-nos no manual porque é o recurso que os alunos e os professores mais usam em sala de aula.

4.4. Conclusões

4.4.1. A promoção da autonomia

A promoção da autonomia, tão “acarinhada” no QECRL e também referida nos programas, não parece ser uma das prioridades destes manuais, pois “[...] o chamar a intervir, a negociar, a decidir, a assumir responsabilidades [...]”(Programa do Ensino Básico, 3º Ciclo: 61) não transpõe de forma recorrente e frequente.

Apenas dois manuais do 10º ano, *That's Englishes* (Pegado, A. et al) e *Sixteen +* (Barros & Barros), apresentam, no final de cada unidade ou no final de cada tarefa, pequenas grelhas de auto-avaliação ou auto-reflexão sobre as aprendizagens adquiridas. No 9º ano, o *Cool Zone* (Teixeira & Menezes) apresenta uns *checkpoint zone* que permitem ao aluno reflectir sobre algumas aprendizagens realizadas em cada unidade.

4.4.1.1. As metodologias pró-activas

As metodologias centradas no aluno reduzem-se a algumas actividades comunicativas, especialmente no 10º ano.

Dois dos manuais de 10º ano dizem estar organizados por tarefas. Seguindo a definição de tarefa apresentada por Willis (citada no ponto 4.4.3., Capítulo II), no manual *That's Englishes* (Pegado, A. et al) parece-nos evidente a sua organização por tarefas; quanto ao *Sixteen+* (Barros & Barros), por vezes é difícil reconhecer as tarefas, embora algumas actividades estejam identificadas com esse nome. Todos estes manuais apresentam algumas propostas de realização de trabalhos de grupo ou pares, simulações, *roleplays*, debates ou outras, mas não se observam de forma objectiva e consistente. O *Log in* (Gonçalves & Torres) parece ainda mais escasso neste tipo de actividades.

Nos manuais de 9º ano, o recurso a actividades centradas no aluno, trabalho de grupo ou pares é muito pobre. É evidente o recurso à típica aula PPP (*Presentation, Practice and Production*) e uma incidência em actividades gramaticais e de interpretação de texto, em detrimento de actividades comunicativas.

4.4.2. A dimensão intercultural

No 10º ano os manuais dedicam uma unidade à cultura, de acordo com o programa, “*The world of many languages*” ou “*A multilanguage world*”. Há um enfoque na cultura britânica e americana. Os manuais *Links* (Almeida, T.P. et al) e *That's Englishes* (Pegado, A. et al) motivam para o desenvolvimento de intercâmbios culturais, sugerindo, por exemplo, a adesão a *websites*, *epals* em qualquer parte do mundo. Exceptuando esta unidade, não há uma focalização nas temáticas multiculturalidade e interculturalidade. No entanto, o professor poderá elaborar as suas próprias propostas de trabalho.

Nos manuais de 9º ano as questões culturais limitam-se à apresentação de dias temáticos inerentes à cultura britânica e americana, fundamentalmente.

4.4.3. A promoção da utilização do portfolio

O manual *That's Englishes* (Pegado, A. et al) sugere a utilização de um portfolio, o manual *Links* (Almeida, T. P. et al) incentiva a utilização de um portfolio e é interessante a forma como o apresenta, em fases, o que leva a uma maior motivação do aluno, se o professor estiver familiarizado com os seus objectivos e com alguns princípios emanados pelo Conselho da Europa. O *New Wave* (Frias & Mason) traz, na capa, uma referência ao Nível B1 mas não explica o seu significado. No seu interior, não são feitas referências a descritores ou apresentadas actividades na linha apresentada no QECRL (*Eu sou capaz de...*).

Verifica-se que os manuais analisados operacionalizam de uma forma um pouco “tímida”, as orientações metodológicas propostas nos programas do Ensino Básico, 3º Ciclo e

do Ensino Secundário, que privilegiam os “planos de trabalho”²⁶ (*tasks*), o trabalho colaborativo, de pesquisa, em resumo, metodologias centradas no aluno.

Neuner (2003) relembra o que todos nós já conhecemos, mas que, por vezes, por comodidade, acabamos por não dar importância. Os conteúdos sócio culturais transmitidos aos alunos são sempre filtrados de uma forma ou de outra, quer através dos *media*, quer das famílias, quer dos autores dos manuais.

Face ao mencionado, parece-nos que podemos concluir que os manuais analisados, embora de editoras diferentes, não divergem muito nas suas linhas de orientação. Dedicam pouco espaço às abordagens recomendadas pelo QECRL promotoras da autonomia do aluno, com implicações no uso do PEL como um instrumento de apoio à aprendizagem. O mesmo se aplica em relação à dimensão intercultural.

Na verdade, cabe-nos, a nós professores, fazermos a gestão adequada do manual, utilizando-o de forma crítica e dando primazia aos documentos estruturantes legais.

CAPÍTULO IV – EXPERIMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO EM CONTEXTO ESCOLAR

1. Contextualização

Este projecto foi levado a cabo na Escola Secundária de Camilo Castelo Branco em Carnaxide, Concelho de Oeiras, numa turma de 10º ano do ensino secundário regular, do curso Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias.

A escola oferece como línguas estrangeiras: Inglês, Francês, e Alemão. Os alunos estrangeiros podem ainda aprender Português como Língua Não Materna.

Manual adoptado – *Links* (Almeida, T.P., Sousa, T. C. & Araújo, P. M., 2007).

Esta experimentação foi desenvolvida ao longo do ano lectivo de 2010-2011. Assim, apresentaremos exemplos ilustrativos do trabalho realizado nesta turma, em diferentes períodos do ano, tendo o cuidado de diversificar os autores e os exemplos. Deste modo, pretendemos dar uma amostra mais abrangente e fiável de todo o processo. A selecção dos documentos assentou no vector diversidade: de interesses, de estilos de aprendizagem e de objectivos dos alunos.

²⁶ Expressão utilizada no programa do ensino secundário para se referir a *task*.

2. Perfil da turma

A turma tem 28 alunos, dezoito rapazes e dez raparigas, com uma média de idades de quinze anos. Todos são de nacionalidade portuguesa e a sua primeira língua é o português.

Vinte e um alunos são naturais de Lisboa, os restantes de Oeiras, Cacém e Almada. Todos residem no concelho de Oeiras. Dezoito alunos ocupam os tempos livres a ver televisão, dezassete ouvem música, catorze praticam desporto e jogam no computador. Só seis alunos lêem e oito vão ao cinema. Todos os alunos estudam sozinhos. Dez alunos estudam (todas as disciplinas) uma hora por dia e treze estudam só meia hora. Registe-se que, três alunos dizem estudar duas a quatro horas por dia, enquanto um diz estudar quinze minutos. Por norma, a maioria da turma realiza as tarefas propostas quer na aula quer em casa.

Vinte alunos pretendem seguir um percurso universitário. Dos cursos preferidos destacam-se: medicina, e outros da área da saúde, engenharia, informática, farmácia, astrofísica, professora de dança. Cinco alunos ainda não tomaram uma decisão. Reconhecem que é necessário terem notas elevadas para seguirem o percurso que pretendem.

Todos concordam que a língua inglesa é uma ferramenta que os ajudará a conseguir um emprego mais facilmente quer no estrangeiro, quer em Portugal, porque têm a noção do mundo da globalização em que vivem, da dominância das empresas multinacionais, e por isso sentem-se motivados para a sua aprendizagem. Contudo, nenhum deles aponta a disciplina de inglês como uma das suas favoritas, observa-se, portanto, uma *instrumental motivation*, uma vez que os alunos aprendem o Inglês por razões essencialmente profissionais. Esta turma inclui alunos com um bom nível de língua quer ao nível da compreensão quer da produção, mas também alunos muito fracos, que chegaram ao 10º ano com níveis negativos na disciplina de Inglês nos anos anteriores de 8º e 9º, e que se inscreveram por exigência do currículo nacional.

Todos os alunos aprendem inglês desde o 5º ano. Conforme é exigido pelo currículo nacional, os alunos de 10º ano têm esta disciplina duas vezes por semana (2 blocos de 90 minutos), o que se afigura insuficiente, tendo em consideração o pressuposto de que uma língua aprende-se usando-a.

Embora todos os alunos da turma tenham revelado interesse para continuar a aprender a língua inglesa, logo no início do ano, após uma avaliação diagnóstica, alguns deles consciencializaram-se das dificuldades que iriam sentir, tendo em consideração o nível que lhes é exigido pelo currículo nacional. Para adensar estas dificuldades, contribui o facto de haver alunos com muito bom nível de inglês, que, embora inconscientemente, podem inibir

os colegas com menos proficiência de participarem em algumas actividades de aula. A turma reage muito bem ao uso das tecnologias, o que se torna uma vantagem.

Como acontece com grande parte das turmas, também esta se poderá dividir em dois grupos distintos. Um grupo que inclui alunos desinibidos que participam activamente, quer oralmente quer nas tarefas escritas individuais ou em grupo. São alunos que arriscam, sem se preocuparem com o facto de terem de responder correctamente e com perfeição. O outro grupo revela-se muito silencioso, os alunos só intervêm quando solicitados e sempre com receio de dizerem ou fazerem algum erro que os faça sentir ainda mais inibidos. A professora teve de gerir de forma equilibrada esta situação, que, inicialmente, se transformou num desafio quase diário.

3. Critérios de avaliação utilizados pelos grupos de Inglês e de Alemão

Actualmente as línguas pertencem todas a um só departamento, o Departamento de Línguas, no entanto os grupos de Francês e de Português decidiram não utilizar o portfolio, como instrumento de apoio à aprendizagem e instrumento de avaliação, por razões inerentes ao funcionamento do Departamento e que não nos parece oportuno mencionar aqui.

Passamos a apresentar os critérios de avaliação²⁷ adoptados pelo grupo de Inglês e de Alemão, que são aplicados nesta escola, para se entender melhor o papel do portfolio nesse contexto.

Em reunião, o grupo decidiu atribuir uma percentagem de 90% às Competências Essenciais: Específicas e Gerais, às Outras Competências, são atribuídos os 10% restantes.

Para avaliação das Competências Essenciais: Específicas e Gerais (90%), sugerem-se, como instrumentos de avaliação: testes, fichas, trabalhos de projecto, outros trabalhos individuais ou em grupo realizados na aula ou fora dela, aos quais, na sua totalidade, são atribuídos 80%; os 10% restantes são destinados ao portfolio, por duas razões fundamentais; conceder-lhe um papel com alguma relevância na avaliação final e vincular o professor à sua utilização. Estes critérios foram ratificados pelo Conselho Pedagógico e fazem parte do Projecto Curricular de Escola. Refira-se que a autonomia, e a responsabilidade (Outras Competências) são competências também observáveis na elaboração do portfolio. Estes critérios apresentam alguma flexibilidade, o que permite ao professor adaptá-los à realidade da turma com que trabalha. A saber, de acordo com a legislação em vigor, 30% da percentagem global deverá ser atribuída à oralidade, este ponto não está claro na forma como

²⁷ Ver Anexo 6 – Critérios de avaliação do Ensino Secundário 2010-2011.

estão apresentados os critérios, por isso, cabe ao professor fazer a sua aplicação utilizando os instrumentos de avaliação em conformidade com as suas práticas pedagógicas.

Na assunção da obrigatoriedade de submeter o portfolio a uma avaliação sumativa, o professor sente-se mais responsável pelo sucesso do mesmo tomando as decisões pedagógicas que lhe parecerão as mais acertadas à turma-alvo.

4. Actividades de diagnóstico

Foi acordado, no Conselho Pedagógico, que o 7º e os 10º anos fariam testes ou actividades de diagnóstico, para se tomarem decisões quanto a eventuais apoios extra-aula no início de cada ciclo.

Para efeitos deste projecto, interessa-nos também saber onde os alunos apresentam maiores dificuldades para assim orientarmos as nossas práticas pedagógicas. Foram realizadas actividades diversificadas para diagnóstico das cinco competências definidas no QECRL: compreensão do oral e da escrita, produção escrita e oral e interacção oral.

Como se disse no ponto 2 deste capítulo, esta turma divide-se em dois grupos; catorze alunos apresentam problemas graves nos 4 *skills* os outros catorze conseguem perceber textos autênticos escritos em linguagem padrão ou corrente falados de forma clara, e.g. BBC; mas só oito alunos conseguem escrever um texto com coerência sobre temas do seu interesse e são estes alunos que conseguem manter uma curta conversa sobre temas do seu conhecimento.

Face ao observado, pudemos concluir que a maioria da turma não corresponde ao nível B1, perfil de saída do 9º ano, nas competências acima referidas. Esta situação levou-nos a agir em conformidade ao longo do ano diversificando o grau de dificuldade e a tipologia das propostas de trabalho. Foi também dada abertura para estes alunos realizarem algumas das actividades de acordo com as suas capacidades, e apresentarem as suas próprias propostas de trabalho, que fariam parte das *soft pages*.

5. “My English Language Portfolio” (My ELP)

O modelo de portfolio que utilizámos e a que chamámos “My English Language Portfolio” (My ELP)²⁸ foi elaborado a partir do modelo português acreditado, fazendo-se as adaptações consideradas fundamentais aos objectivos e ao contexto (escola e turma) desta experimentação. Tratando-se de um projecto envolvendo uma única língua-alvo, o Inglês, todo o modelo está escrito em Inglês. Embora esta experimentação se centre no DOSSIER, a sua ligação à Biografia de Línguas obrigou-nos a reflectir também sobre ela.

²⁸ Ver Anexo 7- My ELP.

Depois da identificação pessoal, são apresentados os objectivos para assim os alunos perceberem o que se pretende, efectivamente. Seguidamente é introduzida a Biografia de Línguas com perguntas e “*prompts*” para o aluno responder ou completar, dando uma perspectiva do historial das línguas que sabe, onde as aprendeu e também as que são faladas no contexto familiar. Em seguida, são confrontados com as experiências culturais que viveram no seu passado abrangendo uma vasta gama desde pequenas visitas de estudo, férias com a família ou com amigos, ou qualquer outro tipo de contacto, a contactos via *email*. É-lhes solicitado que refiram também as fontes que têm contribuído para a aprendizagem da língua-alvo, desta forma os alunos começam a perceber que a aprendizagem de uma língua estrangeira não se limita à sala de aula e que é importante fazer uso de todas as fontes que podem contribuir para a aprendizagem da língua-alvo. Depois de trazerem para o *My ELP* as suas experiências culturais e terem de reflectir sobre elas, o aluno é convidado a reflectir sobre os objectivos de aprender Inglês, sobre o modo como aprende melhor, para assim orientar a sua forma de estudar e de trabalhar. Na Biografia de Línguas, são por último inseridas as grelhas de auto-avaliação (*can do statements*) decorrentes do QECRL. Como no início do ano lectivo ainda não tínhamos conhecimento das Metas de Aprendizagem (que viriam a ser divulgadas em Dezembro), considerámos como ponto de partida o nível de proficiência B1. Introduziu-se, no entanto, um ou dois (conforme o *skill*) descritores de nível B2 em cada *skill* para tentar perceber se os alunos teriam a noção dos diferentes graus de dificuldade. Só os descritores de B2 estão identificados, para facilitar a leitura do professor. A terceira parte é o DOSSIER que, na sua primeira página apresenta exemplos de conteúdos (*soft pages*) a incluir e termina com a seguinte nota “This portfolio belongs to you. The selection of its contents is of your responsibility and is part of its assessment.” Com esta nota pretende-se transparência e também uma maior responsabilização do aluno pelo documento em apreço e pela sua avaliação.

6. Motivar para a construção do DOSSIER

"Tell me and I'll forget. Show me and I'll remember. Involve me and I'll learn."

(Provérbio popular chinês)

A utilização do portfolio como um instrumento útil no processo de aprendizagem não é um facto adquirido, o primeiro desafio com que nos deparámos foi motivar o aluno para a sua utilização. Para o conseguir, tivemos de recorrer a motivações intrínsecas e extrínsecas. O aluno teve de compreender bem o porquê e o como construir um portfolio com determinadas características, em especial o DOSSIER, sem lhe ocupar demasiado o tempo de que

precisaria para estudar outras disciplinas como a Matemática, a Biologia ou a Físico-Química, disciplinas cujos resultados são decisivos para entrada na faculdade. Como se disse no ponto 2 deste capítulo, a disciplina de Inglês não é uma das favoritas, no entanto reconhecem que saber Inglês é útil para efeitos de comunicação em contextos/situações diversificadas; algumas faculdades também exigem um bom domínio do Inglês e é uma mais valia na procura de um emprego. Segundo Lightbown & Spada (2006:63) e como já se referiu, a motivação para a aprendizagem de uma segunda língua não é fácil de identificar, contudo, acrescentam: “If learners need to speak the second language in a wide range of social situations or to fulfil professional ambitions, they will perceive the communicative value of the second language and will therefore be motivated to acquire proficiency in it.” Willis (1998) mas também o nosso conhecimento empírico dizem-nos que é a necessidade que leva os alunos a quererem fazer.

Assim, parece-nos haver uma *instrumental motivation* para a aprendizagem da língua. Esta foi a nossa base de trabalho. Partir das necessidades dos alunos como motivação extrínseca para a construção do DOSSIER. Quando se lhes pergunta “*What do I need to be able to do in English?*”²⁹ Catorze alunos responderam “*To understand people talking, to speak fluently*”; onze alunos responderam “*to read and understand different types of text*” e “*to write different types of texts.*”

Para muitos alunos, em particular os rapazes, construir um portfolio significaria mais trabalho, mais cadernos sem resultados óbvios, em que pouco ou nada se aprendia, não pareceram muito entusiasmados, à excepção dos alunos de topo. Contudo, as raparigas, à excepção de duas, mostraram mais interesse e com vontade de perceber o que se iria fazer. Surgiram então perguntas como? “*What are we going to do? Do we have to bring it to class everyday?*” Tendo em mente o pressuposto da influência dos colegas e da comunidade próxima do aluno – pais - na motivação (Lightbown & Spada, 2006; Harmer, 2001) era premente motivar todos ou a maioria, para evitar comentários menos favoráveis com influência negativa no processo. Foi necessário esclarecer, informar e desmistificar e acenar com motivações extrínsecas – a avaliação sumativa no final de cada período e no final do ano relembrando os critérios de avaliação, que já eram do seu conhecimento. Frisamos que, relacionar o *My ELP* com a avaliação sumativa não surge como algo “de assustador” que penaliza, mas como mais um elemento que vai contribuir sempre para uma melhoria dos resultados finais.

²⁹ Ver Anexo 7 - *My ELP*: 6.

Segundo Dornyei (2005), Ellis (2003) e Willis (1998), a motivação é um factor chave para a aprendizagem; para Zekl (2006) e Little (2002), o PEL pode ser uma estratégia inovadora (e no nosso caso é, uma vez que o uso do portfolio com um carácter reflexivo e de apoio à aprendizagem lhes é desconhecido) que despoleta motivações intrínsecas. Sendo inovadora, normalmente desperta a curiosidade e o interesse porque quebra o rotineiro e vai além dos testes tradicionais. A motivação para participar nas escolhas iniciais seria relevante para o bom desenvolvimento do projecto. Estávamos cientes que esta fase seria primordial para o seu sucesso, por isso disponibilizámos-lhe algum tempo.

A planificação do DOSSIER foi feita na aula, em conjunto com os alunos e em Inglês. Através de conversas exploratórias, e fazendo uso das competências de *critical thinking*, foram fazendo escolhas pensadas e responsáveis. Verem as opiniões, os interesses, necessidades e objectivos tidos em consideração, provocou neles emoções, reacções positivas (*affect*), como era nossa intenção.

Para introdução, foi-lhes apresentada a seguinte situação: “*If you were given money to decorate a house, which criteria would you follow*” foram surgindo respostas como: “*I’d buy paintings*”, ou “*modern furniture*”, etc. À medida que as respostas iam surgindo a professora escrevia-as no quadro, até que concluiu (por vezes quando se disponibiliza demasiado tempo para a realização de determinada tarefa, há tendência para comportamentos disruptivos, que não seria o pretendido) resumindo a ideia fundamental: “*From your viewpoint, you would decorate it with the best and the most beautiful, am I right?*” Concordaram que sim. Embora o DOSSIER seja muito mais do que isto, os alunos começaram a perceber que afinal o portfolio seria diferente do caderno diário. Seria um espaço onde colocariam o seu melhor e o mais bonito, sendo que esta adjectivação teria um significado diferente, de acordo com as características individuais de cada um (competência existencial).

Sendo assim, e transpondo esta metáfora agora para o contexto *My ELP – DOSSIER*. Os alunos perceberam que este seria “alimentado” ao longo do ano, com materiais produzidos por eles nas mais variadas circunstâncias. Auscultados sobre o que gostariam de colocar no DOSSIER que reflectisse a sua aprendizagem da língua inglesa, mas também os seus interesses, as suas personalidades, apresentaram de imediato os testes. “*Why? Because of the good marks*”, a motivação intrínseca ou *integrative motivation* (eu consigo atingir os objectivos) que é fundamental para o sucesso. “Parecia” não envolver muito mais trabalho, como pensavam. A professora apresentou, em *datashow*, a proposta *My ELP* e foi discutida, ponto por ponto, a organização das três secções; *Passport, Biography of Languages* e o

DOSSIER. Houve muita interacção para esclarecimento de dúvidas, reveladora do interesse dos alunos. Devemos acrescentar que o esclarecimento de dúvidas e respostas a questões não se limitou à aula, continuaram via *email*. A professora disponibilizou-se desde logo para esclarecer qualquer dúvida que surgisse em casa, para assim sentirem que, embora o *My ELP* lhes pertencesse, eles estavam acompanhados e orientados. Se a promoção da autonomia, que abordaremos à frente, é um dos objectivos a atingir nesta experimentação, neste momento, os alunos ainda revelavam muita dependência de outrem. Alguns alunos, quando ouviram falar em *DOSSIER*, associaram logo a papel, quando o que gostam mesmo é das tecnologias. O que seria bom para estes alunos parecia ser também bom e mais prático para nós. Indo de encontro aos interesses e estilos dos alunos acreditamos que temos “terreno” para conseguir bons resultados. Assim, todos os alunos receberam por *email* a estrutura base *My ELP* e tiveram a liberdade de o organizar em suporte papel ou suporte electrónico, conforme as competências informáticas de cada um.

7. A motivação ao longo do processo

Estes alunos, a iniciarem o Ensino Secundário, estão, como disse atrás, ainda muito dependentes de alguém que os oriente e que vá monitorizando de perto o seu trabalho. Ao fazê-lo transmite-se-lhes confiança e segurança, e por conseguinte a possibilidade de conseguirem uma “melhor nota final.”, (motivações intrínsecas e extrínsecas). Foram sendo definidos *timings* para consecução de tarefas e sugeridos conteúdos que iam sendo trabalhados, quer na aula quer em casa e que deveriam constar no *DOSSIER*. Por norma, os *timings* apontados nunca incidiam em fases de picos de testes nas outras disciplinas. Também o facto de saberem, logo de início, o que se pretendia com o *My ELP*, como deveriam fazer para atingirem esses objectivos, como iriam ser monitorizados e avaliados, contribuiu para acreditarem que conseguiam fazer um bom trabalho.

No final da terceira semana de Novembro a professora observou e fez uma avaliação qualitativa dos *My ELP*. Quando devolvidos aos alunos, estes foram convidados a apresentá-los a toda a turma: o que tinham feito, como tinham feito e porquê, foi-lhe dito que não seria necessário entrarem em pormenores sobre os conteúdos, uma vez que alguns alunos tinham incluído textos pessoais que poderiam não querer partilhar com os colegas. Interessava que partilhassem as suas boas práticas para, assim, ajudarem os colegas que tiveram algumas dificuldades na organização e selecção dos conteúdos do *DOSSIER*. Inicialmente não houve voluntários, mas após alguma sensibilização, três alunos com características muito diferentes e com conteúdos pessoais também diversos acabaram por apresentar o que fizeram. Esta

estratégia de aprendizagem colaborativa, o aprender com os pares, teve impacto positivo em toda a turma essencialmente por duas razões: 1ª “os apresentadores” tiveram de falar (*speaking*) espontaneamente, com mais ou menos inibição, sem terem tido oportunidade de preparar qualquer tipo de apresentação; 2ª o resto da turma (os alunos mais inibidos, inseguros) pôde fazer comparações, alguns alunos sentiram-se mais à vontade, perceberam que também conseguiam (“também fiz assim” dizia um dos alunos), esta atitude positiva (*I can do...*) incentivou e veio a contribuir para o sucesso do *My ELP* e do aluno.

8. Monitorização do *My ELP*

Como se disse atrás, logo na apresentação do *My ELP*, os alunos tiveram conhecimento de como iria ser implementado, monitorizado e avaliado. Foram alertados para a necessidade da professora ter de analisar o *My ELP* para efeitos de avaliação sumativa no final de cada período escolar. No entanto, e seguindo as sugestões de Little & Perclová (2001) a professora relembra sistemáticamente os objetivos previamente definidos e aproveitava todas as oportunidades para os encorajar a reflectirem sobre as suas aprendizagens, as metodologias e estratégias utilizadas e sobre acontecimentos relevantes, para que, num processo contínuo, fossem aprendendo a olhar a realidade com sentido crítico. Os alunos traziam os seus portfolios e deixavam-nos em cima da secretária, na data acordada. A entrega não era controlada. O aluno assumia total responsabilidade pela sua entrega no prazo. Assim, foram definidas datas, que, como dissemos anteriormente, ficou negociado não serem coincidentes com os testes. Ao longo dos períodos, e de forma sistemática a professora, na aula, ia alertando para a construção e actualização do DOSSIER. Por norma, duas semanas antes da data acordada para entrega, a professora enviava um *email* lembrando para irem ultimando o DOSSIER. Também quando eram realizadas actividades ou trabalhos de aula ou fora dela, que pela sua qualidade ou porque eram exemplos significativos de aprendizagens observadas, a professora ia alertando para o interesse que teriam em colocá-los no *My ELP*, sempre acompanhados de uma reflexão. No terceiro período o *My ELP* foi observado pela última vez em Junho, mas a sua construção continua no 11º ano. Como é critério da escola, o professor acompanha os alunos durante o ciclo, 10º e 11º anos, pelo que, tudo indica que este projecto continuará no próximo ano lectivo.

9. A função pedagógica do DOSSIER: as *soft pages*³⁰

Segundo Kohonen (2001), Little (2002), Westhoff (1999) e outros especialistas que têm escrito sobre o PEL, o DOSSIER é a parte onde a função pedagógica é mais evidente,

³⁰ Ver Anexo 7 – *My ELP* /Conteúdos do DOSSIER

porque é composta pelas “*soft pages*” (Westhoff, 1999) permitindo uma maior flexibilidade de conteúdos, e por conseguinte onde o aluno melhor revela a sua individualidade. Little & Perclová (2001:23) consideram que um bom DOSSIER deve conter “ [...] postcards learners have written, letters, essays, projects, audio or video recordings, lists of books they have read, certificates, diplomas, and others.” Portanto, uma variedade de trabalhos representativos do seu autor enquanto aluno e agente social. Nós seguimos estas sugestões mas considerámos também importante a inclusão de testes e respectivas correcções. Deste modo os alunos sentiam-se compelidos a corrigir, a ler os comentários da professora e a reflectir sobre eles e sobre o teste em geral; além disso, podiam comparar os desempenhos que obtiveram nesses testes com os outros trabalhos que incluíam no DOSSIER e reflectir sobre os resultados. Deste modo, também os pais teriam acesso a todos os testes e poderiam, mais facilmente, acompanhar o processo. Podiam também colocar alguns trabalhos de casa como forma de demonstrarem as suas *study skills* e o seu empenho; muitas vezes o trabalho de casa era corrigido na aula mas muitos alunos não prestavam atenção, ao colocarem-no no DOSSIER sentiam-se mais compelidos a fazerem-no e a corrigirem-no, o que acabou por ter reflexos positivos no comportamento de aula. Foi também sugerido que incluíssem no DOSSIER documentos reflexo de actividades de aula, auto-reflexões sobre tarefas realizadas, sobre estratégias utilizadas pela professora, comentários pessoais sobre acontecimentos mundiais do seu interesse, ainda, *links, websites, review,s* desenhos, poemas, canções, pensamentos, e outros, conforme os seus interesses pessoais. Foi-lhes dada a indicação para, mensalmente, terem, pelo menos, dois documentos pessoais resultado de algo que observaram, à sua volta, na televisão, na Internet, ou outras fontes. Esta sugestão pretende simplesmente evitar discrepâncias significativas entre alunos. Com estas recomendações e todas as indicações que fomos dando sempre, na aula e/ou via *email*, tentámos tornar as “*soft pages*” um pouco “*hard pages*” (Westhoff, 1999) permitindo-nos estabelecer comparações que viriam a facilitar a avaliação sumativa, tornando-a mais justa, mais fiável, mais transparente e também o processo mais prático.

O uso do DOSSIER teve implicações fundamentalmente no seu autor enquanto aluno e agente social, nas metodologias e estratégias utilizadas, porquanto a professora teve de reflectir e alterar algumas das suas práticas para criar oportunidades de trabalho em conformidade com os objectivos, mas também na escola e em alguns pais interessados no acompanhamento do progresso dos filhos.

9.1. Evidências da autonomia

Os alunos não se tornam autónomos só porque lhes dizemos: “ The learner autonomy depends crucially on reflection and self-assessment. [...] they gradually become autonomous by developing and exercising the reflective skills of planning, monitoring and evaluating their learning. That is the essence of reflective teaching/learning” (Little, 2002:186).

Acreditamos que, acções e estratégias levadas a cabo regularmente e de forma sistemática, ao longo do ano, permitiram ao aluno melhorar as suas competências linguísticas, ir aprendendo a pensar, a reflectir, a fazer por si, a melhorar a competência de aprendizagem (QECRL:154) e a competência existencial (QECRL:152 e 153), a tornar-se, portanto, mais autónomo. Assim, apresentamos e analisamos alguns exemplos do que foi realizado.

9.1. 1. Reflexos das abordagens pró-activas: a aula como espaço de partilha e de construção

9.1.1.1. O trabalho colaborativo de grupo ou/e de pares

A oralidade foi um dos problemas identificados nas actividades de diagnóstico. Houve que criar oportunidades para o aluno poder usar a língua e praticar o oral, para poder melhorar.

Segundo Little e Perclová (2001) o trabalho em pares e/ou em grupo fomenta a reflexão, pois o aluno tem de tornar explícitas as suas ideias e pensamentos. Além disso, proporciona um ambiente mais informal, convidativo à comunicação e à aprendizagem.

O trabalho colaborativo permitiu desenvolver as competências sociais ouvir e ser ouvido, respeitar o outro, limar e aperfeiçoar a competência existencial – o saber ser e o saber estar. Este ambiente de informalidade mais aberto e motivador, foi mais propenso à partilha de ideias, e por conseguinte, ao uso da língua para comunicar.

Nos quadros nºs 2 e 3 apresentamos duas actividades exemplificativas destas formas sociais de trabalho.

Quadro nº2 – Trabalho de pares: “One minute talk “

Descriptor/objectivo:	I can tell the experience (I can narrate a story) I went through my last holiday.
Competência	Speaking (spoken production).
Linguística chave:	
Metodologia:	Em pares, cada aluno tem de falar durante um minuto sobre uma experiência que tenha vivido. Em alternativa, pode inventar uma história e falar sobre ela. Cinco a dez minutos de preparação. Iniciam a conversa, controlam o tempo pelo telemóvel, que está em cima das mesas.
Avaliação:	Self-assessment e peer-assessment. Preenchem a grelha de auto e hetero-avaliação ³¹ e explicam as suas decisões ao colega e à turma.

Nesta actividade, tal como em outras que se seguiram, os alunos revelaram-se mais à vontade para falar com os pares e puderam aprender com o colega. Os alunos estiveram estrategicamente sentados: um aluno mais proficiente, com um aluno que apresentava mais dificuldades, para assim desenvolverem um trabalho colaborativo e de apoio. O facto de terem de controlar o tempo ajudou-os a organizar o pensamento e a seleccionarem criteriosamente os factos principais. Pretendia-se que usassem a língua-alvo e reflectissem sobre o que eram capazes de fazer oralmente. A avaliação do colega (*peer assessment*) permitiu-lhe estabelecer comparações com sentido crítico e responsável (*critical thinking*). A hetero-avaliação foi partilhada com a turma, mas só os alunos mais extrovertidos quiseram fazê-lo. A decisão dos mais tímidos é respeitada, contudo deve haver reflexos desta actividade e da sua auto e hetero-avaliação no DOSSIER. A professora necessita de ter *feedback* do sentir dos alunos, para fazer os ajustamentos adequados com reflexos em práticas posteriores, e por isso foi-lhes indicado que incluíssem no DOSSIER a opinião sobre esta actividade tendo em conta as sugestões: *Could you describe your experience? Did/didn't you like? Would you like to repeat? Mention some difficulties you felt. How do you think you can improve your speaking? ... and other comments you want to make.*³² Enquanto os alunos explicam, reflectem e avaliam os colegas vão desenvolvendo as competências comunicativas e a capacidade de avaliar.

³¹ Ver Anexo 8 – Auto-avaliação e avaliação pelos pares.

³² Anexo 9 – Lessons I liked.

Quadro nº3 – Trabalho de grupo: “Should Parents Monitor Their Children’s Activity on The Internet?”

Role play / - “Should parents monitor their children’s activity on the internet?” ³³	
Descritores/	I can take an active part in a discussion in familiar contexts accounting for and sustaining my views.
Objectivos:	I can write the report of the discussion, giving reasons in support or against a particular point of view.
Competências linguísticas chave:	Speaking (spoken interaction) e writing (written production)
Metodologia:	Psicólogo, pai, <i>teenager</i> , professor e moderador do debate. A turma é organizada em quatro grupos, um por personagem. Discutem os argumentos entre si. Decidem sobre o porta-voz. Os porta - voz de cada grupo vão para a frente da turma, preparados para o debate. A assistência tira notas. Regista os argumentos de cada personagem para posteriormente escrever o relatório. No final, há direito a perguntas. O professor escreve no quadro uma proposta de introdução para o relatório. Tempo de preparação dos argumentos: 20 minutos. Debate: 20 minutos + 10 minutos para perguntas ou esclarecimentos. Relatório: 30 minutos
Avaliação:	O debate é avaliado pelos alunos. A professora fica com o registo dessas avaliações e deles dá <i>feedback</i> à turma. O relatório escrito é avaliado pela professora. O aluno auto-avalia-se.

Através de um discurso dialógico, usando uma argumentação fundamentada, o aluno defendeu as suas ideias utilizando argumentos convincentes. Tratou-se de uma discussão que lhes era familiar e por isso a argumentação e os diálogos foram ricos e o trabalho de grupo profícuo. Ouvindo as posições dos colegas e exprimindo as suas, os alunos foram moldando as suas ideias até chegarem a uma posição final de grupo.

Aquando da apresentação da actividade, o aluno foi confrontado com os descritores e sabia que no final iria ter que reflectir sobre o que conseguiu ou não fazer – auto-avaliar-se e definir os objectivos seguintes.

No DOSSIER os alunos registaram as opiniões/reflexões sobre esta actividade,³⁴ mas também lhes foi sugerido que apresentassem as suas posições pessoais em relação ao tema, desta forma não se limitaram a observar o que se passou, ou até a estar desatentos, envolveram-se, tiveram de reflectir, concordar ou discordar dos conteúdos da discussão e opinar sobre as

³³ Adaptado de Almeida, T.P.: 135.

³⁴ Ver Anexo 10 – What I think about... .

estratégias e a metodologia utilizada, dando espaço aos seus pensamentos críticos (*critical thinking*). Se na discussão o aluno teve de ceder às posições do grupo, no DOSSIER ele pôde revelar as suas posições pessoais. O *report*, porque é uma actividade de escrita, mais solitária, que exigiu mais preparação, mais concentração e é um processo mais elaborado foi, para alguns, o menos motivador, conforme reflexões incluídas no DOSSIER.

Se um dos objectivos era desenvolver as competências comunicativas (oral e escrita), era necessário corrigir os erros que se afiguraram mais gravosos, quer na discussão quer no relatório.

Neste *roleplay* (oral) optou-se pela estratégia de registar os erros mais graves de cada participante num *post it* e, no final, entregá-lo a cada um para eles próprios corrigirem; os que não conseguiram foram ajudados pelo colega. O *report* (escrito) foi avaliado pela professora, a qual identificou os erros utilizando símbolos (que os alunos já conheciam) e corrigiram-nos, individualmente e/ou em pares, na aula. Os alunos com mais dificuldades foram encorajados a trabalhar com o colega e a fazerem a correcção em pares. No fim, a professora quis obter algum *feedback* sobre o que aprenderam com essa correcção e se gostaram. Alguns alunos pronunciaram-se oralmente, as respostas destes ajudaram os colegas mais indecisos a formar os seus juízos. Este tipo de correcção não teve sucesso em dois casos, em que ambos os alunos tinham um nível de língua muito baixo. A aula, enquanto espaço de partilha, foi utilizada, sempre que possível, com reflexos positivos nos alunos,³⁵ o que pudemos observar através do DOSSIER.

9.1.2. Reflectir para a autonomia

Como já referimos no ponto 6, capítulo II, os alunos aprendem a auto-avaliar-se gradualmente se regularmente forem solicitados para reflectir e para assumirem posições críticas, distanciando-se das situações, sobre as quais têm de trabalhar (Little, 2002; 2009). Adoptámos este princípio para o nosso trabalho, porque a nossa prática levou-nos a acreditar nele. Sempre que eram propostas tarefas ou actividades diferentes, em grupo ou em pares, sempre que eram utilizados materiais diferentes dos do manual (filmes ou blogs, entre outros), sempre que se realizavam testes formais ou sempre que a professora entendesse por útil, os alunos eram solicitados a analisar, a reflectir, a dar a opinião, a posicionar-se sendo *critical thinkers*. Eram ainda incentivados a reflectir sobre as selecções e decisões que os levavam a colocar no DOSSIER o documento A ou B, como forma de o valorizar. “*Why did you decide for this song? What does it tell you?*” Ao fazerem estas reflexões os alunos estavam também a utilizar a língua numa perspectiva diferente.

³⁵ Ver Anexo 11 – Peer writing e feedback.

Segundo Little (2002) tem surgido alguma problemática quanto à incidência do PEL no processo de reflexão e de auto-avaliação que, segundo alguns, se perde muito tempo em detrimento da aprendizagem da língua contudo, defende, isso só acontecerá se essas análises e auto-avaliações forem feitas na língua mãe. A nossa prática leva-nos a dar razão a Little. Como dissemos atrás, no ponto 9.1.1.1., deste capítulo, enquanto o aluno escreve as suas reflexões ou expressa as suas opiniões está a desenvolver as competências linguísticas e percebe também que a língua em apreço é um meio para atingir outros fins, tal como pedem os programas, o que se torna sempre motivador (*instrumental motivation*).

9.1.3. Auto-avaliar-se e definir objectivos

Os alunos definiram os seus objectivos para este ano: “To have good marks and pass the year/ To improve my English.” Para atingirem estes objectivos, seria necessário perceberem o que conseguiam fazer, auto-avaliarem-se.

Little (2009) considera que os alunos não têm os conhecimentos necessários para se auto-avaliarem, posição que partilhamos. Como era esperado, quando confrontados com as grelhas de auto-avaliação e definição de objectivos³⁶, os alunos revelaram algumas dificuldades.

A apresentação inicial das referidas grelhas foi um pouco morosa porque se tratava de linguagem que não era muito clara para os alunos. Começámos pelas *receptive skills: listening e reading comprehension*. Esta ordem obedeceu não só à lógica cognitiva, primeiro *input* depois *output* mas também para lhes captar a atenção para a importância da leitura e da audição através do impacto inicial da “novidade”. Optámos por preenchê-las na aula, seguindo as sugestões de Little & Perclová (2001). Elicitámos dos alunos “*What can you do in English?*” As respostas foram variadas e com algum apoio da professora foram sendo registadas no quadro: “*I can understand songs... I can speak... I can write ... what can you write? Letters....*”.

Cada descritor foi lido, para toda a turma, por um aluno, e foram esclarecidas as dúvidas, que foram essencialmente sobre vocabulário. Foi explicado o porquê das quatro colunas (*With a lot of help/ With little help /With no help/ My next goal*). A professora exemplificou o que foi necessário. Depois, cada um preencheu a sua grelha, puderam trocar impressões com os colegas, e em casa colocaram-nas no *My ELP*. Os alunos receberam uma ficha de auto-avaliação, por *skill*, de forma faseada, para evitar dispersão e desinteresse. Pois,

³⁶ Ver Anexo 12 – Goal-setting and self-assessment checklist.

estando muito tempo a fazer o mesmo tipo de tarefa o aluno abstrai-se e acaba por fazê-la maquinalmente.

A dificuldade em auto-avaliar-se não nos parece preocupante, o que se pretende é que aprendam a fazê-lo através das reflexões que vão fazendo sobre seu trabalho, os seus progressos (ou não), as estratégias e metodologias usadas pela professora, entre outras. Assim, fomos solicitando, sistematicamente e com frequência, reflexões sobre a participação em actividades realizadas na aula, em trabalhos de grupo, testes, metodologias e estratégias utilizadas pela professora, criando assim oportunidades para estes alunos aprenderem a auto-avaliarem-se. Utilizámos também a estratégia da avaliação pelos pares também para desenvolver as competências de auto – avaliação, seguindo a argumentação de Fleming & Little (2010:9), segundo o qual “peer-assessment may be used to give the practice of self-assessment a collaborative, interactive dimension.”

10. Reflexos de interculturalidade

Na Biografia de Línguas, os alunos registaram, entre outras informações, as experiências e fontes culturais que têm contribuído para a aprendizagem das referidas línguas, e evidenciaram-nas através de alguns conteúdos do DOSSIER. Por isso, nos permitimos relacionar estas duas partes aqui.

Na Biografia de Línguas os alunos registaram as línguas que conhecem e fazem parte do seu repertório linguístico (ver exemplo no Quadro nº4).

Quadro nº 4 - The Languages Which...

I UNDERSTAND	Date	I SPEAK	Date	I WRITE	Date
Portuguese	2010	Portuguese	2010	Portuguese	2010
English	2010	English	2010	English	2010
Spanish	2010	Spanish	2010	Spanish	2010
French	2010	French	2010	French	2010
Japanese	2010	Japanese	2010	Japanese	2010

(Aluno Ga)

O diálogo entre o aluno e o professor, aquando da apresentação do *My ELP* no espaço aula, foi esclarecedor: a ordem de preenchimento na grelha indica-nos o grau de

conhecimento da língua, do 1º lugar (L1) para o último lugar. Optámos por utilizar este exemplo por ser o mais representativo do plurilinguismo nesta turma. Todos os outros alunos mencionaram as línguas aprendidas na escola: Português (L1), Inglês e Francês, uma minoria indicou também o Espanhol como uma língua que percebem, devido à proximidade geográfica, viajam com a família para férias ou fins-de-semana, embora não falem nem escrevam. Foi sugerido aos alunos que colocassem no DOSSIER exemplos ilustrativos da informação constante nestes quadros, mas nem todos o fizeram.

Conforme o mencionado no ponto 5, Capítulo II, Byram (1997) considera que é fundamental o aluno ter a noção das diferenças culturais entre o seu mundo e o do seu interlocutor, assim, é importante perceber e fazer os alunos perceberem como viveram as experiências culturais e como se relacionaram ou relacionam com elas. (ver exemplos nos Quadros nº 5 e 6).

Quando se lhes pede para darem nota das suas experiências culturais, onze alunos referem viagens que fizeram com família em férias e quatro alunos participaram em projectos de intercâmbio escolar. Na coluna – *What I have learnt* – alguns destes alunos deram umas respostas vagas, tendo sido, posteriormente, explicadas na aula através de conversas exploratórias, entre o professor e os referidos alunos. A situação ilustrada em baixo (ver exemplo no Quadro nº 5) é a de um aluno que revela já alguns contactos com outras culturas e que participou num intercâmbio de escola. Embora teça alguns comentários sobre o que aprendeu, percebe-se que não o faz de forma reflectida e pensada, nem nesta secção (Biografia de Línguas) nem no DOSSIER.

Quadro nº 5 - Cross-Cultural Experiences

Countries where I have already lived or/and countries I have already visited / I have already been on study trips, school projects, exchanges, holidays, work, etc ...					
Which situation?	Country	Date	How long/	Languages spoken	What I have learnt
Native Country	Portugal	1995	Since ever	Portuguese	Many things
School Trip	England	2008	5 days	English/Spanish	Practised my English with English students/ Learnt some school habits
Visiting friends on holidays	Spain	2009 and 2010	2 wks	Spanish/Portuguese	A bit of Spanish and eating paella
Holiday	France	2009	3 days	English	A bit of French/ travelling by Underg.

(Aluno A1)

Observa-se, todavia, que as experiências culturais mencionadas pelos alunos são sempre enriquecedoras, pois há sempre aprendizagens de variada índole (ver exemplo no Quadro nº 6).

Quadro nº 6 - My Most Significant Linguistic and Intercultural Experiences

These wonderful experiences have changed my whole life. The most important was in England, because my love for music and theatre forced me to adapt my customs and language like I was a real English person. In Spain, it was more difficult, because I really hate French, it is too hard to speak. But I really wanted to learn some new types of dances, so it wasn't too bad. In both, I, in fact love the way that other people live, speak and express their feelings or opinions about common interests.

(Aluno Ad)

O aluno Ad optou por escrever sobre estas experiências na Biografia de Línguas, outros houve que preferiram escrever as suas reflexões, sobre as experiências realmente vividas,³⁷ e integrá-las no DOSSIER.

Verifica-se que uma minoria contactou realidades culturais diferentes, o que limitou o tratamento do tema da interculturalidade. No entanto, os que contactaram outras realidades conseguiram transmitir algumas dessas experiências enriquecendo o DOSSIER.

Como o manual não dá grande enfoque às questões culturais, os alunos foram desenvolvendo alguns trabalhos de pesquisa para os incentivar a quererem saber mais sobre outras culturas.

11. Melhoria das competências linguísticas

Melhorar as competências linguísticas foi um dos objectivos deste projecto. Passamos a apresentar uma observação por competência.

No que respeita ao *reading*, os alunos foram sistematicamente confrontados com a pergunta “*this week /recently what have you read in English?*” Inicialmente a resposta era nula não tinham pensado nisso, ou “*nothing*”. Foi-lhes solicitado para trazerem para a aula algo que tivessem lido (jornal, revista, livro ou o *link, website*), para mostrarem à turma e explicarem o que os motivava para essas leituras. Esta estratégia tinha como objectivos levá-los a realizar algum trabalho autónomo no âmbito da leitura, e responsabilizá-los pelos seus progressos. É um facto que, ao realizarem esta tarefa estavam também a praticar o *speaking*.

³⁷ Ver Anexo nº 13 - My most significant linguistic and intercultural experience e Anexo nº14- Cross-cultural experiences.

Além disto, foi-lhes proposto que registassem no DOSSIER as leituras que faziam.³⁸ Constatámos que a leitura, por iniciativa própria, foi muito reduzida.

Quanto ao *listening*, foi utilizada a mesma estratégia. Para os relembrar da importância e da utilidade de ouvir originais e textos autênticos, a professora elicitava frequentemente, à semelhança do que se disse anteriormente, “*What did you listen to yesterday/ What have you listened to this weekend in English?*” as respostas chegaram a ser monótonas porque repetitivas; o filme X que passou no canal Y, ou a canção K ou o jogo W. No DOSSIER os alunos colocaram, letras das canções, *links* de *trailors* e alguns CD, apresentando as razões das suas escolhas. Da mesma forma as evidências constantes no DOSSIER se limitaram ao atrás mencionado.

O *writing* foi o *skill* que mais facilmente foi evidenciado, está permanentemente presente no DOSSIER e foi onde se observou uma melhoria mais significativa, particularmente nos alunos esforçados e que aí mostraram o seu empenho e brio. Refira-se que toda a organização do *My ELP* está em Inglês e todas as respostas ou evidências aí colocadas deveriam ser também em Inglês: reflexões, comentários sobre a sua aprendizagem ou sobre práticas de aula, textos pessoais sobre temas escolhidos pelos alunos e outras actividades escritas sugeridas pela professora para todos os alunos, como por exemplo, “*The Museum of my Life.*”³⁹ Embora o *writing* das reflexões não tivesse sido alvo de avaliação específica, só o facto de ser praticado com frequência e em situações diversificadas com objectivos também diversificados, de forma autónoma em casa, ou mais controlada na aula contribuiu para uma melhoria desta capacidade.

O *speaking* evidenciado no DOSSIER reflectiu as práticas e as estratégias de aula e as sugestões que foram sendo dadas, os alunos não foram além disso autonomamente. Alguns alunos colocaram DVD ou *pendrives* onde gravaram alguns comentários, ou actividades de oralidade que não quiseram fazer na aula por timidez, mas gravaram em casa, e colocaram esses registos no DOSSIER acompanhados das suas opiniões sobre as suas realizações. Refira-se que, dois alunos mais fracos se limitaram a gravar a leitura de um pequeno parágrafo, que eles próprios escreveram, mas outros houve que se esforçaram por falar. No final do ano, aqueles alunos continuaram a assinalar, os descritores *speaking – production and interaction* – como objectivos a atingir. Quanto aos alunos mais extrovertidos estiveram constantemente disponíveis para participar nas actividades orais de aula, quer formais quer informais; ao fazerem-no praticaram e tiveram oportunidade de melhorar a sua oralidade.

³⁸ Ver Anexo nº15 - My reading log.

³⁹ Ver Anexo nº 16 - The museum of my life.

Seguidamente, escreveram comentários às suas realizações, que colocaram no DOSSIER. A oralidade foi, efectivamente, praticada na aula através das oportunidades criadas pelas metodologias e estratégias utilizadas, em resultado da exigência do uso do *My ELP* como estratégia de aprendizagem (*washback effect*).

Enquanto documento vivo e aberto em constante adaptação e reformulação, o DOSSIER permitiu acompanhar o evoluir das competências linguísticas, a diferentes níveis. Os alunos menos interessados acabam por não dedicar muito do seu tempo a fazerem as alterações e as correcções sugeridas, reconhecem que ainda não atingiram os objectivos,⁴⁰ que têm de trabalhar, mas acabam por não o fazer; os mais interessados e preocupados, embora com dificuldades, vão, passo a passo, fazendo progressos que reconhecem.⁴¹

12. Avaliação do *My ELP*

A avaliação sumativa do *My ELP* foi um dos desafios desta experimentação, pois tivemos de aliar os objectivos deste trabalho aos critérios de avaliação adoptados pelo departamento e às metas definidas pela escola.

O contexto em que trabalhamos é igual a tantos outros. Mckay (2006:22) reconhece que cada vez mais a avaliação formativa conflui para uma avaliação sumativa por exigências externas ao professor.⁴² Assim, face aos constrangimentos a que estamos legalmente obrigados, tivemos de conciliar o *assessment for learning* com o *assessment of learning*.

Como mencionámos no Capítulo IV, ponto 3, é atribuído ao portfolio um peso de 10% no total da avaliação sumativa final. Também foi dito no capítulo I, Objectivos do Trabalho, que, com a implementação do portfolio, se pretendia diversificar os instrumentos de avaliação recolhendo, deste modo, informação também diversificada que contribuísse para uma avaliação sumativa mais justa, mais fiável e mais transparente.

Tivemos de decidir o que avaliar e como avaliar. Para efeitos de avaliação sumativa, foram definidos critérios, que foram negociados com os alunos, aquando da planificação do *My ELP*, no início do ano.

Os critérios de avaliação foram elaborados com base em dois princípios/ dois objectivos que para nós foram cruciais: 1º – criar, manter ou aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem do Inglês; 2º – contribuir para melhorar o sucesso dos alunos.

⁴⁰ Ver Anexo nº17 - Redefinir objectivos

⁴¹ Ver Anexo nº 18 - My Diary e Anexo nº19 - My Progresses in...

⁴² No Programa de Inglês para o Ensino Secundário (2001:44) pode ler-se “*Mais do que avaliar produtos há que incidir no acompanhamento e regulação dos processos que subjazem à realização das actividades de aprendizagem[...]que deverão ser equacionadas através das diferentes modalidades de avaliação[...] e sobretudo formativa[...]. Finalmente há que proceder a um balanço final de resultados. O ciclo de avaliação é completado pela avaliação sumativa[...].*”

Consideramos que, subjacentes a estes, estão os outros objectivos a que nos propusemos e que apresentámos na Introdução.

Assim, pareceu-nos pertinente seguir a sugestão de McKay (2006:159-161); estabelecemos critérios para avaliação de trabalhos individuais, que nos permitiram observar as competências linguísticas, e critérios para avaliação das competências não-linguísticas, objecto deste trabalho. A avaliação final do portfolio é o resultado da combinação das duas partes. Deste modo, os alunos podem reflectir melhor sobre os seus esforços e realizações.

No início do ano, foi acordado que seriam atribuídos 30% às competências linguísticas, para incentivar os alunos a usarem a língua sem grandes constrangimentos, sem receios de penalização, permitindo-lhe “arriscar” de forma autónoma mas visível (Kohonen, 2001:10-11). Os outros 70% seriam destinados às competências não linguísticas, alvo desta experimentação. Estes critérios foram ajustados no 2º período, por ser um espaço de tempo muito longo haveria muito mais oportunidades para os alunos praticarem e melhorarem as competências linguísticas. Assim, no 1º e 3º períodos foram disponibilizados 30% para as competências linguísticas e no 2º período 40%. Utilizámos escalas holísticas e criámos os nossos *scoring rubrics*⁴³ de acordo com o objecto em avaliação⁴⁴. O facto de haver um só professor a utilizar estes descritores facilitou estes propósitos. Tivemos também como pressuposto razões práticas e os objectivos deste trabalho.

Decidimos não atribuir uma classificação inferior a 8 valores (na escala de 0 a 20), desde que o *My ELP* fosse elaborado e entregue, por acharmos que seria uma forma de os incentivar a fazê-lo, mesmo que ainda não tivessem atingido os objectivos mínimos ao nível das competências da língua.

Para avaliação das competências linguísticas foram utilizados critérios de acordo com o tipo de actividade ou tarefa solicitada.⁴⁵

CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBSERVADOS

O DOSSIER mostrou-se um instrumento relevante no apoio ao desenvolvimento de competências do aluno, que o ajudaram a mudar pontos de vista, atitudes, olhares sobre o seu processo de aprendizagem, o que provavelmente não teria acontecido, se este trabalho não

⁴³ “**Scoring rubrics** are “instruction sheets” guiding the scoring of performance and may be designed and used by teachers for their own classroom assessment [...]”(McKay, 2006:269).

⁴⁴ Ver Anexo 20 - critérios de avaliação do *My ELP* 2010-2011.

⁴⁵ Ver Anexo 21 - Critérios de avaliação de writing e Anexo 22- Critérios de avaliação de speaking.

tivesse sido implementado. O uso do *My ELP* também obrigou a mudanças conscientes de abordagens em sala de aula, à utilização de diversos instrumentos para recolha de informação e ao uso de diferentes tipos de avaliação que se revelaram eficazes, porque contribuíram para uma melhoria dos resultados finais.

Todavia, no momento em que se redigiu este texto, três alunos não tinham apresentado o *My ELP*. Um deles porque pretendia mudar de curso, os outros dois porque acharam que não iriam conseguir transitar para o 11º ano e portanto “não vale a pena”, não revelaram qualquer motivação para a realização de qualquer tarefa.

De acordo com o referido no capítulo II, os alunos de uma turma têm diferentes motivações, expectativas, interesses, experiências pessoais e também distintas experiências de aprendizagem, por isso é natural que algumas dessas experiências de formação se reflectam numa atitude menos positiva, apesar dos esforços do professor.⁴⁶

Para avaliar a satisfação dos alunos em relação à elaboração do *My ELP* e para efectuar alterações para o próximo ano lectivo, aplicámos um questionário⁴⁷ no final do ano. Responderam vinte e seis alunos. Da análise das respostas salientamos os seguintes pontos: treze alunos consideraram que, com o *My ELP*, desenvolveram a escrita e tornaram-se mais reflexivos e críticos “*I became more reflective, more critical.*” ou “*more responsible, reflective and improve my writing.*” Refira-se que todos os alunos com um nível de Inglês mais baixo, mas esforçados (9 alunos), reconheceram que melhoraram o *writing*. Só dois desses incluíram também o *speaking* e o *reading*. Sentiram que conseguiram atingir alguns dos objectivos que definiram no início do ano - consideraram que o *My ELP* os fez pensar em alguns problemas da língua e que algo fizeram para tentar ultrapassá-los. A maioria dos alunos achou que o *My ELP* deu trabalho (ou muito trabalho), só dois disseram que não.

Cameron (2001:219) compara a complexidade da avaliação e das variáveis que nela interferem a uma planta que: “[...] develops through the nutrients it absorbs from its environment and different types of growth occur at different points in its life cycle.” Sem quereremos apropriar-nos desta metáfora, parece-nos que é ideal para concluirmos sobre a construção do DOSSIER e os efeitos positivos no aluno: o DOSSIER terá desempenhado bem a sua função pedagógica se os nutrientes que o alimentaram criaram as condições para que o seu autor evolua e aprenda ao longo da vida.

⁴⁶ “When such formative experiences are in contradiction with the teacher’s goal of promoting autonomous, self-organised learning, it is only natural that some students resist the teacher’s well-intentioned pedagogical efforts.” [...] For a large number of students, a responsible role as self-directed and autonomous learners fits quite easily and they become involved in their work and develop commitment to their learning“(Kohonen, 2001:14).

⁴⁷ Ver Anexo 23 - Questionário.

CONCLUSÕES

Embora o portfolio seja apresentado no Programa de Inglês (2001:45) com um “relevante valor formativo” com impacto no envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem e nas abordagens utilizadas pelos professores, não é considerado uma prioridade nem para o Departamento de Línguas desta escola, nem para o Ministério da Educação através da DGIDC. Contudo, a escola poderá ter interesse no seu uso se for considerado um instrumento que contribua para o sucesso. Actualmente, uma das prioridades da escola, constante no Projecto Educativo é: elevar as taxas de sucesso dos alunos às disciplinas onde há maiores índices de insucesso, entre as quais se inclui o Inglês. O portfolio, mais propriamente o DOSSIER, poderá ajudar a atingir esses objectivos.

Este trabalho levou-nos a reflectir sobre a necessidade de se efectivarem mudanças na sala de aula, o que também está contemplado no Plano Anual de Escola 2010-2011,⁴⁸ com reflexos nos alunos: melhorar as suas capacidades, criar ou desenvolver *critical thinking*, promover a autonomia e a dimensão cultural melhorando os resultados finais.

A preocupação da professora em ir de encontro aos interesses e necessidades dos alunos e em proporcionar oportunidades de sucesso levou-a à utilização de abordagens pró-activas, ao trabalho colaborativo à diversificação de estratégias e procura de materiais autênticos, motivadores e propícios a pedagogias dialógicas, com resultados no desenvolvimento da competência de aprendizagem, entre outras. O trabalho de grupo ou de pares incentivou alguns alunos a utilizarem a língua-alvo, sem receios de serem criticados, embora outros (5 alunos) tivessem continuado a não se envolver no grupo e a não usarem o Inglês por falta de auto-confiança. A partilha de trabalhos realizados individualmente ou em grupo com a turma e a reflexão sobre eles no DOSSIER, foi-lhes abrindo o caminho à autonomia, visto que tiveram de concretizar sozinhos as orientações da professora, tomando decisões e fazendo escolhas responsáveis, pois também eram co-responsáveis pelos resultados dos colegas do grupo.

Foi implementada uma cultura de reflexão. O aluno habituou-se a reflectir sobre o seu trabalho, sobre o dos outros, sobre as suas aprendizagens e a fazer alterações conducentes a uma melhoria.

Observou-se uma melhoria nas competências linguísticas, salientando-se o *speaking* e o *writing*, como já se explanou.

⁴⁸ “Adaptar as estratégias e as actividades em sala de aula [...] mantendo sempre presente o objectivo central que é a transição ou aprovação dos alunos.” In Plano Anual de Actividades de Escola 2010-2011.

O *My ELP* permitiu estabelecer um diálogo leitor – autor. Através das próprias selecções, dos comentários e reflexões, e das informações aí constantes, a professora ficou a conhecer características individuais do aluno que lhe permitiram dar respostas individualizadas (via *My ELP*) e também utilizar metodologias em conformidade. Este conhecimento vai permitir direccionar, logo no início do ano lectivo 2011-2012, toda a planificação anual.

Os alunos mais fracos mas esforçados mostraram mais motivação e mais auto-confiança. Como faziam as correcções, solicitadas ou não, entusiasmava-os verem as diferenças, alguns nunca tinham corrigido qualquer trabalho por vontade própria, chegaram a corrigir três vezes o mesmo texto autonomamente para verem a evolução e colocavam essas correcções no DOSSIER.

O brio dos alunos esforçados, associado à facilidade de utilização das tecnologias e o quererem fazer diferente, levou-os a produzir portfolios com grande qualidade, para o nível em que se encontram. Consciencializaram-se de que também eram responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e por isso empenharam-se em progredir. É de realçar que os pais interessados puderam também acompanhar algum trabalho dos filhos.

SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES

Sabemos que alterar comportamentos é moroso, e por isso um ano lectivo não foi tempo suficiente para vermos consolidados todos os objectivos a que nos propusemos. Contudo, pensamos que encontrámos o caminho a seguir. Tencionamos manter este projecto no 11º ano, visto que daremos continuidade pedagógica às turmas com que iniciámos o ciclo. Iremos trabalhar no sentido de manter ou elevar a motivação e continuar a desenvolver a autonomia através de abordagens, em que o aluno é o agente activo, conducentes a uma melhoria das competências linguísticas. Uma das prioridades será a dimensão intercultural, que este ano não foi possível desenvolver como gostaríamos, promovendo a participação num projecto europeu.

Propusemo-nos implementar um projecto que não envolvesse “trabalho excessivo para o professor e para o aluno” (INTRODUÇÃO), no entanto treze alunos acharam que tiveram muito trabalho, se bem que dois deles tenham dito que aprenderam com esse “muito trabalho”. O professor teve mais trabalho e o facto de só quatro alunos terem apresentado o *My ELP* em suporte electrónico tornou-o (suporte em papel) menos prático para o professor.

Se os manuais certificados pelo Ministério seguissem as recomendações do Conselho da Europa, no que respeita às abordagens pró-activas facilitadoras da implementação do portfolio, o trabalho do professor poderia ser atenuado. Como já se disse no ponto 4.1, capítulo III, não significa isto que o seu trabalho se limitasse a seguir o livro.

Segundo Fleming & Little (2010:10), o PEL tem tido um impacto significativo na aprendizagem das línguas ao nível europeu chamando a atenção das entidades responsáveis pela educação para a importância da autonomia do aluno, para a qual contribui a capacidade de auto-avaliação, da aprendizagem intercultural e do plurilinguismo. Mas, reconhecem que, a sua implementação tem sido dificultada pela falta de apoio de entidades oficiais, pelo âmbito, demasiado abrangente e pelo seu tamanho. Os estudos mostram que o PEL tem sido implementado, com sucesso, a nível individual, em que, através de abordagens pró-activas e práticas de sala de aula motivadoras o professor pode promover a autonomia do aluno; o que já não acontece com a aprendizagem intercultural e o plurilinguismo, que acabam por ser relegados para segundo plano, devido ao desajuste com os currículos e à sua não utilização em toda a escola. Seria positivo poder inverter esta situação, ou o PEL não atingirá em pleno os objectivos para os quais foi criado.

No caso português, o uso do portfolio é recomendado no programa de Inglês. Por isso, seria de esperar que os serviços centrais ministeriais apoiassem e incentivassem uma implementação mais abrangente, envolvendo mais de uma língua, não ficando limitado a projectos individuais como este.

A troca de experiências entre professores que usam o portfolio como instrumento útil no processo de aprendizagem, assim como a divulgação dessas mesmas experiências poderão contribuir para incentivar e alargar a sua implementação.

No futuro, gostaríamos de ver reconhecida a importância do portfolio como um instrumento válido no processo de aprendizagem do aluno e como uma estratégia de escola, significaria isso que estaria a assumir o seu lugar.

BIBLIOGRAFIA

OBRAS CITADAS

- ALDERSON, J.C. (2001). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALEXANDER, R. (2005). "Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy." In *10th International Conference Education - Culture and Cognition: intervening for growth*. Durham: 10 -14 Julho.
Durham: International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP).
Retirado de: <Dialogicteaching2005.pdf.> [consultado em 7 de Janeiro 2010]
- ARNOLD, J. (ed.) (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRITISH Council – BBC. (2004). *A task-based approach*. Submetido a 26 de Abril de 2004 pelo editor.
Retirado de: <<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/a-task-based-approach>> [consultado em 11 de Fevereiro de 2011]
- BRITISH Council – BBC. (2009). *Methods, post-method and métodos*. Submetido a 27 de Maio de 2009 por Scott Thornbury.
Retirado de:<<http://www.teachingenglish.org.uk>> [consultado em 2 de Junho 2010]
- BRITISH Council – BBC. (2011). *Testing? Why bother?* Submetido a 15 de Março de 2011 por Andy Baxter. Retirado de: <<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/testing-why-both>> [consultado em 11 de Junho de 2011]
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- BYRAM, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension. A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe.
Retirado de: < http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf> [consultado em 5 de Julho de 2011]
- BYRAM, M. (ed.) (2003). *Intercultural Competence*. Estrasburgo: Language Policy Division DG IV – Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
Retirado de: < www.coe.int/t/dg4/linguistic/ > [consultado em 5 de Julho de 2011]
- CAMERON, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSELHO da Europa. (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. 2ª ed. Porto: ASA Editores.
- COUNCIL of Europe. (2001a). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*.
Retirado de: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf> [consultado em 4 de Janeiro 2010]

COUNCIL of Europe. (2001b). Education and Languages. Language Policy Division. *A brief history*. Retirado de: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique_EN.asp> [consultado em 19 de Julho de 2011]

COUNCIL of Europe. (2004). *European Language Portfolio. Principles and Guidelines*, version 1.0, revised.
Retirado de: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf> [consultado em 6 de Julho de 2011]

DORNYEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

DORNYEI, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.

DULAY, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.

EUROPEAN Centre for Modern Languages. (2011). *ELP- Whole School Use*.
Retirado de: <<http://elp-wsu.ecml.at/>> [consultado em 29 de Julho de 2011]

FLEMING, M. (2007). "Evaluation and assessment within the domain of Language(s) of Education." In *Intergovernmental Conference Languages of schooling within a European framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment*. Praga: 8 -10 Novembro.
Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe. pp. 5-11.
Retirado de: <www.coe.int/lang> [consultado em 10 de Fevereiro 2010]

FLEMING, M. & Little, D. (2010). "Languages in and for Education: a role for portfolio approaches?" In *The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences Forum*. Genebra: 2 - 4 Novembro.
Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe.
Retirado de: <www.coe.int/lang> [consultado em 6 de Março 2011]

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa*. S. Paulo: Editora Terra e Paz.

GOULLIER, F. (2007). *Council of Europe, Tools for Language Teaching, Common European Framework and Portfolios*.
Retirado de: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/goullier_outlis_EN.pdf> [consultado em 7 de Fevereiro de 2011]

HARMER, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. 3rd ed. Harlow: Longman.

HILL, D. A. (2004). "Pairwork and Groupwork". *English Teaching professional* 34 (September) pp. 40-41.

- HUGHES, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOHONEN, V. (2001). “Exploring the educational possibilities of the “Dossier”: suggestions for developing the pedagogical function of the European Language Portfolio.”
Retirado de:
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/studies_kohonen_westhoff.doc>
[consultado em 6 de Dezembro 2010]
- LENZ, P. (2004). “The European Language Portfolio”. In: Morrow, K. (ed.) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- LIGHTBOWN, P. & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LITTLE, D. (2002). “The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges.” *Language Teaching* 35 pp. 182-189.
Retirado de: <<http://journals.cambridge.org>> [consultado em 6 de Setembro 2009]
- LITTLE, D. (2009). “The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet.”
In 8th *International Seminar on European Language Portfolio Seminar (ELP)*.
Graz: 29 -1 Outubro.
Retirado de:
<<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELP%20where%20pedagogy%20and%20assessment%20meet%20D.%20Little.doc>> [consultado em 11 de Fevereiro 2011]
- LITTLE, D. & Perclová, R. (2001). *The European Language Portfolio: a Guide for Teachers and Teacher Trainers*.
Retirado de:
<<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguideteacherstrainers.pdf>>
[consultado em 18 de Julho 2010]
- MARTYNIUK, W. (ed.) (2007). “Assessing competences at the end of compulsory schooling – the Polish case.” In *Intergovernmental Conference Languages of schooling within a European framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment*.
Praga: 8-10 Novembro. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe.
Retirado de: <www.coe.int/lang> [consultado em 10 de Fevereiro 2010]
- MCKAY, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MINISTÉRIO da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (1997). *Programa de Inglês, Programa e Organização Curricular, 3º Ciclo do Ensino Básico*.
- MINISTÉRIO da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2001a). *Competências Essenciais – Línguas Estrangeiras*.
Retirado de:
<http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/92/compe_essenc_LinguasEstrangeiras.pdf> [consultado em 10 de Setembro 2010]

MINISTÉRIO da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2001b). *Programa de Inglês, Nível de Continuação 10º, 11º e 12º anos*. Formação Geral - Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos e Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.

Retirado de:

<<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>>

[consultado em 10 de Setembro 2010]

MINISTÉRIO da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2001c). *Portfólio Europeu de Línguas, Educação Básica, 10-15 anos*.

Retirado de:

<http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/741/portfolio_europeu_EB23.pdf> [consultado em 6 de Março 2009]

MINISTÉRIO da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2001d). *Portefólio Europeu de Línguas. Ensino Secundário +16 anos/Adultos*.

Retirado de:

<http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/PELinguas.aspx>

[consultado em 10 de Setembro 2009]

MINISTÉRIO da Educação, Gabinete de Avaliação Educacional. (2008). *Proposta para Provas Experimentais de Expressão Oral de Língua Estrangeira*.

Retirado de:

<http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel_Continuacao_Frances_Ingles_11ano_b.pdf>

[consultado em 10 de Julho 2011]

MINISTÉRIO da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2010a). *Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico*.

Retirado de:

<<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/apresentacao/>>

[consultado em 2 de Dezembro 2010]

MINISTÉRIO da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2010b). *O Meu Primeiro Portefólio Europeu de Línguas*.

Retirado de:

<http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Documents/rede_escolas.pdf>

[consultado em 13 de Janeiro 2010]

MINISTÉRIO da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2011). *CrITÉrios de Apreciação de Manuais Escolares*.

Retirado de: <<http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=146#i>>

[consultado em 6 de Junho 2011]

MORROW, K. (ed.) (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.

SCHMITT, N. & McCarthy, M. (eds.) (1997). *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

STOICHEVA, M., Hughes, G. & Speitz, H. (2009). “The European Language Portfolio: an impact study.” In 8th *International Seminar on European Language Portfolio Seminar (ELP)*. Graz: 29 -1 Outubro.

Retirado de:

<http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html>
[consultado em 11 de Fevereiro 2011]

THE CRITICAL Thinking Community (2011). “Defining critical thinking.”

Retirado de: <http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm>
[consultado em 10 de Fevereiro 2011]

WEIGLE, S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

WESTHOFF, G. (1999). “The European Language Portfolio as an Instrument for documenting learning experiences - Implementing the Pedagogical Function or How Hard Can we Make the Soft Pages?” In 4th *European Portfolio Seminar*.

Enschede (The Netherlands): 22-25 Abril 1999.

Retirado de:

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/studies_kohonen_westhoff.doc>
[consultado em 10 de Março 2011]

WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

ZEKL, C. (2006). “The European Language Portfolio as a motivating tool for students.” Summary of a talk given at the seminar Project C6 – Training teachers to use the European Language Portfolio. Graz: 17-18 de Maio.

Retirado de:

<http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/PagEF/f12r.html>
[consultado em 11 de Abril 2011]

MANUAIS ESCOLARES ANALISADOS

ALMEIDA, T.P., Sousa, T. C. & Araújo, P. M. (2007). *Links. Inglês 10º Ano Nível de Continuação -10º ano*. Porto: Porto Editora.

BARROS, V. & Barros, L. (2007). *Sixteen+ Inglês 10º ano, Nível de Continuação*. Porto: Porto Editora.

FRIAS, E. & Mason, N. (2008). *New Wave Inglês 9º Ano Nível 5*. Porto: Porto Editora.

GONÇALVES, M. E. & Torres, A. (2007). *Log in 10*. Porto: Areal Editores.

GONÇALVES, M. E. & Torres, A. (2008). *New Getting On 9 Nível 5*. Porto: Areal Editores.

MARTINS, C., Lopes, C. & Rodrigues, N. (2007). *Link up Inglês 10º Ano Nível de Continuação*. Lisboa: Texto Editores.

PEGADO, A. et al. (2007). *That’s Englishes! Inglês - Nível de Continuação 10º Ano*. Lisboa: Texto Editores.

TEIXEIRA, I. & Menezes, P. (2008). *Cool Zone Inglês 9º Ano*. Lisboa: Texto Editores.

OBRAS CONSULTADAS

ALEXANDER, R. (2010). "Speaking but not listening? Accountable talk in an unaccountable context." *Literacy* 44 (3) pp. 103-111.

ALPTEKIN, C. (2002). "Towards Intercultural Communication Competence." *English Language Teaching Journal* 56 (1). pp. 57-64.

BAXTER, A. (1997). *Evaluating your students*. Richmond Handbooks for Teachers. London: Richmond Publishing.

BEALE, J. (2002). "Is communicative language teaching a thing of the past?". *Babel* 37 (1) pp. 12-16.

BELL, J. (2005). *Doing your Research Project*. 4^a ed. Maidenhead: Open University Press.

BRITISH Council – BBC. (2008). "Criteria for identifying tasks for TBL." Submetido a 29 de Maio 2008 por Jane Willis.

Retirado de:

<<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/criteria-identifying-tasks-tbl>>
[consultado em 6 de Junho 2010]

BROWN, J. D. & Rodgers, T. S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.

CALZONI, D. (2003). "Homework with a difference." *English Teaching Professional* 27 (April) pp. 50-51.

CANDELIER, M. et al. (2007). *Across Languages and Cultures. Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures Project*.

Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

Retirado de:

<<http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/language/en-GB/Default.aspx>>
[consultado em 10 de Novembro 2010]

CARLESS, R.D. (2003). "Putting the learning into assessment." *The Teacher Trainer* 17(3) pp.14-17.

CEIA, C. (1995). *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Editorial Presença.

CHAU, J. (2007). "Portfolios for learning." *Modern English Teacher* 16 (2) pp. 35-39.

COSTE, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe.

Retirado de:

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf> [consultado em 10 de Fevereiro 2011]

DIAB, R. L. (2006). "Error Correction and Feedback in the EFL Writing Classroom." *English Teaching Forum* (3) pp. 2-12.

DORNYEI, Z. (1994). "Motivation and motivating in the foreign language classroom." *The Modern Language Journal* 78 (3) pp. 273-284.

Retirado de:

<[http://mailer.fsu.edu/~jkeller/EDP5217/Library/Curiosity%20&%20Attention/Attention/Dorneyei\(1994\)%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf](http://mailer.fsu.edu/~jkeller/EDP5217/Library/Curiosity%20&%20Attention/Attention/Dorneyei(1994)%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf)> [consultado em 20 de Janeiro 2011]

ELLIS, G. (2003). *Motivating pupils to read*.

Retirado de:

<<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/motivating-pupils-read>> [consultado em 2 de Abril 2011]

FIGUERAS, N. (2005). "Testing, testing, everywhere, and not a while to think." *English Language Teaching Journal* 59 (1) pp. 47-54.

FLEMING, M. (2006). "Evaluation and assessment." In *Intergovernmental Conference Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*.

Estrasburgo: 16 -18 Outubro. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe.

Retirado de: <www.coe.int/lang> [consultado em 22 de Junho de 2010]

FLEMING, M. (ed.) (2009). *Intergovernmental Conference - Languages of Schooling and the Right to Plurilingual and Intercultural Education. Report*.

Estrasburgo: 8-10 Junho. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe.

Retirado de: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp> [consultado em 7 de Junho de 2011]

FREEBAIRN, I. (2000). "The coursebook- future continuous or past?." *English Teaching Professional* 15 (April) pp.3-5.

GONZÁLEZ, J. Á. (2009). "Promoting student autonomy through the use of the European Language Portfolio." *English Language Teaching Journal* 64 (4) pp. 372-382.

GOULLIER, F. (ed.) (2007). "The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities." In *Intergovernmental Language Policy Forum Report*. Estrasburgo: 6 - 8 Fevereiro. Estrasburgo: Language Policy Division – Council of Europe.

Retirado de:

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp#P462_22207> [consultado em 17 de Março 2010]

HACKETT, S. (n. d.). "Enjoying The Testing Experience: Promoting Effective Affective Learning Through Assessment."

Retirado de:

<<http://tea.iatefl.org/ENJOYING%20THE%20TESTING%20EXPERIENCE%20article.doc>> [última consulta em 10 de Maio 2011]

HASSELGREEN, A. (2003). *Bergen 'Can Do' project*. Graz: European Centre for Modern Language, Council of Europe.

Retirado de:

<<http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/language/en-GB/Default.aspx>>
[consultado em 10 de Novembro 2010]

HUGHES, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. 2^a ed. Cambridge: Cambridge University Press.

KETTEMANN, A. (2009). "Implementing Innovation in European Language Education." An Analysis of the Projects of the 2nd Medium-Term Programme of the ECML. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades, einer Magistra der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz.

Retirado de:

<<http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=MZHbfSd6yLg=&tabid=174&language=en-GB>> [consultado em 6 de Fevereiro 2011]

KOHONEN, V. (2004). "How can the European Language Portfolio (ELP) promote transparency in FL education?" *The APPI Journal* 2 (Autumn) pp. 4-10.

LAM, R. & Lee, I. (2010). "Balancing the dual functions of portfolio assessment." *English Language Teaching Journal* 64 (1) pp. 54-64.

LENZ, P. & Berthele, R. (2010). "Assessment in Plurilingual and Intercultural Education," In The right of learners to quality and equity in education- The role of linguistic and intercultural competences Forum. Geneva: 2-4 Nov 2010. Estrasburgo: Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Council of Europe.

Retirado de: <www.coe.int/lang> [consultado em 18 de Maio 2010]

LIGHTBOWN, P. (2003). "SLA research in the classroom/ SLA research for the classroom." *Language Learning Journal*. 28 (Winter) pp.4-13.

LITTLE, D. (2002). *Towards Greater Autonomy in the Foreign Language Autonomy*. Dublin: Authentik.

LITTLE, D. et al (ed.) (2002). *The European Language Portfolio in Use: Nine Examples*.

Retirado de: <<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELP%20in%20use.pdf>>
[consultado em 10 de Julho 2010]

LITTLE, D. et al (2007). *Preparing Teachers to Use the European Language Portfolio*. Graz: Council of Europe.

Retirado de: <http://www.ecml.at/mtp2/publications/C6_ELP%20TT_E_internet.pdf>
[consultado em 15 de Fevereiro 2010]

LITTLE, D. & Simpson, B. (2003). *European Language Portfolio The intercultural component and Learning how to learn*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Retirado de:

<http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/Templates.html>
[consultado em 7 de Junho 2010]

LITTLEJOHN, A. (2001). "Motivation: Where does it come from?" *English Teaching Professional* 19 (April) pp. 5-8.

- MCDONALD, A. (2004). "A Frame for learning 1." *English Teaching Professional* 35 (November) pp. 10-11.
- MCDONALD, A. (2005a). "A Frame for learning 2." *English Teaching Professional* 36 (January) pp. 16-18.
- MCDONALD, A. (2005b). "A Frame for learning 3." *English Teaching Professional* 37 (March) pp. 12-14.
- MELOY, J. M. (2002). *Writing the Qualitative Dissertation, Understanding by Doing*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- MORROW, K. (2004). "Framing the Future." *English Teaching Professional* 34 (September) pp.4-6.
- MOSS, H. (2000a). "Reflections on written feedback." *The Journal* 10 (April) pp. 18-219.
- MOSS, H. (2000b). "The correction of students' oral errors." *The Journal* 11 (April) pp. 27-28.
- NOIJONS, J. (2007). "The Relevance of International Assessment for the development of a Framework for the Languages of Education." In *Intergovernmental Conference Languages of schooling within a European framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment*. Praga: 8-10 Novembro.
Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe.
Retirado de: <www.coe.int/lang> [consultado em 10 de Fevereiro 2010]
- NUNAN, D. (2001). *Research Methods in Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- NUNAN, D. (1989). *Understanding language Classrooms: A Guide for Teacher initiated action*. New York: Prentice Hall.
- NUNES, A. (2004). "Portfolios in the EFL classroom: disclosing an informed practice." *English Language Teaching Journal* 58 (4) pp. 327-335.
- PRODROMOU, L. (1995). "The backwash effect; from testing to teaching." *English Language Teaching Journal* 49 (1) pp. 13-24.
- RINVOLUCRI, M. (2002). "The human classroom." *English Teaching Professional* 23 (April) pp. 30 – 31.
- SAHINKARAKAS, S., Yumru, H., & Inozu, J. (2010). "A case study: two teachers' reflections on the ELP in practice." *English Language Teaching Journal* 64 (1) pp.65-74.
- SCRIVENER, J. (2005). *Learning Teaching*. 2nd ed. Oxford: MacMillan Books for Teachers.
- SCHÄRER, R., Little D. & Goullier F. (2004). "A European Language Portfolio. From piloting to implementation (2001-2004). Consolidated report - Final version."
Estrasburgo: Language Policy Division - Council of Europe.
Retirado de: <<http://www.atriumlinguarum.org/contenido/ELP%20Report.pdf>>
[consultado em 15 de Julho 2010]

SELIGSON, P. (2001). "Personalisation and pairwork." *English Teaching Professional* 18 (January) pp. 18-20.

SMITH, K. (2002). "Learner Portfolios." *English Teaching Professional* 22 (January) pp. 39 - 41.

SCHNEIDER, G. & Lenz, P. (2000). *European Language Portfolio: Guide for Developers*.
Retirado de: <http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/developers.html>
[consultado em 29 de Abril 2011]

STEINER, G. (2005). *Lessons of the Masters*. Massachusetts: Harvard University Press.

THANASOULAS, D. (2002). *Motivation and Motivating in EFL. Motivation and motivating in the foreign language classroom*.

Retirado de: <<http://www.tefl.net/esl-articles/motivation-esl.htm>>
[consultado em 29 de Abril 2011]

THORNBURY, S. (2006). *An A-Z of the ELT. A Dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching*. London: Macmillan Publishers.

TAYLOR, L. (2005a). "Washback and Impact, Key concepts in ELT." *English Language Teaching Journal* 59 (April) pp.154-155.

TAYLOR, L. (2005b). "Investigating affect through analysis of teacher-generated language." *SIG Newsletter IATEFL* (November) pp.4-8.

TAYLOR, L. (2006). "The changing Landscape of English: implications for language assessment." *English Language Teaching Journal* 60 (1) pp. 51-60.

Retirado de: <<http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/60/1/51>>
[consultado em 15 de Abril de 2009]

TOMALIN, B. & Stemplesi, S. (1993). *Cultural Awareness*. Resource Books for Teachers. Oxford: Oxford University Press.

TOMLINSON, B. (2005). "Testing to learn; a personal view of language testing." *English Language Teaching* 59 (1) pp.39-46.

TSAGARI, D. (2010). "Alternative Assessment: the use of portfolios around the globe." *Teasig Newsletter IATEFL* (March) pp.7-13.

TROTMAN, W. (2004). "Portfolio Assessment: Advantages, drawbacks and implementation." *Modern English Teacher* 13 (4) pp. 62-65.

TROTMAN, W. & Whitaker, P. (2006). "Portfolio Assessment." *Modern English Teacher* 15(2) pp.47-49.

WIDDOWSON, H. D. (1978). *Teaching English as Communication*. London: Oxford University Press.

WILLIS, J. & Willis, D. (2011). *Willis-ELT*.

Retirado de: <<http://www.willis-elt.co.uk/index.html>>

[consultado em 22 de Julho 2011]

WILLIS, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

WOLFE, S. & Alexander R. (2008). "Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world." *Review commissioned as part of the UK Department for Children, Schools and Families' Beyond Current Horizons project*.

Retirado de: <Dialogic Teachingwolfealexander.pdf>

[consultado em 7 de Janeiro 2011]

LISTA DE QUADROS

1. Quadro nº 1 – Níveis Comuns de Referência; escala global.....25
2. Quadro nº 2 - Trabalho de pares: “One minute talk “.....48
3. Quadro nº3 – Trabalho de grupo: “Should Parents Monitor Their Children’s Activity On The Internet?.....49
4. Quadro nº4 - The Languages Which....52
5. Quadro nº5 - Cross-Cultural Experiences53
6. Quadro nº6 - My Most Significant Linguistic and Intercultural Experiences.....54

ANEXOS

ANEXO 1 - A1 Spoken Interaction

DATA ___/___/_____

A1

	Eu	Outro	Objectivos
INTERACÇÃO ORAL/SPOKEN INTERACTION/INTERACTION ORALE/AN GESPRÄCHEN TEILNEHMEN/ INTERACCIÓN ORAL	1	2	3
<input type="checkbox"/> Sou capaz de apresentar alguém e de utilizar expressões simples para cumprimentar e para me despedir.			
<input type="checkbox"/> Sou capaz de perguntar e responder a perguntas simples, iniciar um diálogo e reagir a afirmações simples sobre assuntos do dia-a-dia que me sejam familiares.			
<input type="checkbox"/> Sou capaz de me fazer compreender em termos simples e acompanhar uma conversa, desde que o meu interlocutor não se importe de repetir mais devagar e me ajude a reformular o que pretendo dizer.			
<input type="checkbox"/> Sou capaz de realizar transações simples, com recurso a gestos.			
<input type="checkbox"/> Sou capaz de lidar com números, quantidades, preços e horas.			
<input type="checkbox"/> Sou capaz de utilizar expressões relativas a oferecer e a pedir coisas a alguém.			
<input type="checkbox"/> Sou capaz de perguntar às pessoas onde vivem, quem conhecem, o que têm, etc. e responder a perguntas semelhantes desde que sejam feitas de forma pausada e clara.			
<input type="checkbox"/> Sou capaz de utilizar expressões de tempo tais como "na próxima semana", "em Novembro", "às três horas".			

PRODUÇÃO ORAL/SPOKEN PRODUCTION/PRODUCTION ORALE/ZUSAMMENHÄNGENDES SPRECHEN/ PRODUCCIÓN ORAL	1	2	3
<input type="checkbox"/> Sou capaz de fornecer informações de natureza pessoal (morada, número de telefone, nacionalidade, idade, família e passatempos).			
<input type="checkbox"/> Sou capaz de descrever o local onde vivo.			

ESCRITA/Writing/L'ÉCRIT/SCHREIBEN/EXPRESIÓN ESCRITA	1	2	3
<input type="checkbox"/> Sou capaz de preencher um questionário com dados de natureza pessoal (profissão, idade, morada, passatempos).			
<input type="checkbox"/> Sou capaz de escrever um cartão de felicitações, por exemplo, um cartão de aniversário.			
<input type="checkbox"/> Sou capaz de escrever um postal simples, por exemplo, um postal de férias.			
<input type="checkbox"/> Sou capaz de escrever um recado a dizer a alguém onde estou ou onde nos podemos encontrar.			
<input type="checkbox"/> Sou capaz de escrever frases ou textos simples sobre mim, por exemplo, onde vivo e o que faço.			

ANEXO 2 – If you think it is important... (PEL Sec.)

SE ACHAR ÚTIL/IF YOU THINK IT IS IMPORTANT/SI VOUS TROUVEZ CELA UTILE/FALLS SIE ES NÜTZLICH FINDEN/SI LO ENCUENTRA ÚTIL...

DATA ___/___/_____

ESCREVA:

- um breve texto sobre a sua forma de aprender ou sobre métodos de organização do seu trabalho e mostre-o, se quiser, ao seu/sua professor(a).

REFIRA:

- o que gosta mais de fazer, quando e como
- o que o perturba mais quando está a estudar

FAÇA:

- uma colecção de textos, desenhos, listas de vocabulário, notas das suas aulas

MARQUE:

- esses trabalhos da seguinte forma:
 - ++ gostei muito de fazer isto
 - + aprendi coisas novas com este trabalho
 - fiz isto mas não achei interessante
 - Σ não gostei nada de fazer isto

INCLUA OS TRABALHOS QUE ESCOLHEU NO SEU DOSSIER

Esta página deverá ser fotocopiada, antes de preenchida, para utilizações futuras e eventuais correcções

ANEXO 3 – Notas introdutórias do Dossier (PEL Sec.)

Wπ♥Ç



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Dossier

Neste DOSSIER poderão ser incluídos trabalhos em língua estrangeira: relatos de experiências marcantes, histórias, páginas do diário, relatórios, poemas, testes, ensaios...

REFLECTIR SOBRE A SELECÇÃO FEITA

Um mês depois de lançados os registos no DOSSIER, será interessante voltar a fazer a sua leitura, pensar na importância que tiveram e dar a conhecer essas impressões a familiares, amigos, professores e entidades empregadoras.

CRITÉRIOS DE APRECIÇÃO DOS MANUAIS COM RELEVÂNCIA NESTE TRABALHO:

[...] apresenta uma organização coerente e funcional estruturada na perspectiva do aluno; desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens; estimula a autonomia e a criatividade; motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didácticos; propõe actividades adequadas ao desenvolvimento de projectos interdisciplinares; responde às finalidades, objectivos e competências do programa nos domínios dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes/valores; fornece informação correcta, actualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina; [...] a concepção e a organização gráfica [...] motivam o aluno para a aprendizagem; [...].

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Versão *online*.

<http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=146#i>

ANEXO 5 – Critérios de observação dos manuais

10º ANO

Nome do Manual	Utiliza metodologias pró-activas	Incentiva ao desenvolvimento da competência intercultural	Incentiva à reflexão sobre as aprendizagens/ à auto-avaliação Promove a autonomia	Referencias ao QECRL Promove a utilização do portfolio
<p>Sixteen+ (Porto Editora)</p>	<p>Organizado por unidades. As unidades por <i>tasks</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Lead in activities</i> – <i>Texts</i> – <i>Questions on the text</i> – <i>Vocabulary</i> – <i>Grammar</i> – <i>Follow up</i> <p>Estrutura observada ao longo do manual.</p>	<p>Há alguma variedade de temas dentro dos conteúdos programáticos ao longo do manual.</p> <p>Focalização nas culturas americana e europeia.</p>	<p>Reflexões:</p> <p>Unidade diagnóstica - <i>self-assessment grid</i> em relação a cada <i>task</i>. Não lhe é indicado o que fazer <i>a posteriori</i>. Esta estratégia mantém-se ao longo do livro.</p> <p>O aluno tem 4 opções de resposta: <i>very difficult, of medium difficulty, easy, too easy</i>, ou <i>very good, good, fair, weak</i> depois tem espaço para comentar as suas opções.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Após cada unidade, é apresentado um <i>Self-check</i>. – Follow-up –trabalho autónomo. 	<p>Palavras das autoras na introdução: “este projecto pretende aplicar com o maior rigor o que está escrito no Programa de Inglês assim como no Quadro Europeu Comum De Referência quanto a conceitos e competências essenciais a adquirir pelos alunos no ensino secundário.”</p> <p>Não se observa</p>
	<p>Organizado por <i>tasks</i> E cada <i>task</i> está subdividida em actividades.</p> <p>Disposição da sala para trabalho em grupo no caso de</p>	<p>“<i>A multi-language world</i>” –há um enfoque na Cultura britânica e americana.</p> <p>São sugeridos <i>websites</i> que permitem a sua utilização e por conseguinte a troca de informação sobre as suas regiões.</p>	<p>No final de cada <i>task</i>, os alunos são confrontados com uma pequena actividade de auto-avaliação sobre a unidade,</p> <p>No final de cada unidade são propostas secções, <i>review</i>, que permitem “ que o</p>	<p>Notas para o professor:</p> <p>Sugere-se a organização do portfolio</p>

<p>That's Englishes (Texto Editores)</p>	<p>utilização de dicionários. Alguns trabalhos de pares Um Role-play (p 93)</p>	<p>Alguns textos são opiniões de pessoas de diversas nacionalidades que podem ser usados como ponto de partida para exploração ou desenvolvimento da componente cultural.</p>	<p>aluno adquira rotinas de auto-avaliação A competência da leitura é acompanhada de pequenas <i>tips</i> que ajudam o aluno a reflectir sobre as suas estratégias de estudo levando-o a pensar nisso “<i>Did the vocabulary help me understand the texts? What other reading techniques did I use in this activity?</i>” (p 133) e.g. “<i>How did the input in this task help me evaluate the changes the Internet can bring to our lives?</i>” (p 107), “<i>What reading techniques am I using?</i>” (p 142)</p>	
<p>Link up (Texto Editores)</p>	<p>Cada unidade apresenta uma actividade centrada nos alunos: role-plays, discussões e alguns trabalhos a realizar fora de aula em grupo ou individualmente.</p>	<p>As unidades apresentam textos sobre as temáticas do programa que poderão ser explorados pelo professor com enfoque nas questões culturais.</p>	<p>No final de cada unidade é proposto Project <i>link</i> a ser realizado fora da aula, em grupo ou não. As actividades propostas ao longo de cada unidade dirigem-se ao grupo turma. Não se observam sugestões de trabalho que incentivem a auto reflexão e a autoavaliação</p>	<p>Não se observa</p>
<p>Links (Porto Editora)</p>	<p>Organizado por unidades temáticas. Lead in Textos</p>	<p>Centraliza-se na unidade <i>World of many Languages</i> reporta aos princípios do C E Motiva para o desenvolvimento de</p>	<p>Na unidade 2 - <i>World of Many Languages</i>- é introduzida uma grelha de auto-avaliação da competência de leitura, adaptada do QECRL</p>	<p>Introdução do conceito de portfolio. Apresenta diversos tipos Introduz: classroom portfolio através de perguntas dirigidas aos alunos.</p>

	Perguntas de interpretação (tipologia variada) algumas actividades centradas no aluno: Role plays Debates Trabalho de pares Trabalho de grupo	experiências interculturais, por exemplo, através de adesão a <i>websites, epals</i> em qualquer parte do mundo.	Não se observam, ao longo do manual, estratégias de auto-reflexão do aluno sobre as aprendizagens.	Há uma proposta de auto-avaliação com base nos Níveis Comuns de Referência
Log in 10 (Areal Editores)	Sugere-se um trabalho de projecto no final de cada unidade. Não se indica se de grupo ou não.	Informação cultural muito limitada. Na 1ª unidade há a sugestão para um trabalho de projecto sobre “ <i>Communication between 2 cultures</i> ”	Não se observam propostas de actividades que contribuam para o desenvolvimento da autonomia.	Não se observa.

9º ANO

Nome do Manual	Utiliza metodologias pró-activas	Incentiva ao desenvolvimento da da competência intercultural	Incentiva à reflexão sobre as aprendizagens/ à auto-avaliação Promove a autonomia	Promove a utilização do portfolio
Cool Zone (Texto Editores)	As autoras informam que se utiliza “a metodologia <i>task-based</i> ” Ao longo do livro é sugerido trabalho de pares e algum de grupo mas não há evidência sistemática do desenvolvimento de metodologias centradas no aluno.	Ao longo do manual aparecem duas secções “ <i>Culture Zone</i> ” Unit 1 e 3. No final do livro há uma apresentação de dias nacionais tradicionalmente festejados no Reino Unido. Ex: Halloween, Christmas, Thanksgiving, national days e nos	No final de cada unidade observamos: <i>checkpoint zone</i> que permitem ao aluno fazer a sua avaliação formativa “ <i>aferindo as suas aprendizagens</i> ,” <i>How-well-am-I-doing? Zone</i> – reflexão crítica sobre as aprendizagens longo da unidade	Cada unidade termina com em que os alunos se confrontam com os conteúdos principais que foram abordados ao. O aluno tem três opções de resposta- <i>very well, all right, not very well</i> –

		Estados Unidos, 4th July.	<i>Project zone</i> - aparece no final de cada unidade. São propostas de trabalho autónomo a realizar fora da aula sobre os assuntos que foram alvo de estudo ao longo da unidade.	
New Wave (Porto Editora)	Não se observam propostas de trabalho de grupo ou pares ou projectos centrados no aluno. Segue uma metodologia centrada na leitura texto, perguntas de interpretação gramática e vocabulário .	No final do manual surge informação muito reduzida sobre os principais países onde o Inglês é língua oficial.	Não se observam propostas de actividades que directamente tenham como objectivos promover a autonomia do aluno através de uma reflexão das aprendizagens ou auto-avaliação.	As actividades são introduzidas por “ <i>I can.... study/read/listen/speak..</i> ” conforme o skill que se quer praticar. Na capa há referência ao nível B1.
New Getting On (Areal Editores)	Surgem dois <i>Project in action</i> apresentados no final de duas unidades. Segue uma metodologia centrada na leitura texto, perguntas de interpretação gramática e vocabulário	No início de cada unidade há - “Cross-culture” limitado á cultura americana, cantores famosos, canções, um “Culture file” um pouco limitado a “international days: <i>The world poetry day, the World environment day</i> ”	Não se observa promoção da auto-reflexão das aprendizagens.	Não se observa

Nenhum destes manuais faz referência aos níveis de proficiência apresentados no QECRL

ANEXO 6 – Critérios de Avaliação do Ensino Secundário 2010 – 2011

Critérios de avaliação do Ensino Secundário 2010 - 2011

Competências essenciais: específicas e gerais - 90%	Instrumentos de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende textos orais e escritos Trabalhados na aula ou em casa sobre as temáticas constantes na planificação anual. ▪ Interage Comunica oralmente / interage dentro das temáticas do programa planificadas para o 11º ano. ▪ Produz Textos orais Textos escritos 	<p>Testes</p> <p>Fichas</p> <p>Trabalho de projecto</p> <p>Outros trabalhos individuais ou em grupo realizados na aula ou fora da aula. 80%</p> <p>Portfolio 10%</p>
Outras competências - 10%	
<p>Autonomia</p> <p>Assiduidade</p> <p>Pontualidade</p> <p>Comportamento adequado</p> <p>Sentido de responsabilidade</p>	<p>Participação nas tarefas propostas</p> <p>Envolvimento na sala de aula</p> <p>Realização dos TPCs</p>

MY ENGLISH LANGUAGE PORTFOLIO

is divided in these three sections:

Personal data

Language Biography

Dossier

This Portfolio belongs to



Name: _____

Address: _____

Birthdate: _____

Birthplace: _____

Objectives

- to make me think about how I can learn English more effectively;
- to show my involvement in my learning;
- to show my responsibility in my process of learning;
- to show my ability to reflect on my learning;
- to show my self-study strategies;
- to show my ability to self-assess my linguistic skills;
- to show my autonomy and my ability to improve by myself;
- to show my cultural competences;
- to show what I know and can/cannot do in English;
- to keep a record of my progress in the English language;
- to show my personal interests and my perspectives of life.

Language Biography

THE LANGUAGES SPOKEN IN MY FAMILY

❖ ..

MY SCHOOLS

❖ ...

THE LANGUAGES WHICH...

I UNDERSTAND/	Date	I SPEAK/	Date	I WRITE/	Date

CROSS-CULTURAL EXPERIENCES

Countries where I have already lived or/and countries I have already visited/ I have already been on study trips, school projects, exchanges, holidays, work, etc)					
Which situation?	Country	Date	How long/Duration	Languages spoken	What I have learnt

SOURCES THAT HAVE CONTRIBUTED FOR A BETTER KNOWLEDGE OF OTHER CULTURES (painting, architecture, music, literature, theatre, cinema, etc...)

Sources	Which cultures	Language spoken	Date	Personal comments

MY MOST SIGNIFICANT LINGUISTIC AND INTERCULTURAL EXPERIENCES.

- How have these experiences changed your relationship to the language and culture concerned?
- How have they contributed to your language learning success and understanding of the other cultures?
- What did you enjoy most about them?

Write below:

REFLECTION ON MY LEARNING PROCESS

1. **What am I learning English for?** (Write numbers. Start with 1 to the most important)

- a) To my personal satisfaction.
 - b) To understand different cultures.
 - c) To communicate with people from foreign countries.
 - d) To get a better job.
 - e) To speak with friends and family.
 - f) To get by on a visit abroad.
 - g) To read newspapers, magazines and books.
 - h) To use the Internet.
 - i) Other (name them).
-

2. **What do I need to be able to do in English?** (Write numbers. Start with 1 to the most important)

- a) To understand people talking.
- b) To speak fluently.
- c) To engage in conversation on most general topics.
- d) To read and understand different types of text.
- e) To write different types of texts on various topics.

How and where do I learn English? (Cross out what doesn't suit you)

- a) With friends / in a group in and outside school.
- b) In the English classes.

- c) On my own. Self-study / distance learning.
- d) With the English teacher at school.
- e) At home: with family, TV, radio, Internet.
- f) Abroad: _____
- g) Quickly and intensively (without much difficulty)
- h) Over a long period of time.
- i) Other _____

How do I learn better? (Cross out what doesn't suit you)

- a) Listening to CDs and tapes in class.
- b) Listening to CDs more than once and take notes.
- c) Watching Videos (with subtitles in English/ with no subtitles)
- d) Listening and reading are better understood when there are some previous questions on them.
- e) Using the textbook.
- f) Using newspapers and magazines.
- g) Using real material taken from the internet.
- h) I learn the new vocabulary better if it appears within sentences.
- i) I learn the new vocabulary better I practise it either in writing or speaking activities.
- j) I learn the new vocabulary better when I write the words several times and memorize them.
- k) I understand the grammar better when the teacher explains it and then I practice.

l) I understand the grammar items better when I come to the rule by myself.

m) Working in group or pairs.

n) When I use the language in conversations.

o) When I use the language in writing.

p) When I use the language in discussions.

Remember that learning a new language also means learning to understand other ways of thinking and doing things.

DOSSIER

May include:

- ❖ texts,
- ❖ tests and corrections,
- ❖ reviews,
- ❖ worksheets,
- ❖ some homework
- ❖ projects,
- ❖ diaries,
- ❖ audio and video tapes,
- ❖ links, self-assessment checklists,
- ❖ drawings, poems, songs, thoughts,
- ❖ photos, stories,
- ❖ etc,

alongside a comment on the reasons to include them

- ❖ analyses on your progress (or not)
- ❖ reflections on your learning,
- ❖ commentaries

Notice: This portfolio belongs to you. The selection of its contents is of your responsibility and is part of its assessment.

Name/AuthorYear

ANEXO 8 – Auto-avaliação e Avaliação pelos pares

Name _____ NO _____ Class _____ Year 10 20____-20_____

Pair work - One minute talk on..... –

I can connect sentences to describe an experience: An experience I went through in my holiday/or weekend.

I can narrate a story/an experience.... that happened	Clear and sequenced ideas	Shows fluency	Adequate vocabulary	Grammar	Final comment
I					
My partner					

Criteria: Excellent – Very Good – Good – Fair - Next goal

ANEXO 9 – Lessons I liked

Lessons I liked:

I liked all the lessons in which we could discuss and debate important or interesting subjects.

I liked to do the “one minute talk on” something that happened to me during my holiday because it was funny to know what happened to Diogo, it was not important if it was true or not. I liked to know about him. I also liked to speak about me and to be heard.

It was nice the teacher let us have our mobile phones on the table.

I also liked to assess Diogo. I had to hear him in a different way.

I had to think about my speaking. Next time, I will do better.

Year 10 / 2010-2011

Name

(Jan)

Nota: texto original, sem correcções.

What I think about:

“Should parents monitor their children’s activity on the Internet?”

I played a parent, so imagined my parents at home. It wasn’t difficult to do it because almost everyday I have discussions at home because I spend much time on the net.

I liked to do this activity, it was involving and everybody wanted to say things. The problem was to control them and make them wait for their turn, but the moderator was good.

I would like to do many more activities like this because we learn more.

The problems I had were to answer although we had prepared the discussion.

The report was difficult but the teacher gave us the guidelines and she saved me.

These are lessons I like.

Name:

Fr.

Nota: texto original, sem correcções.

ESCCB went Hot!

On Friday 13th, 2011 at (exactly) 10 a.m. ^{sharp} an explosion occurred inside the school limits. ^{premises}.

At this time we don't know the exact location of the incident, we can only say that it occurred between the canteen and the chemistry lab, 10 a.m. in the morning and all the students were having their classes, when suddenly a loud sound and a huge fireball went out. The fire alarm went off and all the students started to evacuate their classrooms. ¶

No more than 5 minutes passed until the firemen arrived, they rapidly controlled the blazes and extinguished the fire.

From this incident, 25 injuries were registered, mainly burns from the blazes and intoxication from the toxic smoke. Sadly there were also 2 deaths, a teacher and a student that were inside the lab at the time of the explosion.

The principal ^{has} already reacted to this, and ^{referred} to it as the worst disaster ever ~~to~~ happened at a school. The school will be closed, and a week of mourning will be declared nationally.

The ^{Minister of Education} education minister ordered a minucious investigation to this accident and declared to the journalists that this is an exception and they are taking measures to prevent another disaster like this.

Yoon Gyeil: I think that a few work ~~is~~ is a good idea because we can have more ideas in the same work, ~~and it is a good way~~ and the work can be better.

Francisco: I found this task very interesting. We could let go our imagination and at the same time practise our writing skills. I Hope we could do more activities like this in the future.

ANEXO 12 - Goal-setting and Self-assessment Checklist

Goal-setting and Self-assessment Checklist

Name _____ Class ___ NO _____

October, 2010/ 2011

U N D E R S T A N D	L I S T E N I N G	I can..... or I can't.....	With a lot of help	With little help	With no help	My next goal
				I can understand the main points on clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc.	Date:	Date:
		I can understand the main points of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	Date:	Date:	Date:	Date:
		I can understand most TV news and current affairs programmes. (B2)	Date:	Date:	Date:	Date:
		I can understand the majority of films in standard dialects. (B2)	Date:	Date:	Date:	Date:
U N D E R S T A N D	R E A D I N G	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language.	Date:	Date:	Date:	Date:
		I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	Date:	Date:	Date:	Date:
		I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. (B2)	Date:	Date:	Date:	Date:
I N T E R A C T I O N		I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken.	Date:	Date:	Date:	Date:
		I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of	Date:	Date:	Date:	Date:

S P E A K I N G		personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).				
		I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views. (B2)	Date:	Date:	Date:	Date:
	SPOKEN PRODUCTION	I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans.	Date:	Date:	Date:	Date:
		I can connect sentences in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions.	Date:	Date:	Date:	Date:
		I can narrate a story or relate the plot of a book or a film and describe my reactions.	Date:	Date:	Date:	Date:
I can explain a view point on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options. (B2)	Date:	Date:	Date:	Date:		
W R I T I N G	WRITING	I can write simple connected texts on topics which are familiar or of personal interest.	Date:	Date:	Date:	Date:
		I can write personal letters describing experiences and impressions.	Date:	Date:	Date:	Date:
		I can write an essay or report, giving reasons in support or against a particular point of view. (B2)	Date:	Date:	Date:	Date:
		I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interest. (B2)	Date:	Date:	Date:	Date:

Self-assessment grid adapted from CEFR.

ANEXO 13 - My most significant linguistic and intercultural experience

My most significant linguistic and intercultural experience:

My most significant linguistic and intercultural experience was my school trip to London in 2008.

That experience changed my relationship with English because it was the first time I used it to communicate with other persons that talked English natively. It was very important for the understanding of the language and the British culture because the students involved could experience the life of a British Student while at the same time visit London and many monuments. We even attended to some ceremonies of Guy Fawkes and Remembrance Day.

What I enjoyed the most was the opportunity we had to meet different cultures and to share experiences with students from all over Europe.



AUTOR
(FA)

Nota: texto original, sem correcções.

ANEXO 14 - Cross-cultural experiences

Cross-cultural experiences

Situation	Country	Date	Duration	Languages spoken	What have I learnt
Vacation	Spain	2003	1 month	Spanish	It was the driest year so I learned some more how to save water
Vacation	France	2003		French	
Vacation	Italy	2003		Italian	
Vacation	Slovenia	2003		Slovenian	
Vacation	Croatia	2003		Croatian	

My most significant linguistic and intellectual experience:

It happened in august 2003, when I made a trip with my cousins until Croatia by car.

I Left home at 6 a.m., to start my trip to Spain when I stopped in Santiago de Compostela, where I visited a lot of monuments, we ate fried chicken at a restaurant. That day we stayed until midnight in the campingsite pool. Next week, we went to France, where there was almost no water. One more time we visited a lot of monuments, but I have never been to Paris. After that we went to Italy, and visited Venice. I found the Italians rude, not honest. After that I don't remember very well because I was eight years old.

Name:
(Pe)

Nota: texto original, sem correcções.

My Reading Log



Type of Reading	Date	Title	Author
The story of a man named d'Artagnan.	2009	The Three Musketeers	Alexandre Dumas
A set of poems about different and discriminated kids.	August, 2010	The Melancholy Dead of the Oyster Boy	Tim Burton
A story about slavery motivating people not to be indifferent.	Ocotber, 2010	Chaga and the Chocolate Factory	
The story of William Shakespeare's life.	November, 2010	William Shakespeare	Jennifer Basset
The description of a society only formed by children.	March, 2011	Hunger	Michael Grant

Autor
(Su)

ANEXO 16 - The museum of my life

The museum of my life:

Imagine ...100 years into the future: a museum has been set up to celebrate your life.

The museum shows a collection of objects and things that you owned.

From seeing these things, visitors will have a sense of the person you were and will learn about the life you lived.

2 things from childhood:

- favourite toys
- first things you owned: shoes, teddy bear ...

3 photographs:

- people that were important in your life
- yourself
- places that you lived in
- places that you travelled to

how they show something significant about your life.

2 pieces of music:

- what songs/pieces
- sung by / written by ...
- why they are important to you
- when they were popular
- when and how they were significant in your life.

4 fantasy objects:

Imagine your perfect life: *e.g. cars, books, medals, awards, clothes, objects ...*

You should think carefully about the objects you choose. For each choice, you must be able to explain why you think it should be in your museum and how it is significant to you.

ANEXO 17 – Redefinir objetivos

Have you improved, are you ready for your next goal?

No, I'm not ready for to advance my next goal because at the moment I can't narrate a story, I can't tell my experience and I have to try again. ~~that~~

Autor
(Da)

ANEXO 18 – My Diary

and the next I write my ideas. I'm with big ideas, I go put lines in exterior the papers. I go to do some tabs cartoon.

first I have organizing my Ideas and them I put my ideas.

13th November, 2010

I'm almost at the end of the portfolio. I have very learned with portfolio, I learn to say very words. I now understand the importance the portfolio, helped very me. Well, today I finish all that had to do today.

like tasks I have

I'm almost at the end of the portfolio. I have learned a lot with the portfolio, I learned many words.

14th November, 2010

It's seven past nine, I am finishing my study on maths, it was boring. I am exhausted.

It's seven past nine, I am finishing my maths study, that is boring. Study math is very boring but I must do it. I want to sleep but first I make my diary because the portfolio is very important, and when you write a lot you learn a lot.

Well, goodbye, I go rest, my head are exhausted and tomorrow I have a long day. Bye

well, goodbye, I go.

15th November, 2010

It is half past eight, I'm tired of tests. I haven't been able to read books in English because there are lots of tests, that boring thing, I want to read and write in English but I can't.

Well I'm going to have dinner because I need mental strength to continue.

Autor:
(AN)

Progresses I've been making in:

Listening: I've always had some difficulties in entirely understanding somebody speaking English, and as it is not common for us to do it in class, I didn't use to improve much my listening skills. However, since I've started to watch TV shows in English without subtitles, I feel I'm much better at it.

Writing: When I write now, I do it coherently and use many more connectors and adverbs than before, which truly enriches the text.

Reading: I can now more easily skim or scan texts than before, especially because we've been practising it in class.

Speaking: When I speak English, I often forget a word or a verb, but I practise it (in class or with my friends) and I've been improving my speaking skills. I believe I can make myself clear.

Grammar: I've been learning new grammar contents in class, which become very useful for me; either I'm listening, writing, reading or speaking.

Autor: (Ja)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO

2010-2011

My English Language Portfolio



My progress in:

Listening-I think I'm better than the in previous term but I need to practise more and listen ^{to} more conversation^s.

Writing-I feel I am better than the other term, I'm more comfortable in writing and make ~~to~~ less mistakes. But I think I can do better, but is necessary to study more the vocabulary and ~~of~~ the grammar.

Reading-I think I need to read more.
I feel I need more practice and ~~have more attention~~ ^{be improved}.

Speaking-I feel more comfortable and I do more progress than in the first term. It is necessary to improve more but I'm in a good way. I need to improve my pronunciation.

Grammar-Is the same I think I am better and have made progress, but I can do better.
I need more attention and practise more, to do exercises.

Ja

ANEXO 20 - Critérios de avaliação do *My ELP*

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO *My ELP* 2010-2011

Scoring	Rubrics
19-20	<p>Reflete sobre: todas as tarefas de relevo que realiza na aula, um leque variado das aprendizagens, as estratégias utilizadas pela professora, acontecimentos do mundo (do seu interesse) trabalho individual e autónomo</p> <p>Revela progressos: faz todas as correcções sugeridas pela professora põe em prática todas as sugestões apontadas pela prof no portf ou na aula realiza trabalho individual, substancial, e apresenta evidências disso</p> <p>Auto-avalia-se: com coerência e responsabilidade</p> <p>Estabelece os seus próprios objectivos (em relação a tarefas que ainda não consegue realizar)</p> <p>Evidencia trabalho autónomo no âmbito das 4 skills e study skills</p> <p>Justifica todas as selecções pessoais</p> <p>Muito bem organizado e de leitura fácil</p> <p>Apresentação muito bem cuidada</p> <p>Revela criatividade Cumprе prazos</p>
17-18	<p>Reflete sobre: a maioria das tarefas de relevo que realiza na aula, aprendizagens relevantes, as estratégias utilizadas pela professora, alguns acontecimentos do mundo (do seu interesse), trabalho individual e autónomo,</p> <p>Revela progresso: faz as correcções sugeridas pela professora põe em prática as sugestões apontadas pela prof. no portf. ou na aula realiza trabalho individual em casa e apresenta evidências disso</p> <p>Auto-avalia-se: com coerência e responsabilidade</p> <p>Estabelece os seus próprios objectivos (em relação a tarefas que ainda não consegue realizar)</p> <p>Evidencia trabalho autónomo no âmbito das 4 skills e study skills</p> <p>Justifica todas as selecções pessoais</p> <p>Bem organizado e de leitura fácil</p> <p>Apresentação muito cuidada</p> <p>Revela criatividade Cumprе prazos</p>
	<p>Reflete sobre: algumas tarefas de relevo que realiza na aula, algumas aprendizagens mais relevantes, algumas estratégias utilizadas pela professora, algum trabalho individual e autónomo,</p> <p>Revela progresso: faz algumas correcções sugeridas pela professora Põe em prática algumas as sugestões apontadas pela prof. no portf. ou na aula</p> <p>Auto-avalia-se: com coerência</p>

15-16	<p>Estabelece os seus próprios objectivos</p> <p>Evidencia algum trabalho autónomo: no âmbito das 4 skills e study skills</p> <p>Justifica algumas das selecções pessoais</p> <p>Bem organizado e de leitura fácil</p> <p>Apresentação cuidada</p> <p>Cumprе prazos</p>
12-14	<p>Reflecte sobre: pelo menos 1 tarefa de relevo que realiza na aula 1 ou 2 aprendizagens mais relevantes, 1 ou 2 estratégias utilizadas pela professora, pelo menos 2 trabalhos realizados autonomamente</p> <p>Revela progresso: faz algumas correcções sugeridas pela professora põe em prática poucas sugestões apontadas pela prof. no portf. ou na aula</p> <p>Auto-avalia-se: com alguma responsabilidade</p> <p>Pode ou não estabelece 1 ou 2 objectivos que considera atingíveis</p> <p>Evidencia algum (pouco) trabalho autónomo: no âmbito das 4 skills e study skills</p> <p>Reflecte sobre algumas selecções pessoais</p> <p>Cumprе prazos</p> <p>Tem uma apresentação minimamente cuidada</p>
10-11	<p>Reflecte sobre: não apresenta reflexões</p> <p>Revela progresso: faz algumas correcções sugeridas pela professora Inclui conteúdos sugeridos pela professora Põe em prática poucas sugestões apontadas pela prof. no portf. ou na aula</p> <p>Auto-avalia-se: embora revele alguma dificuldade</p> <p>Pode definir objectivos ou não; Não evidencia trabalho autónomo; Apresenta algumas selecções pessoais mas não reflecte sobre elas</p> <p>Cumprе prazos</p> <p>Revela pouco cuidado na apresentação</p>
8-9	<p>Não apresenta nenhuma reflexão;</p> <p>Inclui os conteúdos sugeridos pela professora</p> <p>Limita-se a seleccionar conteúdos pessoais sem os justificar, ou justifica de forma muito superficial</p> <p>Não apresenta evidências de trabalho autónomo;</p> <p>Não revela progresso.</p> <p>Descura a apresentação</p> <p>Cumprе/ não cumprе prazos</p>

Nota: A qualidade das reflexões é um indicador de tomada de decisão (distinção entre um 17 ou 18, p.ex.); Não serão atribuídos níveis inferiores a 8 valores.

ANEXO 21 – Critérios de avaliação do *writing*

	Critérios para avaliar: report on <i>Should Parents monitor their teenagers' activity on the net?</i>
19-20	<p>Escreve o que ouviu, respeitando as instruções dadas e destacando os argumentos relevantes de cada interveniente;</p> <p>Utiliza conectores adequados para marcar claramente a relação entre as ideias dos intervenientes;</p> <p>Articula as ideias de forma adequada e coerente;</p> <p>Ideias claras;</p> <p>Os erros não existem, ou serão “menor” por vezes resultado de tentativas de utilizar linguagem mais complexa e ambiciosa (taking risks);</p> <p>A introdução e conclusão são claramente identificáveis;</p> <p>Vocabulário variado e adequado ao tema;</p> <p>Pontuação adequada.</p>
17-18	
15-16	<p>Escreve o que ouviu, respeitando as instruções dadas e destacando alguns argumentos utilizados pelos participantes;</p> <p>Utiliza conectores simples, articulando as ideias num texto coeso embora ainda constituído por uma sequência linear;</p> <p>As ideias são claras;</p> <p>Os erros não interferem na comunicação;</p> <p>Vocabulário variado e adequado ao tema;</p> <p>A introdução e a conclusão estão identificadas (conteúdo e pontuação);</p> <p>Pontuação adequada.</p>
13-14	
11-12	<p>Escreve um texto apresentando os argumentos dos intervenientes de forma genérica recorrendo a algumas repetições e pormenores;</p> <p>Utiliza conectores simples para ligar frases elementares, mas o texto revela falhas de estrutura;</p> <p>Alguns erros podem interferir na comunicação, algumas ideias não são claras;</p> <p>Vocabulário muito limitado;</p> <p>Não se identifica a introdução e/ou a conclusão;</p> <p>Pontuação errada ou ausente.</p>
9-10	
6-8	<p>Escreve um texto apresentando alguns/poucos argumentos e de forma genérica, recorrendo a repetições e pormenores pouco relevantes para o assunto principal;</p> <p>Utiliza conectores simples para ligar frases elementares, mas estrutura deficientemente o texto;</p> <p>Muitos erros que impedem a comunicação;</p> <p>É necessário um esforço considerável para entender as ideias.</p>

ANEXO 22 – Critérios de avaliação do *speaking*

Avaliação de Speaking - Tasks - Scoring Rubrics.

	Âmbito 25%	Fluência 15%	Desenvolvimento tema/ Coerência 25%	Correcção 10%	Interacção 25%
N5	Exprime-se com clareza: Vocabulário variado e adequado ao tema, Circunloquções ocasionais.	Fala com um ritmo regular e adequado, Poucas hesitações, Ideias ligadas com sequência lógica.	Fala do tema com segurança e consistência, Utiliza mecanismos de coesão adequados.	De vocabulário e estruturas gramaticais (raramente dá erros de gramática), Pronúncia e entoação geral/claras, Erros ocasionais que não perturbam a comunicação.	Inicia, mantém e conclui com eficácia um discurso, Usa expressões feitas para ganhar tempo, Faz observações, dá seguimento a declarações de outro, Esclarece aspectos ambíguos.
N4					
N3	Usa meios linguísticos suficientes e pertinentes, Circunloquções Eventuais hesitações, repetições, Dificuldades de formulação das ideias por dificuldades na língua.	Produz discurso com relativo à vontade, Faz pausas para pensar e planear ou remediar.	Desenvolve o assunto de forma pertinente , Constrói sequências lineares de informação.	Usa com correcção vocabulário elementar, estruturas gramaticais simples, Pronúncia claramente inteligível.	Inicia, mantém e conclui conversas simples, Responde com correcção, Pede esclarecimentos ou reformula.
N2					
N1	Para se fazer entender usa frases muito elementares, vocabulário insuficiente, Incompreensões frequentes.	Frases muito curtas, pausas, falsas partidas, Reformula constantemente, Silêncios por limitações linguísticas.	Dá informação limitada, Liga as frases com conectores elementares e mais frequentes, Algumas ideias são incoerentes e imperceptíveis.	Usa com razoável correcção um repertório lexical limitado, Estruturas gramaticais simples, Alguma pronúncia não é clara, é preciso esforço para entender.	Exprime-se e reage, Indica se está a seguir o que se diz.

Adaptado de: Avaliação da produção oral no Ensino Secundário (GAVE) e Oral performance Rating Grid with Level descriptors. A Paradigm Shift: from Paper-and-Pencil Tests. Puppin, Leni (2007) in English Teaching Forum (2007) 4.

Name _____ NO _____ Class _____ Year 10 20____-20____

In order to make positive changes, let us know your opinion about your portfolio

1. Did you select the best assignments that illustrated your work?
2. Did you care about the suggestions given by the teacher or by others?
3. Did you correct what the teacher asked you to correct?
4. If you answered yes, do you feel you have learnt with them?
5. Did you reflect about some of your assignments?
6. Did you think about some of your language problems?
7. If you say yes, what did you do to overcome them?
8. Did you achieve your goals?
9. Did your portfolio involve too much work?
10. What did you feel the most difficult to do?
11. What did you learn with it? (becoming more autonomous, responsible, reflective, critical thinker?
improved language: writing, speaking, reading, listening)
12. Any other comments you would like to make?