

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

Melhoria de competências de expressão oral durante as avaliações *Show & Tell* no 1.º Ciclo através da automonitorização do desempenho

Beatriz La Salette de Sousa Conceição



Beatriz La Salette de Sousa Conceição

Melhoria de competências de expressão oral durante as avaliações *Show & Tell* no 1.º Ciclo através da automonitorização do desempenho

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico orientada pelo Professor Carlos Júlio Lindade Rodrigues

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Índice

Declaração de honra / Declaration of Honour.....	3
Agradecimentos	4
Resumo.....	5
Abstract	6
Índice de Gráficos.....	7
Lista de abreviaturas e siglas	8
Introdução.....	9
1.Capítulo I – Contexto da Investigação	12
1.1. Contexto Escolar.....	13
1.1.1. Caracterização do meio envolvente	13
1.1.2. Perfil das turmas.....	16
1.2. Ciclo zero de investigação	18
1.2.1. Processo de observação e definição da área de intervenção	18
1.2.2. Objetivos e questões de investigação	21
2.Capítulo II - Revisão e Fundamentação Teórica.....	22
2.1. Considerações gerais sobre a expressão oral	22
2.2. Show and Tell: Um recurso de desenvolvimento e avaliação da expressão oral	26
2.3. Metacognição, automonitorização e autoavaliação	30
2.3.1. Metacognição e aprendizagem autorregulada	30
2.3.2. Automonitorização do desempenho.....	33
2.3.3. Autoavaliação	36
2.3.4. Confiança na expressão da oralidade.....	38
3.Capítulo III – Metodologia e Desenho do Estudo	41
3.1. Enquadramento metodológico	41
3.2. Instrumentos de recolha de dados	41
3.3. Plano de intervenção.....	43
4.Capítulo IV - Análise, Interpretação e Discussão de Dados	44
4.1. Descrição do ciclo um de investigação.....	44
4.1.1. Análise e interpretação dos dados recolhidos	46
4.1.1.1. Considerações gerais.....	50
4.2. Descrição do ciclo dois de investigação	50

4.2.1. Análise e interpretação dos dados recolhidos	53
4.2.1.1. Considerações gerais.....	57
4.3. Análise e interpretação global dos resultados e discussão.....	57
4.3.1. Análise, interpretação e discussão dos dados das duas grelhas de observação	58
4.3.2. Análise, interpretação e discussão dos dados das duas fichas de autoavaliação	59
4.3.3. Análise, interpretação e discussão dos dados do questionário de avaliação da ação.....	60
4.3.3.1. Considerações gerais.....	63
4.3.4. Análise e interpretação geral e respostas às perguntas de investigação	64
5.Capítulo V - Conclusão	68
5.1. Limitações do estudo e áreas de investigação futura	70
Referências Bibliográficas	73
Legislação Consultada	77
Anexos	77

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) report.

[Porto, Abril 2026] / [Porto, April 2026]

[Beatriz La Salete de Sousa Conceição] / [Beatriz La Salete de Sousa Conceição]

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à minha mãe, Natividade; ao meu pai, Rui; e à minha irmã, Inês, por tudo e além disso. A esse agradecimento inestimável, acrescento os meus amigos, que durante esta leitura saberão bem quem são. Aos meus colegas de curso, um bem haja por todo o trabalho partilhado e pelo mútuo apreço. Um obrigada à professora Patrícia Cruz e ao Professor Carlos Lindade, pela presença assídua e pela disponível sabedoria. Por fim, um obrigada a todos os alunos, àqueles que encontrei, aos ainda presentes, e àqueles que o futuro me reserva.

Resumo

Esta investigação-ação, realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, explora o impacto da automonitorização do desempenho na melhoria das competências de expressão oral dos aprendentes durante as avaliações *Show & Tell*, bem como a sua relação com o aumento da confiança na expressão da oralidade. O estudo decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo e foi organizado em dois ciclos de investigação-ação. No primeiro ciclo, foram introduzidos um portefólio e uma *checklist* de preparação doméstica; no segundo ciclo, a preparação foi transferida para o contexto de sala de aula através dos *"Rehearsal Corners"*, uma estratégia colaborativa com recurso à heteroavaliação. Os dados foram recolhidos através de grelhas de observação, fichas de autoavaliação e um questionário final de avaliação da ação. Os resultados revelam que a automonitorização esteve associada a melhorias significativas no domínio da comunicação oral, em particular nos aspetos não-verbais, e a um aumento da autoconfiança dos aprendentes. A melhoria foi menos acentuada no descritor "Pronúncia/Usa da Língua", resultado discutido à luz da Hipótese do Filtro Afetivo. Conclui-se que a integração de estratégias metacognitivas na preparação de avaliações orais contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autoeficácia dos jovens-aprendentes.

Palavras-chave: Show & Tell, expressão oral, automonitorização, metacognição, autoavaliação, autoconfiança, 1.º CEB.

Abstract

This action research study, carried out within the context of a Master's programme in Teaching English in the First Cycle of Basic Education, investigates the impact of self-monitoring on learners' oral expression skills during Show & Tell assessments, and its relationship with learner confidence in oral expression. The study was conducted with a Year 4 class and followed a two-cycle action research design. In the first cycle, learners used a portfolio and a home-preparation checklist; in the second, preparation was relocated to the classroom through Rehearsal Corners, a collaborative peer-feedback activity. Data were collected through observation grids completed by the trainee and cooperating teachers, self-assessment forms, and a final questionnaire. Results indicate that self-monitoring was associated with significant improvements in oral communication, particularly in non-verbal aspects such as eye contact and gesture, and with increased self-confidence among learners. Improvement was less pronounced for the Pronunciation/Language Use descriptor, a finding discussed in relation to the Affective Filter Hypothesis. The study concludes that embedding metacognitive strategies into oral assessment preparation supports the development of learner autonomy and self-efficacy in young language learners.

Key-words: *Show & Tell, oral expression skills, self-monitoring, metacognition, self-assessment, self-confidence, primary EFL.*

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - DESCRITOR DE DESEMPENHO “COMUNICAÇÃO” NA 1.ª AVALIAÇÃO SHOW &	
TELL.....	53
GRÁFICO 2 - DESCRITOR DE DESEMPENHO “PRONÚNCIA/USO DA LÍNGUA” NA 1.ª AVALIAÇÃO SHOW &	
TELL.....	54
GRÁFICO 3 - AUTOAVALIAÇÃO - 1.º SHOW &	
TELL.....	55
GRÁFICO 4 - DESCRITOR DE DESEMPENHO “COMUNICAÇÃO” NA 2.ª AVALIAÇÃO SHOW &	
TELL.....	60
GRÁFICO 5 - DESCRITOR DE DESEMPENHO “PRONÚNCIA/USO DA LÍNGUA” NA 2.ª AVALIAÇÃO SHOW &	
TELL.....	61
GRÁFICO 6 - AUTOAVALIAÇÃO - 2.º SHOW &	
TELL.....	62
GRÁFICO 7 – DESCRITOR DE DESEMPENHO “COMUNICAÇÃO” NA 1.ª E NA 2.ª AVALIAÇÃO SHOW &	
TELL.....	64
GRÁFICO 8 – DESCRITOR DE DESEMPENHO “PRONÚNCIA/USO DA LÍNGUA” NA 1.ª E NA 2.ª AVALIAÇÃO SHOW &	
TELL.....	65
GRÁFICO 9 - PREPARAÇÃO PARA A 1.ª AVALIAÇÃO SHOW	
TELL.....	67
GRÁFICO 10 - PREPARAÇÃO PARA A 2.ª AVALIAÇÃO SHOW &	
TELL.....	68
GRÁFICO 11 - PREFERÊNCIA ENTRE PREPARAÇÕES E PERCEÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO.....	69

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP.....	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
AEP.....	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PAREDES
TEIP.....	TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA
IPP 1.....	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL 1
IPP 2	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL 2
ECOS.....	EDUCAÇÃO, COMPROMISSO, ORGANIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE
RCCAA.....	REFERENCIAL COMUM DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO
DLE.....	DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
PASEO.....	PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Introdução

No 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a criança não só está a dar os primeiros passos em direção à aprendizagem da língua inglesa, como também está em pleno desenvolvimento cognitivo, social e emocional, uma noção essencial para o ensino e a aprendizagem de uma nova língua. Esta convergência é realçada pelos documentos orientadores, especificamente no domínio da linguagem, a partir da promoção do conhecimento metalinguístico e da mobilização de atividades, projetos e diversidade de recursos (Direção Geral de Educação, 2018). Os documentos orientadores organizam, assim, a operacionalização das competências - comunicativa, estratégica e intercultural - que conduzem à construção integrada destas dimensões.

No âmbito da competência estratégica, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* é esperado que o aluno seja capaz de “Comunicar eficazmente em contexto” (DGE, 2018, p. 8) e, para isto, deve reconhecer o uso da língua como recurso facilitador da comunicação, usar a sua linguagem corporal ou ainda “preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral como forma de ganhar confiança e apresentar uma atividade *Show & Tell*” (DGE, 2018. P. 8). Estas orientações realçam a necessidade de proporcionar aos aprendentes situações de exposição oral que estimulem as suas capacidades, mas também as suas atitudes perante o uso da língua inglesa. O mesmo documento também apresenta exemplos de ações estratégicas, tais como “tarefas de planificação, revisão e monitorização das aprendizagens” (DGE, 2018. P. 7); o reconhecimento de pontos fracos e fortes; a autoavaliação ou ainda a heteroavaliação, a partir da qual se adquire *feedback* para melhoria ou aprofundamento das aprendizagens, também uma das estratégias sugeridas.

Este estudo reconhece a pertinência destas ações para a prática *Show & Tell*, recorrente no contexto escolar que será posteriormente caracterizado, durante a qual os aprendentes revelaram um discurso mecanizado, com dependência total ou parcial do texto escrito, omissão de aspetos não-verbais da expressão oral e falhas a nível do tom e ritmo da voz. Tendo em conta o descrito, assim como as ações citadas, o plano de

intervenção focou-se na melhoria das competências de expressão oral nas avaliações *Show & Tell* a partir de uma abordagem metacognitiva que envolveu o desenvolvimento da consciência dos aprendentes utilizando a monitorização, não só do seu próprio desempenho durante as avaliações, como durante a preparação para a mesma, em que colocaram em prática a combinação entre os aspetos verbais e os aspetos não-verbais do discurso, conjugando-a com a autoavaliação da informação automonitorizada.

O estudo inicia com a descrição do contexto escolar onde este projeto de investigação-ação decorreu. Para isto, caracteriza-se o meio envolvente, o programa educativo do agrupamento e as instalações. De seguida, é apresentado o perfil dos participantes neste projeto e o processo de observação e definição da área de intervenção. Também são apresentadas as evidências de natureza empírica que conduziram a essa escolha e à formulação das respetivas questões de investigação.

Em segundo lugar, é apresentada a fundamentação teórica, que compõe o Capítulo 2, na qual se observa uma revisão dos conceitos-chave deste estudo. O primeiro conceito-chave é a “expressão oral” que acarreta a combinação entre o discurso, aspetos paralinguísticos, aspetos extralinguísticos, aspetos socioafetivos e aspetos cognitivos dos falantes. Segue-se a definição do *Show & Tell* como recurso de desenvolvimento e avaliação da expressão oral; a relevância de uma abordagem metacognitiva para a preparação de uma apresentação oral; a aplicação da automonitorização como estratégia de autorregulação; a pertinência da autoavaliação como ferramenta de análise metacognitiva da informação monitorizada; e, por fim, o desenvolvimento da autoconfiança na expressão da oralidade.

No Capítulo 3, é explicitada a metodologia adotada e as suas características, os instrumentos de recolha de dados e o plano de intervenção, que inclui a justificação da redefinição do mesmo para o ciclo dois de investigação. Segue-se o Capítulo 4, que inclui a descrição de cada um dos ciclos e a procedente análise e interpretação dos dados, tanto do ciclo um, como do ciclo dois, como do cruzamentos dos dados entre ciclos, que compõe a análise e discussão global dos resultados. A Conclusão, presente no Capítulo, 5 é composta pelas ilações finais que permitem responder às questões de investigação,

estabelecendo uma relação com o enquadramento teórico do Capítulo 2. Finalizando, este capítulo também inclui uma apresentação das limitações deste estudo e as possíveis áreas de investigação futuras.

1. Capítulo I – Contexto da Investigação

1.1. Contexto Escolar

1.1.1. Caracterização do meio envolvente

Este projeto de investigação-ação foi conduzido durante a minha prática pedagógica no Centro Escolar de Bitarães e no Centro Escolar N.º 2 de Paredes, ambos pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Paredes (AEP). A intervenção ocorreu no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), entre Setembro de 2025 e Janeiro de 2026, no âmbito da disciplina Introdução à Prática Profissional 2 (IPP 2).

O AEP é composto por onze escolas com mais de 1700 alunos (uma escola básica e secundária, três centros escolares e sete jardins de infância) distribuídas por sete freguesias do município de Paredes (Bitarães, Mouriz, Castelões de Cepeda, Beire, Louredo, Madalena e Gondalães). Grande parte destas freguesias, com identidades singulares, integrou o município após um processo de agregação que visou o desenvolvimento de linhas orientadoras comuns. Para que este objetivo geral se cumpra, o Projeto Educativo do AEP, articulado com o Plano de Ação TEIP4, procura responder às necessidades desta comunidade alicerçando as suas orientações de forma pragmática e viável, para que as mobilizações se concretizem e supram, simultaneamente, as metas educativas. Com efeito, o AEP orienta-se a partir do lema ECOS (Educação, Compromisso, Organização e Sustentabilidade) de modo a reforçar a identidade comum entre os seus distintos espaços educativos.

Durante 15 anos, o Projeto Educativo do AEP dialogou com o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) com o objetivo de garantir a inclusão e o sucesso escolar, combater o abandono escolar e melhorar qualitativamente as aprendizagens. Já que no ano letivo 2023/2024 se verificou uma percentagem considerativa de alunos com ação social escolar; alunos cujas mães têm escolaridade inferior ao 12.º ano e alunos migrantes, criou-se o programa TEIP4, para que os objetivos citados continuem a orientar as ações interventivas. Segundo a caracterização

socioeducativa desta comunidade, também se verificam outras fragilidades, tais como uma fraca adesão dos encarregados de educação às atividades escolares; limitações nos recursos mobilizados pelos docentes, ainda que estejam disponíveis; parco envolvimento dos alunos em ações/projetos de cidadania; ou ainda uma fraca taxa de sucesso a nível da avaliação externa. Deste modo, o seu Plano de Ação 2025-2029 visa estratégias direcionadas para as três partes fundamentais do sistema escolar - Ensino e Aprendizagens; Lideranças e Comunidade - que foram desenvolvidas tendo em conta os pontos fortes do AEP, com destaque para o aumento da percentagem de alunos com sucesso escolar, diversidade de ofertas formativas e atividades complementares do currículo que são também fruto das parcerias com várias instituições, assim como a dinamização de mecanismos internos de autoavaliação.

Tendo em conta a missão deste sistema educativo, estando a mesma apontada para a formação de cidadãos capazes de assumir a sua autonomia, responsabilidade, espírito crítico, tolerância, solidariedade e compromisso para com o seu papel na sociedade, ambos os documentos orientadores (o Projeto Educativo e o TEIP4) definem áreas prioritárias de intervenção que se traduzem em projetos multidisciplinares. Neste sentido, destaca-se o projeto “De mãos dadas pelo sucesso”, integrado no Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário do Centro Escolar de Bitarães desenvolvido pela Educadora Social da instituição, como um exemplo do pragmatismo e da viabilidade das mobilizações que caracterizam os documentos orientadores do AEP.

De facto, durante o 1.º Período do ano letivo corrente, o projeto envolveu professores, alunos e encarregados de educação do pré-escolar e do 1.º CEB ao longo de três fases: “Aprender com a Comunidade”, “Conversas em Casa inspiradas na Escola” e criação dos “Guardiões do Bosque”. A primeira fase consistiu na promoção de atividades culturais que incluíram familiares e/ou membros da comunidade, assim como momentos de leitura dialógica e grupos interativos em parceria com a biblioteca escolar; a segunda fase pautou-se por propostas contínuas de atividades a realizar em casa de forma a estimular a interação entre os membros de cada agregado; e a última fase, que resulta do trabalho desenvolvido nas fases anteriores, consistiu na criação de

“Guardiões do Bosque”, estruturas feitas com diferentes materiais que simbolizam os diferentes aspetos que caracterizam a missão escolar, que serão trabalhados numa quarta fase, caracterizada pelo desenvolvimento de competências socio-emocionais e de autorregulação. Efetivamente, o Centro Escolar de Bitarães destaca-se pela concretização de estratégias que visem a participação ativa dos encarregados de educação, um dos aspetos considerados frágeis nas avaliações internas, mas também de outros aspetos fulcrais para o desenvolvimento integral da criança, como é o caso da motricidade. Neste sentido, aquando da sua inauguração, a instituição foi contemplada com vinte bicicletas pelo departamento de desporto da Câmara Municipal de Paredes, no âmbito do projeto desportivo escolar, que visa sensibilizar os alunos para a importância do exercício físico. De facto, aulas de bicicleta e outras iniciativas que enriquecem as capacidades motoras das crianças continuam a ser integradas no plano anual de atividades.

Tendo sido inaugurado em 2017, o Centro Escolar de Bitarães é o edifício mais recente do AEP, e integra o 1.º CEB e um jardim de infância. Situa-se num ambiente mais ruralizado, fornecendo transporte aos alunos, tanto para se deslocarem até à escola, como para casa. Já o Centro Escola N.º 2 de Paredes é um dos mais antigos, estando situado no coração do município, junto à sede do agrupamento. Ambas as instalações prezam pela modernidade, estando equipadas com recursos digitais que enriquecem o ensino, como é o caso dos projetores ou dos quadros interativos *Promethean*.

Relativamente às salas de aulas, partilham também do fator comodidade, mas não da matriz das secretárias em “u”, à exceção de uma das salas no Centro Escolar de Paredes. No edifício em Bitarães existe, de facto, a sala de inglês conta com esta disposição, para onde as turmas se deslocam e cujas paredes apresentam uma variedade de elementos visuais, tais como pósters ou trabalhos dos jovens-estudantes. O mesmo não se verifica no seu análogo, já que as docentes de inglês se deslocam para as salas onde as turmas assistem e trabalham todas as suas disciplinas, sendo a disposição variável e as paredes adornadas tendo em conta esta característica. No que diz respeito às turmas do 1.º CEB, existem duas de 3.º ano e duas de 4.º ano no Centro

Escolar de Bitarães acompanhadas pela mesma docente de inglês. Respetivamente, no que diz respeito aos anos curriculares, mas de quatro para quatro, existem no total oito turmas no Centro Escolar de Paredes. A docência da disciplina de inglês, neste caso, cabe às três docentes de língua estrangeira do Agrupamento.

No que diz respeito ao ensino de inglês no 1.º CEB, o Agrupamento rege-se pelo *Referencial Comum dos Critérios de Avaliação do Agrupamento de Escolas de Paredes* (RCCAA), tendo como organismo interno de gestão o Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE) com sede na Escola Secundária de Paredes. A partir deste documento, verifica-se a confluência entre os domínios, ou descritores de desempenho (competência comunicativa, competência intercultural e competência estratégica) e os critérios transversais (conhecimento, comunicação, autonomia, responsabilidade, reflexão e criatividade) previstos pelo documento oficial do Ministério da Educação para este ciclo curricular (*Aprendizagens Essenciais*) assim como pelo *Perfil dos Alunos à Saída do Escolaridade Obrigatória* (PASEO). Com efeito, este documento sintetiza os objetivos gerais da disciplina, assim como os processos de recolha de informação que permitir verificar a eficácia dos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, incluindo para os alunos de ensino especial.

1.1.2. Perfil das turmas

Este projeto foi inicialmente implementado em duas turmas: numa turma do 3.º ano do Centro Escolar de Bitarães e noutra turma do 4.º ano do Centro Escolar N.º 2 de Paredes, ambas constituídas por 22 alunos com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. No âmbito da disciplina Introdução à Prática Profissional 1 (IPP 1) observei a turma do 4.º ano nos meses finais do seu 3.º ano de escolaridade, e para a qual esta investigação-ação se direcionou durante o ciclo dois deste estudo.

Através da minha observação direta durante IPP 1, da prática letiva supervisionada durante IPP 2, assim como das discussões informais com a professora cooperante, a turma do 4.º ano demonstrou um certo grau de homogeneidade no que diz respeito à compreensão, aquisição e uso; ainda que alguns alunos, nomeadamente

seis, necessitassem de um acompanhamento mais atento. Dos três alunos com nacionalidade brasileira, dois manifestaram grande facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conteúdos e um deles faz parte do grupo acima mencionado. Constatou-se, portanto, que a maioria dos alunos com níveis de sucesso mais baixos, tinham naturalidade portuguesa e manifestavam o mesmo nível nas restantes disciplinas, ainda que não estivessem sinalizados como alunos com necessidade educativa na disciplina de língua inglesa, não sendo, aparentemente, um aspeto decisivo para o sucesso escolar. No que diz respeito ao comportamento, a turma também se demonstrou equilibrada e no que concerne às atitudes observaram-se, particularmente, diferentes predisposições para a oralidade. Ainda assim, e de uma forma geral, os jovens-estudantes demonstraram interesse e motivação perante a aprendizagem e entusiasmo para com as solicitações, particularmente no que concerne este projeto.

Já a turma do 3.º ano, demonstrou um certo grau de heterogeneidade na compreensão, aquisição e uso; fenómeno que, a partir dessas mesmas discussões, atribui-se ao primeiro contacto formal com a disciplina. Além disso, verificou-se o contrário do observado na turma do 4.º ano relativamente à correlação entre desempenho e naturalidade. Nesta turma, dois dos quatro dos alunos com nacionalidade brasileira demonstraram algumas dificuldades e os outros dois manifestaram bastante dificuldade, principalmente na compreensão. Adicionalmente, uma das alunas, de etnia cigana, demonstrou dificuldades acrescidas, já que se encontra em processo de aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. Apesar disso, estes alunos em particular demonstraram um interesse e uma motivação semelhantes à turma do 4.º ano. No que diz respeito aos diferentes estilos de inteligência, observou-se uma predisposição para o tipo espacial, musical e corporal-cinestésico, como esperado na faixa etária em questão, que se tornou cada vez mais evidente à medida que as crianças foram expostas a ciclos de atividades organizadas em função da permanente observação informal da participação.

Também a predisposição para o tipo linguístico e para o tipo interpessoal se evidenciou na turma do 4.º ano, o que poderá resultar do contacto consistente com a

língua e que, por sua vez, está diretamente relacionado com o aumento da confiança no uso. Outro aspeto que terá potencialmente facilitado a expressão adicional destes dois tipos de inteligência foi o desenvolvimento e aplicação de atividades focadas nas interações aluno-aluno, já que também se observou uma crescente entreaajuda entre pares e a vontade em interagir.

Importa referir que as informações aqui descritas foram recolhidas após autorização da escola, sendo que qualquer outro dado de identificação, tal como os nomes dos jovens-estudantes, foram tornados anónimos e exclusivamente utilizados para fins de investigação.

1.2. Ciclo zero de investigação

1.2.1. Processo de observação e definição da área de intervenção

Durante IPP 1, entre fevereiro e junho de 2025, pude inteirar-me do contexto prático do ensino e aprendizagem do 1.º CEB no Centro Escolar de Bitarães e no Centro Escolar N.º 2 de Paredes, o que me permitiu adotar uma postura observadora, mas também reflexiva, estabelecendo pontes entre teoria e prática e, desse modo, definir uma área de intervenção. A partilha e a análise conjunta com a professora cooperante foi um fator determinante para esta definição, que também se pautou pelo meu interesse particular em incidir sob o desenvolvimento das competências de oralidade.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, observou-se uma consistência entre abordagens, metodologias e técnicas, articuladas com recurso aos equipamentos digitais disponíveis em sala de aula. Com efeito, o formato digital não só tornou possível fomentar as rotinas previstas pela professora cooperante, nomeadamente através de recursos audiovisuais, assim como organizar práticas conjuntas a partir das plataformas digitais da Escola Virtual, um recurso bastante presente ao longo das aulas observadas.

Relativamente às modalidades de avaliação, foi verificada uma abordagem marcadamente sumativa com recurso a testes de avaliação (dois por período, para avaliar a leitura, a compreensão oral e a escrita), à observação informal da participação

dos aprendentes e às apresentações *Show & Tell*, previstas para avaliar a “Produção Oral”. De facto, não foi verificado a utilização da modalidade de autoavaliação, nem de propostas que fomentassem a reflexão dos jovens-estudantes em relação ao seu progresso.

No que diz respeito aos contextos em que o formato *Show & Tell* foi usado para avaliar a “Produção Oral”, observou-se o interesse geral da turma do 4.º ano, uma vez que a preparação da apresentação oral os convida à criatividade, dando lugar à partilha de aspetos pessoais e, portanto, personificando as aprendizagens. Este entusiasmo foi particularmente evidente na proatividade perante a elaboração do póster, que, surge como uma adaptação do formato original *Show & Tell*, permitindo a permanência da articulação entre o discurso e a representação visual, o que sustenta o uso dos gestos.

Além deste evidente entusiasmo, a heteroavaliação pós-apresentação evidenciou uma vontade generalizada da turma para comentar o desempenho dos colegas, já que lhes foi delegada esta mesma tarefa. Contudo, verificou-se uma tónica naquilo que os pares não foram capazes de fazer, ao invés daquilo que foram, efetivamente, capazes de fazer. Com a transmissão de breves indicações por parte da professora cooperante, tais como a importância do discurso pausado e audível, do olhar direcionado para a turma e para a professora, ou ainda da gesticulação coerente com o discurso, os aprendentes notaram e apontaram as faltas dos colegas, sem que lhes tivesse sido dada uma indicação, ou um modelo, do que seria adequado indicar. Este fenómeno foi particularmente pertinente para a definição do plano de intervenção do ciclo um de investigação.

Antes da transmissão dos aspetos que compõem a rubrica de avaliação, a preparação levada a cabo antes da avaliação consistiu na escrita dos conteúdos a avaliar e, de forma a dar resposta ao nervosismo que naturalmente surge neste contexto expositivo, mas também avaliativo, a professora cooperante sugeriu aos jovens-estudantes que escrevessem essa mesma estrutura na parte anterior do póster. Contudo, na grande maioria dos casos, esta solução resultou na leitura integral ao invés da proposta expositiva. Portanto, a maioria dos alunos aparentou sentir-se mais

confiante ao ler, o que resultou na mecanização do discurso e, no fundo, na avaliação da leitura, o que terá tido um impacto na avaliação das competências de expressão oral previstas pela rubrica da professora cooperante. Segundo a rubrica, estas competências dizem respeito ao domínio da “Comunicação”, centrado na avaliação dos gestos e do olhar, e da “Pronúncia/Uso da língua”, na avaliação de uma pronúncia que se esperava pausada e audível. Além disso, o nervosismo dos aprendentes foi evidente, o que incentivou a pesquisa procedente.

Tendo em conta as fragilidades observadas, considerou-se a oportunidade de aplicar estratégias que procurassem melhorar os critérios nomeados e, portanto, que dissessem respeito à melhoria de aspetos da linguagem corporal, com destaque para os gestos e o olhar, mas também da voz, como as pausas e audibilidade durante o discurso proferido nas avaliações *Show & Tell*. A escolha destas estratégias pautou-se pelo reconhecimento de uma relação entre a autoconfiança e a melhoria no desempenho, não só porque as apresentações orais podem ser intimidantes para alguns dos aprendentes e, por isso, fonte de ansiedade, como também envolvem a autoperceção das capacidades (King, 2002), ou nas palavras de Bandura (1986), a autoeficácia. De facto, a pressão que deriva de contextos formais de avaliação afeta o nível de motivação e recetividade (Dias & Mourão, 2005), o que esclarece a necessidade de adequação das ferramentas de avaliação, apelando à predisposição natural da criança para se relacionar ativamente com o ambiente em que se encontra. Embora o objeto de estudo deste projeto não seja a gestão da ansiedade, partiu-se do pressuposto que a sua diminuição dependeria do aumento da autoconfiança dos aprendentes e consequente melhoria das competências de expressão oral durante as avaliações *Show & Tell*.

Uma vez que se verificou uma lacuna na aplicação de estratégias de autorregulação das aprendizagens, considerou-se adequado aproximar a teoria da prática a partir de uma estratégia integradora. De facto, a autonomia, a consciencialização das responsabilidades perante a planificação e realização das tarefas, a identificação de pontos fracos e fortes na própria aprendizagem e a reorientação do trabalho a partir do *feedback* do docente, mas também dos pares são ações enfatizadas

nos documentos oficiais. Assim, o desenho deste estudo partiu da estruturação e operacionalização automonitorizada, em relação aos aspetos paralinguísticos e extralinguísticos presentes no discurso, de modo a gerar autoconfiança e, por conseguinte, uma melhoria no desempenho dos aprendentes.

1.2.2. Objetivos e questões de investigação

O objetivo desta investigação-ação é a melhoria das competências de expressão oral durante as avaliações *Show & Tell* através da automonitorização do desempenho. Neste sentido, e como explicitado na secção anterior, tornou-se relevante aplicar estratégias que incentivassem os jovens-estudantes a monitorizar o seu desempenho, tanto na fase preparatória, como durante a avaliação em si, com vista na fomentação de uma atitude proativa face ao objetivo geral deste projeto. Para isto, somou-se à pesquisa desse objetivo o aumento da confiança dos aprendentes. Assim sendo, procurou-se resposta para as seguintes questões de investigação:

1. *Pode a automonitorização melhorar o desempenho dos jovens-estudantes de inglês do 1º CEB durante as avaliações de Show & Tell?*
2. *Os jovens-estudantes sentem-se mais confiantes durante estas avaliações após serem aplicadas estratégias de automonitorização do desempenho?*

Portanto, o objetivo específico da primeira questão incide na natureza da estratégia aplicada, sendo esta a automonitorização, que possibilita a tomada de consciência e posterior ação por parte dos aprendentes face à melhoria do seu desempenho. Optou-se por este termo já que automonitorização é uma das estratégias que integra um processo maior, sendo este a autorregulação das aprendizagens, que envolve componentes pessoais, comportamentais e contextuais, que incluem uma componente mais complexa a partir do domínio cognitivo, o que não ocupa este estudo.

Já a segunda questão de investigação incide na dimensão socioafetiva da oralidade, particularmente na confiança dos jovens-estudantes perante um desafio que compreende falar em público, mas também ser-se avaliado por isso. A confiança, como será evidenciado mais adiante, pauta-se pela autoperceção das capacidades, sejam

pontos fortes ou fracos, e de que forma se refletem na autorregulação das emoções, estando, portanto, sujeita a aspetos pessoais e sociais. A inclusão desta variante, embora complexa na sua leitura, definiu-se pela possibilidade de observar uma relação de causalidade ou correlação entre a perceção da própria confiança e a performance dos aprendentes.

Em suma, considerou-se que a automonitorização, que incluiu a tomada de consciência durante a preparação, a autoavaliação e o *feedback*; impulsionariam a motivação, a autoconfiança e, por conseguinte, a melhoria das competências de expressão oral dos aprendentes durante as avaliações *Show & Tell*.

2. Capítulo II - Revisão e Fundamentação Teórica

Este projeto contemplou dois ciclos de investigação centrados num processo de automonitorização do desempenho de modo que no segundo ciclo de investigação fosse perceptível o impacto no desempenho da turma. Nesse sentido, tornou-se pertinente abordar os conceitos que envolveram as técnicas aplicadas, tais como metacognição, aprendizagem autorregulada, automonitorização e autoavaliação. Antes disso, e para enquadrar o domínio das competências que se pretenderam maximizar, considerou-se relevante dedicar uma secção a aspetos gerais sobre a expressão oral, assim como esclarecer a pertinência do *Show & Tell* como um recurso de avaliação e desenvolvimento da expressão oral, com destaque para a avaliação da “Produção oral”. Por isso, esta fundamentação termina com uma secção dedicada ao papel da confiança dos jovens-estudantes na expressão da oralidade, um fator considerado determinante para a melhoria do seu desempenho.

2.1. Considerações gerais sobre a expressão oral

No PASEO as competências associadas à linguagem implicam que os estudantes sejam capazes de “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (DGE, 2017, p. 21), definindo assim a competência global, que representa um perfil assente no desenvolvimento progressivo

e adequado do aluno, resultando da “continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores” (DGE, 2017, p. 8). De acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, o nível a partir do qual o aluno transita do 1.º CEB para o 2.º CEB, tendo como objetivo o desenvolvimento formal desta competência como definido pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) é o A1 (Conselho da Europa, 2001). Este nível caracteriza-se por um desempenho ativo na fala composto por expressões simples e personalizadas, assim como pela expressão espontânea, verificáveis pela capacidade do aluno em “fazer perguntas e dar respostas” ou “apresentar-se e apresentar outros” (DGE, 2018, p. 2), o que enfatiza a importância da comunicação oral dentro da sala de aula e, por sua vez, de uma abordagem comunicativa no ensino de línguas.

Como afirma Pinter (2006), aprender a falar fluentemente e de forma precisa é um dos maiores desafios que os jovens-estudantes de língua estrangeira enfrentam já que requer falar e a pensar ao mesmo tempo. Efetivamente, a abordagem comunicativa ao ensino de línguas, para a qual existe um consenso, oferece um modelo que incorpora o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico através da variedade temática, dos diferentes formatos que comportam a linguagem a ser aprendida e do uso de funções linguísticas (Brewster et al., 2002). As bases para este entendimento remontam à experiência liderada por Bruner, Wood e Ross, o que simultaneamente fortaleceu uma visão de ensino centrada na forma como as crianças pensam e aprendem, uma perspectiva que conduz o aprendente a “increasingly demanding challenges, so that not potential learning is wasted” Cameron (2001, p. 2). De facto, essa experiência permitiu concluir que o aumento do interesse, a manutenção do compromisso e a regulação das emoções perante uma tarefa está dependente da mediação linguística, o que define a importância da prática de *scaffolding*, já presente em muitas salas de aula e de diferentes formas (Cameron, 2001).

Retomando as considerações de Pinter (2006), a prática da oralidade começa com a repetição sistemática de frases, modelos pré-definidos e diálogos personalizados que criam as bases para a fluência no discurso que, segundo Thornbury (2005), está

associada à fluência, ou rapidez, do próprio pensamento. De acordo com (Brown, 1994; Burns e Joyce, 1997) a expressão oral envolve a produção, a receção e o processamento de informação, cuja interpretação está dependente do contexto, requerendo também o saber “como” produzir o discurso. A estes aspetos acrescentam-se elementos paralinguísticos, como o volume, a entoação, as pausas e o ritmo, assim como elementos extralinguísticos, como gestos, olhares e a postura corporal (Thornbury, 2005). De facto, volta ao descrito no QECR, o utilizador de iniciação (A1), que corresponde ao perfil do aluno à saída do 1.º CEB, é capaz de comunicar de forma simples se o interlocutor falar lenta e pausadamente, o que sublinha a importância de tornar explícita a aprendizagem de aspetos paralinguísticos e extralinguísticos para a compreensão e produção do oral (Conselho da Europa, 2001).

Segundo Thornbury (2005), o discurso oral pode subdividir-se em três tipos, de acordo com os seus objetivos comunicativos. O “*Talk as a Transaction*”, o “*Talk as Interaction*” e o “*Talk as Performance*”. O primeiro tem o objetivo de passar informação e possibilitar a troca de informações, bens ou serviços. O segundo é um discurso interativo que envolve dois ou mais interlocutores com o objetivo de estabelecer e manter relações sociais, envolvendo a reciprocidade, ou seja, uma construção conjunta, que ocorre em situações espontâneas. O último é um discurso planeado, não interativo, que pode iniciar-se com a preparação de um texto escrito para fins variados e tendencialmente formais. Importa salientar que todos estes modelos de discurso exigem a articulação dos diversos elementos que compõe a prática da oralidade, sejam estes de natureza linguística, expressiva ou afetiva.

Portanto, comunicar não implica somente o conhecimento linguístico, mas também o reconhecimento de convenções sociais, que envolvem diferentes aspetos cognitivos e socio-afetivos do falante. O impacto da dimensão socio-afetiva é particularmente relevante no 1.º CEB já que o aluno-criança pode revelar uma disposição naturalmente extrovertida, cuja vontade em interagir, aliada à curiosidade, facilita a evolução em contextos interativos; e, por outro lado, uma disposição do tipo introvertido, que conduz à hesitação de comunicar, por exemplo, perante uma

audiência, ainda que seja composta por pares (Cameron, 2001). Na verdade, a expressão oral pode ser desafiante em qualquer idade, mas neste contexto educativo em particular espera-se uma tónica na adaptação de situações reais de comunicação, ainda que de forma simples e personalizada.

Efetivamente, à medida que o aluno-criança é exposto à língua estrangeira, sendo neste caso a língua inglesa, visando o desenvolvimento das suas *listening skills*, observam-se os primeiros usos espontâneos da língua a partir da imitação ou da memorização, modelados pelo uso sistemático de *lexical chunks*, seja através de rotinas ou de instruções, o que serve de base para a participação em interações com pares (Pinter, 2006). Contudo, dadas as particularidades do aluno-criança e a forma como aprendem, é necessário que as situações reais de comunicação abordem tópicos que sejam do interesse dos alunos (Cameron, 2001). Simultaneamente, a exposição à língua-alvo deverá ser acompanhada de gestos e/ou objetos, favorecendo uma aprendizagem intuitiva, isto é, sem a necessidade de tradução para a língua materna, já que as componentes que envolvem a expressão oral estão a ser modelados, facilitando a compreensão e posterior uso.

Além destes aspetos, que assentam nas técnicas que dependem da qualidade do *input*, a sensação de confiança que deriva do desenvolvimento da dimensão socioafetiva do aprendente, depende da realização de atividades previamente preparadas, assim como da promoção de aprendizagem colaborativa, a partir da qual os aprendentes se poderão apoiar mutuamente (Smith & MacGregor, 1992). Por fim, vários autores sublinham a importância de não só encorajar a colaboração entre pares, mas também o envolvimento do aprendente na própria preparação das aprendizagens, assim como o ensino explícito de expressão oral para que os alunos possam desenvolver as competências que lhe são inerentes, como aponta Pinto (2010).

Assim, falar implica não só estruturar o discurso tendo em conta a necessidade concreta na base da intenção comunicativa, mas também o uso de linguagem corporal, expressões faciais, pausas e outros aspetos que transcendem os gestos e o aparelho vocal, tais como o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos falantes. Por isso, a

aprendizagem de uma língua estrangeira deve envolver diversas estratégias que fazem convergir os variados aspetos que preparam o aluno para uma situação real em que se encontrará com recursos para comunicar espontaneamente com outros falantes, mas também em contextos em que se precisará de usar o *“Talk as Performance”*. De certo modo, esta configuração acentua as pressões existentes em relação à avaliação da expressão oral que, de acordo com Cameron (2001), tem origem nas realidades sociais em que se enquadram determinados contextos educativos, o que conduz docentes a direcionar a sua prática para o que irá ser avaliado, ao invés de dar à avaliação o papel de servir o aprendizado.

Todas as considerações integradas nesta secção revelam a complexidade inerente ao desenvolvimento da oralidade numa língua estrangeira, que na faixa etária em questão compreende a interseção de diversas outras competências que se encontram também em pleno desenvolvimento, tal sendo a cognição, a socio-afetividade e ainda a expressividade. O que importa também sublinhar no âmbito deste projeto de investigação-ação é a interdependência entre estas dimensões, já que esta noção clarifica a intervenção, que reconhece o formato *Show & Tell* como um recurso que abarca a possibilidade de as conjugar para a melhoria das competências de expressão oral dos jovens-estudantes num contexto em que o discurso é planeado e exposto a pares.

Assim, no ponto seguinte, elaborar-se-á sobre a pertinência do formato, um recurso também usado para a avaliação da expressão oral, estando de acordo com o que autores citados caracterizam como *“Talk as Performance”*, já que envolve um processo preparatório. O formato também compreende uma janela de oportunidade para o desenvolvimento da competência estratégica e, portanto, para envolvimento ativo dos jovens-estudantes aprenderem a saber “como” produzir o discurso. Este envolvimento é um fator que, como se verá mais adiante, é essencial no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e, em particular, no desenvolvimento da oralidade.

2.2. Show and Tell: Um recurso de desenvolvimento e avaliação da expressão oral

As apresentações orais são uma estratégia pedagógica que abarca oportunidades de avaliação das aprendizagens, mas também de desenvolvimento da expressão oral. De acordo com King (2002), estes contextos estabelecem uma ligação entre “*language study*” e “*language use*” através de uma preparação guiada e organizada que envolve, simultaneamente, a coerência entre códigos verbais, paralinguísticos e extralinguísticos. De acordo com o PASEO (DGE, 2017, p. 21) “os alunos usam linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens. Usam-nas para construir conhecimento, partilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundividências.” Este descritor operativo esclarece a dimensão do domínio de compreensão e expressão que é esperado do aluno. Assim, o ensino e a aprendizagem deverão modular-se a favor do desenvolvimento integrado do que compõe a expressão da oralidade.

O formato *Show & Tell* pode contribuir para essa integração já que oferece um modelo para o desenvolvimento da capacidade de falar em público e, portanto, desenvolver as competências de expressão oral inerentes a contextos expositivos, como explicitado na secção anterior. Contudo, o formato foi usado consistentemente durante IPP 1 somente para avaliar os aprendentes como mencionado no capítulo anterior, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos programáticos de cada unidade contemplada pelo manual *Easy Peasy*, assim como dos descritores de desempenho que organizam as competências de expressão oral. Com efeito, este projeto reconheceu nessa lacuna a possibilidade de incorporar as duas componentes da avaliação e, assim, gerar uma melhoria no desempenho dos aprendentes.

De facto, o manual em vigor incentiva à prática *Show & Tell* enquadrando-a na consolidação das aprendizagens de cada unidade, mas também como instrumento de avaliação sumativa da “Produção oral” num contexto formal. A avaliação por rubricas que compõe o *Teacher File*, tanto do 3.º ano como do 4.º ano, Abreu & Esteves, 2025),

contempla cinco critérios: “Saudação inicial”; “Conteúdo”; “Comunicação/Criatividade”; “Pronúncia/Uso da Língua” e “Tempo”, acompanhados pelos respetivos descritores de desempenho. No que diz respeito aos critérios que abrangem os aspetos paralinguísticos e extralinguísticos pode ler-se: “Olhar para o público”; “Pronúncia adequada e perceptível”; “Aponta para o póster de forma pertinente enquanto fala” e “Fala pausadamente e de forma bem audível”, como descritores que correspondem à rubrica mais elevada numa escala de 0 a 20 (Abreu & Esteves, 2025). No domínio da competência estratégica, encontram-se também algumas diretrizes a transmitir aos alunos tais como “treinar a tua apresentação pelo menos 7 vezes à frente do espelho”, que incentiva à preparação autónoma, e “fazer um desenho”, o que acompanha a exposição.

Ainda assim, estas indicações revelam a ausência de uma componente formativa aprofundada, isto é, que vá de encontro a uma aprendizagem contínua e construtiva, com o auxílio do feedback, de oportunidades para reflexão ou de adaptação das abordagens aos diferentes tipos de aprendizagem e aos diferentes tipos de inteligências. Aliás, a avaliação formativa é, segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 “a principal modalidade de avaliação” através da qual se obtém “informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação.”. Efetivamente, este é um dos aspetos sublinhados no Relatório de Avaliação das Aprendizagens de Inglês no 1.º CEB, que decorreu entre outubro de 2017 e dezembro de 2019 em Portugal Continental, no qual se lê que o “desenvolvimento das competências de leitura e escrita é favorecido em detrimento da oralidade.” (Moreira et al., 2021, p. 5), o que se reflete nos instrumentos de avaliação mais utilizados, sendo estas as fichas de avaliação sumativas.

Não obstante, o formato *Show & Tell* surge no Relatório de Avaliação das Aprendizagens de Inglês no 1.º CEB como estratégia adotada, ainda que pela minoria dos entrevistados, para avaliar formalmente a “Produção Oral”, mas também para

desenvolver competências de apresentação. Segundo umas das docentes, que demonstrou reconhecer a importância desta ferramenta para o desenvolvimento da capacidade de falar em público, a sua implementação “permitiu observar que os alunos começaram a ficar visivelmente mais confiantes, na passagem do primeiro para o segundo período” (Moreira et al., 2021, p. 52). Todavia, segundo o mesmo estudo, algumas docentes afirmaram debater-se com o recurso à leitura nestes contextos, não se tratando de um momento em que a linguagem estivesse a ser produzida, mas lida, não podendo assim representar uma ferramenta de avaliação do ato de produzir oralmente. Efetivamente, tendo em conta o formato e ausência explicitada, cabe ao docente complementar intencionalmente o material disponível, sendo que a preparação é uma das grandes vantagens deste formato uma vez que os aprendentes sabem, previamente, o que irão dizer, podendo preparar o seu discurso, assim como o apoio visual que o irá acompanhar. Parte do problema identificado em IPP 1 foi efetivamente o recurso à leitura, o que não foi encorajado no decorrer deste projeto.

Para além da integração entre “*language study*” e “*language use*”, isto é, entre aquisição e uso; assim como entre avaliação formativa e sumativa, o formato *Show & Tell* tem o potencial de cativar jovens-estudantes devido à adaptação feita a partir do formato original, que envolve a escolha de um objeto e de um discurso em função do mesmo. Esta adaptação requer a criação de um póster que introduz uma componente criativa no processo de preparação da apresentação oral, o que gerou entusiasmo nos aprendentes durante a observação da prática letiva. Além de revelar a importância da expressão da criatividade, este entusiasmo é também indicador da receptividade da turma perante uma proposta que os envolve no processo de ensino e aprendizagem, inclusive na avaliação das suas aprendizagens. Segundo Andrade (2019), autoavaliação é mais benéfica, tanto em termos de desempenho como de aprendizagem autorregulada, quando utilizada de forma formativa, o que será aprofundado mais adiante.

Portanto, se o uso do formato *Show & Tell* convida o docente e os jovens-estudantes a uma preparação guiada e organizada que envolve, simultaneamente, a

prática da coerência entre códigos verbais, paralinguísticos e extralinguísticos, achou-se relevante estruturar uma intervenção guiada e organizada em função da melhoria dos descritores “Comunicação” e “Pronúncia/Uso da Língua). Para isto, tomaram-se os descritores sugeridos pelo manual, como descrito acima, e desenhou-se este estudo começando com a elaboração de um portfólio, concebido para que os jovens-estudantes monitorizassem a sua preparação autonomamente, seguida de uma preparação apoiada no *feedback em tempo real*, a partir da qual os aprendentes puderam, efetivamente, praticar essa coerência em ambiente escolar. Essencialmente, partiu-se do princípio de que os jovens-estudantes poderiam beneficiar de uma preparação mais estruturada e centrada no aluno, o que exige a adoção do papel de facilitador da aprendizagem por parte do docente (King, 2002). Encontrou-se uma resposta na metacognição, ou “*learning to learn*”, tema que tomara o segundo capítulo desta fundamentação, de forma a esclarecer a pertinência da automonitorização.

2.3. Metacognição, automonitorização e autoavaliação

2.3.1. Metacognição e aprendizagem autorregulada

Ainda que o principal responsável pela monitorização das aprendizagens em sala de aula seja o docente, a supervisão do desempenho em determinadas atividades pelo aluno, no qual as suas competências são colocadas em evidência pelo próprio, é considerada uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem, já que envolve não só a regulação dos comportamentos como das atividades cognitivas (Piscalho & Veiga Simão, 2014). No âmbito desta abordagem pedagógica, evidencia-se a instrução metacognitiva, inicialmente proposta por Flavell (1976), que diz respeito à monitorização dos processos que envolvem pensar sobre o próprio pensamento, o que oferece um enquadramento para a aprendizagem de conteúdo, mas também soluções para a melhoria das aprendizagens (Sato & Lam, 2021).

Segundo o quadro concetual de Flavell, o conhecimento metacognitivo envolve três outros tipos de conhecimento, que requerem do aprendente uma tomada de consciência não só da sua qualidade cognitiva, mas também de quem o rodeia; o

conhecimento dos recursos necessários para executar uma tarefa; e conhecimento estratégico, que permite o estabelecimento de metas ou objetivos. Além disso, inclui conhecimentos e crenças sobre como e em que medida fatores como idade, gênero, inteligência, motivação, personalidade e formação influenciam a aprendizagem (Haukås, 2018). Este conceito enquadra-se na noção de aprendizagem autorregulada, um processo multidimensional através do qual os aprendentes definem objetivos, planeiam o seu trabalho, tomam decisões, gerem emoções e recursos, assim como avaliam os resultados obtidos (Zimmerman & Schunk, 2011).

Efetivamente, quando se fala do adulto ou do adolescente na qualidade de aprendente, a mobilização de diferentes tipos de conhecimento é tida como cognitivamente disponível, mas quando se fala do aluno-criança o cenário é diferente. Aprender a compreender o mundo é um processo lento e gradual, como reiterado pelo trabalho de Piaget, e o encaixe de novas observações e apreensões está dependente do que a criança já sabe ou pensa que compreende sobre a realidade (Hohmann & Weikart, 1995). Por isso, os adultos que interagem com crianças devem reconhecer que esse tipo de pensamento faz parte do processo ativo de aprendizagem e devem aceitar os moldes a partir dos quais a criança se desenvolve cognitivamente. Neste sentido, Bronson (2000) sustenta que as crianças a partir do pré-escolar já desenvolvem interna e voluntariamente a capacidade de controlar os estímulos e resistir à distração, monitorizando o desempenho, sendo essencial que sejam disponibilizadas oportunidades de promoção do controlo proativo, metacognitivo e planificado. Segundo Wenden (1998) as estratégias metacognitivas promovem este controlo, ao convidar os aprendentes a gerir, regular e guiar a aprendizagem a partir do planeamento, da monitorização e da avaliação autorreguladas.

No contexto do ensino de uma língua estrangeira a jovens aprendentes, Ellis & Ibrahim (2015), apontam para a importância da reflexão sobre como os aprendentes aprendem, com o objetivo de aprofundar a compreensão de novos conceitos e do que envolve a própria aprendizagem. Assim sendo, as autoras enquadram a instrução metacognitiva, ou *“learning to learn”*, numa consciência integrada sobre a linguagem e

sobre o que implica aprender uma nova língua. Para isto, é proposta a estimulação do interesse e da curiosidade, a transmissão dos objetivos de aprendizagem, a facilitação da compreensão do “porquê” dessa aprendizagem, assim como o planeamento de estratégias conjuntas que permitam monitorizar o processo. Adicionalmente, é incluída a vertente social e cultural, a partir das quais os aprendentes são encorajados a saber colaborar e interagir, distinguindo e respeitando semelhanças e diferenças entre pares.

Uma das técnicas propostas por Ellis & Ibrahim (2015) em *Teaching Children How to Learn* é a elaboração de um portfólio, a partir do qual se reúnem os registos práticos do trabalho dos jovens-aprendentes, o que servirá como o ponto de partida para a reflexão. A reflexão, como proposta pelas autoras, deverá ser encorajada a partir de perguntas simples e diretas que se relacionam com experiências concretas de aprendizagem, mas que possam gerar outras perguntas. No fundo, além do aspeto colaborativo, esta estratégia tem o potencial de enquadrar uma visão pedagógica que integre a prática da avaliação e da monitorização de forma inclusiva, na medida em que os aprendentes são convidados a participar ativamente nas diferentes fases que envolvem o seu processo de aprendizagem, assentando este na continuidade e não no produto final (Bruner, 1971).

Com efeito, a instrução metacognitiva é complexa, podendo também tomar algum do tempo reservado para outro tipo de atividades, ou para dar continuidade às metas curriculares, geralmente no centro das práticas pedagógicas. Contudo, a fomentação da autonomia, sendo esta a “*capacity to manage one’s learning*” (Benson, 2006, p. 23), compreende a inclusão do aluno naquilo que envolve a sua aprendizagem, o que para Holec (citado por Benson, 2006) envolve planeamento, seleção de material, monitorização e autoavaliação, processos que podem ser integrados na planificação curricular, o que vai de encontro a uma visão centrada na aprendizagem.

Essencialmente, a metacognição oferece suporte para uma aprendizagem centrada na própria aprendizagem, já que se mobilizam funções cognitivas que favorecem o desenvolvimento linguístico a partir da reflexão incorporada em mecanismos de autorregulação. Este enquadramento é basilar para este projeto uma

vez que a natureza da estratégia aplicada, e que deriva da aprendizagem autorregulada, parte deste mesmo pressuposto. De facto, um dos aspetos que sustenta a escolha desta da automonitorização foram as observações durante IPP 1, já que os jovens-estudantes demonstraram capacidade para observar os seus pares e nomear, particularmente, pontos fracos do desempenho, o que revela a sua predisposição para a monitorizar o desempenho dos pares e apontar detalhes sobre o mesmo. Assim, a secção seguinte dedicar-se-á particularmente à relevância da automonitorização do desempenho de forma a sustentar a sua vantagem para a melhoria das competências de expressão oral.

2.3.2. Automonitorização do desempenho

A automonitorização, como estratégia integrada numa visão de ensino autorregulada, refere-se à atenção que o aluno coloca nos procedimentos, assim como nos resultados para que possa agir em função da sua aprendizagem, por isso, integra também uma visão centrada na aprendizagem, como mencionado. Segundo Zimmerman (2000), a automonitorização requer o controlo volitivo, isto é, a capacidade consciente de gerir vontades, emoções e impulsos para a tomada de decisão e posterior ação. Schunk (1996) aponta para a complexidade desta atenção deliberada uma vez que consiste na observação de aspetos internos e externos ao aprendente. Não obstante, a sua natureza assenta na possibilidade de o autonomizar, convidando a tomar consciência das ações que se está a realizar. No que concerne a faixa etária em questão, Bronson (2000) apontou para a importância da promoção da autorregulação, uma competência já iniciada em idade precoce, como elaborado anteriormente, o que torna a automonitorização uma estratégia tangível.

A automonitorização não só pode ser uma estratégia tangível como também pode ser integrada em qualquer atividade desde que se incluam os aprendentes no que envolve a aprendizagem, conduzindo a sua atenção para os aspetos específicos que se pretende mobilizar. Um exemplo prático de aplicação desta estratégia é a promoção da autonomia dos aprendentes a partir da *awareness-raising* centrada no conhecimento metacognitivo sobre a comunicação oral (Sato & Lam, 2021), já que a transmissão dos objetivos de aprendizagem, assim como a facilitação da compreensão do “porquê” da

importância de determinada atividade são determinantes para a manutenção do interesse e da motivação dos aprendentes, como os princípios da instrução metacognitiva defendem.

No estudo levado a cabo por Sato & Lam (2021) foi entregue aos alunos uma *checklist*, a partir dos quais os aprendentes poderiam marcar «sim» ou «não» a cada afirmação, aplicado a um contexto de interação entre pares, o que revelava a pertinência de registos que possam contribuir para a redefinição de objetivos. Com efeito, este foi o ponto de partida para a elaboração do desenho deste projeto, já que se procedeu à criação de *checklists* que permitissem aos alunos um acompanhamento mais estruturado, isto é, em relação ao que teriam sido expostos anteriormente. De facto, desenvolver competências do oral na prática pedagógica, implica uma estruturação da operacionalização do trabalho a realizar com os próprios alunos, sendo fulcral que esta transmissão seja explícita e sistemática (Pinto, 2010). Deste modo, o aluno deve ser incluído em todas as fases que culminam no discurso em si, isto é, na planificação, na seleção e na produção, que inclui todos os aspetos inerentes à expressão oral que estão além do conteúdo e da correção linguística do discurso (Bygate, 1987).

Outro exemplo de aplicação prática é a partir da estratégia “*Four Corners*” que integra uma perspetiva colaborativa, encorajando a reflexão ponderada e a partilha entre pares através de uma discussão aberta. Esta atividade consiste no deslocamento dos aprendentes tendo em conta quatro possíveis respostas em relação a uma dada pergunta, facilitando oportunidades para usar a língua estrangeira naturalmente (Junita et al., 2024). Ainda que o descrito exija um nível elevado de proficiência, esta estratégia pode ser adaptada às particularidades de jovens-estudantes, com destaque para a componente cinestésica. Com efeito, esta estratégia assemelha-se a práticas mais simples e facilmente aplicáveis no contexto do 1.º CEB, tais como o “*English Corner*”, no qual os aprendentes podem ser convidados a dançar, cantar ou comunicar em inglês, ao invés de discutir sobre um determinado tema, mantendo a sala de aula num ambiente dinâmico composto por “estações” temáticas. Entre as vantagens desta estratégia

destaca-se a oportunidade para ensinar os aprendentes alguma linguagem sobre dar *feedback* aos seus pares, o que aumenta o potencial didático desta abordagem (Van Lier, 2000).

De acordo com um estudo levado a cabo por Fay (2019), o “*English Corner*” engloba um conjunto de competências que o aprendente pode adquirir para se concentrar plenamente no que está a ser dito, em vez de se limitar a ouvir passivamente, já que o *feedback* requer a escuta ativa, identificando em tempo real os erros e as falhas. Os “*English Corners*” ou cantos de aprendizagem, também conhecidos como centros de aprendizagem ou áreas de atividade, têm vindo a ganhar reconhecimento como estratégia eficaz para a organização da sala de aula, já que contribuem para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que facilitem a brincadeira, a exploração e a autonomia do aluno (Buisán, 2026).

Deste modo, e na tentativa de não só tornar o acompanhamento explícito e sistemático (Pinto, 2010), mas também introduzir a prática em sala de aula e o *feedback*, incorporou-se este segundo exemplo de aplicação numa preparação que enriquecesse o processo de automonitorização iniciado no ciclo um. A esta adaptação chamou-se “*Rehearsal Corners*”, a partir do qual os jovens-estudantes puderam praticar em sala de aula cada um dos aspetos paralinguísticos e extralinguísticos do discurso, usando como molde o texto para a segunda apresentação *Show & Tell* e receber *feedback* imediato, uma forma de *scaffolding*. Importa esclarecer que uma preparação que envolvesse mais tempo letivo não foi considerada no ciclo um de investigação, o que conduziu ao plano de intervenção que se cingiu à criação do portfólio, contudo foi possível a sua introdução após a reorganização do calendário escolar com a professora cooperante.

Assim, não só foi introduzida a oportunidade de praticar as competências de expressão oral em sala de aula e trabalhar de forma colaborativa, como também introduzir uma componente lúdica em que automonitorização pudesse ocorrer. Efetivamente, sabe-se que a eficácia da aprendizagem depende do uso de variadas práticas pedagógicas que considerem as necessidades e especificidades do aluno-criança, com destaque para a manutenção dos interesses e do entusiasmo (Brewster et

al., 2002). E, de facto, a ludicidade é uma condição capaz de criar um ambiente divertido, desafiante e motivador dentro de um contexto formal, tendo em vista a predisposição da criança para a exploração das sensações e dos objetos, intrinsecamente motivada a partir do interior (Brown, 2001). Para estabelecer uma continuidade no processo formativo, procedeu-se à autoavaliação da informação monitorizada, tema que tomará a secção seguinte.

2.3.3. Autoavaliação

Estando a autoavaliação no domínio da metacognição e da aprendizagem autorregulada, sublinha uma transição entre a aprendizagem essencialmente dirigida pelo docente e a aprendizagem a partir da qual o aprendente começa a reconhecer o seu papel no processo (Brookhart, 2010). Como mencionado na secção 2.2., a autoavaliação é mais benéfica, tanto em termos de desempenho como de aprendizagem autorregulada, quando utilizada de forma formativa (Andrade, 2019). Assim, como sustentam Ioannou-Georgiou & Pavlou (2003), as vantagens da autoavaliação deveriam torná-la uma prioridade para os docentes já que promove a motivação e a confiança dos aprendentes mais jovens, dois fatores de extrema relevância não só para a sua autonomização como também para o seu desempenho em contextos formais de avaliação.

De facto, este formato tem um forte potencial formativo já que também informa o docente das perceções dos aprendentes em relação às suas próprias competências e, simultaneamente, sobre o que poderá modificar ou adaptar nas suas práticas (Andrade, 2010). No panorama de ensino de uma língua estrangeira, tem-se revelado necessário rever e adequar as práticas avaliativas, como comprova o Relatório de Avaliação das Aprendizagens de Inglês no 1.º CEB anteriormente citado, tendo também em vista a heterogeneidade dos grupos de aprendentes (Pinter, 2006). Sabe-se que as particularidades do aluno-criança influenciam a tomada de decisão por parte do docente, seja a nível dos métodos ou das técnicas aplicadas, seja a nível das práticas de avaliação que, como elaborado anteriormente, tem duas componentes complementares que devem estar presentes no ensino e aprendizagem englobando

variadas técnicas de modo que a própria avaliação seja posta ao serviço desse processo e contribua para o mesmo (Cameron, 2001).

Uma das técnicas que proporciona um contexto a partir o qual tanto o docente como o estudante podem acompanhar este processo é, efetivamente, a elaboração de portfólios, encorajando a reflexão. Além disso, os portfólios permitem aos estudantes redirecionar e confirmar os seus próprios esforços (Mokhtaria, 2015), o que sustenta a relevância da sua utilização no desenho deste projeto, que visa incluir os jovens-estudantes nas diferentes fases que envolvem a melhoria das suas competências de expressão oral durante as apresentações *Show & Tell*, unindo o planeamento à execução, e subsequente reflexão, que ocorre no momento da autoavaliação.

Outra técnica de autoavaliação é a utilização de "*Can-do-statements*", afirmações ou questionários, acompanhados por símbolos, com destaque para "*smiley faces*" como forma de conduzir os aprendentes a assinalar de acordo com a sua perceção do que foram capazes de fazer numa determinada atividade. A sua eficiência é citada por variados autores, entre eles Andrade (2019), que sublinha a promoção da reflexão no aluno-criança. Destaca-se também a metodologia "*Plan-Do-Review*" que, de acordo com Brewster et al., (2002), prevê a integração de diferentes níveis de tomada de consciência e reflexão a partir da planificação das aulas. Para esta intervenção, foram escolhidas afirmações diretamente relacionadas com os aspetos paralinguísticos e extralinguísticos a melhorar, classificáveis através de símbolos representativos dos diferentes estados do tempo - um símbolo do sol; o sol e nuvem; o de uma nuvem cinzenta e o de uma nuvem com um trovão.

Essencialmente, a autoavaliação enquadra-se no domínio da metacognição (Pinter, 2006), promovendo o desenvolvimento da capacidade de reflexão e requerendo, assim, a fomentação das capacidades cognitivas dos aprendentes, tais como o sentido crítico e a tomada de decisão (Mokhtaria, 2015). De acordo com esta investigação-ação, esta promoção ocorre a partir da autoavaliação da informação automonitorizada, o que promove, simultaneamente, a avaliação formativa. Assim sendo, também é uma estratégia que promove a autonomia e, por sua vez, a autoestima

(Reis, 2015). Black & William (1998), sublinham também o aumento da motivação e da confiança dos aprendentes de línguas a partir desta estratégia, o que é um contributo particularmente importante para o contexto deste projeto.

Como a confiança se pauta pela autoperceção das capacidades, sejam pontos fortes ou fracos, considerou-se a inclusão deste formato de avaliação de extrema relevância, centralizando o foco dos aprendentes em si mesmos, e na avaliação das informações automonitorizadas para não só conduzir à melhoria das competências de expressão oral, como promover a confiança em si mesmos. Assim, para concluir este capítulo, segue-se uma reflexão sobre a importância da confiança na expressão da oralidade, que resulta de uma série de decisões pedagógicas orientadas a favor da qualidade do ensino e aprendizagem.

2.3.4. Confiança na expressão da oralidade

A partir dos diferentes contributos citados e enquadrados até este momento da fundamentação, é possível afirmar que o desenvolvimento da dimensão socioafetiva do aprendente tem um forte impacto na expressão da oralidade, uma vez que os processos cognitivos, linguísticos e afetivos se interrelacionam entre si, garantindo o desenvolvimento integral da criança (Amado et al., 2009). De facto, a confiança em si mesmo, é uma característica fundamental para comunicar, nomeadamente no que concerne a expressão oral numa segunda língua (Gürler, 2015), que no caso dos jovens-estudantes do 1.º CEB representa o início de uma longa jornada que assenta na qualidade do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, rumo a “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal”, o que define a competência global (DGE, 2017, p. 21).

Num estudo levado a cabo por Gürler (2015), investigou-se a correlação entre autoconfiança e o desempenho na expressão oral, tendo sido verificado que quanto maior a consciência das capacidades, e até das próprias emoções, dois indicadores da confiança do aprendente em si próprio, melhores as suas competências no domínio da oralidade. Efetivamente, a autoconfiança é aquilo em que o aprendente acredita sobre

as suas próprias capacidades de realização de uma tarefa, o que faz com que, em parte, o sucesso da mesma se deva à sua convicção de que é capaz (Brown, 2001). Na falta da mesma, o aprendente pode sentir-se inibido, tenso ou até enervado (Krashen, 1982), o que impede o processamento e aquisição da linguagem (Clément, 1986).

De acordo com Pinter (2006), a consciência do que a própria criança está a atingir no seu processo de aprendizagem é uma das estratégias de construção da confiança e da autoestima, promovendo o foco naquilo que conseguem fazer através de reflexões simples. Por esta razão, os formulários de avaliação devem conter frases com “*Can*” e não com “*Can’t*”, como referido na secção anterior, ainda que este formato não tenha sido escolhido para modelar as afirmações que compuseram as fichas de autoavaliação.

O que é também salientado pela autora, é o papel do reforço positivo para o aumento da autoconfiança na expressão, a partir da promoção da cooperação, da escuta ou ainda a alternância de posições, isto é, do lugar de fala, em atividades de pares ou em grupo (Pinter, 2006). De facto, tendo em conta o observado durante IPP 1, a heteroavaliação promoveu esta colaboração, contudo focou-se nos aspetos em falta, ao invés dos pontos fortes de cada aprendente, o que poderá ter afetado a sua autoconfiança, tendo sido por isso omitida no ciclo um desta investigação. De acordo com Samodra e Faridi (2021) existe uma correlação entre o reforço positivo, a autoconfiança e o desempenho da oralidade, já que os jovens-estudantes envolvidos num estudo que visou comprovar esta correlação melhoraram o seu desempenho após receberem reforço verbal, gestual ou uma recompensa. Reconhecendo-se a importância do *feedback*, não só para o desenvolvimento linguístico, como também para o aumento do interesse e a regulação das emoções perante uma tarefa, resultando também no aumento da confiança da criança nas suas próprias capacidades, tornou-se indispensável reintroduzir esta componente no ciclo dois de investigação.

O que há também de relevante na heteroavaliação é a possibilidade de contribuir para a automonitorização como ferramenta de autorregulação. De acordo com Bandura (1986), cada indivíduo contém um sistema que estabelece uma ligação entre as estruturas cognitivas e afetivas, fornecendo mecanismos de referência que comunicam

com a percepção, regulação e avaliação do comportamento. O autor também realça que se as estruturas afetivas estão incluídas neste processo, então, as percepções individuais têm um impacto significativo na forma como agimos, estando as percepções individuais sujeitas ao meio social. Este contributo também reforça a pertinência de uma abordagem metacognitiva e autorregulada, assim como o desenvolvimento da dimensão socioafetiva como resposta para as lacunas que este estudo pretendeu preencher. Efetivamente, o trabalho de Bandura tem sido revisitado por diversos autores, nomeadamente o conceito de *self-efficacy*, que se centra na autoavaliação da capacidade para executar uma tarefa (Waddington, 2023).

A pertinência deste conceito está na ligação entre a autopercepção dos estudantes e o desempenho em determinados contextos de aprendizagem, o que afeta a motivação e, por conseguinte, a própria aprendizagem. Assim, é possível aferir que *self-efficacy* é outra forma de definir autoconfiança. Waddington (2023) aponta para a importância de aumentar a *self-efficacy* dos aprendentes no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira através de *peer modelling*, ou *peer observation*, em que os aprendentes observam os seus pares a desempenhar uma tarefa; e ainda através da identificação de áreas a melhorar, ajudando-os a reconhecer que a melhoria é tangível.

Um dos cantos da estratégia “*Rehearsal Corners*”, o “*Friends Corner*” foi criado com o intuito de reintroduzir a observação dos pares na preparação, mas sobretudo a heteroavaliação que, durante a prática letiva observada em IPP 1, mostrou-se concentrada nas falhas, não na natureza formativa deste tipo de avaliação. De facto, o estudo de Samodra & Faridi (2021) sublinha a correlação entre o reforço positivo e a melhoria do desempenho, mas quando este parte do docente. Já Brookhart (2010) refere que o *feedback* proveniente da heteroavaliação, assim como da autoavaliação transforma estas modalidade num reforço centrado no progresso. De acordo com Bronson (2000), a entreajuda pode ser eficaz quando existe um clima de cooperação dentro da sala de aula, podendo reforçar a motivação e a autorregulação. Assim, depreende-se que também a heteroavaliação pode ser usada como uma ferramenta de

suporte à automonitorização e, por conseguinte, como suporte ao desenvolvimento da autoconfiança na expressão da oralidade.

3. Capítulo III – Metodologia e Desenho do Estudo

Primeiramente, este capítulo encarrega-se de descrever e esclarecer a metodologia escolhida com o objetivo de responder às questões propostas por esta investigação-ação desenvolvida a partir da deteção de uma lacuna na prática letiva. Seguidamente, descrever-se-ão os instrumentos de recolha de dados e o plano de intervenção, dividido em dois ciclos.

3.1. Enquadramento metodológico

Como este projeto foi dividido em dois ciclos após o ciclo zero, tornou-se possível a alternância entre ação e reflexão para que os esforços se direcionassem para a melhoria das competências a melhorar. De facto, esta alternância é uma das características-chave da investigação-ação, um estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da mesma (Elliott, 1991). Sendo a investigação-ação aplicada no contexto educativo, os professores encontram-se no centro do processo investigativo, assumindo uma postura interventiva e autoavaliativa e fazendo da sua ação o seu objeto de reflexão. De uma forma rigorosa, avalia-se a situação sobre a qual se pretende intervir e planeia-se cuidadosamente a intervenção, sendo parte dessa reflexão a avaliação do impacto da investigação-ação. Deste modo, é um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, para que se possa avaliar e aperfeiçoar os métodos de intervenção. Esta configuração foi, de facto, adotada neste projeto tendo em conta o descrito, já que à ação se dividiu em dois ciclos de investigação cujas configuração dependeu da alternância entre ação e reflexão.

3.2. Instrumentos de recolha de dados

O dados necessários à análise das ações implementadas, e nas quais me debruçarei no quarto capítulo, foram obtidos através das grelhas com os descritores de

desempenho preenchidas durante as observações dos ciclo um e dois, correspondentes ao desempenho dos aprendentes em duas apresentações *Show & Tell*; de duas fichas de autoavaliação após as apresentações; e, por fim, de um questionário de avaliação da ação e do seu impacto no desempenho, preenchido pelos jovens-estudantes no final do ciclo dois. Portanto, os três instrumentos usados visaram uma recolha de dados quantitativa, o que revela a importância de aferir resultados a partir de diferentes perspetivas (Bell, 2010).

As grelhas de observação, que registam o que os aprendentes realmente fizeram durante as duas avaliações *Show & Tell*, preenchidas por ambas as professoras; e os formulários de autoavaliação, que registam o que os aprendentes consideraram ter feito, estão destinados a recolher informações sobre aspetos diferentes tendo em conta as perguntas desta investigação, sendo que uma visa a melhoria do desempenho e a outra o aumento da confiança dos aprendentes. Com efeito, os dados de observação constituem um registo do desempenho nas avaliações, nomeadamente dos descritores de desempenho “Comunicação” e “Pronúncia/Uso da Língua”; já os dados de autoavaliação constituem um registo do desenvolvimento metacognitivo e da tomada de consciência dos aprendentes. Do mesmo modo que as fichas de autoavaliação, o questionário de avaliação da ação visou responder à segunda questão de investigação, assim como aferir a preferência dos aprendentes em relação à preparação para as avaliações *Show & Tell*, já que o desenho do estudo foi ajustado entre o ciclo um e o ciclo dois. Logo, este questionário centrou-se na opinião dos aprendentes sobre aspetos particulares de cada ciclo no que diz respeito à sua preparação.

Após a obtenção destes dados, procedeu-se à sua análise e interpretação, sendo que este processo ocorreu em três momentos distintos: no final do ciclo um, no final do ciclo dois, e no cruzamento entre os dados de ambos os ciclos de investigação. Por sua vez, cada momento de análise e interpretação pautou-se por uma esquematização e organização dos dados em gráficos após a fase analítica, culminando na interpretação e consequente implicação na resposta às questões de investigação. Como mencionado, o estudo e verificação dos dados recolhidos foi efetuada de forma quantitativa, isto é, a

partir da sistematização da informação recolhida em gráficos de barras e em gráficos circulares. Em acréscimo, serão introduzidos alguns dados qualitativos, que correspondem à discussão informal entre professora estagiária e professora cooperante, assim como com o supervisor deste relatório.

3.3. Plano de intervenção

Esta investigação-ação começou por contemplar duas turmas, uma de 3.º ano e outra de 4.º ano, como apontado no primeiro capítulo. Contudo, como a problemática identificada se centralizou nas observações da turma do 4.º, outrora de 3.º ano durante as observações em IPP 1, reconduziu-se esta intervenção para a mesma. Além disso, e apesar da linguagem ter sido simplificada, a turma do 3.º ano demonstrou menos receptividade para elaborar um portefólio e se preparem segundo uma *checklist*. Uma das razões apontadas foi a novidade perante uma proposta *Show & Tell*, já que seria a primeira vez daqueles aprendentes a fazer uma apresentação oral numa língua estrangeira. Assim, esta intervenção foi direccionada para a turma observada durante o ciclo zero, procurando a melhoria das suas competências de expressão oral a partir de uma lacuna por preencher durante a fase de preparação, assim como no pós-apresentação, duas fases em que estratégias de avaliação formativa podem ser aplicadas.

De facto, a turma do 4.º ano tinha demonstrado um fraco desempenho no que diz respeito aos descritores “Pronúncia/Uso da Língua” e “Comunicação”, no 3.º período do seu 3.º ano de escolaridade, que se caracterizou pela mecanização do discurso, recurso à leitura, falta de contacto visual com a turma e a professora, desfasamento entre a oralidade e a expressividade perceptível a partir da ausência de gestos, e bastante hesitação que se traduzia num discurso pouco audível. No sentido da melhoria destas competências de expressão oral, a automonitorização do desempenho foi considerada na fase pré-expositiva, no qual os jovens-estudantes monitorizaram os seus gestos, a sua voz e o seu olhar durante o discurso, assim como na fase pós-expositiva na qual os jovens-estudantes se autoavaliaram com base no que puderam monitorizar do seu desempenho durante as duas avaliações *Show & Tell*. Para isto, deu-se lugar à

elaboração de um portfólio, como esclarecido anteriormente, com ênfase no preenchimento de uma *checklist*, como estratégia central de automonitorização do ciclo um, seguida de uma abordagem lúdico-didática a partir de “*Rehearsal Corners*”, a estratégia central de automonitorização do ciclo dois. A autoavaliação, em ambos os ciclos, foi usada como ferramenta de análise da informação automonitorizada.

4. Capítulo IV - Análise, Interpretação e Discussão de Dados

4.1. Descrição do ciclo um de investigação

O ciclo um de investigação teve lugar nas duas aulas que antecederam a primeira apresentação *Show & Tell* do ano letivo, assim como na aula em que a avaliação teve lugar. De facto, este ciclo foi pensado e projetado para se estender além da sala de aula, apelando à autonomia dos jovens-estudantes, uma vez que entre estes dois momentos preparatórios em sala de aula e a autoavaliação do desempenho, foi encorajada a automonitorização das componentes que compõe os descritores de desempenho “Pronúncia/Uso da Língua” e “Comunicação”, depois de ter sido modelada uma apresentação em sala de aula.

Para isto, deu-se lugar à criação de um portfólio e, seguidamente, à distribuição de uma *checklist* (Anexo 1), que começou por ser preenchida em sala de aula, nomeadamente com a escrita do texto a praticar, a transmissão explícita dos elementos de expressão oral que acompanhariam naturalmente a função discursiva e o rascunho do póster. Esta *checklist* foi a base do portfólio criado por ambas as turmas, com o objetivo de melhorar a preparação dos jovens-estudantes a partir da consciencialização das responsabilidades perante a planificação e realização de tarefas, que no caso envolvia um momento explicitamente avaliativo. O portfólio, como mencionado no segundo capítulo, permite às crianças personalizar o seu trabalho, refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem e tomar decisões em função do mesmo, conduzindo os aprendentes em direção a uma maior autonomia, responsabilidade e, inclusive, ao envolvimento parental. (Ellis & Ibrahim, 2015). De facto, a estruturação das *checklists* abarcou a possibilidade dos jovens-estudantes envolverem pais ou encarregados de

educação na sua preparação, sendo que um dos itens sugere *“Practise with an adult”*. O texto escrito pelos aprendentes, para que pudessem praticar posteriormente acompanhados pela *checklist* com os componentes de expressão oral juntamente com a proposta *“Practise seven times in front of a mirror”* ou ainda *“Practise with a friend”*, continha as aprendizagens referentes à Unidade 1 do manual *“Easy Peasy”* referente à descrição física e psicológica, mas com a inclusão da sua idade e naturalidade, assim como saudação e despedida. O modelo transmitido aos aprendentes foi:

“Hello! My name is Lilly Addison.

I’m 10 years old and I’m from Wales.

I’ve got long brown hair and brown eyes.

I’m calm and funny.

Thank you for listening! Goodbye!”

Na segunda aula de preparação procedeu-se à verificação das *checklists*, tendo sido notada uma parca aderência ao seu preenchimento, sobretudo na turma do 3.º ano, o que também serviu como princípio orientador do reajuste mencionado. De facto, esta evidência confirma a contextualização teórica, dado que o processo de autonomização requer um acompanhamento rigoroso e assistência em tempo real com presença de *feedback* qualificado, para que, progressivamente, a criança seja capaz de agir em função do que já é capaz de reconhecer no que diz respeito às suas aprendizagens. Além disso, a turma, como referido, não teria sido exposta a ferramentas de metacognição, tal como a monitorização das suas tarefas, ou do seu desempenho nas tarefas, o que poderá explicar o descrito.

No dia da própria avaliação, a turma mostrou-se recetiva e motivada, à exceção de um dos alunos que já se sabia não vir a ser avaliado, e de um segundo que se recusou a ser avaliado visto que se encontrava, nas suas palavras, “bastante nervoso”. De uma forma geral, notou-se uma tentativa de aderência aos elementos paralinguísticos e extralinguísticos, evidenciando-se como ponto forte o contacto visual, e como ponto fraco os gestos, que acompanham o discurso, ainda mecanizado e tendencialmente

desarticulado, de uma forma geral. No que diz respeito à “Pronúncia/Usos da Língua” verificaram-se resultados satisfatórios. Após as apresentações, foi distribuída um formulário de autoavaliação, que a turma preencheu e arquivou nos seus respetivos portfólios, tendo sido recolhida a informação a partir de registos fotográficos para posterior análise e interpretação.

Esta ficha de autoavaliação (Anexo 2), consistiu numa tabela com afirmações escritas em inglês, mas com a respetiva tradução dado a utilização do *Past Tense*, a razão pela qual não se deu uso às “*Can*” statements. As afirmações focalizaram-se na autoavaliação do olhar, da qualidade do discurso quanto ao tom de voz e às pausas, assim como aos gestos, unindo o discurso com a sua representação visual. Adicionalmente, foi incluída uma quarta afirmação (“*I paid attention to the presentations*”) como forma de chamar à atenção dos jovens-estudantes para um dos aspetos afetivos que compõem a performance, isto é, o seu papel no desempenho dos seus pares e vice-versa. As respostas possíveis para cada afirmação foram “*All the time.*”, “*Yes, but not always*”, “*Sometimes.*” e “*No.*” ilustradas com símbolos alusivos ao estado do tempo. Por fim, foi pedido aos jovens-estudantes que colorissem o símbolo correspondente à resposta que melhor se adequava à perceção do seu próprio desempenho.

4.1.1. Análise e interpretação dos dados recolhidos

Considerando os dados recolhidos a partir da grelha de observação da primeira apresentação *Show & Tell*, elaboraram-se os seguintes gráficos que sistematizam o desempenho dos jovens-estudantes em que:

Gráfico 1:

Muito Bom: Demonstra um elevado nível de competência comunicativa porque aponta para o póster de forma pertinente enquanto fala e olha para o público;

Bom: Demonstra uma boa comunicação porque aponta para o póster e olha para público;

Suficiente: Demonstra alguma comunicação porque não aponta, mas olha para o público ou aponta, mas não olha;

Insuficiente: Não demonstra comunicação.

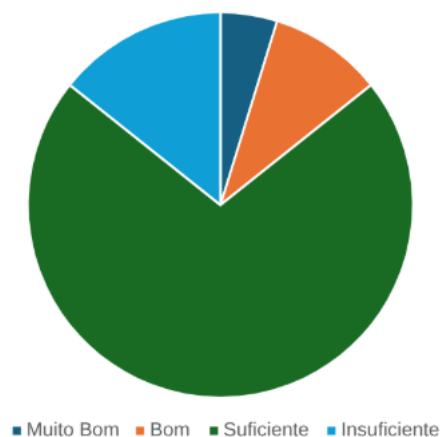


Gráfico 1: Descriitor de Desempenho “Comunicação” na 1.ª Avaliação Show & Tell

A elaboração deste gráfico englobou a observação da apresentação de 20 alunos ainda que a turma estivesse constituída por 22 crianças. De facto, um dos alunos não foi avaliado por opção da professora cooperante, e outro recusou-se a fazê-la, tal como mencionado anteriormente. A análise do gráfico permite verificar que maior parte da turma demonstrou alguma comunicação pois, ora olharam para o público, mas não apontaram para o seu poster, ora apontaram, mas não olharam. Isto traduziu-se em 71% da turma, tendo sido verificada a prevalência da primeira opção, isto é, do ato de olhar a audiência, mas não apontar para o póster, ou mais precisamente, para a imagens que acompanhariam o discurso, e que estariam contidas no póster. De facto, apenas 5% da turma demonstrou coerência entre o discurso e os dois aspetos de comunicação não-verbal em questão e 10% foi capaz de olhar e apontar, ainda que estes fatores de expressividade não tenham acompanhado coerentemente o discurso. Por fim, verificou-se que 14% da turma não demonstrou nenhum dos descritores em questão, tendo sido verificada uma postura insegura e ansiosa, perceptível a partir do olhar fugidio e da voz trémula. Seguidamente, apresentam-se sistematizados os dados recolhidos relativamente ao desempenho da turma no que diz respeito ao segundo descritor em que:

Gráfico 2:

Muito bom: Demonstra uma pronúncia adequada e bem perceptível. Fala pausadamente e de forma bem audível;

Bom: Demonstra uma pronúncia adequada e perceptível. Fala de forma audível, com algumas pausas.

Suficiente: Demonstra uma pronúncia relativamente adequada e suficientemente perceptível, ainda que num tom de voz baixo.

Insuficiente: Não demonstra pronúncia adequada nem o que é dito é perceptível.

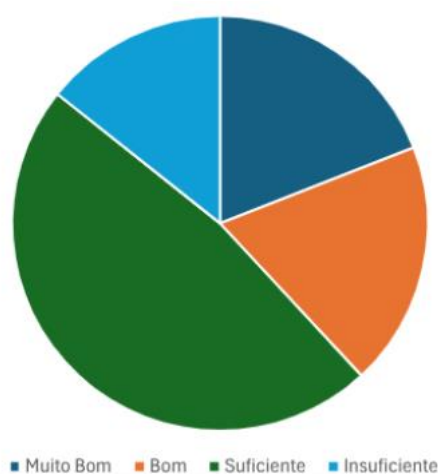


Gráfico 2: Descriitor de Desempenho “Pronúncia/Uso da Língua” na 1.ª Avaliação Show & Tell

Este gráfico, que também englobou a observação da apresentação de 20 alunos, permite verificar que 48% da turma demonstrou uma pronúncia relativamente adequada e suficientemente perceptível, ainda que num tom de voz baixo, o que representa quase metade dos jovens-estudantes avaliados. Na mesma proporção, 19% dos alunos demonstraram uma pronúncia adequada e bem perceptível, assim como uma fala pausada e audível; e os outros 19% foram capazes do mesmo, ainda que com menos pausas e com algumas falhas na pronúncia. Por fim, 14% da turma não demonstrou uma pronúncia adequada nem o que foi dito foi perceptível. De seguida, procede-se à representação dos dados recolhidos a partir do primeiro formulário de autoavaliação, em que:

Gráfico 3:

Afirmação 1: I looked at my classmates and the teacher.

Afirmação 2: I spoke slowly and clearly.

Afirmação 3: I pointed at my poster while speaking.

Afirmação 4: I paid attention to the presentations.

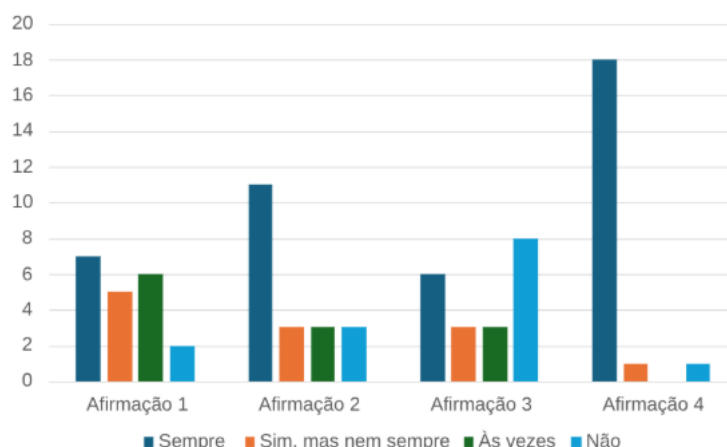


Gráfico 3: Autoavaliação - 1.º Show & Tell

A análise do gráfico evidencia que a grande maioria dos alunos concordou totalmente com a quarta afirmação e, portanto, reconheceu-se atento às apresentações dos seus pares. No que diz respeito à primeira afirmação, verifica-se que maior parte da turma reconheceu ter olhado para os colegas, assim como para a professora enquanto apresentava, sendo que 7 alunos afirmaram tê-lo feito “Sempre”, 5 “Sim, mas nem sempre”, 6 “Às vezes” e apenas 2 afirmaram “Não”. Já as respostas à segunda afirmação revelam que metade da turma percebeu ter falado devagar e claramente de forma consistente, isto é, “Sempre”, e os restantes alunos oscilaram na proporção de 3:3 entre as possíveis respostas restantes. Já no que diz respeito à terceira afirmação, verifica-se uma maior quantidade de alunos que afirmaram “Não” ter apontado para o póster.

4.1.1.1. Considerações gerais

À luz dos dados recolhidos, tanto através das grelhas de observação como das fichas de avaliação deste ciclo um de investigação, é possível notar a disparidade entre

os dados das grelhas de observação e a percepção dos jovens-estudantes relativamente ao descritor “Comunicação”, representado pelas *Afirmações 1* e 3. Efetivamente, 71% da turma demonstrou alguma comunicação porque não apontou, mas olhou para o público ou apontou mas não olhou, tendo sido verificada uma maior presença da primeira condição, como mencionado, o que representaria a opção “Às vezes” da ficha de autoavaliação. Contudo, mais de metade da turma considerou ter olhado para os colegas e para a professora “Sempre” ou “Sim, mas nem sempre”. Esta disparidade pode revelar um aumento da autoconfiança, ou *self-efficacy*, dos aprendentes; isto é, aquilo em que acreditam sobre as suas próprias capacidades, o que se torna bastante relevante para responder à segunda questão de investigação. Além disso, é possível que tenham interpretado o critério de avaliação de forma mais ampla do que o pretendido. Assim sendo, esta reflexão será retomada na secção 4.3. de forma estabelecer uma comparação com os dados da segunda apresentação, que serão apresentados de seguida.

Além disso, no final do ciclo um não foi possível determinar se, de facto, a introdução da automonitorização gerou um impacto em qualquer um dos descritores de desempenho, sendo essencial a análise e interpretação dos dados recolhido durante o ciclo dois, ao qual se adicionou a heteroavaliação e a prática em sala de aula de forma a enriquecer a automonitorização da preparação para a segunda apresentação *Show & Tell*, duas componentes em falta no ciclo um, ora para evitar o *feedback* negativo e centralizar a prática na autopercepção, ora para otimizar o tempo em sala de aula.

4.2. Descrição do ciclo dois de investigação

O ciclo dois de investigação decorreu, à semelhança do ciclo um, ao longo de três tempos escolares. O que distinguiu este ciclo do primeiro foi o formato a partir do qual os aprendentes puderam monitorizar a sua preparação, já que se optou por uma abordagem mais dinâmica e, portanto, mais adequada à faixa etária. Além disso, esta preparação ocupou, inteiramente, o espaço escolar, ao contrário da preparação do ciclo um, que incentivou os aprendentes a praticar a sua apresentação autonomamente no espaço doméstico. Como elaborado no Capítulo 2, a automonitorização é um processo

adaptável desde que compreenda a atenção que o aluno coloca nos procedimentos, assim como nos resultados para que possa agir em função da sua aprendizagem. Para isto, projetaram-se quatro cantos de ensaio para que a turma pudesse conjugar ativamente os diferentes elementos extralinguísticos com o discurso e, simultaneamente, automonitorizar o desempenho, que se traduzia na escolha autónoma do canto que pudesse ser mais proveitoso para a melhoria do desempenho, mas também no *feedback* positivo transmitido pelos colegas.

Os cantos de ensaio, ou “*Rehearsal Corners*” dividiram-se em *Gesture Corner* (Linguagem Corporal); *Friends Corner* (Feedback); *Eyes Corner* (Contato Visual); e *Voice Corner* (Alcance e Ritmo Vocal). De facto, o foco de três destes cantos esteve nos três elementos paralinguísticos e extralinguísticos que se demonstraram aquém do esperado durante o ciclo zero, e o quarto na importância da heteroavaliação, algo que se optou por não incluir no ciclo um, mas que se revelou pertinente incluir durante a fase de análise e interpretação dos dados do ciclo um, e ao reajuste do calendário escolar. Como aferido no capítulo dois, tanto o desenvolvimento da competência de oralidade, como a confiança dos aprendentes na expressão oral, depende da cooperação, da escuta e da prática de *scaffolding*, que neste projeto estão aliados à capacidade do aprendente em monitorizar o seu desempenho e avaliar-se.

No fundo, esta abordagem aproximou-se ainda mais da componente formativa, isto é, da oportunidade de os jovens-estudantes experimentarem e desenvolveram as competências de expressão oral em contexto formal, no qual beneficiam da interação e do *input*, tanto de ambas as docentes, como dos colegas que foram tomando o lugar no *Friends Corner*. Assim, este enquadramento procurou envolver os aprendentes na criação de um ambiente imersivo e na utilização ativa de recursos que reforçam a aprendizagem, compreensão e expressão da oralidade, enquanto acompanhados e orientados, tanto pelos pares como por adultos especializados, desenvolvendo simultaneamente competências de escuta e utilização significativa da linguagem. Desta forma, o *feedback* tornou-se imediato, facilitando a tomada de decisão perante o aspeto que necessita de ser melhorado e, portanto, enriquecendo o conceito de

automonitorização que compõe este projeto, num sentido mais adequado às necessidades do aluno-criança.

Primeiramente, informou-se os jovens-estudantes do enunciado que comporia a segunda avaliação *Show & Tell* na primeira parte da primeira aula de preparação. Ao contrário do ciclo um, este segundo enunciado destacou-se pela sua curta extensão, já que foi composto apenas por três orações, duas delas unidas pela conjunção “*because*”. De facto, é adequado o uso de “expressões simples e personalizadas” (DGE, 2018), estando de acordo com o que se espera que os aprendentes sejam capazes de fazer à saída do 1.º CEB. O conteúdo linguístico em questão teve a sua base na aprendizagem dos números ordinais, que abriu espaço para explorar algumas palavras relacionadas com o campo lexical de “*My birthday*”, tal como “*cake*” e “*present*”. A partir daqui, reciclou-se linguagem que pudesse enriquecer o vocabulário aprendido, conduzindo os aprendentes a escolherem o seu sabor favorito para um bolo de aniversário, ou o presente que gostariam de receber nesse contexto. Além disso, recuperou-se o uso dos verbos “*To like*” e “*To love*”, o que facilitou a personalização da linguagem. Portanto, à data, os aprendentes já tinham sido expostos, a partir de variadas atividades e oportunidades de uso, à linguagem que comporia o seguinte modelo de enunciado:

“*My birthday is on the _____ of _____. I like my birthday because I love _____.*”.

Na segunda metade desta aula, na qual o conteúdo da apresentação foi explicitado, deu-se também lugar à preparação dinâmica, como descrito no início desta secção. Durante a explicação dos procedimentos, os aprendentes demonstraram entusiasmo em relação à ideia de orbitarem entre os cantos, assim como prontificação perante o convite à heteroavaliação, disponível no “*Friends Corner*”. Para garantir a qualidade deste *feedback*, ambas as professoras presentes, professora cooperante e professora estagiária, foram nomeando os aprendentes responsáveis pelo “*Friends Corner*”, instruídos a indicar aos seus colegas se precisariam de praticar mais os gestos enquanto falavam, se o olhar, ou se o volume e as pausas no seu discurso.

Durante a preparação, destacou-se a organização natural da turma em função da atividade em execução, isto é, não se verificou dispersão da atenção, ou tentativas de monitorizar os aprendentes para que participassem ativamente. Já na segunda aula de preparação, na qual os jovens-estudantes puderam ter mais tempo para automonitorizar o seu desempenho passando por todos os cantos, verificou-se alguma dispersão, o que poderá ser atribuído ao facto de alguns elementos da turma já se sentirem mais confiantes, de acordo com o que foi observado por professora estagiária e professora cooperante. Efetivamente, a partir das observações informais de ambas as professoras durante as avaliações, verificou-se uma clara melhoria na fluidez do discurso, de forma geral, mas também na coerência entre este e a linguagem corporal dos aprendentes, destacando os que no ciclo demonstraram bastantes dificuldades. Após as apresentações, foi distribuída uma ficha de autoavaliação (Anexo 2), seguindo o mesmo procedimento do ciclo um, mas desta vez distribuiu-se também um questionário de avaliação da ação (Anexo 4).

4.2.1. Análise e interpretação dos dados recolhidos

Considerando os dados recolhidos a partir da grelha de observação da segunda apresentação *Show & Tell* (Anexo 3), elaboraram-se os seguintes gráficos em que:

Gráfico 4:

Muito Bom: Demonstra um elevado nível de competência comunicativa porque aponta para o póster de forma pertinente enquanto fala e olha para o público;

Bom: Demonstra uma boa comunicação porque aponta para o póster e olha para público;

Suficiente: Demonstra alguma comunicação porque não aponta, mas olha para o público ou aponta, mas não olha;

Insuficiente: Não demonstra comunicação.

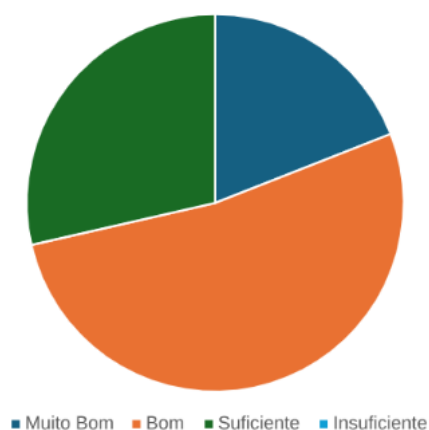


Gráfico 4: Descrição de Desempenho “Comunicação” na 2.ª Avaliação Show & Tell

Este gráfico resultou da apresentação de 21 alunos, sendo que o aluno que outrora se tinha recusado a ser avaliado, admitiu-se capaz de apresentar desta vez, mas a decisão relativa ao aluno que não foi avaliado por decisão da professora cooperante no ciclo um, manteve-se. A análise do gráfico permite verificar que maior parte dos alunos demonstrou uma boa comunicação, pois apontaram para o póster e olharam para público, o que se traduziu em 52% da turma. Relativamente à cotação máxima, verificou-se que 19% da turma cumpriu com o esperado. Os restantes 29% demonstraram alguma comunicação porque ora não apontaram, mas olha para o público ora apontaram, mas não olha, com prevalência da primeira opção. Seguidamente, apresentam-se sistematizados os dados recolhidos relativamente ao desempenho da turma no que diz respeito ao segundo descritor em que:

Gráfico 5:

Muito bom: Demonstra uma pronúncia adequada e bem perceptível. Fala pausadamente e de forma bem audível;

Bom: Demonstra uma pronúncia adequada e perceptível. Fala de forma audível, com algumas pausas.

Suficiente: Demonstra uma pronúncia relativamente adequada e suficientemente perceptível, ainda que num tom de voz baixo.

Insuficiente: Não demonstra pronúncia adequada nem o que é dito é perceptível.

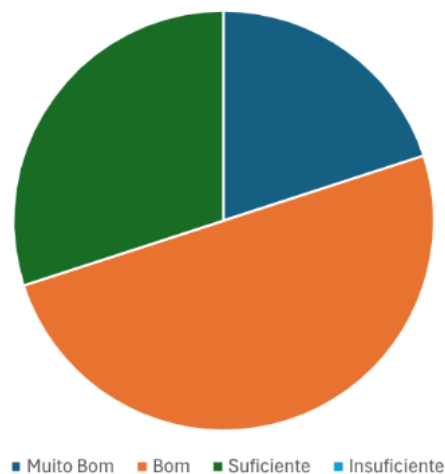


Gráfico 5: Descriitor de Desempenho “Pronúncia/Uso da Língua” na 2.ª Avaliação *Show & Tell*

A elaboração deste gráfico também englobou a observação da apresentação de 21 alunos no total, sendo que a análise do mesmo permite verificar que 50% da turma demonstrou uma pronúncia adequada e perceptível, com aumento no tom de voz, o que representa mais de metade dos jovens-estudantes avaliados. 30% da turma demonstrou uma pronúncia relativamente adequada e suficientemente perceptível, com prevalência do tom de voz baixo. Já 20% demonstra uma pronúncia adequada e bem perceptível, tendo falado pausadamente e de forma bem audível. De seguida, procede-se à representação dos dados recolhidos a partir do segundo formulário de autoavaliação, em que:

Gráfico 6:

Afirmção 1: I looked at my classmates and the teacher.

Afirmção 2: I spoke slowly and clearly.

Afirmção 3: I pointed at my poster while speaking.

Afirmção 4: I paid attention to the presentations.

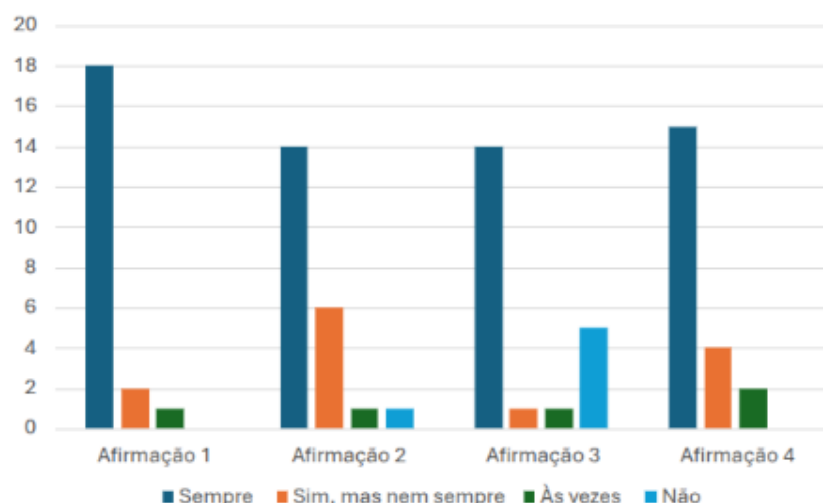


Gráfico 6: Autoavaliação - 2.º Show & Tell

A análise do Gráfico 6 evidencia que a grande maioria dos alunos concordou totalmente com a quarta afirmação e, portanto, reconheceu-se atento às apresentações dos seus pares. No que diz respeito à primeira afirmação, verifica-se que a grande maioria da turma reconheceu ter olhado para os colegas, assim como para a professora enquanto apresentava, sendo que 18 alunos afirmaram tê-lo feito “Sempre”, 2 “Sim, mas nem sempre” e 1 “Às vezes”. As respostas à segunda afirmação também revelam que a grande maioria da turma percebeu ter falado devagar e claramente de forma consistente, isto é, “Sempre”. Já no que diz respeito à terceira afirmação, verifica-se uma maior quantidade de alunos que afirmaram “Não” ter apontado para o póster, mas uma maioria a afirmar “Sempre” relativamente a ter apontado para o seu póster.

4.2.1.1. Considerações gerais

À luz dos dados recolhidos, tanto através das grelhas de observação como das fichas de avaliação deste ciclo dois de investigação, é possível verificar que a disparidade referida na secção 4.1.1.1. mantém-se, isto é, que a diferença entre a classificação atribuída aos aprendentes a partir das grelhas de observação e a sua perceção de desempenho são distintas, demonstrando que os aprendentes continuaram a considerar ter olhado, apontado e falado audivelmente e pausadamente de forma consistente e equivalente à classificação máxima. Contudo, ao contrário das considerações presentes na secção 4.1.1.1., é possível verificar como a perceção dos

aprendentes acompanhou a classificação atribuída a partir das observações, já que o desempenho em ambos os descritores está mais perto da segunda autoavaliação, verificando-se desde já uma melhoria no desempenho dos jovens-estudantes. Efetivamente, o ciclo dois incluiu a integração de uma atividade que não só mobilizou os aprendentes a colocar em prática os aspetos paralinguísticos e extralinguísticos, como também reintroduziu o *feedback* dos pares. Este *feedback* centrou-se na indicação do canto do qual cada aprendente beneficiaria. Assim, estes resultados remetem para o que Samodra & Faridi (2021) verificaram a partir da correlação entre o reforço positivo e o desempenho na expressão oral.

4.3. Análise e interpretação global dos resultados e discussão

Nesta secção apresenta-se o cruzamento entre os dados do ciclo um e os dados do ciclo dois recolhidos através das grelhas de observação. Seguidamente, uma reflexão que visa o cruzamento dos dados das fichas de autoavaliação de ambos os ciclos, procurando responder à disparidade observada. Em terceiro lugar, proceder-se-á à análise e interpretação dos dados recolhidos a partir do questionário de avaliação da ação distribuído no final do ciclo dois, que engloba a análise da perceção de autoconfiança dos jovens-aprendentes. Por fim, na última subsecção analisar-se-á se os objetivos desta investigação-ação foram atingidos.

4.3.1. Análise, interpretação e discussão dos dados das duas grelhas de observação

Os seguintes gráficos comparam o desempenho dos jovens-estudantes nas duas avaliações *Show & Tell* a partir do cruzamento entre as duas grelhas de observação preenchidas por ambas as professoras, em que:

Gráfico 7:

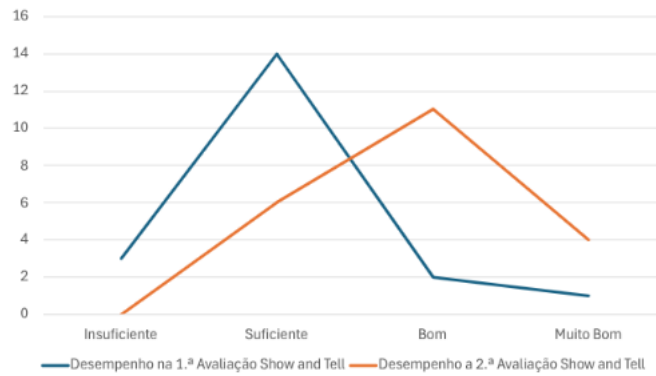


Gráfico 7: Comparação do Descritor “Comunicação” entre a 1.ª e a 2.ª Avaliação *Show & Tell*

Gráfico 8:

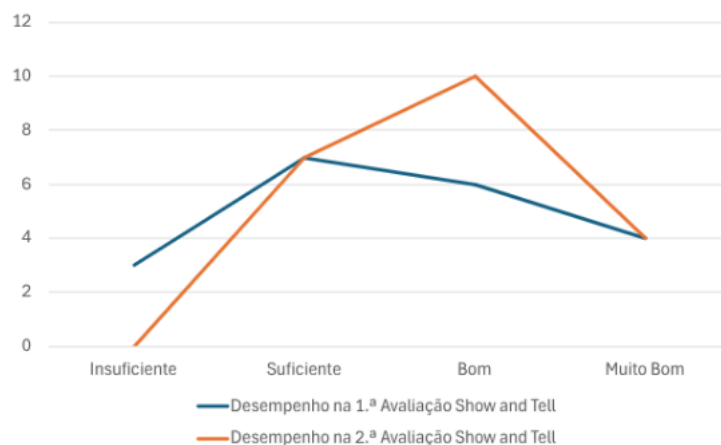


Gráfico 8: Comparação do Descritor “Pronúncia/Uso da Língua” entre a 1.ª e a 2.ª Avaliação *Show & Tell*

A análise dos Gráfico 7 permite verificar que entre a 1.ª e a 2.ª avaliação o número de aprendentes com classificação “Insuficiente” desceu para 0; o número de aprendentes com “Suficiente” desceu de 14 para 6; o número de aprendentes que obtiveram a classificação “Bom” subiu de 2 para 11; e, por fim, os aprendentes com “Muito Bom”, de 1 para 4. O gráfico 8 permite verificar que entre a 1.ª e a 2.ª avaliação o número de aprendentes com classificação “Insuficiente” desceu para 0; o número de aprendentes com “Suficiente” manteve-se; o número de aprendentes com “Bom” subiu de 6 para 10; e, por fim, o número de aprendentes com “Muito Bom” manteve-se também.

De facto, a melhoria da classificação é evidente, principalmente no que diz respeito ao descritor “Comunicação”, que se traduz na presença de expressividade a nível dos gestos e do olhar, aspetos que se mostraram em falta durante as observações no âmbito de IPP 1. Ainda que a melhoria do descritor “Pronúncia/Uso da Língua” não tenha sido aumentado na mesma proporção, é possível concluir que a maioria da turma se demonstrou consciente dos aspetos verbais e não-verbais do discurso ao incorporá-los de forma consistente na sua segunda apresentação *Show & Tell*.

4.3.2. Análise, interpretação e discussão dos dados das duas fichas de autoavaliação

Como apontado anteriormente, as disparidades entre as grelhas de observação e as fichas de autoavaliação verificaram-se em ambos os ciclos de investigação. Este fenómeno tem uma relevância significativa para a comparação entre a primeira ficha de autoavaliação e a segunda, uma vez que permite sustentar que autoavaliação acompanha o aumento da motivação e da confiança dos aprendentes (Black & William, 1998) ao centralizar o foco dos aprendentes em si mesmos, particularmente na avaliação das informações automonitorizadas. Contudo, importa comparar os dados das duas fichas de autoavaliação para aferir se a autoconsciência dos aprendentes aumentou. Para isso, apresentam-se os Gráficos 3 e 6, lado a lado:

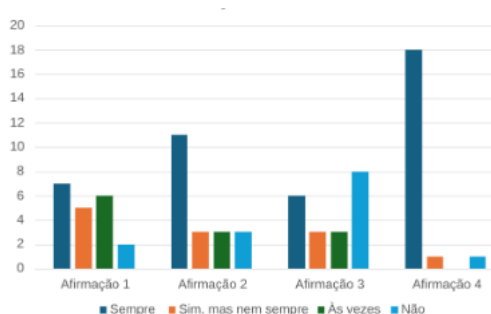


Gráfico 3: Autoavaliação - 1.ª *Show & Tell*

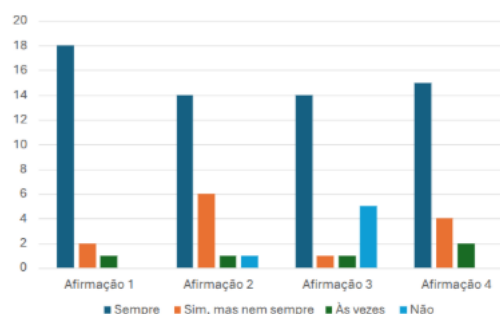


Gráfico 6: Autoavaliação - 2.ª *Show & Tell*

A partir destes gráficos, é possível verificar um aumento significativo da resposta “Sempre” relativa às Afirmações 1 e 3. À afirmação “*I looked at my classmates and the teacher*”, o aumento foi de 7 para 18 alunos; e à afirmação “*I spoke slowly and clearly*”, de 6 para 14. Ainda que o mesmo aumento significativo não se tenha verificado na

resposta a “*I pointed at my poster while speaking*”, verifica-se um aumento de alunos a afirmar “Sempre” e “Sim, mas nem sempre”. Assim, é possível concluir que a autoavaliação do desempenho dos alunos melhorou substancialmente, tendo também acompanhado a melhoria observada, como apontado na secção 4.2.1.1., o que se demonstra pertinente para a noção de que a autoavaliação aumentou a consciência e, por conseguinte, a confiança dos aprendentes, o que acompanhou o seu desempenho durante as avaliações.

4.3.3. Análise, interpretação e discussão dos dados do questionário de avaliação da ação

Seguidamente, apresentam-se os dados relativos ao questionário de avaliação da ação (Anexo 4) que teve por base três tabelas que distinguem a perceção dos aprendentes em relação à 1.ª preparação (Gráfico 9), à 2.ª preparação (Gráfico 10) e à preferência entre preparações e perceção sobre a vantagem da autoavaliação (Gráfico 11), que depois de analisadas foram representadas a partir dos seguintes gráficos, em que:

Gráfico 9:

Afirmação 1: Criar e organizar o portfólio ajudou-me a preparar melhor.

Afirmação 2: Praticar fora da sala de aula ajudou-me a apresentar melhor.

Afirmação 3: Esta 1ª preparação fez-me sentir mais confiante durante a apresentação.

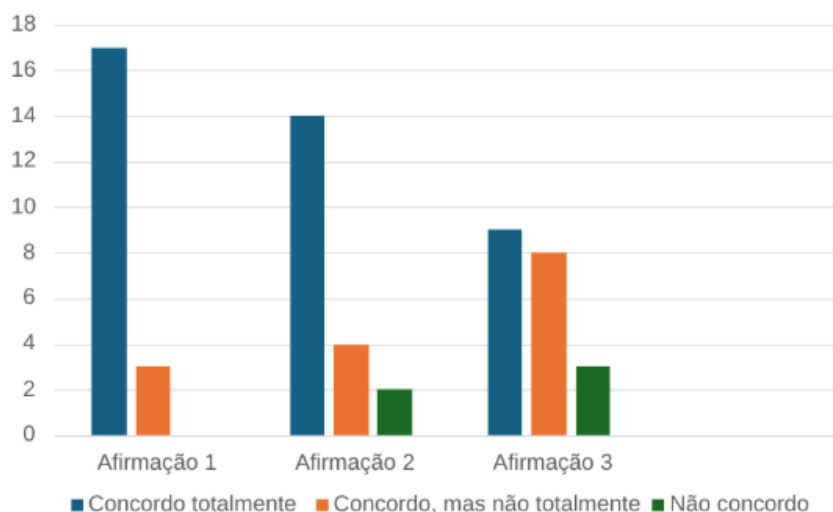


Gráfico 9: Preparação para a 1.ª Avaliação Show & Tell

A análise do Gráfico 9 evidencia que a grande maioria dos alunos concordou totalmente com a *Afirmação 1* e, portanto, reconheceu que a elaboração do portfólio os ajudou a melhor preparar-se para a apresentação. No que diz respeito à *Afirmação 2*, verifica-se que 14 alunos “Concordaram totalmente”, 4 alunos não concordaram totalmente e 2 não concordaram de todo com ter apresentado melhor por terem praticado fora da sala de aula. Por fim, as respostas à *Afirmação 3*, demonstram que, da perspetiva dos aprendentes, a preparação ajudou-os a se sentirem mais confiantes, já que 9 alunos concordaram totalmente com a afirmação, 8 concordaram ainda que não totalmente.

Gráfico 10:

Afirmação 1: Ter um texto mais curto ajudou-me a apresentar melhor.

Afirmação 2: Praticar em sala de aula ajudou-me a apresentar melhor.

Afirmação 3: Esta 2.ª preparação fez-me sentir mais confiante durante a apresentação.

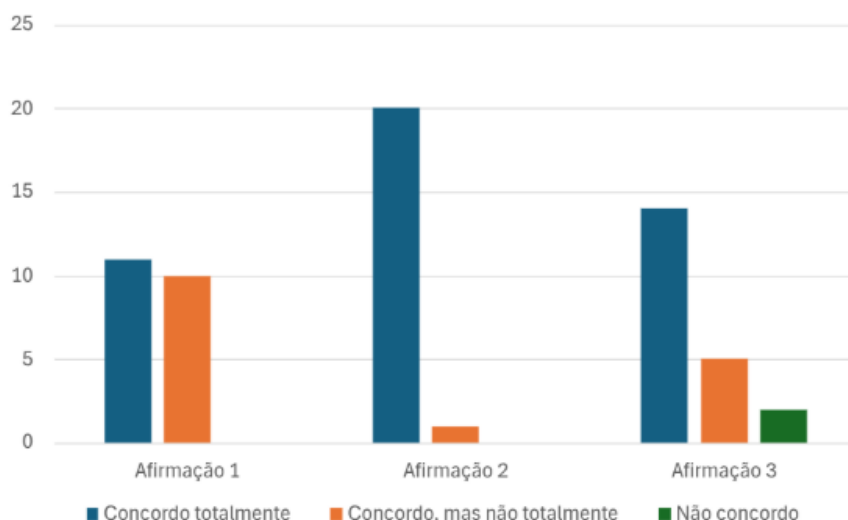


Gráfico 10: Preparação para a 2.ª Avaliação Show & Tell

A análise deste segundo gráfico evidencia que a grande maioria dos alunos concordou totalmente com a *Afirmação 2*, demonstrando a preferência pela preparação a partir dos *“Rehearsal Corners”*. Paralelamente, as respostas à *Afirmação 1* demonstram que esta preferência não está necessariamente conectada à extensão do texto, já que quase metade dos aprendentes não concordaram totalmente com o benefício de apresentar um enunciado mais curto. À *Afirmação 3*, 18 alunos afirmaram ter-se sentido mais confiantes durante a 2.ª apresentação, 13 escolhendo a opção “Concordo totalmente” e 5 a opção “Concordo, mas não totalmente”; sendo que apenas 2 alunos escolheram a opção “Não concordo”.

Gráfico 11:

Afirmação 1: Preferi a 1.ª preparação.

Afirmação 2: Preferi a 2.ª preparação.

Afirmação 3: Em ambos os casos, a autoavaliação ajudou-me a dar conta do que preciso de continuar a trabalhar

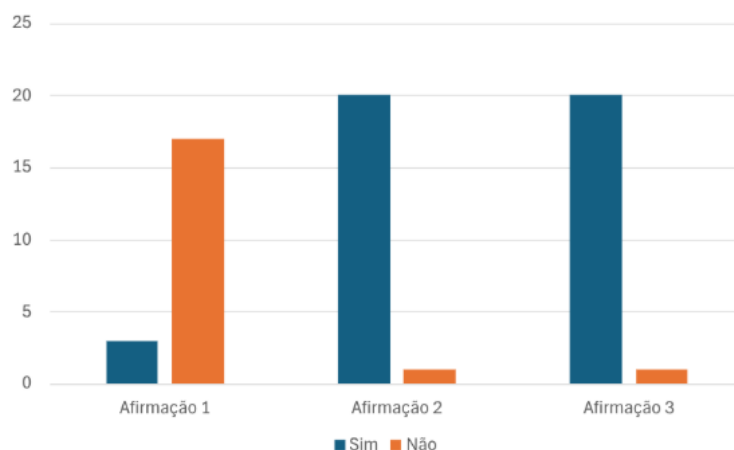


Gráfico 11: Preferência entre Preparações e Percepção sobre a Autoavaliação

O Gráfico 11 evidencia a preferência dos aprendentes pela abordagem levada a cabo durante o ciclo dois deste projeto, sendo que 20 alunos responderam “Sim” à *Afirmação 2*, e apenas 3 à *Afirmação 1*, relativa à preferência pela preparação do ciclo um. Relativamente à *Afirmação 3*, verifica-se que a grande maioria da turma, à exceção de 1 aluno, concordou que autoavaliação os ajudou a dar conta do que precisariam de continuar a trabalhar no que diz respeito ao *Show & Tell*.

4.3.3.1. Considerações gerais

Ainda que um terço da turma não tenha escolhido a opção “Concordo totalmente” na resposta à *Afirmação 3* no Gráfico 10, referente à confiança sentida durante as apresentações, é de notar a diferença entre estes resultados e os apresentados no Gráfico 9. Enquanto no Gráfico 9, 9 alunos afirmam “Concordo totalmente” em relação à afirmação “*Esta 1ª preparação fez-me sentir mais confiante durante a apresentação.*”, no Gráfico 10, 13 afirmaram o mesmo, mas em relação à preparação em sala de aula durante os “*Rehearsal Corners*”. De facto, as respostas à *Afirmação 3* do Gráfico 9, poderá ser justificada tendo por base o tipo de abordagem que se escolheu para o ciclo um, já que exigiu uma preparação que não pôde ser

monitorizada dentro dos limites da sala de aula, podendo ter deixado alguns alunos mais apreensivos e, até, menos motivados com a proposta.

Do mesmo modo, as respostas à *Afirmação 2*, em cada um do gráfico, permite concluir que a maioria da turma afirmou que *“Praticar em sala de aula ajudou-me a apresentar melhor.”*, ou seja, que a preparação do ciclo dois de investigação foi mais favorável ao desempenho segundo a sua percepção, uma vez que 20 dos 21 alunos escolheram a opção *“Concordo totalmente”*. Esta conclusão é reiterada pelos resultados obtidos a partir da análise e interpretação dos dados apresentados no Gráfico 11, uma vez que 19 alunos escolherem a opção *“Preferi a 2.ª preparação”*.

4.3.4. Análise e interpretação geral e respostas às perguntas de investigação

Tendo em conta as considerações gerais, presentes nas secções 4.1.1.1; 4.2.1.1; e 4.3.3.1., que derivaram da análise dos dados de cada um dos ciclos de investigação, assim como do questionário final da ação, é possível concluir que o desempenho autoavaliado pelos alunos melhorou substancialmente e acompanhou a melhoria observada, o que constitui uma evidência significativa de que a automonitorização, assim como a autoavaliação da informação monitorizada, foi associada a um aumento da autoconsciência e a autoconfiança, e não apenas o desempenho dos aprendentes.

A primeira evidência é apresentada na secção 4.1.1.1., pois ainda que não tivesse sido possível verificar quantitativamente uma melhoria, a disparidade entre o registo das observações das docentes e os resultados obtidos através das fichas de autoavaliação é uma evidência a favor do aumento da autoconsciência e da autoconfiança dos aprendentes já no ciclo um. Como apontado por Zimmerman (2000), a automonitorização requer o controlo consciente de vontades, emoções e impulsos para a tomada de decisão e posterior ação, o que juntamente com o contributo de Gürler (2015) sobre a proporcionalidade entre o aumento da confiança dos aprendentes e o aumento da autoconfiança, sustenta as conclusões derivadas dos resultados obtidos e interpretados ao longo da secção 4.1., ainda que os dados do ciclo dois não tivessem ainda agregados à análise e interpretação.

A secção 4.2.1.1. e a secção 4.3.2. reiteram as conclusões, já que se verificou um aumento significativo da resposta “Sempre” relativa às *Afirmações 1 e 3* da ficha de autoavaliação do ciclo dois da investigação (*I looked at my classmates and the teacher; I pointed at my poster while speaking.*). Também na secção 4.3.3., que apresenta a análise interpretação dos dados do questionário de avaliação da ação, verifica-se o que é também sublinhado na secção 4.3.1.1. em relação à confiança percebida pelos próprios aprendentes, com destaque para os resultados obtidos no ciclo dois, que mais de metade da turma afirmou ter-se sentido mais confiante durante a apresentação.

Como também explicitado na secção 4.3.2., a autoavaliação do desempenho dos alunos não só melhorou substancialmente, como também acompanhou a melhoria observada durante o ciclo dois de investigação, com destaque para o descritor “Comunicação”. A secção anterior a essa, a 4.3.1., em que se analisa e interpreta o cruzamento dos dados obtidos a partir das grelhas de observação permitem concluir o mesmo, que a melhoria das competências de expressão oral dos aprendentes nesse mesmo descritor foi verificada. Como sustentado no Capítulo 2, a autoavaliação permite aos aprendentes tomar consciência das suas ações e agir em função dos objetivos de aprendizagem, o que promove a autonomia e a autoestima (Reis, 2015; Black & William, 1998), um princípio validado pelos resultados obtidos. Neste sentido, é também possível aferir que o ciclo um poderá ter contribuído para criar as condições que permitiram a melhoria no ciclo dois, já que a pesquisa metacognitiva foi iniciada pela criação do portfólio, o preenchimento da *checklist*, e a autoavaliação após a apresentação durante o ciclo um.

Efetivamente, os resultados obtidos apontam para uma relação entre a aplicação da automonitorização e a melhoria do desempenho. Por outras palavras, que a *awareness-raising* (Sato & Lam, 2021), centrada no conhecimento metacognitivo sobre a comunicação oral, foi mobilizada, conduzindo os aprendentes a dar conta dos seus pontos fracos e fortes e melhorar significativamente o seu desempenho. Como apontado por Piscalho & Veiga Simão (2014), as estratégias de metacognição colocam em evidência as capacidades dos aprendentes, que se tornam capazes de as reconhecer,

o que resulta na sua regulação cognitiva e comportamental. Do mesmo modo, esta relação entre a regulação das capacidades cognitivas e dos comportamentos é sustentada por Bandura (1986), que adiciona uma segunda dimensão, sendo esta a afetiva. Uma vez que, segundo o autor, a ligação entre as estruturas cognitivas e afetivas fornecem mecanismos de referência que comunicam com a percepção, regulação e avaliação do comportamento; é possível afirmar que este estudo procurou reforçar os mecanismos de referência dos aprendentes a partir da estimulação da metacognição, encorajando-os a gerir, regular e guiar a sua preparação; o que, de acordo com Zimmerman & Schunk (2011) é um processo multidimensional, convergindo com a dimensão afetiva dos aprendentes. Assim, é também possível afirmar que resultados relativos ao aumento da autoconfiança dos aprendentes, reforçam a indivisibilidade entre a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva, promovida através das ações estratégicas propostas pelas *Aprendizagens Essenciais*, tais como tarefas de monitorização das aprendizagens, a autoavaliação ou a heteroavaliação (DGE, 2018).

Ainda que os resultados sejam significativos relativamente à melhoria das competências de expressão oral dos aprendentes no ciclo dois, essa melhoria significativa não ocorreu na mesma proporção relativamente ao descritor “Pronúncia/Uso da Língua”, como apontado na secção “4.3.1. Análise, interpretação e discussão dos dados das duas grelhas de observação “. Esta diferença pode estar diretamente conectada com a dimensão afetiva dos falantes, uma vez que o desafio de falar em público permanece uma variante, sobretudo dada a natureza deste descritor, responsável por avaliar as pausas e audibilidade do discurso, dois fatores comprometidos pelo nervosismo.

Outra possível explicação recai na consciência dos aprendentes de que estariam a ser avaliados. Ainda que as vantagens da autoavaliação incluam a motivação e a confiança de jovens-estudantes Ioannou-Georgiou & Pavlou (2003), o momento em que os aprendentes se apresentaram perante a turma e as professoras representou um momento de heteroavaliação com ausência de *feedback* imediato, ao contrário do que os aprendentes estariam familiarizados com a abordagem da professora cooperante, ou

durante a preparação do ciclo dois. Outra possibilidade pode ser encontrada na Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen (1982), que confirma a influência da motivação e da autoconfiança, mas também da manutenção de um baixo nível de ansiedade no que diz respeito às situações de aquisição e posterior produção da linguagem. Com efeito, para manter o filtro da ansiedade controlado, é importante dar tempo aos aprendentes para que se sintam prontos para usar a língua (Krashen, 1982). Logo, estando o descritor “Pronúncia/Uso da Língua” diretamente conectado com a linguagem adquirida pelos jovens-estudantes, é possível que alguns alunos tenham sido afetados por esse fator. Importa também salientar as próprias disposições dos aprendentes, que no caso “introvertido” conduz à hesitação de comunicar, por exemplo, perante uma audiência, ainda que seja composta por pares, como apontando por Cameron (2001). Não obstante, a melhoria revela a ligação aferida entre a qualidade metacognitiva da preparação e a autoconfiança dos aprendentes através da automonitorização do desempenho.

Concluiu-se, assim, que a automonitorização pode melhorar o desempenho dos jovens-estudantes durante as avaliações *Show & Tell*, cuja preparação requer uma intervenção que inclua reflexão, cooperação com recurso a *feedback*, oportunidade de progresso e autoconfiança. Os resultados obtidos nesta investigação e as conclusões deles provenientes tinham por objetivo responder a duas questões:

1. *Pode a automonitorização melhorar o desempenho dos jovens-estudantes de Inglês do 1.º CEB durante as avaliações de Show & Tell?*
2. *Os jovens-estudantes sentem-se mais confiantes durante estas avaliações após serem aplicadas estratégias de automonitorização do desempenho?*

No que diz respeito à primeira questão, é possível concluir que as evidências sugerem que a automonitorização está associada à melhoria do desempenho no 1.º CEB durante as avaliações *Show & Tell*. Do mesmo modo, a resposta à segunda questão de investigação sugere o mesmo, isto é, que os jovens-estudantes se sentem mais confiantes durante estas avaliações após serem aplicadas estratégias de automonitorização do desempenho, já que a melhoria no desempenho foi proporcional

à confiança sentida pelos jovens-estudantes. Logo, estas conclusões sugerem também que a autoavaliação provou-se uma ferramenta capaz de sustentar a tomada de consciência dos aprendentes e o aumento da autoeficácia durante as avaliações *Show & Tell*.

5. Capítulo V - Conclusão

A automonitorização do desempenho enquanto estratégia de autorregulação das aprendizagens, promove o envolvimento do aluno já que o convida a tomar consciência das ações que está a realizar. Este envolvimento é fulcral para a finalidade educativa pois o desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento linguístico e desenvolvimento afetivo, quando combinados a favor da aprendizagem, impulsionam-se mutuamente. Como uma apresentação oral compreende um discurso planeado, uma das modalidades de “Produção Oral”, a preparação assume um papel primordial para que os aprendentes possam integrar as componentes verbais e as componentes não-verbais, como o uso de linguagem corporal, expressões faciais e pausas, mas também elementos socioafetivos, que impulsionem a autoconfiança nas suas capacidades, assim como o estabelecimento de vínculos com os seus pares de modo a fortalecer o processo de aprendizagem. Efetivamente, o descrito enquadra os aprendentes numa aprendizagem autorregulada na qual definem objetivos, planeiam o seu trabalho, tomam decisões, gerem emoções e recursos, assim como avaliam os resultados obtidos (Flavell, 1976; Zimmerman & Schunk, 2011), fomentando o controlo proativo, metacognitivo e planificado (Bronson, 2000), que o docente é responsável por introduzir na sua prática pedagógica com vista na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança.

Esta investigação-ação mostra que a automonitorização, ou seja, a tomada de consciência das ações enquanto os aprendentes planeam e praticam a sua apresentação oral, incluindo a sua autoavaliação, pode contribuir para a melhoria do desempenho das avaliações *Show & Tell* e o aumento da confiança dos aprendentes, que não só se encontrariam num contexto explícito de avaliação sumativa, como num contexto em

que consciência das suas competências não teria sido objeto de reflexão até ao momento. Como reiterado, este estudo pretendeu adicionar a dimensão formativa da avaliação ao processo de preparação e avaliação sumativa, permitindo a adoção do que caracteriza um processo de aprendizagem em detrimento de um contexto exclusivamente avaliado a partir da perceção do docente. Contudo, esta melhoria foi menos proeminente no descritor de desempenho “Pronúncia/Uso da Língua”, o que poderá ter origem na Hipótese do Filtro Afetivo (Krashen, 1982), ou ainda na introversão de certos aprendentes (Cameron, 2001).

No Capítulo 2, estimou-se que as condições favoráveis à melhoria das competências de expressão oral dos aprendentes estariam na articulação entre as estruturas cognitivas e as estruturas afetivas, uma ligação indissociável segundo Bandura (1986). Esta ligação foi explorada por Gürler (2015), assim como por Samodra & Faridi (2021), tendo sido verificável através da melhoria do desempenho no domínio da oralidade. Em ambos os casos, estudou-se a correlação entre a autoconfiança e o desempenho oral, o que também se traduz nos resultados desta investigação-ação. Além disso, segundo o estudo de Samodra & Faridi (2021), existe também uma correlação entre estas duas variantes e o reforço positivo, o que é também observada no ciclo dois deste projeto, uma vez que a heteroavaliação desempenhou um papel bastante relevante durante a prática *“Rehearsal Corners”* como ferramenta de suporte à automonitorização, sustentando o impacto da entreajuda na autorregulação (Bronson, 2000); e, por conseguinte, na automonitorização.

Assim, o presente estudo evidencia a automonitorização como estratégia de articulação entre as estruturas cognitivas e afetivas, quando aplicada a contextos de preparação para uma apresentação oral, em que aluno participa ativamente na sua aprendizagem; o papel dos pares como suporte para a tomada de consciência; e, enquanto promotora de um ambiente inclusivo, motivador e propício ao desenvolvimento das competências de expressão oral e à confiança dos jovens-aprendentes em si mesmos e nas suas capacidades. Destaca-se, contudo, a importância de concentrar as atividades de automonitorização no ambiente da sala de aula, em vez

de as delegar à preparação em casa. Por fim, importa referir que o presente estudo, enquadrando-se na metodologia “Investigação-Ação”, me informou, enquanto responsável pedagógico, do que visa o sucesso do ensino e aprendizagem, tal como a oportunidade de verificar continuamente a pertinência das minhas opções metodológicas para um determinado grupo.

5.1. Limitações do estudo e áreas de investigação futura

A realização do presente estudo esteve limitada pela redefinição dos ciclos de investigação, uma vez que não foi possível concluir se a elaboração do portfólio e o preenchimento da *checklist* se traduziu, efetivamente, na automonitorização do desempenho dos aprendentes durante a preparação doméstica. No Capítulo 2, sustentei a escolha desta estratégia de instrução metacognitiva devido às suas vantagens, nomeadamente como instrumento facilitador da reflexão (Ellis & Ibrahim, 2015) e confirmação de progresso (Mokhtaria, 2015), mas o estudo não reúne os dados necessários para comprovar estes fundamentos teóricos.

Por isso, também não é possível concluir se a melhoria deveu-se totalmente ao ciclo dois de investigação, com a introdução dos “*Rehearsal Corners*”, ou se derivou de tudo aquilo que compôs ambos os ciclos de investigação, ainda que a perceção dos aprendentes tenha sido em favorecimento do uso de “*Rehearsal Corners*” para a preparação da apresentação *Show & Tell*. Por conseguinte, as conclusões do estudo baseiam-se principalmente nos dados do ciclo dois, tanto no que diz respeito às evidências de desempenho como às evidências de autoconsciência. Não obstante, os resultados obtidos no ciclo um, no que diz respeito ao aumento da autoconsciência, sugerem que foram estabelecidas condições metacognitivas que poderão ter contribuído para a melhoria observada no ciclo dois. Esta melhoria, contudo, foi mais evidente no descritor “Comunicação” do que no descritor “Pronúncia/Uso da Língua”, o que poderá ser objeto de estudo em investigações futuras, considerando a ampliação da tomada de consciência dos aprendentes, com a introdução de perguntas simples que apontem para o desenvolvimento cognitivo de alta ordem que possam gerar outras perguntas (Ellis & Ibrahim, 2015).

Assim, ao longo do desenvolvimento deste projeto foi possível identificar alguns aspetos pertinentes para futuras investigações realizadas nesta área, de modo a contribuir para um melhor entendimento desta temática, tais como a sua implementação ao longo de um ano letivo inteiro, no qual se integre o portfólio e a preparação a partir dos *“Rehearsal Corners”* para que se possam somar conclusões relativamente à evolução das competências de expressão oral em apresentações formais; como complemento à investigação, um olhar sobre os efeitos da aplicação conjunta de ferramentas de autoavaliação e de heteroavaliação, de forma a verificar se estas duas modalidades são uma mais valia quando utilizadas em conjunto de forma contínua nestes contextos; a utilização de mais ferramentas de recolha de dados, nomeadamente entrevistas, ou ainda a melhoria das ferramentas de autoavaliação utilizadas de forma a enriquecer a análise e interpretação de dados, nomeadamente a utilização de *“Can” statements* como a teoria aponta; a investigação sobre o papel dos encarregados de educação para o desenvolvimento de estratégias de *learning to learn*, mensurável a partir do uso do portfólio; ou ainda a utilização desta intervenção no 3.º ano de escolaridade, com destaque para a introdução dos *“Rehearsal Corners”*.

Referências Bibliográficas

Abreu, R. C., & Esteves, R. V. (2025). *Easy Peasy: Inglês 3.º ano*. Porto Editora.

Abreu, R. C., & Esteves, R. V. (2025). *Easy Peasy: Inglês 4.º ano*. Porto Editora.

AEP (2022–2025). *Projeto Educativo: Agrupamento de Escolas de Paredes*.

https://www.aeparede.edu.pt/wp-content/uploads/geral/documentosOrientadores/PE_AEPAREDE_2022_25_publicado.pdf

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). *O lugar da afetividade na relação pedagógica: Contributos para a formação de professores*. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 75-86.

Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 1–16). Routledge.

Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, Article 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bell, J. (2010). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science* (5th ed.). Open University Press

Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide* (2nd ed.). Pearson Education.

Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.

Brookhart, S. M. (2010). *Formative assessment strategies for every classroom: An ASCD action tool*. ASCD.

Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (3rd ed.). Prentice-Hall.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Foreign Language Teaching and Research Press.

Bruner, J. (1971). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Buisán, P. (2026). *Learning corners as a pedagogical method for implementing English as a foreign language in early childhood education* [Master's thesis, Universidad de Valladolid].

Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. National Center for English Language Teaching and Research.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.

Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5(4), 271–290.

Conselho da Europa (2001). *Quadro comum europeu de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. ASA Editores.

- Dias, A., & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1.º Ciclo: Práticas partilhadas — Sugestões para projectos de ensino do Inglês no 1.º Ciclo*. Edições ASA.
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 1.º ciclo do Ensino Básico, Inglês*. Ministério da Educação.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Ellis, G., & Ibrahim, N. (2015). *Teaching children how to learn*. Delta Publishing.
- Fay, T. (2019). *English corner: A guide for teachers* [Master's thesis, SIT Graduate Institute]. SIT Digital Collections. https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/743
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Lawrence Erlbaum.
- Gürler, I. (2015). Correlation between self-confidence and speaking skill of English language teaching and English language and literature preparatory students. *Current Research in Social Sciences*, 1, 14–19.
- Haukås, Å. (2018). *Metacognition in language learning and teaching*. Routledge.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Epstein, A. S. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and childcare programs*. High/Scope Press.
- Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2003). *Assessing young learners*. Oxford University Press.
- Junita, R., Dianti, R., & Ria, N. (2024). Promoting four corners strategy to improve secondary school speaking skills. *DIDASCEIN: Journal of English Education*, 5(2), 121–133.
- King, J. (2002). Preparing EFL learners for oral presentations. *TESL-EJ*, 5(3). <http://tesl-ej.org/ej19/a3.html>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Mokhtaria, L. (2015). The use of a portfolio as an assessment tool. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 4(7), 170–172.

Moreira, G., Tomé, F., Ramos, R., & Pinto, M. (2021). *Relatório de acompanhamento da implementação do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação/Ministério da Educação e Ciência.

Pinter, A. (2006). *Children learning second languages*. Palgrave Macmillan.

Pinto, M. O. (2010). Desenvolver competências do oral no 1.º ciclo. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua* (pp. 101–109). Plátano.

Piscalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: Proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25, 170–190.

Reis, V. (2015). 21st century learning for 21st century young learners. *Modern English Teacher*, 24(1), 14–16.

Samodra, O., & Faridi, A. (2021). The correlation of positive reinforcement, self-confidence, and speaking performance of English young learners. *English Education Journal*, 11(3), 393–405. <https://doi.org/10.15294/eej.v11i1.45463>

Sato, M., & Lam, D. C. (2021). Metacognitive instruction with young learners: A case of willingness to communicate, L2 use, and metacognition of oral communication. *Language Teaching Research*, 25(6), 899–921. <https://doi.org/10.1177/13621688211004639>

Schunk, D. H. (1996, April). *Self-efficacy for learning and performance* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, United States.

Smith, B. L., & MacGregor, J. (1992). *Collaborative learning: A sourcebook for higher education* (pp. 10–30). Pennsylvania State University.

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.

Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245–259). Oxford University Press.

Waddington, J. (2023). Self-efficacy. *ELT Journal*, 77(2), 237–240.

<https://doi.org/10.1093/elt/ccad037>

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515–537. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Anexos

ANEXO 1: CHECKLIST (CICLO UM)	84
ANEXO 2: FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO (IGUAL NOS DOIS CICLOS)	84
ANEXO 3: GRELHA DE OBSERVAÇÃO (RUBRICA)	85
ANEXO 4: QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO.....	85

Anexo 1



My 1st Checklist

Tick ✓

Write my presentation.

Draw my poster.

Create my poster.

Practise 7 times in front of a mirror.

Practise with an adult.

Practise with a friend.

Anexo 2

My 1st Show and Tell Self-Assessment



All the time!
(Sempre!)



Yes, but not always.
(Sim, mas nem sempre)



Sometimes.
(Às vezes.)



No.
(Não.)

I looked at my classmates and the teacher. (Eu olhei para os meus colegas e para a Professora.)				
I spoke slowly and clearly. (Eu falei devagar e claramente.)				
I pointed to my poster. (Eu apontei para o meu poster.)				
I paid attention to the presentations. (Eu prestei atenção às apresentações.)				

Anexo 3

Crítérios	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Comunicação	Demonstra um elevado nível de competência comunicativa porque: - Aponta para o póster de forma pertinente enquanto fala - Olha para o público	Demonstra uma boa comunicação porque: - Aponta para o póster - Olha para público	Demonstra alguma comunicação: - Não aponta, mas olha para o público; - Aponta, mas não olha;	Não demonstra comunicação.
Pronúncia/ Uso da Língua	Demonstra uma pronúncia adequada e bem perceptível: - A pronúncia é maioritariamente correta; - Fala pausadamente e de forma bem audível;	Demonstra uma pronúncia adequada e perceptível.	Demonstra uma pronúncia relativamente adequada e suficientemente perceptível.	Não demonstra pronúncia adequada nem o que é dito é perceptível.

Anexo 4

Questionário

Assinala com um **X** cada afirmação de acordo com a tua experiência.

<u>1ª Preparação para o Show and Tell:</u>			
Criar e organizar o portfólio ajudou-me a preparar melhor a apresentação.			
Cumpri todos os passos da lista de verificação para me preparar melhor.			
Esta 1ª preparação ajudou-me a apresentar melhor.			
Esta 1ª preparação fez-me sentir mais confiante durante a apresentação.			



Concordo totalmente



Concordo, mas não totalmente



Não concordo

<u>2ª Preparação para o Show and Tell:</u>			
Ter apenas duas frases ajudou-me a apresentar melhor.			
Preparar-me em sala de aula ajudou-me a apresentar melhor.			
Esta 2ª preparação ajudou-me a apresentar melhor.			
Esta 2ª preparação fez-me sentir mais confiante durante a apresentação.			

<u>Tendo em conta ambas as preparações...</u>	Sim!	Não!
Preferi a 1ª preparação.		
Preferi a 2ª preparação.		
Não tenho preferência.		
Em ambos os casos, a autoavaliação ajudou-me a dar conta do que preciso de continuar a trabalhar.		