

Helena Fernández Carneiro Lages

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e do Espanhol no 3º ciclo de Ensino Básico e Secundário.

A coavaliação nas aulas de Língua Estrangeira

Pode a coavaliação durante a realização de provas orais permitir o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa e da escuta ativa?

2012

Orientador: Professor Rogelio Ponce de León Romeo

Coorientador: Professor Nicolas Hurst

Versão definitiva

## **Agradecimentos**

Aos professores que me acompanharam ao longo do ano de estágio e com quem aprendi e cresci enquanto professora e pessoa.

Aos meus orientadores de estágio, a Professora Mónica Brandão e o Professor Miguel Matos por me terem auxiliado sempre da forma como o fizeram e de quem guardo uma recordação especial.

À Professora Mónica Barros Lorenzo, um agradecimento especial pela forma como me incentivou desde o primeiro momento em que nos encontramos, pela sua forma de ser e por todos os conselhos preciosos que me deu ao longo do estágio.

Ao Professor Nicolas Hurst pela disponibilidade e pelo apoio demonstrado.

Ao Professor Rogelio Ponce de León Romeo, por ter orientado este trabalho e ter confiado em mim. Agradeço pela disponibilidade inigualável, pelos conselhos, pelo apoio, pelo rigor científico evidenciado; e por ter permitido que aprendesse tanto desde o primeiro ano de mestrado.

Aos colegas, pelo companheirismo e amizade ao longo do ano.

À minha família, pela presença, pela paciência, pelo apoio constante.

Ao Tiago, sem quem nada disto teria sido possível, pelos incentivos constantes, pela paciência, pela confiança depositada em mim, pelo apoio e disponibilidade incondicional.

À minha filha, Beatriz, por ser a minha motivação...por tudo...

## **Sumário**

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não pode, de modo algum, ser concebido nem analisado deixando de parte a questão da avaliação. Partindo portanto da premissa de que a avaliação é um elemento central deste processo, é absolutamente fundamental que todos os atores do sistema educativo e essencialmente os professores juntamente com os alunos, na sala de aula, estabeleçam hábitos de reflexão, de crítica e coavaliação relativamente aos diferentes desempenhos e resultados de cada um. Foi precisamente esta falta de hábito e a visão equivocada da avaliação formativa que me levou a debruçar-me sobre a questão da avaliação e, em especial, a coavaliação. Assumindo a necessidade de desenvolver a escuta ativa e o trabalho cooperativo na sala de aula, desenvolvi o presente trabalho ao longo do qual apresento as diferentes estratégias utilizadas assim como os diversos resultados obtidos e as mudanças no que concerne as atitudes dos alunos e a sua visão da avaliação.

## **Abstract**

The foreign language teaching-learning process can neither be conceived nor analyzed without taking into account the issue of evaluation. Setting out from the assumption that evaluation is a central component of the teaching-learning process, it is absolutely essential that all the agents of the education system, especially teachers together with students, in the classroom, establish reflection, judgment and peer evaluation habits concerning each student performance and its results. Therefore, the lack of those habits and the mistaken vision that students have towards formative evaluation led me to concentrate on the evaluation issue, especially peer evaluation. Assuming that students had to develop active listening abilities and cooperative work within the classroom, I conducted the present action research project in which the different strategies used, the results and the changes concerning students' attitudes and their vision of assessment will be presented.

## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Apresentação do tema escolhido</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Considerações gerais acerca da pertinência e interesse do tema</b> .....	<b>1</b>
<b>3. Referência geral aos objetivos do estudo</b> .....	<b>2</b>
<b>4. Definição do problema e explicitação do mesmo</b> .....	<b>3</b>
<b>5. Pressupostos e fundamentação da posição assumida</b> .....	<b>3</b>
<b>6. Apresentação do tema escolhido</b> .....	<b>5</b>
<b>7. Considerações gerais acerca da previsão dos resultados a obter</b> .....	<b>6</b>
<b>8. Breve explanação da estrutura do estudo</b> .....	<b>7</b>
<b>Capítulo I - Contexto de Investigação</b> .....	<b>8</b>
<b>1. O Contexto de Investigação: o palco e os atores intervenientes</b> .....	<b>8</b>
<i>1.1. A escola</i> .....	8
<i>1.2. Os grupos intervenientes</i> .....	9
<b>2. Observação e diagnóstico: definição da área de intervenção</b> .....	<b>11</b>
<i>2.1. Instrumentos de Observação</i> .....	17
<i>2.2. Resultados obtidos e respetivo significado</i> .....	18
<b>Linhas orientadoras para a intervenção</b> .....	<b>19</b>
<b>Capítulo II - Estado do Conhecimento na Área a Estudar</b> .....	<b>23</b>
<b>1. Breves considerações</b> .....	<b>23</b>
<b>2. A participação dos alunos em provas de avaliação da expressão/interação oral</b> .....	<b>25</b>
<b>3. A participação do aprendente: ensinar para a autonomia</b> .....	<b>27</b>
<b>Capítulo III – Os ciclos de investigação</b> .....	<b>31</b>
<b>1. Ciclo zero: o ponto de partida</b> .....	<b>31</b>
<b>2. Primeiro ciclo</b> .....	<b>31</b>



2.1. <i>A primeira e segunda aula do primeiro ciclo na disciplina de espanhol</i> .....	31
2.2. <i>A primeira e segunda aula do primeiro ciclo na disciplina de inglês</i> .....	33
2.3. <i>Conclusões relativas ao primeiro ciclo (resultados obtidos e respetivo significado)</i> .....	37
<b>3. Segundo ciclo</b> .....	<b>38</b>
3.1. <i>A primeira e segunda aula do segundo ciclo na disciplina de espanhol</i> .....	38
3.2. <i>A primeira e segunda aula do segundo ciclo na disciplina de inglês</i> .....	41
3.3. <i>Conclusões relativas ao segundo ciclo</i> .....	43
3.1. <i>A primeira e segunda aula do segundo ciclo na disciplina de espanhol</i> .....	38
3.2. <i>A primeira e segunda aula do segundo ciclo na disciplina de inglês</i> .....	41
<b>4. Os instrumentos de recolha de informação</b> .....	<b>44</b>
4.1. <i>Descrição</i> .....	44
4.2. <i>Avaliação: funcionamento e pertinência</i> .....	45
4.3. <i>Considerações gerais acerca da fiabilidade e validade dos instrumentos utilizados</i> ..	46
<b>Capítulo IV – Análise e interpretação de dados</b> .....	<b>48</b>
<b>1. Análise dos Dados</b> .....	<b>48</b>
1.1. <i>Descrição dos resultados obtidos</i> .....	48
1.2. <i>Breves considerações acerca da metodologia de tratamento dos dados</i> .....	53
<b>2. Interpretação dos Dados: a construção de significado</b> .....	<b>53</b>
<b>Capítulo V - Discussão e Conclusão</b> .....	<b>57</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>59</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>61</b>

## **Introdução**

### **1. Apresentação do tema escolhido.**

O tema que escolhi surgiu – como é o caso para todos os projetos de ação-investigação-observação de aulas lecionadas pelos meus orientadores. No entanto, devo dizer que antes mesmo de ter iniciado o estágio, os meus interesses convergiam para a área da avaliação uma vez que se trata de uma área pelo qual sempre me interessei bastante.

Embora tente explicar mais adiante os detalhes e os motivos que me levaram à escolha deste tema, passo a descrever as razões da minha escolha. Penso que é extremamente interessante observar e tentar entender a visão que os alunos têm da avaliação de uma forma global. A forma como é processada a avaliação no terreno (sala de aula), revela muitas informações sobre a maneira de trabalhar do professor e suas decisões assim como procedimentos da escola na qual se inserem alunos e professores. Revela também informações acerca da leitura que cada um de nós, enquanto membro da escola e do sistema educativo, faz das diversas diretrizes relativas aos processos de avaliação quer formativa ou sumativa. Todos estes fatores têm definitivamente uma influência direta e muito marcada nas atitudes dos alunos. Foi a partir desta questão das atitudes dos alunos perante os diferentes momentos de avaliação, especialmente provas orais, que escolhi o meu tema. Pretendi centrar essencialmente o meu trabalho de investigação-ação, nas atitudes e, neste caso, na passividade e quase indiferença daqueles durante as avaliações de expressão oral na aula. A partir desta observação, iniciei um trabalho de reflexão tentando entender as razões que levavam os alunos a adotar as atitudes acima mencionadas para *a posteriori*, projetar estratégias e atividades que consistissem em mudar tais comportamentos, e numa fase mais idealista, digamos, mudar a perspetiva e a visão dos alunos relativamente à avaliação.

### **2. Considerações gerais acerca da pertinência e interesse do tema.**

Creio que este tema pode parecer muito ou inclusive demasiado ambicioso. Contudo, independentemente de o ser ou não, estou sinceramente convencida da necessidade de fazer com que os alunos pensem verdadeiramente e reflitam sobre os próprios processos de ensino-aprendizagem e em especial, na questão da avaliação. De facto, estes concebem a avaliação como sendo uma mera nota, uma classificação quantitativa,

completamente independente de tudo que é realizado na aula. Assumem-na como um processo no qual não participam ativamente, algo que lhes é “alheio”. É fundamental, fazer com que os alunos se impliquem no processo de ensino/aprendizagem, deixando de demonstrar posturas de passividade total na sala de aula. A este respeito, Pérez Juste e García Ramos, escreve:

La ejecución del proyecto implica que el profesor debe ejercer la enseñanza no tanto como un proceso eminentemente activo por su parte y pasivo por la del alumno, cuanto como una actividad desafiante de las capacidades de los estudiantes, que les obligue a poner en juego todo tipo de aptitudes y no sólo la memoria, que les haga ejercitar su capacidad de pensar, que estimule el descubrimiento, la aportación personal y la resolución de problemas. El profesor será así más un estimulador, un facilitador y guía del aprendizaje, un motivador del mismo y un orientador en las dificultades, que un simple explicador, que deja solos a los alumnos en el momento de aprender, justamente cuando surgirán las dificultades, esto es, cuando más le necesitan (Pérez Juste & García Ramos 1995: 20).

Se pretendemos que haja mudança, se não estamos satisfeitos com alguns aspetos que integram o nosso sistema educativo, então é essencial e absolutamente necessário que nos debrucemos, juntamente com os alunos, sobre este tipo de problemáticas. Na minha opinião, é importante que se procurem e proponham alternativas num trabalho de melhoria em que todos nós devemos participar e implicar-nos.

### **3. Referência geral aos objetivos do estudo.**

Como referi anteriormente, com este estudo não pretendi nem pretendo implementar nenhum sistema “milagroso” de avaliação da expressão/interação oral na sala de aula mas sim, tentar mudar alguns espíritos, atitudes. Simultaneamente, implementar novas formas de avaliar, novas formas de trabalhar que, pouco a pouco e com constantes melhorias e alterações possam constituir uma mais-valia para o sistema educativo e o trabalho dos professores na sala de aula.

Mais uma vez, penso que o mais importante é refletir e tentar atuar de alguma forma. Parece-me lamentável as diversas atitudes a que tenho assistido, atitudes em que alguns não cessam de expressar desagrados ou constatar anomalias, como meros espetadores, sem nunca refletir seriamente nos assuntos e tentar agir.

#### **4. Definição do problema e explicitação do mesmo.**

Iniciei o meu estágio de uma forma um pouco inabitual uma vez que por motivos de saúde -no que se refere à Prof<sup>ª</sup>. Mónica Brandão, orientadora da disciplina de inglês- até ao início do mês de janeiro, apenas trabalhei com o Prof. Miguel Matos, orientador da disciplina de espanhol. O primeiro período foi então exclusivamente dedicado às turmas da disciplina de espanhol. Comecei a assistir às aulas e a observar para definir um tema sobre o qual me iria centrar. No entanto, como mencionei previamente, tinha em mente que seria interessante trabalhar algum aspeto relacionado com o tema da avaliação, em especial a avaliação oral. No dia 8 de Novembro de 2011, teve lugar a primeira sessão de avaliação de expressão oral na disciplina de espanhol, na turma de 12º ano, à qual fiz questão de assistir para tomar conhecimento dos diversos procedimentos e observar os alunos.

Foi a partir desta sessão de avaliação oral que surgiu verdadeiramente a problemática que se tornaria, semanas depois, o centro do meu trabalho. De facto, apercebi-me que a avaliação oral era feita com um aluno de cada vez, perante toda a turma. O que pude constatar, e que de alguma forma veio reforçar o que já tinha previsto, foi um total desinteresse por parte dos alunos em relação às provas que estavam a decorrer, isto é, os alunos apenas estavam preocupados com as suas próprias prestações.

#### **5. Pressupostos e fundamentação da posição assumida.**

Quantos aos pressupostos, senti realmente ser necessário e muito interessante trabalhar na área da avaliação da expressão/interação oral e não propriamente preocupar-me com a avaliação em si, mas sim com a atitude dos alunos, especialmente, o profundo desinteresse que tinham demonstrado até aí, durante as provas orais. Consegui perceber, através das diferentes posturas e atitudes dos alunos, que não entendiam a avaliação

como um momento de ensino-aprendizagem de todos e para todos. Os alunos assumiam (e provavelmente continuam a assumir) a avaliação como uma mera recolha de dados:

Tradicionalmente, se ha venido confundiendo la evaluación con la recogida de datos y la calificación. De hecho, muchos de los manuales se dedican, bien por completo, bien en una gran parte de su extensión, al estudio de las técnicas de recogida de datos (Pérez Juste & García Ramos 1995: 86).

No entanto, além de estar consciente de que algo estava errado na visão que os alunos tinham relativamente à avaliação, parte dessa visão e das atitudes demonstradas durante as provas orais era fruto da própria gestão “material” da aula, isto é, a necessidade de estarem todos, ao mesmo tempo, numa sala de aula para realizar as provas orais. O próprio contexto das escolas básicas e secundárias não permite, como em outros contextos, convocar os alunos, individualmente ou a pares, a horas distintas, para a realização de provas orais. As seguintes palavras de Pérez Juste e García Ramos, reforçam e esclarecem esta ideia:

(...) múltiples circunstancias, como el excesivo número de alumnos, la elevada proporción que representa dentro de su dedicación total de la actividad en el aula y la progresiva burocratización de sus funciones, han ido haciendo de la evaluación una función marginal, apendicular y, desde luego, alejada de su dimensión pedagógica de ayuda al aprendizaje, de facilitación del éxito (Pérez Juste & García Ramos 1995: 163).

Pelos diversos motivos acima referidos, o problema detetado apresentava-se como sendo um verdadeiro desafio uma vez que várias questões inseridas neste “problema” (atitudes e visão dos alunos em relação à avaliação oral) não dependiam apenas de mim nem do trabalho que iria desenvolver. Contudo, estava disposta a fazer tudo o que fosse possível para mostrar aos alunos a importância da avaliação para todos os elementos de uma turma e a necessidade de observar, ouvir os colegas e assim tirar partido das diferentes experiências de cada um, sendo neste caso as experiências, as provas orais. Daí surgiu a necessidade de “familiarizar” os alunos com o conceito de avaliação formativa uma vez que demonstravam claramente que a avaliação sumativa era o único e exclusivo tipo de avaliação.

## **6. Referência e explanação da metodologia de investigação selecionada.**

No que diz respeito à metodologia de investigação, ao longo deste trabalho, fui recorrendo a várias técnicas. Utilizei, fundamentalmente, a técnica da triangulação, sendo as diferentes fontes, o meu orientador de estágio, o Prof. Miguel Matos; os alunos, através das suas diversas atitudes mas também através das suas respostas aos questionários por mim concebidos e a minha observação e reflexão sobre o tema. Recorri também a recolha de dados através de observação direta e consequente interpretação dos mesmos. De acordo com uma das considerações de Pérez Juste e García Ramos (1995), relativamente às diferentes metodologias utilizadas em trabalhos de investigação, penso que é possível afirmar que o método que utilizei denomina-se qualitativo-naturalístico-descritivo. De facto, ao longo deste projeto recorri essencialmente ao método da triangulação de dados, método importante na metodologia acima mencionada e cujo objetivo reside na obtenção de dados provenientes de fontes diversificadas. Por outro lado, a observação direta constituiu um dos métodos centrais de recolha de dados, dados de tipo qualitativo, à semelhança do que estabelece o método qualitativo-naturalístico-descritivo:

Su base disciplinar la constituye la sociología y la antropología, cuyas metodologías buscan describir la realidad (...) Utiliza, por tanto, métodos etnográficos, estudios de casos, observación participante y triangulación en la investigación que realiza. Se apoyan en la idea de que la evaluación es observación e interpretación, comprensión de lo que sucede, para extraer conclusiones propias. Busca el estudio minucioso de la realidad a través de datos cualitativos que ofrezcan un cuadro coherente, una interpretación lógica de la realidad. Como técnicas de obtención de datos utilizan todo tipo de instrumentos; cuestionarios, estudios de casos, observación, anecdóticos, entrevistas, etc. Las variables del estudio son, algunas definidas previamente, otras emergentes en el proceso mismo de la evaluación (...).

En este enfoque, el evaluador interacciona con el fenómeno estudiado, sea un programa o un centro, pues es preciso que comprenda las relaciones que se dan dentro del programa, entre los participantes, desde dentro mismo del programa.

Además de métodos etnográficos y observación participante, la investigación cualitativa utiliza otros métodos como son: triangulación, estudios de casos, análisis de interacciones, estudios antropológicos, etc (Pérez Juste & García Ramos 1995: 375 - 376).

Através desta definição, vemos que o presente trabalho de investigação-ação enquadra-se perfeitamente neste tipo de metodologia. De facto, à semelhança do que descreve o autor, desempenhei funções de observadora e avaliadora na medida em que a minha tarefa passou pela observação, análise e interpretação de dados essencialmente qualitativos. Além disso, o autor menciona um elemento fundamental: a questão da “interação do avaliador com o fenómeno estudado”. Penso que esta “interação” corresponde ao contacto que mantive com as turmas ao longo do ano, mas corresponde também à interação com a problemática e sua gestão nas turmas. Isto é, o que salienta esta metodologia é o facto de o “investigador” estar em contacto permanente com a questão de investigação e estar diretamente implicada na sua resolução.

#### **7. Considerações gerais acerca da previsão dos resultados a obter.**

Creio que em qualquer área que seja, a reflexão e a(s) respetiva(s) tentativa(s) de mudança são difíceis para todos nós uma vez que, por inúmeras razões, a mudança implica insegurança, desconhecimento, disponibilidade de tempo e sobretudo predisposição psicológica. Por esses motivos, penso que os resultados esperados não serão muito significativos em termos de mudança. Penso também que o tempo disponível para realizar este trabalho só poderá proporcionar espaço para a reflexão e algumas alterações que, no entanto, nunca serão de desvalorizar. O que terá importância - e aplica-se a qualquer projeto- será dar seguimento a este projeto de investigação-ação.

Penso que o facto de dar oportunidade aos alunos de “re-pensar” a avaliação da expressão oral e o respetivo procedimento na aula poderá ter resultados positivos em termos de atitudes mas também das estratégias de aprendizagem. O facto de demonstrar e provar aos alunos que a avaliação é parte integrante do processo-aprendizagem e mostrar-lhes que a participação e implicação de cada um no processo de avaliação é determinante para a melhoria dos seus desempenhos, terá resultados positivos tanto para os alunos como para o professor. Os alunos precisam de conceber a avaliação formativa

como um instrumento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, propus fazer com que tomassem consciência da importância da avaliação formativa e entendessem que a avaliação sumativa por si só de nada serve.

### **8. Breve explanação da estrutura do estudo.**

Nos próximos capítulos irei explicar mais detalhadamente os diferentes ciclos de investigação-ação deste trabalho. No entanto, de maneira sucinta, apresento aqui as linhas mestres que serviram de base para a organização deste trabalho.

Numa primeira fase, procedi à observação dos diferentes grupos intervenientes de forma a poder detetar alguma problemática sobre a qual me debruçaria posteriormente. Uma vez selecionada a problemática, dediquei algum período à leitura de autores especializados em “avaliação” na área do ensino de línguas estrangeiras assim como obras dedicadas às expectativas dos aprendentes de uma língua estrangeira e atitudes perante o processo de ensino/aprendizagem. Depois de recolher informações valiosas relacionadas com a área da avaliação, projetei as aulas do primeiro ciclo de intervenção, durante o qual implementaria estratégias para permitir a reflexão dos alunos. Implementaria igualmente algumas atividades que permitissem introduzir novos procedimentos relativamente ao processo de avaliação oral. No final do primeiro ciclo de intervenção e a partir dos resultados obtidos através de observação, questionários e grelhas de observação, comecei a projetar as aulas e atividades dedicadas à avaliação de expressão/interação oral que iriam inserir-se no segundo ciclo de intervenção.

Finalizado o segundo ciclo, debrucei-me sobre os resultados de ambos os ciclos de intervenção e analisei os resultados de todos os instrumentos de recolha de dados utilizados, o que me permitiu chegar a diversas conclusões.



## Capítulo I - Contexto de Investigação

### 1. O Contexto de Investigação: o palco e os atores intervenientes

#### *1.1. A escola*

O trabalho de investigação aqui apresentado teve lugar na escola secundária Rocha Peixoto, na Póvoa de Varzim. A escola encontra-se no centro da Póvoa de Varzim, uma cidade do litoral norte de Portugal, na região do Alto Minho.

Trata-se de uma escola cujo contexto socioeconómico revela que estamos perante uma comunidade educativa de classe média. É de salientar que a pesca representa uma das principais atividades da cidade, o que justifica a classe socioeconómica anteriormente referida.

Relativamente à escola, trata-se de uma escola secundária na qual trabalham cerca de 180 professores, 55 funcionários administrativos e uma psicóloga que trabalha e apoia aproximadamente 1498 alunos. Todos os alunos são distribuídos da forma seguinte: 8 turmas do 3º ciclo de ensino básico; 51 turmas de ensino secundário; sendo 22 dessas turmas de ensino profissional e 21 turmas em regime pós-laboral.

A escola dispõe também de um Centro de Novas Oportunidades e propõe cursos denominados “cursos complementares” especializados em desporto, administração e eletrónica.

A escola foi recentemente renovada uma vez que no fim do ano letivo 2007/2008, sob o programa de Modernização da Rede de Escolas Secundárias, foi reconstruída e ampliada. Dispõe agora de uma piscina interior e de um ginásio considerado dos melhores da cidade. Esta ampliação permitiu o aumento de alunos que passaram a frequentar a escola e, assim foram criadas 10 turmas suplementares.

No que diz respeito aos recursos disponíveis para os professores e alunos, parece-me importante referir que todas as salas são equipadas com computadores com acesso à internet. Existe também uma biblioteca onde os alunos dispõem de bastantes recursos diversificados (livros, computadores, internet, revistas, manuais e dicionários). Penso que é de salientar o facto de os alunos disporem de cerca de 15 dicionários em cada uma

das seguintes línguas estrangeiras: inglês, espanhol, francês y alemão. Esses dicionários podem ser utilizados durante as aulas de línguas.

À partida, trata-se uma escola que reúne ótimas condições de trabalho para professores e em particular, professores estagiários dada a quantidade de recursos de que passei a dispor desde o início do estágio.

### *1.2. Os grupos intervenientes.*

Relativamente aos grupos da disciplina do espanhol, comecei o ano letivo com uma turma de 29 alunos (26 raparigas e 3 rapazes) de 12º ano, de nível 3, formação geral, nível B1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência. Esses alunos tinham realizado os exames nacionais de espanhol no ano anterior e estavam familiarizados com o facto de trabalhar com professores estagiários uma vez que, no ano letivo 2010/2011, a turma já trabalhava com o Prof. Miguel Matos e dois professores estagiários. Tratava-se, de facto, de um grupo bastante numeroso, com níveis muito díspares mas com o qual foi bastante fácil trabalhar. Foram alunos simpáticos, bastante participativos e cooperativos, com os quais me senti à vontade.

Relativamente ao segundo grupo, tratava-se de uma turma do 11º ano, de nível 5, de formação geral, nível B2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência. Relativamente a este grupo, a situação era diferente uma vez que estava perante uma turma muito mais reduzida, composta por 10 alunos (8 raparigas e 2 rapazes). O grupo era bastante trabalhador e muito simpático. Tal como eu, sentia que os alunos estavam à vontade e participavam muito durante as aulas.

Para realizar o meu trabalho de investigação, concentrei-me fundamentalmente na turma de 11º ano, turma a quem dei a maior parte das aulas e com quem pus em prática as atividades propostas no âmbito do tema de investigação-ação. A turma de 12º ano apenas fez parte do trabalho na fase de observação e deteção da questão de investigação.

Esta opção deveu-se ao facto de se tratar de um grupo mais reduzido, sendo assim mais fácil a gestão das diversas atividades de “avaliação” de interação oral em que os alunos trabalhavam em pequenos grupos. Assim sendo, conseguia controlar as atividades dos

diferentes grupos ao mesmo tempo e, dar apoio e intervir mais rapidamente durante as tarefas.

Relativamente às turmas da disciplina de inglês, trabalhei ao longo do ano letivo com uma turma de 11º ano e uma turma de 7º ano.

No que respeita à turma de 11º ano, os alunos também já estavam familiarizados com a presença e o trabalho com professores estagiários pois no ano anterior tinham estado na mesma situação com a Prof<sup>a</sup>. Mónica Brandão que já lecionava a disciplina na turma. Esta era de nível 7, de formação geral - continuação, nível B2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência. O grupo era composto por 13 alunos (11 raparigas e 2 rapazes). Foi extremamente agradável trabalhar com esse grupo uma vez que os alunos foram sempre muito participativos e colaboraram em cada uma das atividades que lhes foram propostas ao longo do ano letivo. O nível de língua da turma era bastante bom, à exceção de 3 alunos cujo nível era bastante baixo.

Quanto à turma de 7º ano, era composta por 27 alunos (11 raparigas e 15 rapazes). Apesar de a turma ser uma turma bastante numerosa e de ensino básico, foi fácil e muito agradável trabalhar com o grupo em grande parte pela predisposição com que os alunos se apresentavam nas aulas. Isto é, além de terem um nível bastante bom de inglês, os alunos, na sua grande maioria, foram sempre muito participativos e demonstraram sempre muito entusiasmo na realização das atividades propostas.

Para o trabalho de investigação, optei por trabalhar com a turma de 11º ano pelos mesmos motivos que apresentei anteriormente em relação à disciplina de espanhol. Além disso, depois de uma breve reflexão com a Prof<sup>a</sup>. Mónica Brandão, pensámos que a turma de 7º ano não teria a “maturidade” necessária para a reflexão e realização das atividades propostas no âmbito do trabalho de investigação. A questão da gestão dentro da sala de aula também motivou essa decisão, uma vez que o espaço de que dispunha era um pouco restrito e a turma bastante numerosa -27 alunos.

Como terei oportunidade de mostrar ao longo deste trabalho, foi muito gratificante trabalhar com as quatro turmas aqui referidas devendo ainda salientar que fui sempre muito apoiada pelos meus orientadores para que todas as atividades propostas por mim

fossem levadas a cabo de forma proveitosa para mim, para o meu trabalho de investigação e para os meus alunos. Desde o primeiro momento, tanto a Prof<sup>a</sup>. Mónica Brandão como o Prof. Miguel Matos incutiram nos alunos a importância da sua participação e colaboração durante as aulas lecionadas pelos professores estagiários, deixando bem claro a relevância e importância do empenho dos mesmos.

## **2. Observação e diagnóstico: definição da área de intervenção.**

Iniciei o trabalho de observação de aulas dadas pelos orientadores durante o mês de Outubro de 2011 no que diz respeito à disciplina de espanhol, e no início do mês de Janeiro de 2012 no que respeita à disciplina de inglês uma vez que por motivos de doença da Prof<sup>a</sup>. Mónica Brandão, o estágio de inglês só foi iniciado na data acima mencionada.

Ao longo do estágio, os instrumentos que utilizei para proceder à observação de aulas foram alternadamente a toma de notas decorrente de observação direta, num caderno previsto para o efeito, assim como o preenchimento de grelhas de observação, na sua maioria, grelhas facultadas pelos professores Nicolas Hurst e Maria Ellison, no âmbito do seminário de inglês, disciplina lecionada na Faculdade de Letras.

Na disciplina de espanhol, através de observação deparei-me rapidamente com o facto dos alunos, embora muito participativos em ambas as turmas, terem alguma dificuldade em expressar-se na língua meta durante as aulas. Independentemente do seu nível, quando os alunos eram solicitados para dar opiniões, defender as suas ideias, ou participar em discussões, faziam-no na sua língua materna, em português. Só o faziam na língua meta- em espanhol- depois de serem chamados à atenção pelo professor, no sentido de os “relembrar” da necessidade de falarem em espanhol. É de salientar a resistência por parte de alguns alunos que insistiam em querer participar oralmente em português justificando a sua posição com o facto de terem “medo” de errar ou em muitos casos, “*não saber como se diz em espanhol*”. Concentrando-me na questão do erro e do seu receio, foi algo que pude observar em todas as turmas com as que trabalhei. Penso que é fundamental tentarmos transmitir aos alunos que embora a correção linguística seja um elemento importante, a mensagem a transmitir, a comunicação eficiente, constituem um dos principais objetivos do processo de ensino-

aprendizagem de uma língua estrangeira. A este respeito, Davies & Pearse (2000) são explícitos quando escrevem o seguinte:

Obviously, you do need to deal with errors like Giovanni's, but as much of your teaching as possible should be directed towards building up the learners' ability and confidence in using English for effective communication (Davies & Pearse 2000: 170).

Pareceu-me interessante observar que, para tratar de assuntos não diretamente relacionados com a aula (entrega de documentos para escola, confirmação de presenças em reuniões, marcação de reuniões/encontros, organização de viagem de estudo, etc...), o professor tomava a iniciativa de o fazer em português. Concluí que talvez pudesse dever-se à necessidade de todos os alunos entenderem claramente as mensagens emitidas pelo professor. Tal também acontecia para resolver questões de indisciplina, embora se tratassem de casos muito raros uma vez que as turmas revelavam bom comportamento.

Relativamente à disciplina de inglês, desde o primeiro momento de observação, pude comprovar que a situação era bastante diferente uma vez que a professora se expressava constantemente na língua meta, com ambas as turmas. Raros foram os momentos em que usava a língua materna durante a aula, inclusive para tratar de assuntos como indisciplina, instruções mais complexas, desentendimentos, dúvidas de vocabulário, dúvidas na explicação de algum conteúdo mais complexo. Esta questão da escolha do professor em usar o uso da língua materna ou a língua estrangeira é bastante interessante do ponto de vista do “eterno” debate sobre o uso de L1/L2. Existem várias teorias que apresentam benefícios e desvantagens em usar a língua materna na aula de língua estrangeira como as que defendem autores como Harper, Turnbull, Sweet, Palmer, entre muitos. Na minha opinião, creio que é altamente benéfico usarmos a língua meta de forma constante e sistemática na aula de língua estrangeira sendo o uso da língua materna um recurso de última instância.

Por sua parte, os alunos também demonstraram mais “naturalidade” em expressar-se em inglês durante as aulas. Pareceu-me extremamente interessante poder observar tal diferença entre uma disciplina e outra. No entanto, devo dizer que não consigo entender

os motivos que possam explicar essa situação. É verdade que, como referia para o caso da disciplina de espanhol, houve momentos em que alguns alunos pediam para expressar-se em português alegando o facto de não saberem expressar a ideia em inglês. Contudo, a professora pedia sempre que tentassem fazê-lo o mais naturalmente possível podendo sempre contar com a sua ajuda para dúvidas de vocabulário ou outro tipo de dúvidas. De facto, assisti sempre a um esforço por parte dos alunos que acabavam por expressar-se em inglês, conseguindo transmitir as ideias que pretendiam.

Rapidamente, foquei o meu trabalho de observação na oralidade dos alunos. No entanto, existia e continua a existir um tema que sempre me despertou muito interesse, o tema da avaliação e mais propriamente dito, a perspectiva dos alunos em relação à avaliação. Nas primeiras aulas, assisti à apresentação dos critérios de avaliação por parte dos professores das duas disciplinas aqui referidas e, de facto, devo dizer que me chamou a atenção a forma como os alunos encaravam a avaliação. Posso dizer que, para aqueles, a avaliação resume-se à atribuição de uma nota. Isto é, restringem a avaliação à vertente quantitativa.

No que diz respeito à avaliação da expressão oral, alguns alunos nem chegam a entender muito bem os critérios apresentados pelos professores e na disciplina de espanhol, posso citar o exemplo de um dos critérios que consiste em avaliar a competência pragmática, critério muito “confuso” para os alunos. Embora o professor realizasse os esforços necessários para que todos os alunos entendessem o significado desse critério, muitos nunca chegaram a perceber do que se tratava. Era bem visível o facto de que o que realmente importava era a classificação final atribuída pelo professor e não saber qual o nível de competência pragmática de cada um. Comecei a ter a confirmação de que os alunos tinham uma visão equivocada do processo de avaliação e essencialmente do “valor” que a mesma tinha e tem em termos de medição e avaliação de aprendizagem.

O tema pareceu-me muitíssimo interessante embora tivesse consciência de que era muito difícil mudar (em tão pouco tempo) essa visão, tendo ainda em conta que o próprio sistema educativo em que estamos inseridos atribui extrema importância às classificações, isto é, às notas. Especialmente no caso de alunos do ensino secundário e em particular alunos do 12º ano com que estava a trabalhar, as notas eram e são o “passaporte” para a continuação dos estudos.

Estava então decidida a centrar-me na questão da avaliação, sem no entanto esquecer a questão da expressão oral. Era evidente que a minha área de intervenção tinha de ser muito mais precisa e definida pelo que me pareceu fundamental esperar pelas aulas em que teriam lugar as “provas” de avaliação oral para observar melhor o desempenho e atitude dos alunos e assim determinar melhor o tema sobre o qual me debruçar.

No dia 8 de novembro de 2011, de acordo com o que tinha planeado, assisti às primeiras provas orais da turma de 12º ano, na disciplina de espanhol. O professor da turma, antes de começar, lembrou aos alunos quais as regras para as provas e, como mencionado anteriormente, para assegurar-se de que todos estavam a entender as instruções, fê-lo em português. Para o entendimento da escolha do meu tema de investigação, julgo que é relevante explicar aqui as instruções – muito simples- dadas aos alunos. As regras eram as seguintes: cada aluno tinha sido previamente informado do tema geral da prova sendo que cada um deles teria de desenvolver um tema diferente. No dia da prova, o professor tinha vários textos breves, notícias, artigos de revistas, receitas que entregava aos alunos, individualmente. Depois do aluno, no seu lugar, ter lido e tomado conhecimento do conteúdo do texto, o professor pedia-lhe que apresentasse ao resto da turma e ao professor o conteúdo do texto de forma sucinta. A esse resumo, seguia-se uma conversa entre o professor e o(a) aluno(a) avaliado(a), durante um mínimo de dez minutos.

Na maioria dos casos, deparei-me com algum nervosismo – dado posteriormente confirmado nas respostas aos questionários (Anexo 10) - por parte dos alunos devido, certamente, à presença de todos os colegas durante a prova e também à própria natureza da situação em que se encontravam, sendo um momento de avaliação.

Pude observar também situações frequentes que iam de encontro ao que mencionei anteriormente relativamente à expressão oral durante as aulas, ou seja à “inibição” dos alunos em usar a língua meta para se expressar. Isso transmitia-se na produção de respostas muito breves como “*si*”, “*no*”, “*no lo sé*”, “*más o menos*”, ou inclusive movimentos e gestos, linguagem não verbal. Uma das estratégias utilizadas pelos alunos era a produção de frases inacabadas, na expectativa de que o professor finalizasse a formulação da ideia. Outra observação muito importante, a meu ver, foi o facto de, numa prova oral em que os alunos estavam a ser avaliados, o professor intervir oralmente com mais frequência do que os alunos, para reformular perguntas que os

mesmos não entendiam, para ocupar momentos de silêncio demasiado longos por parte dos alunos que não sabiam o que dizer e/ou como dizê-lo.

Alguns alunos, embora poucos (três) tiveram um desempenho acima da média uma vez que se expressavam com melhor fluidez, utilizando vocabulário e estruturas variadas e desenvolviam ideias interessantes de forma correta.

No entanto, além das observações até aqui expostas, houve um facto que, para mim, foi decisivo na definição da minha área de investigação e passo a descrevê-lo. De facto, ao longo da aula de 90 minutos durante a qual o professor realizou 13 provas orais, foi patente a atitude de desinteresse por parte dos alunos que não estavam a ser avaliados, atitude essa traduzida por conversas paralelas entre si, falta de atenção, incapacidade de resumir ou repetir uma ideia formulada pelo colega avaliado por distração, realização de tarefas de outras disciplinas, etc...Devo dizer que esta situação revelou claramente a existência de um problema “grave”, de uma lacuna que era importante tratar e, na minha opinião, que poderia revelar-se extremamente interessante. Além disso, as atitudes aqui descritas confirmavam aquilo que já tinha observado relativamente à visão que os alunos tinham da avaliação: uma visão extremamente limitada e egocêntrica na medida em que partiam do pressuposto de que as provas de avaliação oral dos colegas em nada lhes era útil, nem proveitosa.

Para mim, era evidente ser importante alterar as configurações das provas orais de forma a sensibilizar os alunos para a importância das mesmas. Para consegui-lo parecia-me necessário atribuir uma tarefa a todos os alunos da turma durante a realização das provas de expressão oral, atribuindo-lhes um papel para que sentissem alguma responsabilidade e implicação. Envolver os alunos no ato avaliativo sugeria fortemente a implementação de práticas de autoavaliação ou outras práticas:

La autoevaluación y la coevaluación llevadas a cabo por parte del alumno constituyen formas de evaluación auténtica, ya que “desarrollan la capacidad de aprender a aprender, se centra en los procesos y crean y aumentan la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje (Fernández 2004:198-199 em Pardo Gendre 2008).



Foi a partir desse preciso momento que tomei a decisão de direcionar a minha investigação nesse sentido. Restava-me refletir no sentido de tentar entender os motivos dessas atitudes por parte dos alunos e tentar implementar um plano de ação para conseguir alterar a “postura” daqueles durante a avaliação de expressão oral e, tentando demonstrar-lhes que a avaliação era parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, ideia completamente descabida do ponto de vista dos alunos.

Como expliquei, parecia-me essencial fazer com que sentissem o quão importante podia tornar-se a prova oral, não só para o(a) aluno(a) que estava a ser avaliado(a) naquele momento, mas também para todos os que estavam presentes. Para tal, pensei que a coavaliação devia, sem dúvida, fazer parte do meu plano de ação-investigação.

A questão que colocava então era a seguinte:

*Pode a coavaliação durante a realização de provas orais, permitir o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa e a escuta ativa?*

No entanto, ainda não tinha tido oportunidade de observar provas de avaliação oral na disciplina de inglês pelo que era necessário aguardar para poder comprovar a existência da mesma problemática.

Resolvi questionar a Prof<sup>ª</sup>. Mónica Brandão relativamente ao assunto de forma a antecipar o trabalho de observação que estava por vir. A professora confirmou o procedimento, o qual era muito semelhante ao da disciplina de espanhol. Isto é, os alunos, numa aula de 90 minutos, realizavam as provas individualmente. À semelhança do que acontecia na disciplina de espanhol, os alunos eram informados do tema da prova, embora desta vez se tratasse de um tema comum a todos. No dia da prova, os alunos, individualmente, ao contrário do que ocorria nas provas de espanhol, deslocavam-se junto da secretária da professora para realização da mesma, sem que o resto do grupo pudesse ouvir a prestação dos colegas avaliados.

Relativamente a essa questão do “isolamento”, pude assistir e comprovar, numa aula anterior, que os alunos faziam questão de que a prova fosse realizada junto da professora e não perante toda a turma pela simples questão de inibição pessoal.

### *2.1. Instrumentos de Observação.*

Com base na metodologia utilizada e descrita anteriormente, e partindo do pressuposto de que iria recorrer ao método de triangulação de dados, utilizei vários instrumentos de observação, na sua maioria, instrumentos que permitiram recolher dados qualitativos.

Na fase dedicada à observação de aulas – dois primeiros meses de estágio- baseei a recolha de dados em dois instrumentos. Por um lado, recorri a conclusões pessoais resultantes de observação direta e, por outro lado, utilizei grelhas – cujo dois exemplos apresentados em anexo (Anexos 1, 2 e 3) - elaboradas pelos Professores Nicolas Hurst e Maria Ellison de Matos, da Faculdade de Letras. Uma vez que as grelhas propostas pelos docentes eram diversas e muito variadas, comecei rapidamente a centrar-me naquelas que mais se aproximavam da área que pretendia estudar.

Para obter dados diferenciados em termos de fonte, recorri ao longo do estágio, desde a fase de observação e deteção de problemática até ao final do secundo ciclo, a conversas e reflexões com os orientadores de maneira a obter informações e dados importantes em relação aos alunos e às suas atitudes, especialmente no que dizia respeito à avaliação oral. Essas reflexões foram essenciais para completar informações decorrentes da minha observação em quanto professora estagiária.

Recorri portanto, a um trabalho prévio, trabalho esse que consistiu em determinar o que pretendia “avaliar”, o que procurava de forma a poder facilitar todo o processo de recolha de dados. Era necessário orientar o trabalho para, por sua vez, facilitar a toma de decisões em termos de intervenção nos diferentes ciclos.

Uma vez finalizada a fase de observação – ou ciclo 0- e depois de saber o que pretendia para o meu trabalho de investigação, optei por desenvolver grelhas de observação que os alunos iriam utilizar durante as atividades de expressão/interação oral (simulação de provas orais). Através dessas grelhas, iria conseguir obter informações decorrentes de observação direta dos alunos entre eles, durante as atividades de expressão oral. Assim pois conseguia diversificar as fontes de dados que faziam parte do meu estudo.

No final de cada ciclo, criei e utilizei um questionário preenchido pelos alunos (Anexo 10). No entanto, desta vez, o objetivo do questionário era fazer com que os alunos

refletissem sobre o seu próprio processo de ensino/aprendizagem e respondessem de forma sincera a perguntas que me permitiriam entender determinadas atitudes manifestadas pelos mesmos em momentos formais de avaliação oral.

Relativamente às grelhas de observação desenvolvidas para promover a coobservação dos alunos durante atividades de expressão oral, utilizei os resultados decorrentes do primeiro ciclo de intervenção e procedi a algumas alterações nas grelhas que seriam utilizadas no segundo ciclo.

## *2.2. Resultados obtidos e respetivo significado.*

Relativamente aos questionários realizados aos alunos, comprovaram, na sua grande maioria, elementos importantes em relação à visão daqueles no que respeita à avaliação oral e às provas orais. Também, demonstraram que, de facto, durante as provas orais, nem todos os alunos estavam atentos às prestações dos colegas. De alguma forma, esses questionários foram um instrumento que utilizei para justificar e apoiar parte do meu trabalho de observação. No entanto, algumas perguntas foram colocadas com o objetivo de me facultar informações “novas”, que não possuía e principalmente tentar perceber determinados comportamentos e posturas dos alunos.

Entendi claramente que os alunos, simplesmente não tinham consciência das vantagens e da importância da escuta ativa não apenas durante as provas orais, mas em qualquer atividade de expressão / interação oral.

Quanto às grelhas de observação por mim elaboradas, foram instrumentos com os quais os alunos se foram familiarizando e aprendendo a trabalhar. Depois de algumas sessões de atividades de expressão / interação oral em que os alunos usaram as grelhas, fizeram os seus próprios registos, a importância do trabalho cooperativo e a necessidade de participação ativa nas atividades propostas foi se tornando cada vez mais evidente.

No entanto, o preenchimento e as observações registadas nas grelhas revelaram, por vezes, alguma desmotivação que pouco tinha a ver com a disciplina em questão. Revelaram também falta de método ou, possivelmente, falhas nos métodos de trabalho por parte dos alunos, consequência talvez da acumulação de “maus” hábitos. De facto, creio que os alunos, no contexto das escolas básicas e secundárias públicas, não

desenvolvem a capacidade de trabalho autónomo pelo que sentem uma necessidade, na minha opinião, desmesurada, de orientação e apoio. Isso foi notável no desenvolvimento de atividades em que os alunos tinham de interagir com os colegas e assim assumir um papel mais ativo e cooperativo. Tais atitudes também transpareceram nos questionários em que alguns alunos manifestavam o seu desconforto em realizar provas orais e/ou atividades de interação oral com os seus pares, preferindo fazê-lo com o(a) professor(a) da disciplina.

Apesar de tudo, a maioria dos alunos demonstrou entusiasmo na realização das atividades criadas para promover a escuta ativa e a cooperação entre os mesmos. Perceberam a necessidade de participar ativamente no processo de avaliação oral. Puderam comprovar que o facto de ouvir os colegas e registar determinadas informações relativas às suas prestações era algo relevante para o processo de ensino-aprendizagem de todos os elementos da turma. Perceberam a importância e utilidade da cooperação nesse tipo de atividades.

### **3. Linhas orientadoras para a intervenção.**

En la evaluación, tal como la concebimos, está inherente la necesidad de que los alumnos tengan un papel mucho más activo e importante y, siempre que sea necesario, bajo la dirección del maestro, porque ello los hace coprotagonistas ejecutivos de la tarea didáctica (Mendoza Fillola, López Valero & Martos Núñez 1996: 379).

Após ter definido a área de intervenção e a questão de investigação às quais pretendia dedicar-me, iniciei um trabalho de pesquisa para me ajudar a entender melhor as diferentes perspetivas dos alunos assim como o que os levava a ter essa visão da avaliação.

Procurei também ler diferentes autores no sentido de apoiar ou contrariar algumas das minhas crenças e observações e devo dizer que a citação acima referida foi a que veio verdadeiramente ao encontro daquilo que eu sentia quando iniciei o meu trabalho de observação, em especial durante as provas. De facto, como mencionei noutros capítulos deste trabalho, era verdadeiramente essencial incutir nos alunos com quem trabalhei, a

necessidade de saber observar e saber ouvir, e mostrar-lhes que dessa forma, todos sairiam beneficiados. Para tal, e foi um dos meus objetivos, enquanto professora, tinha de fazer com que os alunos tivessem um papel muito mais ativo durante as provas orais, quer pela observação e tomada de notas durante a prestação dos colegas, quer transformando o esquema da prova que passaria a ser uma prova de interação oral entre vários alunos e não professor-aluno. No entanto, para que os alunos adotassem uma postura mais ativa, era indispensável da minha parte, ensinar-lhes a fazê-lo, ensinar-lhes a ouvir, o que ao contrário do que foi, parecia bastante fácil. Na realidade, podemos constatar que relativamente à interação, o aspeto da escuta e precisamente a escuta ativa é “pouco” valorizada. De acordo com várias ideias desenvolvidas por Lhote (1995), penso que ensinar os alunos a ouvir é fundamental. Através da escuta ativa, os alunos conseguem observar e recolher dados extremamente relevantes. No entanto, como podemos entender nas citações que se seguem, a escuta ativa necessita de ser mais “trabalhada” e desenvolvida em contexto de sala de aula:

Se habla frecuentemente de aprender a hablar en una clase de lengua, pero nunca de aprender a escuchar, como si esta segunda actividad, que depende de la primera, se diera por supuesto (Lhote, 1995: 42).

Aprender a escuchar es una actividad que se desarrolla a través de un proceso relacionado con el proceso mismo de la adquisición de la lengua (Cassany et al. 1993: 101-131; Lhote 1995: 41 y ss em Mendoza Fillola, López Valero & Martos Núñez 1996: 242).

São realmente muitos os autores que se dedicam à importância da participação ativa nas atividades de oralidade, fazendo finca-pé na relevância da escuta ativa. Assim, Ernst (1994: 315) estima que é fundamental que os alunos tenham oportunidade de praticar a toma e cedência de turno, que saibam interromper e ouvir ativamente. De facto, a escuta (ativa) constitui um elemento, um instrumento absolutamente necessário na comunicação e é essencial desenvolver essa habilidade nos alunos. A título de esclarecimento, parece-me interessante reproduzir as palavras de Canale relativamente ao conceito de habilidade: “(...) tanto el conocimiento como la habilidad subyacen a la comunicación real de modo sistemático y necesario y por tanto ambos están incluidos en la competencia comunicativa” (Canale 1983 em Llobera 1995).

Partindo destas considerações, o meu objetivo era tentar implicar ao máximo todos os alunos. Isso significava por um lado, que alguns alunos aprendessem a ouvir os colegas de forma ativa através da toma de nota e posterior comentário oral sobre a “audição” e, por outro lado, que os restantes alunos participassem numa atividade de interação oral cujo tema era definido por mim no seguimento do que era realizado na aula. Ainda no que respeita à interação dos alunos, um dos meus objetivos foi também criar oportunidades reais de comunicação entre alunos para que estes tivessem maior autonomia e maior responsabilidade quanto ao uso da língua. Pretendi criar situações autênticas de interação, uma vez que estas contribuem para desenvolvimento das competências comunicativa e socioculturais dos alunos. De acordo com Mac Donald, Badger e Dasli (2006), vemos os benefícios que tais atividades de interação oral podem representar para os alunos:

The authentic role of the classroom is the provision of those conditions in which the participants can publicly share the problems, achievements and overall process of learning a language together as socially motivated and socially situated activity (Mac Donald, Badger & Dasli 2006: 68).

Além do desenvolvimento das competências anteriormente mencionadas, o facto de os alunos interagirem em pequenos grupos representa uma mais-valia e um fator essencial para que estes tomem iniciativas ao longo da interação, para que “arrisquem”, tenham oportunidade de expressarem perante os colegas e aumentem o seu grau de confiança. Carter & Nunan (2001) desenvolvem esta ideia acerca dos benefícios do trabalho de grupo da seguinte forma:

Studies have been conducted on learners’ participation in tasks involving pair work, group work and the whole class. It was found that compared to the teacher-fronted interaction in whole class work, both pair work and group work provide more opportunities for learners to initiate and control the interaction, to produce a much larger variety of speech acts and to engage in the negotiation of meaning (...). Hence, tasks involving a small number of participants is believed to facilitate better SLA (Carter & Nunan 2001: 122).

Outros autores como Richards e Lockart (1996) também defendem o trabalho de grupo na sala de aula na medida em que este apresenta inúmeras vantagens no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente o aumento da participação dos alunos, aspeto muito importante. Além disso - e este foi um dos meus objetivos- os alunos, quando trabalham em grupo, assumem um papel mais ativo (Richards & Lockart 1996: 153).

Para terminar e como já referi anteriormente, tive sempre a preocupação de tentar demonstrar aos alunos com quem trabalhei, a importância do ato avaliativo e tentar que deixassem de conceber a avaliação como uma “sentença” à qual não havia recurso. Pelo contrário, e foi um dos principais objetivos do meu trabalho, os alunos devem conseguir entender que a avaliação – centrando-se na avaliação formativa- é fundamental para todo o processo de ensino-aprendizagem, e que através da avaliação, o aluno obtém informações que lhe permitem ajustar os seus métodos, as suas estratégias de aprendizagem, a sua postura enquanto usuário e aprendiz de uma língua. Penso que relativamente a esta ideia, todos autores são muito claros e é interessante citar aqui um deles:

Language testing is central to language teaching. It provides goals for language teaching, and it monitors, for both teachers and learners, success in reaching those goals. Its influence on teaching (the notorious "backwash" or "washback" effect) is strong -and is usually felt to be wholly negative-. It provides a methodology for experiment and investigation in both language teaching and language learning/acquisition (Davies 1990:1).

## Capítulo II - Estado do Conhecimento na Área a Estudar

### 1. Breves considerações.

Uma vez que o tema ao qual decidi dedicar-me está inserido na área da avaliação, é fundamental começar por referir algumas definições que serviram de base para as reflexões e conclusões ao longo de todo o trabalho que desenvolvi e que aqui apresento.

É no entanto, muito importante ter consciência da quantidade colossal de obras e de autores que se dedicam à área tão vasta que representa a avaliação no ensino de línguas estrangeiras pelo que era inevitável, da minha parte, uma seleção no que respeita à escolha de algumas definições, como ponto de partida.

Uma das definições que me pareceu bastante interessante foi a que T. Bordón propõe numa das suas obras. Selecionei-a por ser uma definição extremamente clara e sucinta: “Evaluación: tipo de valoración que consiste en recoger y analizar una serie de datos para llegar a tomar una decisión. Puede utilizar tanto exámenes como otros procedimientos” (Bordón 2006: 19).

Devo dizer que tive especial cuidado e preocupação em selecionar obras e autores de origens distintas para promover uma visão mais alargada das diferentes perspetivas existentes, embora tendo consciência da dimensão reduzida deste trabalho.

Partindo de um dos documentos mais importantes no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, o Quadro Europeu Comum de Referência, podemos desde logo constatar a importância que a avaliação desempenha no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação aparece como sendo – não podendo ser de outra forma- um elemento central do processo de ensino-aprendizagem e sobretudo, algo que deve centrar-se no processo (como?) e não no resultado (o quê?):

Por fim, as listas de verificação ou escalas de descritores utilizadas na avaliação contínua pelo professor – ou na auto-avaliação – funcionam melhor quando os descritores não dizem apenas aquilo que os aprendentes conseguem fazer mas como o conseguem fazer (Quadro Europeu Comum de Referência 2001: 69).



Quanto à definição da avaliação, o QECR não é tão preciso, deixando assim ao critério de cada usuário o significado e os instrumentos implicados no processo de avaliação de uma língua estrangeira. Aliás, ao longo do documento, deparámo-nos com várias propostas em termos de avaliação como é o caso no Quadro 7 da p.251. O que aparece como evidente é, sobretudo, o facto de querer evitar o “perigoso” reducionismo do termo “avaliação”:

Todos os testes de língua são uma forma de avaliação, mas há também muitas outras formas de avaliação (p. ex.: as listas de verificação usadas na avaliação contínua, a observação informal do professor), que não são descritas como testes. A avaliação é um termo mais vasto que a testagem. Qualquer testagem é uma forma de avaliação, mas num programa de língua existem muitos outros aspectos, para além da proficiência do aprendente, que também são avaliados – p. ex.: a rentabilidade de determinados métodos ou materiais, o tipo, a qualidade do discurso efectivamente produzido, a satisfação do professor e do aprendente, a eficácia do ensino, etc (Quadro Europeu Comum de Referência 2001: 243).

Os autores são unânimes: a avaliação não pode reduzir-se a uma mera recolha e comprovação de dados. Deve, portanto, centrar-se no processo e não apenas no resultado e, acima de tudo, ser um ponto de partida e não um ponto de chegada. Assim pois, está patente a necessidade de recolher dados, sim, mas além disso, analisá-los de forma a entender o processo que levou os alunos a determinados “níveis”, a determinados resultados. Mais ainda, após essa análise, deve seguir-se uma reflexão sobre as decisões a tomar em termos de definição de objetivos, definição de conteúdos, métodos a implementar, materiais, etc...É preciso e fundamental também refletir sobre o *feedback* que iremos dar aos alunos, tanto aos que tiveram êxito como aos que, de alguma forma, fracassaram.

La evaluación, al no quedar en mera comprobación de resultados y sanción social de los mismos, es punto de arranque de nuevos aprendizajes y clave para remover los obstáculos que puedan impedir el éxito. Para ello deberá estar imbricada en el hacer diario, centrándose más en el proceso que en el producto, lo que permitirá tomar decisiones a tiempo antes de que pueda producirse el

enquistamiento de los conflictos, de que cristalicen las actitudes negativas o de que el fracaso se haga crónico (Pérez Juste & García Ramos 1995: 23).

Relativamente à necessidade de os alunos participarem ativamente em todas as atividades, inclusive atividades com propósito avaliativo, o QECR é bastante explícito e foi, com base neste tipo de questionamento que apliquei muitas das tarefas aqui apresentadas:

Podemos esperar ou exigir que os **aprendentes**<sup>1</sup>: (...) b) participem activamente no processo de aprendizagem, em colaboração com o professor e os outros estudantes, a fim de chegarem a acordo sobre objectivos e métodos, aceitando compromissos e participando em actividades de avaliação e de ensino mútuos, de modo a progredirem de forma regular em direcção a uma maior autonomia? (Quadro Europeu Comum de Referência 2001: 202-203).

## **2. A participação dos alunos em provas de avaliação da expressão / interação oral.**

Relativamente a este ponto, o contexto desempenha um papel crucial uma vez que a avaliação e neste caso, as provas orais são elaboradas pelo(a) professor(a) da turma. Existe portanto um fator muito relevante: o avaliador assume um papel duplo uma vez que também é o(a) professor(a) dos alunos que avalia.

São muitas as técnicas utilizadas no âmbito da avaliação da proficiência da expressão oral sendo algumas utilizadas a nível mundial (Foreign Service Institute Oral Interview; a entrevista de OPI: Oral Proficiency Interview of the American Council on the Teaching of Foreign Languages). Ao longo das últimas décadas, algumas dessas técnicas têm vindo a ser criticadas e questionadas, tendo até sofrido tentativas de atualizações como foi o caso da entrevista OPI (Salaberry 2000). No entanto, na sua maioria, são técnicas que não se adequam exatamente ao contexto no qual se insere este trabalho uma vez que nos contornos das técnicas aqui mencionadas, o avaliador e o avaliado não se conhecem. Além disso, algumas até foram criadas para contextos muito específicos com é o caso da FSI Oral Interview, prova concebida para adultos, “Further,

---

<sup>1</sup> Estilo de tipo de letra mantido de acordo com o texto original.

it was aimed toward adults who were expected to fill governmental posts at home or abroad” (Oller 1979: 325).

Com base no que eu tinha observado e no trabalho que pretendia desenvolver, o meu interesse estava mais orientado para as provas nas quais estava patente a noção de tarefa, noção eminentemente presente no QECR. Por isso, penso que seria interessante referir uma das técnicas mencionadas por Oller citando Upshur, técnica em que a avaliação da expressão oral vai bem mais além de uma conversação entre dois (ou mais) indivíduos:

Another testing technique that has been used with non-native speakers of English is the Oral Communication Test developed by John A. Upshur at the University of Michigan. It is a highly structured oral interview task where the examinee is tested on his ability to convey certain kinds of information to the examiner. In the development of the test, Upshur (1969a) defined “productive communication” as a process whereby “as a result of some action by a speaker (or writer) his audience creates a new concept” (p.179). The criterion of successful communication was that there must be a “correspondence between the intentions of a speaker and the concept created by his audience (p.179) (Oller 1979: 317).

Ainda numa perspectiva mais abrangente do que eram tradicionalmente as provas de avaliação oral ou entrevistas cujo objetivo era avaliar a expressão oral, é importante salientar a relevância que a interação tem vindo a ocupar tanto nas atividades de ensino-aprendizagem, como nas provas de avaliação da oralidade. Os diferentes trabalhos desenvolvidos pelo Gabinete de Avaliação Educacional relativamente à avaliação da expressão oral fazem claramente prova disso. E é a partir deste ponto que notamos uma “viragem” nas perspectivas assumidas por diversos autores e um importante desenvolvimento de projetos no contexto educativo:

To the design team the aims of the project were to produce a test that would be flexible, practical, credible, have a good “washback” effect, good skills coverage and have local content and flavour. There would be one test for all levels and, therefore, no failures (Mc Ginley 2006: 374).

Situações de interação dentro da sala de aula, entre dois ou mais alunos implicam empenho de cada um dos participantes, implicam participação ativa, deixando de ser o professor a assumir o papel principal. Remetendo mais uma vez para a evolução das didáticas da língua estrangeira, a competência pragmática tem vindo a ocupar uma posição cada vez mais importante pelo que é absolutamente necessário fazer com que os alunos, tanto em atividades (comunicativas) como em sessões de avaliação, tenham oportunidade de interagir e desenvolver autonomia, e assim assumir alguma responsabilidade no seu processo de ensino-aprendizagem. Daí a importância, diria até necessidade, de dar destaque ao valor comunicativo, interativo e sociocultural da aprendizagem linguística (Mendoza Fillola, López Valero & Martos Núñez 1996: 215; Carter & Nunan 2001: 122; Mc Donald, Badger & Dasli 2006: 68).

### **3. A participação do aprendente: ensinar para a autonomia.**

A minha preocupação com a falta de participação dos alunos nos diferentes momentos de ensino-aprendizagem tem sido o “motor” de todo o meu trabalho. Como professores, devemos assumir um papel de guia, de orientador para os nossos alunos. Se não o fizermos estamos a impedir que os alunos desenvolvam capacidades e competências que os levem a ser cada vez mais autónomos, que é precisamente o que se espera de um aprendente de uma língua estrangeira.

Relativamente a esta questão, vejamos apenas o QECR fornece algumas orientações que apontam claramente para o desenvolvimento da autonomia. Por um lado, trata-se da necessidade eminente de reflexão no contexto de sala de aula em que “os aprendentes devem também ser levados a reflectir sobre as suas necessidades comunicativas, por ser esse um dos aspectos do despertar da consciência da sua aprendizagem e da sua autonomia” (QECR 2001: 86). Creio deveras que esta prática de reflexão é uma prática ainda muito escassa e acredito que tal situação possa prejudicar os alunos, limitando-os a atuar na sala de aula sem terem a perceção das suas lacunas e dos seus pontos fortes.

Por outro lado, de acordo com o que propõe o QECR, trata-se de “(...) promover o desenvolvimento dos alunos e dos estudantes como aprendentes e utilizadores autónomos e responsáveis (...)” (QECR 2001: 208). De facto, o desenvolvimento e o hábito da prática reflexiva relativamente ao processo de ensino-aprendizagem contribui

claramente para a formação de alunos capazes de comunicarem mais eficazmente. Em termos de responsabilidade, trata-se de assumirem o controlo dos seus desempenhos tendo plena consciência das suas capacidades e dos seus objetivos. Para que tudo isso seja viável, é importante que os alunos juntamente com os professores adotem posturas que permitam a participação ativa e o envolvimento de todos em várias etapas do processo, tal como preconiza o QECR:

(...) participem activamente no processo de aprendizagem, em colaboração com o professor e os outros estudantes, a fim de chegarem a acordo sobre objectivos e métodos, aceitando compromissos e participando em actividades de avaliação e de ensino mútuos, de modo a progredirem de forma regular em direcção a uma maior autonomia? (QECR 2001: 202-203).

É fundamental ter consciência de que o desenvolvimento da autonomia não significa de todo a ausência ou o afastamento do professor (Little 1991). Desenvolver a autonomia é permitir que o aluno use a língua meta para concretizar as tarefas que lhes são propostas, permitir que o aluno analise e reflita sobre os resultados e a consecução dos objetivos (Little 1991). Ainda, relativamente ao desenvolvimento da autonomia, gostaria de referir dois autores cujas citações são bastante esclarecedoras quanto ao conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O primeiro aborda a questão da autonomia sublinhando o valor que devemos atribuir ao processo, à forma como os alunos atingem determinados objetivos e os respetivos motivos. Como referi anteriormente, e de acordo com o que esta autora escreve, é dada demasiada importância –e erradamente- ao resultado final (produto), àquilo que sabe ou deixa de saber o aluno, pondo de parte a questão do processo. Ora um aluno autónomo revela claramente capacidades para refletir sobre estes aspetos, sobre o processo e consegue entender o que o levou a determinados resultados. Relativamente a esta questão, Bizarro (2008) esclarece-nos:

‘(...) um aluno autónomo regula as suas aprendizagens, encontra-se motivado e interessa-se pela sua aprendizagem, reflecte sobre o que é, o que sabe, o que faz, mas também sobre como pode ser, saber, fazer mais e melhor (Caudron, 2001). É alguém que valoriza os produtos mas também os processos de aprendizagem, a quem, por conseguinte, a Escola deve ajudar no esforço

metacognitivo, segundo o qual' (...)pour apprendre, il faut apprendre comment faire pour apprendre, (...) il ne suffit pas de faire et de savoir, mais (...) il faut savoir comment on fait pour savoir et comment on fait pour faire, (na certeza de que) cela s'apprend avec l'aide systématique et éclairée d'un médiateur expert (Doly, 1997:19), por exemplo, o professor.' (...) Por este esforço metacognitivo de conhecimento de Si, como Sujeito activo da construção do próprio conhecimento, passa a implementação, nomeadamente na aula de LE, de estratégias de aprendizagem de diferente tipo, que levem o aprendente a adquirir, integrar e reutilizar a LE (...) (Bizarro 2008: 86).

Nesta explicação, estão patentes as noções de participação ativa do aluno enquanto aprendente, de reflexão, de papel orientador do professor, papel fundamental para guiar o aluno no processo ensino-aprendizagem e também para ensinar-lhe e ajudá-lo a refletir. De facto, quando abordamos a questão da autonomia do aluno e do seu desenvolvimento da capacidade de reflexão, temos de ser conscientes de que tais aspetos necessitam da presença e orientação do professor tal como se encarrega de destacar Pardo Gendre (2008):

La autonomía no consiste en poner a los estudiantes en situaciones en las que tienen que ser independientes, sino en guiarles y ayudarles de forma gradual en el desarrollo de una conciencia metacognitiva (Pardo Gendre 2008: 8-9).

Quanto à questão da consciência metacognitiva, trata-se de um elemento essencial para o desenvolvimento da autonomia, trata-se de “una reflexión consciente para la toma de decisiones” (Sinclair 2000: 7 – 9 em Pardo Gendre 2008: 9).

Partindo desses pressupostos, desenvolvi para e com os alunos, atividades que os levassem a refletir sobre as prestações dos seus pares, em trabalhos de grupo. Para tal, julguei pertinente implementar sessões de observações em que os alunos eram apelados a ouvir de forma ativa, isto é, ouvir e registar elementos da interação entre vários alunos de um grupo. Não esquecendo a complexidade do ato avaliativo, foram muito claramente definidos os critérios a seguir pelos alunos “observadores”. As atividades promoveram realmente a “reflexão consciente” por parte dos alunos.

Pouco a pouco foram implementadas as atividades de coavaliação, requerendo assim a participação de todos os alunos nas sessões de avaliação oral. Devido à existência de uma linha muito ténue entre coavaliação e heteroavaliação, penso que é importante introduzir aqui uma definição do conceito de coavaliação. De facto, são poucas as vezes em que se encontra este conceito. De acordo com Vieira e Moreira, trata-se de uma “gestão colaborativa”, em que “a fase (as fases) do processo de avaliação (planificação, recolha de informação e/ou análise) é da responsabilidade conjunta do professor e dos alunos, ou de dois ou mais alunos (...) trata-se de uma forma de gestão pouco explorada, a coavaliação (...)” (Vieira & Moreira 1993: 62).

### **Capítulo III – Os ciclos de investigação.**

#### **1. Ciclo zero: o ponto de partida.**

Assumindo o ciclo zero como ponto de partida, este ciclo foi crucial na determinação de um futuro plano de ação. No entanto, e como adiantado na introdução deste trabalho, parte das decisões que tomei tiveram inicialmente como base unicamente a disciplina de espanhol.

Foi durante este ciclo que iniciei todo o trabalho de observação, o qual me permitiu mais tarde definir a problemática e tomar as respetivas decisões cujo objetivo seria dar respostas e idealmente, resolver parte da problemática.

Ao longo deste ciclo, a recolha de dados foi feita, maioritariamente, através da observação direta e consecutiva toma de notas. Após as aulas, registei várias reflexões num diário pessoal, diário do professor. Além da observação direta, utilizei algumas das grelhas elaboradas e fornecidas pelos docentes da disciplina de seminário de inglês da faculdade, a Prof<sup>a</sup>. Maria Ellison e o Prof. Nicolas Hurst. Cada grelha tinha um objetivo específico pelo que não achei pertinente o uso de todas as que tinha ao meu dispor. As grelhas permitiam a recolha e registo direto de dados, isto é, durante as aulas. Constavam igualmente de uma parte dedicada à reflexão que teria lugar após a aula.

Além destes dois instrumentos de recolha de dados, numa fase mais tardia, recorri ao diálogo com os orientadores de ambas as disciplinas no sentido de recolher informações adicionais, esclarecer dúvidas relativamente a procedimentos, a algumas atitudes dos alunos, a níveis de língua dos alunos, e também para partilhar opiniões relativamente às observações e conclusões tiradas a partir do trabalho de observação.

#### **2. Primeiro ciclo.**

##### *2.1. A primeira e segunda aula do primeiro ciclo na disciplina de espanhol.*

Relativamente ao primeiro ciclo da disciplina de espanhol, embora eu tivesse começado a lecionar em Novembro, as aulas que serviram para integrar o primeiro ciclo de ação-investigação tiveram lugar no início do mês de Janeiro, com os alunos da turma de 11º ano.



No dia 10 de janeiro de 2012, dei a primeira aula cujo tema principal foi o das viagens. Para trabalhar com os alunos acerca do tema das viagens e trabalhar os respectivos conteúdos comunicativos e gramaticais, centrei-me na descoberta do Chile sendo também uma forma de ampliar conteúdos culturais. No dia 13 de janeiro, dei a segunda aula deste ciclo, dando continuidade ao tema central: as viagens (e o Chile). Foi neste primeiro ciclo que implementei e experimentei pela primeira vez a atividade de interação oral e simultânea atividade de coavaliação. Optei por aplicar a atividade no fim da segunda aula. Um dos motivos pelos quais assim procedi foi para que os alunos tivessem uma quantidade razoável e suficiente de ideias e materiais, a partir das quais pudessem iniciar as diferentes conversações, em pequenos grupos. Portanto, a minha preocupação baseou-se na quantidade e diversidade de “*input*” que iria proporcionar aos alunos.

No fim da segunda aula, pela primeira vez, propus aos alunos que realizassem a atividade que tinha planeado para eles, a fim de começar a alterar determinados procedimentos em termos de atividade / provas de avaliação oral. No entanto, é importante salientar que tive de introduzir estes planos de ação por meio de atividades e não provas propriamente ditas porque, oficialmente, não era viável nem possível sequer ser eu, professora-estagiária, a criar provas e avaliar os alunos. Por esses motivos, o meu trabalho em termos de ação e implementação de estratégias teve de passar por atividades ou tarefas de expressão / interação oral.

Comecei então por dar instruções claras e expliquei aos alunos que se tratava de uma atividade comunicativa com o objetivo de avaliar a sua expressão e interação oral e desenvolver a sua capacidade de observação e escuta ativa para posteriormente refletir sobre as aprendizagens de todos os participantes.

Por um lado, esperava dos alunos que mantivessem uma conversa entre eles, que interagissem, fazendo-se perguntas, comentando as diferentes opiniões. Por outro lado, e, em simultâneo, outro grupo de alunos, que designei de alunos-observadores, iriam observar e avaliar os colegas que estavam a interagir, concentrando-se apenas num(a) colega, utilizando uma grelha de observação elaborada por mim (Anexo 4). Relativamente ao tema das conversações, informei os alunos que tendo em conta que as aulas tinham tido como base o tema das viagens, teriam de falar de uma experiência

vivida relacionada com viagens, um viagem que os tivesse marcado ou, em último caso, inventar uma viagem e relatá-la.

## *2.2. A primeira e segunda aula do primeiro ciclo na disciplina de inglês.*

Pelos motivos já explicados as aulas da disciplina de inglês começaram mais tarde pelo que lecionei pela primeira vez nos dias 14 e 16 de fevereiro de 2012 à turma de 7<sup>o</sup>C, turma que não fez parte dos ciclos de intervenção.

Sendo assim, as aulas que fizeram parte dos meus ciclos de intervenção foram as aulas dadas à turma de 11<sup>o</sup> ano. Com esta turma, dei as primeiras aulas nos dias 11 e 18 de Abril 2012. O tema central, escolhido de acordo com as orientações e as aulas anteriores da Prof<sup>a</sup>. Mónica Brandão, foi o do multiculturalismo, nomeadamente o tema mais específico do racismo centrado no Apartheid e na pessoa de Nelson Mandela.

Na primeira aula, os alunos tiveram oportunidade de falar e partilhar opiniões relativamente ao tema do Apartheid mas sobretudo relativamente ao antigo Presidente da África do Sul, Nelson Mandela. Os principais materiais dessa aula foram vários fragmentos do filme “Invictus”, filme que retrata a vida de Nelson Mandela após a sua libertação e principalmente a sua dedicação e empenho em unir o povo, usando como principal meio o desporto.

Sabendo que o meu objetivo para o final da aula era que os alunos mantivessem uma conversação sobre Nelson Mandela e o filme, usando tudo que tinha sido feito e abordado durante a aula, tive muita preocupação em fornecer-lhes uma variedade de “input”. Assim, teriam uma escolha variada de recursos quer ao nível da língua quer ao nível do tipo de material (texto escrito, vídeo, sinopse do filme, opiniões formuladas oralmente pelos colegas, troca oral de ideias entre professora-estagiária e alunos, etc.). Pretendia também que relacionassem este tema e as diferentes ideias discutidas com as aulas prévias sobre multiculturalismo.

Depois de ter realizado várias atividades que, de alguma forma, serviriam para preparar os alunos para a atividade de interação oral e observação de pares, foram dadas as instruções para a realização da tarefa. Uma vez que já tinha realizado uma atividade semelhante durante as aulas de espanhol, sabia que era fundamental ter muito cuidado

com as instruções uma vez que se tratava de uma atividade “nova” para os alunos e cujas instruções podiam resultar confusas. Por outro lado, a experiência prévia com os alunos de espanhol serviu para realizar alguns ajustes nas grelhas de observação e na indicação das instruções. De facto, a intervenção na turma de espanhol e as atitudes dos alunos permitiu-me observar que os mesmos necessitavam realmente de orientação, de ajuda e de instruções muito claras. Aliás, Carter e Nunan (2001) são explícitos acerca desta questão, reiterando a necessidade de transparência e clareza nas instruções e instrumentos utilizados. Embora a citação que se segue refere-se diretamente à prática da autoavaliação, penso que se pode perfeitamente adaptar às atividades de coavaliação realizadas com os alunos:

First, evidence suggests that the concept of self-assessment may be quite unfamiliar and threatening to many learners since it alters traditional teacher-learner relationships (Blue 1994; Heron 1988). Guidance in the use of self-assessment techniques is therefore crucial (Cram 1995; Dickinson 1987). Second, the ability of learners to self-assess accurately appears to be related to transparency of the instruments used. Guidance in the use of self-assessment techniques is therefore (...) the ability of learners to self-assess accurately appears to be related to transparency of the instruments used (Carter & Nunan 2001: 140).

Em primeiro lugar, pedi muita atenção aos alunos e expliquei-lhes as instruções informando que iriam participar numa atividade de interação oral em pequenos grupos. Durante as atividades, alguns alunos estariam diretamente envolvidos na interação com os colegas e outros iriam ter um papel de observador, com o objetivo de recolher vários dados relativos à prestação de um único colega. Assim sendo, depois da interação, cada aluno-observador seria capaz de transmitir uma série de informações ao colega (*feedback*) e assim analisar vários aspetos (positivos e negativos) da interação oral para que ambos pudessem tirar proveito do trabalho de observação / avaliação.

Penso que é importante referir que, numa primeira fase, tive em atenção o fato de não mencionar a palavra avaliação. De facto, como poderemos observar nas respostas aos questionários, e pelo que tinha observado com a turma da disciplina de espanhol, os alunos demonstram e sentem bastante nervosismo sempre que se encontram em situações de avaliação, nomeadamente avaliação oral. Além disso, apenas entendem a

avaliação como avaliação quantitativa, isto é, a atribuição de uma nota. Por esses motivos, tentei sempre levar os alunos a “re-pensar” a avaliação e refletir sobre o facto de existirem várias formas de avaliar, assim como levá-los a ver que a avaliação formativa e a avaliação qualitativa são extremamente importantes e valiosas para todo o processo de ensino-aprendizagem.

Após a explicação das instruções, comecei por proceder à escolha dos alunos-observadores, perguntando se alguns teriam preferência em desempenhar esse papel sabendo que todos acabariam por desempenhá-lo em aulas posteriores. Depois da nomeação dos “observadores / avaliadores”, deliberadamente, pedi aos alunos que formassem grupos de 3. Optei por deixar a escolha dos grupos ao critério dos alunos porque pretendia observar os respetivos desempenhos e posteriormente, em aulas do 2º ciclo ou inclusive na 2ª aula deste primeiro ciclo, faria os ajustes necessários de acordo com as minhas observações resultantes deste primeiro “ensaio”.

De acordo com as instruções dadas, cada aluno “observador” adotava uma postura (necessária) de ouvinte ativo, concentrando-se apenas num colega do grupo. Através de uma grelha de observação elaborada por mim (Anexo 7), tomava as respetivas notas. Veremos mais adiante, no 2º ciclo, que as grelhas de observação foram reformuladas após os primeiros resultados.

É de salientar a atitude dos alunos face à realização desta tarefa, sendo necessárias várias ajudas da minha parte para que iniciassem as conversações / interações. Relativamente aos alunos com mais dificuldades, estes sentiam-se um pouco inibidos devido ao receio de errar e a principal estratégia por eles utilizada foi o recurso à língua portuguesa. É comum observar esse tipo de atitudes e outras quando o aluno é confrontado com uma situação nova, a uma “*prática de risco*” (Vieira & Moreira 1993: 37) e até por vezes desconfortável como acredito que tivesse sido o caso para alguns, nomeadamente alunos com níveis mais baixos. Tal como se encarrega de explicar Vieira e Moreira (1993), “essas práticas constituem exigências naturalmente difíceis, pelo que (...) pode começar por suscitar um sentimento de resistência nos alunos (...)”. Por esses motivos, nas fases iniciais dessas práticas (coavaliação e interação oral entre alunos), “torna-se absolutamente necessário que os alunos sejam orientados e se sintam apoiados e encorajados por alguém melhor preparado do que eles: o professor.” (Vieira

& Moreira 1993: 37). Foi precisamente a postura que adotei em todas as atividades de coavaliação e interação oral, dando apoio constante, orientação e instruções claras. Se pretendemos que os alunos sejam capazes de refletir sobre os seus desempenhos e os dos colegas, devemos facultar-lhes os instrumentos certos e instruções claras para que se sintam confortáveis nessas funções.

Uma semana após a primeira aula, teve lugar a segunda que estava inserida no mesmo tema e dava continuidade à primeira. Retomando a parte final do filme “Invictus”, os alunos fizeram um breve resumo dos conteúdos lecionados assim como das ideias expressadas na aula anterior.

Assim, tornou-se cada vez mais claro o fio condutor que tinha sido traçado até aí: o poder (da mensagem) do desporto para unir os povos. A aula centrou-se num artigo publicado pela UEFA, através do qual se destacava a luta contra o racismo no futebol que a organização desportiva tem vindo a ter, assim como os meios utilizados para tentar vencê-la. No seguimento do artigo, os alunos visionaram um vídeo de apresentação de uma campanha desenvolvida e lançada pela UEFA em que vários desportistas davam o seu contributo para transmitir a mensagem contra o racismo.

Nesta segunda aula, tive o mesmo cuidado em fornecer aos alunos materiais diversificados, proporcionar-lhe vários tipos de “*input*” (escrito, visual, audiovisual). Os procedimentos foram muito semelhantes aos da primeira aula. Apenas alterei o tema de interação oral para a tarefa final uma vez que teriam de expressar as suas ideias e opiniões, por um lado, em relação ao poder do desporto para transmitir mensagens importantes, e por outro, relativamente à campanha apresentada na aula. Além destas orientações em termos de tema, os alunos tiveram sempre liberdade para alargar o tema de conversa.

Foi clara a diferença entre a primeira e segunda aula em relação à atividade de interação oral e simultânea coavaliação uma vez que os alunos já não se confrontavam com uma situação nova e já sabiam quais as instruções principais e modos em que se iria desenvolver a atividade.

Quanto à organização dos grupos, o procedimento foi semelhante ao da aula anterior sendo que apenas escolhi outros alunos para o papel de alunos-observador e deixei que os restantes alunos formassem os grupos de três de acordo com as suas preferências.

### *2.3. Conclusões relativas ao primeiro ciclo (resultados obtidos e respetivo significado).*

No fim deste primeiro ciclo de intervenção, posso desde já dizer que as reações dos alunos foram muito idênticas em ambas as disciplinas. Pude observar, como referi anteriormente, alguma resistência, embora não muito marcada, dos alunos com mais dificuldades.

Constatei também, já no primeiro ciclo de espanhol, que o tempo concedido para a realização de toda a atividade era francamente insuficiente uma vez que tinha subestimado o tempo necessário para o trabalho prévio de fornecimento de instruções e esclarecimento de dúvidas. No entanto, uma vez que as aulas de espanhol tiveram lugar antes das aulas de inglês, pude proceder ao reajuste do tempo. De acordo com os teóricos, o tempo mínimo necessário para a interação propriamente dita seria de dez minutos (Bordón 2006: 214; Oller 1979). A este respeito, Bordón acrescenta: “según estudios realizados a este respecto, no es posible que se produzca una cantidad de lengua representativa de la actuación del aprendiz en un lapso inferior.”

Deste ciclo de intervenção, resultou também e sobretudo uma “desmistificação” do termo avaliação e principalmente do conceito de coavaliação uma vez que foi evidente, principalmente na segunda aula de inglês, a diferença dos alunos em termos de postura e participação na atividade. Quando refiro participação, refiro tanto a participação dos alunos enquanto “intervenientes” na interação como dos alunos-observadores que se atreveram mais, arriscaram no registo de comentários, na toma de notas consequente da sua observação e reflexão. Retomando a ideia de “desmistificação” do conceito de avaliação, de acordo com as Professoras Maria Alfredo Moreira e Flávia Vieira, autoras de vários trabalhos na área da avaliação assim como na área da investigação-ação, julgo pertinente referir aqui que:

(...) as conceções prévias podem explicar a existência de alunos que valorizam a correção formal em detrimento da eficácia comunicativa (...) alunos que

acham que a sua competência na língua estrangeira tem de ser igual à competência de um falante nativo e alunos que se contentam em exprimir-se com alguma correção; alunos que não distinguem avaliação de classificação e para quem é suficiente ter ‘uma nota positiva’ no final do ano (Vieira & Moreira 1993: 39).

Pude constatar também diferenças de atuação entre os “bons” alunos e alunos com dificuldades. Isto é, os bons alunos enquanto membros da discussão tendiam a demonstrar uma maior competência de entreaajuda. De facto, em repetidas ocasiões, especialmente momentos em que um dos membros tinha dificuldades em expressar uma ideia ou tinha dúvidas ao nível lexical, esses alunos mostravam-se prontos a ajudar os colegas e faziam-no de uma forma natural chegando até a desvalorizar o erro.

No que diz respeito ao alunos-observadores, também foram notáveis as diferenças entre alunos “bons” e alunos mais “fracos”. Além das diferenças que pude observar relativamente aos registos feitos nas grelhas de observações, os próprios alunos, nas suas respostas aos questionários, mencionaram que o nível de língua podia afetar a habilidade de observação e escuta ativa, dificultando por sua vez a coavaliação.

### **3. Segundo ciclo**

De acordo com o que determina um trabalho de investigação-ação, a elaboração de um segundo plano, segundo ciclo de ação e conseqüentemente segundo ciclo de investigação, foi motivada pela análise e “reflexão sobre os efeitos observados no primeiro ciclo” (Vieira & Moreira 1993: 44).

#### *3.1. A primeira e segunda aula do segundo ciclo na disciplina de espanhol.*

No que respeita aos procedimentos na disciplina de espanhol, no segundo ciclo, optei por realizar duas atividades de coavaliação, sendo uma em cada aula à semelhança do que tinha feito nas aulas de inglês do primeiro ciclo.

De facto, constatei que era mais proveitoso em termos de recolha de dados, principalmente para os alunos, realizar uma atividade no final da cada aula de 90 minutos.

A primeira aula do segundo ciclo teve lugar no dia 17 de abril de 2012 e o tema escolhido para esta aula e a seguinte foi o tema do desporto. Em termos de procedimentos, materiais e “*input*” mantive a minha postura seguindo sempre as mesmas motivações. Desta vez, relativamente à atividade de coavaliação, optei por alterar ligeiramente os modos e a organização da atividade tentando aproximar-me mais da situação de provas orais com que os alunos estavam acostumados a trabalhar: um único aluno fala e os outros ouvem.

Assim sendo, à exceção do(a) aluno(a) que iria falar perante a professora e perante a turma, todos os outros estariam a desempenhar o papel de aluno-observador / aluno-avaliador.

Expliquei que iriam, de novo, realizar uma atividade a fim de continuar a desenvolver a competência de coavaliação, através de uma atividade um pouco diferente da que lhes tinha sido proposta nas aulas anteriores. Pedi então a um aluno que fizesse um balanço da aula. O balanço consistia em mencionar os materiais e/ou atividades que lhe tinham agradado mais e as que lhe tinham agradado menos, justificando a sua opinião; exprimir a sua opinião em relação à prática de exercício físico e de algum desporto em especial; e referir se a aula lhe tinha proporcionado alguma aprendizagem nova ou significativa. Ao resto da turma, foi pedido que cada aluno, através da ficha de observação (Anexo 5), observassem e avaliassem a intervenção do colega. À semelhança das atividades desenvolvidas e propostas ao longo deste trabalho, a finalidade desta atividade era promover e desenvolver a habilidade de escuta ativa assim como de observação dos alunos.

Perante alguma hesitação dos alunos, uma aluna – talvez a melhor da turma – voluntariou-se para fazer o resumo. Os colegas, atentos à intervenção da colega, desempenharam o seu papel de observadores e avaliadores, registando na ficha de observações as ideias mais e menos interessantes; erros que tivessem sido cometidos; competência comunicativa; etc... Relativamente a itens mais complexos para os alunos, como por exemplo o correspondente à competência comunicativa, os conceitos foram simplificados e devidamente explicados de maneira que não houvesse dúvidas. A aluna começou por se expressar, de acordo com as instruções que eu lhe tinha dado. Em momentos de pausa prolongada, optei por intervir fazendo questionando a aluna de



maneira a evitar que a mesma se sentisse demasiado nervosa, sem saber o que dizer ou como se expressar. Procedi assim a fim de criar uma situação de interação sob forma de conversa natural e real à semelhança das conversas nas quais os alunos, enquanto agentes sociais, participam no dia-a-dia. A questão da proximidade com situações reais e autênticas é imprescindível uma vez que estamos perante um enfoque comunicativo cujo objetivo último é desenvolver a competência comunicativa (autêntica) colocando o aluno em situações semelhantes às da realidade. De acordo com Belchamber (2010: 61), para tal, é inevitável o trabalho de grupo na sala de aula a fim de promover interações significativas em circunstâncias autênticas.

Para a segunda aula, no dia 20 de abril de 2012, optei por voltar ao esquema utilizado no primeiro ciclo, isto é, pequenos grupos de 3 alunos, uma vez que constatei que era bastante difícil fazer com que um(a) aluno(a) tivesse capacidade para “discursar” sobre um tema durante pelo menos 10 minutos. A organização em pequenos grupos, a qual exige interação, permite ultrapassar situações de silêncio demasiado prolongado devido à falta de ideias ou à falta de léxico por parte do aluno. Além disso, promove atitudes de ajuda e trabalho cooperativo.

A atividade de interação oral e coavaliação foi precedida de uma tarefa intermediária em que os alunos tinham de elaborar o resumo de um texto sobre os efeitos da prática de exercício físico (sendo o texto diferente para cada grupo). A consecução desta tarefa permitia que os alunos recolhessem mais ideias e argumentos para a atividade seguinte e o facto de propor a cada grupo um texto diferente ampliava o leque de argumentos e ideias. Era portanto muito importante fornecer aos alunos vários materiais, textos (orais e escritos) e fontes de informação que lhes servissem de base para a futura interação a fim de evitar ao máximo situações de silêncio por falta de “matéria”.

Antes de iniciar a atividade em questão, formei grupos (de 3) escolhendo um membro de cada um dos grupos da tarefa anterior de maneira a juntar alunos que tivessem lido textos distintos. Informei os alunos de que iriam utilizar os textos que tinham acabado de ler e resumir e apresentá-los a cada colega de grupo expondo o conteúdo de cada texto e dando a sua opinião relativamente ao mesmo. Numa fase seguinte, partilhariam as suas experiências enquanto “desportista” ou “não desportista”. Para fazê-lo tinham de

recorrer aos conteúdos lecionados durante as aulas do segundo ciclo, assim como a ideias e experiências próprias.

A medida que os alunos se iam familiarizando com a prática de coavaliação, notava uma “evolução” nos registos efetuados nas grelhas de observação por eles preenchidas. No entanto, é evidente a falta de maturidade e sobretudo a “ligeireza” da maioria dos registos. Ainda assim, era notável a dedicação e o empenho dos alunos em todas as atividades.

### *3.2. A primeira e segunda aula do segundo ciclo na disciplina de inglês.*

As aulas do segundo ciclo na disciplina de inglês tiveram lugar nos dias 9 e 11 de maio de 2012. Para estas aulas, e relativamente às atividades em que se centra este trabalho de investigação-ação, prossegui com atividades de coavaliação e interação oral em pequenos grupos de três alunos.

Como já tinha adiantado, foram realizadas pequenas alterações tanto nos modos de organização dos grupos como na elaboração da ficha de observação. Tendo experimentado a escala proposta por Bordón (2006: 203) na ficha de observação utilizada nas aulas de segundo ciclo de espanhol, pude observar que esta poderia resultar demasiadamente complexa para estes alunos. Por este motivo, elaborei uma nova ficha de observação utilizando outra proposta de escala. (Anexo 6)

Para estas aulas o tema tratado foi o do trabalho uma vez que, de acordo com o programa da disciplina, era o tema que restava por tratar. Devo dizer que este tema constitui uma dificuldade acrescida na elaboração e consecução das atividades de interação e coavaliação uma vez que, nas aulas anteriores, tentei sempre proporcionar aos alunos temas sobre os quais podiam opinar e, sobre tudo, temas que se pudessem relacionar com os seus contextos de dia-a-dia. Ora o trabalho não constitui de todo uma realidade para a esmagadora maioria dos alunos que encontrámos na escola. Relembro que se trata de uma turma de 11º ano em que a idade dos alunos se situa entre os 15 e 18 anos pelo que a maioria nunca tinha trabalhado, e quando refiro trabalho, refiro-me a trabalho temporário (pós-escolar ou sazonal).

Assim sendo, baseei fundamentalmente as duas aulas no subtema do trabalho a tempo parcial (*part-time*). Tive o cuidado de propor aos alunos tarefas intermediárias e materiais que promovessem uma maior proximidade aos seus contextos reais e que facilitassem um pensamento fundado em hipóteses futuras próximas. Apresentei imagens de jovens trabalhadores de forma a promover o debate de ideias sobre as possíveis vantagens e desvantagens do trabalho de jovens. Apresentei também testemunhas reais de jovens trabalhadores que relatavam o seu dia-a-dia e a gestão da vida escolar e da vida laboral. A partir destas diversas fontes e das atividades realizadas na aula, mais uma vez, implementei uma atividade de coavaliação e interação oral.

Para a atividade de interação da primeira aula, desta vez, tinha elaborado previamente uma lista dos grupos assim como dos alunos-observadores pois tinha observado nas sessões anteriores, que alguns deles, quando inseridos em determinado grupo, não respeitavam as normas e de alguma forma chegavam a destabilizar o desempenho de todo o grupo. Por outro lado, escolhi alunos-observadores que nunca tinham desempenhado esse papel anteriormente. Para iniciar a atividade e começar a interagir, pedi então que se baseassem em vários elementos: um comentário de artigo de jornal que tinham acabado de redigir, as palavras-chave que lhes tinha suscitado a apresentação (*trailer*) do filme “Nine to Five”; e a sua experiência (apenas 3 alunos tinham experiência como trabalhador-estudante). Usando esses elementos, os alunos tinham de partilhar e comentar as opiniões e ideias de cada membro do grupo sobre o trabalho a tempo parcial (*part-time jobs*). Foi então nesses contornos que os alunos realizaram a atividade de coavaliação e interação oral sendo que no fim da interação era dado um tempo de aproximadamente 5 minutos para que os alunos-observadores finalizassem o preenchimento da grelha de observações (especialmente a escala proposta no verso da folha) e redigissem o comentário global.

Relativamente a segunda aula, foi dado seguimento ao tema e foram focados alguns trabalhos desempenhados por estudantes. Através de imagens, debate de ideias e sobre tudo através de um artigo de imprensa, os alunos foram levados a refletir sobre situações laborais hipotéticas, nomeadamente situações em que as pessoas não estavam de todo satisfeitas com as suas respetivas profissões e / ou funções que desempenhavam. Nesta perspetiva, os alunos foram enumerando estratégias para

ultrapassar essas situações. Depois de terem definido algumas estratégias a implementar para conseguir ultrapassar como a mencionada anteriormente, os alunos leram um texto intitulado “*How to learn to like your job*” a fim de confirmar se algumas estratégias por eles definidas estavam no texto e ampliar o leque de soluções.

A partir dessas tarefas intermediárias, pedi aos alunos que formassem os grupos de acordo com a minha escolha e pedi a outros alunos que desempenhassem o papel de aluno-observador. Devo dizer que esta última atividade apresentava-se como sendo uma das mais difíceis em termos de conteúdos uma vez que estava maioritariamente baseada em situações hipotéticas e situações similares às do texto analisado. Os alunos tinham de se basear em situações vividas por amigos ou familiares uma vez que não tinham experiência como trabalhadores. No entanto, a maioria dos alunos conseguiu interagir e expressar ideias interessantes.

### *3.3. Conclusões relativas ao segundo ciclo.*

Relativamente ao segundo ciclo, foi notável uma atitude bastante diferente dos alunos quanto ao desenvolvimento da coavaliação e escuta ativa. Como já referi, penso que esta evolução se deveu ao facto de os alunos estarem cada vez mais familiarizados com a tarefa de coavaliação. Por outro lado e como também já tinha observado essa situação no primeiro ciclo, manteve-se a diferença entre “bons” alunos e alunos mais “fracos”, ao nível dos registos feitos nas grelhas de observação. De facto, neste segundo ciclo optei por introduzir, apenas nas aulas de inglês, uma escala diferente e na minha opinião de mais fácil preenchimento para os alunos a fim de facilitar a tarefa de coavaliação para alguns. No entanto, a escala em questão foi devidamente esclarecida junto dos alunos uma vez que existiam conceitos um pouco complexos e que era absolutamente necessário que entendessem.

No entanto, constatei que os alunos continuam a demonstrar alguma dificuldade ou talvez resistência em avaliar os colegas sentindo que observar e criticar negativamente poderia prejudicá-los. Para realizar esta afirmação, baseei-me nalgumas fichas de observação em que o aluno “avaliado/observado” era um aluno com bastantes dificuldades ao nível da oralidade e a quem o avaliador atribuiu uma classificação “3”-equivalente à classificação máxima- em quatro dos cinco critérios a avaliar. (Anexo 11).

Por outro lado, os alunos com melhor nível de língua evidenciam um maior rigor quando desempenham o papel de coavaliadores, sendo esta afirmação visível nas grelhas de observação (Anexos 12 e 13)

É de salientar também uma situação que não ocorreu ao longo do primeiro ciclo, situação em que os alunos de inglês, no segundo ciclo, pediam para que lhes fosse atribuído o papel de coavaliador, “proclamando” que ainda não lhes tinha sido dada a oportunidade de o fazer. Julgo que esta situação mostra que, de alguma forma, os alunos foram assimilando as ideias que tentei transmitir acerca da importância e do valor da coavaliação, cujo objetivo é essencialmente ajudar e aprender com os outros.

#### **4. Os instrumentos de recolha de informação**

##### *4.1. Descrição*

Em primeiro lugar, digamos que os instrumentos de recolha de dados que utilizei na fase de definição da área a que me iria dedicar e deteção de uma problemática, foram dois. Por um lado, utilizei grelhas de observação facultadas pelos professores da Faculdade de Letras. As grelhas abrangiam vários aspetos observáveis das aulas. Apenas utilizei algumas centrando-me especialmente na interação professor-aluno e aluno-aluno, na expressão oral, na participação, na gestão dos alunos em diversos tipos de atividade (pares; pequeno grupo; grupos de 4 ou mais; grande grupo). Por outro lado, nesta fase inicial, ciclo zero, recorri diversas vezes à reflexão com os meus professores orientadores a fim de esclarecer dúvidas em relação a atitudes demonstradas por alguns alunos, dúvidas em relação a níveis dos alunos, a algumas prestações durante as provas orais. As sessões de reflexão serviam também para partilhar opiniões relativamente às intervenções dos alunos e inclusive para partilhar os procedimentos e circunstâncias em que eram realizadas as provas de avaliação oral.

Em segundo lugar e a partir do primeiro ciclo de intervenção, um dos instrumentos de informação que me auxiliou na tarefa de recolha de dados foi as grelhas de observação elaboradas por mim e que os alunos eram levados a utilizar e preencher durante as atividades de coavaliação anteriormente descritas. (Anexos 4, 5, 6, 7, 8 e 9). Nessas grelhas tentei variar o tipo de registo de dados a fim de poder adaptar-me ao estilo de

cada aluno. Assim pois, alguns itens das grelhas continham apenas o título como, por exemplo, “Ideias positivas” ou “Erros cometidos”, dando assim apenas uma orientação em relação ao tipo de dado mas deixando o aluno registar e redigir de forma livre. No fim de cada grelha, podemos ver também o item “Comentário global” que permitia que o aluno se expressasse mais livremente, focando um ou vários elementos da prestação do colega avaliado. No entanto, a partir da primeira aula do primeiro ciclo de inglês, de acordo com que tinha observado no primeiro ciclo de espanhol, inseri escalas qualitativas adaptadas de Bordón (2006) com o objetivo de orientar os alunos e levá-los a observar e avaliar aspetos que não iriam avaliar conscientemente sem a presença das escalas.

A observação direta constitui também um instrumento ao qual recorri de forma sistemática ao longo do trabalho desenvolvido. Dessa observação direta, resultaram apontamentos no diário do professor e reflexões que me guiariam na elaboração e aplicação quer das atividades quer dos restantes instrumentos de recolha de dados. A observação direta foi também um instrumento fundamental e extremamente valioso durante a realização das tarefas de coavaliação e interação oral uma vez que a área na qual decidi centrar este trabalho está intimamente relacionada com a análise e observação de atitudes. Ora, as atitudes constituem um componente muito difícil de avaliação. Aliás, hoje em dia ainda são bastantes os autores que assumem e defendem a pouco fiabilidade da maior parte dos instrumentos de recolha de dados relativos a atitudes (Oller 1979).

Por fim, no termo do segundo ciclo de intervenção elaborei um questionário que me permitiu recolher dados, essencialmente com o objetivo de confirmar algumas observações e conclusões próprias, e também, tentar entender determinados aspetos relativos à postura de alguns alunos.

#### *4.2. Avaliação: funcionamento e pertinência.*

Relativamente à avaliação dos instrumentos utilizados, irei centrar-me, em primeiro lugar, no funcionamento dos mesmos. A primeira observação prende-se com o facto de ter havido um melhor funcionamento dos instrumentos de recolha de dados na turma de espanhol. Penso que os alunos com quem trabalhei na respetiva disciplina entenderam melhor o

objetivo das grelhas utilizadas durante as atividades de coavaliação. Esta afirmação tem como base os registos, dados e comentários presentes nas grelhas de observação assim como nos questionários. No entanto, posso afirmar que as grelhas de observação e os questionários também foram eficazes na turma de inglês uma vez que permitiram uma valiosa recolha de dados que me ajudou muito na confirmação de algumas “crenças” relativamente aos alunos. Por outro lado, penso também que as grelhas e os questionários funcionaram tendo sido proveitosos e tendo proporcionado momentos reais de reflexão para os alunos, objetivo principal do presente estudo.

Quanto ao recurso à observação direta e reflexões com os orientadores e colega de estágio, posso dizer que o facto de ter sido um recurso sistemático e contínuo permitiu que recolhesse dados significativos e apropriados para este trabalho. Foram baseadas nestes diferentes recursos as decisões tomadas e aqui descritas, decisões estas que, na minha opinião, foram acertadas.

Penso que os instrumentos de recolha de dados utilizados foram apropriados uma vez que foram criados tendo em conta o perfil dos alunos mas também porque permitiram obter dados provenientes de várias fontes, de acordo com o método de triangulação de dados.

#### *4.3. Considerações gerais acerca da fiabilidade e validade dos instrumentos utilizados.*

No que respeita à fiabilidade e viabilidade dos instrumentos utilizados, elaborei as grelhas e os questionários com especial cuidado com o objetivo de cumprir estes requisitos absolutamente fundamentais.

Quanto à questão da validade, penso que esta está intrinsecamente relacionada com a questão da pertinência no sentido em que a validade dos instrumentos também passa pela necessidade de triangulação de dados. Penso que a validade dos instrumentos faz sentido se analisarmos o conjunto dos mesmos, como sendo um todo. A validade e fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados estão relacionadas com a interdependência de cada um dos instrumentos entre eles.

Relativamente à observação direta e às reflexões com os orientadores, trata-se claramente de instrumentos mais subjetivos por definição, o que, no entanto, não

impede que sejam instrumentos válidos (e necessários) no âmbito de um trabalho como o que aqui apresento.



## Capítulo IV – Análise e interpretação de dados.

### 1. Análise dos Dados.

#### 1.1. Descrição dos resultados obtidos.

Relativamente à análise e descrição dos resultados obtidos, é essencial relembrar que desde o início do presente estudo, o meu objetivo não foi centrar a minha atenção nos resultados enquanto classificações mas sim no processo, isto é, na atuação dos alunos em contextos de avaliação oral. Por esses motivos, não irei analisar a evolução dos alunos em termos de resultados.

Começarei então por concentrar-me nos dados obtidos nas grelhas de observação utilizadas pelos alunos durante as sessões de coavaliação e interação oral.

Como já referi em capítulos anteriores, uma das observações relativamente às grelhas utilizadas pelos alunos foi que, são notáveis algumas diferenças nos tipos de observação e comentários de acordo com o nível do(a) aluno(a). Vemos que, na maioria, os alunos cujo nível de inglês ou espanhol é mais elevado tendem a registar mais observações relativamente aos erros linguísticos cometidos pelo(a) colega observado(a) e relativamente também às ideias expressas e ao comentário global. Como prova disso, vejamos a grelha de observação preenchida pela aluna Sónia da turma de 11ºB de inglês (Anexo 13) e a grelha preenchida pela aluna Vera da mesma turma (Anexo 14), sendo que a primeira manifesta um nível de inglês superior ao da segunda.

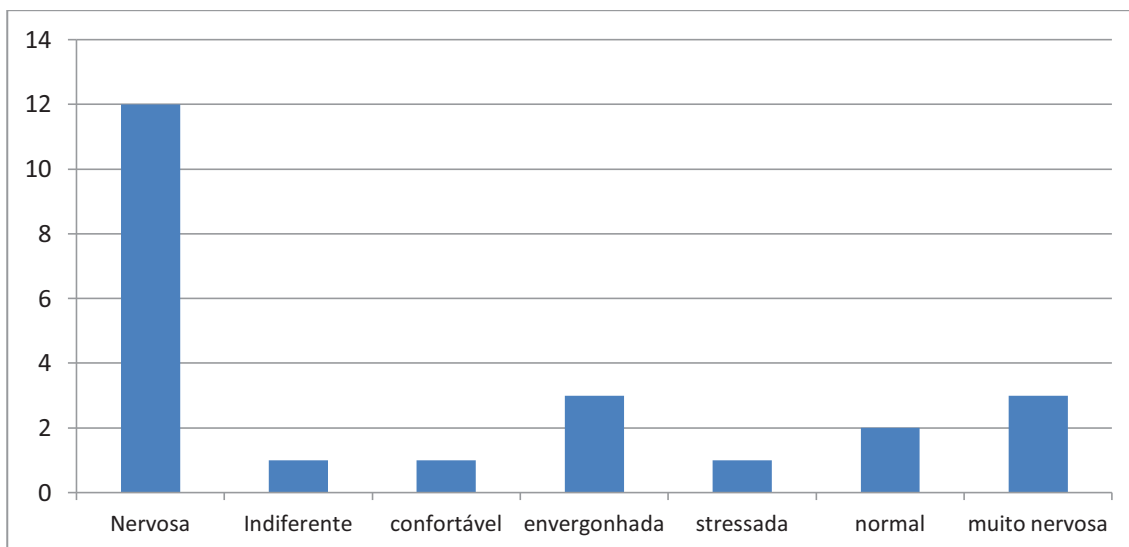
Outra observação interessante e, na minha opinião, bastante positiva passa pelo facto de observar uma notável evolução na quantidade e qualidade das observações entre o primeiro e o segundo ciclo. Penso que esta evolução deve-se à familiarização dos alunos com o tipo de tarefa, tarefa que foi sistemática e contínua em todas as aulas que lecionei. Como havia adiantado, na primeira aula do primeiro ciclo, os alunos demonstraram certa resistência na prática da coavaliação. No entanto, penso que tal reação se deveu essencialmente à falta de hábito relativamente à prática em questão.

Como prova dessa evolução positiva, podemos observar as fichas de observação e coavaliação preenchidas pelos alunos Ricardo (Anexos 16 e 17) e Sónia (Anexos 13 e 15), por um lado, num primeiro ciclo e por outro lado, no segundo ciclo. Essa comparação das

fichas em ciclos distintos mostra claramente que, no fim do segundo ciclo, os alunos estavam familiarizados e inclusive confortáveis com a prática de coavaliação, conseguindo tirar proveito dos diferentes comentários realizados no final de cada sessão.

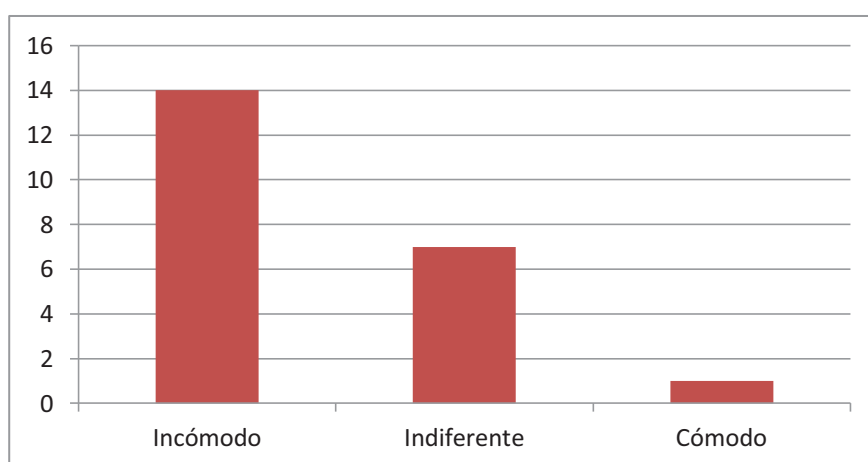
Relativamente às escalas adaptadas e inseridas nas grelhas cujos critérios referiam a competência gramatical, lexical, pragmática (coerência e adequação), a pronúncia e entoação, penso que os alunos não foram tão “rigorosos” uma vez que as classificações atribuídas variavam maioritariamente entre o 3 e o 4 (classificação mais elevada), mesmo quando os alunos estavam a avaliar os colegas mais fracos. Contudo, a minha preocupação inicial nunca foi que os alunos se tornassem avaliadores experientes mas sim alunos com capacidade de reflexão. Penso que o simples facto de os confrontar com esse tipo de escalas promoveu essa reflexão crítica. Acredito também que os alunos têm receio em avaliar honestamente os colegas e tentam sempre fazer prova de “simpatia” porque não entendem a avaliação como um instrumento de ajuda e autoajuda, mas sim como uma sanção, um “juízo final”. Quando desempenham funções de coavaliadores, receiam estar a prejudicar os colegas e penso que isso é claramente visível nas grelhas preenchidas pelos alunos de ambas as disciplinas.

Relativamente aos questionários, os mesmos ajudaram-me a entender determinadas situações provocadas pelos alunos assim como atitudes que eu própria tinha observado mas cuja causa suscitava algumas dúvidas. Creio que, na sua maioria, os alunos foram sinceros nas suas respostas embora alguns demonstrassem alguma falta de rigor e seriedade nas respostas. Por um lado, e como poderemos observar nos gráficos que se seguem, os alunos, de facto, afirmam sentir bastante nervosismo durante as provas orais cujos parâmetros foram indicados no início do presente trabalho.



**Gráfico 1 – Pergunta 1. Durante as provas orais, como te sentes quando estás a ser avaliado?**

Depois de o questionário ter confirmado o que tinha concluído após as observações das sessões de avaliações orais, pretendia entender os motivos que causavam tal nervosismo embora soubesse ou deduzisse que o simples facto de se tratar de um momento de avaliação contribuía fortemente para este sentimento. Com o segundo gráfico que apresento, podemos observar nas respostas dadas pelos alunos que, na sua grande maioria, não se sentem cómodos com a presença de colegas, presença que contribui para o nervosismo acima referido.



**Gráfico 2 – Pergunta 2. Durante as provas orais, o facto de os colegas estarem a assistir faz-te sentir cómodo, incómodo ou torna-te indiferente?**

No entanto, a implementação de atividades que simulassem de alguma forma as sessões de avaliação oral não teve como principal objetivo diminuir o nervosismo, embora

poderemos ver que contribuiu para tal. As atividades de coavaliação e interação oral foram criadas e implementadas para desenvolver a capacidade de reflexão nos alunos, a habilidade de escuta ativa e, conseqüentemente, a sua participação ativa no ato avaliativo. A minha decisão baseou-se nas primeiras observações em que deparei com um total desinteresse por parte dos alunos “assistentes” durante as provas orais. Contudo, através das respostas dadas, pude observar nos questionários, que os alunos afirmam que durante as provas orais, os colegas estão, atentos, na maior parte dos casos.

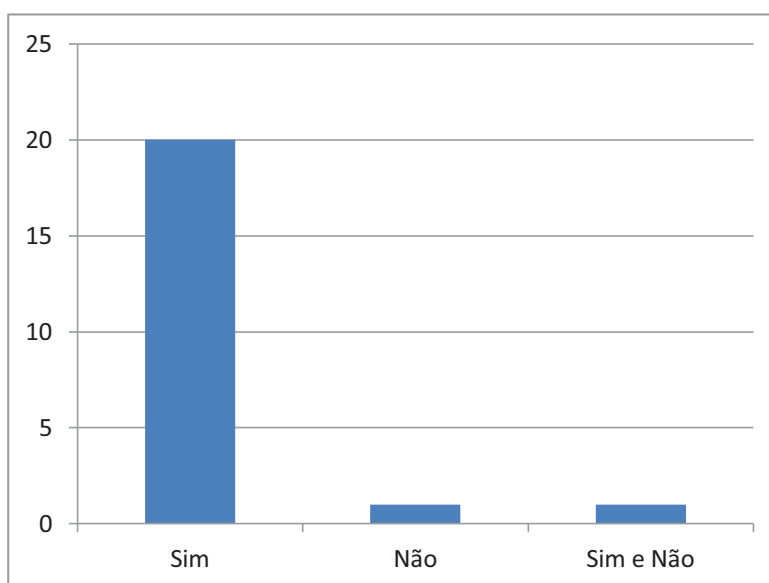
Saliento ainda que os questionários foram distribuídos apenas no fim do segundo ciclo uma vez que pensei que algumas perguntas fundamentais apenas faziam sentido no fim da realização dos dois ciclos. Na minha opinião, os alunos só iriam poder avaliar os benefícios e/ou desvantagens das atividades de coavaliação depois de terem realizado várias.

Centrando então a nossa atenção na opinião dos alunos em relação à prática de atividades de coavaliação, penso que foi notável a consciencialização quanto aos benefícios da prática de coavaliação. Apresentar um gráfico mostrando o número de alunos que responderam “sim” à pergunta “*Sentes que é útil para ti e que os teus comentários podem ser úteis para o(a) colega que estás a observar?*” não teria qualquer tipo de interesse e seria pouco proveitoso para o trabalho aqui em questão. No entanto, apresentar as respostas à pergunta proposta imediatamente a seguir “*Por quê? faz todo o sentido e demonstra claramente que alguns dos objetivos deste trabalho de investigação-ação foram atingidos.*”

Apenas a título de informação, indico que dos 24 alunos inquiridos, 15 responderam positivamente à primeira pergunta. Ora, o que realmente torna esta análise interessante são os motivos pelos quais estes alunos afirmam que a coavaliação constitui uma prática “útil”. Observamos então que, sob formato de resposta livre, os alunos que responderam “sim” apresentam os seguintes motivos: “*porque se nós ajudarmos os colegas, poderemos melhorar a prestação deles*” (7 respostas similares); “*porque se nós ajudarmos os colegas, poderemos melhorar a prestação deles e a nossa enquanto avaliador*”; “*ambos aprendemos*” (3); “*podemos melhorar*”; “*percebo melhor os erros do que o próprio professor*”. É portanto bem visível a evolução dos alunos e da visão que os mesmos têm relativamente à prática da coavaliação reconhecendo o seu

contributo para o desenvolvimento (neste caso da expressão / interação oral) e melhoria da competência comunicativa.

Quanto às atividades de interação oral em que os alunos tinham de interagir e manter uma conversa sem intervenção do(a) professor(a), também foram visíveis as manifestações de consciencialização relativamente às vantagens de tais atividades como comprova o gráfico que se segue.



**Gráfico 3 – Pergunta 6. O conceito de provas orais organizadas em pequenos grupos em que todos os participantes têm de manter uma conversa é um conceito que te agrada? Por quê?**

Mais uma vez, vemos através do gráfico 3 que os alunos, apesar da resistência demonstrada inicialmente, reconhecem as vantagens da implementação de atividades de interação oral (somente entre alunos). No entanto, à semelhança do que foi apresentado para a pergunta número 9, estes dados careceriam de interesse se não fossem apresentadas as razões pelas quais 20 alunos responderam “sim” à pergunta número 6. As razões apresentadas foram as seguintes: “*porque sentimo-nos mais à vontade*”; “*participamos todos ao mesmo tempo*”; “*estamos todos envolvidos*”; “*dá-nos maior liberdade*” (resposta referida 2 vezes); “*os colegas podem corrigir-me*”; “*praticamos a expressão oral*”; “*há entre-ajuda*” (2); “*porque é uma boa forma de praticar a língua*” (4); “*sentimo-nos mais à vontade e a conversa acaba por ser melhor*”; “*no início é um bocado complicado para começar mas depois torna-se mais fácil*”; “*posso ajudar os meus colegas*”; “*podemos discutir ideias*”; “*para quem tem mais dificuldades, os*

*colegas ajudam”; “é mais familiar e mais tranquilo”; “interagimos uns com os outros” (2); “às vezes sinto-me bem, outras vezes não, depende do assunto”; “é oportunidade para ter uma conversa ‘saudável’”.* (Anexo 18 – Questionário Ana de espanhol).

Por fim e relativamente aos resultados decorrentes da observação direta, os mesmos foram apresentados à medida que se verificaram os resultados dos questionários e das grelhas de observação, sendo expostos de forma integrada. A observação direta constitui um instrumento fundamental para a determinação de uma área de intervenção pelo que os respetivos resultados foram descritos no capítulo correspondente. Além disso, tanto a observação direta como as reflexões com orientadores e colega de estágio serviram de guia para a elaboração das diferentes atividades. Serviram também para ajudar a entender as diferentes atitudes dos alunos e essencialmente confirmar dados que apareceram posteriormente nas respostas aos questionários.

### *1.2. Breves considerações acerca da metodologia de tratamento dos dados.*

A metodologia adotada ao longo dos ciclos de intervenção foi uma metodologia comparativa uma vez que os significados dos diferentes resultados faziam sentido quando comparados. A comparação teve lugar principalmente entre o primeiro e segundo ciclo de forma a poder proceder aos reajustes necessários. No fim do segundo ciclo, os dados recolhidos foram novamente analisados comparando com os obtidos no final do primeiro ciclo a fim de observar a evolução ou possíveis alterações principalmente ao nível de atitudes dos alunos.

Relativamente aos questionários, os resultados também foram comparados com os decorrentes das diversas sessões de observação direta com o objetivo de detetar possíveis discrepâncias ou confirmar diferentes conclusões.

## **2. Interpretação dos Dados: a construção de significado.**

Para iniciar este subcapítulo, gostaria de referir uma citação de Oller que se adequa exatamente àquilo que vivenciei e observei durante os ciclos de intervenção uma vez que grande parte deste estudo se baseou e centrou na visão dos alunos e suas atitudes, nas suas perspetivas relativamente à avaliação. Precisamente no que respeita às atitudes, Oller cita Savignon e escreve o seguinte: “Savignon (1972) showed that in the foreign

language classroom positive attitudes may well be a result of success rather than a cause.” (Oller 1979: 139). E foi realmente umas das conclusões a que cheguei ao longo das diferentes atividades de coavaliação que propus aos alunos. Pude observar que à medida que os alunos desempenhavam funções de coavaliadores e tinham oportunidade de partilhar e refletir com os colegas sobre diferentes aspetos dos seus desempenhos, sentiam-se mais motivados e “animados”. Revelavam mais confiança relativamente às atividades de expressão e interação oral e essa predisposição era o reflexo evidente de atitudes positivas, resultantes da sua evolução positiva pelo que concordo plenamente com o exposto por Oller (1979).

De facto, pode dizer-se que, no fim dos dois ciclos de intervenção, foram claramente observáveis as atitudes positivas da maioria dos alunos envolvidos neste trabalho. As suas visões e resultantes atitudes perante o ato avaliativo, especialmente avaliação oral, revelaram uma evolução positiva e uma mudança nos comportamentos. Penso que essas tomadas de consciência e mudanças de atitudes transpareceram nas respostas aos questionários descritas anteriormente.

Através das respostas aos questionários mas também da observação direta, foi igualmente evidente o desenvolvimento da capacidade de entre-ajuda. Na minha opinião, os resultados obtidos demonstram que os alunos não se sentem cómodos com os formatos das provas orais que lhes são propostas. Para mim, é evidente que o que provoca este tipo de resistência relativamente às provas orais passa sobretudo pelo facto de se tratar de um ato avaliativo que alguns alunos concebem com um momento de “sanção”, um ponto de chegada onde “tudo se joga”. Foi para contrariar essa visão que desenvolvi este estudo e trabalho de investigação-ação e penso que os resultados fazem prova do êxito, embora muito singelo, da prática da coavaliação em situações de interação oral.

Os resultados mostram igualmente que os alunos têm um receio muito grande em errar principalmente na expressão oral. No entanto, penso que esse receio aparece tanto em atividades inseridas na aula como em momentos de avaliação pelo que acredito que, de momento, não nos devamos centrar neste aspeto.

Além dos resultados aqui descritos e observados, existe um resultado que não apareceu nos questionários mas que está subjacente a todo o conjunto de atividades realizadas no âmbito dos ciclos de intervenção tendo sido claro nas observações por mim realizadas: o desenvolvimento da habilidade de escuta ativa. De facto, tudo que foi referido pelos alunos, a entre-ajuda, a correção de erros, a análise da interação dos colegas permitiu que desenvolvessem a “micro-habilidade” da escuta ativa. Aprenderam a ouvir os colegas e principalmente a ouvir com objetivos claros e predefinidos conjuntamente. Sem essa audição ativa, os mesmos não poderiam ter preenchido as grelhas como o fizeram, isto é, de forma séria e de acordo com os requisitos das mesmas.

Não só os alunos que desempenharam funções de alunos-observadores desenvolveram a sua capacidade de escuta ativa. De facto, os alunos que estiveram envolvidos diretamente nas diferentes interações orais também tiveram de recorrer à escuta ativa para poder fazer parte da interação. Vejamos o que Bordón escreve acerca desta ideia:

(...) el grado de interacción está relacionado con cuánto el oyente debe colaborar con el hablante para mantener la conversación. En algunos casos, la interacción precisa un oyente colaborador que debe hacer más preguntas para obtener más detalles, aclaraciones o, simplemente, demostrar su interés por lo que le está contando el hablante (Bordón 2006: 160).

Relativamente aos dados obtidos através das escalas inseridas nas grelhas de observação, estes indicam que os alunos ainda têm dificuldades com conceitos como competência discursiva (“Domínio do discurso”), “adequação à situação comunicativa” uma vez que é possível observar classificações atribuídas de forma aleatória em alguns casos. A minha observação simultânea durante as atividades de coavaliação permitiu comprovar que alunos que estariam ao nível 1 ou 2 na competência gramatical eram avaliados com um 3 ou 4 (classificação máxima) quando avaliados por um(a) colega da turma. Embora os conceitos fossem devidamente esclarecidos, um a um, antes de cada atividade era evidente a falta de rigor no momento do preenchimento.

É de referir ainda uma alteração notável ao nível da participação oral durante as aulas uma vez que a partir do segundo ciclo notou-se uma diminuição da preocupação em errar. Talvez esta atitude se deva ao facto de os alunos terem começado a familiarizar-se



com a escuta por parte dos colegas. Penso que deixaram de sentir a “pressão” do olhar (neste caso, do ouvido) dos colegas que no início do ciclo zero era visto como sendo uma espécie de reprovação. À medida que as aulas decorriam, pude observar que os alunos arriscavam mais em atividades de expressão oral.

Relativamente ao feedback no final de cada atividade de coavaliação e simultânea interação oral, foram momentos em que os alunos demonstraram uma grande capacidade de reflexão e de entendimento mútuo. Efetivamente, eram várias as tentativas conjuntas para tentar perceber os erros de todos. Cada grupo refletia em conjunto sobre as prestações de todos os participantes, analisando os erros assim como os aspetos positivos de cada intervenção. Penso que em cada atividade, esses momentos finais refletiram claramente o esforço feito pelos alunos e a relevância que foram atribuindo à prática de coavaliação e ao desenvolvimento da escuta ativa. Estiveram sempre muito atentos com o objetivo de realizar a tarefa até ao fim, cumprindo os objetivos a que se propunham. Creio que este tipo de atitudes constitui mais uma prova de que houve alguma mudança nas mesmas e na visão que tinham em relação ao ato avaliativo.

## Capítulo V - Discussão e Conclusão

Devo confessar que no início do presente trabalho, o meu objetivo era que pudesse contribuir para a melhoria das atitudes dos alunos em situações de avaliação oral. No entanto, estava consciente de que a tarefa a que me propunha podia resultar muito difícil de levar a cabo sobre tudo porque previa alguma resistência por parte dos alunos e pela dificuldade que pressupõe qualquer prática avaliativa como é a coavaliação.

Apesar das diversas dificuldades que poderia encontrar ao longo dos ciclos de intervenção, um dos meus objetivos foi promover a reflexão e fazer com que os alunos fossem levados a pensar, pelo menos uma vez, sobre a relevância da avaliação enquanto avaliação formativa e facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. De facto, creio que este objetivo foi alcançado.

Importa salientar que desenvolvi o presente trabalho com muito dinamismo, ânimo e vontade de chegar a conclusões positivas pelo que nunca deixei que algumas atitudes negativas me impedissem de levar avante este projeto. Assumi sempre e desde o primeiro contacto com os alunos, um papel responsável e dinamizador. Enquanto mediadora, acompanhar os alunos na árdua tarefa de coavaliadores foi um desafio a que me propus desde o início do primeiro ciclo.

No entanto, é evidente que o fator tempo não contribuiu em nada para o desenvolvimento deste trabalho uma vez que o interesse das intervenções seria ainda maior se houvesse oportunidade de incluir um número maior de ciclos de intervenção. Foi de facto um pouco constrangedor ter de interromper o estudo e respetivo trabalho de investigação-ação quando iniciaram algumas mudanças. Devo por isso dizer que gostaria realmente de ter oportunidade de retomar ou iniciar outro trabalho desta índole num período mais alargado para poder chegar a resultados e conclusões muito mais significativas.

Penso que é muito gratificante para qualquer docente poder observar mudanças positivas e sobretudo mudanças construtivas em que todos nós, docentes e alunos, aprendamos mais e melhor. As mudanças no âmbito do sistema educativo são realmente morosas e laboriosas mas é, para mim, completamente inconcebível a visão de um sistema estanque em que a inércia do sistema e dos seus agentes é considerada

inevitável. Foi com base nestas convicções que desenvolvi este trabalho, sabendo à partida que a análise de atitudes e comportamentos constituiria um enorme desafio pela dificuldade que representa medir este tipo de dados. No entanto, como já mencionei, fi-lo da melhor maneira e com inteira dedicação.

Os resultados embora muito “frágeis” mostram que a intervenção foi positiva, nem que fosse para dar oportunidade aos alunos de refletirem sobre diferentes situações vivenciadas por eles. Além disso, assumindo o meu papel enquanto formadora de cidadãos, o facto de ter dado oportunidade aos alunos de comprovar a importância e o valor da entajuda constitui, para mim, um aspeto muito positivo deste trabalho. Consegui que os alunos estivessem atentos uns aos outros, que se ouvissem mutuamente e que concluíssem que destas atitudes resultaram aprendizagens mutuas.

Como referia anteriormente, teria todo o gosto em retomar este estudo como professor titular de uma turma uma vez que seria assim possível implementar as atividades de interação oral e coavaliação em situações reais de avaliação. Penso que, desta forma, assistiríamos talvez a uma alteração dos resultados, principalmente obteríamos resultados mais significativos relativamente ao papel da avaliação formativa. A situação de professor-estagiário apresenta esse inconveniente: os alunos não se comportam de igual modo em aulas por nós lecionadas o que, com certeza, altera muitos dados por nós recolhidos.

A modo de conclusão final, é para mim muito importante referir o quão gratificante e enriquecedor foi este estudo e todo este trabalho de investigação-ação tanto em termos profissionais como em termos pessoais. Ficou para mim evidente que o trabalho em grupo é extremamente positivo, produtivo e enriquecedor. As pessoas com quem trabalhei e que me auxiliaram ao longo deste ano letivo contribuíram imenso não só para a consecução do presente trabalho mas também para o meu crescimento e para minha aprendizagem enquanto pessoa, enquanto estudante e enquanto futura professora. Pretendia apenas terminar expressando a minha satisfação pelo facto de ter contribuído, por mínima que fosse essa contribuição, no desenvolvimento e na formação dos alunos com quem trabalhei. Sinto sinceramente que, juntamente com eles, dei um passo no longo caminho do processo de ensino-aprendizagem que nunca deixaremos de percorrer.

### Referências Bibliográficas

BELCHAMBER R. (2010). "CLT re-examined", em *Modern English Teacher*, Vol. 19, No. 3, 60 - 64.

BIZARRO, R. (2008). "O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos", em BIZARRO, R. (2008) (org). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?*, Porto: Areal Editores, 82 - 90.

BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco/Libros.

CANALE, M. (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", em LLOBERA CÀNAVES, M. (1995) (Coord). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 63-83.

CARTER R. & NUNAN D. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.

CONSELHO DE EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*, Porto: Edições Asa.

DAVIES P. & PEARSE E. (2000). *Success in English Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

DAVIES, A. (1990). *Principles of Language Testing*, Oxford: Basic Blackwell.

ERNST, G. (1994). "'Talking circle': Conversation and negotiation in the ESL classroom", em *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 2, 293 - 322.

LITTLE, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues, Problems*, Dublin: Authentik.

MC GINLEY, K. (2006). "The 'Test of Interactive English' –from conception to implementation", em *ELT Journal*, Vol. 60, No. 4, London: Oxford University Press, 374 - 381.

MENDOZA FILLOLA A., LÓPEZ VALERO A., MARTOS NÚÑEZ E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid: Ediciones Akal.

OLLER Jr, J. W. (1979). *Language tests at school: a pragmatic approach*, London: Longman.

PARDO GENDRE J. (2008). *La autoevaluación y coevaluación en una enseñanza centrada en la práctica reflexiva*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Barcelona. Edição do autor.

PÉREZ JUSTE, R. & GARCÍA RAMOS J.M. (1995). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*, Madrid: Ediciones Rialp.

RICHARDS, J. & LOCKART, C. (1994). *Reflective teaching in Second Language Classrooms* (1ª Ed.), New York: Cambridge University Press.

SALABERRY (2000: 289-310): “Revising the revised format of the ACTFL Oral Proficiency Interview”, em *Language testing*, 17, 289 - 310. Disponível em web: <http://ltj.sagepub.com/content/17/3/289>. Último acesso: 17/03/2012.

VIEIRA F. & MOREIRA M. A. (1993). *Para além dos testes...A Avaliação Processual na Aula de Inglês*, Braga: Instituto de Educação.

# Anexos

**Anexo 1 – Exemplo 1 de uma das grelhas de observação utilizada.**

11<sup>o</sup> B - 27.01.2012

**U. PORTO**

**FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).**

**Observation Task – Interaction patterns**

You will need a watch for this task. Remember about being unobtrusive during the lesson. You are going to take “samples” every 5 minutes: use the chart below to note down the interaction that is in progress. There are eleven variables in relation to interaction patterns and 18 time intervals. The interaction patterns are:

- a) teacher speaks to whole class (T-Ss),
- b) individual speaks to the whole class (S-Ss)
- c) teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
- d) teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
- e) individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
- f) individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
- g) individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
- h) all learners speaking in pairs (S-S closed),
- i) all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
- j) all learners speaking and moving around the class (S-S)
- k) silence/zero

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) T-Ss	X					X	X	X	X		X				X			
b) S-Ss		X	X	X									X					
c) T-S open																		
d) T-S closed																		
e) S-T open							X			X				X				
f) S-T closed																		
g) S-S open																		
h) S-S closed																		
i) Ss-S closed																		
j) S-S																		
k) silence/zero					X							X						

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues. Reflect:

- 1) If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like?
- 2) If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect?
- 3) How does the type of material and type of activity affect the pattern?

*re listening activity → Ss answers the question of comprehension.  
 ? silence "stages" / moments [adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]  
 related to the exercises → Ss are doing the exercises.*



**Anexo 2 – Exemplo 2 de uma das grelhas de observação.**

31.01.2012 - 7°C

**U. PORTO**

**FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS)**

**Identifying strategies of learners in mixed ability classes**

Before the lesson

- Select two students from two different 'levels'

During the lesson

- Use the chart below to note evidence of these levels.

Student	Level	Signs of level	Learner strategies	Teacher strategies
Diogo	Weak	<p>Non-comprehension of instructions</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Doesn't participate.</li> <li>- Speaks in L1.</li> <li>- Plays with a card or his sleeves.</li> <li>- Reads slowly.</li> <li>- Blushes when T talks to him.</li> </ul>	<p>Uses L1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- says he didn't do the HW so he doesn't have to read it.</li> <li>- keeps his eyes down trying not to be noticed.</li> <li>- offers himself to go to the board.</li> </ul>	<p>Re-formulates directly to learner</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- T answers him in L2.</li> <li>- T insists that she knows he did his HW (she had checked).</li> </ul>
Gonçalo	Strong	<p>Response is quick and accurate</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- helps his classmates when they hesitate.</li> <li>- participates a lot.</li> <li>- used various vocabulary.</li> <li>- corrects his classmates in L2.</li> </ul>	<p>Provides other examples</p>	<p>Uses student as a model</p>

Adapted from Wajnryb, Ruth (1992 p. 37) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP



Anexo 3 - Exemplo 3 de uma das grelhas de observação.

11.01.2012 11<sup>h</sup>3

**U.PORTO**

**FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).**

**Observation Task – Interaction patterns**

You will need a watch for this task. Remember about being unobtrusive during the lesson. You are going to take “samples” every 5 minutes: use the chart below to note down the interaction that is in progress. There are eleven variables in relation to interaction patterns and 18 time intervals. The interaction patterns are:

- a) teacher speaks to whole class (T-Ss),
- b) individual speaks to the whole class (S-Ss)
- c) teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
- d) teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
- e) individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
- f) individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
- g) individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
- h) all learners speaking in pairs (S-S closed),
- i) all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
- j) all learners speaking and moving around the class (S-S)
- k) silence/zero

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) T-Ss	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X			
b) S-Ss																		
c) T-S open		X			X													
d) T-S closed																		
e) S-T open			X	X			X	X		X		X					X	
f) S-T closed																		
g) S-S open																		
h) S-S closed																		
i) Ss-S closed																		
j) S-S																		
k) silence/zero																X		

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues.

Reflect:

- 1) If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like?
- 2) If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect?
- 3) How does the type of material and type of activity affect the pattern?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

**Anexo 4 – Ficha de coavaliação da 2ª aula do 1º ciclo de espanhol.**

**Evaluación y hetero-evaluación oral**

**Tema: LOS VIAJES**

**Estás en el bar de la escuela con unos amigos y estáis hablando de viajes... cada uno habla de una experiencia vivida, de un viaje que le ha gustado mucho o que no le ha gustado. Algunos incluso inventan viajes y relatos.**

**Grupo de alumnos A**

Antes de iniciar la actividad, tienes un minuto para organizar tus ideas o anotar 2 o 3 ideas/ palabras. Se trata de una conversación en la que tendrás que participar. Tendrás que hablar con tus compañeros, hacerles preguntas, contestar a preguntas que te harán tus compañeros, comentar las diferentes opiniones mientras el profesor y otros compañeros (grupo de alumnos B) tendrán que evaluar tu intervención.

Vas a tener 4 tarjetas y cada una equivale a una intervención. Tendrás que intervenir como mínimo, 4 veces. Siempre que intervienes, pones una tarjeta en la mesa.

**Grupo de alumnos B**

Vas a escuchar atentamente a tus compañeros y hacer comentarios escritos sobre lo que dicen. Tienes que estar atento y ser riguroso para que, al final, puedas justificar tu evaluación. No basta con anotar errores sino que se pide que anotes ideas que te han gustado más, opiniones que, en tu opinión, han sido bien/mal formuladas, preguntas interesantes/sin interés, etc...Al final tendrás que hacer un comentario oral y serás evaluado por ello.

\*\*\*\*\*

**Alumno A**

Antes de iniciar la conversación: ideas o palabras importantes.

---



---



---

Durante la conversación: apuntes de ideas, preguntas, dudas, etc.

---



---



---



---

**Alumno B**

Compañero evaluado 1: \_\_\_\_\_

Compañero evaluado 2: \_\_\_\_\_

Errores

C1 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

C2 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Puntos positivos - Ideas, comentarios, preguntas, respuestas, intervenciones interesantes.

C1 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

C2 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Puntos negativos - Ideas, comentarios, preguntas, respuestas, intervenciones menos interesantes o que no te han gustado.

C1 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

C2 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Mi evaluación global**

C1 \_\_\_\_\_

C2 \_\_\_\_\_

**Anexo 5 – Ficha de observação e de coavaliação da 1ª aula do 2º ciclo de espanhol.**

**Actividad de expresión / interacción oral – Co-evaluación**

**Tema de la clase: Los deportes.**

Vuestro(a) compañero(a) va a hacer un resumen de la clase de hoy y va a dar su opinión sobre lo que le ha gustado más y lo que le ha gustado menos, diciendo por qué. Expresará también su opinión en relación con el hecho de practicar deporte, si le gusta, si practica algún en particular y hablará también de lo que ha aprendido, etc.

Mientras, los demás compañeros, a través de la presente ficha de observación tendrán que escuchar atentamente al (a la) compañero(a) y evaluarán su intervención. Esta evaluación tendrá como objetivo principal AYUDAR a vuestro(a) compañero(a) en expresarse oralmente y a vosotros mismos en reflexionar sobre vuestros puntos fuertes y débiles en cuanto a la expresión oral.

Tendréis que estar atentos y tomar notas para después poder argumentar y justificar vuestra “evaluación”.

No se trata únicamente de identificar los errores sino que se trata de observar elementos importantes del discurso como las ideas expresadas (buenas/interesantes/no interesantes/sin importancia/ sin relación con el tema), las opiniones (bien formuladas/confusas/claras), etc. Al final, tendréis que hacer un comentario global de la intervención del (de la) compañero(a).

Podéis escribir todos vuestros comentarios y notas en portugués.

\*\*\*\*\*

Nombre del (de la) compañero(a) “observado(a)”: \_\_\_\_\_

**HOJA DE CALIFICACIÓN PARA LA EXPRESIÓN ORAL**

Puntuación:

_____	_____	_____	_____	_____
Gramática	Vocabulario	Adecuación	Coherencia	Entonación y pronunciación
4	No tiene fallos: sólo los esperables en su nivel. No afectan para nada el éxito de la tarea.			
3	Fallos ocasionales aislados no sistemáticos. Apenas influyen en la conclusión de la tarea.			
2	Fallos frecuentes sistemáticos. Pueden afectar el desarrollo de la tarea.			
1	Fallos importantes. Impiden el desarrollo de la tarea.			

Adaptado de **Bordón, T. (2006). La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos, Madrid: Arco/Libros**

**Errores principales:**

---

---

---

**Aspectos positivos - Ideas, comentarios, opinión, intervención interesante, etc.**

---

---

---

---

---

---

**Aspectos negativos - Ideas, comentarios, opinión, intervención con poco interés o que no te han gustado, idea que no tienen que ver con el tema, etc.**

---

---

---

---

---

---

**Comentario global**

---

---

---

**Anexo 6 – Ficha de observação e de coavaliação da 2ª aula do 2º ciclo de espanhol.**

**Actividad de expresión / interacción oral – Co-evaluación**

**Tema de la clase: Los deportes.**

Algunos compañeros van a mantener una conversación sobre los diversos textos que han leído y cuyo tema es el del ejercicio físico y los beneficios correspondientes.

Mientras, los demás compañeros, a través de la presente ficha de observación tendrán que escuchar atentamente a los que están hablando e interactuando y evaluarán sus intervenciones. Esta evaluación tendrá como objetivo principal AYUDAR a vuestros compañeros en expresarse oralmente y a vosotros mismos en reflexionar sobre vuestros puntos fuertes y débiles en cuanto a la expresión oral.

Tendréis que estar atentos y tomar notas para después poder argumentar y justificar vuestra “evaluación”.

No se trata únicamente de identificar los errores sino que se trata de observar elementos importantes del discurso como las ideas expresadas (buenas/interesantes/no interesantes/sin importancia/ sin relación con el tema), las opiniones (bien formuladas/confusas/claras), etc. Al final, tendréis que hacer un comentario global de la intervención del (de la) compañero(a).

Podéis escribir todos vuestros comentarios y notas en portugués.

\*\*\*\*\*

Nombre del (de la) compañero(a) “observado(a)”: \_\_\_\_\_

**HOJA DE CALIFICACIÓN PARA LA EXPRESIÓN ORAL**

Puntuación:

\_\_\_\_\_

Gramática	Vocabulario	Adecuación	Coherencia	Entonación y pronunciación
-----------	-------------	------------	------------	----------------------------

- |   |  |
|---|--|
| 4 | No tiene fallos: sólo los esperables en su nivel. No afectan para nada el éxito de la tarea. |
| 3 | Fallos ocasionales aislados no sistemáticos. Apenas influyen en la conclusión de la tarea.   |
| 2 | Fallos frecuentes sistemáticos. Pueden afectar el desarrollo de la tarea.                    |
| 1 | Fallos importantes. Impiden el desarrollo de la tarea.                                       |

Adaptado de **Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco/Libros**

**Errores principales:**

---

---

---

**Aspectos positivos - Ideas, comentarios, opinión, intervención interesante, etc.**

---

---

---

---

---

---

**Aspectos negativos - Ideas, comentarios, opinión, intervención con poco interés o que no te han gustado, idea que no tienen que ver con el tema, etc.**

---

---

---

---

---

---

**Comentario global**

---

---

---

**Anexo 7 – Ficha de coavaliação da 1ª aula do 1º ciclo de inglês.**

**Speaking activity – Peer-observation / peer-evaluation**

**Theme: Nelson Mandela and the film “Invictus”**

Group A

Using the short comment you’ve just written, you will start a discussion with your peers and give your opinion about the film, the extracts you saw, about Nelson Mandela’s life and his commitment in uniting blacks and blankees. This is a conversation in which you have to participate. You’re expected to speak, to ask questions to your peers, to comment on your colleagues’ opinions.

Group B

While your peers are having this conversation you are going to focus on ONE of them and observe him/her so you then can help your colleague to think about his/her strengths and weaknesses.

You will have to listen carefully and take notes and comment on what he/she says. You are not expected to focus only on the mistakes because there are many other important things that you should observe like the ideas (good/interesting/not interesting/not relevant) expressed, the opinions (well expressed / not really well expressed/confused), etc...At the end, you will have to make a comment on the global intervention of your peer.

You can write your personal comments in Portuguese.

\*\*\*\*\*

**Student B**

Name of student “observed”: \_\_\_\_\_

**SPEAKING/INTERACTING EVALUATION**

Punctuation:

_____	_____	_____	_____	_____
Grammar	Vocabulary	Appropriateness	Coherence	Pronunciation

- |   |  |
|---|--|
| 4 | No mistakes: only those expectable for the level. They don’t affect the success of the task. |
| 3 | Occasional mistakes, isolated and no systematic ones.  |
| 2 | Frequent systematic mistakes. They sometimes affect the development of the task.             |
| 1 | Important mistakes. They unable to do the task as expected.                                  |

Adapted **Bordón, T. (2006). La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos, Madrid: Arco/Libros**



**Main mistakes:**

---

---

---

**Positive aspects - Ideas, comments, questions, answers to other students' questions, interesting interventions, etc.**

---

---

---

---

---

---

**Negative aspects - Ideas, comments, questions, answers that didn't match peers' questions, interventions not really interesting or that you didn't "like", etc.**

---

---

---

---

---

---

**Global comment**

---

---

---

**Anexo 8 – Ficha de observação e de coavaliação da 1ª aula do 2º ciclo de inglês.**

**Speaking activity – Peer-observation / peer-evaluation**

**Theme: Teenagers part-time jobs.**

**Name:** \_\_\_\_\_

Group A: Using the short comment you've written about the news article, the key words of the trailer and your own experience, you will start a discussion with your peers and give your opinion about part-time / holiday jobs. This is a conversation in which you have to participate. You're expected to **SPEAK**, to **ASK QUESTIONS** to your peers, to **COMMENT** on your colleagues' opinions.

Group B: While your peers are having this conversation you're going to focus on ONE of them and **OBSERVE** him/her so you then can help your colleague to think about his/her strengths and weaknesses. You'll **LISTEN** carefully and take notes and **COMMENT** on what he/she says. You are expected to focus on different aspects like the ideas (good/interesting/not interesting/not relevant) expressed, the opinions (well expressed / not really well expressed/confused), etc...Finally, you'll make a global comment.

You can write your personal comments in Portuguese.

\*\*\*\*\*

Name of student "observed": \_\_\_\_\_

**Main mistakes:**

---



---

**Positive aspects - GIVE EXAMPLES**

Ex. Deu uma ideia interessante – disse que "..."; Fez uma pergunta muito pertinente – disse que "..."

---



---

**Negative aspects - GIVE EXAMPLES**

---



---

**Global comment**

---



---

**SELECIONA UMA OPÇÃO PARA CADA CRITÉRIO****ADEQUAÇÃO À SITUAÇÃO COMUNICATIVA**

- 3** O candidato resolve com total êxito a tarefa, sabendo comunicar com os colegas de acordo com o tema proposto.
- 2** De modo geral, o candidato resolve a tarefa. Consegue transmitir as ideias, tendo por vezes dificuldades em comunicar determinadas ideias.
- 1** O candidato apenas consegue transmitir as ideias mais elementares y ainda com alguma dificuldade.
- 0** Capacidade comunicativa praticamente nula. Só consegue comunicar com palavras soltas.

**DOMÍNIO DO DISCURSO**

- 3** Discurso coerente e bem articulado.
- 2** Discurso coerente, em geral, com algumas falhas.
- 1** O discurso apresenta certas incoerências uma vez que os elementos de coesão falham com frequência.
- 0** Discurso praticamente incoerente. No se entende a mensagem.

**DOMÍNIO LEXICAL**

- 3** Vocabulário escolhido com cuidado e apropriado à situação.
- 2** Vocabulário apropriado, mas com pouca variedade.
- 1** Vocabulário elementar que requer um esforço do ouvinte para interpretar a mensagem que o candidato tenta transmitir.
- 0** Vocabulário muito limitado ou quase inexistente, tornando impossível a transmissão da mensagem.

**CORREÇÃO GRAMATICAL**

- 3** Expressa-se com alto grau de correção gramatical: no comete erros.
- 2** Comete alguns erros, mas com pouco frequência e pouco relevantes.
- 1** São frequentes os erros de gramática, mas não impossibilitam a transmissão da mensagem.
- 0** As falhas gramaticais obstaculizam totalmente a transmissão da mensagem.

**PRONÚNCIA E ENTOAÇÃO**

- 3** A pronúncia e entoação não causam nenhum problema de inteligibilidade embora se note a origem estrangeira do candidato.
- 2** A pronúncia e entoação são perceptíveis embora sejam notáveis, com alguma frequência, alguns aspetos da língua materna.
- 1** A pronúncia e entoação, por vezes, podem causar alguns problemas de compreensão y requer uma atenção especial do interlocutor.
- 0** As falhas de pronúncia e entoação obstaculizam a compreensão da mensagem.

Adaptado de Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Lavel

Created by Helena Lages

**Anexo 9 – Ficha de observação e de coavaliação da 2ª aula do 2º ciclo de inglês.**

**Speaking activity – Peer-observation / peer-evaluation**

**Theme: Work and jobs.**

**Name:** \_\_\_\_\_

Group A: Using the pictures and the text we've read about "How to learn to like your job", the key words and your own experience, you will start a discussion with your peers and give your opinion about jobs and talk about your parents' jobs or other family members' jobs. This is a conversation in which you have to participate. You're expected to **SPEAK**, to **ASK QUESTIONS** to your peers, to **COMMENT** on your colleagues' opinions.

Group B: While your peers are having this conversation you're going to focus on ONE of them and **OBSERVE** him/her so you then can help your colleague to think about his/her strengths and weaknesses. You'll **LISTEN** carefully and take notes and **COMMENT** on what he/she says. You are expected to focus on different aspects like the ideas (good/interesting/not interesting/not relevant) expressed, the opinions (well expressed / not really well expressed/confused), etc...Finally, you'll make a global comment.

You can write your personal comments in Portuguese.

\*\*\*\*\*

Name of student "observed": \_\_\_\_\_

**Main mistakes:**

---



---

**Positive aspects - GIVE EXAMPLES**

Ex. Deu uma ideia interessante – disse que "..."; Fez uma pergunta muito pertinente – disse que "..."

---



---



---

**Negative aspects - GIVE EXAMPLES**

---



---



---

**Global comment**

---



---



---

## SELECIONA UMA OPÇÃO PARA CADA CRITÉRIO

### ADEQUAÇÃO À SITUAÇÃO COMUNICATIVA

- 3 O candidato resolve com total êxito a tarefa, sabendo comunicar com os colegas de acordo com o tema proposto.
- 2 De modo geral, o candidato resolve a tarefa. Consegue transmitir as ideias, tendo por vezes dificuldades em comunicar determinadas ideias.
- 1 O candidato apenas consegue transmitir as ideias mais elementares y ainda com alguma dificuldade.
- 0 Capacidade comunicativa praticamente nula. Só consegue comunicar com palavras soltas.

### DOMÍNIO DO DISCURSO

- 3 Discurso coerente e bem articulado.
- 2 Discurso coerente, em geral, com algumas falhas.
- 1 O discurso apresenta certas incoerências uma vez que os elementos de coesão falham com frequência.
- 0 Discurso praticamente incoerente. No se entende a mensagem.

### DOMÍNIO LEXICAL

- 3 Vocabulário escolhido com cuidado e apropriado à situação.
- 2 Vocabulário apropriado, mas com pouca variedade.
- 1 Vocabulário elementar que requer um esforço do ouvinte para interpretar a mensagem que o candidato tenta transmitir.
- 0 Vocabulário muito limitado ou quase inexistente, tornando impossível a transmissão da mensagem.

### CORREÇÃO GRAMATICAL

- 3 Expressa-se com alto grau de correção gramatical: no comete erros.
- 2 Comete alguns erros, mas com pouco frequência e pouco relevantes.
- 1 São frequentes os erros de gramática, mas não impossibilitam a transmissão da mensagem.
- 0 As falhas gramaticais obstaculizam totalmente a transmissão da mensagem.

### PRONÚNCIA E ENTOAÇÃO

- 3 A pronúncia e entoação não causam nenhum problema de inteligibilidade embora se note a origem estrangeira do candidato.
- 2 A pronúncia e entoação são perceptíveis embora sejam notáveis, com alguma frequência, alguns aspetos da língua materna.
- 1 A pronúncia e entoação, por vezes, podem causar alguns problemas de compreensão y requer uma atenção especial do interlocutor.
- 0 As falhas de pronúncia e entoação obstaculizam a compreensão da mensagem.

Adaptado de Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Lavel

**Anexo 10 – Questionários****Recolha de dados relativos à coavaliação em provas / atividades de expressão oral.**

## Questionário

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

1. Durante as provas orais, como te sentes quando estás a ser avaliado?  
\_\_\_\_\_.
2. Durante as provas orais, o facto de os outros colegas estarem a assistir faz-te sentir incómodo, cómodo ou torna-te indiferente?  
\_\_\_\_\_.
3. Sentes que os teus colegas estão atentos à tua prestação?  
\_\_\_\_\_.
4. Durante as provas orais, sentes-te cómodo pelo facto de se tratar de uma conversa com o/a professor(a)?  
\_\_\_\_\_.
5. O facto de realizar provas / atividades de expressão oral em que o/a professor(a) não participa faz-te sentir mais confortável? Por quê?  
\_\_\_\_\_.
6. O conceito de provas orais organizadas em pequenos grupos em que todos os participantes têm de manter uma conversa é um conceito que te agrada? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
7. Pensas que este tipo de provas é proveitoso para todos? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
8. Que pensa do facto de os teus colegas estarem a observar e “avaliar” a tua prestação?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
9. Quando observas e “avalias” um(a) colega:
  - Sentes-te à vontade para fazê-lo? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
  - Sentes que precisas de mais orientações para saber como fazê-lo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

- Sentes que é útil para ti e que os teus comentários podem ser úteis para o(a) colega que estás a observar? Por quê?

10. O facto de ter de “avaliar” os teus colegas ajuda-te a entender os teus próprios erros?

11. Avaliar os teus colegas ajuda-te a refletir sobre a forma como te expressas oralmente em espanhol / inglês? Se sim, em que aspetos?

12. Pensas que as tuas observações podem ajudar os teus colegas a refletir e melhorar alguns aspetos da expressão oral / interação oral?

13. No fim de cada atividade, o facto de fazer um comentário global da prestação do(a) colega é proveitoso para:

- a.** sobretudo para mim;    **b.** ambos;    **c.** sobretudo para os meus colegas;    **d.** nenhum de nós.

14. Qual é o grau de dificuldade desse tipo de tarefa para os que têm de manter a conversa?

- a.** Muito difícil;    **b.** Difícil;    **c.** Fácil;    **d.** Muito fácil.

15. Qual é o grau de dificuldade desse tipo de tarefa para os que têm de observar / avaliar?

- a.** Muito difícil;    **b.** Difícil;    **c.** Fácil;    **d.** Muito fácil.

16. a) Identifica pelo menos uma vantagem em realizar a coavaliação dos colegas em atividades / provas de avaliação oral.

b) Identifica pelo menos uma vantagem em ser observado/avaliado por um(a) colega durante atividades / provas de avaliação oral.

17. Pensas que este tipo de procedimento tem algum inconveniente? Se sim, qual?

Comentários / sugestões relativamente à atividade realizada na aula passada:

*Obrigada pela colaboração.*

**Anexo 11 – Ficha de observação da aluna Alexandra no 2º ciclo de inglês.**

**Speaking activity – Peer-observation / peer-evaluation**

Theme: Teenagers part-time jobs.

Name: Alexandra

**Group A:** Using the short comment you've written about the news article, the key words of the trailer and your own experience, you will start a discussion with your peers and give your opinion about part-time / holiday jobs. This is a conversation in which you have to participate. You're expected to **SPEAK**, to **ASK QUESTIONS** to your peers, to **COMMENT** on your colleagues' opinions.

**Group B:** While your peers are having this conversation you're going to focus on ONE of them and **OBSERVE** him/her so you then can help your colleague to think about his/her strengths and weaknesses. You'll **LISTEN** carefully and take notes and **COMMENT** on what he/she says. You are expected to focus on different aspects like the ideas (good/interesting/not interesting/not relevant) expressed, the opinions (well expressed / not really well expressed/confused), etc... Finally, you'll make a global comment.

You can write your personal comments in Portuguese.

\*\*\*\*\*

Name of student "observed": Mónica

Main mistakes:

Apenas alguns erros na construção de frases.

Positive aspects - GIVE EXAMPLES

Ex. Deu uma ideia interessante – disse que "..."; Fez uma pergunta muito pertinente – disse que "..."

Citou tema de conversa: "falou de exemplo da pizza que trabalhava nos fins-de-semana."

Negative aspects - GIVE EXAMPLES

Comete alguns erros, mas de pouca frequência.

Global comment

De modo geral resolveu com total êxito a tarefa, sabendo comunicar com os colegas correctamente.



**SELECIONA UMA OPÇÃO PARA CADA CRITÉRIO**

**ADEQUAÇÃO À SITUAÇÃO COMUNICATIVA**

- 3) O candidato resolve com total êxito a tarefa, sabendo comunicar com os colegas de acordo com o tema proposto.
- 2 De modo geral, o candidato resolve a tarefa. Consegue transmitir as ideias, tendo por vezes dificuldades em comunicar determinadas ideias.
- 1 O candidato apenas consegue transmitir as ideias mais elementares y ainda com alguma dificuldade.
- 0 Capacidade comunicativa praticamente nula. Só consegue comunicar com palavras soltas.

**DOMÍNIO DO DISCURSO**

- 3) Discurso coerente e bem articulado.
- 2 Discurso coerente, em geral, com algumas falhas.
- 1 O discurso apresenta certas incoerências uma vez que os elementos de coesão falham com frequência.
- 0 Discurso praticamente incoerente. No se entende a mensagem.

**DOMÍNIO LEXICAL**

- 3) Vocabulário escolhido com cuidado e apropriado à situação.
- 2 Vocabulário apropriado, mas com pouca variedade.
- 1 Vocabulário elementar que requer um esforço do ouvinte para interpretar a mensagem que o candidato tenta transmitir.
- 0 Vocabulário muito limitado ou quase inexistente, tornando impossível a transmissão da mensagem.

**CORREÇÃO GRAMATICAL**

- 3) Expressa-se com alto grau de correção gramatical: no comete erros.
- 2 Comete alguns erros, mas com pouco frequência e pouco relevantes.
- 1 São frequentes os erros de gramática, mas não impossibilitam a transmissão da mensagem.
- 0 As falhas gramaticais obstaculizam totalmente a transmissão da mensagem.

**PRONÚNCIA E ENTOAÇÃO**

- 3 A pronúncia e entoação não causam nenhum problema de inteligibilidade embora se note a origem estrangeira do candidato.
- 2) A pronúncia e entoação são perceptíveis embora sejam notáveis, com alguma frequência, alguns aspetos da língua materna.
- 1 A pronúncia e entoação, por vezes, podem causar alguns problemas de compreensão y requer uma atenção especial do interlocutor.
- 0 As falhas de pronúncia e entoação obstaculizam a compreensão da mensagem.

Adaptado de Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Lavel

*Created by Helena Lages*





## SELECIONA UMA OPÇÃO PARA CADA CRITÉRIO

## ADEQUAÇÃO À SITUAÇÃO COMUNICATIVA

- 3 O candidato resolve com total êxito a tarefa, sabendo comunicar com os colegas de acordo com o tema proposto.
- 2 De modo geral, o candidato resolve a tarefa. Consegue transmitir as ideias, tendo por vezes dificuldades em comunicar determinadas ideias.
- 1 O candidato apenas consegue transmitir as ideias mais elementares y ainda com alguma dificuldade.
- 0 Capacidade comunicativa praticamente nula. Só consegue comunicar com palavras soltas.

## DOMÍNIO DO DISCURSO

- 3 Discurso coerente e bem articulado.
- 2 Discurso coerente, em geral, com algumas falhas.
- 1 O discurso apresenta certas incoerências uma vez que os elementos de coesão falham com frequência.
- 0 Discurso praticamente incoerente. No se entende a mensagem.

## DOMÍNIO LEXICAL

- 3 Vocabulário escolhido com cuidado e apropriado à situação.
- 2 Vocabulário apropriado, mas com pouca variedade.
- 1 Vocabulário elementar que requer um esforço do ouvinte para interpretar a mensagem que o candidato tenta transmitir.
- 0 Vocabulário muito limitado ou quase inexistente, tornando impossível a transmissão da mensagem.

## CORREÇÃO GRAMATICAL

- 3 Expressa-se com alto grau de correção gramatical: no comete erros.
- 2 Comete alguns erros, mas com pouco frequência e pouco relevantes.
- 1 São frequentes os erros de gramática, mas não impossibilitam a transmissão da mensagem.
- 0 As falhas gramaticais obstaculizam totalmente a transmissão da mensagem.

## PRONÚNCIA E ENTOAÇÃO

- 3 A pronúncia e entoação não causam nenhum problema de inteligibilidade embora se note a origem estrangeira do candidato.
- 2 A pronúncia e entoação são perceptíveis embora sejam notáveis, com alguma frequência, alguns aspetos da língua materna.
- 1 A pronúncia e entoação, por vezes, podem causar alguns problemas de compreensão y requer uma atenção especial do interlocutor.
- 0 As falhas de pronúncia e entoação obstaculizam a compreensão da mensagem.

Adaptado de Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Lavel

Created by Helena Lages

**Anexo 13 - Ficha de observação da aluna Sónia no 2º ciclo de inglês.**

**Speaking activity - Peer-observation / peer-evaluation**

Theme: **Work and jobs.**

Name: Sónia Loedelo

**Group A:** Using the pictures and the text we've read about "How to learn your job", the key words and your own experience, you will start a discussion with your peers and give your opinion about jobs and talk about your parents' jobs or other family members' jobs. This is a conversation in which you have to participate. You're expected to **SPEAK**, to **ASK QUESTIONS** to your peers, to **COMMENT** on your colleagues' opinions.

**Group B:** While your peers are having this conversation you're going to focus on ONE of them and **OBSERVE** him/her so you then can help your colleague to think about his/her strengths and weaknesses. You'll **LISTEN** carefully and take notes and **COMMENT** on what he/she says. You are expected to focus on different aspects like the ideas (good/interesting/not interesting/not relevant) expressed, the opinions (well expressed / not really well expressed/confused), etc... Finally, you'll make a global comment.

You can write your personal comments in Portuguese.

\*\*\*\*\*

Name of student "observed": Vera Santos

**Main mistakes:**

Um pouco de falta de vocabulário  
É formulação das frases.

**Positive aspects - GIVE EXAMPLES**

Ex. Deu uma ideia interessante - disse que "..."; Fez uma pergunta muito pertinente - disse que "..."

Toda a conversa a conversa "boa"  
Boas ideias.

**Negative aspects - GIVE EXAMPLES**

Disse "You like your job" Formulação de perguntas incorreta  
Poucas ideias  
"She learn" - mas supostamente deveria ser no passado e que queria dizer, e a terceira pessoa do singular

**Global comment**

Foi uma boa conversa, pouco falada, mas deu a melhor.



**SELECIONA UMA OPÇÃO PARA CADA CRITÉRIO**

**ADEQUAÇÃO À SITUAÇÃO COMUNICATIVA**

- 3 O candidato resolve com total êxito a tarefa, sabendo comunicar com os colegas de acordo com o tema proposto.
- 2 De modo geral, o candidato resolve a tarefa. Consegue transmitir as ideias, tendo por vezes dificuldades em comunicar determinadas ideias.
- 1 O candidato apenas consegue transmitir as ideias mais elementares y ainda com alguma dificuldade.
- 0 Capacidade comunicativa praticamente nula. Só consegue comunicar com palavras soltas.

**DOMÍNIO DO DISCURSO**

- 3 Discurso coerente e bem articulado.
- 2 Discurso coerente, em geral, com algumas falhas.
- 1 O discurso apresenta certas incoerências uma vez que os elementos de coesão falham com frequência.
- 0 Discurso praticamente incoerente. No se entende a mensagem.

**DOMÍNIO LEXICAL**

- 3 Vocabulário escolhido com cuidado e apropriado à situação.
- 2 Vocabulário apropriado, mas com pouca variedade.
- 1 Vocabulário elementar que requer um esforço do ouvinte para interpretar a mensagem que o candidato tenta transmitir.
- 0 Vocabulário muito limitado ou quase inexistente, tornando impossível a transmissão da mensagem.

**CORREÇÃO GRAMATICAL**

- 3 Expressa-se com alto grau de correção gramatical: no comete erros.
- 2 Comete alguns erros, mas com pouco frequência e pouco relevantes.
- 1 São frequentes os erros de gramática, mas não impossibilitam a transmissão da mensagem.
- 0 As falhas gramaticais obstaculizam totalmente a transmissão da mensagem.

**PRONÚNCIA E ENTOAÇÃO**

- 3 A pronúncia e entoação não causam nenhum problema de inteligibilidade embora se note a origem estrangeira do candidato.
- 2 A pronúncia e entoação são perceptíveis embora sejam notáveis, com alguma frequência, alguns aspetos da língua materna.
- 1 A pronúncia e entoação, por vezes, podem causar alguns problemas de compreensão y requer uma atenção especial do interlocutor.
- 0 As falhas de pronúncia e entoação obstaculizam a compreensão da mensagem.

Adaptado de Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Lavel

*Created by Helena Lages*

Anexo 14 - Ficha de observação da aluna Vera no 1º ciclo de inglês.

Speaking activity – Peer-observation / peer-evaluation

Theme: Nelson Mandela and the film “Invictus”

Group A

Using the short comment you’ve just written, you will start a discussion with your peers and give your opinion about the film, the extracts you saw, about Nelson Mandela’s life and his commitment in uniting blacks and blankees. This is a conversation in which you have to participate. You’re expected to speak, to ask questions to your peers, to comment on your colleagues’ opinions.

Group B

While your peers are having this conversation you are going to focus on ONE of them and observe him/her so you then can help your colleague to think about his/her strengths and weaknesses.

You will have to listen carefully and take notes and comment on what he/she says. You are not expected to focus only on the mistakes because there are many other important things that you should observe like the ideas (good/interesting/not interesting/not relevant) expressed, the opinions (well expressed / not really well expressed/confused), etc...At the end, you will have to make a comment on the global intervention of your peer.

You can write your personal comments in Portuguese.

\*\*\*\*\*

Student B

Name of student “observed”: Ama Pudu

SPKING /INTERACTING EVALUATION

3	4	4	3	4
---	---	---	---	---

Puntuación:

<u>    </u>	<u>  1  </u>	<u>  4  </u>	<u>  3  </u>	<u>  4  </u>
Grammar	Vocabulary	Appropriateness	Coherence	Pronunciation

- 4 No mistakes: only those expectable for the level. They don’t affect the success of the task.  
 3 Occasional mistakes, isolated and no systematic ones.  
 2 Frequent systematic mistakes. They sometimes affect the development of the task.  
 1 Important mistakes. They unable to do the task as expected.

Adapted from Bordón, T. (2006). La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos, Madrid: Level

**Main mistakes:**

*"That mal utilizado."*

**Positive aspects - Ideas, comments, questions, answers to other students' questions, interesting interventions, etc.**

*"Ele, passados aqueles anos conseguiu perdoar o que nem todas as pessoas conseguem."*

**Negative aspects - Ideas, comments, questions, answers that didn't match peers' questions, interventions not really interesting or that you didn't "like", etc.****Global comment**

*"Não tem dificuldades em falar; fala com coerência."*



Anexo 15 - Ficha de observação da aluna Sónia no 1º ciclo de inglês.

Speaking activity - Peer-observation / peer-evaluation

Theme: Nelson Mandela and the film "Invictus"

Group A

Using the short comment you've just written, you will start a discussion with your peers and give your opinion about the film, the extracts you saw, about Nelson Mandela's life and his commitment in uniting blacks and blankees. This is a conversation in which you have to participate. You're expected to speak, to ask questions to your peers, to comment on your colleagues' opinions.

Group B

While your peers are having this conversation you are going to focus on ONE of them and observe him/her so you then can help your colleague to think about his/her strengths and weaknesses.

You will have to listen carefully and take notes and comment on what he/she says. You are not expected to focus only on the mistakes because there are many other important things that you should observe like the ideas (good/interesting/not interesting/not relevant) expressed, the opinions (well expressed / not really well expressed/confused), etc...At the end, you will have to make a comment on the global intervention of your peer.

You can write your personal comments in Portuguese.

\*\*\*\*\*

Student B

Isabel

Name of student "observed": Isabel

**SPEAKING/INTERACTING EVALUATION**

F 4 Sónia  
acção:

1 Grammar      2 Vocabulary      3 Appropriateness      3 Coherence      3 Pronunciation

- 4 No mistakes: only those expectable for the level. They don't affect the success of the task.  
3 Occasional mistakes, isolated and no systematic ones.  
2 Frequent systematic mistakes. They sometimes affect the development of the task.  
1 Important mistakes. They unable to do the task as expected.



**Main mistakes:**

... de vocabulário, algumas palavras  
... utilizados na forma errada

“Falta de vocabulário, algumas palavras. Verbos utilizados na forma errada.”

**Positive aspects - Ideas, comments, questions, answers to other students' questions, interesting interventions, etc.**

... bem, boa pronúncia

“Começaram bem; boa pronúncia.”

**Negative aspects - Ideas, comments, questions, answers that didn't match peers' questions, interventions not really interesting or that you didn't "like", etc.**

... ideias

“Falta de ideias.”

**Global comment**

... well done it was good

“Very well done. It was good.”

**Anexo 16 - Ficha de observação do aluno Ricardo no 1º ciclo de inglês.**

**Speaking activity - Peer-observation / peer-evaluation**

**Theme: Nelson Mandela and the film "Invictus"**

**Group A**

Using the short comment you've just written, you will start a discussion with your peers and give your opinion about the film, the extracts you saw, about Nelson Mandela's life and his commitment in uniting blacks and whites. This is a conversation in which you have to participate. You're expected to speak, to ask questions to your peers, to comment on your colleagues' opinions.

**Group B**

While your peers are having this conversation you are going to focus on ONE of them and observe him/her so you then can help your colleague to think about his/her strengths and weaknesses.

You will have to listen carefully and take notes and comment on what he/she says. You are not expected to focus only on the mistakes because there are many other important things that you should observe like the ideas (good/interesting/not interesting/not relevant) expressed, the opinions (well expressed / not really well expressed/confused), etc... At the end, you will have to make a comment on the global intervention of your peer.

You can write your personal comments in Portuguese.

\*\*\*\*\*

**Student B**

Name of student "observed": Marlene

**SPEAKING/INTERACTING EVALUATION**

Puntuación:

4	4	4	3	4
---	---	---	---	---

Grammar                  Vocabulary                  Appropriateness                  Coherence                  Pronunciation

- 4      No mistakes: only those expectable for the level. They don't affect the success of the task.  
 3      Occasional mistakes, isolated and no systematic ones.  
 2      Frequent systematic mistakes. They sometimes affect the development of the task.  
 1      Important mistakes. They unable to do the task as expected.

Adapted from **Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Level**

**Main mistakes:**

Erros com números...

“Erros inexistentes...”

**Positive aspects - Ideas, comments, questions, answers to other students' questions, interesting interventions, etc.**

Tem boas ideias, são interessantes. Intervém quando se apercebe que um colega necessita de ajuda.

“Tem boas ideias, são interessantes. Intervém quando se apercebe que um colega necessita de ajuda.”

**Negative aspects - Ideas, comments, questions, answers that didn't match peers' questions, interventions not really interesting or that you didn't “like”, etc.**

Nada que afecte o sucesso da tarefa.

“Nada que afecte o sucesso da tarefa.”

**Global comment**



**Anexo 17 – Ficha de observação do aluno Ricardo no 2º ciclo de inglês.**

**Speaking activity - Peer-observation / peer-evaluation**

Theme: Teenagers part-time jobs.

Name: Ricardo

**Group A:** Using the short comment you've written about the news article, the key words of the trailer and your own experience, you will start a discussion with your peers and give your opinion about part-time / holiday jobs. This is a conversation in which you have to participate. You're expected to **SPEAK**, to **ASK QUESTIONS** to your peers, to **COMMENT** on your colleagues' opinions.

**Group B:** While your peers are having this conversation you're going to focus on ONE of them and **OBSERVE** him/her so you then can help your colleague to think about his/her strengths and weaknesses. You'll **LISTEN** carefully and take notes and **COMMENT** on what he/she says. You are expected to focus on different aspects like the ideas (good/interesting/not interesting/not relevant) expressed, the opinions (well expressed / not really well expressed/confused), etc... Finally, you'll make a global comment.

You can write your personal comments in Portuguese.

\*\*\*\*\*

Name of student "observed": Sonia

**Main mistakes:**

Apenas alguns erros na coordenação das palavras na frase

"Apenas alguns erros na coordenação das palavras na frase."

**Positive aspects - GIVE EXAMPLES**

Ex. Deu uma ideia interessante – disse que "..."; Fez uma pergunta muito pertinente – disse que "..."

Fez perguntas de modo a criar tema de conversa, tais como: "Gostarias de trabalhar no

"Fez perguntas de modo a criar tema de conversa, tais como: 'Gostarias de trabalhar no verão?'"

**Negative aspects - GIVE EXAMPLES**

Dispersam-se na conversa mudando facilmente o tema de conversa

"Dispersam-se na conversa mudando facilmente o tema de conversa."

**Global comment**

De modo geral, cria uma boa conversação sem deixar a conversa "morrer"

"De modo geral, cria uma boa conversa sem deixar a conversa 'morrer'."

### SELECIONA UMA OPÇÃO PARA CADA CRITÉRIO

#### ADEQUAÇÃO À SITUAÇÃO COMUNICATIVA

- 3 O candidato resolve com total êxito a tarefa, sabendo comunicar com os colegas de acordo com o tema proposto.
- 2 De modo geral, o candidato resolve a tarefa. Consegue transmitir as ideias, tendo por vezes dificuldades em comunicar determinadas ideias.
- 1 O candidato apenas consegue transmitir as ideias mais elementares y ainda com alguma dificuldade.
- 0 Capacidade comunicativa praticamente nula. Só consegue comunicar com palavras soltas.

#### DOMÍNIO DO DISCURSO

- 3 Discurso coerente e bem articulado.
- 2 Discurso coerente, em geral, com algumas falhas.
- 1 O discurso apresenta certas incoerências uma vez que os elementos de coesão falham com frequência.
- 0 Discurso praticamente incoerente. No se entende a mensagem.

#### DOMÍNIO LEXICAL

- 3 Vocabulário escolhido com cuidado e apropriado à situação.
- 2 Vocabulário apropriado, mas com pouca variedade.
- 1 Vocabulário elementar que requer um esforço do ouvinte para interpretar a mensagem que o candidato tenta transmitir.
- 0 Vocabulário muito limitado ou quase inexistente, tornando impossível a transmissão da mensagem.

#### CORREÇÃO GRAMATICAL

- 3 Expressa-se com alto grau de correção gramatical: no comete erros.
- 2 Comete alguns erros, mas com pouco frequência e pouco relevantes.
- 1 São frequentes os erros de gramática, mas não impossibilitam a transmissão da mensagem.
- 0 As falhas gramaticais obstaculizam totalmente a transmissão da mensagem.

#### PRONÚNCIA E ENTOAÇÃO

- 3 A pronúncia e entoação não causam nenhum problema de inteligibilidade embora se note a origem estrangeira do candidato.
- 2 A pronúncia e entoação são perceptíveis embora sejam notáveis, com alguma frequência, alguns aspetos da língua materna.
- 1 A pronúncia e entoação, por vezes, podem causar alguns problemas de compreensão y requer uma atenção especial do interlocutor.
- 0 As falhas de pronúncia e entoação obstaculizam a compreensão da mensagem.

Adaptado de Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Level



**Anexo 18 – Questionário preenchido pela aluna Ana da turma de espanhol.**

**Recolha de dados relativos à coavaliação em provas / atividades de expressão oral**

Questionário

Nome: Ana Turma: L

1. Durante as provas orais, como te sentes quando estás a ser avaliado?  
Um bocado nervosa como é um pouco normal.
2. Durante as provas orais, o facto de os outros colegas estarem a assistir faz-te sentir incómodo, cómodo ou toma-te indiferente?  
Um bocado incómodo, porque sou um bocado tímida.
3. Sentes que os teus colegas estão atentos à tua prestação?  
Sim muito e por vezes tem muitas críticas a fazer.
4. Durante as provas orais, sentes-te cómodo pelo facto de se tratar de uma conversa com o/a professor(a)?  
Sim
5. O facto de realizar provas / atividades de expressão oral em que o/a professor(a) não participa faz-te sentir mais confortável? Por quê?  
não, porque tenho de estar a falar sozinha para a turma e isso faz-me sentir-me nervosa
6. O conceito de provas orais organizadas em pequenos grupos em que todos os participantes têm de manter uma conversa é um conceito que te agrada? Por quê?  
Sim, porque todos estamos a fazer o mesmo.
7. Pensas que este tipo de provas é proveitoso para todos? Por quê?  
Sim, porque desenvolvemos a nossa capacidade de comunicação.
8. Que pensa do facto de os teus colegas estarem a observar e “avaliar” a tua prestação?  
Um bocado mas bem, porque assim podem aprender também.
9. Quando observas e “avalias” um(a) colega:
  - Sentes-te à vontade para fazê-lo? Por quê?  
~~não~~ sim, gosto de avaliar
  - Sentes que precisas de mais orientações para saber como fazê-lo?  
sim

- Sentes que é útil para ti e que os teus comentários podem ser úteis para o(a) colega que estás a observar? Por quê?

Sim, porque para a proxima vez não erram.

10. O facto de ter de “avaliar” os teus colegas ajuda-te a entender os teus próprios erros?

Sim.

11. Avaliar os teus colegas ajuda-te a refletir sobre a forma como te expressas oralmente em espanhol / inglês? Se sim, em que aspetos?

Sim, porque os erros por vezes são os mesmos a velocidades da fala também.

12. Pensas que as tuas observações podem ajudar os teus colegas a refletir e melhorar alguns aspetos da expressão oral / interação oral?

Sim

13. No fim de cada atividade, o facto de fazer um comentário global da prestação do(a) colega é proveitoso para:

a. sobretudo para mim;    b. ambos;    c. sobretudo para os meus colegas;    d. nenhum de nós.

14. Qual é o grau de dificuldade desse tipo de tarefa para os que têm de manter a conversa?

a. Muito difícil;    b. Difícil;     c. Fácil;    d. Muito fácil.

15. Qual é o grau de dificuldade desse tipo de tarefa para os que têm de observar / avaliar?

a. Muito difícil;     b. Difícil;    c. Fácil;    d. Muito fácil.

16. a) Identifica pelo menos uma vantagem em realizar a coavaliação dos colegas em atividades / provas de avaliação oral.

Aprendemos a como criticar e também a avaliar.

- b) Identifica pelo menos uma vantagem em ser observado/avaliado por um(a) colega durante atividades / provas de avaliação oral.

não erramos tanto para uma proxima vez

17. Pensas que este tipo de procedimento tem algum inconveniente? Se sim, qual?

Não

Comentários / sugestões relativamente à atividade realizada na aula passada:

não tenho comentários estava muito bem organizado.

*Obrigada pela colaboração.*